

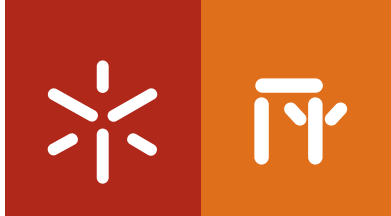


Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso

Eva Filipa Marinho Direito dos Santos

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia





Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Eva Filipa Marinho Direito dos Santos

**Processos de Liderança e Desenvolvimento
Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico:
um Estudo de Caso**

Dissertação de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

Maio de 2007

É AUTORIZADA A CONSULTA E A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE,
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Aos meus pais, Fernando e Ana Maria

À minha irmã, Margarida

Ao meu marido, Carlos

À nossa filha, Inês

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de diferentes pessoas que, directa ou indirectamente, estiveram presentes e me ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas.

À Professora Doutora Maria Assunção Flores pela sua dedicação, encorajamento, apoio e compreensão e ainda pela sua capacidade para orientar construtivamente, procurando respeitar as minhas ideias e liberdade na elaboração deste trabalho.

Ao Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira pela amizade, pela ajuda e atenção que sempre me dispensou e por me ter possibilitado aprendizagens muito ricas tanto no meu ano de estágio como nos meus primeiros anos de percurso profissional.

À coordenadora de escola que participou nesta investigação pela simpatia, cordialidade e abertura às minhas solicitações, colaborando sempre com entusiasmo e disponibilidade em todas as fases da investigação.

A todos aqueles que participaram nesta investigação, através da resposta às entrevistas, o meu sincero agradecimento pelo importante contributo que deram para a investigação.

A todos os professores e colegas de mestrado, em especial à Cidália, pelas longas conversas, pelo apoio, encorajamento e disponibilidade prestados ao longo destes dois anos.

Aos meus pais, Fernando e Ana Maria, e irmã, Margarida, pelo amor, conselhos sensatos, apoio, estímulo e paciência que sempre me disponibilizaram.

Ao meu marido, Carlos, pelo amor, apoio e tranquilidade emocional que me deram alento e força para a realização deste trabalho.

À minha princezinha Inês que, durante grande parte deste percurso de investigação, esteve a crescer dentro de mim e aguentou todas as minhas angústias e felicidades. Partilhamos juntas este momento!

A todos os meus familiares e amigos pelos momentos de descontração e pelas conversas de incentivo, apoio e amizade.

A todos vocês dedico este trabalho.

Resumo

Esta dissertação é resultado de um estudo empírico que se insere no âmbito de um projecto de investigação mais vasto intitulado: “Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement” (Comenius 2.1). Com este estudo pretendemos analisar, descrever e problematizar a liderança protagonizada por uma coordenadora de escola do 1º ciclo do Ensino Básico e a sua influência no processo de desenvolvimento do currículo, na cultura e no clima da escola, no aproveitamento e comportamento dos alunos e também na articulação entre a escola, as famílias e a comunidade local.

Tendo em conta um quadro teórico focalizado nas lideranças educativas mais numa vertente pedagógica do que de gestão e administração, e considerando os objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que privilegia a metodologia qualitativa, numa aproximação ao estudo de caso. Assim, numa primeira fase, recolhemos e analisámos documentos da escola, que nos permitiram caracterizar o seu contexto; e depois realizámos entrevistas individuais à coordenadora (num total de 3), a um conjunto de professores (n=5) e a um conjunto de pais (n=5). Recorremos ainda a duas entrevistas em grupo a um conjunto de alunos (n=12).

Os resultados desta investigação sugerem que a coordenadora da escola desempenha um papel mais importante do que a leitura do organigrama do agrupamento ou as competências que lhe são atribuídas legalmente permitiriam supor. Os dados indiciam que, nesta escola do 1º ciclo do Ensino Básico, os elementos da sua comunidade educativa, apesar de se encontrarem legalmente dependentes de um agrupamento de escolas e da administração central, com margens de autonomia curricular limitadas, conseguem, através da ligação ao seu contexto, da forma como organizam o seu trabalho pedagógico e de uma orientação para a melhoria e sucesso, afirmar a sua identidade e singularidade. A escola do 1º ciclo, ao ser fisicamente mais pequena mas não menos complexa do que as escolas de outros níveis de ensino, aparece como um contexto potencializador de uma liderança de proximidade, nas vertentes organizacional, pedagógica e comunitária, com estratégias de organização e gestão específicas. Desta forma, os dados do nosso estudo, corroborando outras investigações, indiciam que a coordenadora desempenha um papel preponderante na motivação de professores e alunos, funcionando como um agente de mudança, de desenvolvimento e melhoria da escola, o que nos permite problematizar os conceitos de identidade e de dependência das escolas do 1º ciclo.

Abstract

This dissertation is a result of an empirical study included in a more wide investigation project named: “Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement” (Comenius 2.1). With this study we want to analyse, describe and question the leadership of a primary school leader and her influence in the curriculum development, in the culture and school climate, in the students’ behaviour and results, and also in the articulation between the school, the families and the local community.

Bearing in mind a theoretical board stressing the educational leaderships in a more pedagogical than in a management level, and taking into account the goals of this study, we chose to do an investigation which emphasizes the qualitative methodology, similar to a case study. Therefore, in a former moment, we collected and analysed some school documents which allowed us to describe its context. Afterwards, we did three interviews to the school leader, to some teachers (n=5) and to some parents (n=5). We also did two interviews to a group of students (n=12).

The results of this investigation suggest that the school leader plays a more important role than the analysis of the school regulation or the skills, which are legally connected, could suppose. In spite of being legally dependent on a clusters of schools and central administration with few curricular autonomy, the data suggest that this primary school community is able to show its identity and particular features through the connection to its context, the way which they organize their work and the effort to achieve success. In spite of being smaller but no less complex than the secondary schools, the primary school shows up as a context which leads to a proximity leadership as far as pedagogical, communitarian and organizational are concerned, with specific strategies of organization and management. Therefore, the data of our investigation, suggest that the school leader plays a crucial role in the students and teachers motivation, working not only as a changing agent but also as an agent of development and school improvement. This allows to question the identity and primary school dependencies and identity.

Índice geral

Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de quadros e figuras.....	X
Siglas utilizadas.....	XI

Introdução.....	12
------------------------	-----------

Capítulo I - Liderança(s) em contexto escolar: abordagens e influências

1.1. Breve referência ao conceito de liderança.....	20
1.1.1. Estilos de liderança.....	24
1.2. Liderança em contexto escolar.....	26
1.2.1 Liderança e gestão.....	27
1.2.2. Abordagens da liderança em contexto escolar.....	30
1.2.3. Equipas de liderança nas escolas.....	36
1.3. O papel das lideranças.....	41
1.3.1. Liderança(s) e sucesso educativo.....	42
1.3.2. Liderança e formação de comunidades de aprendizagem na escola.....	47
1.3.3. Liderança e cultura de escola.....	49
1.3.4. Liderança e clima de escola.....	53
1.4. Algumas ideias-chave decorrentes das investigações sobre a(s) liderança(s) em contexto escolar.....	55
1.5. A realidade da(s) liderança(s) no 1º CEB.....	62

Capítulo II - Liderança e Currículo no 1º ciclo do ensino básico

2.1. Currículo enquanto projecto.....	67
2.2. A ecologia da escola e a sua gestão curricular estratégica.....	71
2.3. Autonomia das escolas e descentralização de poderes.....	74
2.4. A especificidade do 1º ciclo do ensino básico.....	80

Capítulo III – Metodologia

3.1. Natureza do Estudo.....	84
3.2. Problema de Investigação e Objectivos.....	87
3.3. Plano de Investigação – Breves Considerações Gerais.....	88
3.4. Abrangência do projecto: população – selecção e características.....	91
3.5. Contextualização do estudo.....	93
3.5.1. Contexto de estudo.....	93
3.5.1.1. Descrição do contexto sócio-económico da escola e detalhes da comunidade.....	93
3.5.1.2. Recursos humanos.....	94
▪ População estudantil.....	94
▪ População docente.....	95
▪ População não docente.....	95
3.5.1.3 Recursos físicos e materiais.....	95
3.5.1.4 Estrutura da liderança na escola.....	96
3.5.1.5 Organização da escola.....	97
3.5.2. Participantes no estudo.....	98
3.5.2.1. A coordenadora.....	98
3.5.2.2. Os professores.....	99
3.5.2.3. Os pais.....	100
3.5.2.4. Alunos.....	101
3.6. Técnicas de recolha de dados.....	101
3.6.1. Documentos.....	102
3.6.2. Entrevista.....	102
3.7. Procedimentos utilizados na recolha de dados.....	108
3.8. Técnicas de análise dos dados.....	110
3.9. Limitações do estudo.....	117

Capítulo IV – Percepções da escola e da liderança: as perspectivas dos diferentes actores

4.1. Percepções da escola: a perspectiva dos vários actores educativos.....	120
4.1.1. Pontos fortes.....	120
4.1.2. Desafios.....	126
4.1.3. Desenvolvimento curricular e acção pedagógica.....	133
4.1.4. Cultura e clima de escola.....	138
4.2. Percepções da liderança.....	146
4.2.1. Valores, aspirações, propósitos e motivações.....	146
4.2.2. Visão da coordenadora sobre as características da sua liderança.....	150
4.2.3. Características da liderança nesta escola – perspectiva dos vários actores educativos.....	153
4.2.4. Estratégias da liderança nesta escola.....	157
4.2.5. Barreiras à liderança de sucesso: identidade e dependência das escolas do 1º ciclo.....	165
4.2.6. Influências e efeitos da liderança.....	169
4.2.6.1 Influências e efeitos no processo de desenvolvimento do currículo.....	170
4.2.6.2 Influências e efeitos na cultura e no clima da escola.....	173
4.2.6.3 Influências e efeitos no comportamento e aproveitamento dos alunos.....	177
4.2.6.4 Influências e efeitos nas famílias e na comunidade.....	178
4.2.7. Gestão do tempo e apoios à liderança.....	180
Considerações finais.....	184
Referências Bibliográficas.....	193
Referências Legislativas.....	219

Anexos

Anexo 1 - Protocolo de Investigação

Anexo 2 - Guiões das entrevistas

Guiões das entrevistas à coordenadora

Guião da entrevista aos professores

Guião da entrevista aos pais

Guião da entrevista aos alunos

Anexo 3 - Transcrição de uma entrevista

Índice de quadros e figuras

	Pág.
Quadro 1: Distinção entre gestão e liderança	28
Quadro 2: Contributos de Bass e Avolio (1993) e de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) para a compreensão das características da liderança transformacional	32
Quadro 3: Relação entre as responsabilidades do líder e a sua influência nas escolas	56
Quadro 4: Dilemas que se colocam na implementação das reformas para a evolução da educação	77
Quadro 5: Operacionalização das fases de recolha de dados	90
Quadro 6: Amostra entrevistada	93
Quadro 7: Caracterização dos professores entrevistados	99
Quadro 8: Caracterização dos pais entrevistados	100
Quadro 9: Caracterização dos alunos entrevistados	101
Quadro 10: Temas exploradas nas entrevistas à coordenadora	106
Quadro 11: Dimensões, categorias e subcategorias de apresentação e análise dos dados das entrevistas	113
Quadro 12: Enquadramento dos relatos dos actores educativos entrevistados com as 10 normas para melhorar as escolas	145
Quadro 13: Visão da coordenadora sobre as características da sua liderança	150
Quadro 14: Visões dos diferentes actores educativos sobre as características da sua liderança da coordenadora	154
Figura 1- Matriz de liderança em função das relações de poder entre líderes e seus colaboradores	35

Siglas utilizadas

1ºCEB – 1º ciclo do Ensino Básico

E.B.1 – Ensino Básico – 1º ciclo

E.B.2,3 – Ensino Básico – 2º e 3º ciclos

E.B. – Ensino Básico

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

QE – Quadro de Escola

ME – Ministério da Educação

DEB – Departamento da Educação Básica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ATL – Actividades de Tempos Livres

Introdução

Vivemos tempos conturbados no campo educacional, onde a escola e o seu papel na sociedade têm vindo a ser questionados. Em termos políticos, a educação passou a ser uma prioridade em vários países, nomeadamente em Portugal, onde se esperam e prometem mudanças significativas a todos os níveis educativos.

A este propósito, Morgado (2004) destaca que, no nosso país, têm-se verificado alguns constrangimentos que condicionam o (des)empenho dos professores. Assim, por um lado, têm-se produzido

“reformas por inclusão – teorizadas, legisladas e implementadas por entidades alheias à instituição escolar – quando devia investir-se em reformas por eclosão – isto é, resultantes de uma alteração profunda da fisiologia curricular, do envolvimento e responsabilização dos agentes educativos, em especial dos professores, e da possibilidade das escolas se assumirem como autênticos espaços de reflexão e decisão colectivas” (Morgado, 2004: 434).

Por outro lado, a falta de tradição de cooperação entre professores, a desarticulação entre os órgãos internos de gestão das escolas, as resistências pessoais dos professores e as diferentes interpretações e vivências da sua identidade profissional, entre outros, têm sido obstáculos à implementação da mudança nas escolas.

Várias pesquisas, principalmente de âmbito internacional, na área da eficácia e melhoria das escolas, têm reforçado a importância da(s) liderança(s) como um dos factores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação de professores e alunos (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001b; Leithwood et al, 1999; Leithwood et al, 2000; Mclaughlin et al, 2001; Sammons, 1999; OCDE, 2005). Neste sentido, Alves (1999:25) salienta que a liderança é “considerada um factor-chave no bom funcionamento das organizações”.

Embora existam diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações demonstram que a chave do sucesso é conseguir encontrar os valores e os meios certos para gerir as tensões e os dilemas que os líderes têm que enfrentar (nomeadamente, Day et al, 2000; Day, 2005; Fullan, 2003). Neste contexto, o papel do líder “ultrapassa em larga medida a simples capacidade de dar respostas tecnicamente correctas aos problemas e dificuldades das organizações” (Matos, 1997:2), sendo antes um instrumento de aprendizagem e acção, numa abertura permanente para aprender, reflectindo sobre a experiência como forma de desenvolver as pessoas, as organizações e a sociedade. Na óptica de Day (2004:205), “os líderes de sucesso não indicam apenas a direcção, ou organizam e monitorizam, constroem relacionamentos com a comunidade da escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas

consistentes com os da escola”. Estes líderes são pessoas que tentam transmitir a cultura da escola, fazendo com que toda a comunidade educativa se aproprie dela, garantindo que os professores estão no centro destas comunidades de aprendizagem (Day, 2001, 2004). O líder sozinho não é um líder, necessita de olhar à sua volta, mantendo a coesão dos membros do grupo em torno de princípios e valores morais que caracterizam a liderança democrática (Day et al, 2000; Fullan, 2001b).

Como sustenta Goleman et al (2002:23), “A grande liderança baseia-se nas emoções”. O intelecto por si não faz o líder. Como dizia Einstein, “devemos ter cuidado para não fazer do intelecto o nosso Deus. É certo que tem músculos poderosos, mas não tem personalidade. Não consegue liderar, só consegue servir e seguir.” Em suma, “as escolas precisam de líderes que sejam apaixonados pela sua vocação” (Day, 2004:211), comprometidos com a escola e com a aprendizagem, quer dos professores quer dos alunos. É essencial que os professores se desenvolvam e aprendam em escolas, enquanto verdadeiras comunidades de aprendizagem, com culturas colaborativas e com uma colegialidade forte (Fullan, 2001b).

Tudo isto se relaciona com o clima e a cultura da escola e com a influência que estes exercem nos resultados e no desenvolvimento organizacional da instituição. Como refere Sergiovanni (2004), o clima de escola relaciona-se com a eficácia da mesma, pelo que o seu desenvolvimento, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas. A este respeito, Matos (2000: 4) salienta que:

“O desenvolvimento da excelência e da inovação e a implementação da mudança dependem da capacidade do líder de pensar e definir estratégias de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos os que trabalham na escola, inclusive os alunos, construindo a par e passo uma cultura sólida, que lhe serve de base e fundamento e fomentando um clima de confiança mútua, de consideração, de igualdade, de reciprocidade, de justiça e de liberdade.”

Em Portugal, a discussão política tem passado a ideia de que “os principais problemas da escola pública são, sobretudo, problemas de gestão, que só uma liderança (preferencialmente unipessoal) orientada por critérios de racionalidade técnica e por conceitos de eficácia e eficiência de inspiração empresarial poderá resolver” (Lima, 2003:10) Em contrapartida, o sociólogo Max Weber mostrou, há mais de um século, que as instituições duradouras sobrevivem porque cultivam qualidades de liderança no conjunto do sistema e não devido ao carisma de um só líder (Goleman et al, 2002:56). Trata-se de desenvolver, como refere Fullan (2003), lideranças eficazes nas escolas, para que estas se transformem em organizações de aprendizagem, onde a colegialidade e

a colaboração entre docentes são, de facto, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado (Fullan, 2001b). Através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas na escola e através das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas, a escola enquanto contexto organizacional, constitui um espaço de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos mas também para os profissionais que lá trabalham.

No nosso país, com a criação dos agrupamentos de escolas, o 1º ciclo manteve o seu estatuto marginal e de dependência, ficando a sua gestão a cargo de órgãos, estruturas e serviços do agrupamento, definidos pelo Decreto-lei 115A/98. Em cada escola, há apenas um coordenador de estabelecimento, que acumula esta função com a docência integral de uma turma. O que acontece é que, embora, formalmente, o/a coordenador/a apenas tenha competências de mediação e de veiculação das informações e decisões tomadas a nível de agrupamento, e de promoção e de incentivo da abertura da escola à comunidade; em termos práticos, é ele/a que acaba por assumir o papel de líder na escola. No entanto, a tendência uniformizadora dos agrupamentos não tem em conta a especificidade de cada escola e de cada nível de ensino, nomeadamente do 1º ciclo, desvalorizando as relações e interações que se desenvolvem no seu interior e com o meio envolvente, os desafios concretos que enfrentam e a forma como os actores locais lidam com eles.

Acreditando que o êxito das reformas educativas depende do modo como as lideranças podem ser promovidas e desenvolvidas, e concordando com Sergiovanni (2004:172) quando afirma que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais”, parece-nos pertinente, no contexto de mudança actual, estudar esta temática. Neste sentido, quando em termos políticos se anunciam mudanças no modelo de gestão das escolas, interessa-nos perceber de que modo a(s) liderança(s) protagonizada(s) pelo/a coordenador/a da escola, são percebidas pelo/a próprio/a e pelos outros actores educativos, nomeadamente, professores, pais e alunos, assim como analisar as suas influências na dinâmica da escola e no desenvolvimento do currículo. Neste estudo, procuramos dar resposta à seguinte questão de investigação:

De que modo os diferentes actores (professores, alunos, pais e coordenadora de escola) percebem a liderança escolar, ao nível da coordenação de escola, no processo de desenvolvimento do currículo no 1º ciclo do Ensino Básico (e os seus efeitos na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos e no relacionamento com as famílias e com a comunidade)?

O nosso interesse em realizar este estudo relaciona-se com motivações académicas, mas também pessoais e profissionais. Assim, por um lado, o facto de ser professora do 1º ciclo do ensino básico leva-me a ter interesse por todas as questões que envolvam a escola deste nível de ensino. Por outro lado, a nossa experiência profissional tem-nos levado a reflectir sobre as lideranças e estruturas intermédias de gestão e o seu papel crucial na forma como a escola se organiza e desenvolve o currículo. Deste modo, embora as instituições educativas se rejam por directrizes e legislação uniforme, cada uma delas funciona de forma distinta e singular, com uma estrutura e uma identidade próprias, associadas às suas características intrínsecas.

Para além disso, sou movida pela motivação científica, já que, ao proceder à revisão da literatura, constatámos que, em Portugal, embora haja vários estudos no âmbito da organização curricular, a importância das lideranças no processo de desenvolvimento do currículo, na cultura e no clima da escola, no aproveitamento e comportamento dos alunos e no relacionamento com as famílias e comunidades tem sido pouco explorada no âmbito de dissertações de mestrado e de teses doutoramento, centrando-se mais numa perspectiva organizacional e administrativa¹.

Este estudo insere-se numa investigação mais vasta, no âmbito do projecto Comenius 2.1 “Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement”, que envolve nove países (Inglaterra, Irlanda, Grécia, Espanha, Polónia, Portugal, Suécia, Holanda e Finlândia), numa parceria entre instituições de ensino superior e 36 escolas inseridas em contextos urbanos desafiadores².

O nosso estudo, ao se inserir neste projecto, focaliza-se no caso específico de uma escola, devido, sobretudo, aos limites temporais para a sua concretização. Assim, pretende-se analisar os processos de liderança numa escola do 1º ciclo, de modo a contribuir para a discussão e reflexão acerca da(s) sua(s) liderança(s) escolares. Importa referir que não pretendemos estudar a liderança no sentido restrito do termo, numa perspectiva organizacional, mas debater a forma como a liderança influencia o processo de desenvolvimento do currículo, a cultura e o clima da escola, o comportamento e o aproveitamento dos alunos, o relacionamento com as famílias e com a comunidade, através das percepções de uma variedade de actores (professores, pais, alunos e da própria coordenadora).

A necessidade da identificação das percepções dos indivíduos no contexto de uma

¹ Salienta-se, nomeadamente, Matos (1997), Jesuíno (1984); Sanches (1987); Lázaro (2000); Silva (2000); Soares (2005); Bernardo (2006).

² Em Portugal, este projecto é coordenado pela Doutora Maria Assunção Flores. Assim, pretende-se compreender as características e estratégias de liderança de sucesso das escolas envolvidas, para, posteriormente, elaborar e divulgar um documento europeu, que pretende ser uma referência para as lideranças de outras escolas com características e problemas semelhantes, de forma a melhorar o seu esforço de integrar alunos provenientes de meios sociais e culturais heterogéneos e de elevar os seus resultados de aprendizagem. Neste sentido, no contexto português, foram seleccionados dois coordenadores de duas escolas do 1º ciclo e dois presidentes do Conselho Executivo: um de uma escola E.B. 2,3 e outro de uma Secundária.

compreensão global da realidade escolar tem sido enfatizada por diferentes autores (Loussard et al, 1981; Sinotnik, 1987, citados por Revez, 2004:77). Nesta perspectiva, considerando a natureza pluridimensional, singular e dinâmica de cada instituição e sabendo que “são os autores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é” (Revez, 2004: 77), neste estudo procurámos ouvir e compreender a percepção dos diferentes actores educativos sobre a escola onde trabalham e a(s) sua(s) liderança(s).

Para tal, optámos por realizar uma investigação qualitativa, centrada na análise do caso específico de uma escola. Recorremos à recolha e análise de documentos para caracterizar o seu contexto e à entrevista semi-directiva para obter as percepções dos diferentes actores educativos sobre a escola e a(s) sua(s) liderança(s).

Este trabalho estrutura-se em torno de cinco capítulos, partindo-se da parte teórica para a empírica, embora as duas se cruzem e interpelem mutuamente, de uma forma mais ou menos explícita, ao longo de todos os capítulos.

Os dois primeiros capítulos referem-se ao enquadramento teórico, sendo o primeiro direccionado para as lideranças, em geral, e no contexto educativo, e o segundo, para as relações entre as lideranças e a forma como o currículo é percebido e desenvolvido nas escolas, particularmente no 1º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, no primeiro capítulo, partindo da análise do conceito de liderança em termos gerais e dos estilos que lhe estão associados, enfatizamos a liderança em contexto escolar, uma vez que é aquela que mais nos interessa para o nosso estudo. Assim, defendemos que a liderança transformacional é que melhor contribui para o sucesso educativo e para a formação de comunidades de aprendizagem nas escolas, uma vez que se baseia na partilha de responsabilidades na escola, na participação democrática, na autonomia, na motivação e na comunicação aberta. Posteriormente, analisamos o papel e as influências da(s) liderança(s) no sucesso educativo, na formação de comunidades de aprendizagem nas escolas, na sua cultura e no seu clima. No final, após sintetizar as evidências de estudos empíricos sobre a(s) liderança(s), debruçamo-nos sobre a(s) liderança(s) no 1º ciclo do ensino básico, tendo em conta o seu enquadramento legal no sistema educativo português.

No segundo capítulo, centramo-nos nas relações entre a(s) liderança(s) e o desenvolvimento do currículo no 1º ciclo do ensino básico. Através de um olhar sobre as definições de currículo mais actuais, defendemos que a ideia de currículo enquanto projecto é a mais adequada à sociedade dinâmica e complexa da actualidade, o que nos remete para o desenvolvimento curricular centrado

na escola e para uma gestão curricular estratégica adaptada a cada contexto educativo. De facto, é ao nível meso, no espaço organizacional da escola, que a acção pedagógica acontece com todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais, coordenadores, funcionários e todos os elementos da comunidade educativa. Não podemos ignorar que a escola enquanto organização com finalidades, normas, valores, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, se circunscreve a uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específicas. Neste sentido, para que as escolas sejam capazes de dar resposta aos inúmeros problemas com que se debatem e que são, muitas vezes, fruto das circunstâncias locais, culturais e sócio-económicas, é necessário que lhes seja dada autonomia, não obstante a necessidade de um currículo nacional comum que garanta a coesão e a igualdade necessárias em qualquer sistema educativo. Esta reflexão em torno do processo de desenvolvimento do currículo e da autonomia das escolas, leva-nos à abordagem da especificidade do 1º ciclo, no que diz respeito à sua organização, acção pedagógica e desenvolvimento do currículo, relacionando-se com a necessidade de possuírem lideranças adequadas aos seus contextos peculiares.

Depois de explicitarmos a matriz teórica que serve de referencial ao nosso estudo, no terceiro capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Neste sentido, começamos por delinear a natureza do nosso estudo, especificando, posteriormente, os objectivos que orientaram o nosso trabalho. Apresentamos breves considerações gerais acerca do nosso plano de investigação e especificamos os procedimentos utilizados na definição da amostra, para, de seguida, a caracterizarmos. Posto isto, definimos as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados e, no final, sintetizamos as limitações deste estudo.

No quarto capítulo, ao mesmo tempo que apresentamos os dados recolhidos através dos dispositivos metodológicos apresentados, procuramos analisá-los, interpretá-los e discuti-los à luz da matriz teórica da investigação. Assim, a partir das percepções dos diferentes actores educativos entrevistados acerca da escola e da(s) sua(s) liderança(s), organizamos os dados em torno dos temas, das categorias, procurando interpretá-los e discuti-los.

O trabalho termina com algumas reflexões finais, tendo em conta a articulação entre os pressupostos iniciais, o quadro teórico da investigação, os dados recolhidos e as suas implicações.

Este trabalho inclui também um conjunto de anexos que serão referenciados ao longo do texto e que considerámos pertinentes para compreender o objecto de estudo, nomeadamente o protocolo de investigação, os guiões das entrevistas e a transcrição de uma entrevista.

Capítulo I

Liderança(s) em contexto escolar: abordagens e influências

Capítulo I – Liderança(s) em contexto escolar: abordagens e influências

Neste capítulo, começamos por fazer uma breve referência ao conceito de liderança, em geral, e aos estilos de liderança que lhe estão associados. De seguida, analisa-se a liderança em contexto escolar, tendo em conta as suas diferentes abordagens e enfatizando a liderança transformacional como sendo a que apresenta traços característicos mais apropriados à formação de equipas de liderança nas escolas.

Posteriormente, tendo em conta que a liderança exerce múltiplas influências em vários domínios da vida escolar e na escola enquanto organização, analisamos o seu papel no sucesso educativo, na formação de comunidades de aprendizagem nas escolas, na sua cultura e clima. Apresentamos ainda uma breve síntese das evidências de estudos empíricos sobre a(s) liderança(s) escolares.

Por fim, referimos a realidades da(s) liderança(s) no 1º ciclo do ensino básico fazendo o seu enquadramento legal no sistema educativo português.

1.1. Breve referência ao conceito de liderança

Tal como outras actividades humanas complexas, não é fácil definir liderança. Os trabalhos artísticos, literários e científicos sobre esta temática são abundantes, pelo que não é de estranhar a quantidade de definições de liderança que encontramos em diferentes autores.

A palavra líder, derivada do termo inglês “leader”, significa, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2006), “chefe, orientador, o que guia ou dirige”. Neste sentido, liderança é a “função de líder, orientação, chefia”.

Embora, em Inglaterra, o termo “leader” tenha surgido por volta de 1300, a noção “leadership” só emergiu na primeira metade do século XIX, em escritos sobre controlo e influência política (Jesuino, 1996). Em Portugal, só a partir do século XIX, com o advento das Ciências Sociais, é que a expressão “arte de comando” foi substituída pela palavra “liderança”.

No entanto, a arte de liderar é um tema debatido desde os primórdios da humanidade. Em praticamente todas as áreas da vida humana, a liderança e os seus efeitos foram discutidos e investigados. Já Aristóteles (1988) se referia a esta temática como: “todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento, são, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para mandar

outros para obedecer (...)” (Aristóteles, 1988, p.12), realçando, assim, as características inatas do líder, os factores genéticos e hereditários que parecem predestinar certas pessoas a dirigirem as outras.

Por outro lado, numa das conhecidas frases de Napoleão Bonaparte, é salientado que um exército de coelhos comandados por um leão pode fazer melhor do que um exército de leões comandado por um coelho, referindo-se à necessidade do líder ser capaz de fazer a diferença no grupo e conseguir guiá-lo e orientá-lo.

Bolívar (2003: 256) define liderança como “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”, isto é, motivando os outros a actuarem de acordo com os objectivos da organização (Locke, 1994 e Ciscar et al, 1986). Neste sentido, Spillane (2005:20) considera que:

“Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, and practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, and practices.”

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

Gomez- Llera et al (1993) acrescentam que, para além de se definirem metas e se motivarem os indivíduos a alcançá-las, é importante que estes colaborem na sua delimitação para que as conheçam e queiram cooperar para as alcançarem. Nesta perspectiva, para Alvarez (1988), liderar é a capacidade para tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades, pelo que a liderança consuma-se na passagem, de cada elemento do grupo, do “eu” para o “nós” (Barbosa, 1997).

Portanto, liderar é a capacidade de transmitir cooperação, solidariedade, entusiasmo e adesão (Ball, 1987), o que requer que se comunique uma visão para a organização, num sistema

de recompensas, de partilha, de autoridade e do estabelecimento de redes externas de influência e de formação, que estimulem a iniciativa, desenvolvendo objectivos que levem à mudança cultural e organizativa desejada (Beare, 1992).

Por outro lado, Owens (1976) salienta que é importante que se considerem as necessidades do grupo, procurando satisfazê-las para estimular o entusiasmo de todos, para se alcançarem as metas pré-estabelecidas.

No seu livro “O voo dos búfalos”, James Belasco & Ralph Stayer (1994) ilustram a importância e o valor de uma liderança orientada para o desenvolvimento das pessoas. Durante muitos anos, acreditava-se que liderar era planear, organizar, coordenar e controlar e, por isso, as pessoas comportavam-se como numa manada de búfalos, que seguiam fielmente o seu líder. Os búfalos fazem o que o líder da manada quer que façam e seguem o caminho que ele determina. Estes líderes acreditam que os seus subordinados lhes são leais quando, na verdade, eles são submissos e dependentes, não sabendo como agir na ausência do líder. Os mesmo autores utilizam a metáfora do voo dos gansos para identificarem um novo tipo de liderança. Como os gansos voam em V, a liderança muda com frequência, com diferentes gansos a orientar o grupo. Todos os gansos são responsáveis por si mesmos, alterando-se a liderança do grupo em função das suas necessidades. Cada ganso é responsável, em determinada altura, pela mudança na estrutura do grupo, de modo a poderem-se adaptar à nova realidade.

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

Em relação ao primeiro, até aos finais dos anos 40, a liderança foi considerada como uma característica inata do indivíduo, pelo que se deveriam identificar as características individuais, físicas, intelectuais e de personalidade que os caracterizam. Apesar das investigações revelarem que as características pessoais não podem explicar a complexidade do fenómeno da liderança, estas são, sem dúvida, importantes para a sua compreensão (Yukl, 1989; Kirkpatrick et al, 1996 e Kets de Vries, 1993).

Entre os anos 40 e 60, a investigação centrou-se nos comportamentos do líder em relação aos restantes elementos do grupo, ou seja, a forma como ele orienta o grupo, procurando-se identificar os comportamentos que mais se relacionam com a sua eficácia. Depois de uma abordagem centrada no que o líder é, o enfoque transfere-se para o que ele faz. Vários teóricos vieram criticar esta perspectiva por se centrar na acção do líder sem ter em conta os contextos, as

situações e as causas das suas acções.

Neste sentido, a partir dos anos 70 até inícios de 80, a análise das exigências situacionais torna-se essencial para a compreensão do processo de liderança, passando-se a considerar os tipos de pessoa e condutas adequadas às diferentes situações. Por outras palavras, não há um estilo ou um conjunto de comportamentos válidos para todas as situações, requerendo cada uma um tipo de liderança diferente. Assim, “não são as características de personalidade do líder que determinam a sua capacidade mas sim a interacção destas com os factores situacionais” (Revez, 2004: 126). É por isso que esta abordagem é também chamada de “interaccionista”, pelo que Yukl (1989) considera que esta proposta pode ser entendida tendo em conta os factores e as exigências externas que influenciam a liderança ou centrando-se na identificação dos aspectos situacionais que moderam a relação entre os traços de personalidade e os comportamentos associados à eficácia do líder. Portanto, de acordo com esta abordagem, o verdadeiro líder é aquele que é capaz de se adaptar a um grupo particular de pessoas, em diversas situações. Nesta teoria importa o líder, o grupo e a situação, sendo esta última essencial na determinação de quem deve ser o líder.

Ainda nos anos 70 surge outra abordagem centrada na capacidade do líder para influenciar os seus subordinados (Vecchio, 1995 e Yukl, 1989) a alterarem voluntariamente as suas ideias de acordo com os objectivos da organização. Esta capacidade para exercer influência é ainda uma das funções da liderança mais referidas nas definições actuais.

A partir da década de 80, dando seguimento ao enfoque situacional, aparece um movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional³ do líder, procurando-se integrar os aspectos da personalidade, os comportamentos e as interacções que se estabelecem entre todos os elementos do grupo. As decisões são partilhadas por todos os elementos da equipa e não tomadas individualmente.

Associados à conceptualização de liderança são definidos vários estilos do líder que determinam a sua actuação na organização e a motivação e o empenho dos seus liderados, que descreveremos muito sumariamente de seguida.

³ Associados ao conceito de liderança surgem outros termos, nomeadamente o estilo de liderança transformacional, a liderança distribuída, a liderança dispersa e a liderança democrática. Estes termos serão abordados ao longo deste capítulo. Para uma melhor compreensão do conceito de liderança transformacional ver o ponto 1.2.2.

1.1.1. Estilos de liderança

Hodiernamente, exige-se que o líder possua um conhecimento múltiplo e seja capaz de o pôr em prática. Embora a investigação recente tenha demonstrado que o sucesso do líder não depende de uma característica específica da sua personalidade ou de um determinado estilo de acção, ao longo dos tempos foram sendo propostos, por diversos autores, diferentes estilos de liderança.

Os trabalhos de Lewin, Lippitt e White, realizados entre 1930 e 1940, estiveram na génese dos primeiros estilos de liderança propostos.⁴ Estes autores analisaram a reacção e o rendimento de um grupo de crianças, quando expostas a diferentes tipos de liderança, identificando três estilos do líder: democrático, autoritário e “laissez-faire” ou não interventivo.

O primeiro refere-se a um líder que controla pessoalmente a organização, determina os objectivos, a acção, os recursos a utilizar, dispensando a colaboração dos outros elementos da equipa. No lado oposto, temos um líder não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem. Este estilo provoca, muitas vezes, inseguranças dentro do grupo, um desânimo geral e uma diminuição do rendimento dos membros da organização. Num nível intermédio, situa-se o líder democrático, que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objectivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um. Para Cabral (1989), este estilo caracteriza-se pela capacidade de promover um ambiente baseado na confiança mútua, com estruturas que facilitam o intercâmbio e a interacção das diversas componentes organizacionais de uma forma democrática.

Outros autores, entre os quais Owens (1976), acrescentaram mais dois estilos de liderança: o burocrático e o carismático. O primeiro diz respeito a um líder que se preocupa unicamente em cumprir a lei, tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e colocar de lado a burocracia, para responder às reais necessidades da escola. O segundo relaciona-se com um líder que possui um grande atractivo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, que fazem com que ele seja admirado pelos restantes elementos da equipa. Em contrapartida, vários autores, entre os quais Drucker (1992: 120) referem que a liderança “tem pouco a ver com as «qualidades de liderança» e ainda menos com o «carisma» (...) Nem existem coisas como «qualidades de

⁴ Vários autores citaram estes trabalhos, entre os quais, Owens (1976), Ciscar & Uria (1986), Jesuíno (1985), Cabral (1989), Alves (1993) e Barbosa (1999).

liderança» ou «personalidade de liderança»”.

No que diz respeito ao contexto escolar, Blase et al (1995) sugerem três tipos de liderança: liderança normativo-instrumental, liderança facilitadora e liderança emancipadora ou democrática. Na liderança normativo-instrumental, os líderes das escolas influenciam os professores a implementarem os objectivos da direcção ou de entidades externas. Esta forma de exercer “poder através”⁵ destas estratégias, apesar de se ter provado que é eficaz (Hoy et al, 1988; Bennis et al, 1985), não envolve os professores na tomada de decisões reflexivas nem promove a sua autonomia e profissionalismo (Day, 2001).

A liderança facilitadora é aquela que se preocupa em promover a participação dos professores. Blase et al (1995) referem sete estratégias facilitadoras adoptadas pelos líderes: demonstração de confiança nos professores, desenvolvimento de estratégias de gestão partilhada, encorajamento e auscultação da participação individual, estímulo da autonomia individual do professor, encorajamento da inovação, fornecimento de recompensas e apoio (Day, 2001).

Por fim, a liderança emancipadora ultrapassa estas seis estratégias e baseia-se no “poder com”⁶, ou seja, na participação, equidade e justiça social. Os professores são chamados a reflectir criticamente, num clima de aceitação, colaboração e cooperação (Day, 2001). Para além destes três tipos de liderança, em Inglaterra, várias investigações, entre as quais a de Tampoe (1998), acrescentam a “liderança libertadora”, como sendo aquela que promove a liberdade e a emancipação dos indivíduos e a que melhor se adequa às actuais e futuras organizações⁷.

Ao longo dos tempos, muitas outras investigações conduziram à delimitação de outros estilos de liderança⁸, uns mais especificamente relacionados com o contexto escolar, outros mais numa perspectiva de gestão e administração de empresas. No ponto seguinte, centrar-nos-emos na liderança em contexto escolar, procurando analisar alguns conceitos que lhe estão associados e o estilo de liderança que poderá alcançar maior eficácia nestas organizações.

⁵ O “poder através de” pressupõe uma abordagem mais facilitadora, sendo os indivíduos e os grupos mobilizados e motivados para a concretização dos objectivos (Silva, 2003).

⁶ O “poder com” ou “poder conjunto” associa-se à colaboração entre líderes e os restantes actores para se alcançarem os objectivos propostos para a organização (Silva, 2003).

⁷ Este assunto será retomado no ponto 1.2.2. deste capítulo.

⁸ Para aprofundar esta temática podem ser consultados os trabalhos de Likert (1947, citado em Likert, 1975), Macgregor (1978), Gelinier (1976), Dacal (1973, citado em Ciscar e Uria, 1986) e Ball (1987) e Getzels & Guba (citado em Alves, 1993).

1.2. Liderança em contexto escolar

Como já referimos na introdução, as lideranças em contexto escolar são necessariamente diferentes das lideranças noutros contextos. Sergiovanni (2004:172) salienta que, apesar de poderem partilhar “com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade”, as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Neste sentido, “os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem” (Morgado, 2004: 429/30).

Num artigo escrito por José Diogo (2004), intitulado “Liderança nas escolas: sinfonia ou jazz?”, o autor defende que a metáfora da orquestra sinfónica de Druker (1992) e Hunt et al (2004) já não é adequada à complexidade das organizações escolares. A ideia de um maestro (líder) que comanda os músicos (departamentos/grupos), que seguem as partituras (planificações) remete-nos para uma estrutura hierárquica onde o todo é a soma das partes e a essência da partitura mantém-se imutável de orquestra para orquestra. Neste artigo defende-se que as organizações do futuro se comportarão mais como uma banda de jazz onde não existe pauta nem maestro e os músicos dominam vários instrumentos. Apesar de haver um tema central que organiza as partes, o som é sempre uma surpresa.

No contexto actual de mudança, com a escola a aparecer como uma instituição dinâmica e complexa, a metáfora do jazz realça a importância da mobilização colectiva em torno de objectivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade, imaginação mas também de responsabilidade. Os músicos não se limitam a seguir uma partitura, têm liberdade para improvisar com criatividade mas também com intencionalidade, tendo em conta os objectivos do grupo, em verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem (Fullan, 2001b, 2002a).

No fundo, liderar relaciona-se com a capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adoptem e se mobilizem para a concretizar.

Importa realçar que, uma vez que os líderes trabalham para e com outras pessoas para atingirem determinados objectivos, estes não devem ser impostos, mas antes trabalhados em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no seu sucesso. Esta opinião é corroborada por Formosinho et al (2000:128), quando referem que, num contexto escolar, importa saber como podem os elementos da comunidade educativa “ajudar-se

mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”, adoptando “como base na acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos” (idem:ibidem). Desta forma, a liderança passa de uma “perspectiva tecnológica ou gerencialista” para uma “perspectiva pedagógica” (Formosinho et al, 2000).

Para a melhor compreensão do conceito de liderança, convém distingui-lo de outros conceitos com os quais se confunde e, muitas vezes, se sobrepõe⁹. Seguidamente, distinguiremos sucintamente liderança de gestão, para facilitar a compreensão daquilo que neste estudo entendemos por liderança em contexto escolar. Posteriormente, considerando as várias tipologias de liderança, reflectimos sobre duas abordagens actualmente bastante divulgadas no meio educacional, o tipo de liderança transaccional e o transformacional, considerando que este último poderá dar um contributo importante para a melhoria das instituições escolares. Para terminar esta abordagem da(s) liderança(s) em contexto escolar, consideramos que sendo a liderança tão complexa é importante que, para além do líder a quem foi atribuído formalmente o cargo, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola (Fullan, 2002a).

1.2.1 Liderança e gestão

Tal como o conceito de liderança também o de gestão é polissémico, gerando-se diferentes perspectivas relativamente à diferenciação entre os dois conceitos. Assim, se, por um lado, há autores que defendem que as noções de liderança e gestão se justapõem e estão perfeitamente inter-relacionadas (Yukl, 1989), para a maioria há diferenças marcantes entre líderes e gestores.

No quadro 1, baseando-nos em West-Burnham (1997) e Uribe (2005:109), distinguimos os conceitos de gestão e de liderança, tendo em conta que o primeiro se preocupa mais com complexidade da organização, enquanto que o segundo se centra mais nas mudanças que lá podem ser operadas.

⁹ Os termos administração, direcção e gestão aparecem associados, mas remetem para conceitos diferentes. Como neste estudo não pretendemos fazer uma abordagem da gestão e administração escolares não vamos explorar em detalhe estas questões. Para aprofundar estes conceitos consultar Barroso (1995, 1997), Lima (1988, 1997, 1998), Lima et al (2002), Sá (1997), Estevão (1998) e Torres (2004).

Gestão (ocupa-se da complexidade da organização)	Liderança (ocupa-se das mudanças)
Administração	Inovação e desenvolvimento
Implementação (perspectivas a curto prazo)	Visão (perspectivas a longo prazo)
Actuações operacionais (resposta às questões “como?” e “quando?”)	Actuações estratégicas (Resposta às questões “o quê?” e “porquê?”)
Meios	Finalidades
Sistemas	Comunidades
Fazer as coisas correctamente	Fazer as coisas certas
Controlar	Motivar, inspirar, envolver
Transaccional (reforços e punições, relações de poder)	Transformacional (alteração de valores, atitudes e comportamentos; partilha de poderes, objectivos e responsabilidades)

Quadro 1: Distinção entre gestão e liderança (baseado em West-Burnham, 1997 e Uribe, 2005:109)

A leitura do quadro anterior permite-nos verificar que a gestão se centra na administração da organização, preocupando-se com a resolução de problemas imediatos, numa perspectiva a curto prazo, onde importa encontrar os meios que permitam responder às questões “como?” e “quando?”. O gestor procura realizar as tarefas correctamente e controlar os outros, numa perspectiva de liderança transaccional¹⁰, baseada em relações de poder com punições e recompensas.

Por outro lado, o líder focaliza-se na inovação e no desenvolvimento da organização, definindo objectivos a longo prazo e actuações estratégicas para os alcançar. Centra-se nas respostas às questões “o quê?” e “porquê?”, para actuar correctamente e motivar, inspirar e envolver toda a comunidade com a qual trabalha. Esta perspectiva remete-nos para uma liderança transformacional¹⁰, onde há uma partilha de poderes, objectivos e responsabilidades, e uma preocupação em alterar valores, atitudes e comportamentos.

Em suma, os gestores preocupam-se com o controlo, a planificação, a execução e o comando, enquanto que os líderes centram-se mais na planificação estratégica, na definição de objectivos a longo prazo, na orientação, na inovação e na promoção de mudanças.

¹⁰ O conceito de liderança transaccional e liderança transformacional serão retomados no ponto seguinte deste capítulo.

Para Kotter (1988), a boa gestão controla a complexidade enquanto que a liderança eficaz produz a mudança útil. De acordo com Uribe (2005: 109), “enquanto a gestão se ocupa de enfrentar a complexidade própria das organizações modernas, a liderança enfrenta as mudanças necessárias para projectar a organização num ambiente dinâmico.”

Locke (1994), ao analisar os resultados de várias investigações, conclui que a diferença entre liderança e gestão “no sólo es válida e importante, sino también muy sencilla” (idem: 24). Para este autor, o líder tem como função estabelecer uma visão, comprometer todos os elementos da organização no seu desenvolvimento e realização, especificando o fim e a estratégia que permitem alcançá-los.

A maioria das organizações educacionais está a passar lentamente de um estilo de administração e gestão muito hierarquizado, para um estilo mais de liderança do que de gestão (Uribe, 2005). Actualmente, defende-se um tipo de liderança que reconhece o potencial profissional da sua organização, envolvendo toda a comunidade docente. Assim, é necessário estabelecer estruturas nas escolas que possibilitem o exercício dinâmico e múltiplo da liderança, para que diferentes elementos da comunidade educativa funcionem como facilitadores dos outros ou como responsáveis por determinados projectos (Uribe, 2005). O desenvolvimento da liderança implica um conhecimento das características particulares das organizações educativas e a sua inter-relação com o ambiente educativo.

Davies (2004) utiliza a expressão liderança estratégica enquanto capacidade para perceber de forma coerente a posição da organização em relação ao futuro, verificando as medidas que é necessário tomar para atingir os seus objectivos a longo prazo. Quando os líderes utilizam este tipo de pensamento a longo prazo, desenvolvem uma escola estratégica que se constrói com sustentabilidade, incrementam medidas estratégicas para avaliar o seu sucesso, têm uma perspectiva do futuro e vêem para além da sua própria escola. Normalmente, estes líderes utilizam múltiplos processos de planeamento, desenvolvendo e sustentando a(s) liderança(s) estratégicas.

Imants (1996), após fazer uma revisão da literatura, defende que a visão que o líder tem do seu próprio papel, do funcionamento, dos objectivos e do rumo da escola, assim como a sua capacidade para comunicar os seus pensamentos aos elementos da comunidade escolar são essenciais para uma liderança eficaz. Nesta perspectiva, é pertinente falarmos de liderança integral (Leithwood, 1992), na medida em que não faz sentido separar a liderança educacional da administração educacional, uma vez que isto conduz à fragmentação e segmentação. Segundo este

enfoque, o líder deve integrar todas as áreas da escola, quer educacionais, quer pessoais, quer financeiras, quer administrativas. Leithwood (1992) foi um dos seus proponentes e defende que deve haver uma orientação integral por parte do líder para que uma organização venha a ser mais eficiente e eficaz.

Embora haja perspectivas que defendem que a liderança e a gestão, ao se revestirem de características diferentes, não devem assentar na mesma pessoa, consideramos que, apesar de serem realmente conceitos distintos, são complementares e ambos são necessários para o desempenho eficaz de uma organização. Com uma estrutura de gestão adequada, onde se possibilita a participação dos professores, passa-se de uma visão tradicional de liderança transaccional, hierárquica e controladora, para uma liderança transformacional, que distribui e delega (Hopkins, 1996). Seguidamente, distinguiremos mais pormenorizadamente a liderança transaccional da transformacional, acreditando que uma liderança distribuída e partilhada por todos os elementos da comunidade educativa poderá conduzir a uma maior eficácia das escolas.

1.2.2. Abordagens da liderança em contexto escolar

Nos últimos anos, a literatura sobre liderança, escolas eficazes e melhoria das escolas tem abundado, oferecendo um conjunto de teorias, modelos, princípios e estratégias para os líderes. Apesar da grande variedade de modelos conceptuais de liderança que têm surgido, há dois que têm sido mais abordados e que foram propostos por Burns (1978), há mais de vinte anos: a liderança transaccional e a liderança transformacional.

Bass (1985) foi um dos investigadores que mais se dedicou a esta tipologia. Para ele, o líder transaccional preocupa-se essencialmente, em identificar as exigências de cada tarefa para atingir os resultados esperados, baseando-se, de acordo com Leithwood (1992), na troca de serviços com recompensas controladas pelo líder. Segundo Day et al (2000), o papel do líder transaccional é focalizar-se nos objectivos da organização e ajudar a sua comunidade a reconhecer o que é necessário fazer para os atingir. Neste tipo de liderança há um conjunto de recompensas controladas pelo líder, que a comunidade educativa conhece e deseja obter. No contexto educativo actual, a aplicação deste modelo é limitada pela inexistência de recompensas visíveis dentro do sistema, tornando-se insuficiente para estimular a melhoria.

Não é de hoje que se fala da balcanização do ensino, do individualismo dos professores e do seu isolamento nas suas salas de aula, pelo que vários autores, entre os quais Fullan et al

(2001) e Lima (2002), salientam a necessidade de se desenvolverem culturas colaborativas nas escolas¹¹. Para tal é necessário uma liderança transformacional (Burns, 1978; Sergiovanni, 1984, 1990; Bass, 1985; Bass et al 1994; Leithwood et al, 1996), em que o líder não intervém directamente nas questões didácticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado. Neste sentido, o líder procura criar, na escola, um ambiente onde todos os professores se sentem implicados e se identificam fortemente com a sua missão. De acordo com Northouse (1997), na liderança transformacional, o indivíduo envolve-se e cria inter-relações com outros, aumentando o nível de motivação de ambos: líderes e seguidores. Da mesma forma, Burns (1978:20) sugere que neste tipo de liderança “leaders and followers raise one another to higher levels of morality and motivation”. O líder desempenha, assim, um papel fundamental na implementação da mudança, na modificação e transformação dos outros, tendo em conta as suas necessidades (Diogo, 2004).

Nesta perspectiva, a liderança transformacional baseia-se na motivação dos elementos da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder, concienalizando-os da importância dos processos utilizados e dos fins desejados. Assim, o líder supera os interesses individuais em função dos interesses colectivos da organização. As investigações demonstram que este tipo de líderes consegue elevar os níveis de confiança dos indivíduos, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação. Nestas instituições, todos participam democraticamente na tomada de decisões, baseando-se todo o trabalho na colaboração, na participação, na autonomia, na motivação, na comunicação aberta e na responsabilização conjunta.

Estes líderes estão atentos à mudança e são capazes de a prever e reagir quando esta aparece em função dos interesses da instituição. De acordo com Barroso (1990), atendendo à realidade portuguesa, é importante que os líderes não sejam meros executores do processo administrativo escolar, mas antes líderes profissionais.

Bass et al (1993) e, posteriormente, Leithwood et al (1999), defendem que a liderança transformacional deve ter em conta o conjunto de factores que se explicitam no quadro 2.

¹¹ Este assunto será retomado no ponto 1.3.3. deste capítulo.

Bass e Avolio (1993)	Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999)
Estímulo intelectual	Estímulo intelectual
Apoio individual	Apoio individual
Motivação e inspiração	Elevadas expectativas
Influência no trabalho dos docentes	Criação de modelos de valores organizacionais
	Construção de uma cultura de colaboração
	Reforço de uma cultura escolar produtiva
	Desenvolvimento de uma visão consensual
	Criação de estruturas para a participação no processo decisório
	Criação de consensos quanto às metas da escola

Quadro 2: Contributos de Bass e Avolio (1993) e de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) para a compreensão das características da liderança transformacional.

Como vemos, o trabalho de Bass et al (1993) foi retomado por Leithwood et al (1999), enfatizando que o conceito de liderança transformacional promove uma liderança democrática e compartilhada. O líder é um orientador, que estimula a participação dos professores nos processos de tomada de decisão na escola. Neste sentido, numa organização escolar, a liderança não depende apenas de uma só pessoa mas de outros actores escolares, numa acção coordenada entre todos¹². Na liderança transformacional, o bem comum está acima dos interesses individuais, pelo que o líder precisa de ter um conjunto forte de valores e de ideais para motivar os seus seguidores para os objectivos da escola. Através da partilha de poderes, os líderes preocupam-se em desenvolver a consciência moral dos indivíduos e em incutir-lhes um espírito que lhes permita pensar nos interesses colectivos como uma prioridade (Diogo, 2004). Estes líderes configuram-se como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram.

Bass (1985) delimitou cinco factores intrínsecos à liderança transformacional: o carisma, a consideração individual, o estímulo intelectual, a inspiração e a tolerância psicológica. Mais tarde, Pacheco et al (1993) consideraram que estes factores são interdependentes entre si, uma vez que, quando os líderes transformacionais são descritos, são enfatizados, de uma forma global, todos estes factores. Assim, o carisma alude à capacidade do líder para transmitir confiança, respeito e entusiasmo, não apenas numa perspectiva de uma característica da personalidade, mas numa

¹² No ponto seguinte deste capítulo abordaremos com mais pormenor a formação de equipas nas escolas.

visão de intercâmbio relacional. A consideração individual refere-se à atenção, ao elogio, à apreciação do desempenho, à amabilidade e à cordialidade com que o líder trata os elementos do grupo, o que vai contribuir para o reforço do seu desempenho. O estímulo intelectual relaciona-se com a utilização da inteligência e da racionalidade na resolução dos problemas, favorecendo o crescimento intelectual e pessoal dos docentes. A inspiração do líder determina o optimismo, o entusiasmo e as expectativas dos elementos do grupo. Quando os objectivos são claramente definidos, assim como os métodos e os recursos para os alcançar, há uma maior coesão dentro do grupo e mais consistência nas suas acções. Por fim, a tolerância e o sentido de humor na resolução de situações de conflito transmitem confiança e compreensão aos docentes que são encarados como pessoas completas, com as suas características pessoais, profissionais e emocionais.

Por outro lado, Leithwood et al (1996), ao reverem a literatura sobre a liderança transformacional nas escolas, concluíram que esta se baseia em dez dimensões: carisma/inspiração/visão, consideração individual, estímulo intelectual, objectivos consensuais, influências sobre os outros (“modelling”), expectativas elevadas no desempenho de todos os elementos da equipa (“high performance expectations”), construção cultural (“culture building”), gestão do pessoal (“contingent reward”), partilha de decisões e de poder (“structuring”) e gestão pela excepção (“management – by – exception; active/ passive/ laissez-faire”). Todas estas dimensões, excepto a última, são relevantes para as escolas e para a melhoria dos seus resultados, embora os estudos evidenciem que as três primeiras são as que produzem um maior impacto.

A liderança transformacional centra-se numa visão a médio/longo prazo, sendo “pautada por valores e concentrada na mudança estrutural, cultural e sistémica das escolas e, neste sentido, mostra potencial de resposta aos desafios da mudança” (Diogo, 2004:270). Este tipo de liderança tem sido bastante estudada em relação às organizações em geral, mas ainda se verifica alguma polissemia e diversidade de abordagens, relativamente às instituições educativas, o que não tem contribuído para se reunir um consenso alargado na comunidade científica em relação à sua aplicação nas instituições educativas (Diogo, 2004).

Assim, actualmente, tem-se assistido a algum cepticismo em torno das abordagens positivistas da liderança que assumem as organizações como previsíveis, adaptadas a ambientes estáveis e competitivos, onde se podem exercer acções racionais e controláveis, numa estrutura de poder piramidal. Morgan (1993) defende que as teorias organizacionais foram concebidas para estruturas organizadas, mais orientadas para empresas do que para as escolas. Num mundo em constante mudança, é necessário um paradigma mais flexível que se adapte a esta realidade

complexa, dinâmica, descontínua, caótica, incerta e emergente.

A liderança transformacional é, muitas vezes, comparada à liderança carismática (Gronn, 1995) ou associada a uma visão da liderança transaccional marcada pela emoção e carisma (Allix, 2000). Morrison (2002) defende que a liderança transformacional é tão instrumental e manipuladora como a transaccional, uma vez que assenta na persuasão e na influência, continuando a ser as necessidades do líder que prevalecem.

A falta da pesquisa, as ligações ténues entre a liderança transformacional e os resultados organizacionais, e a falta de compreensão do modo como a liderança transformacional é aprendida são vistas como problemáticas para a sua adopção em organizações não educacionais e educacionais. Lakomski (1995) acredita que a liderança transformacional é conceptualmente fraca e incapaz de explicar o tipo da actividade cognitiva de um líder eficaz.

A teoria da complexidade aplicada às organizações tem mostrado como organizações regidas por regras simples e estáveis podem evoluir para comportamentos complexos, imprevisíveis e adaptativos. Stacey (2000, 2001) defende que a liderança transformacional não se adapta à teoria da complexidade porque trata os sistemas não lineares como se fossem previsíveis, capazes de ser controlados, através da orientação e comprometimentos dos seus seguidores. Morrison (2002) defende que se deve evoluir para um modelo de liderança democrática, distribuída, transcendental, quântica e devota, apropriada à complexidade dos sistemas. Tal como Diogo (2004:272) argumenta,

“O papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projecto que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria.”

Neste sentido, em função das relações de poder que se estabelecem entre os líderes e os seus colaboradores, Alves (1999:26), a partir de Blase et al (1995:18), apresenta uma matriz de liderança micropolítica, estruturada em quatro quadrantes, em função do estilo de liderança (aberto/fechado) e dos objectivos da liderança (transaccional/transformacional).

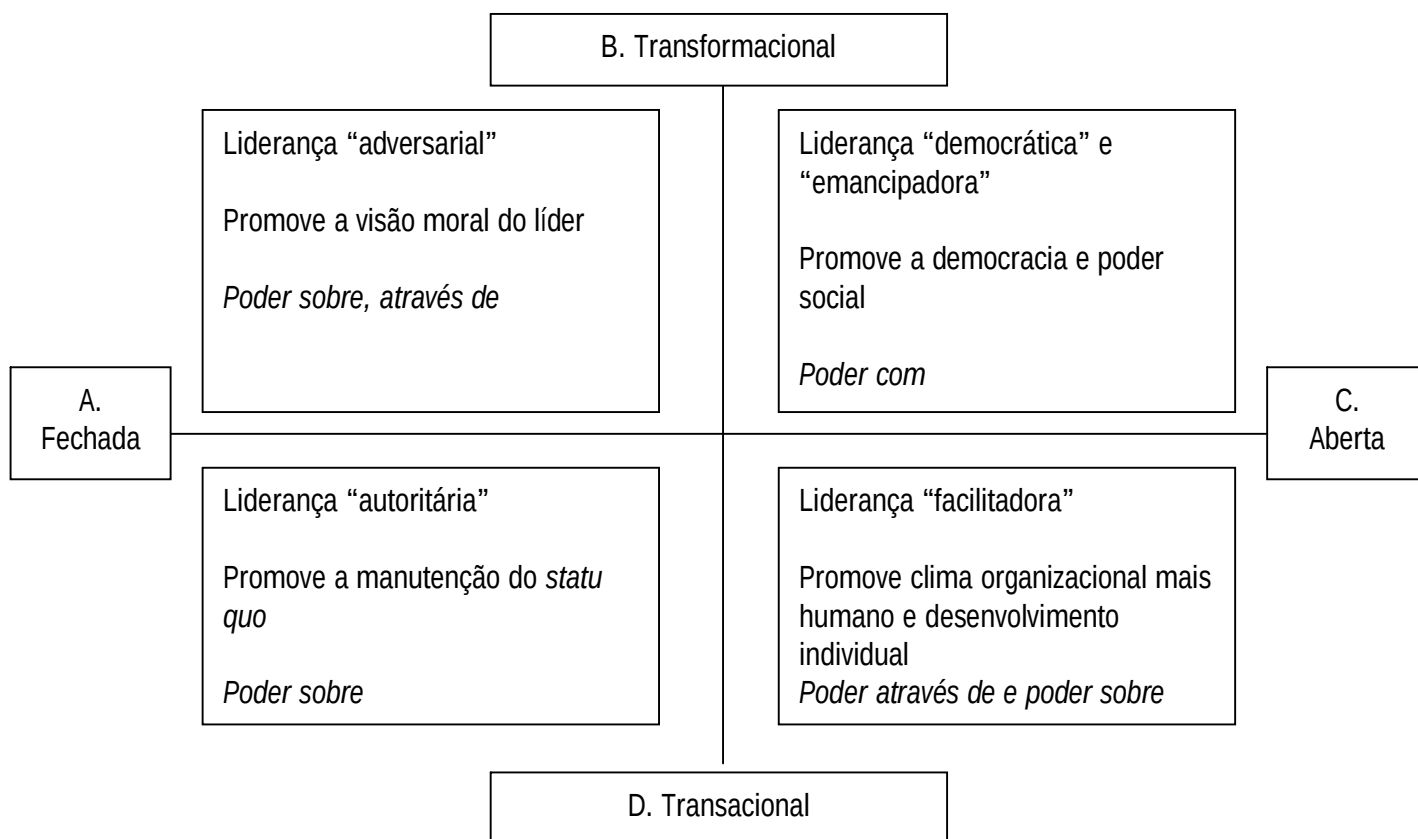


Figura 1- Matriz de liderança em função das relações de poder entre líderes e seus colaboradores (Alves, 1999:26).

No quadrante A-D temos uma liderança transaccional fechada, ou seja, uma liderança autoritária, onde o poder se centra numa única pessoa, o líder. É ele quem exerce “poder sobre”¹³, quem define as regras, quem controla as situações e impõe soluções, suprimindo o diálogo e ignorando a diversidade de opiniões.

O quadrante A-B caracteriza-se por uma liderança transformacional fechada, onde o líder promove a sua visão moral, com comportamentos pró-activos que o levam a persuadir os seus subordinados a aderirem às suas decisões e visões da escola, conjugando o “poder sobre” com o “poder através de”.

O quadrante C-D revela uma liderança transaccional aberta, com uma liderança facilitadora, onde se demonstra confiança nos professores, se desenvolvem estruturas intermédias e se consideram os contributos individuais, procurando manter-se os interesses da organização.

Por fim, o quadrante B-C é aquele que traduz uma liderança democrática, numa perspectiva transformacional aberta, onde se promove o “poder com”, ou seja, de todos os elementos da

¹³ O “poder sobre” associa-se à dominação e ao controlo (Silva, 2003).

comunidade. É um estilo que incentiva a colaboração, através da partilha de objectivos e do trabalho em equipa, no planeamento e avaliação das actividades e do projecto educativo, criando espaços e tempos para o diálogo e reflexão. As iniciativas individuais e de grupo são encorajadas, disponibilizando-se recursos materiais e humanos, internos e externos à escola. Por outro lado, o líder gere os conflitos, promovendo a comunicação e a resolução de problemas entre colegas e alunos, procurando que todos estejam informados e envolvidos no que acontece na escola.

Uma das prioridades da liderança é o desenvolvimento individual e colectivo, através da reflexão sobre a prática, da relação entre a liderança e a aprendizagem, da identificação e interpretação de informações e evidências sobre o funcionamento da escola, as práticas da sala de aula e o que se passa na comunidade. Nestas escolas procura-se elevar expectativas e criar desafios, assegurando que todos os alunos aprendam o mais possível, promovendo uma avaliação sistemática e diversificada, onde se desenvolve e sustenta a capacidade de resiliência da escola. A distribuição de poderes, tomando decisões partilhadas e procurando estratégias que levem à partilha de responsabilidades na implementação de protocolos e projectos com a comunidade, promove a inovação colaborativa, comprometendo-se e responsabilizando-se com os outros elementos da comunidade, sem ter expectativas de sucesso imediato.

Sendo este tipo de liderança o que mais parece contribuir para a eficácia das organizações educativas, seguidamente, enfatizaremos a necessidade da formação de equipas de liderança nas escolas.

1.2.3. Equipas de liderança nas escolas

“Leadership is about learning together and constructing meaning and knowledge collectively and collaboratively. It involves opportunities to surface and mediate perceptions, values, beliefs, information and assumptions through continuing conversations. It means generating ideas together; seeking to reflect upon and make sense of work in the light of shared beliefs and new information; and creating actions that grow out of these new understandings.” (Harris, 2003: 214)

Tradicionalmente, os estudos da liderança nas escolas têm-se centrado no papel do líder, mas, actualmente, começam a aparecer fortes argumentos que levam a considerar a participação de outros professores na liderança das escolas (Day et al, 1998; NCSL, 2001; Southwork, 2002; Gold et al, 2003). Embora nos Estados Unidos da América e no Canadá esta ideia da liderança dos professores seja já aceite e muito trabalhada, em Portugal, a literatura sobre esta temática é quase inexistente.

Little (1995) e Lambert (1998, citados por Harris, 2003:313) defendem a relação positiva entre a liderança dos professores, a colaboração entre eles e capacidade para a melhoria das escolas. Neste sentido, cada elemento da equipa de professores da escola pode dar o seu contributo para o grupo, num processo de discussão e troca de ideias, benéficas para o desenvolvimento e melhoria da escola. Glatter (2003) sugere que um processo de partilha de visões e entendimentos que emergem da experiência tem mais propensão para o sucesso do que mudanças que são impostas.

Deste modo, actualmente, fala-se muito mais em liderança (com)partilhada, distribuída (Gronn, 2000) e em equipas de liderança. Passa a haver uma descentralização do poder para se exercer de uma forma mais dispersa, dando origem a múltiplas lideranças que, ao invés de serem concorrentes, se complementam (Sanches, 2000). A escola, ao funcionar numa rede colaborativa, necessita de lideranças colectivas e, tal como Bolívar (2000: 203) salienta, “a liderança colectiva não significa que não haja líderes”. O que acontece é que a liderança deixa de estar relacionada com a atribuição de cargos formais e passa a estar ligada a funções que podem ser desempenhadas por diferentes pessoas (Barroso, 2000). De acordo com Goleman et al (2002:14), “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis”.

Assim, a visão “top-down” da liderança é substituída pelo princípio de que uma liderança eficaz não precisa de estar subjacente ao papel de uma só pessoa mas antes à colaboração entre indivíduos dentro da escola. Para Harris (2003,) isto não significa que todos são líderes, nem devem ser, mas há uma abertura maior à possibilidade de uma liderança mais democrática e colectiva. Sergiovanni (2001) introduz o conceito de densidade da liderança, o que significa que há um grande número de pessoas envolvidas no trabalho dos outros, partilhando decisões, expondo novas ideias e participando na criação e partilha de conhecimentos. Nesta situação um maior número de elementos do grupo tem um papel no sucesso da escola e todos os professores são potenciais líderes.

Associado ao conceito de liderança distribuída aparece o de liderança dispersa introduzido por Bryman (1996). Segundo este autor, a liderança não deve estar reservada exclusivamente aos líderes formais, devendo antes ser vista como uma actividade difusa e dispersa nas organizações. Uma vez que a sociedade democrática é regulada por um poder “difuso” decorrente da existência de vários centros de poder, cada vez mais está aberta à participação, ao dissenso e à tomada de

decisões colectivas (Silva, 2003).

Neste sentido, relacionado com a liderança colectiva aparece o conceito de participação, onde elementos internos e externos da escola interagem numa cultura colaborativa e democrática. Nesta perspectiva, todos se sentem envolvidos, comprometidos e responsabilizados pelos resultados e pelo sucesso da escola. Para além disso, como refere Fullan (2002b:5), “a school leader’s effectiveness in creating a culture of sustained change will be determined by the leaders he or she leaves behind”.

No entanto, a liderança dos professores é, muitas vezes, negligenciada ou até esquecida devido à sua complexidade num sistema escolar hierarquizado onde os papéis de liderança estão bem delimitados (Harris, 2003). Harris (2003), baseando-se em Gehrke (1991) e Clemson et al (1997), faz uma distinção entre a liderança informal e formal. A primeira refere-se às funções da sala de aula, como a planificação, a comunicação de objectivos, a regulação das actividades, a criação de um ambiente de trabalho agradável, a motivação dos alunos e a avaliação do seu desempenho. Já a liderança formal abrange responsabilidades como coordenador de departamento, de escola ou de ano o que, muitas vezes, remete para um trabalho longe da sala de aula.

Assim, para que nas escolas se aproximem mais as lideranças do trabalho nas salas de aula, é importante reforçar o papel das lideranças intermédias, das equipas de trabalho e das lideranças informais. Neste sentido, segundo Spillane et al (2001), a liderança distribuída:

- incorpora as actividades de diferentes grupos dentro da escola que trabalham para orientar e mobilizar os processos de melhoria e de mudança;
- implica que a liderança seja realizada com a interacção de múltiplos líderes;
- origina uma interdependência entre os líderes que compartilham responsabilidades.

Silins et al (2002) demonstraram que é mais provável que os resultados dos alunos melhorem onde a liderança é distribuída por toda a comunidade da escola e onde os professores se dedicam a áreas do seu interesse. A escola é vista como uma comunidade de aprendizagem onde as capacidades de cada um dos seus elementos são maximizadas (Gronn, 2000).

Contudo, ao mesmo tempo que as múltiplas exigências impostas às escolas estão a fazer emergir as práticas de liderança distribuída, o governo exige a prestação de contas aos líderes, o que não estimula esta partilha de responsabilidades. Embora, uma das premissas da liderança distribuída seja a confiança (MacBeath, 2005), e os líderes reconheçam a sua importância, estes são confrontados com a pressão da “accountability”, que implica que sejam eles próprios a pagar o preço dessa confiança. Ora, sem ela, os relacionamentos e o respeito são postos em causa. De

acordo com MacBeath (2005:355), “distribution clearly implies an ability to relinquish one`s role as ultimate decision-maker, trusting others to make the right decisions.” Acreditar na potencialidade e na autoridade dos outros, ouvir e compreender, negociar e persuadir, são elementos-chave para que a liderança seja compartilhada e aceite por todos. Hammersley – Flether et al (2005:62) argumentam que “feeling valued can be linked with distributed leadership and thus supports arguments for devolution of responsibility wherever possible alongside working together as a team in order to make staff feel valued and empowered”.

Não obstante, os mesmos autores alertam para o facto de o líder ser aquele que tem a última responsabilidade pela escola, pelo que deve manter alguma autoridade sobre a comunidade educativa, tendo um importante papel na orientação da escola para a melhoria e na tomada de decisões em relação ao corpo docente. É um erro pensar que a liderança dos professores, ao não ser hierarquizada ou delegada, é uma aplicação do “bottom-up power” (Guidens, 1984). A liderança do professor deve enfatizar uma dimensão colegial, que implica responsabilidade, prestação de contas e colaboração (Frost et al, 2003).

Harris (2003) refere algumas barreiras à implementação desta liderança do professor na prática. Este tipo de liderança distribuída requer que o líder formal abandone algum poder em função do outro, perdendo o controle sobre algumas actividades da escola. Por outro lado, as funções do líder acarretam, muitas vezes, benefícios financeiros adicionais, o que pode levar a que os outros líderes informais se sintam prejudicados. Também a natureza “top-down” da liderança nas estruturas internas das escolas oferece barreiras significativas ao desenvolvimento da liderança distribuída, nomeadamente os departamentos e grupos disciplinares em E.B. 2,3 e Secundárias¹⁴. Para além disso, a liderança distribuída acarreta ainda outro problema relacionado com a forma como as tarefas são distribuídas e quem tem esse papel. Tudo isto deve ser feito em interacção, com uma distribuição social da liderança, ou seja, não há uma delegação de funções mas uma participação activa na sua distribuição. Rogers (1969, citado por MacBeath, 2005:354) fala-nos de simbiose por oposição à delegação na distribuição da liderança, isto é, enquanto a primeira se refere a atribuir a responsabilidade a alguém, a simbiose é um acto mais orgânico, baseado em relações recíprocas.

MacBeath (2005) refere que pode haver seis formas de fazer a distribuição: formal, pragmática, estratégica, fomentada, oportunista e cultural. A primeira refere-se a uma distribuição

¹⁴ Harris (2003), num artigo intitulado “Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility”, analisa as relações entre a liderança dos professores e a liderança distribuída, discutindo as possíveis resistências à liderança do professor nas escolas e explora o modo como a liderança distribuída pode contribuir para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas e entre escolas.

hierárquica, onde são atribuídos cargos formais. A distribuição pragmática advém de uma necessidade, muitas vezes, resultado de pressões externas, onde é solicitado que outros elementos da escola assumam responsabilidades, de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento da escola. A distribuição estratégica refere-se a uma distribuição planeada, tendo em conta determinados objectivos que visem a melhoria da escola. Já a distribuição fomentada relaciona-se com a pragmática e a estratégica, mas orienta-se mais pelas capacidades que cada um demonstra ter. Este tipo de distribuição atende às competências individuais de cada um, com vista à sustentabilidade e eficácia da escola, baseando-se na confiança mútua e no fluxo de ideias. A distribuição oportunista é mais dispersa do que distribuída, porque assenta mais no oportunismo do que no planeamento. Neste caso, nem tudo é decidido pelo líder, havendo antes uma predisposição natural dos elementos da escola para liderar, organizar, verificar o que necessita de ser feito e certificar-se de que tal é cumprido. Neste tipo de distribuição é necessário verificar se todos seguem o mesmo rumo para a escola, uma vez que os valores, as prioridades e os princípios podem ser subvertidos. Por fim, na distribuição cultural, a liderança é praticada tendo em conta a cultura, as tradições, as actividades da escola. Aqui a distribuição não é um processo consciente, faz-se espontaneamente e colaborativamente, não havendo uma clara distinção entre líderes e subordinados. As pessoas trabalham em colaboração, em torno de objectivos comuns, gerindo as tensões e os desafios da sua comunidade. A força da escola é vista na inteligência e na energia colectivas, como o capital social da organização.

Embora estes diferentes tipos de distribuição sejam apresentados separadamente, a verdade é que este é um processo em contínuo desenvolvimento, o que implica a utilização de diferentes tipos de distribuição em diferentes momentos da organização, sem que uns excluam os outros. Assim, a distribuição da liderança pode ter em conta a cultura mas ao mesmo tempo necessita de decisões pragmáticas. Noutras alturas, pode tornar-se mais estratégica, através da identificação das necessidades da escola. A liderança pode ser partilhada por elementos da escola, como professores e funcionários, mas também alunos e outros elementos da comunidade (MacBeath, 2005).

Para que esta distribuição seja possível é necessário que sejam criadas condições internas na escola para que os professores tenham momentos de reunião, de partilha de experiências para se auto-conhecerem e conhecerem o grupo com que trabalham, para discutirem os planos e estratégias da escola. Para além disso, é necessário dar oportunidades ricas e diversificadas para o desenvolvimento profissional contínuo, focalizado não apenas nos conhecimentos profissionais dos

professores mas também em aspectos específicos da sua liderança. Por fim, é preciso que os professores tenham auto confiança para actuarem como líderes nas suas escolas, através do trabalho conjunto e do reconhecimento das suas capacidades (MacBeath, 2005).

O trabalho de Little (1995, citado em Day, 2004) sugere que, quando os professores aprendem com outros através da observação, do treino e da reflexão mútua, a possibilidade de gerar a liderança dos professores aumenta significativamente. Mais uma vez, se chama a atenção para o facto deste trabalho não poder ser feito sem recompensas, uma vez que, embora o trabalho da liderança do professor traga as suas próprias recompensas, como a eficácia alcançada, as práticas melhoradas e a colegialidade, a verdade é que a distribuição da liderança requer também a distribuição cuidadosa dos recursos materiais e financeiros dentro da escola.

Esta ideia da liderança distribuída tem repercussões importantes na maneira como a mudança organizacional é compreendida, decretada e fixada (Harris, 2003) e implica que os professores tenham poder para conduzir a mudança, guiar o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola.

Num estudo realizado ao longo de um ano (2003-2004), em Inglaterra em colaboração com o “National College of School Leadership” (NCSL), em 11 escolas (MacBeath, 2005), em que se pretendia explorar o significado da liderança distribuída no dia-a-dia das escolas, procuraram verificar a quem se aplicava o termo, os processos utilizados e os diferentes modos de ocorrência deste tipo de liderança, em função dos contextos, das estruturas formais e das hierarquias das escolas. Assim, os resultados sugerem que, nestas escolas, a comunidade educativa tinha uma visão compartilhada da escola e dos seus objectivos, baseada no consenso, sem medo de expressar a sua opinião e no compromisso de todos. A maioria dos resultados desta pesquisa indicou que a equipa de professores da escola revelava algum cepticismo em relação aos pais como líderes e como fonte de aprendizagem. Por outro lado, o termo liderança não foi associado imediatamente aos alunos. Portanto, apesar de se advogar que a liderança deve ser distribuída e partilhada por todos os elementos da comunidade educativa, a verdade é que ela continua circunscrita aos professores. Ora, a liderança democrática (Smyth, 1994) assenta na confiança entre pessoas, diluindo-se o poder do líder em função de uma liderança distribuída e partilhada por todos.

1.3. O papel das lideranças

As várias definições e estilos de liderança e o modo como são desenvolvidas nas

organizações educativas demonstram que a(s) liderança(s) exerce(m) influência em vários domínios da vida escolar e da escola enquanto organização. Neste sentido, de seguida, abordaremos o seu papel no sucesso educativo, na formação de comunidades de aprendizagem nas escolas e na criação e manutenção de uma determinada cultura e clima nestas instituições educativas.

1.3.1. Liderança(s) e sucesso educativo

“Effective leadership requires an intelligent head with an intelligent heart.” (Day et al, 2000:24)

Várias investigações, principalmente de âmbito internacional, têm evidenciado o papel fundamental da(s) liderança(s) na mudança das escolas, na melhoria da sua qualidade e aumento da sua eficácia, desempenhando um papel importante na motivação dos professores e alunos (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001b; Leithwood et al, 1999; Leithwood et al, 2000; Mclaughlin et al, 2001; Sammons,1999).

Se, noutros contextos geográficos, a investigação sobre a liderança escolar é abundante, em Portugal, é ainda escassa e relativamente incipiente, centrando-se mais numa perspectiva organizacional e administrativa (Jesuíno, 1984; Sanches, 1987; Lázaro, 1990; Silva, 2000; Soares, 2005; Bernardo, 2006). Neste sentido, em Portugal, tem-se vindo a comprovar que o papel dos líderes quase se restringe a funções burocráticas, actuando “mais como representantes locais da administração central, do que como líderes que imprimem novos rumos e trajectórias para as suas escolas” (Diogo, 2004:268).

Há mais de vinte anos, o departamento de Educação e Ciência inglês elaborou um estudo intitulado: “Ten good schools: a secondary school enquiry”, onde se verificou que, em todas as escolas, sem excepção, o mais importante factor de sucesso era a qualidade da liderança.

As reformas levadas a cabo em Inglaterra, nos anos 80, alteraram radicalmente os papéis e as responsabilidades dos líderes das escolas, comprometendo-os com a melhoria dos resultados dos alunos, assegurando, sustentando e demonstrando a melhoria da escola (Harris, 2004). Vários investigadores sustentam que o líder é o agente chave de melhoria da escola, sendo responsável pela mudança e pelo aumento das expectativas dos alunos e dos professores (Levine, 2005; Tschannen-Moran et al, 2004). Neste sentido, em Inglaterra, foram criadas escolas de liderança que investiram milhões para avaliar, desenvolver e certificar líderes educacionais, nomeadamente o “National College of School Leadership” e a “Fundação Wallace”.

Nos últimos anos, as investigações têm vindo a centrar-se na escola como unidade de análise e na influência desta na formação dos indivíduos. Na década de 70, com o estudo intitulado: “Effective schools”, pesquisadores britânicos e norte-americanos verificaram que algumas escolas primárias alcançavam melhores resultados do que outras. A partir da década de 80, a atenção destes investigadores recaiu sobre a descrição das características específicas das escolas eficazes, concluindo que nestas existe um clima de trabalho favorável, elevadas expectativas de rendimento, docentes motivados e satisfeitos e um determinado estilo de liderança. Este último era tido como uma das variáveis fundamentais na eficácia escolar, uma vez que uma das diferenças encontradas entre as escolas era precisamente na actuação do seu líder.

Há poucos estudos que analisam com profundidade a relação entre a liderança e os resultados dos alunos ou a melhoria da escola. No entanto, algumas evidências demonstram que a liderança da escola pode afectar o desempenho do aluno. Daí que, em alguns países, a pressão sobre os líderes da escola tenha aumentado e, frequentemente, haja sanções e recompensas para os líderes em função dos resultados dos alunos, nomeadamente em Portland, Oregon, onde uma parte do salário do líder é baseado nos resultados dos alunos (Jaquiss, 1999). Sabemos, no entanto, que o sucesso dos líderes depende de muitos factores como o contexto em que está inserido, os recursos disponíveis, a equipa de professores e a própria comunidade. Portanto, medir o seu sucesso pelos resultados dos alunos pode ser uma falácia, sendo mais correcto avaliar a sua capacidade para fazer a diferença em circunstâncias desafiadoras.

Num estudo realizado em escolas de Chicago que evidenciavam melhorias significativas desde 1988, Bryk et al (1998) referem que os seus líderes, por um lado, trabalhavam em conjunto com os pais, professores e os outros elementos da comunidade educativa, reforçando os laços que os unem e, por outro, esforçavam-se por melhorar a capacidade profissional dos professores, numa comunidade profissional coerente. De acordo com Fullan (2001b), estes líderes de sucesso centravam todo o seu trabalho na melhoria da aprendizagem dos alunos, através de uma orientação inclusiva e facilitadora, focalizada na sua aprendizagem, com uma gestão eficiente, que combina a pressão com o apoio.

Day et al (2000), num estudo sobre os papéis das lideranças em doze escolas com elevadas taxas de sucesso, salientam que tanto as lideranças de topo como as lideranças intermédias têm um papel fundamental nos resultados escolares dos alunos. Como também salienta Diogo (2004),

“Estes líderes preocupam-se com a qualidade das interacções sociais nas suas

escolas, com a definição e consecução de standards profissionais, com a integração de experiências e ideias intencionalmente recolhidas de bons exemplos de outras escolas, e com a monitorização continuada das performances escolares.” (p. 268)

Há também vários estudos que se centram na importância dos líderes intermédios na gestão da escola, na sua liderança e eficácia (Early et al, 1989; Brown et al, 1998; Busher et al, 1999; Harris, 1998; Gunter, 2001).

Haynes (2003) investigou o papel destes líderes no desenvolvimento curricular, centrando a sua análise no seu papel enquanto líderes, na autonomia que sentem ter e no tipo de liderança que praticam nas suas escolas, concluindo que estes líderes passam a maior parte do seu tempo preocupados com tarefas rotineiras, despendem de pouco tempo para pensar em estratégias para a escola e sentem que o seu papel não lhes permite interferir no processo de ensino e aprendizagem. Assim, em muitos casos, a liderança nestas escolas não é distribuída (Gronn, 2000), uma vez que estes líderes não exploram o seu papel devido a tarefas rotineiras, administrativas e burocráticas: “They felt they exercised management functions that do not support teaching and learning” (Haynes, 2003:299)¹⁵.

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

No livro “Leading in a Culture of Change” (Fullan, 2001b), o autor examina um igual número de casos de sucesso em empresas e educação, para responder à questão: “a liderança nestes dois sistemas tem algo em comum quando estes atingem o sucesso?”. A resposta é afirmativa, uma vez que as organizações de sucesso em tempos de mudança são sempre “learning organizations” (Fullan, 2001b) e têm atributos de liderança em comum. O mesmo autor identificou cinco características-chave destes líderes: tinham um forte sentido dos propósitos morais da

¹⁵ Busher et al (1999) definiram quatro tipos de papéis dos líderes intermédios: transaccional, transformacional, supervisores e representativos.

organização, desenvolviam a capacidade de relação (inteligência emocional), facilitavam a partilha de conhecimentos e tinham capacidade para manter a coerência e as relações dentro do grupo. Estes líderes eram energéticos, entusiastas e esperançosos: “They were energetic, but, more than that, energizing” (Fullan, 2004: 16). De facto, é necessária muita energia para motivar para o trabalho em ambientes desafiadores e em constante mudança.

Há ainda muitas outras pesquisas que enfatizam as potencialidades do líder, com a capacidade para resolver problemas e o seu conhecimento tácito. Para Weick (1995), este conhecimento funciona como “mapas” existentes na mente dos líderes, que são utilizados para compreender uma determinada situação e resolver os problemas.

Em suma, as investigações efectuadas sobre liderança em contexto escolar comprovam que esta exerce influência em toda a comunidade educativa e vida escolar, estando o seu sucesso dependente das interações que se estabelecem entre todos os actores educativos (Harris, 2003).

Como referimos na frase introdutória às lideranças e sucesso educativo, a liderança eficaz requer uma cabeça inteligente com um coração inteligente (Day et al, 2000), para gerir e liderar racionalmente a sua escola ao mesmo tempo que estabelece relações de proximidade com todos os elementos da sua comunidade. Tal como Zen et al (1993) salientam:

“Os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem, procurando constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e métodos da sua profissão. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir... aprendem o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios – ajudando os outros a fazer o mesmo.” (Zen et al, 1993:118, citado por Day, 2004: 107)

Sabemos que a nossa estabilidade emocional depende muito da nossa relação com os outros. Um líder emocional e apaixonado pelo ensino exerce nos outros um efeito de “ressonância” funcionando como “ímanes emocionais” (Goleman et al, 2002). Para Goleman et al (2002), os quatro domínios da inteligência emocional – autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações – proporcionam um conjunto de aptidões fundamentais à liderança, capazes de proporcionar o sucesso educativo. Por um lado, o líder deve ter consciência das suas emoções, ao mesmo tempo que as domina e, por outro, deve gerar empatia com os outros, compreendendo os seus sentimentos e gerindo eficazmente as relações. Estes mesmos autores concluíram que estas competências não são inatas, podendo ser aprendidas e trabalhadas.

Um líder que cultiva um ambiente de cooperação e de confiança, que gera entusiasmo, optimismo e paixão pelo trabalho, consegue aliar a razão com o coração e assim formar uma

verdadeira equipa na escola. De acordo com Day (2004:427), a paixão é “a driver, a motivational force emanating from strength of emotion. People are passionate about things, issues, causes and people. Being passionate generates energy, determination, conviction, commitment and even obsession in people”. A paixão não é exclusiva de alguns líderes, ela é essencial para que um líder tenha sucesso.

Para Fried (1995: 28), a paixão permite-nos acreditar que podemos fazer a diferença na vida dos alunos: “working with the pupils the frontier of their own individual and collective experiences, feelings and opinions.”

No estudo realizado com os dez líderes de sucesso, Day et al (2000) verificou que a paixão era comum a todos eles, expressando-a não só pelo seu entusiasmo mas também pelos princípios e valores das suas lideranças. Estes líderes demonstravam paixão pelas suas escolas, pelos seus alunos e a crença apaixonada de que podiam fazer a diferença na vida de todos os elementos da comunidade educativa. A natureza dessa paixão baseia-se na realização, no cuidado, na colaboração, no compromisso, na confiança e na inclusão (Day, 2004). Perante situações desafiadoras, os líderes mantiveram a sua paixão pelo ensino e o desejo apaixonado de ver o sucesso dos seus alunos. A paixão foi associada à capacidade dos líderes para ouvirem a comunidade educativa, ser próximo de todos e ter sentido de humor. Aquelas comunidades educativas foram incentivadas a aprender de maneiras diferentes, a partilhar responsabilidades, a manter a organização do ambiente e da sala de aula, a conhecer o trabalho de todos na escola e a criar ambientes de aprendizagem onde todos eram reconhecidos e estimulados a aprender.

Nesta perspectiva, os relacionamentos, o cuidado a ter com os outros, a ajuda, o interesse e o entusiasmo são fundamentais para uma liderança eficaz, transbordando paixão que contamina todos os que trabalham na escola, construindo um sentido de identidade forte e fazendo-os acreditar que podem fazer a diferença na vida daquela comunidade.

Várias investigações têm identificado líderes de sucesso (nomeadamente, MacBeath, 1998; Leithwood et al, 1999; Southworth, 2002; Day et al, 2000). Parece haver algum consenso quando se diz que estes líderes são aqueles que sabem relacionar factores morais, sociais e éticos com as orientações governamentais. São também capazes de reconhecer a necessidade da existência de vários líderes na escola, preocupando-se com a formação de uma equipa que englobe professores, alunos, pais e todos os funcionários da escola, numa comunidade de aprendizagem de sucesso (McLaughlin et al, 2001).

1.3.2. Liderança e formação de comunidades de aprendizagem na escola

“Learning in context occurs when people interact to learn and solve problems they face.” (Fullan, 2002a:5)

“Effective responses to the challenges of contemporary classrooms require a spirited, reflective professional community of teachers – a workplace setting that allows examination of assumptions about practice, focuses collective expertise on solutions based on classroom realities, and supports efforts to change and grow professionally. Strong professional communities allow the expression of new ideas and innovations in terms of specific curricula and student characteristics. Energetic professional communities at the school or department level actually generate motivation to roll up one’s sleeves and endeavour to meet the unfamiliar and often difficult needs of contemporary students...” (McLaughlin et al, 1993:98)

Os novos desafios educacionais conduziram a mudanças no processo de ensino e aprendizagem, tornando cada vez mais premente o desenvolvimento profissional contínuo dos professores numa escola eficaz. A aprendizagem em contexto é essencial porque é mais específica, contextualizada e desenvolve o conhecimento e os compromissos partilhados e colectivos. Apesar de se aprender muito fora do contexto da escola, em formações, colóquios ou *workshops*, a realidade é que a aprendizagem contextualizada é a mais produtiva.

Bentley (2001:131) destaca que as comunidades de aprendizagem nas escolas são importantes por duas razões: os professores podem encontrar orientação, motivação e significado para aquilo que estão a aprender porque fazem-no no seu contexto de trabalho; e as escolas podem disponibilizar recursos e materiais de análise reais que normalmente não estão disponíveis noutros contextos.

Segundo Louis et al (1996) e Sebring et al (2000, citados por Day, 2004), para desenvolver escolas como comunidades de aprendizagem é necessário compartilhar normas e valores, focalizar-se na aprendizagem dos alunos, estabelecer diálogos reflexivos e partilhar experiências da prática, baseadas na colaboração e na inclusão. Day (2001:83) acrescenta que, em termos de aprendizagem, é importante

“...combinar o conhecimento da educação, baseado em experiências prévias de ensino, com o conhecimento sobre a educação, baseado no conhecimento decorrente da investigação, e prevê a necessidade de existirem líderes e amigos críticos que facilitam, coordenam e sustentam mudanças no processo de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.”

A literatura sugere que a democratização das escolas (Gehrke, 1991) está relacionada com

o poder que é dado aos professores para participarem nas decisões da escola, promovendo comunidades de aprendizagem profissional. O termo comunidades de aprendizagem profissional implica um compromisso não apenas do professor mas de toda a comunidade escolar.

Dufour (2004) e outros autores salientam que as comunidades de aprendizagem profissional contribuem para assegurar que todos os alunos aprendem, para promover uma cultura de colaboração e para focalizar-se nos resultados.

Como referem Fullan et al (2001), os professores não são ilhas, não se desenvolvem isoladamente, mas sim em interacção com os outros, especialmente com “outros significativos”, que os afectam enquanto pessoas e profissionais. Um estudo, levado a cabo por Spillane et al (2001) nos Estados Unidos da América, comprova que dos 84 professores envolvidos, 70 referiram que o líder da escola influenciava a sua prática na sala de aula e 67 referiram que outros professores da escola exerciam igual influência.

McLaughlin et al (2001), num estudo sobre o impacto das comunidades de aprendizagem nas escolas secundárias, destacam a importância da liderança tanto ao nível global da escola como ao nível dos departamentos, na produção e manutenção de comunidades de aprendizagem alargadas, tanto para os professores como para os alunos.

De acordo com Harris (2003:321), “a professional community, therefore, is one where teachers participate in decision making, have a shared sense of purpose, engage in collaborative work and accept joint responsibility for the outcomes of their work”. Para tal, não basta mudar a estrutura organizacional das escolas, é necessário criar infraestruturas de apoio ao trabalho colaborativo e criar condições internas para a aprendizagem. Investir na escola como comunidade de aprendizagem é uma grande oportunidade para destravar as potencialidades e capacidades da liderança entre professores.

A implicação dos docentes no trabalho da escola é crucial para entender a instituição escolar como uma organização que aprende. De acordo com Uribe (2005), as organizações que aprendem facilitam a aprendizagem de todos os seus membros e transformam-se a si mesmas, o que implica uma grande colaboração de todos os que lá trabalham. Nestas organizações destacam-se o valor da aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas para implementarem novas práticas. Os professores focalizam a sua atenção na escola e na sala de aula, pelo que é necessário proporcionar-lhes condições para que tenham em conta o contexto e a realidade em que se inserem e tomem decisões críticas adequadas à sua natureza multidimensional e multifacetada.

Os líderes de sucesso incentivam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, a

ajuda comum e uma ética colectiva (McLaughlin et al, 2001). Como refere Fullan (2002b:2), “we need, instead, leaders who can create a fundamental transformation in the learning cultures of schools and the teaching profession itself.”

Neste tipo de liderança não é possível pensar num professor dependente, acrítico e passivo, uma vez que muitos dos problemas actuais da educação não se resolvem hierarquicamente, mas sim através da combinação de diferentes visões e opiniões provenientes dos diferentes elementos da comunidade educativa. A formação de comunidades de aprendizagem nas escolas está associada a uma determinada cultura que analisamos de seguida.

1.3.3. Liderança e cultura de escola

A escola, enquanto instituição social, gera e esforça-se por preservar e reproduzir uma determinada cultura que traduz a forma de pensar e de agir da sua comunidade. No fundo, a cultura diz respeito àquilo que as pessoas são quando estão com os outros e “caracteriza-se pela forma como os valores, as crenças, os preconceitos e o comportamento ocorrem dentro dos processos micropolíticos da vida da escola” (Day, 2001:127).

Embora as organizações escolares se integrem num contexto cultural mais amplo, no seu interior é produzida uma cultura que lhe é própria, que lhe confere a sua identidade e que é partilhada pelos seus membros (Fontoura, 2006). Bolívar (1996) utiliza a expressão “gramática da escola”, que nos remete para o “conjunto de regras que governam e determinam o que acontece no seu interior e que influenciam de sobremaneira as experiências e aprendizagens dos indivíduos que nela interagem” (Morgado, 2002:1032). Assim, “a cultura escolar fornece aos seus membros um marco referencial para interpretar os acontecimentos e condutas e para actuar do modo mais apropriado à situação” (Fontoura, 2006:20).

A cultura é “um “habitat social” com um lado informal, efémero e dissimulado” e um “lado visível e oficial” (Westoby, 1988, citado em Day, 2001:126). A cultura de cada escola é determinada por factores intrínsecos e extrínsecos que interagem entre si. Assim, por um lado, sofre a influência da comunidade onde está inserida e da cultura dos professores e, por outro, é determinada pelas políticas educativas e curriculares vigentes.

Sergiovanni (1991) refere a importância da cultura de escola num maior compromisso e empenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas, salientando que:

“The benefits of a strong school culture are clear. Culture represents an effective means of coordination and control in a loosely connected and nonlinear world. Its

covenant or center of purposes and shared values represents a source of inspiration, meaning, and significance for those who live and work in the school. These qualities can lead to enhanced commitment and performance that are beyond expectations. And as a result the school is better able to achieve its goals.” (Sergiovanni, 1991: 223)

No entanto, na esteira de Sergiovanni (1991), quando aborda o lado negro da cultura da escola (“dark side of school culture”), Matos (2000:4) refere que “uma cultura demasiado arraigada e impenetrável pode transformar-se numa limitação à inovação e à criatividade, servindo como um instrumento conservador de adaptação interna e externa”.

Actualmente, a cultura das escolas tem sido marcada por uma cultura docente que atravessa uma fase de imensos conflitos e tensões. Uma sociedade em constante mudança e crescente complexidade contrasta com uma escola inerte e burocrática, onde os professores têm pouca margem de autonomia e se sentem cada vez mais desmotivados e resignados, comportando-se como representantes e executores passivos das políticas da administração central (Morgado, 2002). Tudo isto, juntamente com a própria arquitectura das escolas e organização curricular, tem contribuído para o isolamento dos professores. O que se verifica nas escolas é aquilo que Hargreaves (1994) denominou de “colegialidade artificial”, ou seja, uma forma de colaboração entre professores imposta pela necessidade de terem projectos comuns e não uma colaboração espontânea, autêntica e voluntária.

Neste sentido, para haver mudança, é importante criar uma cultura de escola aberta à inovação onde os alunos sejam valorizados como agentes activos na construção do saber, para que se sintam motivados, interessados e fascinados pelo conhecimento. É crucial que a escola seja capaz de tomar decisões autónomas e contextualizadas, de uma forma democrática e participada, numa verdadeira cultura colaborativa. Devem-se criar condições para que nas escolas se formem “amizades críticas” (Day, 2004), capazes de se aconselharem e se reencaminharem uns aos outros, com “relações de trabalho colegiais em que a «pessoa» é tão importante quanto o «profissional»” (Day, 2004:193).

Na perspectiva de Fontoura (2006:59),

“As culturas de escola não devem ser perspectivadas como unitárias, fixas, normativas ou inertes, uma vez que a cultura resulta de um processo dialéctico historicamente contextualizado e a escola é uma organização social que se vai reconstruindo e recriando com as pessoas que a habitam, através de complexos processos de interacção interna e externa. A cultura desenvolve-se durante o curso de interacção social.”

Assim, cabe ao líder a “responsabilidade de construir, manter, informar e comunicar a cultura da escola” (Day, 2004:205). Leithwood et al (1990, citado em Fullan et al, 1992) concluem que os líderes, que têm sucesso ao transformar a cultura da escola numa forte orientação para a melhoria, usam seis estratégias: consolidam a cultura da escola; utilizam uma variedade de mecanismos burocráticos para estimular e reforçar a mudança na cultura; promovem e desenvolvem o sentimento de equipa entre todos os elementos da comunidade educativa; comunicam directa e frequentemente as normas e os valores da cultura escolar; partilham o poder e a responsabilidade com os outros e utilizam símbolos para expressarem os valores culturais da escola.

Fullan et al (1992) define quatro formas gerais de culturas docentes: individualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial. O individualismo, (o isolamento dos professores) e a balcanização (divisão dos professores por grupos e departamentos) restringem a aprendizagem organizacional e a mudança educativa nas comunidades de professores (Day, 2001; Lima, 2002; Fontoura, 2006). Contrariamente, vários estudos sugerem que a colaboração e a colegialidade são essenciais para o desenvolvimento dos professores e das escolas, com consequências num desenvolvimento curricular eficaz (Rosenholtz, 1989; Mortimore et al, 1994; Purkey et al, 1982; Hopkins, 1996).

Contudo, de acordo com Hargreaves (1998), apesar do individualismo ser apontado como uma das maiores heresias da mudança educativa, nem todo o individualismo é perverso e nem a colaboração e colegialidade são a solução de todos os males do ensino. Apesar do individualismo ser conotado, frequentemente, de forma negativa, a verdade é que ele, muitas vezes, não é uma opção livre e clara do professor, mas sim fruto das circunstâncias de cada escola. Por outro lado, muitas vezes, nas escolas assiste-se a uma colegialidade artificial, sendo a colaboração imposta e não espontânea nem voluntária (Day, 2001).

No entanto, como já referimos, a literatura sugere que as exigências actuais colocadas às escolas implicam formas de organização do trabalho dos professores que favoreçam o trabalho em equipa, a colaboração e a colegialidade. Para tal, é necessário basear-se “nas compreensões emocionais de todos os membros das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus comprometimentos e das suas identidades” (Day, 2004:193), mantendo sempre as margens de autonomia individual de cada um.

Para Pereira et al (2004:149),

“Os conceitos de *colaboração*, *colegialidade* e *trabalho colaborativo* correspondem

a uma forma continuada de trabalho em equipa, de tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias, de interesses e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em conta valores comuns que se partilham.”

Uma das tarefas mais difíceis do líder é desenvolver e sustentar equipas nas suas escolas. De acordo com Hackman (2002:28), “effective work teams operate in ways that build shared commitment, collective skills, and task-appropriate coordination strategies-not mutual antagonisms and trails of failure from which little is learned”. Dentro de uma determinada cultura há um conjunto de valores, crenças, atitudes, normas, símbolos, rituais, comportamentos, estilos e estruturas de poder, que fazem com que as relações entre os seus membros sejam dinâmicas e complexas. Tal como Hargreaves (1994) e Talbert et al (1994) documentam, embora se possam identificar culturas colectivas em escolas primárias, nas escolas secundárias, os diferentes departamentos, a competição entre grupos de interesse e a influência de poderes individuais conduzem a “balkanised”, “individualism” and “comfortably collaborative cultures” (Hargreaves, 1994; Harris, 2003).

A importância das lideranças na criação e gestão da cultura da escola está documentada na literatura (Rutter et al, 1979; Ball, 1987; Southworth, 2002; Hargreaves, 1994). Em Inglaterra, Mortimore et al (1988) salientaram que as lideranças encontradas no seio do corpo docente são uma das características das escolas de sucesso. Como Day et al (2000:20) salientam “there is no doubt that teachers themselves prefer principals who are honest, communicative, participatory, collegial, informal, supportive and demanding and reasonable in their expectations with a clear vision for the school”.

Para ultrapassar estes constrangimentos é importante que o líder invista emocionalmente nas capacidades dos alunos, dos professores, dos auxiliares e dos pais como elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem (Day et al, 2000). As equipas devem promover a partilha de experiências, as qualidades e realizações individuais e colectivas e aumentar a capacidade de resposta à mudança, com responsabilidades colectivas (Day, 2004).

No entanto, é indispensável que, nestes grupos, haja um sentido colectivo maior do que a vontade individual de ter sucesso. Drucker (1993:79) salienta que numa equipa,

“Its total performance is greater than the sum of the individual performances of its members; for this team uses the strength of each member but minimises the weaknesses of each. But this team requires enormous self-discipline. The members have to work together for a long time before they actually work as a team.”

Uma escola, enquanto comunidade de aprendizagem, necessita de estar aberta ao exterior, desenvolvendo o “comprometimento e entusiasmo no sentido de uma melhoria contínua”, incentivando “relacionamentos informais relevantes para as tarefas, em detrimento de relacionamentos hierárquicos”, e a “diversidade em vez da uniformidade do corpo docente” (Day, 2004: 24). Neste tipo de escolas, todos são encorajados para a inovação e as novas ideias são discutidas, apoiadas e partilhadas, sendo os erros encarados como formas de aprendizagem. Tal como Rosenholtz (1989, citado por Fullan et al, 2001:83) referiu, estas são escolas “mobilizadas” ou “com aprendizagem enriquecida”, contrastando com as escolas “imobilizadas” ou “com aprendizagem empobrecida”. Neste sentido, são locais onde se trabalha em conjunto, onde todos os docentes, independentemente da sua experiência profissional, sentem necessidade de aprender cada vez mais, através da troca de experiências e do apoio dos colegas. Esta partilha e ajuda mútua aumenta a confiança dos professores e o seu aperfeiçoamento contínuo.

Tudo isto passa por mudanças nas culturas individuais e colectivas nas escolas, o que implica uma participação activa e compromisso emocional de toda a comunidade educativa. Se o comprometimento emocional e intelectual não for verdadeiramente reconhecido, pode enfraquecer e desmotivar os professores. Desta forma, actualmente, deixa-se de reconhecer o papel do líder como centrado numa única pessoa e passa-se a falar de uma liderança mais distribuída e partilhada por todos os elementos da comunidade educativa. O facto dos professores serem estimulados pelo líder a trabalharem em equipa, estreita os laços entre eles e dá origem a um determinado clima de escola, que abordaremos de seguida.

1.3.4. Liderança e clima de escola

O conceito de clima começou a ganhar maior realce no contexto educativo a partir da década de 60, com o trabalho de Halpin e Croft (1963), que analisaram o clima organizacional das escolas centrado nos fenómenos na liderança organizacional. Para estes autores, o estilo de liderança determina o clima da escola.

Uma vez que cada organização educativa é singular, com diferenças notórias no seu ambiente interno, diversos autores, entre os quais Revez (2004), têm considerado ser essencial estudar o desenvolvimento do conceito de clima nas investigações educativas. Contudo, esta não tem sido uma tarefa fácil devido à dificuldade em delimitar e operacionalizar a sua análise.

Para Brunet (1992), o clima é o conjunto de atributos de uma escola que podem ser

percepcionados pela forma como esta age, tanto em relação ao seu interior como exterior. O mesmo autor considera que há três variáveis na génese do clima escolar: a estrutura, nomeadamente a estrutura física da escola, a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição das tarefas; o processo organizacional, relacionado com a gestão dos recursos humanos, o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução de conflitos; e o comportamento individual (atitudes, personalidades e capacidades) e de grupo (estrutura, coesão, normas e papéis). Neste sentido, a análise do clima da escola deve ter em conta todas estas dimensões para não se tornar lacunar.

Costa (1994) refere que a interacção e a participação dos indivíduos influenciam decisivamente o clima da escola, na medida em que podem desenvolver um sentimento de pertença a este espaço colectivo. Segundo Revez (2004:81), “o clima é afectado, de igual forma, pelos sentimentos, valores, atitudes, expectativas e aspirações dos membros da organização, ao mesmo tempo que recebe influências do meio externo”. A mesma autora defende que “o clima é entendido como uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar que se vê afectada pela liderança do director, é experimentada pelos professores, influi na conduta dos membros e está baseada em concepções colectivas” (Revez, 2004: 109). Os estudos em torno do clima de escola e das suas influências (nomeadamente o de Quintela, 1994 e Revez, 2004) comprovam que, embora a liderança não conduza, por si só, à eficácia e à existência de um clima positivo, é indubitavelmente uma condição essencial para tal.

Goleman et al (2002:9) defendem que “a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional”, relacionando-se com a sua capacidade para despertar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Investigações recentes enfatizam “o poder da liderança emocionalmente inteligente para inspirar a paixão e o entusiasmo e para manter as pessoas motivadas e comprometidas com o que estão a fazer” (Goleman et al, 2002:10).

Numa escola, em momentos de crise, os olhares de todos centram-se no líder, na forma como ele interpreta a situação e no significado que lhe atribui. Nestes momentos, todos os elementos procuram uma orientação emocional no líder. Por este motivo, uma das suas tarefas essenciais é encaminhar as emoções na direcção certa, funcionando como “guias emocionais dos grupos” (Goleman et al, 2002: 25). Neste sentido, seguidamente, abordaremos a influência que os líderes apaixonados exercem sobre a comunidade educativa, com base em alguns estudos realizados neste âmbito.

1.4. Algumas ideias-chave decorrentes das investigações sobre a(s) liderança(s) em contexto escolar

Por tudo o que foi exposto anteriormente, podemos concluir que as investigações sobre as lideranças escolares evidenciam que:

- 1- A liderança tem influência significativa na aprendizagem dos alunos, na qualidade do currículo e na actuação dos professores.*

Para aprenderem, os alunos necessitam de ter acesso a um ensino e currículo de qualidade, mas, para além disso, está provado que beneficiam dos efeitos da liderança da escola.

Estudos quantitativos comparativos entre escolas, bem documentados na análise que Waters et al (2006) faz das investigações neste âmbito, levadas a cabo desde 1970, concluem que os efeitos da liderança nos resultados dos alunos são pequenos mas educacionalmente significativos. Apesar desta influência fazer variar apenas entre 3% a 5% os resultados dos alunos, condiciona cerca de um quarto de todos os factores escolares. Neste sentido, conclui-se que este efeito é sobretudo indirecto, isto é, a influência da liderança na aprendizagem dos alunos é exercida através da promoção de objectivos ambiciosos e da criação de condições para os professores exercerem o seu trabalho com qualidade.

Num estudo levado a cabo por Waters et al (2003) intitulado “Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement”, conclui-se que há uma relação muito estreita entre a liderança e o sucesso dos alunos. Os autores utilizam o exemplo de duas escolas, A e B, com um número similar de alunos e professores, ambas com sucessos iguais numa prova padronizada e com médias de cerca de 50% obtidas pelos directores nas suas 21 responsabilidades, que são explicitadas no quadro seguinte.

Responsabilidades	Influências do líder
Cultura	Partilha de crenças, sentido de comunidade e cooperação.
Ordem	Estabelecimento de procedimentos e rotinas
Disciplina	Procura que os professores se dediquem apenas ao ensino, no horário lectivo.
Recursos	Oferta aos professores dos materiais e de oportunidades de desenvolvimento profissional necessários para que o seu trabalho seja bem sucedido.
Currículo, ensino, avaliação	Envolvimento directo nas planificações, na implementação do currículo, no ensino e nas práticas de avaliação.
Enfoque (<i>focus</i>)	Estabelecimento de objectivos claros e manutenção desses objectivos como prioritários para a escola.
Conhecimento do currículo e ensino de avaliação	Conhecimento sobre o currículo oferecido, sobre os tipos de ensino e sobre os sistemas de avaliação que se implementam.
Visibilidade	Interacção com os professores e com os estudantes.
Estímulo no quotidiano (recompensa)	Reconhecimento dos sucessos pessoais.
Comunicação	Estabelecimento de fortes linhas e canais de comunicação com os professores e alunos.
Relações com o ambiente (<i>outreach</i>)	Representação da escola na comunidade e estabelecimento de relações com ela.
O <i>input</i>	Envolvimento dos professores no projecto e na implementação de importantes decisões e políticas a serem colocadas em prática na escola.
Afirmação	Reconhecimento e celebração dos sucessos da escola e reconhecimento dos seus fracassos.
Relações	Demonstração de preocupação por aspectos pessoais dos professores e de toda a comunidade educativa.
Agente de mudança	Vontade de desafiar e desafio activo da comunidade para a mudança.
Inovação/estímulo	Inspiração e liderança de inovações.
Ideais/crenças	Comunicação e actuação a partir de fortes ideais e crenças sobre o ensino.
Monitores/avaliadores	Monitorização da eficácia das práticas da escola e do seu impacto na aprendizagem dos alunos.
Flexibilidade	Adaptação do seu comportamento de liderança às necessidades de cada situação e aceitação da dissensão.
Consciência da situação	Consciência da situação em que se encontra a escola e utilização dessa informação para gerir situações ou problemas potenciais.
Estímulo intelectual	Certificação de que os professores e o pessoal estão a par das teorias e práticas que correspondem a cada um e estão actualizados. Promoção e fomento do diálogo comum em relação às questões da escola.

Quadro 3: Relação entre as responsabilidades do líder e a sua influência nas escolas (adaptado de Waters et al , 2003:4)

Nesta pesquisa é possível analisar o impacto de cada uma das responsabilidades do líder nos resultados escolares, concluindo-se que a influência de cada uma muda, de acordo com as perspectivas dos diferentes actores, pelo que a delimitação das prioridades da liderança é um aspecto a desenvolver no líder. Este estudo constata que nas lideranças não há verdades absolutas, pelo que a liderança eficaz significa mais do que simplesmente saber o que fazer, mas também reconhecer quando é mais adequado e por que é necessário fazê-lo. É importante que o líder saiba o que deve ser alterado e os aspectos da cultura, das normas e dos valores que devem ser mantidos, tendo em conta as prioridades da escola. Por outro lado, este estudo conclui que, se a liderança pode ter um impacto positivo no aproveitamento dos alunos, pode também ter um impacto pouco significativo ou mesmo negativo, dependendo, por um lado, da capacidade do líder para fazer as mudanças necessárias para a melhoria da escola¹⁶ e, por outro, da sua capacidade para perceber a magnitude dessas mudanças, que varia em função de cada contexto.

2- Normalmente, o líder exerce um cargo que lhe foi formalmente atribuído mas frequentemente há líderes informais nas escolas.

Muita da investigação focaliza-se em torno das lideranças formais da escola, concluindo que os líderes exercem o seu papel de acordo com diferentes modelos de liderança.

Uma pequena parte da investigação examina a(s) liderança(s) praticada(s) pelos professores, sem um papel de liderança formalmente atribuído (por exemplo, Harris, 2003). Apesar dos dados das pesquisas serem limitados, sugerem que a liderança dos professores pode ajudar outros a adoptar objectivos, a perceber as mudanças que é preciso implementar para melhorar o ensino e a aprendizagem e para trabalharem em equipa (Little, 1995 e Lambert, 1998, citados em Harris, 2003).

Numa avaliação da “National Literacy and Numeracy Strategy” em Inglaterra, levada a cabo entre 1997-2002, Fullan (2002a) conclui que, apesar de, naquela altura, os resultados dos alunos terem melhorado, a motivação dos professores declinou. Para o mesmo autor, para colmatar esta situação é necessário que não haja apenas um líder instrutivo na escola, mas antes muitos líderes, que estimulem a paixão e o comprometimento dos professores.

Um modelo elaborado através de cinco estudos de caso realizados na Austrália, num

¹⁶ Dois outros estudos levados a cabo por Waters et al., intitulados “A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction” (1998) e “A New Era of School Reform: What 30 Years of Research Tells Us” (1999) referem o impacto das lideranças no sucesso dos alunos.

projecto internacional que envolvia 8 países, onde se pretendia estudar lideranças de sucesso nas escolas (“Successful School Leadership” – SSP), sugere que a liderança de sucesso é um processo interactivo e recíproco, que envolve muitas pessoas, que são influenciadas pelo contexto onde se inserem. Demonstra ainda que a liderança de sucesso se baseia nos valores e crenças do líder, que, em conjunto com os valores e crenças dos outros membros da comunidade escolar, alimentam o desenvolvimento de uma visão compartilhada de escola, estruturando o processo de ensino e aprendizagem, o capital social da escola e os resultados dos alunos (citado por Harris et al, 2005).

Um outro modelo sobre a liderança para os resultados da aprendizagem organizacional e da escola (“Leadership for Organisational Learning and Students Outcomes” – LOLSO) foi elaborado tendo em conta os resultados de um inquérito realizado a 2500 professores e 3500 alunos australianos. Os resultados mostram claramente que a liderança que faz a diferença tem a ver não só com a liderança do líder mas também com uma liderança distribuída. Acrescenta ainda que o líder deve ser transformacional, prestando apoio individual, estrutural e cultural a toda a comunidade educativa, estimulando-os intelectualmente. Deve-se definir uma visão clara para a escola e comunicar expectativas elevadas. Esta organização da escola orientada para a aprendizagem vai influenciar a visão que os alunos têm do trabalho dos professores, o seu comprometimento com a escola e as suas expectativas em relação à mesma (Mulford, 2003).

3- Há determinadas práticas de liderança que são essenciais em qualquer contexto educativo.

Para além destas duas evidências, as investigações comprovam que algumas práticas de lideranças são essenciais para qualquer contexto educacional. Leithwood et al (2004) definiram três objectivos da liderança:

- Desenvolver pessoas — permitindo que os professores e a restante equipa de funcionários realizem o seu trabalho eficazmente, oferecendo-lhes apoio intelectual, motivação para melhorar e modelos da prática e de apoio.
- Definir o rumo da organização — desenvolvendo objectivos compartilhados, monitorizando o desempenho organizacional e promovendo uma comunicação eficaz entre todos.
- Definir a organização — criando uma cultura de escola produtiva, modificando as suas estruturas organizacionais para facilitar o trabalho e promovendo processos colaborativos.

Ao definir um rumo para a escola, o líder desenvolve acções e finalidades que inspiram os outros a ter uma visão de futuro, com objectivos ambiciosos e que visem o melhor para o processo de ensino e de aprendizagem. Para tal, o líder preocupa-se em fazer com que toda a comunidade educativa conheça os alunos e a escola, para que todos partilhem a mesma visão e não se criem ambiguidades. Desta forma, ajudam os outros a percepcionarem a natureza dinâmica dos objectivos propostos e a exigência que se tem para o futuro, estimulando-os a trabalharem em equipa, numa verdadeira comunidade de aprendizagem. Para melhorar a escola, estes líderes utilizam múltiplos indicadores sobre o seu trabalho, que comunicam a toda a comunidade, ajudando-os a reverem as suas práticas e os objectivos propostos. Isto exige competências relacionadas com a obtenção e interpretação de dados e uma capacidade para colocar questões críticas e construtivas, usando resultados de estudos empíricos e encorajando a monitorização do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos. Esta visão da escola deve ser comunicada claramente e convincentemente a toda a comunidade educativa (Leithwood et al, 2004).

Uma vez que trabalha com pessoas, o líder eficaz estimula-as intelectualmente para a reflexão sobre as suas práticas, fornecendo dados para perceberem as discrepâncias entre aquilo que se esperava que acontecesse e o que realmente acontece, ajudando-as a perceber a complexidade das mudanças necessárias. Este líder respeita a sua equipa e concentra-se nas suas necessidades, promovendo incentivos e estruturas que levem à mudança, assim como oportunidades de aprendizagem individual e processos adequados para monitorizar o progresso e a melhoria. Um bom líder recolhe exemplos que comunica à sua equipa e a toda a comunidade educativa, consistentes com os valores e objectivos da escola, ajudando-as a acreditarem nas suas próprias capacidades e entusiasmando-as para a mudança (Fullan, 2002c).

Os líderes de sucesso consideram a sua escola como uma organização e comunidade, tendo em conta os seus processos internos e as suas relações externas. Scheerens (2005) salienta que os líderes das escolas eficazes são aqueles que se envolvem directamente com o ensino e com os seus alunos; avaliam constantemente o trabalho da sala de aula e dos seus professores; monitorizam os progressos e resultados dos alunos; e promovem um ambiente de trabalho ordeiro e uma atmosfera escolar onde se pretende que cada criança seja capaz de aprender.

Estes líderes encaram a escola como uma comunidade de aprendizagem e desenvolvem uma cultura com normas, valores, crenças e atitudes partilhados por todos. A estrutura organizacional da escola é modificada em função dessa mesma cultura, incluindo o modo como as tarefas são feitas e distribuídas, a utilização do tempo e do espaço, a aquisição de equipamentos e

outros recursos e toda a rotina diária da escola. Um líder de sucesso preocupa-se em criar as condições essenciais para melhorar o desempenho dos professores e os resultados dos alunos. A equipa que trabalha na escola é chamada a participar nas decisões que é necessário tomar, partilhando responsabilidades e objectivos, tendo em conta as suas opiniões individuais. Estes líderes trabalham com representantes de toda a comunidade escolar, desde pais, membros da comunidade, empresas locais e governo.

Para Day (2004:205), “os líderes de sucesso não indicam apenas a direcção, ou organizam e monitorizam, eles constroem relacionamentos com a comunidade na escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola”.

Para Hallinger et al (1986), a liderança educacional é vista num sentido mais lato, preocupando-se também com a administração do currículo, para além da definição de uma missão para a escola e da promoção de um clima propício à aprendizagem. Nesta perspectiva, são definidas metas, objectivos e estratégias que toda a comunidade conhece para orientar o trabalho nas salas de aula, mas o líder também avalia e administra o currículo, assegurando uma coerência e articulação a nível da escola e incentivando a colaboração entre docentes com mudanças estruturais e culturais na organização da escola. Para além disso, o líder promove actividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos, motivando os professores, promovendo ofertas de desenvolvimento profissional e criando um clima ordeiro e orientado para a consecução dos objectivos da escola.

Segundo Fullan (2002a), um líder eficaz tem a capacidade para fazer a diferença na vida do aluno, procurando responder adequadamente às suas necessidades e capacidades. Para além disso, este líder, ao invés de ter uma visão de túnel, vê para além da escola, numa perspectiva mais alargada da comunidade envolvente, do seu meio social e cultural e da educação em geral. Por fim, os objectivos anteriores não podem ser conseguidos se o líder não tiver a capacidade de transformar o funcionamento da escola, promovendo o crescimento, o compromisso e a paixão, numa verdadeira comunidade de aprendizagem.

Earley et al (2002:3) concluíram que:

“The best school leaders successfully articulate their personal, moral and educational values with conviction, creating a clear sense of institutional purpose and direction, setting high expectations for staff and pupils and motivating everyone to give of their best.”

Cada escola insere-se num contexto particular e único, que exige, muitas vezes, actuações

específicas do líder. Este confronta-se com vários mecanismos de prestação de contas, desde criar e sustentar uma escola competitiva, levar a comunidade escolar a participar na tomada de decisões, providenciar uma escola com as melhores práticas profissionais e elaborar planificações estratégicas, tendo em conta uma visão concreta para a escola.

Um líder de sucesso responde produtivamente às oportunidades e desafios de educar diferentes grupos de alunos. Muitas escolas têm uma grande heterogeneidade de alunos que, por vezes, não têm sucesso escolar. Em muitos casos, estes alunos são colocados à parte na escola, os professores têm baixas expectativas sobre eles ou falta de conhecimento de estratégias para lidarem com os seus casos particulares. Um líder de sucesso preocupa-se em identificar e implementar estratégias de ensino adequadas às características específicas de cada contexto. Isto implica uma análise crítica das práticas e dos conteúdos do currículo, com métodos de avaliação constantes, que permitam averiguar os resultados e a motivação dos alunos, as estruturas organizativas na sala de aula, o número de alunos por turma e o trabalho com eles desenvolvido.

É importante que nestas escolas haja uma comunidade forte e uma grande unidade entre professores e alunos. Os líderes de escola ajudam a desenvolver o sentido de comunidade nas suas escolas, estabelecendo culturas e estruturas comuns e personalizando os ambientes de aprendizagem para que cada criança seja considerada em função das suas necessidades. Os alunos beneficiam também quando os professores e outros profissionais formam uma comunidade de aprendizagem, onde os professores trabalham em colaboração e tomam importantes decisões em conjunto sobre o ensino e tudo aquilo que interessa para a escola, num clima de abertura e inovação (Leithwood et al 2003).

Quando os alunos chegam à escola trazem já um capital cultural (Bourdieu et al, 1970) que adquiriram nas suas interações e relações familiares e com os membros da comunidade onde vivem. A escola não pode ignorar estes conhecimentos porque eles têm influência na aprendizagem, não devendo ser encarados como défices mas como vantagens e recursos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Os líderes da escola têm um importante papel no estabelecimento de relações positivas entre professores, alunos e suas famílias e comunidades, promovendo a equidade e a justiça para todos os alunos. Em todo esse processo é importante que se considerem as famílias como um recurso e uma ajuda, implicando-as no processo de ensino e aprendizagem e dando-lhes a conhecer os objectivos da escola. Quando as famílias se dispõem a conduzir e a ajudar academicamente os seus filhos e disponibilizam recursos para se realizar um trabalho de qualidade na escola, depositando elevadas expectativas sobre os seus filhos, os pais tornam-se

importantes aliados e um recurso para o sucesso da escola. Portanto, os líderes devem estabelecer um clima de comunicação entre a escola e as famílias, ajudando-as e formando-as para apoiarem os seus filhos e tornando a escola receptiva às suas ideias (Riehl, 2000; Lanson et al, 2002).

1.5. A realidade da(s) liderança(s) no 1º CEB

A estrutura organizativa da escola tem sofrido alterações nos últimos anos, tendo-se introduzido mecanismos de gestão interna e intermédia, numa deslocação de poderes para a escola. Esta medida associada à autonomia das escolas, tem sido lentamente implementada, verificando-se, muitas vezes, o desdobramento ou mera transmissão de decisões emanadas por níveis hierárquicos superiores.

Neste sentido, a autonomia das escolas¹⁷ levou a uma revisão das políticas de gestão escolar, das práticas da liderança e do tipo de organização escolar. A escola passou de uma organização burocrática, com uma gestão de topo, baseada na obediência e no comando; para uma organização “pós-burocrática” (Barroso, 2000) ou “interactiva” (Charles Heckscher, 1994), enfatizando o diálogo, a interdependência, a confiança mútua e a missão partilhada (Barroso, 2000).

A partir da década de 80, os discursos e as reformas anunciadas para o sistema educativo português põem ênfase na autonomia das escolas e nos seus mecanismos de gestão local. Assim, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), assistimos àquilo que Pires (1988) denominou de “esquizofrenia organizacional”, pretendendo-se criar um espaço organizacional que abarcasse os três ciclos do ensino básico e, se possível, a educação pré-escolar, num único órgão de gestão e administração. Criaram-se, assim, em consequência do Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho, os primeiros agrupamentos de escolas verticais – constituídos por escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos e jardins de infância – e os agrupamentos de escolas horizontais – que abarcam escolas do 1º ciclo e jardins de infância. Embora o normativo postulasse “a livre iniciativa das escolas” para criarem os respectivos agrupamentos, a administração, através dos CAE’s (Centros de Área Educativa) e das DRE’s (Direcções Regionais de Educação), influenciou e pressionou a criação de agrupamentos de escolas verticais, argumentando as suas vantagens e “utilizando o poder que lhe era conferido de homologação dos mesmos” (Ferreira, 2005:277).

¹⁷ Este assunto será retomado no capítulo seguinte.

Ora, esta solução tem em conta unicamente o facto destes três níveis de ensino fazerem parte de um ensino básico de nove anos, universal, obrigatório, com igualdade de acesso e que garante um corpo de aprendizagens essenciais para a vida em sociedade, ignorando, em contrapartida, os aspectos organizacionais, pedagógicos e curriculares que os diferenciam¹⁸.

A gestão das escolas do 1º CEB tem sido desvalorizada¹⁹, com base na representação social, política e também científica de que estas escolas têm uma estrutura simples e com pouca complexidade administrativa e organizacional, ficando esta a cargo dos órgãos, estruturas e serviços do agrupamento, possuindo cada escola um/a coordenador/a que acumula esta função com a docência integral de uma turma. Neste sentido, a especificidade do 1º CEB tem sido, de certa forma, obnubilada por uma tendência uniformadora dos agrupamentos, onde os gestores parecem encarar as diferenças como obstáculos à construção da sua identidade, revelando, desse modo, um entendimento da noção de identidade como sinónimo de uniformidade (Ferreira, Flores e Santos, 2007).

Assim, embora os agrupamentos de escolas fossem criados no âmbito das políticas de “autonomia” e “gestão local das escolas”, a realidade é que o centralismo burocrático passou a ser notado a nível local, seja nos municípios, nas escolas, nos agrupamentos de escolas ou noutras organizações educativas.

Se bem que as concepções e práticas centralistas e burocráticas continuem, em grande medida, a ser pensadas em relação ao Estado e aos seus aparelhos administrativos centrais, verifica-se actualmente que elas são reproduzidas também à escala local, por vezes com maior afinco do que foram ou são observadas noutros níveis da administração da educação. Consequentemente, no funcionamento das escolas, tendem a remeter-se para segundo plano as questões da aprendizagem dos alunos, da sua relação com o saber, do sentido do trabalho escolar, da organização pedagógica da escola, entre outras, as quais devem ocupar o lugar principal no pensamento e na acção profissional dos professores.

De facto, os agrupamentos de escolas têm uma orientação para a uniformidade, através da adopção dos mesmos manuais para todo o agrupamento, dos mesmos projectos, das mesmas actividades, das mesmas planificações, etc..

¹⁸ A especificidade do 1º ciclo será retomada no capítulo seguinte.

¹⁹ Este assunto foi abordado numa comunicação apresentada em conjunto com Fernando Ilídio Ferreira e Maria Assunção Flores, no Fórum Português de Administração Educacional, em Abril de 2007, na Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, em função dos resultados da investigação realizada no âmbito do projecto Comenius 2.1 “Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement” que serviu de mote a esta dissertação (Ferreira, Flores e Santos, 2007).

A burocracia tem uma obsessão pelo controlo, baseando-se para o efeito em normas legais uniformes. É por isso que não lida bem com a diversidade, pois as situações diferentes – escolas diferentes, formas de organização e trabalho diferentes, etc. – escapam mais facilmente ao controlo burocrático. Não se pretende com isto dizer que os órgãos de gestão dos agrupamentos tenham esta obsessão pelo controlo, embora em alguns casos, isso possa acontecer; o que se pretende afirmar é que a tendência para pensarem a identidade como sinónimo de uniformidade tem tido como resultado a reprodução de práticas centralistas e burocráticas nos processos organizacionais e administrativos (Ferreira et al, 2007).

Ora, num modelo de agrupamento baseado na uniformidade o cumprimento indiferenciado de normas, projectos e regulamentos concebidos para todo o agrupamento tende a sobrepor-se à valorização da especificidade de cada escola e nível de ensino. Ou seja, as escolas do 1º CEB tendem a ser vistas como pequenas células do Agrupamento e não como unidades organizacionais dotadas de uma autonomia relativa e, por isso, complexas no modo como exercem essa autonomia, num quadro de constrangimentos e de oportunidades (Ferreira et al, 2007). O desafio que se coloca hoje aos professores é pensar a diversidade como uma riqueza e não como um constrangimento, pois ela pode ser geradora de oportunidades de aprendizagem colectiva. Neste sentido, construir a identidade de um agrupamento de escolas passa por potenciar a diversidade que nele existe – de culturas, de práticas, de recursos, de projectos, etc. – mediante um trabalho de coordenação, de cooperação e de intercâmbio, e não por sonegá-la através de procedimentos uniformizadores.

Desta forma, a complexidade deste nível de ensino não se coaduna apenas com as responsabilidades formais atribuídas à coordenadora da escola. A liderança acaba por ser também desenvolvida de uma forma singular no 1º CEB, uma vez que o líder se preocupa com a dinâmica própria da escola, valorizando a sua dimensão pedagógica e comunitária. Apesar de estar inserida num contexto organizacional mais amplo, a escola do 1º CEB continua a dispor de uma autonomia relativa, que lhe permite desenvolver o seu projecto curricular e construir a sua identidade.

O decreto-lei 115-A/98, alterado pela lei n.º 24/99, define os órgãos de gestão e administração das escolas a nível de agrupamento, sendo eles a assembleia de escola, o conselho executivo ou director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Para além destes órgãos, a coordenação de cada estabelecimento de educação e ensino do agrupamento é assegurada por um coordenador, que deve ser um docente dos quadros, eleito por três anos, pelos docentes que exercem funções na escola.

No art.º 33º do mesmo decreto-lei são definidas as competências deste coordenador:

- a) “Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.”

Desta forma, verificamos que as competências atribuídas ao coordenador de escola configuram-no apenas como um mediador entre a direcção executiva e a escola e não como um líder autónomo, responsável e capaz de dar resposta aos desafios concretos da escola e da comunidade onde se insere. É apenas reforçado o seu papel na abertura da escola à participação dos elementos da sua comunidade educativa.

No próximo capítulo analisaremos a especificidade do 1º CEB e da sua liderança, as suas margens de autonomia e de dependência em relação ao agrupamento de escolas, bem como a sua articulação com o processo de desenvolvimento do currículo.

Capítulo II

Liderança(s) e currículo no 1º ciclo do ensino básico

Capítulo II - Liderança e Currículo no 1º ciclo do ensino básico

Neste capítulo começamos por nos situarmos em relação às noções de currículo mais actuais, defendendo que a ideia de currículo enquanto projecto é aquela que melhor se adequa à sociedade dinâmica e complexa da actualidade. Esta concepção remete-nos para o desenvolvimento curricular centrado na escola e para uma gestão curricular estratégica adaptada à singularidade e especificidade de cada contexto educativo. Para que tal seja possível, é necessário descentralizar poderes, conferindo mais autonomia às escolas. Ao terminar este capítulo, abordamos a especificidade do 1º CEB, no que diz respeito à sua organização, a acção pedagógica e desenvolvimento do currículo, relacionando-as com a necessidade de líderes especiais e adequados aos seus contextos peculiares.

2.1. Currículo enquanto projecto

O currículo tem um carácter multifacetado (Goodson, 1997), sendo “construído e (re)negociado a diferentes níveis e em diversas arenas” (Pacheco, 1999:14). A polissemia e ambiguidade do termo levam a uma diversidade de conceitos e funções, dependentes das perspectivas que se adoptam (Ribeiro, 1996), mas também dos pressupostos ideológicos, políticos, doutrinários, científicos... de cada um.

Neste estudo não pretendemos enumerar exaustivamente a variedade de definições de currículo que abundam na literatura, mas sim posicionar-nos em relação às definições mais actuais.

Se, numa concepção restrita de currículo, este é considerado como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino, numa concepção mais alargada pode ser definido como um conjunto de experiências educativas, “conjunto de ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (Zabalza, 1992: 87). Como salienta Roldão (2001:18), os professores têm tido uma “relação por correspondência” com o currículo, isto é, encaram-no como um conjunto de normativos e contactam com ele através da leitura de textos emanados pelo Ministério da Educação. Ora, no entender da mesma autora, estes textos são apenas instrumentos que permitem organizar o currículo, sendo este um conjunto de aprendizagens sociais, inter-pessoais, científicas, funcionais, linguísticas, éticas, entre outras, necessárias para todos os cidadãos, num determinado espaço e tempo, e que, por isso, vão sendo

alteradas à medida que a sociedade evolui. Estas aprendizagens devem ser garantidas e organizadas pela escola.

Numa sociedade dinâmica e com um futuro incerto, não podemos continuar a conceber o currículo como um modelo único, universal, uniforme, concebido pelo Ministério da Educação. É urgente considerarmos as características específicas de cada escola, que a tornam singular e com uma identidade e uma cultura próprias, percebendo-a como uma instituição, que sofre a influência dos seus recursos humanos. Deixa-se assim de lado a ideia de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991) e passa-se a concebê-lo como um “projecto integrado a construir nas escolas” (Alonso et al, 1994:10).

Como salienta Freitas (1998:25), “o *curriculum* não é um texto – reafirmo-o; um *curriculum* é uma concretização que cada professor cumpre com os seus alunos”. Deste modo, e uma vez que os alunos não são iguais e as condições em que o currículo é posto em prática também variam, não podemos pensar num currículo uniforme, mas, ao mesmo tempo, é importantíssimo que seja garantida uma unidade de princípios, que não ponha em causa a unidade nacional.

O carácter amplo, processual e dinâmico do currículo é defendido por Schwab (1969), Stenhouse (1987), Grundy (1987), Zabalza (1987), Gimeno Sacristán (1988) e Kemmis (1988), considerando que este engloba as decisões político-administrativas e as decisões tomadas a nível de escola. Trata-se de clarificar até que ponto o currículo é uma construção social (Goodson, 1988) pois, como sublinha Alonso (2000:61), “o currículo não existe à margem da multiplicidade e interações e circunstâncias políticas, culturais e contextuais que o conformam com a realidade prática”.

Nesta perspectiva, para Roldão (1999), um novo entendimento do currículo passará pelo equilíbrio entre o currículo nacional, definido a nível central, e a diferenciação curricular, a nível de cada escola. Assim, com a publicação do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o currículo passa a ser equacionado tendo em conta, por um lado, o conjunto de orientações e aprendizagens curriculares essenciais que deverá ser garantido a todos os alunos e, por outro, a necessária a diferenciação curricular, ou seja, “a obrigação e o direito de cada escola oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados, em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares, de forma significativa para aqueles alunos concretos” (Roldão, 1999: 72).

Esta perspectiva de gestão curricular implica mudanças no modelo de funcionamento das escolas e na atitude profissional dos professores, uma vez que têm que decidir o quê e o como da

aprendizagem em função do para quem e para quê. De acordo com Zabalza (1992: 47), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”. Neste sentido, o poder de decisão deixa de estar limitado à administração central e passa a ser distribuído pela escola e pelos seus actores educativos. Esta forma de conceptualizar o currículo significa entendê-lo como “um projecto construído e assumido por todos os actores educativos” (Ramos et al, 2004: 82).

Na linha de pensamento de Stenhouse (1987), o currículo é entendido não como um produto ou um resultado acabado mas como um processo a ser desenvolvido e interpretado pelos professores de diferentes modos e em contextos diversificados. Assume-se, assim, a atitude crítica do professor, que procura estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, aplicando-a em função das características dos alunos e do contexto, tal como preconiza a teoria prática, proposta por Kemmis (1988).

Em função destas correntes de pensamento, o desenvolvimento curricular passa a traduzir-se, preferencialmente, em termos de projecto, com “ênfase na acção, na participação equilibrada, consistente e reflexiva, no desenvolvimento curricular centrado na escola” (Pacheco, 2001:44). Zabalza (1992) entende que o currículo enquanto projecto educativo tem que ter em conta tanto o nível da teoria curricular (currículo como projecto formativo geral), como o nível da prática, das tarefas educativas a desenvolver em cada escola. Neste estudo queremos sublinhar esta concepção “de currículo enquanto projecto dinâmico, negociado e partilhado por toda a comunidade educativa, num processo aberto e flexível que implica a tomada de decisões em função de variáveis inerentes à realidade de cada comunidade educativa (...)” (Ramos et al, 2004: 82/3).

Esta ideia de currículo enquanto projecto implica a transferência da tomada de decisão para a escola, exigindo-se novas responsabilidades aos seus actores educativos. O professor deixa de ser um mero reproduzidor do currículo, passando a ser co-construtor do mesmo. Como sustenta Pacheco (2001:48), nesta orientação, o professor “assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático”.

Numa perspectiva tecnicista e tradicional do ensino, o professor e os alunos são meros consumidores acríticos de um currículo uniforme concebido pela administração central, cabendo ao docente transmitir conhecimentos aos discentes, que os recebem de uma forma passiva e os reproduzem de uma forma mecânica (Ramos et al, 2004). O professor, numa lógica “top-down”,

tem a tarefa de aplicar e reproduzir na prática aquilo que especialistas curriculares e políticos planificavam centralmente (Flores et al, 1998).

A partir da década de 70, o professor passa a ter um papel mais activo no processo de ensino e aprendizagem, sendo entendido “como mediador da relação do Aluno com o Conhecimento” sendo-lhe “outorgado um grau de autonomia que lhe assegura a possibilidade de tornar-se também um gestor dos programas curriculares, em vez de se limitar a reproduzir ideias feitas e distantes, quer de si próprio quer das circunstâncias nas quais desenvolve a sua acção” (Rodrigues et al, 2004:101).

Este papel atribuído aos professores exige que eles se tornem “profissionais reflexivos” (Schon, 1983, 1987; Zeichner, 1993), questionando-se e analisando permanentemente a sua prática, para se consciencializarem dela e serem capazes de a melhorar, adequar e alterar tendo em conta as necessidades do contexto em que estão inseridos. Dito de outro modo, “estamos a reportar-nos a profissionais como agentes de mudança, capazes de reflectir de uma forma crítica sobre a sua prática pedagógica, de a adequar à diversidade de contextos e às características dos alunos e não a meros consumidores de programas impostos externamente” (Ramos et al, 2004: 80).

Esta metáfora de “professor como profissional reflexivo”, popularizada por Schon (1983), aparece relacionada com a de “professor como investigador”, defendida por Stenhouse (1987). Esta perspectiva remete-nos para um professor capaz de questionar, de forma crítica e sistemática, a sua prática, tomando decisões fulcrais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, sempre com uma atitude investigativa. É um profissional capaz de diagnosticar problemas, reflectir sobre eles e investigar na procura de soluções, tornando-se um “agente activo no desenvolvimento curricular” (Gimeno Sacristán, 1988).

Ramos et al (2004:86), ao reflectirem sobre o decreto-lei n.º 241/2001, que define o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, sublinham que neste normativo é valorizada:

- “- uma concepção de professor como profissional da educação com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão e que, ainda que enquadrado em orientações de política educativa, tem o poder de decidir e gerir o currículo, baseados em atitudes de investigação e reflexão partilhada da prática educativa;
- uma concepção de currículo como construção social, que requer processos de decisão (a diferentes níveis), de negociação (com os vários intervenientes do processo educativo) e de intervenção (na escola e no seu contexto).”

Deste modo, o currículo enquanto projecto faz com que toda a acção pedagógica se centre na escola e a sua gestão curricular seja feita tendo em conta os objectivos, as finalidades e o rumo que se pretendem atingir.

2.2. A ecologia da escola e a sua gestão curricular estratégica

Ao conceptualizarmos o currículo centrado na escola temos que deixar de a encarar “como uma unidade administrativa que prolongava a administração central” mas sim “como uma organização social, inserida e articulada com um contexto local e singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferenciados (Canário, 1992: 11).

Enquanto colectivo, a escola possui um sistema de valores, crenças, convicções, símbolos e atitudes que a tornam única e originam determinados comportamentos, de acordo com os papéis que cada actor assume.

A partir da década de 80, os investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas começaram a atribuir à dimensão contextual um papel preponderante na compreensão e resolução de grande parte dos problemas das instituições e pessoas. Em cada contexto pode ser considerado um conjunto de variáveis, que se inter-relacionam entre si e que vão influenciar a forma como cada criança se vai construindo enquanto pessoa e o modo como elabora e representa o seu mundo (Rodrigues et al, 2004).

Neste sentido, as escolas não podem dissociar-se do seu espaço e do seu tempo, devendo preocupar-se com o que acontece nos diferentes contextos onde a criança interage e se desenvolve, procurando cumprir a sua missão formativa em função das necessidades de cada um e de cada comunidade, para rentabilizar as suas potencialidades.

Diversos autores, entre os quais Alonso (2000), abordam a necessidade da instauração de uma determinada cultura de escola, que leve à construção de uma identidade própria, numa perspectiva ecológica. Isto exige a criação de equipas de trabalho colaborativo nas escolas, onde se partilham saberes e experiências, num colectivo reflexivo em acção e desenvolvimento.

Esta conceptualização de currículo dá origem a um desenvolvimento curricular centrado na escola, “school – based curriculum development” (Skilbeck, 1994, citado em Fontoura, 2006: 35), que se baseia na partilha de responsabilidades entre professores e alunos na construção do currículo e na responsabilização da escola para com o seu contexto.

No ano lectivo 1997/98, o Ministério da Educação publicou o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, o que significa que:

“Cada escola poderá, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá ser adequado às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo ainda contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.”
(ME – DEB, 1999: 3)

A gestão do currículo, para Roldão (2001:28), trata de “fazer com que todos os alunos aprendam”, ou seja, tornar todas as pessoas competentes, combatendo, assim, a exclusão ao conhecimento e à cultura. Isto significa que se devem diferenciar as formas de trabalhar com as crianças, garantindo que todas adquiram as competências básicas e essenciais de cada nível de ensino. Para Roldão (2001:29), deve-se “estabelecer prioridades, analisar as situações nas escolas, analisar os públicos que se tem” e “ver quais são as linhas de diferenciação que se têm de prosseguir e o que é que é preciso reorganizar na escola para isso”.

Ao se definirem objectivos comuns aos diversos actores educativos e se envolverem as comunidades e as famílias na escola, procurando uma maior coesão entre todos, na base da partilha, da abertura e da colaboração, toda a comunidade educativa é chamada a reflectir sobre as práticas da escola, no sentido de as auto-regular e de conciliar procedimentos. Assim, todos os actores educativos passam a ser responsabilizados pelo sucesso educativo da escola, pelo que a construção do projecto educativo deixa de ser apenas uma tarefa imposta pelos normativos, passando a ter sentido para a escola. Isto exige dos professores e das estruturas de gestão curricular intermédia, “negociação, parceria, liderança e uma constante atitude investigativa na procura de consensos que legitimem e orientem a acção educativa” (Rodrigues et al, 2004:106). Nesta perspectiva de escola democrática (Paraskeva, 1998), todos têm o direito de participar no processo de tomada de decisão, incluindo os alunos, que deixam de ter “um papel passivo no consumo do conhecimento transformando-os em agentes activos fabricantes de significados” (Paraskeva, 1998: 149), uma vez que o currículo democrático inclui as preocupações sobre si próprios e o mundo que os rodeia.

A gestão curricular contextualizada passa necessariamente por processos de adequação do ensino com a diferenciação de percursos que visem a integração de todos os alunos (Dinis et al, 2004). Gonçalves et al (2004:161) salientam que “a gestão curricular apresenta-se (...) como um instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço escola”,

assumindo uma dimensão instrumental e processual, de uma forma dinâmica e interactiva. Cada escola vai descodificar e recodificar o currículo nacional, desenvolvendo um pensamento e acção estratégicos, que permitam uma gestão personalizada, em função de cada contexto idiossincrático. Há um ciclo contínuo e em espiral, onde “os momentos «decidir – desenvolver – avaliar – redefinir»” (Gonçalves et al, 2004:162) se sucedem numa procura constante da melhoria e da consecução dos objectivos propostos para cada escola.

De acordo com as mesmas autoras, a gestão personalizada do currículo implica uma interacção entre o professor e o aluno, devendo o primeiro conhecer o aluno na sua individualidade e enquanto elemento de um grupo, tendo em conta as variáveis contextuais e pessoais. Uma vez que o discente, quando chega à escola, traz um conjunto de conhecimentos que adquiriu nas suas vivências, deve-se procurar proporcionar aprendizagens significativas para ele, o que “implica que o sujeito, o aprendente, esteja predisposto a integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo” (Gonçalves et al, 2004: 164). Neste sentido, as vivências anteriores do aluno e as suas características pessoais interagem com as situações da sala de aula, “condicionando ou facilitando uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem (Gonçalves et al, 2004: 164).

A este propósito Freitas (1998: 29) aludiu a um provérbio chinês: “Não dês um peixe a um homem esfomeado, ensina-o a pescar”, traduzindo-o para a realidade educativa da seguinte forma: “não organizes um *curriculum* no qual os alunos aprendam saberes que amanhã poderão ser inúteis, organiza um *curriculum* no qual os teus alunos aprendam a aprender os conteúdos que dia a dia tiverem necessidade de obter”.

Como salienta Roldão (2003: 138),

“Uma gestão do currículo *na e pela* escola e seus professores é orientada por dois conceitos-chave (...): *liderança* e *trabalho colaborativo* – a primeira como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, a segunda como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo.”

Marçal Grilo (2002:53) alerta-nos para a “uniformidade de soluções” que têm proliferado nos sistemas educativos e que conduzem à inactividade e passividade no seu interior. De acordo com Dinis et al (2004:63), “a gestão curricular centrada na escola assenta no princípio da autonomia, iniciativa e responsabilização da instituição escolar, pressupondo a apropriação do currículo oficial/formal numa dimensão estratégica”. Da mesma forma, Morgado (2004) refere que,

para que as escolas sejam capazes de “tratar de forma diferenciada os problemas com que se deparam e adaptar o currículo que desenvolvem às necessidades e características dos alunos”, necessitam de ver reforçadas as suas competências de decisão.

2.3. Autonomia das escolas e descentralização de poderes

“It is imperative that we recognize what empowerment is not ... Empowerment is not kidding teachers into thinking pre-planned initiatives were their ideas (that is entrapment). Empowerment is not holding out rewards emanating from positive power (that is enticement). Empowerment is not increasing the responsibility and scope of the jobs in trivial areas (that is enlargement).

Empowerment is not just about concluding that enlarged job expectations just go along with the territory (that is enslavement). Empowerment is, rather, giving teachers and students a share in important organisational decisions, giving them opportunities to shape goals, purposely providing forums for staff input, acting on staff input, and giving real leadership opportunities in school specific situations that really matter.” (Renihan et al, 1992:11)

Etimologicamente, autonomia relaciona-se com a “capacidade e a possibilidade das pessoas e das organizações se darem as próprias normas de acção” (Alves, 1999:19). Por outras palavras, são os membros da instituição que optam, decidem e constroem as suas normas em função dos contextos, ao invés disso lhes ser imposto externamente. Ora, numa sociedade democrática, ninguém é completamente livre, está antes condicionado pelas normas e regras dessa sociedade e pelos saberes e liberdades dos outros, o que leva a que a autonomia seja sempre relativa e não absoluta. Para Paraskeva et al (1998: 116/7), a autonomia é

“A capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se *poder* reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de se resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.”

Com a publicação da LBSE (1986), começam a surgir, anos mais tarde, outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação, que visam alterar a estrutura do processo de decisão curricular, nomeadamente a reorganização dos planos curriculares e a Área-Escola, em 1989 (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto), a avaliação dos alunos em 1992 e 1993 (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho e Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro), e a reorganização do ensino básico, em 2001/02 (Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro), entre outros.

No entanto, foi no ano lectivo 1996/97, com o Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho, que se iniciou a mudança curricular oficial, procurando que os estabelecimentos de ensino se envolvessem na identificação dos seus problemas e tivessem mais autonomia na gestão do currículo. Como salienta Pacheco (2003:52), “a revisão curricular responde a uma vontade política, nascida no plano intermédio da administração, com a intenção de colocar a escola no centro do debate”. De facto, pretendia-se que a escola passasse de um mero local de implementação do currículo, para um local de construção do mesmo, onde os professores o gerissem de acordo com as necessidades, problemas e peculiaridades de cada contexto.

No decreto-lei 115 – A/98, de 4 de Maio, a autonomia das escolas e a descentralização de poderes aparecem como fulcrais para uma nova organização da educação, com vista à sua democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação. Com esta autonomia esperava-se uma nova atitude da administração central que não deveria aligeirar as suas responsabilidades, mas antes reconhecer que, mediante certas condições, as escolas têm capacidade para gerir os seus recursos educativos e constituir parcerias sócio-educativas com o meio, de forma consistente com o seu projecto educativo.

No âmbito da gestão curricular, no início de cada ano lectivo, cada escola organiza-se para identificar as suas prioridades educativas para o seu projecto educativo, elaborando o calendário escolar, o plano anual de actividades, fazendo a distribuição do serviço docente, a organização das turmas, entre outros. Ora, o que acontece é que, apesar da disposição legal que aponta para relativas margens de autonomia para as escolas, a verdade é que poucas são capazes de desenvolver um projecto educativo que faça sentido para a comunidade onde estão inseridas e que responda especificamente às suas próprias necessidades e características.

Nesta ordem de ideias, Morgado (2004: 433) refere que a autonomia da escola, mais concretamente a autonomia curricular, tem sido vista como “uma oportunidade de mobilização dos agentes e estruturas locais e de reforço do papel da escola enquanto espaço singular de toda a acção educacional e de (re)construção do próprio currículo”, possibilitando que os professores tomem decisões no seu processo de desenvolvimento. Assim, deve-se, por um lado, procurar adaptar o currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e à especificidade do contexto em que a escola se insere e, por outro, definir linhas de acção e introduzir temáticas importantes para a formação do aluno (Morgado, 2004).

Nesta perspectiva, Rodrigues et al (2004) salientam que a autonomia,

“Sendo sempre relativa, dadas as naturais implicações e dependências inter-

sistémicas, não deverá ser apenas percebida como resultado de uma acção de tipo reprodutor de normativos, mas também, e principalmente, ser entendida como co-construção de um corpo de regras próprias, expressão inequívoca dos caminhos que a escola, enquanto todo, escolheu para trilhar.” (Rodrigues et al, 2004:105)

Numa escola do terceiro milénio é importante que se saiba articular o local com o global, num processo de decisão democrático, onde os diferentes actores educativos sejam chamados a participar. Morgado (2002: 1040) fala-nos da “*glocalização* – uma fórmula coordenadora de duas realidades opostas mas que em nada são antagónicas, ou seja, uma interdependência, uma complementaridade entre o essencial do global e o pertinente do local (...)”. No fundo, dá-se espaço para a diferenciação em função das necessidades locais, mas que têm sempre raízes no que globalmente é considerado essencial e relevante.

Embora se proclame a autonomia das escolas, elas têm vindo a ser controladas externamente através de mudanças impostas e de uma sobrecarga burocrática, que promovem a sua dependência (Fullan, 1998). Por outras palavras, apesar de se proclamar a autonomia das escolas, a verdade é que a administração central não deixou de controlar aquilo que lá se passa. Neste sentido, sendo o currículo “um projecto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem” (Pacheco, 2003:56), a autonomia é sempre relativa.

O espaço entre o currículo nacional e a autonomia curricular da escola para o (re)construir tendo em conta a realidade em que está inserida cria uma grande tensão decisional. A administração central continua a dar orientações gerais, a regular e a controlar, subordinando as escolas às suas decisões. Como refere Barroso (1996), estamos perante uma autonomia decretada e não conquistada.

Para Barroso (1990), a evolução da educação e as reformas necessárias para tal passam por quatro dilemas, tal como se pode verificar no quadro 4.

1º Dilema	Regulação estatal	Diversidade de cada contexto educativo
2º Dilema	Proporcionar a participação de todos os elementos da comunidade educativa, na planificação, execução e avaliação do projecto educativo de escola	Garantir o papel do professor neste processo, salvaguardado e legitimado pela especificidade da sua formação e dos seus conhecimentos
3º Dilema	Avaliação externa que garanta a unidade nacional	Avaliação interna que permite a tomada de decisões em função do contexto
4º Dilema	Necessidade de uma liderança, direcção e coordenação adequadas às características específicas de uma organização escolar.	

Quadro 4: Dilemas que se colocam na implementação das reformas para a evolução da educação.

O primeiro dilema relaciona-se com a regulação estatal, essencial para a manutenção de uma unidade nacional e para a satisfação de objectivos macro-estratégicos, mas que deve coexistir com uma flexibilidade que permita ter em conta a diversidade de cada comunidade, onde cada escola possa ter as suas margens de autonomia. Depois aparece a necessidade de garantir a participação dos encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa em áreas como a planificação, a execução e a avaliação do projecto educativo de escola, ao mesmo tempo que se garantem as responsabilidades dos docentes neste processo, salvaguardadas e legitimadas pelo profissionalismo docente, ou seja, a especificidade da sua formação e dos seus conhecimentos. O terceiro dilema recai sobre a necessidade de uma avaliação externa que garanta a supervisão dos objectivos nacionais do sistema de ensino, a par de uma avaliação interna que permita a tomada de decisões, a definição de objectivos, estratégias e actividades que vão de encontro às necessidades de cada contexto. Por fim, é destacada a necessidade de uma direcção, liderança e coordenação adequadas às características específicas de uma organização escolar.

Neste sentido, os sucessivos movimentos de reforma têm enfatizado a ideia de que a qualidade e eficácia de uma instituição educativa “são fruto de uma mudança cultural na gestão das escolas e não impostas pela força coerciva dos normativos” (Revez, 2004: 96). Torna-se, então, importante reforçar a autonomia, a participação, a descentralização, a desburocratização, levando todos os elementos da comunidade educativa a envolver-se no processo educativo, num reforço da

democratização da escola.

De acordo com Formosinho (1989), uma escola prescrita, conduzida e orientada, num modelo administrativo centralizador, dá lugar a uma escola ligada à comunidade educativa, num modelo de democracia participativa descentralizada. Na mesma linha de pensamento, Paraskeva (1998:140) salienta que:

“A centralização revê-se numa unidade de interesses e objectivos comuns que todos os membros da escola devem tentar atingir; a descentralização fundamenta-se na base da existência de interesses diferenciados, nomeadamente locais, que justificam o fundamento e a criação de unidades orgânicas diferenciadas, gerando a criação de órgãos dotados de autonomia.”

A tensão entre centralização e descentralização dá origem a uma dicotomia entre uma “concepção de professor como profissional obediente, executor e técnico, que procura saber como é para fazer o melhor que sabe e pode (mesmo que desconfiado de receitas e recomendações gerais)” e “uma concepção de professor como profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, por que o faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (Formosinho et al, 2000:187).

É através do seu projecto educativo, do regulamento interno, do plano de actividades e dos projectos pedagógicos desenvolvidos, que cada escola pode criar a sua identidade, que cada escola se pode tornar singular.

O conceito de autonomia aparece relacionado com os processos de tomada de decisão individual e colectiva, com a eficácia da organização escolar e o sucesso dos seus alunos e professores. A liderança e a gestão curricular aparecem, assim, interligadas e, tal como defende Costa (1996), o movimento das escolas eficazes associa-se a uma cultura de escola onde a liderança ganha um papel preponderante no desenvolvimento do projecto que enforma e informa a acção educativa.

No seu estudo realizado sobre dez líderes de sucesso em escolas, Day et al (2002) referem que as reformas levadas a cabo na Inglaterra enfatizam a “performativity through target setting, assessment and measurable achievement” (Day, 2002:275), que limitam a actuação do líder. De acordo com o mesmo autor, os líderes de sucesso necessitam de estar conscientes dos valores e dos resultados da escola, para criarem um sentido de identidade e comunidade em todos os elementos da comunidade educativa, mas também para lidar com as emoções, tensões e dilemas que fazem parte do dia-a-dia da escola do século XXI. Por outro lado, num estudo levado a cabo por

Flores et al (2007), onde se pretende “identificar as principais mudanças /factores que têm influenciado o trabalho dos professores, ao mesmo tempo que se discute o profissionalismo e a forma como este tem sido afectado” (Flores et al, 2007:11), os professores portugueses alegam que “as recentes políticas nacionais têm afectado a forma como pensam que o seu profissionalismo está a ser definido” (Idem: 16).

Na esteira de Pacheco (2003:57), “o projecto funciona na escola como um pêndulo que estabelece o equilíbrio entre o que é local, ligado ao que pode ser, e o nacional, o que deve ser, mas desde que a oscilação não seja imperativa do lado nacional para o lado local”. Em cada escola, os diversos actores educativos são chamados a elaborar um projecto curricular, que lhes permita gerir o currículo nacional. Com o decreto-lei 6/2001, surge a obrigatoriedade de elaboração de projectos curriculares de escola e de turma. Neste normativo podemos ler: “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (art. 2º, ponto 3). Sabendo que “a identidade não existe naturalmente: ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos” (Silva, 2000:75), é a partir do projecto educativo que cada escola pode construir a sua identidade educativa, isto é, “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-lei 115-A/98, art. 3º, ponto 2).

Nesta perspectiva, a gestão do currículo requer a articulação de diferentes níveis de decisão curricular, num “processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos” (Pacheco et al, 2000: 111), de uma forma dinâmica e interactiva que possibilite a adequação do currículo nacional à realidade educativa onde este se vai desenvolver. De acordo com Pacheco (2001), o processo de desenvolvimento curricular dá-se a três níveis: nível macro, político-administrativo, a nível da administração central; nível meso, de gestão na escola; e nível micro, de realização na sala de aula. Numa primeira fase, temos o currículo prescrito (Gimeno Sacristán, 1988), oficial (Goodlad, 1979) ou formal (Perrenoud, 1995), determinado pela administração central, que depois de ser apresentado às escolas, “é programado, em grupo, e planificado, individualmente, pelos professores” (Pacheco, 2001: 69), nas escolas. Posteriormente, este currículo é posto em acção (Gimeno Sacristán, 1988) em cada escola e em cada sala de aula.

Numa perspectiva de desenvolvimento curricular centrado na escola, é dada autonomia aos professores para adaptarem e interpretarem as prescrições da administração central, atendendo à particularidade dos alunos, comunidade e professores, “articulando o que deve ser, ao nível político-

administrativo, com o que pode ser, ao nível da escola e dos alunos” (Pacheco, 2001:101).

Ora, perante todo este discurso de autonomia, o currículo continua a ser prescrito pela administração central, deixando pouca margem de manobra para as escolas e para os professores. O Estado continua a decidir o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, o mesmo acontecendo em relação à avaliação.

Neste sentido, de acordo com Alves (1999), para que a autonomia seja uma realidade nas nossas escolas, é necessário que a acção política seja congruente com os discursos, baseando-se na co-responsabilidade, na escuta e na confiança, incentivando a procura de soluções inovadoras. É necessário que as pessoas que se empenham e implicam na realização de projectos sejam valorizadas e reconhecidas e que, no interior das escolas, sejam promovidas “lideranças democráticas e transformacionais que levem os professores a mudarem voluntariamente as suas preferências, as suas crenças, os seus hábitos e rotinas” (Greenfield, 1995, citado em Alves, 1999:22).

2.4. A especificidade do 1º ciclo do ensino básico

O que acontece é que nos agrupamentos verticais apenas se aglomeram, na mesma unidade organizacional, grupos profissionais distintos, com interacções escassas, onde os professores do 1º CEB continuam a ser tratados como tendo menos estatuto e as suas escolas mantêm-se afastadas da sede do agrupamento e dos recursos materiais e humanos das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. O 1º CEB continua em escolas com poucos recursos financeiros e materiais, com edifícios degradados e sem condições para uma prática pedagógica concertada com a evolução da sociedade, o que tem contribuído para manter o estatuto marginal e de dependência deste nível de ensino (Ferreira, 2005).

Num modelo de agrupamento baseado na uniformidade não se atende à diversidade e heterogeneidade de cada escola e nível de ensino, mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas, projectos e regulamentos concebidos para todo o agrupamento.

Apesar das escolas do 1º CEB serem, de facto, pequenas, ao terem um número reduzido de alunos e professores, as relações e as interacções que se estabelecem no seu interior e com o meio físico, social e cultural em que se inserem, assim como os desafios concretos que enfrentam e a forma como lidam com eles, conferem-lhes uma grande complexidade, que tem vindo a aumentar com a participação de outros profissionais que ficam responsáveis pelas actividades de

enriquecimento curricular (Despacho n.º12591/2006).

Apesar da coadjuvação em áreas especializadas como a expressão plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), o 1º CEB caracteriza-se pela monodocência, o que implica uma responsabilidade acrescida do professor titular da turma por todos os aspectos educativos dos alunos. Formosinho (1998:13) refere que a especificidade deste ciclo se relaciona com o facto de constituir “uma iniciação às aprendizagens académicas”, onde há uma relação de proximidade afectiva entre professores e alunos, numa “natural dependência da relação pedagógica da relação pessoal”, havendo uma “maior responsabilidade do professor pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional, ao nível social e ao nível moral (...)” (Formosinho, 1998:14).

O 1º ciclo foi, durante muitos anos, a única etapa de escolaridade frequentada pela maioria dos portugueses e, por isso, era nele que os alunos deviam aprender o conjunto de aprendizagens básicas e essenciais para a vida em sociedade. De facto, concordando com Roldão (2001), não podemos ignorar que é uma etapa fundamental na aquisição de aprendizagens cognitivas e funcionais que permite dotar os alunos de instrumentos que possibilitem o desenvolvimento e a preparação para a aprendizagem ao longo da vida, enquanto seres autónomos relativamente ao estudo e ao trabalho.

Este ciclo caracteriza-se também por uma perspectiva globalizadora do currículo, “havendo uma maior aposta no gradualismo pedagógico, na inter-relação entre as áreas e na integração curricular” (Formosinho, 1998: 13), possibilitadas também pela organização do tempo e espaço escolares e pelo processo de ensino ser baseado na monodocência. Isto marca a especificidade do 1º ciclo por oposição aos outros níveis de ensino, onde o saber aparece fragmentado em disciplinas. Roldão (2001) realça que é uma falácia associar a monodocência à integração curricular e a pluridocência como a segmentação de saberes. De facto, conseguir integrar os saberes numa unidade com sentido global depende mais dos professores e da forma como estes se organizam do que do facto do ensino estar a cargo de um único professor ou ser distribuído por vários, até porque a monodocência é cada vez mais partilhada no 1º CEB.

Por outro lado, há diferenças marcantes entre a cultura profissional dos professores do 1º ciclo e dos outros níveis de ensino. Os professores do 1º CEB são considerados professores de crianças e não de uma área disciplinar específica, o que leva a que sejam professores de um grupo constante de alunos, acompanhando, conhecendo e responsabilizando-se por cada um deles. Consequentemente, e devido também à faixa etária dos alunos, há uma relação de maior

proximidade com as famílias. Cada professor tem a responsabilidade integral por tudo o que acontece na sua sala de aula e com os seus alunos, gerindo o currículo e grande parte da organização pedagógica (Formosinho, 1998).

Ao contrário dos outros níveis de ensino, que se localizam predominantemente nos centros das cidades ou vilas, a rede escolar do 1º CEB é dispersa, inserida perto dos locais onde as crianças vivem, com uma relação de grande proximidade com as comunidades locais. Actualmente, tal como aconteceu nas décadas de sessenta e setenta em vários países da Europa e América do Norte, assistimos, em Portugal, a um reordenamento das escolas do 1º CEB em consequência da (e)migração das populações do interior do país para zonas do litoral e para as grandes cidades portuguesas e do mundo. Esta desertificação de muitas aldeias levou a que as escolas tivessem cada vez menos alunos e estivessem cada vez mais isoladas geograficamente. Hodiernamente, assistimos, todos os anos, ao encerramento de centenas de escolas do 1º CEB, que, muitas vezes, eram o único meio de manter a identidade daquelas terras e daquelas pessoas. Por outro lado, vários autores, entre os quais Formosinho (1998), defendem que estas escolas geograficamente isoladas, “difícilmente proporcionam uma socialização adequada à vivência numa sociedade que é industrializada, profundamente urbanizada e dependente dos meios de comunicação social” (Formosinho, 1998:19). Este e outros argumentos têm levado à deslocação destas escolas para os centros das cidades e vilas, associando-as a agrupamentos de escolas mais próximas umas das outras.

Do ponto de vista científico, esta representação desvalorizada da escola do 1º CEB e da sua gestão parece basear-se num pensamento organizacional da escola subordinado ao paradigma da grande organização industrial e burocrática, pensamento que tem vindo, no entanto, a ser questionado por outras abordagens e perspectivas. Com efeito, é exactamente na medida em que são fisicamente mais pequenas que exigem, não um olhar panorâmico, mas um olhar mais atento aos modos como se entretecem os seus quotidianos: às pessoas, aos contextos, às interações, aos desafios concretos que enfrentam e ao modo como lidam com eles. De facto, se forem tidos em conta apenas o tamanho dos edifícios e o número de alunos e professores que compõem a maioria das escolas deste nível de ensino, pode afirmar-se que elas possuem uma dimensão reduzida, mas se forem considerados outros aspectos, designadamente as relações e interações que se desenvolvem no seu interior e com o meio físico, social, cultural e económico em que se inserem, o estudo das mesmas pode proporcionar-nos uma imagem mais complexa e diversificada dos seus “mundos de vida” (Ferreira et al, 2007).

Capítulo III

Metodologia

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação efectuada. Assim, começamos por delinear a natureza do nosso estudo, especificando, de seguida, a problemática de investigação e os objectivos que nortearam a nossa acção. Posteriormente, fazemos breves considerações gerais em relação ao plano de investigação para depois especificarmos os procedimentos utilizados na selecção da nossa amostra e fazermos a sua caracterização. Definimos ainda as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados e, no final, sintetizamos as limitações deste estudo.

3.1. Natureza do Estudo

Com este estudo pretendemos descrever e compreender a forma como os diferentes actores escolares vêem a liderança protagonizada pela coordenadora de uma escola E.B.1 e a sua influência no processo de desenvolvimento do currículo, na cultura da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e na comunidade.

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

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, centrado na análise do caso específico de uma escola semi-urbana do 1º CEB, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível, com a intenção de descrever a realidade para a tornar inteligível, “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de constituição de um esquema teórico de inteligibilidade” (Abarello et al, 1997:117).

Na linha de pensamento de Bisquerra (1989) e Fox (1987), a investigação descritiva tem como objectivo descrever determinado fenómeno, ou seja, “descrever o que é. Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981:31). Assim, pretendemos analisar o mundo pessoal dos sujeitos, procurando saber como interpretam as diferentes situações e que significado lhes atribuem (La Torre et al, 1996).

Embora os limites temporais para a realização deste projecto não nos permitam analisar de uma forma mais completa e aprofundada a realidade, utilizando a triangulação de instrumentos de recolha de dados (nomeadamente com a observação), recorreremos à metodologia qualitativa com aproximação ao estudo de caso para estudarmos a particularidade e complexidade do caso específico de uma escola (Stake, 1995).

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

Apesar de se poderem vir a verificar semelhanças com outros casos e situações, o estudo de caso pretende analisar e compreender aquilo que ele tem de único, particular e singular. Embora o investigador não possa compreender determinado caso sem que conheça outros, quando estuda uma realidade específica, concentra-se nela e tenta perceber a sua complexidade (Stake, 2003).

Stake (2003) distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e colectivo. No primeiro, o investigador interessa-se pelo estudo do seu caso em particular, não se preocupando com as suas semelhanças com outros casos. O objectivo não é construir ou provar teorias mas sim compreender aquele caso específico. No estudo de caso instrumental, o investigador interessa-se por compreender determinado fenómeno, ou seja, tem um interesse externo e o caso serve de pretexto para o estudar. Por fim, no estudo de caso colectivo, numa perspectiva multicase, o investigador tem ainda menos interesse por um determinado caso, pretendendo antes estudar um número significativo de situações que lhe permita analisar e compreender um determinado fenómeno, população ou teoria (Stake, 2003). Outros investigadores propuseram outros tipos de estudo de caso, como White (1992), Lincoln et al (1985) e Ragin (1992).

O nosso estudo insere-se num caso instrumental, uma vez que, apesar nos debruçarmos em profundidade sobre um caso, o nosso interesse não é compreendê-lo em particular, mas sim contribuir para o estudo dos fenómenos de liderança no 1º ciclo do ensino básico, mais ainda porque se insere no contexto de uma investigação mais vasta, onde entram outras escolas.

Como refere Flores (2003:395):

“O desenvolvimento de um determinado projecto de investigação pressupõe sempre a consideração e análise do espectro de possibilidades que os chamados “paradigmas de investigação” oferecem. Por outras palavras, para além dos aspectos mais técnicos ou instrumentais (por exemplo, a escolha dos métodos

para a recolha e análise dos dados), a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes.”

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

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

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

Lessard-Hébert et al (1994), na sua obra dedicada à investigação qualitativa, distinguem esta abordagem da quantitativa, referindo que a primeira se situa tendencialmente no “contexto da descoberta” e a segunda no “contexto de prova”. Assim, enquanto que, na investigação qualitativa, as questões, as hipóteses e as variáveis ou categorias de observação não são totalmente definidas no início da pesquisa, sendo descobertas antes e durante a recolha de dados; no caso da investigação quantitativa, estas questões são definidas *a priori*, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo.

A abordagem interpretativa, em que se insere o estudo de caso, não pretende verificar

regularidades mas analisar singularidades, sendo o objecto da investigação a acção e o significado, numa “viagem pela interioridade dos actores envolvidos” (Friedberg, 1993:293). Neste caso, como salientam Lincoln et al (1985:175), “os contextos influenciam e são influenciados pelas perspectivas/construções das pessoas que neles habitam”, sendo este facto reconhecido pelas abordagens qualitativas.

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

3.2. Problema de Investigação e Objectivos

Na linha de pensamento de Pacheco (1995:67), “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.”

Ora, sendo a selecção do problema, no dizer de Tuckman (2000), uma das fases mais difíceis de um processo de investigação e não havendo receitas para o definir, o importante é que este contenha na sua enunciação as características de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy et al, 1992). Deste modo, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca, mas também realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação, e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Pela análise teórica e conceptual que realizámos em torno das lideranças escolares, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão:

De que modo os diferentes actores (professores, alunos, pais e coordenadora de escola) percebem a liderança escolar, ao nível da coordenação de escola, no processo de desenvolvimento do currículo no 1º ciclo do Ensino Básico (e os seus efeitos na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos e no relacionamento com as

famílias e com a comunidade)?

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan et al, 1994:16). Posto isto, não formularemos hipóteses mas sim objectivos norteadores do estudo e opções metodológicas, deixando em aberto a possibilidade de completarmos com novos objectivos emergentes da investigação.

Neste sentido, no seguimento da pergunta de partida atrás enunciada, formulámos os seguintes objectivos:

- ❖ Caracterizar o contexto escolar numa Escola do 1º ciclo do Ensino Básico nas suas diferentes dimensões (geográfica, organizativa, pedagógica...);
- ❖ Compreender o modo como os diferentes actores vêem esta escola;
- ❖ Identificar as características e estratégias de liderança e de gestão numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico.
- ❖ Analisar o papel e a influência da(s) liderança(s) no processo de desenvolvimento do currículo a partir das percepções dos professores, alunos, pais e coordenadora de escola;
- ❖ Interpretar os efeitos e influências das lideranças na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e também nas famílias e comunidades locais.

3.3. Plano de Investigação – Breves Considerações Gerais

Como já referimos, a selecção da metodologia e das técnicas de investigação depende das questões às quais pretendemos dar resposta e do contexto em que a investigação decorre (Denzin et al, 1994). Nesta perspectiva, optámos pela metodologia qualitativa para podermos analisar em profundidade o contexto da escola e as percepções dos vários actores educativos sobre a liderança da coordenadora daquela instituição.

Para caracterizarmos o contexto da escola e complementarmos os dados obtidos pelas entrevistas, analisámos alguns documentos, que nos foram disponibilizados pela escola, tais como o projecto educativo, o regulamento interno e outros registos que evidenciavam o sucesso²⁰ da

²⁰ As evidências de sucesso foram utilizadas como critérios para a selecção da escola. Esse assunto será retomado no ponto 3.4. deste capítulo, onde clarificamos o contexto mais vasto em que ele se insere.

escola a vários níveis.

Os dados relativos às percepções dos actores educativos sobre a liderança da escola, foram recolhidos através do inquérito por entrevista, uma vez que, parafraseando Best (1981:159), “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma razão é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”. Desta forma, não limitámos as suas respostas mas demos a possibilidade aos entrevistados de se exprimirem sem os condicionalismos inerentes ao processo de escrita ou de resposta a um questionário com questões de escolha múltipla. “O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan et al, 1994:17). Neste sentido, a opção pela entrevista surge pela interacção que permite com o entrevistado, pelo esclarecimento mais claro das intenções da investigação, pelo ambiente mais informal que propicia e pelas próprias questões imprevistas que podem surgir neste ambiente, contribuindo para um acréscimo à informação recolhida.

Por outro lado, de acordo com De Landsheere (1976:75), “o questionário cobre, dificilmente, todos os aspectos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”, salientando que “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”. Deste modo, optámos pela entrevista para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, possibilitando “saber como é que o individuo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione et al, 1997:13).

Este método, que desenvolveremos no ponto 3.6.2 deste capítulo, abarca, de uma forma mais abrangente, todos os objectivos do estudo, possibilitando uma maior interacção com os entrevistados e uma melhor percepção das suas opiniões sobre o modo como vêem o trabalho da coordenadora e a sua influência no dia-a-dia da escola.

Uma vez que o nosso objectivo não era confirmar ou inferir hipóteses previamente construídas, os dados foram analisados de uma forma indutiva exploratória, de acordo com a nomenclatura de Van Der Maren (1987), num contexto de descoberta e não de prova. Como realçam Bogdan et al (1994:16), “ainda que se possam vir a seleccionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses”.

Assim sendo, no quadro seguinte apresentamos a operacionalização das duas fases de

recolha de dados.

Fases	Objectivos	Instrumentos e técnicas	Recolha e análise de dados
1ª Fase	❖ Caracterizar o contexto escolar numa Escola do 1º CEB nas suas diferentes dimensões (geográfica, organizativa, pedagógica...);	Recolha de documentos: o projecto educativo, o projecto curricular de escola, o regulamento interno, relatórios de avaliação...	Análise de conteúdo
2ª Fase	❖ Compreender o modo como os diferentes actores vêem esta escola; ❖ Identificar as características e estratégias de liderança e de gestão numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico; ❖ Analisar o papel e a influência da(s) liderança(s) no processo de desenvolvimento do currículo a partir das percepções dos pais, professores, alunos e coordenadora de escola; ❖ Interpretar os efeitos e influências das lideranças na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e também nas famílias e comunidades locais.	Entrevistas semi-estruturadas	Análise de conteúdo

Quadro 5: Operacionalização das fases de recolha de dados

Ao longo deste estudo, seguimos o seguinte percurso metodológico:

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

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

- 3º - Realização das entrevistas à coordenadora, professores, pais e alunos;
- 4º Análise de conteúdo dos dados, através de um sistema de categorização e codificação, que permitiu a redução da informação e a sua descrição e interpretação.

3.4. Abrangência do projecto: população – selecção e características

Este estudo foi realizado numa escola semi-urbana do Norte do país, uma vez que, sendo a nossa área de residência, possibilitou um melhor conhecimento da zona e mais fácil acesso ao contexto.

Como já referimos, a necessidade de fazermos uma análise intensiva e detalhada do contexto em estudo, para descrevermos e compreendermos a sua realidade, levou-nos a centrar a nossa investigação no caso específico de uma escola. A selecção da amostra foi intencional, procurando obedecer aos critérios de selecção delimitados no âmbito do projecto Comenius 2.1 “Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement”²¹.

Assim, procurámos seleccionar uma escola atendendo a alguns critérios de localização e de sucesso:

- Escola situada num contexto semi-urbano desafiador
- Melhores resultados dos alunos comparando com escolas com características semelhantes
- Reputação da escola (*crafted gossip*) e referências positivas nos meios de comunicação social
- Nível de adesão e envolvimento dos alunos em projectos existentes na escola ou de âmbito nacional e/ou internacional
- Envolvimento de alunos em concursos e competições nacionais e/ou locais
- Percentagem elevada de frequência/assiduidade dos alunos
- Resultados obtidos nas avaliações internas
- Baixa taxa de abandono escolar
- Melhoria ao nível do comportamento social dos alunos

Seleccionada a escola, e uma vez que nesta investigação pretendemos obter uma visão holística, integrada e global da realidade, optámos pela triangulação de fontes, abarcando as

²¹ Ver introdução para mais detalhes sobre o projecto Comenius 2.1.

perspectivas de diferentes actores (professores, pais, alunos e coordenadora de escola) sobre a escola e a influência das lideranças na mesma. Como refere Pacheco (2006:14), nas investigações “há um predomínio dos discursos dos professores” com uma reduzida visibilidade dos alunos e de outros agentes educativos. Assim, neste estudo pretendemos valorizar e dar voz a outros actores que podem dar um contributo muito interessante para a investigação. Neste sentido, Ellstrom (1983: 236, citado por Alves, 1999:18) salienta que “cada visão de escola enfatiza e esquece determinadas variáveis sendo, pois, aconselhável superar as visões parcelares da realidade por uma visão mais holística e que integre diferentes perspectivas”. O objectivo é focalizarmo-nos no ponto de vista dos actores, nomeadamente, no significado que atribuem às situações e aos acontecimentos, colocando a ênfase no modo como a acção e o significado são construídos (Ferreira, 2003). No fundo, este é um “estudo interpretativo de uma acção interpretada pelos actores” (Sarmiento, 2000:242). Ambicionámos, assim, perceber aquilo que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973).

Portanto, a selecção da amostra foi deliberada, em função dos critérios atrás enunciados, ou seja, “o investigador selecciona, de uma forma directa e deliberada, os elementos concretos da população que compõem a sua amostra convidada” (Fox, 1987:389). Assim, de acordo com os critérios já delimitados, seleccionámos uma escola, sendo, posteriormente, escolhidos os professores, pais e alunos em colaboração com a coordenadora da escola, no sentido de potenciar a recolha da informação recolhida.

No caso dos professores, o único critério foi o tempo de serviço prestado na escola, sendo aconselhável, na medida do possível, que tivessem leccionado naquele estabelecimento antes da actual coordenadora ser eleita. Em relação aos pais, era importante que eles participassem na vida escolar dos seus filhos e conhecessem o trabalho da coordenadora e a dinâmica da escola e, tal como os professores, na medida do possível, conhecessem a mesma antes desta coordenadora ser eleita, para melhor darem conta das suas características e desenvolvimento. No caso dos alunos, e uma vez que se trata de crianças do 1º CEB, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, era importante seleccionar crianças com um espírito crítico apurado e com capacidade para dar a sua opinião sobre a escola e a sua coordenação. No quadro 6, indicamos o total de entrevistados.

Nº de professores	Nº de pais	Nº de alunos
5	5	2 grupos de alunos (um com 5 alunos e outro com 7)

Quadro 6: Amostra entrevistada

A coordenadora da escola, enquanto elemento crucial deste estudo, foi entrevistada três vezes.

3.5. Contextualização do estudo

. Num primeiro momento, caracterizamos o contexto de estudo, tendo em conta a:

- Descrição do contexto sócio-económico da escola e análise de alguns detalhes da sua comunidade;
- Caracterização dos recursos humanos da escola (populações estudantil, docente e não docente)
- Caracterização dos recursos materiais e físicos da escola;
- Caracterização da estrutura de liderança da escola;
- Descrição da organização da escola em termos da sua estrutura curricular e actividades extra-curriculares.

Depois desta descrição geral do contexto de estudo, caracterizamos os entrevistados: coordenadora, professores, pais e alunos.

3.5.1. Contexto de estudo

A caracterização do contexto de estudo decorre dos dados recolhidos nas entrevistas mas sobretudo da análise de documentos.

3.5.1.1. Descrição do contexto sócio-económico da escola e detalhes da comunidade

A escola do 1º CEB estudada tem cerca de 25 anos e situa-se num meio semi-urbano, na

periferia de uma cidade, numa freguesia muito antiga com aproximadamente 4000 habitantes, onde o comércio e a indústria coexistem com a agricultura de subsistência. No local existe uma dinâmica associativa e cultural forte, que emergiu com o 25 de Abril de 1974, e que inclui cerca de uma dezena de agrupamentos dinamizadores de actividades culturais, recreativas e desportivas muito variadas.

A área envolvente à escola tem sofrido um significativo aumento demográfico, consequente da transformação geográfica e espacial em que se insere, com o aparecimento de estabelecimentos comerciais de grande superfície, reestruturação das vias de comunicação, intensificação do trânsito automóvel e o consequente aumento da construção residencial. Neste sentido, a zona é marcada por uma população muito heterogénea, onde coabitam pessoas da parte antiga da freguesia, marcada pela ruralidade, e casais jovens que, não sendo naturais de lá, estão a morar na parte habitacional recém construída, com prédios e vivendas.

Apesar desta heterogeneidade, esta é uma escola segura, com poucos problemas de assaltos, vandalismo ou outras ameaças ao bem-estar da população. O trânsito, que há alguns anos passava com muita intensidade na rua principal da escola, foi desviado para uma via rápida, deixando de oferecer perigo para a segurança das crianças.

3.5.1.2. Recursos humanos

▪ *População estudantil*

Os 217 alunos que frequentam a escola estão distribuídos por nove turmas, do 1º ao 4º ano de escolaridade, sendo 59 do 1º ano, 59 do 2º, 52 do 3º e 47 do 4º. Desta forma, a faixa etária dos alunos encontra-se maioritariamente entre os seis e os dez anos.

A maioria dos alunos pertence a famílias com uma situação sócio-económica média, havendo alguns casos de nível baixo e uma pequena minoria da classe alta. No geral, os pais dos alunos são operários, com o 6º de escolaridade. Apenas uma minoria possui somente o 4º ano, havendo alguns com o 9º e uma pequena percentagem, de 10 a 15%, com cursos superiores. Devido à situação actual do país, há também alguns pais desempregados com situações económicas complicadas mas que têm vindo a ser resolvidas.

Os alunos são saudáveis, demonstrando ter cuidados com a sua higiene corporal. Não há crianças com problemas graves de saúde, existindo apenas uma com necessidades educativas

especiais.

- *População docente*

O ensino está a cargo de 12 professores: nove com turma, dois com dispensa da componente lectiva por motivo de doença (um dos quais a aguardar a aposentação) e um no apoio à biblioteca. Para além disso, há um professor de apoio sócio-educativo e um de ensino especial que trabalham também noutras escolas do agrupamento. Destes professores, cinco são do quadro de escola, seis pertencem ao quadro de zona pedagógica e um é contratado. O facto de existirem poucos professores no quadro de escola faz com que haja uma grande mobilidade docente que em nada contribui para a estabilidade da escola.

- *População não docente*

Nesta escola há três auxiliares de acção educativa e quatro monitoras. Estas últimas estão responsáveis pelo acolhimento matinal das crianças, entre as 8h e as 9h; pelo acompanhamento durante os intervalos da manhã e da tarde e durante o almoço; pela organização e entrega das crianças, no final das actividades (17h30min); e pelo apoio à família, entre 17h30min e as 19h, organizando e desenvolvendo actividades lúdicas. Estas actividades estão previstas num protocolo realizado pela Associação de Pais da escola, Junta de Freguesia e Conselho Executivo do agrupamento.

3.5.1.3. Recursos físicos e materiais

O edifício é de escola aberta, com cinco áreas distintas tendo cada uma delas duas salas de aula e duas casas de banho. Há, portanto, dez salas de aula, nove ocupadas com turma e uma que funciona como biblioteca, recém inaugurada. Logo que entramos na escola deparamo-nos com um polivalente, que funciona como ginásio, salão de festas e convívios. Para além disso, há uma sala para refeições, uma cozinha, cinco arrecadações e duas pequenas salas: uma destinada à secretaria e outra para professores.

O espaço exterior é um logradouro com área suficiente para os 217 alunos que frequentam actualmente a escola. Neste local há um ringue onde os alunos podem praticar desportos de grupo, como futebol, andebol, basquetebol.... No entanto, a área coberta é insuficiente, pelo que os alunos, nas horas de recreio em dias de chuva, têm que permanecer no

polivalente.

Em termos de materiais, a escola está bem equipada com recursos para as diferentes áreas curriculares, com livros, *software* educativo, materiais para o ensino experimental das Ciências da Natureza, materiais manipulativos para o ensino da matemática, entre outros. A maioria destes materiais foi adquirida pela escola, através de prémios ganhos em concursos públicos, quase sempre por iniciativa da coordenadora da escola.

3.5.1.4. Estrutura da liderança na escola

Esta escola pertence a um agrupamento de escolas vertical, com sede numa Escola E.B. 2, 3, composto por oito jardins de infância, oito escolas do 1º ciclo e uma dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. O agrupamento é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e de gestão, que procura dar resposta à implementação de um projecto pedagógico comum a todas as escolas e jardins de infância que o integram. Deste modo, esta escola E.B.1, enquanto elemento deste agrupamento, tem os seus órgãos de gestão e administração na sede mesmo, onde é coordenada e assegurada a actividade pedagógica dos estabelecimentos de ensino agrupados.

A nível de escola há o cargo de coordenador, neste caso é uma coordenadora, a quem compete, de acordo com o Regulamento Interno do agrupamento:

- a. Coordenar as actividades educativas do estabelecimento de ensino em articulação com o conselho executivo;
- b. Cumprir e fazer cumprir as decisões do conselho executivo e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;
- c. Veicular todas as informações relativas a pessoal docente, pessoal não docente e alunos.
- d. Promover e incentivar a participação dos encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia, nas actividades educativas.
- e. Manter actualizado o inventário de todos bens pertencentes ao estabelecimento.
- f. Elaborar o registo de assiduidade do pessoal docente e não docente e enviá-lo, no final de cada mês, aos serviços de administração escolar do agrupamento.
- g. Dar parecer sobre a gestão dos espaços, equipamentos e instalações, quanto ao seu uso escolar e cedência a agentes da comunidade local.

- h. Exercer outras competências que lhe sejam atribuídas.

3.5.1.5. Organização da escola

▪ *Estrutura Curricular e Actividades extra-curriculares*

No ano lectivo 2005/2006, a escola funcionava com o 1º CEB em regime de monodocência coadjuvada, sendo o ensino das áreas curriculares assegurado por um professor que é auxiliado por docentes especializados nas áreas de Educação Física e Inglês. As aulas de Educação Física estão integradas no horário normal dos alunos e são de carácter obrigatório, enquanto que as aulas de Inglês, só leccionadas aos 3º e 4º anos, são facultativas e em horário pós-lectivo. Estas actividades são asseguradas por docentes contratados pela Câmara Municipal.

Todas as turmas da escola iniciam as actividades lectivas às 9h e terminam às 16h, tendo o intervalo para o almoço entre as 12h e as 13:45min. A partir desta hora e até às 17h30min., iniciam-se as actividades de complemento curricular, que são asseguradas pelos docentes da escola, com excepção do Inglês. Assim, nesta escola formaram-se clubes, nomeadamente a biblioteca, o clube da matemática, música, computador,,,,, ficando cada professor responsável por um deles, uma vez por semana, durante 45 minutos.

Para além destes clubes, o professor titular da turma assegura também 90 minutos, repartidos por dois blocos de 45 minutos, de apoio ao estudo dos alunos da sua turma. Ainda para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, a escola tem o apoio sócio educativo de um professor colocado a nível de agrupamento, que acaba por disponibilizar poucas horas para este estabelecimento de ensino. Há também uma professora com dispensa da componente lectiva, que auxilia os professores, apoiando os alunos com mais dificuldade; e uma professora que dinamiza a biblioteca e auxilia os alunos nas suas pesquisas e estudo.

Em termos curriculares, as actividades realizam-se em torno de um projecto curricular de escola, que se fundamenta no projecto educativo do agrupamento. A acção pedagógica das escolas do agrupamento rege-se por princípios de qualidade das aprendizagens, implicação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, articulação com o meio, diferenciação curricular, contextualização das aprendizagens, trabalho em equipa, envolvimento dos pais na escola, utilização das tecnologias de informação e comunicação, e afectividade e cordialidade nas relações humanas (Projecto Educativo). Assim, pretende-se “proporcionar/incentivar um bom clima de escola de modo a favorecer a comunicação entre os diferentes actores educativos”

(Projecto Educativo, p.21), promovendo a articulação com o meio e entre as escolas do agrupamento. Com isto, ambiciona-se uniformizar critérios de actuação, tendo em conta a formação global dos alunos, os seus interesses e as suas necessidades, numa perspectiva de “aprendizagem significativa e construtiva, dando espaço à investigação e construção do próprio saber” (Projecto Educativo, p.22). Neste agrupamento há uma preocupação com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, estimulando-se a formação contínua, através da própria escola ou da articulação com entidades formadoras e com outras escolas (Projecto Educativo).

3.5.2. Participantes no estudo

3.5.2.1 A coordenadora:

A coordenação desta escola está entregue a uma professora com turma, na faixa etária dos 40 anos e 27 de serviço docente.

Fez o curso do Magistério Primário mas quando o terminou, em 1978, apesar da excelente média que obteve, não conseguiu ficar colocada. Nessa altura, optou por ingressar na telescola, onde permaneceu durante 19 anos, tendo assumido cargos de coordenação durante 5 ou 6 anos. Depois acabou por optar pelo 1º ciclo, trabalhando apenas em duas escolas.

Na primeira, onde trabalhou durante dois anos, apesar de ter o cargo de assessora do conselho executivo, não conseguiu abandonar os alunos e a sala de aula, pelo que se dedicou a fazer expressão plástica itinerante pelas várias escolas do agrupamento.

Depois, veio para a escola onde permanece até à data, desde o ano lectivo 2002/2003, sempre com o cargo de coordenadora de estabelecimento. Apesar de estar efectiva nesta escola há já alguns anos, só no ano lectivo 2002/2003 veio para cá. Desde então, a par de ser professora titular de turma, tem desempenhado estes e outros cargos no agrupamento. Actualmente, é membro da assembleia de agrupamento e não pretende acumular mais cargos, o que está previsto no regulamento interno (e ela própria defende) porque a participação na dinâmica do agrupamento deve ser partilhada e envolver o máximo de professores possível, para que todos se sintam implicados e envolvidos.

“Eu acho que isto deve ser partilhado, para toda a gente, mais pessoas se sentirem envolvidas porque se não, são sempre os mesmos a fazer estas coisas e

a participar neste tipo de cargos e de órgãos e há pessoas que ou porque têm a vida mais ocupada ou não sei, não sei... desligam um bocado e eu acho que quanto mais pessoas estiverem envolvidas mais fácil é levar a educação, que está tão mal no nosso país.” (Coordenadora)

A coordenadora é uma professora do Quadro de Escola, que se encontra no segundo ano do seu segundo mandato neste cargo, num total de cinco anos. Cada mandato tem a duração de três anos, pelo que será coordenadora pelo menos até ao final do ano lectivo 2007/2008. Para além deste cargo, já exerceu outros papéis de liderança como encarregada de posto na Telescola e assessora administrativa noutro agrupamento de escolas.

Ao longo destes anos, fez vários cursos de pequena duração, denominados cursos de actualização e reciclagem, seguindo-se o curso de complemento de formação. Tem uma vasta experiência como formadora, desde 1992/93, nas áreas de expressão plástica e inovação curricular, enfatizando o trabalho de projecto.

A coordenadora considera que aprendeu muito com as formações que frequentou e promoveu, mas também e, principalmente, através das suas experiências passadas e presentes e através da observação. Para além disso, salienta que muito do que sabe “aprende fazendo”, com a ajuda dos outros. Rever as suas práticas, positivas e negativas, fá-la aprender com os sucessos e os fracassos, influenciando o estilo de liderança que adopta actualmente.

3.5.2.2. Os professores

	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Tempo de serviço	Tempo de serviço na escola	Turma(s) que lecciona	Outros cargos
Prof. 1	F	47	Licenciatura	Prof. do Q.Z.P	27	3	3º ano	Coord. do Conselho de Docentes, membro do Conselho Pedagógico
Prof. 2	F	50	Licenciatura	Prof. do Q. E.	29	4	Prof. de apoio à Biblioteca	
Prof. 3	F	51	Licenciatura	Prof. do Q. E.	32	18	Portaria 296	Prof. de apoio pedagógico
Prof. 4	F	52	Licenciatura	Prof. do Q.Z.P	29	3	4º ano	
Prof. 5	F	48	Licenciatura	Prof. do	27	1	2º ano	

				Q.Z.P				
--	--	--	--	-------	--	--	--	--

Quadro 7: Caracterização dos professores entrevistados

Os professores entrevistados se situa na faixa etária dos 50 anos, com perto de 30 anos de serviço (cf. quadro 7), o que se deve ao facto desta ser uma escola semi-urbana e muito requerida pelos docentes na altura do concurso público de professores, sendo aqui colocados os que têm melhor graduação profissional. Pelo mesmo motivo, estes professores têm também já alguns anos de serviço na escola, sendo 2 do quadro de escola e 3 do quadro de zona pedagógica. Apesar de já terem estes anos de serviço e, como tal, terem iniciado a sua formação com o curso de magistério primário, estes professores demonstram investir na sua formação, o que revela que todos têm já licenciatura.

Para recolhermos opiniões diversificadas, optámos por seleccionar não só professores com turma mas também docentes que exercem outros cargos na escola, como apoio aos alunos e à biblioteca. Da amostra consta também um professor que acumula a docência com outros cargos no agrupamento (coordenadora do conselho de docentes e membro do conselho pedagógico)

3.5.2.3. Os pais

	Sexo	Idade	Profissão	Nº de filhos na escola	Anos de escolaridade que frequentam	Cargos/papéis que desempenha na escola
Pa1	M	41	Professor Universitário	2	2º e 3º anos	Participou no projecto: "Ciência Viva"
Pa2	F	39	Professora	1	4º ano	
Pa3	F	40	Auxiliar da acção educativa	1	1º ano	Chefe do Pessoal Auxiliar do agrupamento
Pa4	M	45	Técnico Superior	2	4º ano	
Pa5	F	33	Professora	2	Jardim de infância e 3º ano	Presidente da associação de pais

Quadro 8: Caracterização dos pais entrevistados

Em relação aos pais, dois são do sexo masculino e três do feminino, com idades compreendidas entre os 33 e os 45 anos. No que diz respeito às profissões, três são professores,

um técnico superior e um auxiliar da acção educativa. Todos têm pelo menos um filho a frequentar a escola e três já tiveram outros filhos que frequentaram a escola. Para além de serem encarregados de educação, dois desempenham cargos na escola ou agrupamento, uma como presidente da associação de pais e outra como chefe do pessoal auxiliar do agrupamento. Para além disso, outro pai participa activamente nas actividades da escola, nomeadamente no projecto “Ciência Viva”.

3.5.2.4. Alunos

	Sexo	Idade	Ano de Escolaridade
1º Grupo	M	8	2º ano
	F	8	2º ano
	F	9	3º ano
	F	9	3º ano
	F	7	2º ano
2º Grupo	M	10	4º ano
	F	9	4º ano
	F	9	4º ano
	F	10	4º ano
	M	10	4º ano
	F	10	4º ano
	F	10	4º ano

Quadro 9: Caracterização dos alunos entrevistados

Para entrevistar os alunos decidimos dividi-los em dois grupos, consoante a sua faixa etária e ano de escolaridade. Assim, no primeiro grupo, os discentes tinham idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos e pertenciam aos 2º e 3º anos de escolaridade. O segundo grupo era composto por alunos do 4º ano, com 9 e 10 anos de idade. Neste estudo, optámos por não incluir alunos do 1º ano de escolaridade, devido à sua faixa etária e por estarem há pouco tempo na escola.

3.6. Técnicas de recolha de dados

Uma vez que este estudo se insere num projecto mais vasto de âmbito internacional, os instrumentos de recolha de dados foram elaborados e validados pela equipa de investigação quer do contexto internacional, quer do nacional.

Os dados recolhidos são, de acordo com a tipologia de Van der Maren (1995), *dados invocados*, resultantes da observação directa de documentos de arquivo da escola e documentos legislativos; e *dados suscitados* por nós, através das entrevistas. Neste sentido, a fase de recolha de dados dividiu-se em duas etapas.

3.6.1. Documentos

Numa primeira fase, começámos pela recolha de documentos, procurando “fazer, na medida do possível, uma selecção equilibrada, tendo sempre em conta as restrições de tempo” (Bell, 1997:93). Neste sentido, tentámos seleccionar documentos variados, para dar uma visão clara da escola e da sua organização, tais como o projecto educativo, o projecto curricular de escola, o regulamento interno e relatórios de avaliação.

De acordo com Flores (1994, citado por Calado, 2004:4), num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizados a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Estes documentos permitiram-nos descrever a escola e a sua comunidade, em termos de recursos físicos e humanos e o seu ambiente cultural e sócio-económico. Para além disso, obtivemos dados sobre a topografia da escola no que diz respeito à sua organização, estrutura de gestão, currículo, actividades extra curriculares e de apoio e evidências de sucesso.

3.6.2. Entrevista

O diálogo é o mais importante modo de interacção humano. Através de uma simples conversa podemos conhecer outras pessoas, as suas experiências, sentimentos, aspirações e o mundo em que vivem.

Na investigação qualitativa recorre-se frequentemente às entrevistas, como forma de se estabelecer um diálogo, a partir do qual se obtém conhecimento. Terminada a fase de análise

documental que nos permitiu caracterizar e conhecer o contexto da escola em estudo, utilizámos o inquérito por entrevista semi-estruturada (Bogdan et al, 1994), com recurso a um guião, que aplicámos aos diferentes elementos da amostra, com o objectivo de compreender as suas percepções sobre a escola e as características, estratégias, influências e efeitos da(s) sua(s) liderança(s).

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

De acordo com Villar Angulo (1988:23), “a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que atribuem às suas acções”. Com as entrevistas pretendemos perceber as percepções da escola e da sua coordenadora, nomeadamente, a influência da liderança protagonizada pela coordenadora da escola auscultando o ponto de vista dos diferentes actores educativos e procurando compreender o significado das suas experiências. Bardin (1995) refere que nesta relação dialógica que se estabelece entre duas ou mais pessoas, o espírito teórico do investigador deve manter-se continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão frutíferos quanto possível. Num estudo de natureza qualitativa, o modo como o investigador se posiciona na condução e desenvolvimento de determinada investigação tem “repercussões não só ao nível dos resultados obtidos, mas também no decurso da própria investigação, na medida em que reflectem os seus pressupostos (pessoais) epistemológicos e filosóficos” (Flores, 2003:404).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No nosso caso, optámos por entrevistas semi-estruturadas (Bogdan et al, 1994) ou semi-directivas (Quivy et al, 1992), para que, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, o entrevistado tenha liberdade para desenvolver as situações na direcção que considere adequada (Marconi et al, 1990), podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

Fox (1987:607) fala de “entrevista não estruturada”, onde o

“guião da entrevista serve como orientação para o entrevistador dos temas que deve tratar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras... de modo a obter informação útil para os próprios propósitos de investigação e para ajudar a responder à pergunta de investigação.”

Na mesma perspectiva, Quivy et al (1992:194) salientam que a entrevista semi-directiva ou semi-dirigida:

“não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.”

Tendo em conta os objectivos do estudo, a utilização de um guião de entrevista (ver anexo 2) foi extremamente importante para (re)orientar e (re)encaminhar a entrevista, sempre que o entrevistado se desviava das suas questões fundamentais e para “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy et al, 1992:194). No entanto, as entrevistas não seguiram com rigor as questões dos guiões nem se utilizou sempre a linguagem que deles consta, sendo antes dada a liberdade para os entrevistados falarem abertamente dos conteúdos das entrevistas e para a introdução de outras questões que não estavam no guião, mas que proporcionaram informações relevantes para o estudo.

Valles (1997:196) refere como principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas:

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

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

situações vividas para compreendermos em profundidade o significado do discurso dos sujeitos. Para a compreensão do modo como a coordenadora da escola interfere na dinâmica da escola, era importante deixarmos, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy et al, 1992:194).

Assim, a nossa preocupação recaiu no esgotamento das temáticas enfatizadas no guião e não pelo seu seguimento rigoroso, tornando-se desnecessário e inadequado colocar todas as questões quando os entrevistados já o tinham feito.

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

Os guiões foram elaborados e validados no contexto do projecto internacional Comenius 2.1. e foram adaptados ao contexto português pela equipa de investigação.

Esta investigação teve como base a realização de três entrevistas em profundidade à coordenadora da escola, em três momentos distintos; entrevistas individuais a professores e pais; e entrevistas em grupo aos alunos, devido à sua faixa etária e ao facto de se poderem sentir intimidados individualmente. Como já referimos, estas entrevistas foram realizadas no âmbito do projecto Comenius 2.1. Assim, por exemplo, as questões relacionadas com as propostas de liderança de sucesso (que se inseriam na investigação mais vasta) não foram objecto de análise na nossa dissertação, por se afastar dos objectivos do nosso estudo.

Com as entrevistas à coordenadora pretendemos identificar e compreender as características e estratégias da sua liderança, analisar os seus efeitos e influências no desenvolvimento do currículo, na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos e na comunidade. Dada a complexidade e abrangência das questões e a profundidade e detalhe pretendidos nas respostas, a entrevista dividiu-se em três momentos:

Entrevista	Temas exploradas
1ª Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biografia da coordenadora ▪ Percepções da escola ▪ Percepções da liderança e do desenvolvimento da escola ao longo do tempo: papel da coordenadora no sucesso da escola, estratégias utilizadas na coordenação
2ª Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepções da liderança e do desenvolvimento da escola ao longo do tempo: papel da coordenadora no sucesso da escola; estratégias utilizadas na coordenação ▪ Motivação para o trabalho ▪ Influência da formação e desenvolvimento profissional ▪ Equipa de liderança ▪ Apoios à liderança ▪ Desafios da escola e formas de lidar com eles ▪ Propostas para uma liderança de sucesso
3ª Entrevista	<p>Entrevista de <i>follow-up</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidade para o entrevistador desenvolver e clarificar alguns assuntos referidos nas outras entrevistas. ▪ Verificar a validade das interpretações do entrevistador. ▪ Levantar e salientar aspectos mais importantes para discussão que tenham surgido no decorrer das entrevistas com outros actores.

Quadro 10: Temas exploradas nas entrevistas à coordenadora

As entrevistas aos professores estruturaram-se em torno das seguintes dimensões:

- Biografia do professor
- Percepções da escola
 - Principais características da escola e da sua comunidade (alunos, pais, professores e meio envolvente): pontos fortes e desafios
 - Identificação/comprometimento com a escola

- Evidências de sucesso na escola e responsáveis pela sua promoção
- Percepções da liderança
 - Papel da coordenadora no sucesso da escola
 - Visão da coordenadora para a escola
 - Tipo de liderança da escola
 - Motivações do líder
 - Estratégias de liderança
- Questões finais
 - Principais qualidades de uma coordenadora de escola urbana
 - Tipos de apoio para a coordenadora, alunos e suas famílias
 - Sugestões para a melhoria da escola

As entrevistas aos pais seguiram os seguintes tópicos:

- Percepções da escola
 - Principais características da escola e da sua comunidade (alunos, pais, professores e meio envolvente): pontos fortes e desafios
 - Identificação com a escola
- Percepções da liderança
 - Evidências de sucesso na escola e responsáveis pela sua promoção
 - Papel da coordenadora no sucesso da escola, no rendimento dos alunos e no envolvimento dos pais
- Questões finais
 - Principais qualidades de uma coordenadora de escola urbana
 - Sugestões para a melhoria da escola

No caso dos alunos, as linhas orientadoras da entrevista foram as seguintes:

- Percepções da escola
 - Principais características da escola e da sua comunidade (alunos, pais, professores e meio envolvente): pontos fortes e desafios
 - Identificação com a escola
- Percepções da liderança
 - Descrição da coordenadora da escola

- Papel da coordenadora no sucesso da escola, no rendimento dos alunos e no envolvimento dos pais
- Questões finais
- Principais qualidades de uma coordenadora de escola urbana

3.7. Procedimentos utilizados na recolha de dados

Neste processo de recolha de dados, considerámos um conjunto de aspectos de natureza ética, como o processo de negociação do desenvolvimento da investigação, tentando obter o consentimento informado (Lima, 2006) dos participantes na investigação e mantendo, na medida do possível, a confidencialidade dos dados recolhidos. Neste sentido, foi muito importante o nosso papel enquanto investigadores e a relação que estabelecemos com os participantes, preocupando-nos com os seus direitos e com as eventuais repercussões que a divulgação dos resultados pode ter para os sujeitos (Flores, 2003), uma vez que se trata de um estudo que implica abordar as suas perspectivas sobre a escola onde leccionam e a(s) sua(s) liderança(s).

Como já referimos este estudo realizou-se no âmbito de um projecto de investigação mais vasto, pelo que estes procedimentos foram realizados em simultâneo nos dois projectos.

Num primeiro momento, foi enviada pela coordenadora do projecto (ver anexo 1) uma carta com o protocolo de investigação ao Presidente do Conselho Executivo do qual pertence a escola, a solicitar autorização para a realização do projecto de investigação, explicitando os seus objectivos e as suas implicações para os participantes e para a escola em estudo.

Posto isto, na primeira visita à escola, repetimos o procedimento anterior com a coordenadora de estabelecimento, entregando-lhe um documento explicativo do projecto, onde solicitámos a sua participação e o envolvimento dos professores, pais e alunos da escola, que, posteriormente, foram também informados dos objectivos e propósitos da investigação, salvaguardando o seu anonimato, a confidencialidade das informações recolhidas e o direito a abandonar o projecto a qualquer momento.

O facto de já conhecermos a coordenadora e alguns professores da escola possibilitou um maior à vontade e uma maior receptividade por todos os elementos.

As entrevistas foram realizadas entre Maio e Junho de 2006, no âmbito do projecto Comenius, em horário pós-laboral ou no horário mais conveniente para os entrevistados, numa sala da escola. No local apenas estavam presentes os entrevistadores e o entrevistado, a quem pedimos

autorização para a gravação áudio da entrevista, explicando-lhes que esta técnica possibilita a transcrição integral da mesma e a codificação dos dados recolhidos para posterior análise. A duração das entrevistas dependeu dos actores em questão, sendo que as dos alunos oscilaram entre 33min. e 37min., as dos pais entre 18min. e 28min., as dos professores entre 36min. e 1h., as da coordenadora entre 1h21min e 1h37min.

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

Parafraseando Bogdan et al (1994:77), “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”. Para garantir o anonimato, as entrevistas foram codificadas da seguinte forma: pais (Pa1, Pa2, Pa3....), alunos (A), professores (P1, P2....) e a coordenadora (C). Para além disso, na transcrição das entrevistas, suprimimos no texto os nomes das pessoas, localidades, instituições e escolas que pudessem quebrar estes princípios.

Neste processo privilegiámos o “envolvimento directo” dos participantes (Lincoln et al, 1985; Hammersley et al, 1983), pelo que, depois de transcritas, as entrevistas foram devolvidas aos entrevistados, utilizando a técnica que Kvale (1996) designou de “*re-interview*”, isto é, para que as entrevistas fossem validadas e se procedessem a eventuais alterações acrescentando informações e/ou rectificando o que achassem pertinente. Como salienta Flores (2003) esta técnica pode contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise, sendo-lhe reconhecida a sua relevância em termos de validade. Assim, o ““member checking” (ou “respondent validation”)” (Flores, 2003: 399), tal como a triangulação são meios de testar a validade de uma determinada investigação qualitativa (Lincoln et al, 1985).

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa centrado no caso específico de uma escola, onde se pretende uma análise pormenorizada dos discursos e opiniões dos diferentes actores educativos sobre a liderança protagonizada pela coordenadora da escola, as questões de natureza ética são extremamente importantes. Como refere Murphy et al (1998:155, citado por Flores, 2003:403):

“a dificuldade de prever as consequências positivas ou negativas da participação em estudos de natureza qualitativa relaciona-se com o argumento segundo o qual os maiores riscos da investigação experimental ocorrem durante o estudo, enquanto que, no caso da investigação qualitativa, o risco advém da divulgação dos resultados”.

Neste sentido, ao longo da investigação, houve uma preocupação constante com os direitos dos entrevistados e as eventuais repercussões que a divulgação dos resultados poderia ter para os mesmos (Flores, 2003), uma vez que se trata de um estudo que implica abordar as perspectivas dos sujeitos sobre a liderança e a cultura da escola onde leccionam.

3.8. Técnicas de análise dos dados

Dada a complexidade e profundidade do *corpus* de dados recolhido, o processo de análise dos dados permite organizá-los e sintetizá-los procurando padrões, interpretando e tornando os materiais recolhidos compreensíveis para os outros. Neste sentido, para a análise dos documentos e das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo, que pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que tem como objectivo a produção de um texto analítico sobre os dados (Calado, 2004). A análise de conteúdo permite-nos “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar” (Esteves, 2006: 107). Assim, o investigador descreve os dados mas também faz inferências que podem ser contestadas ou corroboradas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, daquela ou de investigações futuras (Esteves, 2006).

Neste processo de análise, depois de efectuarmos uma *leitura flutuante* (Bardin, 1995) das entrevistas e identificados os *dados pertinentes* (Esteves, 2006) para a investigação, iniciámos o processo de identificação de temas e categorias gerais. Segundo Bardin (1995:37), a categorização é “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Neste processo foram utilizados sobretudo procedimentos abertos (Esteves, 2006), pelo que, apesar de algumas categorias terem sido delineadas antes da recolha de dados, em função dos objectivos gerais e específicos delimitados nos guiões das entrevistas, baseámo-nos sobretudo numa categorização emergente dos dados (Bardin, 1995), uma vez que as categorias foram ajustadas, completadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados.

Neste sentido, embora tenhamos recorrido a uma abordagem essencialmente indutiva,

característica da metodologia qualitativa, sendo as categorias e os temas substantivos emergentes dos dados (Flores, 2003:398), também utilizámos uma abordagem dedutiva, uma vez que alguns temas e categorias foram definidas *a priori* (cf. anexo 2). Assim, “esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual” (Forte, 2005:125).

Na óptica de Vala (1986:104),

“o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção dos discursos a analisar e as condições de produção da análise.”

Assim, a definição de temas e categorias foi um processo demorado, que foi sucessivamente reformulado à medida que as entrevistas foram analisadas. Nesta categorização, para assegurar a sua validade, preocupámo-nos em obedecer a determinados princípios, enunciados por Esteves (2006:122): exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objectividade.

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

Bardin (1995), no seu clássico livro sobre análise de conteúdo, refere que as categorias de análise devem ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes. Por outro lado, L´Écuyer (1990, citado por Leite 2002), embora concorde que as categorias de análise devem ser suficientemente diferentes para evitar sobreposições desnecessárias, realça que:

“o princípio da exclusividade elimina relações reais entre os elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os dois elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objectividade” da análise de conteúdo.” (L´Écuyer (1990,

citado por Leite 2002:271).

Desta forma, a análise de conteúdo foi utilizada, segundo uma matriz de análise qualitativa, quer para descrever o conteúdo das entrevistas quer para inferir e atribuir significado aos discursos, de acordo com o modelo de análise construído e os conceitos analíticos mobilizados. Os dados recolhidos em cada entrevista foram classificados “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (L'Écuyer, 1990, citado por Leite 2002:37).

Neste trabalho de análise e categorização, seguindo Bardin (1995) e Vala (1986), as categorias foram do tipo semântico, sendo o tema a unidade de registo (unidade de conteúdo mínima) mais relevante, isto é, analisámos as entrevistas procurando o reconhecimento de temas no discurso. Tratou-se, portanto, de uma análise categorial que, tomando a totalidade do texto, o fez passar por um crivo de classificação, segundo a presença ou ausência de itens de sentido.

Este processo decorreu em duas fases: uma análise vertical (Miles et al, 1994), onde cada uma das entrevistas dos diferentes actores foi analisada separadamente, passando “em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione et al, 1997:223); e uma análise horizontal ou comparativa (idem, 1994) dentro de cada grupo de actores, com o método de “análise comparativa constante” (Glaser et al, 1967), procurando semelhanças e diferenças nos discursos dos diferentes actores educativos. Nesta última etapa, reunindo todos os depoimentos sobre um determinado problema, procurou-se, através da análise transversal (Bardin, 1995), esclarecer os problemas, aprofundar as questões, analisar as incongruências dos discursos e categorizar conteúdos.

Uma vez que utilizámos entrevistas semi-directivas obtivemos um corpus de dados relativamente homogéneo que facilitou a sua análise. Assim, após a leitura de todo o corpus transcrito, procurámos distribuir as informações recolhidas por temas, que foram sistematicamente reformuladas no decorrer de análises progressivamente mais exaustivas dos discursos dos entrevistados.

Para cada dimensão, seleccionámos excertos de frases, parágrafos ou períodos da entrevista, que achámos pertinentes, procurando agrupar as unidades de análise semelhantes. Neste processo, embora tentássemos dissecar ao máximo cada unidade de análise, procurámos não as desligar do seu contexto, para não perderem o seu significado.

Esta fase de categorização permitiu a simplificação e clarificação do material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos, através de inferências sobre as

mensagens. Na linha de pensamento de Bardin (1995), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às mensagens dos sujeitos entrevistados. De acordo com Vala (1986:104),

“trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

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

- 1º Leitura integral de cada entrevista;
- 2º Identificação de temas e categorias, fazendo uma análise temática, sublinhando segmentos de texto, que permitiram a selecção de unidades de significação;
- 3º Utilização de grelhas com os temas e categorias para a análise do corpus das entrevistas;
- 4º Interpretação dos dados fazendo inferências.

Neste sentido, seguidamente, apresentamos as dimensões, os temas e as categorias que permitiram a análise das entrevistas, expressando o modo como os dados serão apresentados e analisados no capítulo IV.

Dimensão	Temas e categorias
1. Percepções da escola	1.1. Pontos fortes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipa de docentes ▪ Ambiente de trabalho ▪ Preocupação com os alunos ▪ Sucesso educativo ▪ Recursos materiais ▪ Variedade de projectos ▪ Abertura da escola ao meio
	1.2. Desafios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Externos <ul style="list-style-type: none"> - Instabilidade do corpo docente - Número de alunos por turma

	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos - Actividades de enriquecimento curricular - Dependência do agrupamento ▪ Internos <ul style="list-style-type: none"> - Heterogeneidade de alunos - Expectativas dos pais - Motivação dos alunos para a aprendizagem - Solicitações do meio - Envolvimento dos encarregados de educação na escola
	<p>1.3. Desenvolvimento curricular e acção pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lógica de projecto ▪ Desenvolvimento curricular centrado na escola ▪ Gestão curricular flexível <p>1.4. Cultura e clima de escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colegialidade ▪ Partilha de responsabilidades ▪ Participação nas decisões tomadas ▪ Comprometimento com a escola ▪ Abertura da escola ao meio
<p>2. Percepções da liderança</p>	<p>2.1. Valores, aspirações, propósitos e motivações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores e propósitos (como a democracia, a formação de uma equipa de docentes, o trabalho social com a comunidade e o desenvolvimento profissional contínuo) ▪ Motivações (alunos, ensino, melhoria da escola, inovação e sucesso educativo) <p>2.2. Características da liderança (Perspectiva da coordenadora)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprometimento ▪ Paixão ▪ Espontaneidade

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persistência ▪ Gosto por desafios ▪ Abertura ▪ Inovação ▪ Confiança na equipa de docentes ▪ Disponibilidade ▪ Tolerância e respeito
	<p>2.3. Características da liderança (perspectivas dos vários actores educativos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Boa disposição ▪ Espontaneidade ▪ Capacidade de liderança ▪ Dinamismo ▪ Atenção ▪ Empenho ▪ Persistência ▪ Organização ▪ Paixão pelas crianças e pelo ensino ▪ Qualidades enquanto professora ▪ Abertura ▪ Cooperação ▪ Capacidade para gerir tensões e dilemas ▪ Comunicação ▪ Reconhecimento
	<p>2.4. Estratégias da liderança nesta escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderança distribuída, democrática, facilitadora e de proximidade <ul style="list-style-type: none"> - Partilha de responsabilidades - Decisões colectivas - Reconhecimento e responsabilização do corpo docente ▪ Abertura da escola ao meio <ul style="list-style-type: none"> - Cooperação com toda a comunidade educativa - Participação em concursos e projectos públicos

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão de conflitos ▪ Atitude pró-activa
	<p>2.5. Barreiras à liderança de sucesso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competências legalmente atribuídas à coordenadora ▪ Dependência em relação à administração central <ul style="list-style-type: none"> - Instabilidade do corpo docente - Cumprimento do programa - Regulação estatal ▪ Dependência em relação ao agrupamento de escolas <ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos - Recursos financeiros - Adopção do mesmo manual escolar
	<p>2.6. Influências da liderança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ no processo de desenvolvimento do currículo <ul style="list-style-type: none"> - Metodologias inovadoras - Reflexão - Partilha - Empenho dos professores - Abertura - Centralidade do aluno ▪ na cultura e no clima da escola <ul style="list-style-type: none"> - Estimulação da criatividade e inovação - Apoio, reconhecimento e confiança na equipa de docentes - Partilha de responsabilidades - Comprometimento - Formação de uma equipa de docentes - Desenvolvimento profissional dos docentes - Melhoria da reputação da escola ▪ no comportamento dos alunos

	<ul style="list-style-type: none"> - Convívio saudável entre alunos - Envolvimento activo dos alunos - Aumento da motivação e interesse dos alunos - Afectividade e compreensão ▪ na comunidade <ul style="list-style-type: none"> - Abertura - Comprometimento - Boa relação
	<p>2.7. Gestão do tempo e apoios à liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos de desconstracção e lazer ▪ Apoios profissionais ▪ Apoios não profissionais

Quadro 11: Dimensões, categorias e subcategorias de apresentação e análise dos dados das entrevistas

3.9. Limitações do estudo

A realização de uma investigação no âmbito de um curso de mestrado tem limites temporais e logísticos que a condicionam. Inicialmente, quando pensámos realizar este estudo, pretendíamos fazer uma análise comparativa entre as lideranças das duas escolas urbanas do 1º ciclo do Ensino Básico, seleccionadas no âmbito do Projecto Comenius 2.1, a que já fizemos referência. Contudo, os limites temporais impostos para a realização da investigação, fizeram com que nos centrássemos no caso específico de uma escola. Como salienta Ferreira (2003:138-139):

“Embora o estudo de caso não tenha como propósito generalizar as suas conclusões, pois as dinâmicas sociais analisadas são singulares e específicas, é possível, no entanto, estabelecer analogias, encontrar semelhanças e diferenças, suscitar outros problemas para reflexão e investigação a partir do caso.”

Nesta perspectiva, esperamos prosseguir esta investigação em estudos posteriores mais abrangentes, fazendo um estudo multicase e enriquecendo e complementando os dados com outros instrumentos de recolha.

Por outro lado, reconhecemos também outras limitações deste estudo como o número limitado de entrevistas realizadas aos pais, professores e alunos; o facto de não termos podido

realizar uma análise comparativa da escola antes e depois da eleição da actual coordenadora, através, por exemplo, de entrevistas a ex-professores da escola; ou o facto de não utilizarmos outros instrumentos de recolha de dados (como a observação) que nos permitissem explorar, com mais detalhe, a dinâmica da escola, vendo os sujeitos em acção.

Por tudo isto, com este estudo pretendemos fazer apenas uma abordagem exploratória e explicativa das características e influências da liderança, no caso específico desta escola, não se pretendendo generalizar dados, mas sim fornecer pistas para investigações futuras.

Uma vez que este estudo se centra, fundamentalmente, na recolha de dados através do inquérito por entrevista e na análise de conteúdo, importa salientar que estamos conscientes da riqueza do material que recolhemos e da complexidade do procedimento de análise utilizado, sendo impensável abarcar a totalidade da entrevista e difícil filtrar o mais importante de cada uma. Como refere Wolcott (1990, citado por Stake, 1995:84),

“O ponto crítico da investigação qualitativa não é tanto acumular dados mas “filtrar” (isto é, livrar-se de) a grande parte dos dados que acumula. A solução está em descobrir essências e revelar essas essências com suficiente contexto, sem contudo ficar obcecado em incluir tudo o que potencialmente é passível de ser descrito.” (Wolcott, 1990, citado por Stake, 1995:84).

No próximo capítulo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos através das entrevistas, cruzando-os com a revisão da literatura efectuada.

Capítulo IV

Apresentação e análise dos dados

Capítulo IV – Percepções da escola e da liderança: as perspectivas dos diferentes actores

Neste capítulo, apresentamos e, em simultâneo, analisamos os dados obtidos através das entrevistas realizadas à coordenadora, professores, alunos e pais. A opinião destes actores educativos será analisada de uma forma integrada e transversal, procurando perceber, por um lado, as suas percepções sobre a escola e, por outro, as suas perspectivas sobre a liderança da escola.

4.1. Percepções da escola: a perspectiva dos vários actores educativos

Nesta primeira parte, apresentamos e analisamos as percepções dos entrevistados sobre a escola, no que diz respeito aos seus pontos fortes e desafios, ao processo de desenvolvimento do currículo e acção pedagógica, e à cultura e clima de escola.

4.1.1. Pontos fortes

Na opinião dos vários actores educativos entrevistados, esta escola tem qualidade a vários níveis, sendo os seus pontos fortes a sua equipa de docentes, o ambiente de trabalho, a preocupação com os alunos, o sucesso educativo, a abertura da escola ao meio e a variedade de projectos em que a escola se envolve e que lhe permite adquirir materiais e melhores recursos.

O corpo docente desta escola é descrito por todos os actores educativos como sendo constituído por pessoas “dinâmicas”, “preocupadas”, “interessadas”, “empenhadas”, “cumpridoras” e “alegres”.

Neste grupo que constitui “uma boa equipa de trabalho” (P5), há “uma coesão muito grande dentro dos docentes, quer em vontade, quer em quantidade de trabalho e participação, e até convívio, portanto, até no bem-estar entre os próprios professores. (P1)”. Uma das professoras refere-se a este dinamismo da seguinte forma:

“Há aqui pessoas que estão sempre a ver mais longe, estão sempre a descobrir. Eu até digo, muitas vezes, que há aqui pessoas que, enquanto dormem, devem estar a imaginar o que é que se há-de melhorar ainda mais em qualquer situação, porque todos os dias trazem algo mais. E essas pessoas puxam pelas que não são tão criativas, não é? Mas sabem puxar, que é uma coisa boa, não é? Porque dizer: “Vamos fazer isto!” é uma coisa, agora entusiasmar os outros a fazer, a dar ideias,

a ensinar como se faz, mostrar que sabe fazer, não é só mandar a boca a ver se os outros fazem e não... Portanto, eu acho que no cômputo geral, o corpo docente é muito interessado e está sempre interessado em melhorar.” (P4)

Outro testemunho de uma professora reitera este ponto de vista:

“não foi preciso semear a vontade, portanto, eles já vinham com vontade, eles já eram pessoas dinâmicas noutras escolas, eram pessoas que chegaram aqui, alguns já sabiam que aqui se trabalhava assim e, portanto, já vieram à procura desse contexto.” (P1)

Este facto faz com que na escola haja um bom ambiente de trabalho, onde, para além de laços profissionais, há amizade entre os docentes²² e toda a comunidade educativa:

“(...) transmitem uma ligação entre todas nós e é um bom ambiente para se trabalhar. Mas é para trabalhar mesmo. Um bom ambiente onde se trabalha, onde as pessoas são amigas umas das outras. Colaboram, estamos sempre disponíveis. Começa a haver amizade entre as pessoas.” (P5)

“Portanto, são as relações humanas que há, entre professores, funcionários, também temos aqui funcionários à altura, e alunos e pais. (...) Portanto, o ponto forte para mim é as relações que há entre todos, entre professores, funcionários e alunos, esse bom relacionamento que nós temos. E depois eu digo que a qualidade que, eu acho que é muito boa, nós funcionamos bem.” (P3)

Um dos pais considera que, nesta escola, os professores são empenhados e tentam dinamizar actividades diversificadas que tenham em vista o desenvolvimento global dos alunos, tal como evidenciam as suas palavras:

“há um conjunto de professores aqui que são muito empenhados, que tentam dinamizar a escola, dão a oportunidade de haver uma série de actividades, tentam-se desenvolver projectos que permitam fazer uma aprendizagem, que permitam às crianças ter uma aprendizagem de diferentes áreas, nomeadamente biblioteca e outros projectos que eu sei que a escola concorreu e ganhou.” (Pa1)

A organização da escola e o empenho de todos para que os problemas sejam evitados e resolvidos são, mais uma vez, destacados por uma professora:

“...é uma escola muito grande e, por ser muito grande, precisa de ser dirigida e orientada e de uma certa maneira, senão as coisas não funcionavam. E as coisas funcionam bem. Há muita coisa a tratar, há muita coisa a fazer. Parece-me muito

²² Este assunto será retomado no ponto 4.1.4. deste capítulo, referente à cultura e clima desta escola.

bem organizada (...), as tarefas muito bem divididas, cada um responsável por aquilo que é, sabe perfeitamente, mesmo em termos de auxiliares, se precisarmos de alguma coisa, sabemos a quem nos temos de dirigir...” (P5)

Nesta escola, a preocupação central dos professores e da coordenadora são os alunos, o seu bem-estar e o seu sucesso educativo. Os alunos são considerados enquanto pessoas, procurando-se o seu desenvolvimento intelectual mas também emocional (conhecimentos, competências e atitudes):

“Olhe, o facto de se perspectivar o ensino como mais do que a mera transmissão de conhecimentos.” (Pa5)

“Global, na formação deles, na postura. Uma pessoa se pensar assim, eu apanhei estes alunos que tenho agora, dos outros anos que cá estive foram meus alunos, eu tive-os no segundo ano e agora vejo-os e são tão diferentes, na postura, na convivência, nas atitudes. Já são tão diferentes, se nós pensarmos assim, é fazer a retrospectiva em relação aos outros anos, ficamos mais vaidosos! E pensar assim: “Caramba, nós participamos nesta, um bocadinho nesta formação”, não é? Eu acho que é o que completará melhor, que é a formação do aluno.” (P4)

Por outro lado, pais, professores e a própria coordenadora salientam o sucesso da escola a nível educativo, não só no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos mas também à socialização e à sua integração na escola, tal como ilustram os seguintes testemunhos:

“Ele teve um bom ambiente e no bom ambiente digo o saber estar dentro da sala de aula com a aprendizagem que lhe é proporcionada pelo professor que está na aula, não é? E também o ambiente que se cria à volta desse ambiente micro, da sala, à volta da sala, do recreio e todo o ambiente.” (Pa3)

“Eu julgo que o próprio currículo académico. Parece-me que há aqui miúdos que vão muito bem preparados para o 2º ciclo.” (Pa5)

“Acho que aí tem sucesso, na criação de um ambiente saudável, de convívio e de crescimento.” (Pa4)

“Tem sucesso com as famílias, tem sucesso na aprendizagem (em termos globais, no sucesso dos alunos)... e eu acho que também tem sucesso no sentido em que as crianças se sentem bem, na felicidade dos alunos...” (P1)

“A nível de socialização, eu acho que a escola tem feito um bom trabalho. A esse nível. E eu acho que na gestão, no relacionamento interpares e na relação com adultos, eu acho que as crianças daqui vão, são crianças equilibradas e que conseguem, educadas, sabem relacionar-se com os adultos e com os pares, na generalidade acho que sim. Eu acho que também isso é fruto da estabilidade que

eles sentem aqui e do respeito que sentem porque também são tratados com respeito.” (C)

O trabalho com os alunos e a utilização de materiais e estratégias diversificadas e adequadas às necessidades dos discentes são possíveis porque a escola tem uma grande quantidade de material pedagógico para as diferentes áreas curriculares:

“Eu acho que esta escola funciona bem. Temos muito material pedagógico à disposição, uma coisa que, antigamente, quando eu vim para aqui, nós não tínhamos. Uma coisa que antigamente nós não tínhamos era material nenhum, não era por falta de pedidos que nós pedíamos, mas a câmara nunca esteve tão aberta como está hoje para a educação do 1º ciclo. Portanto, há uma diferença muito grande, portanto, nós não podemos dizer que nós não motivamos as aulas por falta de material. Nesta escola, nós não podemos dizer isso. Acho que todos os professores que têm passado por aqui se empenham imenso.” (P3)

O sucesso educativo da escola traduz-se também nos resultados em testes internos (uma vez que a escola não tem sido seleccionada para exames de âmbito nacional), que são muito positivos. No ano lectivo 2005/2006, no 2º período, dos 217 alunos da escola, apenas 12 revelavam grande atraso em relação à aquisição das competências e aprendizagens pretendidas. Para além disso, desde o ano lectivo 1992/1993 até ao ano 2004/2005, ou seja em 11 anos, apenas se verificaram 66 retenções nesta escola, o que dá uma média de 6 retenções por ano, em nove turmas, sendo, portanto, um indicador de sucesso.

Embora a escola não disponha de dados relativos a *rankings* ou documentos de inspecção, a avaliação interna, realizada a nível de agrupamento, demonstra os bons resultados obtidos pelos alunos desta escola. O documento com o resumo da avaliação dos alunos das escolas do 1º ciclo do agrupamento, referente ao 2º período do ano lectivo 2005/2006, revela que dos 217 alunos da escola, 156 atingiram as competências essenciais e as aprendizagens pretendidas até àquele momento, 49 revelam algumas dificuldades e apenas 12 muitas dificuldades.

Os dados estatísticos sobre a avaliação dos alunos do agrupamento demonstram que os alunos desta escola, depois de transitarem para o 2º ciclo, continuam com resultados bastante positivos, o que tem trazido uma óptima reputação para a escola:

“Trabalhamos todos em conjunto, portanto, acho que se trabalha bem. Tanto que, ainda agora, está toda a gente a querer vir para a escola de N., não é, e nós não temos vagas. É um problema sempre, todos os anos, nesta altura do ano, porque... e no executivo isso também denota. Não sei como é que eles vão resolver. Temos muita gente. (...) Pronto, temos turmas inteiras que ninguém reprovou, duas

turmas, talvez, duas que reprovaram dois. Portanto, é bom. No ciclo, então, toda a gente gosta dos meninos que vão daqui. Toda a gente diz que são turmas óptimas, vão bem preparados.” (P2)

Importa referir que uma das turmas do 4º ano, que transitou para o 2º ciclo em bloco e que frequenta agora o 8º ano, tem sido, sistematicamente, considerada a melhor turma da EB2,3, tal como evidencia o testemunho de uma professora com o cargo de coordenadora do Conselho de Docentes do 1º ciclo:

“Daquilo que conheço aqui e até pelos resultados que conheço por pertencer ao pedagógico e porque trago os dados também para esta escola depois deles serem reunidos, até sobre a avaliação dos alunos, há dois aspectos que eu posso falar, por exemplo: dos alunos que transitam para o 2ºciclo, é a escola que apresenta melhores resultados em termos académicos, portanto, a medição e a continuidade desses resultados em anos seguintes, no meio das escolas; internamente, também pelo número de retenções e até pelos planos de recuperação que existem, por todo o processo que se desenvolve durante o ano de avaliação dos alunos e de encaminhamento dos casos mais difíceis são, de facto, poucos.” (P1)

Nesta escola as taxas de abandono escolar são muito baixas, tendo-se verificado apenas uma nos últimos anos. Segundo o testemunho dos entrevistados, os alunos são assíduos, vão para a escola alegres e sentem-se parte integrante da mesma porque participam activamente nas actividades, tendo, por isso, comportamentos adequados à sua faixa etária, sem causar grandes distúrbios ou complicações:

“Os alunos, na generalidade, são crianças ... sem problemas, são crianças felizes, que é a primeira impressão que temos ao chegar aqui, são crianças brincalhonas, e...sem grandes problemas, assim de uma maneira geral. (...) As crianças vêm contentes de manhã, vêm ter com os professores, mesmo que não seja o professor da turma, conhecem-nos a todos e, e, dirigem-se a qualquer professor sem problemas, medos...” (C)

“Eu penso que há sucesso. Esta escola tem sucesso no aspecto académico, no aproveitamento. Não há uma percentagem muito grande de não sucesso. Em termos de correcções, há ordem, há regras, há disciplina e isso também funciona. Existem regras e essas regras são trabalhadas pelos professores e os alunos sabem como é que devem estar nesta ou naquela situação, com disciplina.” (P5)

O sucesso da escola e a existência de alunos “felizes” são duas ideias reiteradas pelos vários entrevistados. A escola é muito dinâmica e aberta ao envolvimento da comunidade

educativa²³, participando em vários concursos públicos (“Ciência Viva”, “Escola Florida”, “Uma aventura literária”, “Vamos falar do euro”, “Concurso águas livres: as pontes”, entre outros), arrecadando, muitas vezes, o 1º lugar, o que lhe traz reconhecimento público e uma óptima reputação, nomeadamente nos meios de comunicação locais. Talvez por isso, muitos alunos de outras freguesias queiram vir para esta escola, porque ouvem falar dela, não só pelos alunos, professores e pais, mas também pela comunicação social, como evidenciam os seguintes depoimentos:

“Ora, nós todos os anos temos muita gente a pedir transferência e a primeira coisa que dizem é: “Ouve-se muito bem falar desta escola!”” (C)

“Mas é uma competição. Os miúdos já começam: “Ah! Nós temos que ganhar! Temos que fazer isto melhor, porque temos ganhar! A nossa escola até costuma ganhar!”, não é... e tal. É muito engraçado e, realmente, eles gostaram imenso. Então agora, que saíram... saíram agora no jornal os três miúdos que foram connosco receber os prémios. Foram eles que saíram nos jornais todos... Pois não se falava noutra coisa... *risos* Até esta semana não falavam noutra coisa. Eles próprios fazem questão de mostrar aos amigos que realmente a nossa escola ganhou. Gostam de ver o nome da nossa escola no jornal.” (P2)

“Eu a informação que tenho é essa, é que é mais fácil para o corpo docente e é mais pretendida, a escola, pelos pais e pela comunidade em si. Portanto, como eu disse há bocado, há meninos que nunca viriam, que antigamente não vinham para esta escola.” (P1)

Esta participação tornou a escola mais aberta à inovação e ao meio envolvente, desenvolvendo parcerias fundamentais com o mesmo²⁴.

Como vimos, os diferentes actores educativos salientam diversos pontos fortes desta escola, que contribuem para o sucesso educativo dos alunos e trazem reconhecimento público à instituição, sendo de destacar a existência de uma variedade de projectos, o dinamismo e a abertura da escola ao envolvimento de toda a comunidade educativa. No entanto, não podemos deixar de referir os desafios com que a escola se depara e que condicionam o trabalho que lá se desenvolve.

²³ A abertura da escola à participação e envolvimento da comunidade educativa será explorada com mais detalhe nos pontos 4.1.4. e 4.2.6.4. deste capítulo.

²⁴ Este assunto será retomado no ponto 4.1.4. deste capítulo, relativo à cultura e ao clima de escola.

4.1.2. Desafios

Este tema foi dividido em desafios externos e internos à escola.

Os primeiros estão relacionados com a política educativa do governo e com as decisões que não dependem da escola, tais como:

- a instabilidade do corpo docente;
- o elevado número de alunos por turma;
- a escassez de recursos humanos;
- a necessidade de melhorar o espaço físico da escola;
- os problemas de segurança da escola;
- a implementação das actividades de enriquecimento curricular;
- a dependência em relação ao agrupamento de escola, nomeadamente, na gestão dos recursos financeiros e humanos.

Os desafios internos da escola prendem-se com factores que podem ser mais controlados e solucionados pela escola, embora alguns deles estejam dependentes dos anteriores, sendo referidos a necessidade de:

- responder à heterogeneidade de alunos da escola;
- corresponder às expectativas dos pais e à crise de valores da sociedade actual;
- formar cidadãos autónomos e responder às necessidades dos alunos;
- responder às diversas solicitações do meio;
- envolver os pais na escola.

Tanto os pais como os professores e a coordenadora referem a instabilidade docente como o maior entrave ao sucesso educativo, uma vez que, dado que a equipa de docentes sofre alterações todos os anos, há a necessidade de recomeçar, constantemente, o trabalho de equipa e repete-se a angústia e ansiedade dos pais em saberem quem serão os professores dos seus filhos:

“E foi terrível. E eu acho que isso é uma questão... que voltas é que se pode dar? Pode ser que, este ano, com a colocação por 3 anos, isso fique um bocadinho atenuado.” (C)

“Agora, tenho receio que, um dia, se o corpo docente mudar, é quase como recomeçar um processo. Eu vejo pela forma como as coisas aqui se encaminham ou têm sido feitas que o processo vai manter-se, agora, se há muita gente a entrar

de novo, há sempre um recuo para poder avançar de novo.” (P1)

“Eu, como mãe, sinto um bocadinho todos os anos, aquela angústia de não saber muito bem quem é que vem para dar aulas ao meu filho, que até ao momento, não tenho razão de queixa, vejo... é mais essa problemática...” (Pa5)

“Talvez o único aspecto que, neste momento, seja menos positivo é o facto de os professores não serem professores permanentes aqui da escola não é? Acho que só a directora (...) e uma outra professora é que são efectivas aqui e, portanto, há uma rotatividade elevada nos docentes. Isso obviamente para as crianças talvez não seja o melhor.” (Pa1)

Para além disso, referem que o elevado número de alunos por turma dificulta o processo de ensino aprendizagem: “Aonde eu penso que se poderia melhorar era na dimensão das turmas, não é? São muito grandes, 25 a 28 alunos...” (Pa4), o que, na sua opinião, “é o principal obstáculo à aprendizagem e isso é mau porque não lhes permite dar rendimento” (Pa4).

Uma vez que a escola tem 217 alunos, os professores e os alunos consideram que deveria ter mais funcionários para assegurar a segurança e limpeza da escola. Tal como um professor salienta, a segurança é “razoável porque também não temos funcionários.” (P3). Um aluno refere que “Quando...sem ser no horário da escola, quando vêm buscar para Inglês, não está nenhuma funcionária.” (A). Este facto contribui para a falta de segurança na escola, sendo importante haver sempre um funcionário junto do portão “que não deixasse entrar qualquer pessoa na escola, que pode ser perigoso” (A).

A falta de recursos humanos sente-se também a nível do apoio educativo proporcionado aos alunos, uma vez que, quando os professores são confrontados com problemas de aprendizagem ou emocionais nos alunos, não têm disponíveis, na escola, profissionais (tais como psicólogos e assistentes sociais para os orientar no seu trabalho):

“Quando fosse preciso alguma assistente social, algum caso mais pontual que nós achássemos que fosse necessário alguém fazer uma análise mais profunda mais profissionalizada, de algum problema que nós sentíssemos que existia naquela família (...), era benéfico se houvesse algum serviço de, ligado à Segurança, alguma assistente social, vocacionada para trabalhar com as escolas.” (C)

Por outro lado, todos os actores educativos sentem que, embora as instalações da escola tenham vindo a melhorar, através de orçamentos conseguidos não só pelos concursos públicos mas também pelos insistentes pedidos da coordenadora na Junta de Freguesia, na Câmara Municipal e na Associação de Pais, ainda há a necessidade de melhorar o espaço físico da escola, para acolher

melhor os alunos, os pais e os professores:

“De saúde também, não será tanto mas também aí há a construção, não é? Porque temos salas muito quentes e, por exemplo, eu estou sempre constipada porquê? Porque a sala é um forno e mal saio da sala, eu mesmo que tenha a porta aberta, eu mal saio da minha sala, saio da área suja, que é ali junto à minha sala, apanho logo um frio desgraçado, mesmo que vista casaco. Portanto, não é saudável nessa questão, de resto não, acho que sim, que é saudável.” (P4)

“Na altura do Natal, este ano, os pais ficaram muito aborrecidos (....) Porque (...) as crianças já são tantas que não é possível caberem aqui os pais e nós vedámos a entrada dos pais...” (C)

“Depois há certas coisas, por exemplo, quando vem o calor, no Verão, nesta escola, as salas atingem os 40º graus, portanto nós estamos aqui como uma torneira a correr... Portanto, há coisas que, há investimentos que a gente vai pedindo e têm melhorado, a Câmara tem ajudado bastante, como a Junta, mesmo este soalho que estava aqui, foi adaptado para este tipo de alcatifa. Era soalho que já tinha fendas e os miúdos podiam-se magoar. Claro que nós esperávamos mais, por exemplo, lá fora é muito pó, muito pó, nós precisamos de outro tipo de areia, qualquer coisa que não levantasse tanto pó. Portanto, são estas coisas que.. quando esta a chover temos muita dificuldade de concentrar os alunos, porque este polivalente é muito pequeno para 217, estamos sempre... Já esta o projecto a andar, a Câmara já nos disse que iam fazer as obras, que era ampliar a parte de trás do recinto coberto. Há coisas que estão a ser melhoradas e vão sendo melhoradas, porque o tempo também assim o exige, porque as crianças precisam de saltar e nós aqui temos que os obrigar a estar sentados porque senão magoam-se uns aos outros, quer dizer, isto quando chove.” (P3)

“Nesta altura estou a sentir que poderia ser melhor isolada termicamente (risos), para ficar mais fresca.(...) Isto é um bocado quente. (...) Obviamente que isso não ajuda a que as crianças estejam fisicamente bem numa sala de aula.” (Pa1)

“Falta-nos um recinto coberto, mas já se vai fazer isso agora, nas férias, uma parte nova aí atrás.” (P1)

Os pais e alunos referem ainda que a escola deveria melhorar o seu espaço físico para o tornar mais seguro:

“Até ao momento, felizmente, não tivemos nenhum caso problemático, mas considero isso... aliás, já tem sido também objecto de conversa com a Junta etc. e criar um conjunto de condições que permita tornar a escola segura, independentemente de terem ocorrido ou não casos não é? E até para prevenir futuras situações...” (Pa5)

“Às vezes, de dia, quando nós estamos aqui mais à tarde, passa aqui um drogado por essa rua, pede comida...” (A)

Na mesma linha de pensamento, os professores referem a proximidade de uma estrada como um problema de segurança da escola:

“Eu acho que aqui onde está localizada a estrada não é muito boa para os pais trazerem os seus filhos todos os dias, virem buscar. Por exemplo, do lado dali da rua, nem sequer há passeio. Há uma bermazita. Digamos que, às vezes, vem um camião e é um bocadito arriscado. Mais para aquelas crianças que vêm sozinhas, porque há sempre uma ou outra que atravessa sozinha. Não é assim muito favorável aqui a localização.” (P5)

Para além destes factores que comprometem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, na esteira de Fullan (1998) quando referia que a dependência das escolas tem sido promovida por mudanças impostas externamente, esta escola confrontou-se com o primeiro dos quatro dilemas apontados por Barroso (1990), na implementação das reformas: a regulação estatal versus a diversidade de cada contexto educativo. Assim, no ano lectivo 2005/2006, a escola viu-se forçada a alterar as suas práticas em função de um normativo que não teve em conta os contextos específicos de cada escola e as actividades que lá se desenvolviam. As orientações governamentais para o 1º ciclo implicavam a implementação de actividades de complemento curricular, que deveriam ser asseguradas pelos professores titulares de turma, diminuindo o tempo para planificarem as suas aulas e para o restante trabalho de organização da escola. Esta escola, que já promovia estas actividades, através de um ATL dinamizado pela Associação de Pais, teve que se reorganizar para responder às exigências do Ministério da Educação, o que causou constrangimentos para os professores, pais e alunos, tal como ilustram os seguintes relatos:

“Porque nós já as tínhamos, mesmo antes, já tínhamos aqui as actividades através da associação de pais e da escola. Portanto, nós sempre supervisionávamos as actividades da associação de pais, portanto, a associação tinha um projecto e esse projecto era integrado no nosso... Portanto, era assimilado pela escola, integrado no nosso plano. E, depois, nós acompanhávamos... Durante anos, foi a própria escola que acompanhou; nos últimos anos arranjou-se alguém com formação para acompanhar.” (P1)

“A associação de pais depois também não sabia se devia contratar mais gente, se ia ter gente, se não ia... é que os pais, de um momento para o outro, deixaram de querer, de inscrever as crianças no prolongamento de horário da associação de pais, uma vez que a escola iria assegurar para todos. Depois, quando se aperceberam que não tínhamos recursos humanos para toda a gente...” (C)

“Eu acho que, neste momento, o maior desafio é esta questão que se está a colocar neste ano, que são as actividades extracurriculares. Neste momento, acho que é o

maior desafio que está a ser colocado, quer à questão da escola, quer a nós, associação de pais porque isto... nós tínhamos uma organização em termos de ATL perfeitamente já estruturada e prontos, estas coisas alteraram-se muito e nós agora não sabemos muito bem com aquilo que vamos contar, que intervenção vamos poder ter, que tipo de apoio vamos poder dar aos pais... Portanto, eu acho que, neste momento, aquilo que se perspectiva mais difícil é mesmo esta questão das actividades extracurriculares. Vamos ver.” (Pa5)

A implementação destas actividades acabou por ser um enorme desafio colocado à escola, uma vez que alterou as suas rotinas e causou constrangimentos aos pais e professores. Assim, por um lado, os pais estavam habituados a inscreverem os seus filhos num ATL, dinamizado na escola pela Associação de Pais, que assegurava as actividades de complemento durante todos os dias da semana. Agora, tiveram que optar por um ou dois clubes, porque a escola não tem recursos humanos suficientes para atender todos os alunos, nos cinco dias da semana, tal como nos disse a coordenadora:

“Este ano houve esta confusão tremenda porque as coisas estavam organizadas e a correr muito bem e sofreram um abanão muito grande. (...) As famílias criaram expectativas que a escola tinha que atender as crianças todas, todas, todas e nós para isso não temos meios, não temos pessoal para estar com as crianças todas, porque 35 horas semanais...” (C)

Por outro lado, os professores sentiram que estas actividades lhes ocupavam muito tempo na sua planificação, implementação e avaliação, retirando-lhes energia e disponibilidade para prepararem as actividades lectivas e para trabalharem em equipa. Sentimentos de cansaço e a existência de maiores dificuldades em trabalhar por projecto são dois aspectos referidos nas entrevistas:

“Nesta altura do ano, sinto-me muito cansada. Porque cá está, eu concordo, por exemplo, eu não sou completamente contra as leis da ministra de que se ficasse... Tudo bem, mas tinham que fazer uma destrição porque numa escola em que nunca se pôs a hipótese de se cumprir o horário, de se trabalhar era para o projecto, o ficar uma tarde ou duas tardes por semana a tomar conta de meninos que mal os conhecemos, não é, porque não são nossos, vai-nos estragar muito o nosso trabalho, não é? (...) Porque são duas tardes que, normalmente, eu até ficaria aqui na escola a trabalhar, mas não posso, porque tenho ali um grupo de alunos...” (P4).

Para além desta dependência em relação à Administração Central, ela é sentida também

em relação aos agrupamentos de escolas²⁵, quer na gestão dos recursos financeiros, uma vez que, de acordo com o testemunho de uma professora, “vai tudo para a E.B. 2, 3 e, depois, temos que andar a pedir tudo por requisições” (P2); quer no desenvolvimento de actividades conjuntas, quer na partilha de recursos com outras escolas.

A par destes desafios externos que são colocados à escola e cuja solução não passa pelas competências dos actores educativos mais directamente envolvidos na sua dinâmica, os entrevistados referem também alguns desafios internos que dependem mais da actuação da comunidade educativa da escola.

Neste sentido, a escola debate-se, hoje, com o desafio de responder à heterogeneidade de alunos da escola, não só devido às características da comunidade envolvente que, como já referimos, é muito heterogénea e constituída por alunos de diferentes grupos sócio-económicos, mas também devido às próprias características da sociedade actual:

“Conseguir que cada vez haja um maior entendimento entre as duas... porque são duas vertentes muito antagónicas. Há aqui um grupo grande de grandes dificuldades e há outro grupo com... não é a viver muito bem mas a viver com um nível de vida bom. E se se conseguirem conjugar mais, é mais fácil a vida aqui. Porque aqui os problemas são originados precisamente naquelas famílias que têm, não é dificuldades económicas, é que têm dificuldades em integrar-se mais aqui no ambiente. Que não se conseguiram integrar, ou que não aceitam aquele que é muito rico ou... é a tal integração, não se conseguem integrar muito bem aqui na...” (P4)

“E também é assim: dadas as características da sociedade actual, efectivamente, os meninos têm que ter uma visão mais ampla do mundo e da escola. A escola não pode ser só tabuada, nem só a gramática, tem que ser muito mais do que isso.” (Pa5)

Por outro lado, na opinião dos professores, a evolução da sociedade coloca outros desafios à escola, nomeadamente o de corresponder às expectativas dos pais e lidar com a crise de valores actual:

“Sabe que são crianças que estão numa... as famílias hoje querem lhes dar mais, querem dar melhor aos seus filhos, mas, muitas das vezes, as opções não são as correctas. Portanto, dão-lhes em termos materiais, em termos de roupas, em termos de brinquedos, mas em termos de, por exemplo, de educação, às vezes falham um bocadinho. Em termos de educação de base, princípios, linguagem, muitos miúdos falam bastante mal. E em termos de comportamento não graves,

²⁵ Este assunto será desenvolvido, com mais pormenor, na segunda parte deste capítulo.

portanto, não temos aqueles casos graves de comportamento, temos aquelas disfunções de quem quer proteger muito um filho, mas, ao fim, também não lhe consegue pôr grandes regras. É esse tipo de crianças, mas que, ao mesmo tempo, são dóceis, são miúdos que gostam da actividade, são muito activos e que são relativamente fáceis de motivar para trabalhar e para produzir.” (P1)

E continua:

“Por ser esse mundo do trabalhador, hoje em dia aquilo que eu noto é que esse tipo de grupo social, são grupos que têm objectivos muito materiais, portanto, pretensões de mostrar algum desafoço económico, mas que isso se traduz, por exemplo, em lanches disparatados e muita protecção aos filhos, mas é uma protecção, como eu disse, sem grande base, sem solidez de orientação para os filhos.” (P1)

Aliado a tudo isto, a escola debate-se com a necessidade de formar cidadãos autónomos e responder às necessidades dos alunos, dando-lhes mais responsabilidades e motivando-os para a aprendizagem:

“...que os alunos se tornem, de facto, alunos autónomos, criativos, não é... e que sejam capazes de pesquisar, de explorar, de... Portanto, aquela autonomia de trabalho (...) Muitas vezes, aprendem o que a gente lhe ensina, mas não aprendem a ser autónomos e a conseguir, depois eles, no percurso, que vão a seguir ter com muitos professores, que é o 2ºciclo, conseguirem sentir-se bem e saberem adaptar-se a todos esses professores e ter alguma autonomia no caso, por exemplo, de um professor não ser tão bom e ele ter de estar sozinho, de saber desenrascar-se. Eu penso que há um empenho neste momento, não vou dizer que seja de todos, mas eu tenho conversado com outros colegas aqui da escola e tem sido um assunto bastante discutido, que é que os miúdos não tenham só os conhecimentos atrofiados na cabeça (que saibam fazer contas, que saibam fazer isto, que saibam redigir...), mas é a autonomia do trabalho.” (P1)

“ Os alunos é que, em si, são crianças mais vivas. É mais fácil em termos de escola. Em termos de turma, acho que não é tão fácil. As crianças é que são muito vivas, exigem muito. Exigem tarefas pouco demoradas porque cansam-se rapidamente e em termos de comportamento, é aquele murmurinho e são crianças muito mexidas, muito vivas.” (P5)

“Elas (*professoras estagiárias*) falaram da escola que foram, não sei qual é a escola, mas que eu gostei da forma como funcionava a escola. São alunos que têm muita responsabilidade, porque há várias salas de vários...há portugueses, ingleses...várias matérias, disciplinas, e, então, desde o 1º até não sei que ano eles trabalham...vão de sala em sala fazer os trabalhos que precisam, eles é que estudam sozinhos, não têm tanta ajuda das professoras, têm mais responsabilidade. A escola é diferente...” (A)

Por fim, a escola debate-se hoje com o desafio de responder às diversas solicitações do meio, o que exige muito trabalho, dedicação e empenho dos professores:

“Os desafios é, realmente, o participar o mais possível cá fora, com a comunidade. Participar em todos os concursos, projectos que possa haver, possíveis e imaginários. Trabalha-se imenso. Sem dúvida é uma escola em que se trabalha muito.” (P2)

“Eu sei que estou a ficar velha, eu sei que estou a ficar velha e as forças começam a não ser... Que é isso que me assusta, que é isso que me assusta, por exemplo, eu este ano senti-me muito cansada, cansada mesmo, estourada. (...)E é isso que me assusta, é pensar eu adorar esta escola e pensar que não terei forças para aguentar este ritmo, por muito mais tempo.” (P4)

Para além de todos estes desafios, os alunos e a coordenadora sentem que os pais e encarregados de educação poderiam envolver-se ainda mais na escola:

“Eu acho que o envolvimento dos pais poderia ser maior, maior. Mas isso é uma coisa tem que ser muito lenta, não se pode, não podemos obrigar os pais a participar nem podemos obrigar os professores a dizer de um momento para o outro, quero fazer mais actividades com os pais.” (C)

“Adorava ver os meus pais a fazerem os trabalhos da escola, os trabalhos que costumamos fazer durante as aulas...” (A)

Os diferentes actores educativos consideram que a escola se debate com diversos desafios internos e externos que condicionam o seu sucesso mas também motivam para o desenvolvimento de práticas e projectos que visem colmatá-los. Assim, como veremos de seguida, o desenvolvimento curricular e a acção pedagógica nesta escola centram-se na resposta a estes desafios.

4.1.3. Desenvolvimento curricular e acção pedagógica

Nesta escola, o currículo é encarado como “um projecto integrado a construir nas escolas” (Alonso et al, 1994:10). Cada professor considera as decisões político-administrativas e o currículo nacional, mas procura também adequá-lo às características específicas da sua turma e da escola. Inovação, adequação e entusiasmo emergem dos relatos dos professores, tal como evidencia o seguinte testemunho:

“Acho que é inovadora, não pára no tempo, está sempre a ver aquilo que é possível

adiantar, não estamos demasiado presos ao programa, tentamos trabalhar o programa, mas não só o programa, procurar sempre um passo mais à frente, um bocadinho. E ser uma escola alegre, eu acho que isso faz com que tudo role melhor, não é?” (P4)

Perspectiva-se então “o desenvolvimento curricular centrado na escola” (Pacheco, 2001), procurando-se planificar o currículo como um projecto dinâmico e flexível, adequado às características da comunidade em que se insere. Para que tal seja possível, os professores assumem um papel activo na construção do currículo, empenhando-se e trabalhando em equipa e em colaboração, reunindo-se uma vez por semana, à segunda-feira, para combinarem “a vida da casa”, como confidenciou a coordenadora. Para além deste momento de organização semanal, os professores tentam reunir-se nos intervalos lectivos, para conversarem e discutirem algum assunto do momento:

“Se não nós, todos os dias, naquele intervalozinho de meia hora de intervalo, temos que estar aqui, ninguém fica na sala...pronto, toda a gente. E então juntamo-nos aqui e, às vezes, não dá tempo para ver tudo, mas combinamos uma, uma hora ou às 4 horas ficamos mais meia hora e quando há algum assunto a tratar, temos, acho que temos, conseguido.” (C)

O modo como o projecto curricular de escola é construído e posto em prática faz com que os professores tenham um propósito comum para o seu ensino, tal como refere a seguinte professora entrevistada:

“É uma escola em que os professores já não vivem tanto dentro da sua sala de aula. Portanto, há muita cooperação entre professores, há muita planificação das actividades e do dia a dia escolar. (...) E há uma actividade, digamos, o que se faz dentro da escola é, não quer dizer que dentro da sala de aula os professores não façam coisas que são próprias à sua turma, o que é normal dentro do processo de ensino, mas há, de facto, uma orientação comum, portanto, quando temos, hoje em dia, o projecto curricular, consegue-se já dar uma certa unidade de trabalho, já se torna um pouco real. Não vou dizer que já se consegue completamente realizar, mas já se torna verdadeiro, portanto, deixou de ser um papel para guardarmos para já ser um trabalho em acção, em desenvolvimento (...) Eu foquei o facto de as actividades serem feitas e planeadas, desenvolvidas em espírito de equipa. Esse para mim é bastante forte. E é também ter uma orientação, desde o início do ano até ao fim, ou seja, haver de facto um projecto que nós queremos atingir e que nós vamos avaliando ao longo do percurso, tendo sempre em vista o sucesso dos alunos e a preparação para, sobretudo, a preparação para um trabalho autónomo dos alunos, a autonomia dos alunos, porque os alunos aprendem.” (P1)

Neste trabalho por projecto, os professores preocupam-se em trabalhar as diferentes áreas curriculares, de uma forma integrada, procurando responder às necessidades globais dos alunos, não só em termos intelectuais mas também emocionais e sociais, para que eles gostem de aprender:

“...acho que há um conjunto de projectos: a questão da biblioteca, a questão agora do projecto que eles concorreram do jardim florido, a questão do Ciência Viva portanto... É uma escola muito dinâmica e os professores têm muito essa perspectiva de que a escola não é só para ensinar a Matemática e a Língua Portuguesa, mas é muito mais que isso. É interessá-los em projectos, em temáticas que saem um bocadinho do âmbito disciplinar...” (Pa5)

“Isso para mim é o mais importante porque depois as metodologias podem ser mais activas ou menos activas, mas... a parte afectiva... é... para mim é primordial. Há pessoas que falam muito de... do nível de conhecimentos e de... das dificuldades, dos conteúdos, tudo bem, e das estratégias que utilizam e as metodologias para que as crianças façam a aprendizagem, mas eu acho que, antes que tudo, há que ter um bom relacionamento e que as crianças gostem do professor, porque ele tem que gostar de crianças e depois as crianças têm que gostar do professor, porque ninguém aprende se não quiser, se não gostar da pessoa que lhe está a dizer alguma coisa de novo. (...) Agora, se os miúdos não gostarem do professor, eles fogem, eles isolam-se e até podem ter muitas capacidades e até podem ir aprendendo mas aprendem de forma mecânica e não é... eu acho que não é verdadeiramente significativa essa aprendizagem. Podem fazer só para não ter chatices com o professor...” (C)

Perspectivando-se o desenvolvimento curricular centrado na escola com uma gestão curricular flexível (Roldão, 2001), a acção pedagógica nesta escola focaliza-se no aluno, definindo-se estratégias e prioridades para responder à sua singularidade:

“Eu acho que é um sítio onde o que conta são as crianças, onde se leva a cabo um conjunto de actividades muito motivadoras para os miúdos. Onde há uma preocupação não só em ensinar as matérias curriculares mas a outros níveis não é, uma educação para a cidadania não é?” (Pa5)

Os conhecimentos que os alunos trazem para a escola e as suas motivações são o ponto de partida para novas aprendizagens, para que eles as integrem nas suas estruturas mentais, transformando-as em conhecimentos significativos e úteis para a sua vida em sociedade (Gonçalves e Alarcão, 2004 e Zabalza, 1992). A coordenadora demonstra ter muita preocupação com este aspecto:

“Olha, eu acho que todos os interesses que eles trazem, devíamos partir daí. E depois, depois seguirmos a nossa imaginação para conseguirmos, para partirmos dos interesses que sabemos que os meninos têm, seja lá que interesses seja, uma ida à piscina, um acampamento aqui ou acolá, conseguirmos seleccionar, seleccionar os conteúdos das áreas curriculares e organizar isto, não digo..., organizar os conteúdos de forma a que as crianças queiram aprender. Eu organizo-os em forma de trabalho de projecto. A maior parte dos professores tem alguma dificuldade no trabalho de projecto, mas eu acho que poderiam fazer outro tipo de trabalho mas, mas centrar-se sempre nos interesses que os meninos trazem.” (C)

E continua:

“Ou trabalhos de pesquisa ou... mas mais centradas naquilo que as crianças trazem para a escola, naquilo que elas nos dizem, porque elas dizem-nos aquilo que gostam e não gostam, elas sabem muito bem. (...)

Mas há uma coisa que eu tento olhar para as coisas e tento descobrir sempre o que é que eu, o que é que nesta situação me pode ajudar a tornar o meu trabalho mais..., mais..., mais atractivo para as crianças. Ou então como é que eu consigo arranjar uma estratégia que faça com que eles queiram aprender. Porque à força não vai, não é? À força não vai mas ... isso é um bocado por, por eu gostar de teatro, de poesia e de muitas conversas que eu tenho de, de reuniões a que eu tenho ido, que eu descobri muitas estratégias que para mim são valiosíssimas. Porque treinar a memória nos dias que correm é um bocado difícil, os miúdos recusam-se, mas... mas desafiá-los a fazer um teatro ou a apresentar uns jograis à escola toda, em todos querem participar, eles o que estão a fazer? Estão a decorar e isso foi uma das estratégias que, que eu... descobri através de conversas e de reuniões, essas coisas, que é uma estratégia que eu poderia utilizar para desenvolver nos miúdos esta competência que às vezes é tão difícil de treinar.” (C)

Por outro lado, para a coordenadora é muito importante que os alunos tenham um papel activo nas suas aprendizagens, sendo o professor apenas um mediador, um orientador, um guia do processo de ensino e aprendizagem. As suas palavras são bem elucidativas a este respeito:

“...eu costumo dizer: “Não sou eu que faço as coisas, eu não faço nada, vocês não vêem aí um cartaz feito por mim”, mas... induzo os meninos a fazer desafios, a fazer, a pintar, a fazer e oriento-os, claro, não faço mais do que orientar (...)

Eles conseguem eles próprios criar estratégias de aprendizagem e, e, e isso para mim é das coisas melhores que eles podem adquirir. É a competência de eles próprios conseguirem descobrir as suas estratégias e, e quando eles então as conseguem verbalizar e, e, reflectir sobre elas, eu acho que é, que é das coisas mais gratificantes, porque temos a certeza que são competências que estão em pleno desenvolvimento. E daí para a frente há que alimentar porque a semente já germinou e há que andar para a frente. E eu acho que isso é um dos papéis mais importantes do professor. Não é que eles decorem, que, que façam as coisas muito bem feitas mas é, mas é que queiram fazê-las, queiram fazê-las.” (C)

A coordenadora desta escola defende que os alunos devem ser educados com a diferença e para a diferença, em turmas heterogéneas, adequadas à faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos, para os integrar num ambiente de crescimento saudável:

“De aceitação e comportamentos assim mais assertivos. Com a consciência de que é um comportamento de exclusão e só trabalhado no dia-a-dia.(...) Ou porque roubou ou porque mentiu ou porque é preto, é de outra religião, e abordar esses assuntos de frente e os miúdos reflectirem e verbalizarem as suas opiniões (...) E eu tinha que gerir porque as crianças com aquelas diferenças, desde o vestir, eu tinha que gerir essas diferenças. Porque havia algumas crianças: “Ah, anda sempre com a mesma camisola!”, essas coisas. E isso tem que, tem que se trabalhar (...) (...)Sou da opinião de que eles devem ser integrados em, em grupos heterogéneos.(...) porque os que, as crianças que têm dificuldade podem ser estimuladas pelas outras, desde que, desde que as outras que têm mais facilidade lhes dêem oportunidade...(...) Há muita gente que é da opinião que devem ser grupos homogéneos, eu acho que não é..., não tem vantagem nenhuma. Só se pode ter alguma vantagem quando queremos fazer intervenções cirúrgicas, por exemplo, recuperar uma criança que tem..., em aulas de apoio. Nessas alturas, é que eu acho que podemos ter interesse em ter grupos homogéneos, mas grupos muito pequeninos e com um professor só para fazer intervenções cirúrgicas, como eu costumo dizer. (...)Desde que as outras que têm mais facilidade lhes dêem oportunidade e, mas têm que ser conversadas porque podem depois ser cruéis e, e rebaixá-los, não é? Mas, as crianças são sensíveis e quando, e quando conversamos que têm que ajudar os que tem mais dificuldade, eles ajudam-se uns aos outros. Por isso é que eu prefiro grupos heterogéneos, porque num grupo homogéneo, se são todos fraquinhos, não há ninguém que puxe, que puxe pelo grupo e o grupo vai murchando, murchando, não vejo vantagem nenhuma.” (C)

Como vimos, para a coordenadora, o importante é responder aos interesses dos alunos e proporcionar-lhes aprendizagens contextualizadas, mostrando-se muito crítica em relação à adopção de manuais escolares “que se seguem religiosamente”:

“Agora, aquilo que, que se vê e aquilo que os pais e a sociedade em geral quer da escola não é isso, muito bem, é que se pegue nos livros e se trabalhe nos livros. Ora, os livros são descontextualizados e são iguais em todo o país, não têm realidade nenhuma concreta, não têm interesses nenhuns, têm os programas ali. Quem fez os livros, fez com a melhor das vontades e o maior dos cuidados e tentou trazer, que os livros fossem aliciadores. Agora, que não, não vão ao interesse de nenhum dos interesses dos meninos, não estão organizados dessa maneira, estão organizados em torno de grandes blocos, de blocos temáticos, têm uma organização lógica e sequencial, só nesse aspecto podemos dizer que estruturalmente estão bem organizados. Agora, a nível, agora a gestão do currículo, no meu entender, não é vira a página, pega num manual. Mas, mas falando genericamente com os pais, os pais acham que assim é que se deve fazer. E muitos professores também acham isso, está o trabalho todo organizado. Mas acho que

não é a melhor maneira para as crianças estarem motivadas.” (C)

Os relatos dos professores e da coordenadora parecem evidenciar que nesta escola existem valores claros e explícitos, que decorrem da existência de um propósito comum. Estes actores educativos não se limitam a cumprir fielmente as ordens definidas a nível da administração central mas preocupam-se em assumir um papel activo e crítico na sua adopção em função das necessidades específicas do contexto onde trabalham. Corroborando Canário (1992:11), esta escola é encarada “como uma organização social, inserida e articulada com um contexto local e singular”, onde se procura responder às necessidades dos alunos e oferecer-lhes um currículo diversificado que tenha em conta o seu desenvolvimento global. Isto, sem dúvida, que influencia o clima e a cultura desta escola, tal como veremos de seguida.

4.1.4. Cultura e clima de escola

A cultura desta escola, a forma de pensar e de agir da sua comunidade, traduz-se na cooperação, cumplicidade e bem-estar que se sente entre todos os elementos da comunidade educativa, desde os professores, aos alunos, aos pais e ao meio envolvente. Esta cultura de colegialidade manifesta-se num clima positivo e de amizade entre todos. Nas palavras da coordenadora, o clima nesta escola é “muito bom, muito bom. Este ano óptimo. As pessoas vêm para aqui bem dispostas, com vontade de vir...”.

As conversas estabelecidas com os diferentes actores educativos, através das entrevistas, demonstram que estes se sentem bem na escola e estão satisfeitos com o trabalho que desenvolvem, uma vez que participam nas decisões tomadas e partilham com a coordenadora a responsabilidade pelos resultados dos alunos. Estudos anteriores, como os de Rutter (1979) e Anderson (1982), demonstram e comprovam esta associação entre o envolvimento na tomada de decisões na escola e a satisfação do corpo docente. O testemunho de um dos professores é bem ilustrativo da satisfação profissional e do modo colaborativo e empenhado de trabalho:

“Ah, muito bem (risos). Sinto-me óptima, acho que não me sinto a mais, sinto-me bem porque o meu trabalho... acho que é bem visto. Trabalho imenso, não haja dúvida, estou sempre a trabalhar. Quando não posso fazer uma coisa, vou fazer outra, e, portanto, acho que não me sinto a mais, porque eu estou sempre a colaborar em todas as turmas.” (P3)

A forma como falam da escola, a motivação, o entusiasmo e a paixão que demonstram ter

pelo ensino e por esta escola em particular sugere-nos que os entrevistados se sentem integrados e com um forte vínculo afectivo à organização. Quando conversamos com os professores, eles falam da NOSSA escola, do lugar onde querem permanecer, mas que, muitas vezes, não conseguem devido às regras do concurso público nacional a que estão sujeitos:

“Mas a palavra a NOSSA escola ouve-se muito em professores que estiveram nesta escola e que saíram. Não saíram por vontade porque puseram esta em primeiro lugar, mas foram para outra escola por causa da classificação e da ordenação, aquela coisa não é?” (C)

“Ah sim, eu sempre gostei muito desta escola. Quando eu saí, quando eu estive aqui à preferência conjugal e depois tive que sair porque nesse concurso não veio vagas, eu chorei. Eu chorei pelos miúdos e chorei pelos colegas que estavam aqui. Portanto, estive sempre muito.. portanto, quando eu me efectivei, claro tive que ir para mais longe, porque tinha menos anos de trabalho e aqui só apanhava quem tinha boa classificação porque só com os anos de serviço é que nós fazemos as boas classificações. E eu estava sempre ansiosa que tivesse aqui um lugar para mim, até que veio a altura de.. Sempre concorri em primeiro lugar sempre porque gostei da escola. Não gosto das escolas do plano centenário, não gosto, são escolas muito fechadas e eu sempre gostei de trabalhar com muita gente, sempre gostei de trocas de experiências, de falar, e eu sempre gostei não de ambientes muito grandes, mas também não muito pequenos. Portanto, esta escola enchia-me, portanto, as pessoas aqui eram muito simpáticas. Eram pessoas mais velhas do que eu, mas muito abertas, muito alegres e eu senti-me sempre muito bem nesta escola e, portanto, eu chorei mesmo e eu andei muito traumatizada quando saí daqui, muito traumatizada.” (P3)

“Eu penso que não há nenhum professor que quisesse ir embora. Por exemplo, mesmo aquela professora contratada, a Marta, ela diz: “Esta foi a escola da minha vida...”. Se calhar é porque ainda está no princípio e eu só quero que ela encontre muitas escolas iguais. Não é iguais, é melhores. Porque isto ainda não é nada. A gente tenta fazer, mas a gente vai andando. (...) Que seja estimulante, portanto, ela sente-se satisfeita por, no início da carreira, ter tido uma escola onde se sentiu tão bem.” (P1)

Os relatos dos entrevistados demonstram, tal como no estudo levado a cabo por Flores et al (2007), que a atenção e a preocupação, o comprometimento e a dedicação, a aprendizagem contínua, a existência de culturas colaborativas e de propósitos morais e sociais, são características do profissionalismo docente que valorizam e que conseguem desenvolver nesta escola. Estes professores têm um sentido de eficácia forte, sentem-se bem tanto psicológica como emocionalmente, acreditando que podem fazer a diferença na vida dos seus alunos (Day, 2005). Sentem-se comprometidos com a escola, demonstrando entusiasmo, cuidado, necessidade de

trabalharem arduamente na escola e de se preocuparem com os alunos e o seu sucesso. A forte motivação, dedicação e empenho no trabalho são aspectos recorrentes dos seus discursos:

“Ora bem, neste aspecto, eu até gostaria de permanecer, mais como voluntária. Quando me reformasse, não me importaria de vir para aqui na mesma. Ser voluntária em duas áreas fundamentais, na língua portuguesa e na matemática, que é o meu forte.” (P3)

“É evidente, porque uma pessoa numa escola onde há uma dinâmica como há nesta escola, mesmo que tu venhas para cá sem grande vontade, a pressão é muito grande. Não é o meu caso, mas a pressão acaba por ser muito grande e as pessoas, mesmo sem querer, sem darem por ela, estão envolvidas, acabam por estar envolvidas, porque, de facto, é muita gente com essa vontade de se envolver. Não é só vontade, eu acho que também há uma consciência da necessidade desse envolvimento.(...)”

Motivada. Continuo a vir fora de horas para acabar o trabalho, porque acho que ainda tenho trabalho, ninguém me obriga, mas ainda se trabalha bastante e só sinto um bocadinho de pena com a eventualidade de ter que sair.” (P1)

“Sinto-me porque se não, não me sentia feliz aqui, não é? Como sinto que, para mim, é a escola ideal, reconheço que é uma escola que só se dá bem aqui, quem não se importar de trabalhar extra, está a entender? Não ter muito aquela questão, toca às quatro menos um quarto, às quatro horas tenho que estar lá fora. Quem vem para aqui e para se identificar muito bem com a escola e com os projectos, tem que trabalhar extra, isso não chega... Há dias que temos que ficar até às seis, outros seis e meia, outros dias tem que se vir cá à noite. Quantos dias não se veio cá à noite e fica-se cá até à meia noite, meia hora a trabalhar, não é? Fora depois os trabalhos que se tem que levar para casa, para trabalhar isto, aquilo e aqueloutro. Mas trabalhos efectivos, de lançar um projecto, de trabalhar para isto, para aquilo e para aqueloutro, eu nunca vou... tirando à sexta feira, eu nunca vou para casa antes das seis e meia, seis horas, seis e um quarto, seis e meia... No entanto, a hora de saída é às quatro menos um quarto. Mas aqui só assim, quem se quiser identificar com a escola, agora quem não se quiser identificar, é lógico que às quatro menos um quarto sai.” (P4)

Estes dados mostram uma imagem positiva do clima da escola, verificando-se que os professores se sentem envolvidos no trabalho que desenvolvem porque o seu trabalho é valorizado e têm autonomia e liberdade para realizarem actividades pedagógicas inovadoras e adaptadas aos seus alunos:

“É, é. Eu trabalhei em muitas escolas e estou farta de dizer que, quando sair, para qualquer escola que eu vá, não me vou sentir como me sinto aqui porque aqui o trabalho que fazemos é valorizado. Seja a coisa mais pequenina dão-nos valor e isso parecendo que não, obriga-nos cada vez a puxar mais, mais por nós e, ao fim e ao cabo, damos mais mas também ficamos mais felizes porque o trabalho se torna

muito melhor.” (P4)

“Mas acho que, no dia a dia, a gente cada vez está mais envolvida nisto. Eu já não consigo sair daqui.” (P2)

Na esteira de Rosenholtz (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001:83), esta é uma escola “mobilizada”, onde os professores trocam experiências, partilham dificuldades e aprendem em conjunto. Uma das entrevistadas salienta, concordando com a mesma autora, que é mais fácil aprender e melhorar nesta escola do que noutras onde já trabalhou. Isto corrobora um estudo realizado por Ashton e Webb (1986), onde se verificou que o envolvimento dos professores era maior numa escola com tendências mais inovadoras do que numa escola mais tradicional. Os relatos de dois professores evidenciam isto mesmo:

“Eu acho que ganhei outro sucesso que não tinha antes.” (P4)

“Cumpro mais, não é que até agora não cumprisse, mas há outro espírito, a gente sabe que... tem que se dar resposta, se ela é pedida. E noutros sítios que eu tenho estado, há mais confusão, quer na coordenação, quer em nós próprios. Parece que fazemos um trabalho que não era por nós. Aqui não, aqui as coisas são dirigidas, são orientadas.” (P5)

Tal como Costa (1994) verificou, tanto os professores como os alunos interagem e participam na vida escolar, tendo desenvolvido um sentimento de pertença muito forte em relação à escola:

“Tanto é que eu tenho alunos que vieram de outras escolas e uma pessoa, às vezes, vêm conversar: “Ah, professora, não queria nada voltar para lá, é tão diferente...”. Portanto, eles sentem que, na realidade, que aqui é muito mais agradável.” (P4)

“Eu acho que, no geral, que eles se sentem muito bem. E eu sinto, da parte deles, muito, muito carinho e muito contentes por andarem aqui.” (P3)

“É tão saudável que os miúdos não querem ir para casa. Mesmo nas férias alguns não precisariam de estar aqui nas actividades e estão cá, porque, também, as actividades convidam e, portanto, as crianças sentem-se muito bem na escola.” (P1)

“Sim, porque parece-me, vejo isso em termos globais, que gostam da escola, pelas actividades que fazem, não vêm contrariados para a escola, gostam de estar nesta escola, acho que sim.” (P5)

“Olhe, eu acho que sim. Eu acho que é. Que eles gostam de estar aqui. Eles às sete horas, inclusive, não querem ir embora. Portanto, acho que sim, acho que é.” (P2)

“Aliás, ela sente-se muito bem aqui. Ela vai, é uma miúda que é bastante faladora, portanto, também transmite muito aquilo que sente e aquilo que vive. E apesar dela ter tido três professores, nos 4 anos, esta professora é que já foi professora dela no 2º, e ela tem-se sentido sempre muito bem aqui, não só dentro do espaço sala de aula com o professor e os colegas, como também nos espaços exteriores, recreios e etc.” (Pa3)

“É assim: o meu filho até é uma criança assim, que entrou com 5 anos, é um bocado imaturo mas... a própria imaturidade poder-lhe-ia ter dado para rejeitar a escola. Nunca aconteceu. Ele vem sempre muito bem, sente-se sempre muito feliz.” (Pa1)

As interacções e a cooperação entre o corpo docente, a coordenadora, os encarregados de educação e o meio envolvente são referidas pelos entrevistados como caracterizadores das relações de trabalho que se estabelecem nesta escola e que influenciam a motivação dos professores. Assim, o tipo de relações interpessoais, o grau de implicação dos professores e o apoio recebido influenciam a sua satisfação, o que vai de encontro às conclusões de Brunet (1988).

Neste sentido, uma das características mais marcantes desta escola é a abertura ao envolvimento e participação dos pais e da comunidade na sua dinâmica. Embora este envolvimento não seja sistemático, limitando-se, muitas vezes, a participações pontuais em actividades ou nas reuniões de avaliação, os diferentes actores educativos consideram que, nesta escola, tem havido a preocupação de aproximar os pais da escola e a escola dos pais. A própria coordenadora considera que as instituições educativas, durante muito anos, não trabalharam em parceria com os pais, tal como ilustram as suas palavras: “...a escola esteve de costas voltadas muitos anos, a escola tinha umas responsabilidades e a família outras mas era uma sociedade que não era esta de agora”. Actualmente, os professores desta escola sentem a necessidade de trabalhar em conjunto com as famílias para resolverem os problemas da escola e dos alunos:

“É coisa que a gente mais... é primordial, aqui, a relação com a família, precisamente. À mínima coisa chama-se logo a família, que é para não deixar avançar as coisas.” (P2)

“Nós não podemos trabalhar de costas voltadas para o meio e nem para a família, acho que para termos sucesso em muitas coisas, temos de pedir o apoio à família e é o que nós fazemos. Quando nós sentimos assim um bocadinho mais problemas ou dificuldades nisto ou naquilo, nós chamamos a família para resolvermos em conjunto, quer no aproveitamento, quer no comportamento. (...) É uma escola bastante aberta aos pais, à participação dos pais, porque normalmente há uma

resistência, há escolas onde se resiste muito a essa participação e aqui é um bocado ao contrário.” (P1)

De acordo com o testemunho da mesma professora, a colaboração com os encarregados de educação:

“...dá-se relativamente ao processo do aluno, de aprendizagem do aluno, na ligação com os próprios professores e dá-se também através da associação de pais e de toda a organização das actividades extra-curriculares e de alimentação e de tudo o que já existia, que já vem a existir há anos.” (P1)

A Associação de Pais dinamiza o ATL e colabora em diversas actividades e os pais que não fazem parte da associação mostram disponibilidade para participar na vida da escola:

“Além disso, nós trabalhamos bem coma Associação de Pais. Eu acho que isso é muito importante, não é... Trabalhamos em conjunto. Pronto, não há qualquer... Deve ser das poucas escolas que trabalha assim em parceria com uma Associação de Pais.” (P2)

“Nós temos um envolvimento a nível com a coordenação da escola, temos um envolvimento muito próximo. Há um grande diálogo, há uma grande troca de ideias (...) nós agora estamos muito metidos no mesmo barco relativamente à questão das actividades extra-curriculares. Possivelmente, não vamos ser parceiros nessas actividades, mas estamos interessados em participar na organização delas e quando é que elas terão lugar e como é que vão funcionar, que tipo de actividades vamos ter...” (Pa5).

“Houve um tempo em que a minha mulher veio cá falar sobre as profissões, mas isso foi uma iniciativa do professor.” (Pa4)

Apesar disto, os professores reconhecem que o envolvimento poderia ser maior:

“Eu acho que o envolvimento dos pais poderia ser maior, maior. Mas isso é uma coisa tem que ser muito lenta, não se pode, não podemos obrigar os pais a participar nem podemos obrigar os professores a dizer de um momento para o outro: «Quero fazer mais actividades com os pais!» (C)

“Portanto, maior colaboração do meio, a nível da câmara e a junta de freguesia, porque o que eles fazem para eles já é muito mas para nós ainda é pouco.” (P3)

Nesta escola, professores e pais trabalham em cooperação e com um sentido de interajuda muito forte, com colaborações recíprocas, tanto nas actividades da escola como nas actividades da associação de pais, mesmo em períodos de interrupção lectiva. Aqui, pais e professores são aliados

na procura do sucesso educativo dos alunos, baseados na confiança e no respeito mútuo:

“Acho que sim, também é a relação professores/pais que é diferente. Acho que há uma relação mais, não do professor e paizinho, mas mais de um colega que está aqui para partilhar, assim um bocadinho e ajudar (...)

Ai, eu acho que sim, porque se andássemos aqui “à turra e à massa” com os pais, com a população em geral, não havia o sucesso que há. Mas assim os pais vêem que nós até partilhamos as nossas preocupações, as nossas alegrias também pelo sucesso do aluno, também automaticamente ajuda. E vêem em nós um ajudante e não aquele professor que dava reguadas antigamente, não é?” (P4)

“Esta semana estão por aqui, para a semana fazem piscina, para a outra semana vamos em colaboração, pediram a colaboração a dois professores, que vou eu e a C., vamos para o acampamento com eles... Quer dizer, para haver... o trabalho em parceria funciona sempre.” (P2)

“Sei que no final do ano, está previsto fazer-se uma sardinhada com as famílias dos alunos.” (P5)

Para os actores educativos, a escola tem-se aberto cada vez mais à participação de diferentes elementos da comunidade envolvente à escola, estabelecendo parcerias fundamentais com a Junta de Freguesia, Câmara Municipal e Centro de Saúde, que colaboram activamente com a escola, na melhoria dos recursos físicos e materiais, e nos serviços prestados aos alunos:

“É ótima, é ótima. Com o centro de saúde, então, temos as melhores... as melhores cordialidades, porque, realmente, eles adoram trabalhar com esta escola. Porque vêem frutos, não é, depois se vêm por causa do flúor... Tudo é dado à hora. (...) Tudo o que é preciso, nós temos tudo. É preciso ir para uma psicóloga, este menino está com problemas, a gente só telefona ao centro de saúde, à doutora. Ela, imediatamente, encaminha. São cordiais. Com a Junta de Freguesia, então, nem se fala.” (P2)

“Eu fixei logo, desde o primeiro período, por exemplo o terramoto de Lisboa foi explicado por geógrafo, que foi trazido à escola, que... e eles sem qualquer suporte de papel, numa manhã, e levaram a informação toda na cabeça memorizada.” (Pa3)

“A comunidade... nós entendemo-nos muito bem... o rancho folclórico, vocês estão a ver... funciona na antiga escola e vêm para aqui. Com a Junta de Freguesia temos relações ótimas. A Junta de Freguesia dá aquela verba excede e muito a verba que, geralmente, as Juntas de Freguesia atribuem às escolas. Somos nós que gerimos, entre aspas, não é? Porque o dinheiro é entregue a nós e nós entregamos na secretaria. Mas tudo o que nós necessitamos, material..., não estamos cá a distinguir se é correspondência se é só expediente, é tudo o que é preciso para o funcionamento da escola.” (C)

Se tivermos em conta as dez normas para melhorar as escolas sugeridas por Stoll e Fink (1996, citados por Day, 2004:192), verificamos que elas são evidentes nos relatos dos entrevistados (cf. quadro 12).

Normas para a melhoria das escolas	Relatos dos actores educativos
1. Objectivos partilhados	“Há (...), de facto, uma orientação comum, portanto, quando temos, hoje em dia, o projecto curricular, consegue-se já dar uma certa unidade de trabalho...” (P1)
2. Responsabilidade em relação ao sucesso	“Não é só vontade, eu acho que também há uma consciência da necessidade desse envolvimento.” (P1)
3. Colegialidade	“Empenhados, trabalham em equipa...” (P5) “Eu acho que é a família que nós construímos aqui, é uma família autêntica, entre professores e alunos.” (P3)
4. Melhoria contínua	“Portanto, eu acho que no cômputo geral, o corpo docente é muito interessado e está sempre interessado em melhorar.” (P4)
5. Aprendizagem para toda a vida	“...e nós vamos vendo e aprendendo, como ela aprendeu, de certeza, alguma coisa connosco.” (P3)
6. Correr riscos	“Gosto de desafios...” (C)
7. Apoio	“Por obrigação tenho uma hora, agora por carolice fico sempre também à quinta, mas aí já é por carolice, porque gosto de ajudar a colega...” (P4) “Está sempre disponível no que pode facilitar às pessoas.” (P5)
8. Respeito mútuo	“Não obriga ninguém” (P2) “Por exemplo, na metodologia, por exemplo, de ensinar as crianças a ler, por exemplo, ela tem a dela, a maior parte dos professores conservam a sua. Os resultados são bons na mesma.” (P1)
9. Abertura de espírito	“...portanto cada um tem assim o seu feitio mas os professores conhecendo sabem lidar com isso.(...) Portanto, cada aluno tem o seu feitio, cada pai tem o seu feitio, e nós há que saber lidar com isso.” (P3)
10. Celebração e humor	“...Se organizamos uma tarde divertida, se temos ido brincar e almoçar ao Porto, metemo-nos no comboio e os funcionários também vão connosco...” (C)

Quadro 12: Enquadramento dos relatos dos actores educativos entrevistados com as 10 normas para melhorar as escolas, propostas por Stoll e Fink (1996, citados por Day, 2004:192)

Estes temas apontam para o papel das lideranças no desenvolvimento desta cultura, que vamos explorar com mais detalhe na secção seguinte.

4.2. Percepções da liderança

Ao longo desta parte, apresentamos e analisamos, de uma forma transversal, as percepções da coordenadora, professores, alunos e pais acerca da liderança da escola, no que se refere aos valores, aspirações, propósitos e motivações da coordenadora; à visão da coordenadora sobre as características da sua liderança; às perspectivas dos diferentes actores educativos entrevistados sobre as características da(s) liderança(s) nesta escola; às estratégias de liderança utilizadas; às barreiras à liderança de sucesso, no que diz respeito, nomeadamente, à identidade e à dependência das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico; às influências e efeitos da liderança no processo de desenvolvimento do currículo, na cultura e no clima da escola, no comportamento e no aproveitamento dos alunos e nas famílias e comunidade; à gestão do tempo e apoios à liderança; e ao sentido da mudança e rumo da escola em termos de liderança.

4.2.1. Valores, aspirações, propósitos e motivações

Pela análise das entrevistas efectuadas à coordenadora, verificámos que a sua liderança é imbuída de ideais, valores e aspirações para a escola, que a motivam para o seu trabalho e se relacionam com a democracia, baseada no diálogo, na partilha e no trabalho em equipa:

“Para mim a democracia, a democracia, a democracia e mais nada para além da democracia. É isso que eu tento que os miúdos treinem e que vivam de forma democrática. Tudo, tudo, todos os pretextos são bons para dialogar, para chegar a consensos e tento que eles verbalizem esses conceitos.” (C)

Neste sentido, procura construir um sentido partilhado de normas éticas dentro da escola. A coordenadora confia na sua equipa e preocupa-se em criar uma comunidade dentro da escola e entre a escola e o meio, que renove a confiança profissional dos e nos professores. No entanto, para melhorar a escola, considera fundamental conseguir fazer um trabalho social que envolva mais as famílias, a comunidade e outras escolas do agrupamento:

“Tenho muitos desafios. E eu acho que aqui, esta escola eu, às vezes, eu gostaria de fazer mais certo nível de, de trabalhar mais a parte a nível social. E é muito

grande porque gerir esses problemas aqui dentro ocupa-me muito tempo e eu gostaria de organizar com a Junta de Freguesia mais actividades. (...) Sim, fazer um trabalho mais alargado mas a escola... ocupa-me muito tempo, porque eu tenho turma também! (...)

E a nível social, envolver mais as escolas, organizar mais actividades com os pais, metê-los mais cá dentro (...)

E acho que a escola deverá organizar-se para trabalhar em conjunto com a família, (hum...), e não sinto que haja, principalmente da parte da família... sintam que a escola está aberta e fazem exigências descabidas, há casos pontuais, sempre. Acho que a escola esteve de costas voltadas muitos anos, a escola tinha umas responsabilidades e a família outras mas era uma sociedade que não era esta de agora. Mas ainda temos muita gente dentro da escola que pensa da mesma maneira e eu acho que a escola tem que saber dar esse passo em direcção às famílias porque se nós temos nas escolas pessoas que, à partida, têm mais formação e têm mais preparação, estarão mais aptas para dar esse passo em direcção às famílias e não o contrário... Por isso, eu acho que em primeiro lugar as famílias têm sempre razão.” (C)

Tal como no estudo de Day et al (2000), esta coordenadora preocupa-se com o desenvolvimento de valores pessoais e profissionais com a sua equipa. Por outro lado, confessa que gostaria que o trabalho por projecto fosse ainda mais desenvolvido na escola, atribuindo um papel cada vez mais activo aos alunos, para se formarem cidadãos críticos, curiosos e capazes de resolver e lidar com os problemas, numa sociedade democrática, baseada na equidade e na justiça. Para ela, o mais importante não é que os alunos dominem os diferentes conteúdos programáticos conceptuais mas que desenvolvam conteúdos procedimentais e atitudinais que lhes permitam desenvolver estratégias para aprenderem autonomamente, gostarem de o fazer e serem cidadãos activos, críticos e com valores:

“Gostaria que esta escola (risos) em todos os aspectos, crescesse a nível de projectos a desenvolver aqui dentro, que envolvesse... que os meninos se sentissem mais envolvidos para serem cidadãos mais atentos, mais críticos, não é mais respostas mas mais críticos, atentos. Que esta escola fosse uma... um espaço de vida. Não é o espaço de escola, um espaço onde se vai aprender umas coisas! Que fosse um espaço onde eles aprendem, aprendem a estar na vida em sociedade, a lidar uns com os outros, aprenderem a interagir e a resolverem os seus problemas e a encararem os problemas sociais, os problemas sociais, ambientais, de uma maneira crítica e que, que a escola lhes fizesse crescer o bichinho da curiosidade.... Que os meninos crescessem como bichinhos de seda, de sede, de cor, de saber, de pintar, de curiosidade, de experimentar, de querer construir...” (C)

Para tal, era necessário que os professores encarassem cada vez mais a sua profissão como um desafio que os levasse a pesquisar, desenvolver-se profissionalmente e envolver-se cada

vez mais na escola. É este o propósito que a coordenadora procura desenvolver na escola:

“E eu sou da opinião de que o professor não deve estar a trabalhar com as crianças mais de 25 horas semanais. Mas que deve estar as 35 horas dentro da escola, sou da opinião. (...)”

Eu acho que os professores lêem muito pouco, nada quase. Há coisas que, que (risos) são fundamentais. As pessoas teriam que, eu não sei se seria apologista de como fazem em Espanha, fazem exames. Mas, às vezes, (risos) até digo que até era preciso. A ver se se lia pedagogos que há, há mais de cem anos.” (C)

Como coordenadora trabalha para que a escola seja um local, agradável, acolhedor e com condições físicas e materiais, para que os professores possam desenvolver o seu trabalho e se sintam motivados para tal:

“Como coordenadora, eu gosto de ter uma escola bonita, uma escola que seja agradável, tanto para os miúdos para virem cá para dentro, como para os professores. Que toda a gente goste de entrar. E que tenha tudo aquilo que sente que lhe faz falta, desde material didáctico, que, constantemente, peço à Câmara, até os arranjos, e por exemplo, estes arranjos exteriores que embelezam a escola e que as crianças se apropriam dessa necessidade de embelezamento. Por isso é que, por exemplo, eles estão envolvidos nestes arranjos, nesta iniciativa da Câmara, que é um pretexto. Pronto, eu sei que eles vão fazer um concurso, mas não são os concursos da Câmara que me motivam, não são os prémios de 5 euros nem de 10 euros que me motivam (risos), mas pronto foi um pretexto e, (...) sugeri, as colegas aderiram e dividimos tarefas. E pronto, o trabalho está a andar e, e acho que é agradável.” (C)

Para a coordenadora, a maior motivação para o trabalho são as crianças. Tal como ela própria salienta: “os meninos, os meninos são a minha vida”. Enquanto professora procura combinar o lado pessoal com o profissional, mostrando-se apaixonada pelo que ensina e pelos seus alunos.

Como vimos, o seu ensino baseia-se em propósitos morais, envolvendo não só aprendizagens académicas mas também emoções e um sentido próprio para o seu trabalho, baseado em valores que defende com entusiasmo e convicção. Por outro lado, trabalha para que os professores se sintam bem na escola e sente-se recompensada quando vê que eles estão envolvidos e querem permanecer nesta equipa:

“As pessoas: “Oh, para o ano não sei para onde vou!”, este ohhh, eu fico cheia de vaidade, quando oiço isto. Porque... o tom com que se dizem as coisas, se as pessoas dizem: “Oh, não sei”, é porque têm pena de largar, de sair daqui, e isso para mim é óptimo. Porque eu, às vezes, oiço as pessoas dizerem: “Ah, não gosto

nada!”, criam-se grupos daqui, grupos dali, rivalidades e não sei quê. É os da manhã e os da tarde, também surge muito, e aqui não temos esse problema, como estamos todos em regime normal, acho que há uma, é meio caminho andado para se conseguir espaço para conversar. O pior é o “diz que disse”, é terrível, é terrível e gera muitos problemas. Aqui como estamos sempre... estamos todas à mesma hora, temos os mesmos intervalos, saímos todas à mesma hora, temos sempre... Se há um dia que uma ficou na sala porque tinha alguma coisa para corrigir, (...) na outra hora já temos tempo para dizer uma brincadeira qualquer.” (C)

Na opinião dos professores entrevistados, a coordenadora demonstra ambição, energia e entusiasmo para conseguir uma escola cada vez mais inovadora e com sucesso. Também estes actores educativos destacam a sua paixão pelo ensino e a sua preocupação com o envolvimento, autonomia e aprendizagem dos alunos:

“Eu penso que ela adora crianças, em primeiro lugar. Adora a profissão, gosta muito de ser professora. Acho que é a paixão dela, a vida dela. (...) Eu penso que ela também é uma pessoa que gosta de ver o sucesso nos outros, ou seja, ela sente-se... quando os alunos têm sucesso, ela sente-se... (...) Realizada. Motivada, por isso. E tem orgulho num bom trabalho. Eu acho que ela é muito profissional. (...)

A visão dela... é um bocado louca... *(risos)* É...Como é que eu hei-de explicar... é uma visão duma escola sempre em acção. (...) É uma visão entusiasmada... é uma visão de escola sempre em acção. Sem para um minuto, não é... Sempre a agarrar todas as possibilidades. Portanto, é uma escola onde as crianças também se sintam muito bem, (...) que se sintam muito bem. E também se preocupa muito com o sucesso. (...) Nós até falamos muito aqui, nós falamos muito do perigo do florear, portanto, do só fazer fores, não é? Flores, flores, flores e não colhermos as flores, não termos jarras para as pôr. Há uma preocupação em que o trabalho seja desta forma, mas seja um trabalho real e produtivo.” (P1)

“Eu acho que se lhe tirassem a turma tiravam-lhe tudo. Portanto, é o gostar mesmo de trabalhar. (...)

Ah, sempre para a frente. Sempre estar no topo, estar no topo em tudo. Sempre mudanças, nunca fazer sempre o mesmo, sempre fazer mais, precisamente para não se cair na monotonia. E depois os alunos, também são envolvidos. Há uma certa dinâmica. O dinamismo é o que ela gosta.” (P3)

“Sempre uma escola nova e cada vez mais aberta a tudo e a todas as novidades. Que o sucesso seja sempre cada vez maior e a autonomia dos alunos, que ela luta muito por isso.” (P4)

“É uma visão entusiasmada... é uma visão de escola sempre em acção. Sem parar um minuto (...). Sempre a agarrar todas as possibilidades. Portanto, é uma escola onde as crianças também se sintam muito bem (...)” (P5)

Os valores, aspirações, propósitos e motivações que regem o trabalho desta coordenadora remetem para uma visão holística da escola, onde o mais importante é o sucesso e o bem-estar dos alunos e de toda a equipa da comunidade educativa.

4.2.2. Visão da coordenadora sobre as características da sua liderança

A opinião da coordenadora sobre as características da sua liderança é apresentada no quadro seguinte.

Características da coordenadora	Evidências
Comprometimento com a escola	“E uma coisa que eu tenho notado ao longo destes anos é que cada vez gosto mais de estar aqui. Chega-se às férias e, ao fim de dois dias de férias, eu já estou cheia de férias e, e, e, por exemplo, nas minhas interrupções lectivas eu venho cá todos os dias organizar trabalho. Porque, lá está, por causa de estar, dedico muitas horas das interrupções lectivas para organizar trabalho que não tive tempo nos outros dias.” (C)
Gosto pela escola	“A escola é “como a minha casa, é uma extensão da minha casa. E eu gosto de estar aqui, gosto de estar aqui e acho que, assim como em casa toda a gente gosta de pôr uma jarra bonita, eu aqui também gosto e gosto que toda a gente se sintam aqui bem.” (C)
Impulsividade, espontaneidade, persistência e teimosia	<p>“Eu, eu sou muito impulsiva. As ideias, parece que nascem. Às vezes as pessoas perguntam: “De onde é que te nascem as ideias?”. As ideias não nascem do nada, não há geração espontânea, há tantas ideias que, que eu vejo e que penso se quero, se, se, se quero fazer alguma coisa eu não, aquilo não me sai da cabeça! Enquanto eu não arranjar uma solução para fazer aquilo que eu quero fazer, aquilo não me sai da cabeça. E, e, e depois parece que a ideia surgiu de repente! Claro que surgiu de tudo aquilo que eu tenho visto, não é? Mas há um clique qualquer, que eu também não sei explicar, não sei, sei lá como é, sei lá, mas sei que as ideias que nascem (risos), que nascem...Mas, eu não desisto, não desisto facilmente. Sou teimosa por natureza... Eu costumo dizer aos miúdos: “Escusam de estar aí com coisas, que eu sou mais teimosa que vocês!”. E, e eu acho que é a minha persistência, esta teimosia...” (C)</p> <p>“Eu não sou de, nem de estar a magicar muito nas coisas, nem em dramatizar demais. Se alguma coisa me corre mal eu barafusto logo, “isto está a correr mal”, e daqui a uma hora já nem me lembro porque barafustei às tantas. Se eu tenho que dar um ralhete, entre aspas, a alguém, eu dou-o logo e daqui por uma hora eu já nem sei, já sei lá o que disse. Mas não sou de estar a preparar qualquer artimanha, qualquer ratoeira para, para apanhar alguém, não sou capaz. (...). E acho que, que é o meu, a minha personalidade que é assim sou espontânea sou assim. (...)</p>

	<p>Era isso que eu aos poucos, para além de dinamizar a escola, os espaços, pôr a escola mais bonita, tenho vindo a conseguir. De ano para ano, meto na cabeça... que preciso de arranjar as escadas da escola que não estavam direitas... demorou dois anos mas consegui (risos). Arranjar o chão, demorou, mas foi este ano que consegui, a cozinha... Mas eu não desisto! É para a Câmara, constantemente, pedidos para isto ou para aquilo. No material didáctico e os professores que estiveram aqui, e aqui só está um bocadinho, temos ali uma arrecadação com material didáctico muito bom, que eu acho que é fundamental.” (C)</p>
Gosto por desafios	<p>“Geralmente, “Ah, é preciso fazer alguma coisa na escola!”, mesmo sem ser a coordenadora eu avançava e para coordenar, para organizar. Sei lá, mesmo os passeios escolares, visitas de estudo nunca, foi uma coisa que me dava prazer e eu não tinha problemas nenhuns em me oferecer como voluntária para coordenar essas coisas. Talvez seja isso.” (C)</p>
Atenção à inovação e abertura à mudança	<p>“Eu acho que tem que estar permanentemente atento aos sinais e à evolução da sociedade. Tem que estar muito atento a tudo o que se passa, e, e, e, e não digo ir com os outros, mas acompanhar essas mudanças.” (C)</p>
Compreensão	<p>“Às vezes, estou a fazer um trabalho e estou, constantemente, a ser interrompida não é (risos)? Como... e geralmente eu tenho sempre tempo para parar um bocadinho e deixar aquilo que estava a fazer para atender as pessoas que vêm, quer sejam pais, quer sejam funcionários, pronto e... eu acho que isso tem-me ajudado muito. As pessoas estão à vontade, quando têm algum problema falam e são abertas. São abertas e eu acho que as pessoas não se, não têm medo nem se coíbem de vir expor qualquer problema: “Olhe, eu amanhã precisava de vir mais tarde um bocadinho, porque tenho o meu filho doente!” e, e, ah e explicam qual é a razão mas a razão verdadeira, porque não têm nada a esconder! Porque sabem que eu, que eu, neste momento, já não tenho os filhos pequenos mas já tive e sei, e sei o dilema que é para pais saberem que têm o filho com febre de manhã e têm que pedir a uma tia ou à avó que esteja por perto para ficar com a criança.” (C)</p>
Confiança na equipa de docentes	<p>“E a M. fez um trabalho muito bom nesse nível. E conseguiu, em paralelo com isso a nível de aprendizagem porque os miúdos, eu já há um bocado disse, a nível de desenvolvimento intelectual, classificou o grosso da turma de médio para cima. (...) Mas, mesmo os professores que entram do quadro de zona, são professores com muita experiência, muitos anos de serviço. E, por aí, isso dá-me uma certa tranquilidade, apesar das metodologias e das estratégias que as pessoas escolhem, eu poder concordar mais ou menos. Mas dá-me alguma tranquilidade ao nível da aprendizagem, das exigências e do trabalho que é feito dentro da sala de aula.” (C)</p>

Disponibilidade para ajudar os outros	<p>“Porque eu não posso impor nada dentro da sala de aula, não é uma das minhas competências. Eu posso... se as pessoas gostarem das minhas estratégias e perguntarem “Olha, como é que fazes?”, “É assim, assim, assim”. Eu não posso impor que façam nada que, pronto, como eu não gostaria que me impusessem: “Olha, agora vais fazer assim, assim, assim!”. Acho que ninguém gosta disso. Eu acho que eu só, só quando as pessoas acreditam naquilo que o outro faz e que aquilo que o outro faz pode ser benéfico, é que então querem saber mais e querem...não digo imitar, mas trabalhar em conjunto, partilhar experiências. Isso, eu acho que este ano, volta e meia, há conversas muito engraçadas, quando as pessoas começam a dizer: “Eu fiz assim!”, depois aquilo, “Como é que tu fizeste aquilo?”.” (C)</p>
Tolerância e respeito	<p>“Eu acho que, com a idade, nós somos mais tolerantes, estamos mais atentos, e acho que o saber ouvir... Eu acho que sei ouvir melhor agora do que dantes. E eu acho que com a idade, à medida que a gente vai crescendo, não pára de crescer, não é (risos)? Que vai, que se vai amadurecendo. Eu acho que é o saber ouvir, esperar os sinais, esperar que as pessoas, dar tempo para que as pessoas também façam a sua caminhada. Não querer que as pessoas façam logo aquilo que eu, aquilo que eu já vivi, “Há tanto tempo que eu já fiz aquilo, aquilo não dá resultado nenhum...”, mas ninguém aprende com os erros dos outros, ninguém, ninguém. Eu acho que é isso, eu tenho aprendido a ser mais paciente e esperar que as pessoas experimentem, acreditem e queiram continuar.” (C)</p>

Quadro 13: Visão da coordenadora sobre as características da sua liderança

A forma como a coordenadora descreve a sua própria liderança demonstra a percepção que ela tem do seu trabalho e das suas capacidades enquanto líder. Os seus comentários ao longo das suas entrevistas testemunham o seu entusiasmo pelo trabalho, a sua paixão pelo ensino e pelas pessoas com quem lida, o que evidencia um “comprometimento duradouro” (Day, 2001) com a escola.

Ao longo da sua carreira, a coordenadora tem desempenhado sempre cargos de liderança, porque, segundo ela, “faz parte da sua personalidade”, gosta de “enfrentar as coisas”, gosta de “desafios”.

A coordenadora descreve-se como uma pessoa “impulsiva”, “persistente” e “teimosa”. Uma das características que mais realça em si é a atenção à evolução da sociedade, a vontade de inovar e a abertura à mudança.

A sua actuação baseia-se na compreensão e disponibilidade para ouvir os outros e resolver os seus problemas, confiando na sua equipa de docentes e nas suas capacidades enquanto

professores. Mesmo quando os professores utilizam estratégias com as quais não se identifica não interfere porque não considera que essa seja uma das suas competências. No entanto, gosta de mostrar o seu trabalho e está sempre disponível para ajudar os outros professores e partilhar as suas estratégias de sucesso. Com o tempo tem aprendido a ser mais tolerante, a respeitar os outros e o caminho que cada um tem que percorrer para aprender e se desenvolver profissionalmente, procurando partilhar as suas experiências, sem impor que as sigam.

As características que a coordenadora vê na sua liderança relacionam-se com as características que outros actores educativos lhe atribuem e com as estratégias de actuação que utiliza na liderança da escola. Estes aspectos são apresentados na secção seguinte.

4.2.3. Características da liderança nesta escola – perspectiva dos vários actores educativos

“Ela é uma força da Natureza.” (P2)

“É um motor nesta escola.” (P3)

A coordenadora é caracterizada por todos os elementos entrevistados como uma pessoa fundamental na escola, com uma personalidade que lhe permite desempenhar o cargo com sucesso e um carisma reconhecido por todos. Embora a revisão da literatura nos tenha demonstrado que o carisma não permite explicar a totalidade das lideranças de sucesso (Yukl, 1989; Kirkpatrick et al, 1996 e Kets de Vries, 1993), não podemos deixar de reconhecer e salientar a importância de alguns traços da personalidade desta coordenadora que influenciam positivamente o sucesso da sua função. Há um consenso crescente a respeito do conhecimento, das competências e dos comportamentos encontrados geralmente nos líderes eficazes (Leithwood et al, 1994 2004; Fullan, 2001; Day et al, 2002; MacBeath, 1998; Southworth, 2002).

No quadro 14, expomos as características atribuídas pelos diferentes actores educativos à coordenadora.

Características da coordenadora	Evidências
Boa disposição espontaneidade, simpatia	<p>“É uma pessoa alegre e muito empenhada. É uma pessoa que cria empatia com os outros...” (P5)</p> <p>“Faz coisas divertidas... (...) É simpática...” (A)</p>
Capacidade de liderança	<p>“...capacidade de liderança, que isso acho que é uma coisa um bocado inata, depende um bocado da personalidade das pessoas. Há pessoas que têm mais capacidade de liderança do que outras, não é? Isso é uma coisa que se pode de alguma forma melhorar, mas acho que, dependendo das personalidades, a pessoa já tem ou menos essa aptidão, se quiser...” (Pa1)</p> <p>“Tem jeito para gerir a escola, dar opiniões.” (A)</p> <p>“...mas ela já tem aquele dom dela, acho que já nasce com ela, também, não é, nasceu com ela.” (P2)</p>
Dinamismo, atenção, empenho e persistência	<p>“É muito dinâmica, é uma pessoa que vive a pensar na escola e no que é que pode fazer mais pela escola. É uma pessoa que vive quase a tempo inteiro para a escola. (...) Nas que eu estive, acho que não tem nada a ver. E acho que nesta não era qualquer pessoa que podia fazer este papel. Porque é uma pessoa muito dinâmica, é uma pessoa que está sempre a pensar nisto, está sempre a agendar coisas e aquilo que eu conheço de experiências passadas não é esse tipo de coordenação.” (P5)</p> <p>“Portanto, ela é persistente e... é muito persistente, por exemplo, em lutar pela escola, portanto, quando entrou nesta escola, eu tenho conhecimento disso, embora cá não estivesse, a escola era uma escola vazia, não havia nada, não havia material nenhum, absolutamente nenhum. E toda a gente dizia: “Ah! A Câmara não dá nada. Não é possível, não é possível.”, não é... Portanto, ela: “Ah... porque é que não é possível? É possível. É possível.” Portanto, bombardeou a Câmara de ofícios, de isto, de aquilo. Quer dizer, e a escola foi enchendo.” (P1)</p> <p>“E o facto de ter uma direcção, por aquilo que eu conheço, parece-me empenhada e que dinamiza, de alguma forma, um conjunto de actividades, que acho que são interessantes.” (Pa1)</p>
Organização	<p>“Conheço também a coordenadora e o trabalho que ela está a desenvolver dentro desta escola tem sido bom. Aliás, mesmo em termos de acompanhamento de tudo o que é planificações, estratégias e tudo... quando há visitas de estudo, tudo é feito atempadamente, nada é feito em cima do acontecimento. (...) E o que eu também já disse há um bocado, tudo o que é organização que sai da sala de aula que envolve todos os professores é organizado atempadamente e informado aos encarregados de educação atempadamente também.” (Pa3)</p>

<p>Paixão pelas crianças e pelo ensino</p>	<p>“Eu penso que ela adora crianças, em primeiro lugar. Adora a profissão, gosta muito de ser professora. Acho que é a paixão dela, a vida dela.” (P1)</p> <p>“Acho que é gostar muito do que faz. É principalmente isso. Ser uma pessoa muito competente, com muita capacidade que, se calhar, a maioria das pessoas não tem. Porque ela consegue fazer, porque ela dá aulas também, ela tem uma turma ao encargo dela. E ela consegue fazer isso tudo e eu dou por mim a pensar como é que ela consegue dar conta disso tudo e fazê-lo bem. E ter isso na cabeça e controlar as coisas todas e foi isso que me fez achar que esta escola é especial e diferente das outras. É o empenho dela mas também é a capacidade que ela tem. É preciso muito tempo, muitas horas a pensar, com ajudas de muitos lados, ou de família ou de amigos, mas que ela vai dando resposta às coisas. E faz coisas com os alunos que eu digo, que bem que ela fez aquilo. E também aprendo muita coisa.” (P5)</p> <p>“Eu acho que é o ela gostar mesmo das crianças. É. Essencialmente, a primeira coisa, é isso. Ela vive para as crianças dela. Dela e da escola. Não é só o problema das crianças dela. Está sempre preocupada com todas as turmas. Está tudo bem, não está tudo bem. O que é preciso mudar. Acho que sim.” (P2)</p>
<p>Qualidades enquanto professora</p>	<p>“Acho que ela consegue e os miúdos adoram-na, não é... E ela tanto ralha como lhes está a dar mimo, portanto, ela sabe muito bem dosear aquilo tudo. Acho que é excepcional, não é... acho que ela... não tem palavras mesmo...” (P2)</p> <p>“É uma boa professora (...) E quando alguém não sabe qualquer coisa, ela insiste em saber.(...) Faz muitos trabalhos...” (A)</p>
<p>Abertura, cooperação, estimulação</p>	<p>“Influencia, muito, muito. Cumpro mais, não é que até agora não cumprisse, mas há outro espírito, a gente sabe que... tem que se dar resposta, se ela é pedida. E noutros sítios que eu tenho estado, há mais confusão, quer na coordenação, quer em nós próprios. Parece que fazemos um trabalho que não era por nós. Aqui não, aqui as coisas são dirigidas, são orientadas. (...) Acho que sim, comprometem.” (P5)</p> <p>“Acho que também o facto de, por exemplo, ela permitir que usem as salas, que eu sei que há uns anos atrás era muito complicado, não é? A docente, monodocência, sai da sala e depois fecha a sala e ninguém pode usá-la, isso acontecia.(...)</p> <p>Para os ATL por exemplo, e para o Inglês... Porque eu acho que há uns anos atrás isso não era muito fácil. (...) Se tivéssemos alguém à frente que desse para trás, se calhar era mais complicado.” (Pa1)</p>

<p>Capacidade para controlar tensões e dilemas, compreensão, comunicação</p>	<p>“...respeitar toda a gente...”; “ela tenta esclarecer o que é que se passou.” (A)</p> <p>“E há outra coisa que tem a ver também que é: há uma postura da parte de quem lidera que é de evitar conflitos, portanto, quando tem que se ceder em alguma coisa também cede, portanto, não entra em choque com as outras pessoas, portanto, consegue negociar. Faz uma boa negociação com as pessoas.” (P1)</p> <p>“Sempre excelente, sempre excelente. E resolver sempre qualquer problema. Portanto, nunca, nunca... se houver qualquer problema, simplificar, não aumentar esses problemas, resolver sempre pelo lado bom, pelo lado positivo.” (P3)</p> <p>“E quando há qualquer coisa que sai um bocadinho do normal, a coordenadora acaba por estar em cima do acontecimento. Parece-me que numa ou duas situações que terá havido, nestes quatro anos, parece-me que actua imediatamente, atempadamente em relação aos problemas, não problemas mas às situações menos normais que possam surgir.” (Pa3)</p> <p>“Comunica muito, ela é uma comunicadora nata. Não sei se já a conhece. É uma comunicadora nata mesmo, sabe comunicar e pede muita a ajuda dos pais. (...) Saber comunicar. Ela sabe muito bem comunicar. Não manda, pede que é diferente.” (P4)</p>
<p>Reconhecimento de todos</p>	<p>“Porque reconhecem, reconhecem. Reconhecem-lhe a ela mérito para liderar e reconhecem que as propostas vão ter frutos positivos. (...) Reconhecem competência pedagógica. (...) Porque ela mostra trabalho. (...) ninguém quer que ela deixe de ser coordenadora e, também, ninguém quer que ela deixe de liderar a escola.” (P1)</p> <p>“...ela é reconhecida pelos colegas, por toda a gente, portanto, pelo trabalho que se está a efectuar. Ela tem sempre um bom conjunto de professores, que também aderem às propostas que ela faz.” (P3)</p> <p>“Porque os pais sentem aquela confiança. Qualquer coisa, eles querem falar com a directora. Quer dizer, a primeira coisa é...(...) Sim. Se puderem. E, depois, a gente transmite-lhes confiança: “Veja lá, é mesmo preciso falarem com a directora?” (...). E eles depois lá vão falar com os professores, mas, se puderem, ainda vão falar com a directora também! (risos) Que é para ter aquele sossego, aquela calma, pronto.” (P2)</p>

Quadro 14: Visões dos diferentes actores educativos sobre as características da sua liderança da coordenadora

Podemos verificar que, a par das características pessoais, são referidas outras características da coordenadora que lhe permitem exercer o cargo com sucesso. Assim, todos os actores educativos concordam que ela é uma pessoa dinâmica, atenta, empenhada e persistente, que procura acompanhar as planificações, as estratégias e todas as actividades, tentando envolver toda a comunidade educativa em projectos que contribuam para a melhoria da escola e sucesso dos alunos.

A sua paixão pelo ensino e pelas crianças é notória. A forma como cumpre o seu trabalho e resolve as tensões e dilemas da comunidade, baseando-se sempre na comunicação aberta e na compreensão, são também essenciais para conseguir desempenhar o seu cargo com resultados positivos.

No fundo, todos reconhecem que a coordenadora é um elemento chave no sucesso desta escola, tal como salienta uma professora “E acho que para haver assim um bom ambiente de trabalho na escola, a coordenadora tem que ser muito boa”. Deste modo, o seu trabalho é reconhecido por todos os elementos da comunidade educativa que confiam nela e nas suas decisões.

4.2.4. Estratégias da liderança nesta escola

Para lidar com os desafios da escola, a coordenadora utiliza diferentes tipos de estratégias, que lhe permitem desempenhar o cargo mais eficazmente e contribuir para o sucesso da escola.

Tal como no estudo levado a cabo por Bryk et al (1998), em escolas de sucesso em Chicago, a coordenadora desta escola preocupa-se em estreitar laços com a comunidade educativa, trabalhando em conjunto com os pais, professores e outros elementos da comunidade educativa. Neste sentido, a liderança é distribuída (Gronn, 2000), democrática, facilitadora (Day, 2001) e de proximidade, como testemunha um professor entrevistado:

“Sim, é uma gestão muito aberta, muito facilitadora, portanto, onde todos os professores contribuem, contribuem para uma boa gestão. Portanto, aqui há um bom líder e há uma boa comunicação entre o líder e os professores. Não é uma liderança autoritária, é flexível.” (P3)

Embora haja alguns traços da sua personalidade, objectivos e visões para a escola que influenciam a forma como exerce a liderança, a coordenadora considera que as decisões devem ser partilhadas por todos os elementos da equipa docente, para que haja coesão e união dentro do

grupo, numa perspectiva de liderança transformacional (Burns, 1978).

Nesta perspectiva, todos participam nas decisões e as tarefas e papéis de liderança são partilhados e distribuídos pelos docentes, tendo em conta as potencialidades, capacidades e pontos fortes de cada um. Assim, cada professor sente-se útil e está motivado porque desempenha o cargo que lhe foi atribuído, em função do seu perfil e características.

A coordenadora tem tido a capacidade para mobilizar os docentes e criar verdadeiras equipas de trabalho, onde todos são reconhecidos e responsabilizados:

“Eu sou da opinião que à força não se leva ninguém. (...) E acho que não se pode obrigar ninguém a fazer alguma coisa que a pessoa não quer. De maneira que eu tento expor todos os problemas que existem e resolver todos... e resolvê-los todos em consenso...” (C)

“Sabe muito bem mobilizar os professores todos. Eu acho que só uma pessoa muito tacanha, muito avessa a tudo é que não consegue perceber a mensagem da nossa coordenadora. É uma pessoa que nos dá valor, que nos sabe dar valor e ela é muito perspicaz porque ela, é castiço que ela, ao fim, nós começamos o ano lectivo em Setembro, não é? Ela a meio de Setembro, ela já sabe quais são os pontos fortes de cada uma. Ela não nos diz, mas o que é certo é que ela vai-me pedir a mim, aquilo que ela acha que eu sou mais forte; e vai pedir à colega C. aquilo que ela acha que ela é mais forte. Eu acho que ela consegue estudar as pessoas e, depois, põe-nos a trabalhar segundo os nossos pontos fortes. E, por isso, isto acaba por encaminhar muito melhor, não é?” (P4)

“Mobiliza. Ela quase obriga as pessoas, sem darem por ela, não é? Tanto que basta ela dizer: “Eu vou fazer isto. Eu vou fazer greve.” Toda a gente faz greve. (risos) “Mas eu vou trabalhar. Ninguém quer trabalhar, eu vou trabalhar!” “Ah, pronto, eu também vou.” “Eu também vou.” “Eu também vou.” Daqui a pouco estamos todos a trabalhar. É muito giro.” (P2)

“... um bom líder se não tiver uns funcionários que colaborem, há um mau relacionamento. Aqui nós temos uma pessoa que nós gostamos, mas nós também colaboramos. É muito importante. Um bom líder sem os funcionários, dá zanga.” (P3)

As palavras de uma professora e da coordenadora evidenciam bem a forma como a liderança é desenvolvida nesta escola, quando destacam a partilha de responsabilidades, a divisão de tarefas e a assunção de responsabilidades:

“Partilhada, partilhada, ela partilha muito. Ela responsabiliza-nos muito, não é? Ela não é aquela coordenadora, que é ela que tem que fazer tudo, não é? Ela é: “Ó M.”, ela logo no princípio do ano, é logo: “Ó meninas, como é, quem quer ficar com...?”, e não impõe. Ela dá a dica assim: “Olha, ó M., tu tens muito jeito, não queres tu

ficar com os portefólios? Olha, e tu ficas com os ofícios?”. Quer dizer, ela ao fim e ao cabo... e depois cada uma cá está, cada uma diz: “Ó pá, pede-me tudo, mas isso não. Dá-me antes aquele cargo!”, não é? Portanto, eu acho que é partilhada.” (P4)

“O segredo está na partilha, o conseguir dividir sem estar, sem ser de forma... sumária, autoritária. As pessoas sentem-se parte, elementos de uma equipa. (...) E eu acho que as pessoas só se sentem bem e querem participar se estiverem envolvidas no que fazem. Se estiverem obrigadas a fazer, até podem fazer só para não ouvirem, não é? Como se costuma dizer: “Dar a palha que o burro quer”, mas não, não é isso que eu quero, eu tento que toda a gente goste de estar aqui e que goste de estar envolvido naquilo que faz. E, por isso, eu tento dividir tarefas e dividir responsabilidades. E, por exemplo, temos aqui agora vários projectos em andamento, temos agora os torneios de andebol, torneio de basquet, torneio de andebol... o torneio de andebol é para os mais pequeninos dos 1º e 2º anos. Há uma professora responsável pelo torneio de andebol que já foi por acaso, foi jogadora de andebol. E de maneira que “Quem é que podia ser melhor que tu?”, não é? Ela já organizou...” (C)

E continua dizendo:

“Por exemplo, demos início agora à campanha dos pirilampos mágicos, já há uma série de anos que aderimos à CERSI. A CERSI pede-nos colaboração e nós, nós aderimos. Esta iniciativa da CERSI foi outra professora que ficou responsável pelo, pelo, pela distribuição, pela recolha de dinheiro... eu só tenho que... Eu costumo dizer: “Eu tenho uma liderança preguiçosa”, eu dou trabalho aos outros... (risos) eu distribuo trabalho! E depois, vou perguntando “olha precisas de ajuda?” e não sei quê. E pronto, as pessoas ou é por vergonha (risos), geralmente quando me dão as coisas, as coisas já vêm feitas. (...)

...temos desde estes placares, não sou eu que vou ver se estão actualizados, se não, é outra professora, que olha se os placares estão actualizados. Arquivar o, tudo o que é correio, depois lermos o correio, ver se toda a gente tomou conhecimento, para arquivar e deitar fora o que não é, o que não é, o que não interessa... Entregar a documentação, todos os dias há uma professora responsável por entregar a documentação no executivo ou na secretaria, faltas, pedidos, ofícios, tudo...está tudo dividido. (...)

Outra parte é, é as despesas as compras que fazemos, o nosso dinheiro está gerido pelo executivo, pela secretaria e outro temos que é gerido pela associação de pais. Ora, mas nós temos que fazer relações das necessidades daquilo que precisamos e eu só tenho que dizer “Ó professora T.”, ou alguma das funcionárias, a A., que é a mais antiga, e é preciso dizer “Preciso de uma relação das necessidades para isto, ou para aquilo ou para aqueloutro...” e só me aparece lá para eu assinar, e isso é óptimo. E depois e estar assinado vai para a capinha do executivo e a professora que vai lá todas as quartas leva. Claro que se houver outra pessoa que vá à secretaria noutros dias e sabe qual é a capa, vê se tem alguma coisa e leva. E, e toda a gente sabe qual é o cacifo que está na secretaria correspondente a esta escola e já é um hábito corrente, quando vai à secretaria abre o cacifo e vê se tem lá correspondência e traz, pronto. Eu, às vezes, passam-se meses que não vou ao executivo, só se for um assunto mesmo muito urgente. Porque tenho todas as

semanas uma professora que diz: “Não, não, não, tudo bem. Eu esse dia tenho que, eu vou lá eu passo lá, até fico a conhecer as pessoas e tudo”. Pronto.” (C)

Esta partilha de responsabilidades começou “com uma brincadeira logo no princípio do ano com o dia do Magusto”, onde dividiram “tarefas, as tarefas ficaram todas distribuídinhas, cada pessoa tinha a sua responsabilidade”. Como esta actividade correu bem, a coordenadora aproveitou para começar a dividir responsabilidades e tarefas na escola. Esta implicação dos docentes na escola não só permite que eles realizem o seu trabalho mais eficazmente e com motivação, como também estimula o seu desenvolvimento profissional e o trabalho em equipa. A coordenadora desempenha mais uma vez um papel preponderante neste aspecto:

“E mesmo as pessoas que não gostavam de computador, eu aos poucos tenho, tenho-as incentivado. Por exemplo, as grelhas, faço grelhas e digo: “Agora escreve dentro da grelha, é como quem escreve à máquina!”, pronto, “escreves mais devagar, mas chegas lá!”. E tudo isso, eu acho que aos pouquinhos, tenho conseguido pessoas, que nem ligavam nenhuma ao computador, que não sabiam trabalhar nada e agora vão trabalhando.” (C)

A coordenadora para além de se preocupar com a partilha de ideias, “decide colectivamente”, estimulando o debate e aceitando diferentes pontos de vista. Assim, demonstra ter capacidade para transmitir e comunicar, sem impor, a sua visão para a escola e os objectivos e finalidades que se pretendem atingir:

“Eu julgo que tem a ver com a qualidade da equipa de liderança e depois com a capacidade que essa equipa de liderança tem de transmitir aos membros que vêm para cá todos os anos. Essa dinâmica e aquilo que se pretende para a escola. Claro que é um bocado difícil nós não podermos entrar um pouco, quer dizer, a liderança ou a coordenadora não pode entrar na vida de cada um dos professores não é? Mas eu acho que se criar um espírito, acho que depois acaba por ser contagiante.” (Pa5)

Na gestão e organização da escola, a coordenadora procura ouvir os professores, pais e alunos, tomando decisões democráticas e consensuais. Nesta escola, o relacionamento entre todos baseia-se no diálogo, sinceridade e abertura:

“É uma liderança, como eu disse há um bocado, não é impositiva, é negociada. Ela aparece sobretudo para lançar ideias. Lança propostas, ideias. Tenta fazer... mostrar às pessoas como elas seriam boas e frutuosas, digamos assim, não é... e consegue, consegue pela sua maneira de ser, envolver as pessoas com a maior das facilidades nesses processos.” (P1)

“A coordenadora transmite a situação e, em conjunto, chegamos a uma conclusão. A coordenadora nunca decide nada sem nos dar conhecer. Nunca passa por cima de nós, entre aspas. E explica, propõe, fala.” (P5)

“Nunca tomou atitudes de coordenadora, mas é coordenadora. Eu acho que nunca ninguém... nós a brincar dizemos: “Ó chefe, ó chefe, ó chefe”, mas ela não tem atitudes de chefe, ela é daquelas pessoas que sabe mandar, não manda, diz. E acho que ninguém tem coragem de lhe dizer que não porque ela sabe comunicar, sabe levar-nos a fazer, mas mostra que sabe e faz. Porque há muita gente que diz: “Faz!” e nunca fez nada, não é? E não sabe fazer. E é por isso que eu acho que ninguém aqui tem coragem de não corresponder aos pedidos dela, não é? Por muito cansados que estejamos, não somos capazes de lhe dizer: “Ah, não, é chato... hoje não dá, não...”, eu acho que... eu, pessoalmente, não tenho coragem.” (P4)

“E dizemos aquilo que tivermos de dizer na frente, quando a gente gosta, gosta; quando a gente diz não gosta, dizemos olha não gosto por este motivo, portanto somos muito honestas; aqui não há conversas por trás, nem há grupinhos.” (P3)

No entanto, ao mesmo tempo que esta liderança é “democrática” (Alves, 1999), exercendo “poder com” os elementos da comunidade educativa, é também uma liderança “facilitadora” (Alves, 1999), que combina o “poder através de”, com o “poder sobre”, quando as situações o exigem:

“E, coitada, tenta fazer tudo por tudo para que nada disso aconteça, que seja uma liderança de comum com todos. Quando não há acordo, depois também, “quem manda sou eu. É assim que se vai fazer.” (P2)

Uma vez que a coordenadora, para além do exercício da liderança, é uma das professoras da escola, esta partilha de responsabilidades permite-lhe gerir melhor o seu tempo²⁶ e organizar o seu trabalho:

“Eu não sei, eu não *stresso* demasiado, vivo intensamente o momento. Mas acho que consigo...mesmo durante o trabalho, eu organizo o trabalho de maneira que tenho picos de maior intensidade e momentos de relaxamento. A maneira como eu organizo o trabalho com os professores para gerir esta escola, eu organizo, a estrutura é parecida dentro da sala de aula. Os miúdos são divididos em grupos, nos grupos há responsabilidades repartidas, há o plano de trabalho que é elaborado logo de manhã, e eu vou, vou percorrendo a turma. E se há algum assunto que temos que trabalhar em conjunto trabalhamos, mas se não, eles vão fazendo, vão trabalhando...” (C)

²⁶ A forma como a coordenadora gere o seu tempo será trabalhada no ponto 4.2.7. deste capítulo.

Uma das professoras da escola destaca essa organização da escola:

“Há muita coisa a tratar, há muita coisa a fazer. Parece-me muito bem organizada. É muito maior e tudo se complica porque são duzentos e tal alunos. Parece muito bem organizada, as tarefas muito bem divididas, cada um responsável por aquilo que é, sabe perfeitamente, mesmo em termos de auxiliares, se precisarmos de alguma coisa, sabemos a quem nos temos de dirigir, que resposta temos de imediato.” (P5)

Esta liderança distribuída, com partilha de responsabilidades, não se limita a um maior envolvimento dos professores mas também a uma maior abertura à participação dos pais e ao meio, criando parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia e outras instituições:

“Lá está a boa relação que temos com a Associação de Pais, e que os problemas da escola são geridos por toda a gente. (...)

Sei lá, eu acho que esta ligação com a associação de pais, com as autarquias, a Câmara, pronto, colabora. Nós temos muito material didáctico e tudo, e a Câmara é que paga, não é? Mas nós solicitamo-nos porque a Câmara não faz chegar cá nada que nós não pedimos. E nós estamos constantemente a solicitar material e estamos constantemente a concorrer a projectos, iniciativas... (...)

Esses problemas, nós pedimos socorro ao Centro de Saúde e a assistente social e a médica de saúde escolar são extremamente simpáticas e temos conseguido resolver.” (C)

“Esta semana estão por aqui, para a semana fazem piscina, para a outra semana vamos em colaboração, pediram a colaboração a dois professores, que vou eu e a coordenadora, vamos para o acampamento com eles... Quer dizer, para haver... o trabalho em parceria funciona sempre.” (P2)

“Nós temos um envolvimento a nível com a coordenação da escola, temos um envolvimento muito próximo. Há um grande diálogo, há uma grande troca de ideias...” (Pa5)

Por outro lado, a escola abriu-se mais à participação em concursos e projectos que permitiram inovar no processo de ensino e aprendizagem e angariar fundos para melhorar o espaço físico da escola e aumentar os seus recursos materiais:

“No Ciência Viva, por exemplo, também não foi só ela, foi um conjunto de professores que estivemos, mas também ganhamos, não é... 6000€.” (P2)

“Sucesso são os concursos que estão aqui e em que ela tem participado. Em participações que temos recebido, em termos, que eu tenho conhecimento, em termos de projectos e que portanto vão permitir... recentemente ganhámos um projecto de Ciência Viva que vai permitir aos alunos no próximo ano contactar com... já no 1º ciclo com situações experimentais ligadas a Biologia, à Física e à

Química creio eu. E é por aí um pouco que passa muito o futuro das escolas.” (Pa5)

“Há vários projectos, mas mesmo o de missão da escola é “crescer numa escola, sonhar e aprender”.” (A)

O seu maior desafio relaciona-se com a capacidade de envolver as pessoas e fazer com que elas se sintam implicadas e comprometidas com o sucesso da escola e dos alunos. Em momentos de tensão tenta mediar os conflitos existentes, com base no diálogo, como se depreende das suas próprias palavras:

“Ora bem, é o tentar envolver as pessoas, sem as obrigar. Isso é o que... às vezes não me... tenho na cabeça... “Como é que eu vou, como é que as pessoas...”, que eu vejo que está a distanciar-se, não se quer envolver no trabalho da escola, quer se limitar ao trabalho na sala de aula, como é que eu vou conseguir? Por que lado é que eu vou conseguir que essa pessoa, que esta pessoa se envolva mais no trabalho colectivo no trabalho da escola. E, pronto, é isso! Há anos que é mais fácil, há outros que é mais difícil. (...)

Enquanto líder, que haja bom ambiente entre as pessoas, que as pessoas se dêem bem e à mínima, à mínima... sei lá, qualquer coisa que eu sinta, às vezes eu sinto no ar, que há qualquer coisa que não está a correr muito bem, eu tento que isso seja superado e vou tentar descobrir o que é que se passa, tentar compreender e limar essas arestas. (...)

Observar o que se passa, ouvir as opiniões de todos, não dar importância a “mexericos” ou a “diz que disse” que pode levar a mal entendidos (uso um filtro e só oiço o que acho ser importante...), solicitar a opinião e a colaboração às diferentes pessoas da escola (professoras, auxiliares e monitoras).” (C)

Todos os actores educativos referem que a coordenadora dedica muito tempo à escola, mostrando-se disponível e empenhada para resolver os seus problemas, para ouvir os pais e para ajudar os alunos no que for necessário:

“Faltam muito pouco, aqui nesta escola falta-se muito pouco... E quando algum professor, às vezes, precisa de ir fazer umas análises às oito da manhã... e diz “Será que chego às 9?”, nós, nós organizamos o serviço, se não chegar às nove chega às nove e meia, mas vem na mesma, e o professor vem. (...)

São abertas e eu acho que as pessoas não se, não têm medo nem se coíbem de vir expor qualquer problema.” (C)

“Acho que é notório para quem, mesmo que cá não venha todos os dias, que é uma pessoa que trabalha imenso para a escola e que se dedica bastante à escola, e que se encontra aqui quase todos os dias e todas as horas. (...)

Depois um saber estar no sentido em se conseguir relacionar, nomeadamente, com os encarregados de educação, que tem outros conhecimentos, outras perspectivas da escola e a outras exigências... (...)

E acho que há uma coisa que ela tem, que tenho reparado nos últimos tempos: ela tem muita preocupação em dar respostas aos pais quando lhe é colocado algum tipo de problema.” (Pa5)

“É o empenhamento dela mas também é a capacidade que ela tem. É preciso muito tempo, muitas horas a pensar, com ajudas de muitos lados, ou de família ou de amigos, mas que ela vai dando resposta às coisas. (...)

Em tudo, em material, no afectivo, tudo que a gente precisar ela tenta dar apoio. O que ela tiver disponível, tudo que ela tem ela disponibiliza. Se alguém tem alguma dificuldade, ela presta a ajuda dela. Se não for ela, arranja quem faça.” (P5)

“(...) a disponibilidade dela. Mas há muita gente que tem disponibilidade e não a utiliza para a escola, não é... Ela não, ela vive para a escola. Ela mesmo diz: “Eu não sou empregada de casa, não sou empregada doméstica, nem cozinheira, nem nada. Eu sou professora e mais nada!” (P2)

“É assim, ela é uma pessoa que, portanto, pessoalmente é uma pessoa que está disponível em horário para atender os encarregados de educação, para falar sobre o que for preciso, no que diz respeito à escola. É uma pessoa muito disponível, não é? Para além de ser uma pessoa organizada, é uma pessoa disponível, não é? (...)

E mesmo em termos de horários, muitas vezes, muitas vezes, encontrámo-la aqui fora, muito fora do horário lectivo.” (Pa3)

Por fim, os professores realçam que, perante as decisões que o agrupamento tem que tomar, a coordenadora desenvolve estratégias e soluções para apresentar e conseguir o melhor para a escola. A capacidade da coordenadora para lidar com estes desafios, antecipando decisões e aquilo que é melhor para a escola, foi vista como uma das fortes características do seu trabalho e uma das estratégias eficazes que utiliza:

“Já estivemos a debater na sexta-feira o mapa com... o que seria o melhor para a Escola de N.. Para se propor já, antes do tempo. Vamos propor: a escola de N. precisava disto, disto, disto... Já lhe tirou umas boas horas de sono para fazer um mapa desses. (...) Mas já foi para o Agrupamento. “Se é até às cinco e meia, eu preciso disto!” É assim que isto funciona. Ela é assim que funciona. “Eu precisava disto. Agora vocês vejam o que podem dar.” Antecipar.” (P2)

Em suma, para a coordenadora, liderar uma escola é partilhar responsabilidades, saber ouvir, ter objectivos comuns, num clima de escola baseado na colegialidade em que os professores se sentem identificados com ela e a sentem como uma comunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (Day, 2001, 2005).

Nesta escola organizam-se espaços e tempos semanais para os docentes discutirem abertamente os problemas de cada um e da escola em geral, valorizando-se a escola como um

espaço de formação e de troca de experiências. Tudo isto revela o empenho e interesse da liderança em estimular e criar condições para a reflexão e formação permanente dos professores e da própria. Esta capacidade para problematizar e criar contextos de reflexão e dinâmicas de cooperação, estimulam o desenvolvimento de inovações na escola. Contudo, apesar destas estratégias de sucesso utilizadas pela coordenadora há barreiras e constrangimentos que se colocam à sua liderança e que influenciam e condicionam o seu sucesso.

4.2.5. Barreiras à liderança de sucesso: identidade e dependência das escolas do 1º ciclo

As barreiras à liderança de sucesso da coordenadora relacionam-se com decisões exteriores à escola e limitações nas competências que lhe são atribuídas²⁷, que fazem com que, apesar da escola do 1º CEB ter a sua própria identidade e se situar num contexto peculiar e idiossincrático, esteja dependente de decisões da administração central e do agrupamento ao qual pertence.

As estratégias desenvolvidas pela coordenadora nesta escola foram evoluindo ao longo do tempo, fruto da sua formação contínua e da sua experiência profissional, e dependem, sobretudo, dos desafios com que se depara e da equipa de docentes com que trabalha:

“Eu acho que nós temos sempre aquela... temos objectivos e perspectivas de ver as coisas mas tudo tem que ser contextualizado, tudo. Porque eu, o ano passado, não fiz com os professores que tinha nesta escola, não fiz metade das coisas que fiz este ano. Coisas que pensei e que propus, depois outros professores... fomos limando as ideias, outras ideias foram trazidas por outros professores e toda a gente aceitou na generalidade e depois, e depois eram limadas e... passávamos à prática com algum consenso (...) porque eu acho que obrigar alguém a fazer alguma coisa é do pior que, que se pode ter para ter bom ambiente e para ter alguma coesão.”
(C)

No entanto, a coordenadora defende que, para conseguir lidar com os desafios, é necessário que as suas competências sejam reconhecidas pelos seus pares, que eles confiem no seu trabalho e apoiem as suas decisões:

“É preciso que, que as pessoas que estão no corpo docente acreditem, acreditem mesmo no coordenador e o coordenador tenha mesmo poder para isso. Não digo poder administrativo, mas ter mesmo poder junto, que é reconhecido pelos seus pares, não é? E eu acho, modéstia a parte, acho que tenho.” (C)

²⁷ Estas barreiras à liderança de sucesso da coordenadora relacionam-se com os desafios identificados no ponto 4.1.2.

As competências atribuídas à coordenadora não lhe permitem intervir e decidir sobre os docentes que tem na escola e as estratégias que cada professor utiliza dentro da sua sala de aula. Assim, há sempre professores que resistem à inovação e à alteração de práticas na sua sala de aula, mesmo quando elas não promovem o sucesso educativo dos alunos e são alvo de críticas por parte de toda a comunidade educativa. A coordenadora considera que, para lidar com os desafios da escola, necessitaria que lhe fossem atribuídas competências para intervir mais junto dos professores e até para seleccionar os docentes para a escola:

“Em dizer tu ficas, tu não ficas. A esse nível, portanto, (...) mesmo aqui não há essas competências. Mas memo que não tivesse essas, dizia: “Tens que mudar de metodologias!”, não é? Entrar mais na sala de aula, com um curso, etc.” (...) ...nós combinamos muitas coisas, fazer muitas actividades em conjunto e temos os temas integradores...os objectivos gerais do projecto...Mas depois, o projecto de turma e as estratégias que cada um utiliza, podemos trocar ideias. Trocamos muitas ideias para tentar resolver problemas e, e acertar, acertar estratégias, actividades em comum, tudo isso. Mas se há um professor, mais tímido, que se quer isolar mais no seu canto, eu não tenho como chegar lá, eu não tenho como chegar lá. Inclusive, o ano passado, tive aqui um problema um bocado grave, com uma professora contratada, e eu sabia que se passava lá coisas.... más para os alunos, a nível de conceitos até e, e, e eu tentei falar com a professora e, e, e ela, talvez seja nova de mais, em vez de partilhar as dificuldades que tinha com outros professores com mais experiência... Eu bem lhe dizia: “Ó mulher dificuldades a escrever toda a gente tem... eu quantas vezes chego a meio e penso como é que se escreve esta palavra, é com um «esse» é com dois «esses»?”, e eu saio a porta e pergunto à minha vizinha do lado...e resolvi o problema... A nível de erros, nos recados para casa iam. E eu tentei levar a coisa na brincadeira, dizendo que acontecia a toda a gente e acontece a toda a gente, a uns mais a outros menos, mas acontece. Mas não, não consegui. E eu sei que os miúdos foram muito prejudicados. Eu sentia, os pais vinham ter comigo, muitos pais tiveram que arranjar professores explicadores, porque eles estavam mais do que preocupados. E o que é que eu fazia? Eu não sabia. Vou fazer queixa ao Executivo, eu não tinha provas concretas.” (C)

Uma das barreiras e desafios referidos refere-se ao clima de “performativity” (Lyotard, 1979 e Ball, 1987) exigido pelas instruções governamentais e dependência em relação ao cumprimento do programa, às retenções e à instabilidade do corpo docente:

“Também o facto de as retenções no 1º ano, também é outra barreira externa. A maior parte dos professores é da opinião de que as crianças, se não têm as aprendizagens necessárias e as competências que acham que são absolutamente essenciais para, para poderem progredir com sucesso, a maior parte dos professores acha que eles deveriam ser retidos no 1º ano. Eu acho que... isso tem várias leituras. Eu como sou professora do quadro de escola não tenho problema nenhum

em que essas crianças fiquem, porque o professor conhece, conhece, conhece a criança e pode, pode, no ano seguinte, fazer um trabalho específico e ela acompanhar essas dificuldades e depois acompanhar o grupo. Com o quadro que temos no nosso país, com uma, com um quadro docente instável, eu sou levada a dizer que talvez fosse preferível as crianças serem retidas no 1º ano. (...) (...)também já é a instabilidade docente, principalmente, nas escolas de cidade, que as pessoas, os professores que entram actualmente nos quadros de escola, são professores em pré-reforma e vêm alguns, agora que acabou o 121, que já não vinham sem turma. Mas os professores são colocados nestas escolas e depois que completam o tempo pedem a aposentação e depois há professores que, pronto, adoecem, adoecem até ao final do ano! E quando adoecem até ao final do ano, pronto, isto é, eu não vou julgar ninguém, não é? Mas as pessoas não querem investir, investir nesse último ano de carreira. E acho que é preferível vir outro professor que assuma a turma e então abandonam a turma e... Mas quando abandonam a turma e, e, mantém esse, essa perspectiva ao longo do ano, ao longo do ano todo, sem, sem sequer virem aqui à escola, corre tudo muito bem. O pior é quando esses professores fazem o jogo do entra e sai, quer-se dizer, de vez enquanto ficam bons e assumem a turma, durante os períodos não lectivos, que é o que me tem acontecido, os períodos não lectivos, e depois tornam a adoecer no primeiro dia de aulas. Ora, isto leva a que o professor que, entretanto, foi colocado saia, porque geralmente nesta, neste, numa fase tardia são professores contratados, desde que o professor titular se apresente, o professor contratado sai. Bom isso é... extremamente penalizador para as crianças.” (C)

A escola vê-se forçada a alterar as suas práticas em função de normativos que não têm em conta os contextos específicos de cada escola e as actividades que lá se desenvolvem. Como já referimos, no ano lectivo 2005/2006, a escola viu-se forçada a alterar uma parceria com a associação de pais que tinha sido estabelecida para colmatar dificuldades sentidas no horário pós-lectivo e que tinha tido sucesso nos últimos anos, para se reorganizar para a inclusão das actividades de complemento curricular, que tiveram que ser asseguradas pelos professores titulares das turmas, retirando-lhes tempo para planificarem, reunirem e trabalharem em conjunto.

Para além desta dependência em relação à administração central, a escola confronta-se, hoje, com uma dependência em relação ao agrupamento de escolas que integra. Este, para além de centrar o seu trabalho mais na escola E.B. 2,3, mantendo o estatuto marginal e de dependência das escolas do 1º ciclo, exige a adopção dos mesmos manuais escolares em todas as escolas E.B.1 e controla os recursos financeiros e humanos que, muitas vezes, não estão disponíveis para resolver alguns problemas (contextuais) da escola:

“É conseguir manter esta produção toda, este trabalho todo, numa escola desta dimensão e numa escola integrada num agrupamento que de facto não deve ter grande coisa a ver com o 1º ciclo, ou não consegue ter um papel, o agrupamento

em si não desempenha um papel para o 1º ciclo, portanto, nós não temos poder em determinadas áreas, mais de gestão, digamos de administração, cumprimos ordens vindas, mas de facto nós vivemos muito na nossa escola, não conseguimos fazer grande ponte com qualquer outra escola ou com a própria EB2,3.” (P1)

“Mas, devia haver uma verba, eu acho que devia haver uma verba que a escola pudesse geri-la à vontade. Nós não temos dinheiro, não é, nós vai tudo para a E B 2,3 e, depois, temos que andar a pedir tudo por requisições, por não sei o quê... Eu acho que devia haver uma verba específica só para aquela escola e em que a directora, se é credível, é que gere, é que a geria. Porque nós andamos sempre aqui no pede ante pede, sempre. E o tempo todo que nós pedimos, lá andamos, não é... Repare: por exemplo, a Junta só está aberta das sete às oito. A gente tem que sair das nossas casas, está a cozinhar, e não sei quantas vezes fui para ali à espera do presidente da Junta e: “Não temos dinheiro.” e não sei o quê... E lá vai dar um bocadinho mais. Se houvesse uma verbazinha que a gente já sabia que era autónoma só para a escola. Pronto. Mas não há. Não é possível. (...)

Agora temos: ucranianos e romenos. Acho que está, dentro do possível, está a fazer-se um trabalho bom, mas.. eu acho que ainda não é o necessário, acho que ainda é preciso muito mais. Não tivemos grande apoio. Duas vezes por semana, acho muito pouco para os miúdos que chegaram e ainda não sabem falar a nossa língua.” (P2)

“Há uma coisa que está imposto mas eu não concordo mas... mas o pedagógico é soberano e eu obedeço. Que é o livro por agrupamento, que eu não concordo.” (C)

“Com os quadros financeiros todos que nós temos aí, as restrições orçamentais, é por aí que as escolas têm que apostar não é?” (Pa5)

No entanto, a coordenadora salienta que “no executivo são pessoas ... com muito bom senso... acho eu. Se temos algum problemas nós discutimos, falamos, e, e é resolvido”. Por outro lado, o número de escolas que fazem parte do agrupamento e as questões burocráticas que constantemente invadem o Conselho Executivo fazem com que a sua presença não seja sentida, no quotidiano das escolas:

“Não, no dia-a-dia não porque eu acho que o Conselho Executivos, apesar de ter lá um representante do 1º ciclo, tem tantos problemas, aquilo é um elefante branco tão complicado, que vive de papéis, eles tem tanto problemas a nível de responsabilização ao Ministério, de respostas à Câmara, de responder aquele ofício, aquele e aquele... que eles não têm tempo, porque eu sei que eles trabalham... (hum). A professora que está, que pertence ao Executivo eu sei que ela trabalha lá mais de sete ou oito horas por dia. Mas eu também já lhe disse várias vezes que não sinto o trabalho dela aqui.” (C)

Esta questão está clara na forma como tomam as decisões na escola:

“Sim, aqui na decisão e projectos... todos os projectos que nós temos, temos, tive a iniciativa de, de sei lá abrir, organizar, o Executivo apoia sempre, sempre. Este ano fizemos o “Ciência Viva”, já há vários anos que não lançava concurso, este ano lectivo apareceu o 6º concurso de “Ciência Viva”. Eu propus às colegas e organizou-se logo uma equipa imediatamente, juntámos mais dois pais, dois pais e reunimos. Organizámos, fizemos o projecto, o projecto seguiu, o Executivo rubricou, comprovou e forneceu todos os documentos que eram necessários porque o Executivo é que tem que...é o órgão...” (C)

À medida que a burocracia e as exigências externas de reforma aumentam, retirando alguma margem de autonomia que as escolas ainda têm, a coordenadora e os restantes professores têm procurado estratégias que lhes permitam alguma “margem de manobra”, para responder às necessidades e especificidades do seu contexto educativo:

“Conseguimos dar alguns passos, conseguimos marcar algumas posições. Concretamente em relação, por exemplo, ao próprio projecto curricular do 1ºciclo. Conseguimos marcar posição, conseguimos reivindicar algum espaço de intervenção, por exemplo, relativamente ao apoio a dar, por exemplo, a alunos estrangeiros, combinar algumas metodologias de trabalho com esse tipo de alunos. Estabelecer alguma orientação de trabalho comum para todo o agrupamento. Critérios de avaliação, escolha de manuais em conjunto, porque é a nível de Agrupamento, a escolha de manuais, também. Conseguimos fazer um processo bastante democrático entre todas as escolas, com um acordo, com a participação nessas escolhas bastante activa pela parte das escolas. Mas, de facto, mais que isto é difícil ultrapassar, porque também é muito difícil reunir um conselho de 46 pessoas e ultrapassar um pouco isto.” (P1)

4.2.6. Influências e efeitos da liderança

A revisão da literatura demonstrou algum consenso em relação à influência das lideranças na forma como o currículo é desenvolvido nas escolas, no aproveitamento e comportamento dos alunos, na cultura e clima de escola e na comunidade (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001b; Leithwood et al, 1999; Leithwood et al, 2000; Mclaughlin et al, 2001; Sammons,1999).

Também os actores educativos entrevistados no âmbito do nosso trabalho de investigação, revelaram que a coordenadora e as lideranças que ela promove influenciam o seu trabalho e toda a dinâmica da escola, sendo elementos chave do seu sucesso.

4.2.6.1. Influências e efeitos no processo de desenvolvimento do currículo

A forma como o currículo é desenvolvido nesta escola é, em grande parte, resultado da influência positiva que a coordenadora exerce sobre os outros professores. Através da sua experiência como formadora e da implementação de práticas educativas inovadoras, funciona como modelo para os outros professores e estimula-os a desenvolverem projectos inovadores que permitem obter resultados muito positivos nas aprendizagens e motivação dos alunos:

“Portanto, introduziu métodos diferentes e nós vamos vendo e aprendendo, como ela também aprendeu de certeza alguma coisa connosco, aquilo que as pessoas têm de melhor, vai-se aproveitando.” (P3)

“E faz coisas com os alunos que eu digo: “Que bem que ela fez aquilo!”. E também aprendo muita coisa.” (P5)

“Ela a mim, ela a mim, portanto, eu quando vim para aqui, eu tinha uma mistura, um bocadinho do ensino para o antigo, com o mais moderno, misturava, não é? Depois, comecei... tínhamos precisamente o mesmo ano e então ela motivou-me a trabalhar em projecto. E isso parecendo que não modificou muito a minha maneira de... eu tinha muito medo, porque era velha, não é? Eram muitos anos já a trabalhar numa certa maneira de trabalhar e passar para este, para o trabalho de projecto, que é muito diferente, muito mais trabalhoso, muito mais difícil, não é? Mas ela a mim, motivou-me e mudou-me pela positiva. Eu acho que ganhei outro sucesso que não tinha antes.” (P4)

“Portanto, ela... ela...ela, muitas vezes, às vezes, até consegue, por exemplo, avançar ela com uma coisa e, mais tarde... portanto, ela, por exemplo, tem uma ideia, mais a nível da turma, não é... e, através do resultado que ela (isto, por exemplo, num ano)... e, no ano seguinte, através do resultado que ela obteve, ela consegue mobilizar outros para se envolverem no mesmo tipo de trabalho.” (P1)

No entanto, os professores realçam que, apesar da coordenadora proporcionar e estimular momentos de formação e de reflexão na escola e se preocupar com o desenvolvimento profissional dos professores, partilhando as suas experiências e práticas educativas, nada é imposto, tendo cada professor a liberdade para adoptar ou não as suas metodologias:

“O principal é a coordenadora. Uma pessoa pede uma opinião, pede uma ajuda, ela tem sempre uma dica. Se não tem, diz: “Ó M., eu vou pensar nisso e tal...”, e depois logo que saiba ela vem participar: “Olha, é isto assim e assim.” (P4)

“Tem tido influência. Agora, por exemplo, na metodologia, por exemplo, de ensinar as crianças a ler, por exemplo, ela tem a dela, a maior parte dos professores conservam a sua. Os resultados são bons na mesma. Portanto, cada um... Ela aí

também não interfere, não interfere nada nas metodologias, nem na forma e estratégias que usam. Partilha as suas ideias, portanto, aquilo que ela pensa e aquilo que ela realiza, mas nunca aqui isso foi abordado em termos de... comparativos, portanto, comparar métodos ou... isso não. Nunca fomos por aí.” (P1)

“Não obriga ninguém. E as pessoas vêem que o trabalho com os miúdos que é diferente do das outras turmas. E, depois, muitas das vezes, já querem ir pesquisar. “Ah, deixa lá ver o que tens. Ai é, mostra lá onde é que se põe a investigação. Onde é que se pões isto?” E já vão fazendo. E já saíram daqui alguns professores a fazer um bom trabalho.” (P2)

O facto da coordenadora trabalhar com a metodologia de projecto estimulou a construção de um projecto curricular de escola, que é partilhado, planificado e desenvolvido em equipa. Este projecto estabelece a visão, os objectivos e a identidade da escola:

“...mas há de facto uma orientação comum, portanto, quando temos, hoje em dia, o projecto curricular, consegue-se já dar uma certa unidade de trabalho, já se torna um pouco real.” (P1)

“Eu estou sempre a lembrar: “Então, já há trabalhos de projecto?”. É uma coisa que eu estou sempre a lembrar, eu... E, por exemplo, um reforço na parte das expressões, faço um apelo grande. E na comunicação, na partilha de trabalhos feitos com o resto da escola. Eu, logo nas primeiras, na primeira ou na segunda semana, fiz logo teatro para a escola toda.” (C)

É claro que isto exige que os professores se empenhem mais na escola e disponibilizem muito mais horas para o trabalho docente:

“ Pois, quer dizer, dá mais trabalho, sem dúvida, não é? A gente não dá as nossas aulas e depois vai-se embora à horinha e não sei quê. Isto envolve muitas horas de trabalho, não é? O vir para aqui à noite, dias e dias a fio, ficar aqui até às oito da noite, mas... pronto, acho que vale a pena e que, realmente, está muito mais aberto.” (P2)

Para os pais, esta escola investe na qualidade do ensino, na medida em que proporciona uma educação global e integral do aluno, com uma grande diversidade de estratégias. Para tal, aceita estagiárias da Universidade, que apoiam os professores e trazem mais dinamismo à escola:

“O que torna esta escola uma escola de sucesso... Olhe, o facto de se perspectivar o ensino como mais do que a mera transmissão de conhecimentos.(...) Eu julgo que tem a ver com a qualidade da equipa de liderança e depois com a capacidade que essa equipa de liderança tem de transmitir aos membros que vêm para cá todos os

anos.” (Pa5)

“Eu acho que é um sítio onde o que conta são as crianças, onde se leva cabo a um conjunto de actividades muito motivadoras para os miúdos. Onde há uma preocupação não só em ensinar as matérias curriculares mas a outros níveis não é, uma educação para a cidadania não é?” (Pa2)

“Têm trabalhado com estagiárias, com duas estagiárias e desenvolveram um trabalho excelente, em tudo, desde a diversificação de materiais, desde a presença de pessoas que são trazidas para dentro da escola, que os miúdos acham sempre engraçado e motivante.” (Pa3)

Os encarregados de educação afirmam ainda que, “independentemente da capacidade dos alunos, é-lhes dada oportunidade de aprender com um acompanhamento adequado às suas necessidades” (Pa3) e acrescenta:

“A aprendizagem é dada aos alunos, portanto é dada aos alunos a oportunidade e independentemente das capacidades para aprender. Porque, por exemplo, dentro da turma da M. há um aluno que tem dislexia, há uma aluna que tem algumas dificuldades de aprendizagem e, portanto, foi dado um acompanhamento, independentemente das capacidades que eles têm.” (Pa3)

Para além disso, nesta escola, parte-se dos interesses dos alunos para os estimular para a aprendizagem e responder às exigências e ofertas da sociedade actual:

“...e depois um grande dinamismo, que era aquilo que eu falava há pouco. Que é a questão de levar os meninos a interessar-se pela escola, porque normalmente as crianças no meio mais citadino não é, num meio mais evoluído, têm acesso a coisas muito mais atractivas do que os meninos do meio rural.” (Pa5)

“Na sua integração mas, portanto, na criação de um certo ambiente. Acho que aí tem sucesso, na criação de um ambiente saudável, de convívio e de crescimento.” (Pa4)

“...eu acho que todos os interesses que eles trazem, devíamos partir daí (...) e organizar os conteúdos de forma a que as crianças queiram aprender.” (C)

Como vimos, a coordenadora e a equipa de liderança que ela promove influenciam a forma como o currículo é desenvolvido nesta escola, numa perspectiva de projecto comum e partilhado, centrado nos interesses, capacidades e potencialidades dos alunos, o que também se articula com a cultura e o clima de escola, que abordamos no ponto seguinte.

4.2.6.2. Influências e efeitos na cultura e no clima da escola

Como vimos, nesta escola, a coordenadora estimula a existência de um clima e uma cultura favoráveis e motivadores da criatividade e da inovação dos professores. Os dados recolhidos através das entrevistas demonstram que a actuação da coordenadora é preponderante na percepção que os diferentes elementos educativos têm do clima positivo da escola, o que vai de encontro às ideias de Matos (1997). O facto de promover uma liderança participativa, de apoiar os professores, de considerar e confiar na capacidade de trabalho das pessoas, motiva os professores e representa uma liderança aberta e democrática. Tal como Goleman et al (2002) salientaram, esta coordenadora exerce um “efeito de ressonância” nos outros, funcionando como “ímã emocional” do grupo:

“Eu trabalhei em muitas escolas e estou farta de dizer que quando sair, para qualquer escola que eu vá, não me vou sentir como me sinto aqui porque aqui o trabalho que fazemos é valorizado. Seja a coisa mais pequenina dão-nos valor e isso parecendo que não, obriga-nos cada vez a puxar mais, mais por nós e, ao fim e ao cabo, damos mais mas também ficamos mais felizes porque o trabalho se torna muito melhor.” (P4)

“Ela tem sempre um bom conjunto de professores, que também aderem às propostas que ela faz. Não há aqui ninguém que vire as costas, portanto, as ideias dela são aceites, como ela também aceita as ideias dos outros, e ela também é flexível.” (P3)

“Quando acha, portanto, a C. não impõe as ideias, mas quando tem uma ideia que ela acha que vai resultar, ela explica aos colegas porque é que está a pensar assim, porque é que acha que vai resultar e porque é que devia ser assim e, normalmente, consegue cativar e consegue envolver as pessoas, fazer com que elas se envolvam e aglutiná-las, aglutiná-las ao trabalho e motivar. Eu acho que tem muito a ver também com a pessoa que está à frente.” (P1)

A coordenadora preocupa-se mais com os aspectos pedagógicos e a criação de um clima emocional positivo e de entreajuda entre docentes do que com aspectos burocráticos de gestão e administração da escola. Reconhecendo que o clima de escola depende também das condições com que se trabalha, procurou tornar a escola num lugar aprazível e com boas condições:

“Eu, quer dizer, tinha que salientar tudo. Comecei por dizer que esta escola era uma escola cinzenta e morta, não é... portanto, hoje é uma escola com vida e com cor, portanto, e com alegria para as crianças e com sucesso. (...)
Por sua vez, também era uma escola que eu posso chamar de cinzenta, portanto,

esta escola tinha as parede nuas, se eram brancas, eram brancas, se eram cinzentas, eram cinzentas, como no polivalente era muito cinzento naquele tempo, por isso é que lhe chamam a escola cinzenta.” (P1)

“É diferente porque a escola que eu conheci quando a minha filha mais velha esteve cá, não tem nada a ver com esta escola. E não tem nada a ver com esta escola num conjunto de coisas, nomeadamente, na altura as instalações estavam piores do que estão, porque as janelas eram em madeira, estavam todas empenadas, imagino, não sei, que em algumas salas estava bastante frio, durante o Inverno.” (Pa4)

“Antes desta directora tive a experiência com o outro director, que era uma pessoa cumpridora das normativos, cumpria, fazia todo o seu papel, era uma tarefa que não era fácil, porque não tinha qualquer redução de horários e, portanto, há escolas que tinham um professor que só fazia o papel de director, mas esta escola não atingia as 11 turmas, acho que eram 11, portanto, ele tinha bastante trabalho. E era um ambiente bastante diferente porque nenhum professor se dispunha a apoiar o director, portanto, o director tinha que se desenrascar sozinho. Não havia qualquer participação dos professores nesse apoio ao director. Por sua vez, também era uma escola que eu posso chamar de cinzenta, portanto, esta escola tinha as parede nuas, se eram brancas, eram brancas, se eram cinzentas, eram cinzentas, como no polivalente era muito cinzento naquele tempo, por isso é que lhe chamam a escola cinzenta. Portanto, era uma escola onde não se via o trabalho dos alunos, se estava, estava dentro da sala de aula fechado. Não havia relação, pelo menos nesse ano em que eu cá estive, nenhum professor tinha nada a ver com o trabalho que se realizava nas outras salas de aula. Bem sei que também foi numa época diferente, foi em 1993, isto também é preciso situarmo-nos no tempo. Portanto, cada um tratava dos seus alunos, da sua sala, o melhor que sabia e podia, não havia partilha, nem experiências, nada. A única coisa que se fazia em conjunto era as célebres festas (o magusto, a festa de Natal, essas coisas...), cada um participava com o seu numerozinho e não havia mais nada, de facto. Não vou dizer que havia má relação entre os professores, porque não havia, quer dizer, humanamente os professores davam-se bem, eram amigos... “ (P1)

Tal como vimos no testemunho anterior e na perspectiva de Costa (1994), o clima desta escola é influenciado pela interacção e participação da comunidade educativa, o que gera um sentimento de pertença em relação à escola. Os professores trabalham em equipa, com base na colegialidade e na entreaajuda, e em torno de um projecto comum, tendo todos responsabilidade em relação ao sucesso e à melhoria da escola e do processo de ensino e aprendizagem:

“Trabalham em equipa. São pessoas preocupadas, interessadas. Porque eu tenho tendência a comparar com os outros sítios onde estava. Parece-me tudo muito acima. Uma equipa boa de trabalho.” (P5)

“Trabalha... acho que tem uma boa equipa de trabalho. Esse mérito deve-se sem dúvida à directora. Porque todos os anos mudam os professores e, todos os anos, a equipa tem sido óptima. Portanto, é um trabalho que ela vem fazendo, não é, e que

logo no início do ano vem fazendo com os professores e que, realmente, se consegue trabalhar bem. Eu estou aqui há três anos, mudamos três anos de professores e eu não senti assim... diferença, não é..." (P2)

Nesta escola, a coordenadora estimula uma verdadeira cultura de colegialidade e cooperação, com uma equipa de docentes que, para além da relação profissional, cria laços de amizade que os unem num espírito de entreajuda constante. Para fomentar esta relação, a coordenadora organiza momentos de desconstracção onde os professores interagem, dialogam e convivem fora do ambiente escolar:

"...depois esses laços de amizade eram extremamente favoráveis para a criação das equipas.(...)

Olha, muita conversa. Tentar brincar, brincar o mais que se pode, desde os lanches de recepção, quem faz anos tem que, tem que trazer, pôr um lanche bonito na mesa... (risos) E eu acho que esses momentos de desconstracção, de estar à volta de uma mesa, de, que ... que... ajudam a, a conquistar as pessoas, as pessoas abrem-se mais, falam mais, e às vezes até são momentos em que as pessoas partilham a sua vida pessoal. E, no momento em que eu sinto as pessoas a partilhar a sua vida particular, já está cá, já entrou. Porque enquanto as pessoas se distanciam, "Ah, eu tenho que fazer não sei quê, ah hoje tenho não sei quê...", eu não sei o nome dos filhos, não sei onde moram, eu não sei nada... eu não posso obrigar ninguém a dizer não é? Nem se o filho tem..., se é doente, se anda nesta escola, se na outra... E quando as pessoas, por iniciativa, começam a falar e nos começamos a conhecer mais ou menos a vida particular das pessoas, dos professores é um dos maiores indicativos que eu tenho. Porque ninguém deixa que ninguém entre na sua vida particular à força. (...)

Se temos algum, alguma, se organizamos uma tarde divertida, se temos ido brincar e almoçar ao Porto, metemo-nos no comboio e os funcionários também vão connosco. (...) E eu acho que esses momentos de desconstracção, de estar à volta de uma mesa, de, que ... que... ajudam a, a conquistar as pessoas, as pessoas abrem-se mais, falam mais, e às vezes até são momentos em que as pessoas partilham a sua vida pessoal." (C)

"É, de facto, uma coesão muito grande dentro dos docentes, quer em vontade, quer em quantidade de trabalho e participação, e até convívio, portanto, até no bem-estar entre os próprios professores." (P1)

"(...) é um corpo tão simpático, que ajudamo-nos umas às outras, quer na nossa vida particular, quer na vida profissional, temos os dois lados. Portanto, ajudamo-nos quando uma vem mal disposta ou quando alguma coisa não está a correr bem, não faltam ajudas." (P3)

"Porque todos os miúdos que passaram por aqui, durante estes três anos, com problemas, quer dizer, eu acho que eles quase que vinham parar às minhas mãos. Portanto, eu ajudei sempre os professores, não é, nesse sentido: ajudar a compreendê-los, porque não são miúdos fáceis, com problemas de comportamento, com problemas de aprendizagem. E é um trabalho que eu gosto de fazer." (P2)

Para além da própria coordenadora proporcionar momentos de formação, nesta escola há uma cultura voltada para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, de tal forma que, quando sentem necessidade, não se inibem de pedir formação junto de entidades competentes para tal, não deixando de valorizar os contextos informais de aprendizagem proporcionados no local de trabalho. Neste sentido, a coordenadora estimula a formação de comunidades de aprendizagem na escola (Fullan, 2001b), através da troca de experiências e de diálogos reflexivos, para que os professores aprendam no seu contexto de trabalho, com sentido e relevância (Bentley, 2001; Day, 2001, 2004):

“A C. ensina mesmo a trabalhar, em projecto e essas coisas todas, quem quiser e, portanto, a gente é quase... envolvidas umas com as outras a trabalhar. Trabalhamos todos em conjunto, portanto, acho que se trabalha bem. (...)

Inclusive, pedimos-lhes o cursinho de primeiros socorros para actualizar, porque isto tudo vai mudando, não é, já não se lavam as feridas com água oxigenada...” (P2)

“É uma das coisas que eu digo que tenho aprendido muito. Eu própria já fiz uma formação com ela há uns anos e aprendi muita coisa e este ano continuo a aprender.” (P5)

Desta forma, a escola ganhou muito boa reputação junto dos professores, pais e comunidade, sendo um local muito pretendido nos concursos de professores e nas matrículas de novos alunos, como aliás já referimos:

“Eu a informação que tenho é essa, é que é mais fácil para o corpo docente e é mais pretendida, a escola, pelos pais e pela comunidade em si. Portanto, como eu disse há bocado, há meninos que nunca viriam, que antigamente não vinham para esta escola.” (P1)

Nesta escola, os professores mostram-se apaixonados pelo ensino, têm consciência do seu papel e dos desafios da escola actual, estando comprometidos emocionalmente e dedicados ao seu trabalho. Demonstram gostar dos seus alunos e manifestam-se interessados por eles, acreditando que podem fazer a diferença na sua aprendizagem e aproveitamento escolar. Mais uma vez se realça que a cultura colaborativa, a aprendizagem contínua e a atenção e preocupação são características importantes do profissionalismo docente, que estão patentes na visão de ensino que estes professores revelam nos seus relatos (Flores et al, 2007).

Como vimos, a cultura e o clima desta escola baseia-se na colegialidade, o que tem também influência no comportamento e aproveitamento dos alunos.

4.2.6.3. Influências e efeitos no comportamento e aproveitamento dos alunos

As várias pesquisas efectuadas no campo da liderança mostram algum consenso relativamente à influência das lideranças nos resultados dos alunos, através da sustentação e desenvolvimento de professores e de processos organizacionais eficazes (cf. por exemplo, Davis et al, 2005).

De acordo com os testemunhos dos diferentes actores educativos, apesar dos alunos serem provenientes de meios sociais e culturais heterogéneos, o convívio entre eles é saudável e têm comportamentos adequados à sua faixa etária.

Desde a chegada da coordenadora, com a implementação de projectos com metodologias que exigem o envolvimento mais activo dos alunos, eles demonstram estar interessados e motivados para a aprendizagem. Na opinião dos vários actores educativos, esta escola é um local feliz para os alunos:

“Eu acho que é um sítio onde o que conta são as crianças, onde se leva cabo a um conjunto de actividades muito motivadoras para os miúdos. Onde há uma preocupação não só em ensinar as matérias curriculares mas a outros níveis não é, uma educação para a cidadania.” (Pa)

“Aliás, ela sente-se muito bem aqui. Ela vai, é uma miúda que é bastante faladora, portanto, também transmite muito aquilo que sente e aquilo que vive. E apesar dela ter tido três professores, nos 4 anos, esta professora é que já foi professora dela no 2º, e ela tem-se sentido sempre muito bem aqui, não só dentro do espaço sala de aula com o professor e os colegas, como também nos espaços exteriores, recreios e etc.” (Pa3)

Os alunos são responsabilizados e implicados na gestão e limpeza dos espaços, incentivando a sua consciência cívica e espírito crítico:

“Por exemplo, a questão do saber dividir o espaço ringue, nunca pode ser todos ao mesmo tempo porque vai causar problemas, vai causar chatices, vai causar barulhos. Assim, cada grupinho vai-se responsabilizando, hoje é este grupo, amanhã é o outro. E quem diz em relação àquilo, diz em relação a tudo o resto, não é? Mesmo em relação ao cuidado com a escola, nós (...) até (...) tínhamos a responsabilização do recreio, os terceiro e quarto anos tinham a responsabilidade de manter o recreio limpo, chamar a atenção dos mais novos porque deitou isto ao chão e, no fim do recreio, fica sempre uma equipa para limpar, apanhar os papéis.” (P4)

A relação com os alunos é baseada no afecto e na compreensão, o que promove a boa relação entre eles e com os professores:

“Ah, eu acho que é a família que nós construímos aqui, é uma família autêntica, entre professores e alunos. Portanto, nós também damos muitos carinhos aos alunos, apesar de às vezes também termos de ralhar, mas também eles têm evoluído. Eles até nos tratam por “tu”, e aconchegam-se muito a nós, abraçam-nos, querem beijos...” (P3)

“Tanto é que eu tenho alunos que vieram de outras escolas e uma pessoa, às vezes vêm conversar: “Ah, professora, não queria nada voltar para lá, é tão diferente...”. Portanto, eles sentem que, na realidade, que aqui é muito mais agradável.” (P4)

Portanto, o clima e a cultura desta escola, ao se basearem na colegialidade, na afectividade e trabalho em equipa, proporcionam também um ambiente onde os alunos se sentem bem e felizes, o que influencia o seu comportamento e aproveitamento.

4.2.6.4. Influências e efeitos nas famílias e na comunidade

Como já temos vindo a referir, desde que a coordenadora assumiu este cargo, a escola está mais dinâmica e aberta à participação de toda a comunidade educativa. Os pais, a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, o Centro de Saúde e outras entidades são, frequentemente, solicitadas para participar nos projectos da escola. A escola também adere e participa nas iniciativas promovidas pelo meio envolvente, no sentido da sua melhoria:

“É muito importante, nós não podemos trabalhar de costas voltadas para o meio e nem para a família, acho que para termos sucesso em muitas coisas, temos de pedir o apoio à família e é o que nós fazemos. Quando nós sentimos assim um bocadinho mais problemas ou dificuldades nisto ou naquilo, nós chamamos a família para resolvermos em conjunto, quer no aproveitamento, quer no comportamento.” (P)

“Pois, a Junta de Freguesia, a Junta de Freguesia tem, tem a cargo o serviço de refeições que já foi da Associação de Pais e agora a Associação de Pais passou essa responsabilidade para a Junta de Freguesia. E, e o acompanhamento das crianças, a Associação de Pais tem um serviço de acolhimento, logo às oito da manhã, porque nós, como temos poucas auxiliares só entram às oito e meia, neste momento só temos uma, efectivamente só temos uma.” (C)

Ao longo do tempo, a escola abriu-se mais ao meio envolvente, participando em mais concursos e projectos, que lhe permitiram angariar mais recursos financeiros e imprimiram um

grande dinamismo à escola:

“É diferente... a coordenação é diferente (...), a escola agora está muito mais aberta ao meio e antes dela a escola era mais fechada ao meio, mas isso era geral, a maioria era assim. Ela vinha com outras ideias e nós sabíamos que ela gostava de projectos, de abrir a tudo e, portanto, e nós assim: “Já é tempo de esta escola se abrir!”, porque nós estávamos um bocadinho fechados, portanto, foi por essas razões que nós votámos pela primeira vez nela, para a gente se abrir mais. (...) Portanto, foi por ela se meter nisto, foi por ela achar que com aquele prémio daquele projecto, se nós ganhássemos, podíamos ter mais material e, realmente, o material que nós temos aqui hoje vem do tempo dela, desde que nós a pusemos como coordenadora. É um motor nesta escola.” (P3)

“Não sei... eu acho que é um bocado querer que isso aconteça e trabalha para isso. E tem algumas ideias, concorre a alguns projectos que existem, e tenta de alguma forma dinamizar a escola.” (Pa1)

Neste sentido, a coordenadora incentivou e fortaleceu um sentimento de identidade em relação à escola, vendo os diferentes elementos como cruciais para a sua melhoria e para o aumento da motivação e expectativas dos alunos. Desta forma, a coordenadora consegue ter um excelente relacionamento com os professores, pais, alunos e toda a comunidade educativa, envolvendo-os nos projectos da escola e fazendo com que todos se sintam implicados no sucesso educativo:

“O primeiro ano que ela esteve aqui e estavam aqui várias colegas já perto da reforma, mexeu um pouquinho, para não ferir. Depois no 2º ano, ela já se sentia mais à vontade, no primeiro ano ela tinha de conhecer a escola, integrou-se. Foi o 1º ano em que ela fez qualquer coisa. Depois a partir do 2º ano cada vez mais, aderiu a cada vez mais projectos. Portanto, introduziu métodos diferentes e nós vamos vendo e aprendendo, como ela também aprendeu de certeza alguma coisa connosco, aquilo que as pessoas têm de melhor, vai-se aproveitando. De maneira que ela foi aproveitando e agora há muitas solicitações. Nós recebemos constantes... como é que eu hei-de dizer... enquanto que antigamente não nos pediam quase nada, agora pedem-nos imenso e nós temos de seleccionar, temos de ver se vale a pena, porque as solicitações são muitas, de empresas... e ela está sempre aberta a isso. Está sempre... se puder envolver a escola, envolve-se, se não puder por qualquer motivo, porque às vezes é só a turma, envolve sempre a turma, portanto a gente vai vendo não é?” (P3)

“Também, ela chega sempre onde é preciso. Os contactos, ela sabe como fazer os contactos. Ela também já está aqui há uns anos. Também já conhece muito bem o meio, mas o que é certo é que o faz, consegue dar resposta às coisas ou procura as respostas. Por exemplo, em termos de centro de saúde, quando há meninos que precisam de apoio especial das professoras, ela já sabe a quem se dirigir e contacta

essas pessoas e elas vêm à escola. Ela faz uma abordagem ao aluno, o tipo de situação que é, o comportamento da criança se tem este ou aquele problema. E ela faz esses contactos.” (P5)

“É igual. É igual, é igual. Ela consegue facilmente... de manhã vamos ali todas ao café, todas, um grupo vai ali ao café, ela ali na mesa do café é capaz de, porque precisa de ir, de dinheiro para ir a Lisboa com os alunos, ela é capaz de ali na mesa do café mobilizar um senhor que aparece e vai tomar café connosco e esse senhor até já vai tentar angariar dinheiro. Quer dizer, ela parecendo que não, um dia que ela falhe nesta escola vai ser muito mau. (risos)” (P4)

“Dá muito valor aos pais, demonstra mesmo que eles têm muita importância e, portanto, a partir daí ela consegue tudo dos pais, não é?” (P5)

“Depois um saber estar no sentido em se conseguir relacionar, nomeadamente, com os encarregados de educação, que tem outros conhecimentos, outras perspectivas da escola e a outras exigências que num meio mais pequeno não tem.” (Pa5)

“Penso também que a gestão também tem sido uma gestão empenhada, não é? A própria relação com a associação de pais prova isso.” (Pa4)

“Eu estou pessoalmente envolvido num projecto porque ela me pediu para participar. (...) Mas na altura, eu e uma outra mãe ajudámos na elaboração. Evidentemente que eu penso continuar a colaborar na medida do que me pedirem que for possível contribuir, claro.” (Pa1)

Como vimos, a coordenadora exerce influência em diversos domínios da vida escolar. A sua experiência profissional e as metodologias que utiliza influenciam a forma como o currículo é desenvolvido na escola, o que tem implicações para o comportamento e aproveitamento dos alunos, e influencia positivamente o clima, a cultura da escola e o envolvimento da comunidade educativa. Para que esta influência seja positiva é muito importante compreender o modo como a coordenadora desenvolve estratégias para gerir o seu tempo e consegue apoios para a sua liderança.

4.2.7. Gestão do tempo e apoios à liderança

Embora o comprometimento com a escola seja muito importante e revele a paixão que a coordenadora tem pelo ensino, ele não deve controlar a sua vida, pelo que deve salvaguardar a sua vida pessoal, com momentos de descontração e de lazer, tal como sustenta Day (2004).

A coordenadora, apesar de assumir que passa a maior parte do seu tempo na escola, “cerca de 8 horas diárias”, procura, “dividir responsabilidades”, para que, com alguma frequência, tenha tempo para relaxar, fazendo aquilo que mais gosta, contactar com água:

“Fora da escola, gosto muito de água, de ir para a beira da água, de beber água e de me meter dentro da água (risos). Sempre que posso vou à piscina e das coisas que sinto falta é da água. Há pessoas que sentem falta de ar, eu sinto falta de água. Eu costumo dizer, na brincadeira, que, noutra geração, devia ter sido sereia, os meus filhos dizem que não, que eu devia ter sido baleia (risos). E, está bem, dou-me bem com as duas! Eu bem queria ser sereia mas eles dizem que não, que não, está bem! (risos). Mas eu sinto muito falta de água. Sempre que posso, agora também tenho o pretexto do meu filho estar a estudar em Viana e, às vezes, ao fim da tarde, nem que seja 6 ou 7 da tarde, pego no carro e vou até à praia e dou uma volta no passeio, tomo um café, estou com o meu filho e estou relaxada. É como se fossem umas férias, para mim, não preciso de ir para muito longe, desde que veja água, eu estou bem.” (C)

A gestão do tempo da coordenadora está muito dependente da divisão de tarefas dentro da escola, procurando envolver todos os que estão à sua volta, nomeadamente professores e seus familiares, na gestão, na organização e na resolução de problemas:

“Fora, a autarquia, a autarquia... E os familiares dos professores (risos). O marido da M., o marido da M. trabalha na T. (risos), se temos algum problema nos telefones, lá telefonamos nós... Ele depois é uma pessoa muito prestável, por exemplo se temos algum problema na televisão, ele não tem problema nenhum, vem cá e explica. (...) Foi preciso colocar umas cortinas, arranji logo maridos e namorados que viessem ajudar de berbequim para furar as paredes, pôr os varões. Isso é tudo da, da convivência, do bom relacionamento que tenho conseguido. Ainda outro dia, fomos, quisemos fazer uma tarde de brincadeira, só nossa, foi na última interrupção, depois de já termos as avaliações todas feitas, de termos já tudo prontinho, e fomos passar um dia ao Porto para a brincadeira. Foi só telefonar ao marido de uma, que tem uma carrinha “Precisamos de um *chauffer* que nos leve ao comboio!”. E, pronto, eu acho que tudo isto, eu acho que é com estes pequenos gestos que a gente consegue cativar as pessoas.” (C)

No entanto, o maior apoio que sente é do seu marido, que lhe dá suporte emocional mas também profissional, uma vez que é professor e exerce cargos de liderança e gestão há bastantes anos. Talvez por isso possa “viver e respirar escola” também em casa:

“Ah, talvez, o meu marido também é professor e conversamos muito sobre isto e vivemos os problemas em comum. Não distingo, a casa cada vez tem sido mais uma extensão da, da escola, porque ele também está na gestão há bastantes anos,

e todas as, todas os problemas, todas as ansiedades, todas as interrogações vão parar casa. E depois os filhos também na escola, as novidades que os filhos trazem continua a ser escola ... não sei a escola está muito... 90% da minha vida é escola, esta ou outras, gira à volta da escola.” (C)

“Depois tem, acho, que o marido a ajuda imenso nesse aspecto. É preciso qualquer coisa, lá vem o marido pregar um prego... *Risos* É impecável, isso é. Para irmos para Lisboa foi ele que nos ensaiou os miúdos. Faz tudo em condições: veio fazer os cenários e tudo connosco.” (P2)

No fundo, a coordenadora ocupa o seu tempo naquilo que mais gosta: a escola e os alunos. A sua espontaneidade e impulsividade permitem-lhe resolver os problemas quando eles surgem, sem pensar demasiado neles, não se sentindo cansada e tenha sempre energia para trabalhar e fazer o melhor pelos alunos:

“Mas é o cansaço físico, físico... cansaço intelectual... às vezes digo assim: “Hoje acordei velha, hoje já estou muito velhota!”. Pronto, é a minha maneira de exprimir que estou cansada, mas eu costumo dizer: “Eu não sei o que é uma depressão!” (*risos*).

(...) Eu não sei o que é uma depressão (*risos*) por mais que me expliquem o que é que isso é ... quando estou chateada berro, e as pessoas dizem isso não é depressão, isso não é depressão e eu não sei, não sei (*risos*).” (C)

Em termos de liderança, esta coordenadora ficará no cargo pelo menos até ao ano lectivo 2007/2008. Pelas suas palavras depreende-se que se candidatará novamente ao cargo. No entanto, as recentes alterações ao Estatuto da Carreira Docente trazem novidades em relação à eleição das coordenadoras de estabelecimento de ensino que poderão impedi-la de continuar como coordenadora.

Enquanto estiver no cargo pretende continuar com uma liderança distribuída, partilhada e de proximidade com a comunidade educativa, onde todos se sintam parte integrante da escola e do seu sucesso, o que é notório pelas suas próprias palavras:

“O futuro será decidido por votação, no final do próximo ano lectivo. Mas se não surgir nenhum problema tenho intenção de me candidatar. Enquanto for coordenadora pretendo continuar com a liderança distribuída.” (C)

Esta descrição e análise mais ou menos exaustiva dos dados recolhidos têm algumas implicações para compreender as lideranças no contexto do 1º CEB, tendo em conta a especificidade e identidade deste nível de ensino. É o que procuramos fazer nas conclusões com

que terminamos este trabalho.

Considerações finais

A reflexão em torno da investigação, nomeadamente, da recolha e análise de dados implicou um questionamento permanente e a tomada de consciência do seu carácter holístico, incerto, dinâmico, flexível e contínuo. Neste capítulo, a par de uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos, apresentamos também as suas implicações e propomos algumas pistas de investigação.

Com este estudo pretendemos responder à questão: “De que modo os diferentes actores (professores, alunos, pais e coordenadora de escola) percebem a liderança escolar, ao nível da coordenação de escola, no processo de desenvolvimento do currículo no 1º ciclo do Ensino Básico (e os seus efeitos na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos e no relacionamento com as famílias e com a comunidade)?”. Deste modo, procurámos descrever e problematizar a liderança protagonizada por uma coordenadora de escola, através de um estudo empírico realizado numa escola do 1º CEB, numa aproximação ao estudo de caso, que nos permitiu: a) caracterizar este contexto escolar, nas suas diferentes dimensões (geográfica, organizativa, pedagógica...); b) compreender o modo como os diferentes actores vêem esta escola; c) identificar as características e estratégias de liderança e de gestão daquela escola; d) analisar o papel e a influência da(s) liderança(s) no processo de desenvolvimento do currículo a partir das percepções dos professores, alunos, pais e coordenadora de escola; e) interpretar os efeitos e influências da(s) liderança(s) na cultura e no clima da escola, no comportamento e aproveitamento dos alunos, e na articulação com as famílias e as comunidades locais.

Em Portugal, a gestão das escolas continua com uma tendência fortemente centralizadora e burocrática, com uma longa cadeia hierárquica, desde o Ministério da Educação aos agrupamentos de escolas. Por isso, a especificidade de cada contexto e de cada escola não é, muitas vezes, considerada, sendo adoptadas normas legais e procedimentos administrativos uniformes, pensando-se a “identidade como sinónimo de uniformidade” (Ferreira, 2005:277). O que verificámos neste estudo é que a escola do 1º ciclo analisada possui uma cultura organizacional própria, que parece conferir-lhe um rosto, reflexo da sua identidade, e com o qual os diferentes actores educativos se identificam.

O trabalho pedagógico da escola orienta-se por um projecto curricular comum a todas as turmas, numa perspectiva de desenvolvimento curricular centrado na escola, onde se constroem, desenvolvem e avaliam projectos adaptados às características dos alunos e ao contexto onde estão inseridos, que promovem a participação activa de todos os elementos da comunidade educativa e a gestão curricular estratégica. Tal como noutros estudos (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan,

2001b; Leithwood et al, 1999; Leithwood et al, 2000; McLaughlin et al, 2001; Sammons, 1999; OCDE, 2005), os resultados desta investigação sugerem que a coordenadora desta escola, enquanto principal membro da sua liderança, desempenha um papel preponderante no sucesso da escola, no desenvolvimento da sua cultura, na criação do seu clima e na construção da sua identidade. Desta forma, o sucesso e a cultura organizacional da escola parecem estar muito dependentes da sua coordenação, que orienta todo o trabalho para os resultados dos alunos, esforçando-se por elevar a imagem externa da escola e a sua reputação.

Assim, os testemunhos dos diferentes actores educativos demonstram que a base de toda a organização da escola é o trabalho colaborativo e a colegialidade, que são valorizados e estimulados pela coordenadora. Neste sentido, embora a instabilidade do corpo docente seja um enorme desafio para a escola, uma das suas características mais evidenciadas pelos diferentes actores educativos é a existência de um corpo docente unido e que trabalha em equipa. Nesta escola verifica-se uma permanente interacção entre todos os actores educativos, que trocam ideias e reflexões conjuntas, num clima de abertura, de confiança, de compreensão e de aceitação de novas ideias. Os professores e pais entrevistados sentem que a coordenadora é a principal responsável pela existência deste clima e de uma estrutura que favorece e estimula a criatividade e a inovação. Neste sentido, a coordenadora apresenta-se como uma pessoa “aberta ao diálogo”, “compreensiva”, “facilitadora” e “tolerante”, gerando um clima de confiança que estimula os professores a contribuírem com as suas próprias ideias para escola e para o seu sucesso.

Através da sua experiência como formadora e da implementação de práticas educativas inovadoras, a coordenadora estimula os outros professores a desenvolverem projectos inovadores, que permitem obter resultados muito positivos nas aprendizagens e motivação dos alunos. Deste modo, ao ter conhecimento prático sobre estratégias educativas inovadoras, funcionando como um modelo, promove o desenvolvimento dessa capacidade nos outros professores. A pouco e pouco, conseguiu introduzir mudanças nas estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem, mostrando as potencialidades do trabalho por projecto, com o envolvimento dos alunos em todas as actividades da escola. Com a participação em projectos e concursos promovidos pelo Ministério da Educação, pela Câmara Municipal, pela Junta de Freguesia e por outras entidades, tem conseguido angariar recursos materiais para a escola, melhorando os seus espaços físicos.

O trabalho colaborativo estende-se também ao modo como a coordenadora exerce a sua liderança. Neste sentido, todos os actores educativos consideram que a liderança nesta escola é distribuída, partilhada e reflexiva, sendo o trabalho em equipa, a troca de experiências, a

participação na tomada de decisões na escola e a partilha de responsabilidades características-chave desta escola.

A coordenadora, os professores e os pais falam positivamente sobre a liderança que envolve toda a equipa de funcionários na discussão sobre o desenvolvimento da escola e acreditam que a delegação de responsabilidades imprime um maior dinamismo à escola e aumenta a motivação para o trabalho. A coordenadora descreve a sua liderança como “preguiçosa”, o que não implica um “laissez-faire”, mas antes uma capacidade para envolver o outro na dinâmica da escola. Assim, considera que, ao trabalhar com os outros e distribuir tarefas, está a utilizar o que cada um tem de melhor, a aproveitar a sua energia e a valorizar os seus conhecimentos e experiências, numa lógica de gestão estratégica, potenciadora das capacidades de cada um.

Delegando responsabilidades, a líder contribui para uma cultura de colaboração, monitorizando e controlando o progresso da escola. Assim, os diferentes actores educativos sentem-se envolvidos nas tarefas da escola, o que aumenta a sua motivação, o seu sentimento de (auto)eficácia, a sua capacidade de iniciativa e a vontade de intervir para melhorar a escola. Sentem que a coordenadora trabalha com eles e que participam na tomada de decisões da escola, numa estrutura transparente, facilitadora e de apoio, com base na confiança, respeito, incentivo e crítica construtiva. Este tipo de liderança estabelece uma visão compartilhada da escola, dos seus objectivos e valores, porque são construídos, desenvolvidos e avaliados em conjunto, com base na diversidade de opiniões e na diferença, com vista ao desenvolvimento de um sentimento de identidade colectiva na escola.

Neste sentido, um dos conceitos emergentes desta investigação é o da “democracia”, que nos remete para o respeito pelo valor e pela dignidade individual, e pela cultura e pelo conhecimento de todos os elementos da comunidade educativa. O que parece emergir é um clima de abertura e confiança, reconhecendo-se a necessidade de trabalhar para o bem comum, de participar na vida escolar e de tomar decisões colectivas.

Corroborando os resultados da investigação levada a cabo por Day et al (2000), neste estudo, verificamos que a liderança é influenciada pelos valores pessoais e profissionais da coordenadora e pelo desenvolvimento de uma base organizacional compartilhada de valores e propósitos, com uma convicção apaixonada para construir, pôr em acção e monitorizar uma equipa de liderança na escola, com vista ao envolvimento de todos e à criação de um sentimento de pertença e de identidade em relação a esta instituição.

Na linha de Silines et al (2003), quando estudaram escolas bem sucedidas, nesta escola do

1º CEB há uma estrutura que facilita, confia, respeita e incentiva, de uma forma transparente a participação da comunidade escolar, desenvolvendo-se a capacidade de liderança de cada professor e as suas competências nas relações interpessoais. Líderes e professores trabalham em conjunto e sentem também a necessidade de estimular os alunos a exercitar a sua capacidade de liderança.

Nesta perspectiva, os professores têm oportunidade para aprender, sendo explicitamente incentivada a colaboração entre eles e com toda a comunidade educativa, criando-se oportunidades formais e informais para discutirem o aproveitamento e comportamento dos alunos, para reflectirem sobre as praticas educativas adoptadas e para identificarem as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Nesta escola, há uma preocupação com a aprendizagem contínua e conjunta não só dos alunos, mas também dos professores, estimulando a sua vontade de aprender e desenvolvendo uma cultura de aprendizagem no seio da escola.

Dos dados desta investigação emerge ainda outro aspecto: a cultura interna desta escola influencia os professores e incentiva a iniciativa, a colaboração e a confiança, o que resulta num maior comprometimento, energia e entusiasmo no seu trabalho. Todos os actores educativos sublinharam o empenho, a disponibilidade e o tempo que a coordenadora dedica à escola, sempre com entusiasmo e motivação para realizar um bom trabalho. Para a coordenadora, o ensino é uma actividade emocional, intelectual e prática, pelo que baseia toda a sua actuação na gestão de uma cabeça inteligente com um coração inteligente e apaixonado pelo ensino (Day, 2000, 2006). Para ela o mais importante é o seu compromisso moral e ético em relação à escola, ao ensino e aos alunos, procurando basear a sua actividade na equidade e justiça social.

Nesta escola, cada elemento da comunidade educativa é considerado não só como profissional mas como pessoa individual. A coordenadora, imbuída pela sua paixão, preocupa-se em incentivar e manter o compromisso, o cuidado, a colaboração, a realização, a confiança e a inclusão, favorecendo, assim, a coragem e a persistência para fazer o melhor pelas crianças. Os diferentes actores educativos reconhecem não só a capacidade da coordenadora para estabelecer boas relações interpessoais, mas também o facto de ser entusiasta, motivadora e boa professora.

A sua capacidade para controlar tensões e dilemas dentro e entre a comunidade, proporcionando um ambiente agradável para todos, é unanimemente referida. Uma das características desta coordenadora e que, segundo Day (2004), constitui uma marca dos líderes de sucesso, é a sua capacidade para se centrar nas pessoas e gerir os problemas, orientando-se por valores colectivos e individuais.

Desta forma, a coordenadora centra-se nas questões da liderança da escola, que pretende

que seja transformacional (Burns, 1978; Sergiovanni, 1984, 1990; Bass, 1985; Bass et al, 1994; Leithwood et al, 1996) e distribuída (Gronn, 2000), e relega para segundo plano questões organizacionais, de gestão e de administração. Neste sentido, reage positivamente às normas que lhe são impostas, procurando gerir tensões e dilemas de dentro para fora da escola, antecipando decisões e tendo uma visão clara e pró-activa daquilo que pretende para a escola. Esta coordenadora, ao mesmo tempo que está ciente das suas competências e responsabilidades em relação às políticas do governo, mostra-se crítica no que diz respeito à burocracia, às relações de poder dentro dos agrupamentos e à dependência da administração central. Nesta escola é visível que a coordenadora tem vontade de inovar, preocupando-se com os valores da comunidade e com os resultados académicos e não académicos dos alunos, mas tem uma liberdade condicionada pelas competências que lhe são atribuídas e pela dependência em relação à administração central e ao agrupamento (Ferreira et al, 2007).

No entanto, para que a escola actual se assuma como um local dinamizador de processos de aprendizagem colectiva, com autonomia curricular, é necessário que a administração central lhe conceda efectivamente poderes para tal e que nas escolas haja lideranças fortes. É importante que se atribuam as “verdadeiras” responsabilidades às coordenadoras de escola enquanto líderes porque são elas que, estando no contexto da escola, são capazes de o analisar de forma consciente e fundamentada, sendo as decisões tomadas pelos membros da comunidade escolar. Assim, os líderes conseguem desenvolver uma estratégia mais claramente focalizada na política da escola, como um local de aprendizagem e de reflexão permanente para toda a comunidade educativa.

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

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

inovação; e ajuda, apoia e tenta recompensar a sua equipa.

Nesta escola há, portanto, uma capacidade para a mudança, inovação e aprendizagem, com uma liderança facilitadora, distribuída, optimista, compreensiva e que incentiva o desenvolvimento profissional individual e colectivo. Nota-se uma preocupação de estar “sempre no topo”, elevando-se sistematicamente expectativas e criando-se desafios constantes, que promovam a inovação colaborativa e o envolvimento de toda a comunidade na escola.

Os discursos dos entrevistados apontam para um profissionalismo docente que valoriza a atenção/preocupação, o comprometimento/dedicação, a aprendizagem contínua, as culturas colaborativas e a existência de propósitos morais e sociais, o que vem de encontro aos resultados de um estudo levado a cabo por Flores et al (2007), onde são referidas as características do profissionalismo docente mais valorizadas pelos professores portugueses.

No nosso estudo, os entrevistados referem ainda um conjunto de termos-chave que, na óptica de Stoll e Fink (citados por Day, 2004:192) são cruciais para a melhoria da escola: objectivos partilhados, responsabilidade em relação ao sucesso, colegialidade, melhoria contínua, aprendizagem para toda a vida, correr riscos, apoio, respeito mútuo, abertura de espírito e celebração e humor.

Em conclusão, os dados da presente investigação mostram que a coordenadora desta escola desempenha um papel mais importante do que a leitura do organigrama do agrupamento ou as competências que lhe são atribuídas legalmente permitiriam supor. Esta escola do 1º CEB, apesar de se encontrar legalmente dependente de um agrupamento de escolas e da administração central, com margens de autonomia curricular limitadas, consegue, através da ligação ao seu contexto, da forma como organiza o seu trabalho pedagógico e de uma orientação para a melhoria e sucesso, afirmar a sua identidade e singularidade.

A escola do 1º CEB, ao ser fisicamente mais pequena mas não menos complexa do que as escolas de outros níveis de ensino, aparece como um contexto potencializador de uma liderança de proximidade, nas vertentes organizacional, pedagógica e comunitária, com estratégias de organização e gestão específicas. Assim, uma alternativa às lógicas centralistas e burocráticas dos agrupamentos de escolas, passa por uma organização em rede, onde a coordenação e a mediação constituem a essência dos processos organizacionais (Ferreira et al, 2007).

Com este trabalho e esta síntese das principais conclusões a que chegámos, não pretendemos encerrar esta investigação mas antes contribuir para o questionamento e abertura de novas possibilidades de estudo e novas questões de investigação sobre a problemática das

lideranças escolares. Neste sentido, e estando conscientes das limitações deste estudo, já referenciados no ponto 7 do capítulo III, com esta investigação, pretendemos fazer apenas uma análise exploratória e explicativa das características de uma liderança de sucesso, no caso específico desta escola do 1º CEB. Sabendo que a liderança é um processo complexo que depende do contexto específico de cada escola, não pretendemos generalizar dados mas sim contribuir para uma melhor compreensão desta problemática e lançar pistas para investigações futuras. Assim, seria interessante aprofundar este caso, aumentando o número de participantes na investigação, de forma a abarcar, se possível todos os elementos envolvidos, directa e indirectamente, nesta escola (incluindo também funcionários). Para uma melhor compreensão do caso, poder-se-ia ainda recorrer a um estudo etnográfico, que possibilitasse a presença do investigador no contexto de estudo e o contacto directo com as pessoas, os acontecimentos e as situações. Por outro lado, seria importante alargar o âmbito deste estudo a outras escolas do 1º CEB, para tentar ver os temas transversais e as similaridades destes contextos.

Em Portugal, a investigação nesta área tem-se centralizado em aspectos relacionados com a gestão e administração das escolas, pelo que esperamos que este estudo tenha contribuído para despertar o interesse pela exploração da liderança escolar em articulação com o processo de desenvolvimento do currículo e com a formação de comunidades de aprendizagem nas escolas. Para nós este projecto forneceu-nos recursos importantes que nos levam a aprofundar a reflexão sobre estas questões e foi um momento importante de desenvolvimento profissional, que pretendemos dar continuidade em trabalhos futuros.

Referências Bibliográficas

ABARELLO, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALLIX, N. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management and Administration*. vol. 12, nº1, pp. 104 – 113.

ALONSO, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, vol. 9, nº1, pp. 53 – 68.

ALONSO, L. et al (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

ALVES, J. M. (1993). *Organização, gestão e projecto educativo de escolas*. (2ª ed). Lisboa: Edições Asa.

ALVES, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho; J. M. Alves & M. J. Sarmiento (org.). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Lisboa: Edições Asa, pp. 15 – 32.

ANDERSON, C. (1982), The search for school climate - a review of the research, *Review of Educational Research*, nº 3, pp. 368-420.

BALL, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.

BARBOSA, L.M. (1999). *Ciências da Educação e fundamentos de Gestão*. Lisboa: ESE João de Deus.

BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARROSO, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: FCG/JNICT.

BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2000). "Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia". In J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165 – 183.

BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

BASS, B. & AVOLIO, B. (1993). Transformational leadership: a response to critics. In Chemers, M.M., Ayman, R. (Eds). *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. San Diego: Academic Press CA, pp. 49-80.

BASS, B. & AVOLIO, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

BELL, J. (1997). *Como realizar projectos de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENNIS, W.; NANUS, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.

BENTLEY, T (2001). The creative society: reuniting schools and lifelong learning. In Fielding, M. (ed) (2001). *Taking Education Really Seriously Four Years` Hard Labour*. London: Routledge Falmer, pp. 130 – 140.

BERNARDO, P. (2006). *Dinâmicas de Liderança Micropolítica Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas Recém-Constituído*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

BEST, J. (1981). *Como investigar en educación*. (3.^a Ed.). Madrid: Ediciones Morata

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC

BLASE, J. et al (1995). *The micropolitics of educational leadership – from power to empowerment*. New York: Cassel.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro en la política actual. Más allá de la reestructuración e de la descentralización. In M. Pereyra et al (org.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 237 – 266.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

BRIGHOUSE, T. & WOODS, D. (1999). *How to improve your school*. London: Routledge

BROWN, M. & RUTHERFORD, R. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, vol. 18, nº 1, pp. 5 – 88.

BRUNET, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

BRYK, A. et al (1998). *Charting Chicago School Reform*. Boulder; Co: Westview Press

BRYMAN, A. (1996). Leadership in organizations. In S. Clegg; C. Hardy & W. Nord (coord.). *Handbook of Organization Studies*. Nova York: SAGE.

BRYMAN, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman.

BRYMAN, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

BUSHER & Harris (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership and management*, vol.19, nº 3, pp. 305 – 317.

BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

CABRAL, R. (1989). *Style and power leadership and democracy in the urban high school: an analysis of two high schools*. Tese de doutoramento: University of Machusetts.

CALADO, S. (2004). *Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados*. DEFCUL. (URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>, acessível em 10/06/2006)

CANÁRIO, R. (1992) (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

CISCAR, C. & URÍA, M. (1986). *Organización escolar y acción directiva*, Madrid: Narcea, pp. 56-69; pp. 73-80.

CLEMSON – INGRAM, R. & FESSLER, R. (1997). Innovative programs for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, vol.19, nº 3, pp. 95-106.

COLLINS, J. (2001). *Good to Great: Why Some Companies Make the Leap...and Others Don't*. New York: Harper Collins.

CONGER, J. & KANUNGO, R. (1987). Toward a behavioural theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*. Canada, vol. 12, nº 4, pp.637-647.

COSTA, A. (1994). A importância da participação na escola e a construção do seu P.E.E.. *NOESIS*, vol.31, pp. 29 – 33.

COSTA, A. & KALLICK, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, vol.51, nº 2, pp. 49 – 51.

COSTA, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

COUTINHO, C. (2005). *Percursos de investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

DAVIES, B. (2004). Developing the strategically focused school. *School Leadership and Management*, vol. 24, nº 1, pp. 12 – 27.

DAVIES, S. (2005). *School leadership study: developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, vol.24, nº 4, pp. 425-437.

DAY, C. (2005). Principals who sustain success: making a difference in schools in challenging circumstances. *Leadership in Education*, vol. 8, nº 4, pp. 273-290.

DAY, C.; HALL, C. & WHITAKER, P. (1998). *Developing leadership in primary schools*. London: Paul Chapman.

DAY, C. et al (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.

DAY et al (2002). Improving leadership: room for improvement? *Improving schools*, vol. 5, nº 1, pp. 36-51.

DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin, Bourrelier

DENZIN, N. & LINCOLN, Y (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1977). *Ten good schools: a secondary school enquiry*. London: Departament of Education and Science.

DINIS, R. & ROLDÃO, M. (2004). Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: discursos e práticas. In J. A. Costa et al (org) *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 59-78.

DIOGO, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.

DONALDSON, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose and Practice*. New York: Teachers College Press.

DRUCKER, P. (1989). The spirit of performance. In C. Riches & C. Morgan (eds). *Human resource management in education*. Milton Keynes: Open Univesity Press, pp.155-161.

DRUCKER, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.

DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalism society*. Oxford: Butterworth-Heinmann.

DUFOUR, R (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, vol.61, nº 8, pp. 6-11.

EARLY, P. & FLETCHER – CAMPBELL, F. (1989). *No time to manage? Department and faculty heads at work*. London: NFER – Routledge.

EARLY, P. et al (2002). *Establishing the Current State of School Leadership In England*. Institute of Education: University of London.

(URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB336.doc>, acessível em 12/01/07).

EARL, L. & FULLAN, M. (2003). Using data in leadership for learning. In *Cambridge Journal of Education*. vol. 33, nº 3. (URL: www.michaelfullan.ca/Articles_03/11_03.pdf, acessível em 20/12/06).

ELMORE, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute

ESTEVAO, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização*. Braga: Universidade do Minho : IEP/CEEP.

ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.

FERREIRA, F. I. (2003). *O estudo local em educação: Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho.

FERREIRA, F. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, F. Ferreira. *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 265-306.

FERREIRA, F.; FLORES, M. e SANTOS, E. (2007). Dependência e Identidade: a gestão das escolas do 1º ciclo do ensino básico no contexto dos agrupamentos de escolas. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional: O Governo das escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Educação da Universidade de Lisboa 12, 13 e 14 de ABRIL de 2007.

FLORES, A. & FLORES, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva. *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 79-100.

FLORES, M. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, vol. 21, nº 2, pp. 391-412.

FLORES, M.; DAY, C. & VIANA, I. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In FLORES, M & VIANA, I (org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 7-46.

FONTOURA, Maria Madalena (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares : fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1989). De serviço do estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, nº 1, pp. 53-86.

FORMOSINHO, J. (1998). *O ensino primário de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2001, n.º 21. Lisboa: Ministério da Educação.

FORMOSINHO, J. (1991). Currículo uniforme – Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M. F. Gonçalves (eds.). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa, pp. 262-267.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 117-138.

FORTE, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho.

FOX, D. (1987). *El processo de Investigacion en Educacion* (2ª ed). Panplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

FREITAS, C. (1998). Inovação curricular: o desafio à espera da resposta. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva. *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 13 – 32.

FRIED, R. (1995). *The passionate teacher: a practical guide*. Boston : Beacon Press.

FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Seuil.

FROST, D. & DURRANT, J. (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, vol.23, nº. 2, pp. 173-186.

FULLAN, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of dependency. *Educational Leadership* , vol. 55, nº 7, pp. 6 – 10
(URL: http://www.michaelfullan.ca/articles_90-99.htm/04_98.pdf, acessível em 21/12/06)

FULLAN, M. (2001a). *The New Meaning of Educational Change*, 3ª ed., New York: Teachers College Press and Routledge Falmer Press.

FULLAN, M. (2001b). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2002a). Leadership and Sustainability. In *Principal Leadership*, vol. 3, nº 4. (URL: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm, acessível em 21/12/06)

FULLAN, M. (2002b). Moral Purpose Writ Large. The pressing goal is to infuse spiritual force into all Educators. IN *The School Administrator Web Edition*.
(URL: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/06_02.htm, acessível em 21/12/06)

FULLAN, M (2002c). *Principals as leaders in a culture of change*. Toronto: Ontario institute for studies in education.

FULLAN, M. (2002d). The change leader. *Educational Leadership*, pp. 16-20 (URL: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/05_02.pdf, acessível em 21/12/06)

FULLAN, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

FULLAN, M. (2004). Leadership across the system. *Insight*, pp.14-17.

(URL: http://www.michaelfullan.ca/Articles_04/2004_Leadership.pdf, acessível a 29/01/07)

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, pp. 1-9.

FULLAN, M.& HARGREAVES, A.(2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

GEHRKE, N. (1991). *Developing teacher leadership skills*. ERIC Digest, ERIC:5.

GELINIER, O. (1976). *Dirección participativa por objetivos*. Madrid: Asociación para el Progreso de la Dirección.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GLATTER, R. (2003). Which path to reform. *Educational Journal*, vol. 69, nº 10.

GOLD, A. et al (2003). Principled principals? Values driven leadership: evidence from ten case studies of “outstanding” school leaders, *Educational Management and Administration*, vol. 31, nº2, pp. 127-138.

GOLEMAN, D. et al (2002). *Os novos líderes: Inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. & FOSTER, P. (Ed.) (2000). *Case Study Method..* London: Sage.

GONÇALVES, J. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.

GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In A. Costa et al (org). *Gestão curricular: percurso de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.

GOODLAD, J. (1979) *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

GOODSON, I. (1988). *The making of curriculum*. London: Falmer Press.

GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

GREENFIELD, T. & RIBBINS, P. (eds) (1993). *Greenfield on educational administration*. London: Routledge.

GRILO, M. (2002). *Desafios da educação. Ideias para uma política educativa do século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

GRONN, P. (1995). Greatness Re-Visited: The Current Obsession with Transformational Leadership. *Leading and Managing*, vol. 1, nº 1, pp. 14-27.

GRONN, P. (2000). Distributed properties: a new architecture or leadership. *Educational Management and Administration*, vol. 28, nº 3, pp. 317-338.

GRUNDY, S. (1987) *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.

GUNTER, H. (2001). *Leaders and leadership in Education*. London: Paul Chapman.

GUNTER, H. et al (2005). Talking Leadership. *School Leadership and Management*, vol. 25, nº 4, pp. 291-312.

HACKMAN, R. (2002). *Leading teams*. Boston: Harvard Business Review.

HALLINGER, P.; BICKMAN, I. & DAVIS, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, vol. 96, nº 5, pp. 498-518.

HALPIN, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock

HAMMERSLEY – FLETCHER, L. & BRUNDRETT, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, vol.25, nº 1, pp. 59-75.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARRIS, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, vol.23, nº 3, pp. 313-324.

HARRIS, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: a simple and complex relationship. *School Leadership and Management*, vol.24, nº 1, pp. 3-5.

HARRIS A.; HARGREAVES, A. & SOUTHWORTH, G. (2005). Editorial. *School Leadership & Management*, vol. 25, nº 4, pp. 317-319

HECKSCHER, C. (1994). Defining the Post-Bureaucratic Type. IN C. Heckscher & A. Donnellon (eds). *The post-bureaucratic organization. New perspectives on organizational changes*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, pp. 14-62.

HOPKINS, D (1996). Estratégias para el desarrollo de centros educativos. In A. Villa (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros*. Deusto: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 377-402.

HOY, K. & BROWN, B. (1998). Leadership behaviour of principals and the zone of acceptance of elementary teachers. *Journal of Education Administration*, vol. 26, nº 1, pp. 22-38.

HUNT, J.; STELLUTO, G. & HOOIJBERG, R. (2004). Toward new-wave organization creativity: Beyond romance and analogy in relationship between orchestra-conductor leadership and musician creativity. *Leadership Quarterly*, nº15, pp.145-162.

IMANTS, J. (1996). Teachers'and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, pp. 179-195.

JACQUISS, N. (1999). A Matter of Principals. *Willamette Week*. (URL: <http://www.wweek.com/html/education111099.html>, acessível em 21/12/06).

JESUÍNO, J. (1984). *Contingência e interação nos processos de Liderança*. Tese de Doutorado não publicada. ISCTE.

JESUÍNO, C. (1985). Factores culturais e estilos de gestão. *Revista de Gestão*, vol. 1, nº 1, pp. 57-60.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

KETS DE VRIES, M. (1993). *Leaders, fools and impostors: Essays on the Psychology of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

KIRKPATRICK, S. & LOCKE, E. (1996). Leadership: Do traits matter? In R. Steers, L. Porter & G. Bigley (Eds.), *Motivation and leadership at work*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

KOTTER, J. P. (1988). *The leadership factor*. New York: Free Press.

KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage

LA TORRE, A. et al (1996). *Bases Metodológicas de la investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Editores.

LAKOMSKI, G. (1995) Leading and learning: from transformational leadership to organisational learning, *Leading and Managing*, vol.1, nº 3, pp. 211-225.

LANSON, C. & MURTADHA, K. (2002). Leadership for social justice. In J. Murphy (ed). *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 134-161.

LÁZARO, J. (1990). *Poder e Poderes na Escola Opiniões e Atitudes de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, Análise Social da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITHWOOD, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, vol. 49, nº 5, pp. 8-12.

LEITHWOOD, K. et al (1996). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, vol. 6, nº 3, pp. 316-342.

LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. London: Open University Press.

LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, vol.38, nº 2, pp. 112-129.

LEITHWOOD, K. & REIHL, C. (2003), *What we know about successful school leadership*. (URL: <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf>., acessível em 21/12/06).

LEITHWOOD, K. et al (2004). *How leadership influences student learning* (Learning From Leadership Project Executive Summary). New York: The Wallace Foundation. (URL: <http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/ExecutiveSummary.pdf>, acessível a 13/02/07)

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEVINE, A. (2005). *Educating School Leaders*. New York: The Education School Project.

LIKERT, R. (1975). *A organização humana*. São Paulo: Atlas.

LIMA, L. (1988) Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. In CRSE/ME. *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. ME/GEP, pp. 149-195.

LIMA, L. (1997). Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal. In: A. Luís, J. Barroso, J. Pinhal (Eds.). *A Administração da Educação Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 15-54.

- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2003). *Democratizar a gestão é o maior dos desafios*. Cadernos FENPROF, vol. 37, pp.10-11.
- LIMA, L. & SÁ, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. Lima (Coord.). *Pais & Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 25-95.
- LIMA, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 127-59.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985) *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- LYOTARD, J. (1979). *The post-modern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MACBEATH, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Chapman
- MACBEATH, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practise. *School Leadership and Management*, vol.25, nº4, pp. 349-366.
- MACGREGOR, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.
- MATOS, A. (1997). *Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado não publicada: Universidade Católica Portuguesa.

MATOS, A. (2000). *Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas*. IV Congresso Português de Sociologia. (URL: [http://66.102.9.104/search?q=cache:YWtJy3-tW7kJ:www.aps.pt/ivcongactas/Acta087.PDF+MATOS,+A.+\(1997\).+Lideran%C3%A7a,+clima+de+escola+e+inova%C3%A7%C3%A3o:+interrela%C3%A7%C3%B5es+etol%C3%B3gicas.+Um+estudo+de+caso.+Lisboa:+Universidade+Cat%C3%B3lica+Portuguesa.&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1](http://66.102.9.104/search?q=cache:YWtJy3-tW7kJ:www.aps.pt/ivcongactas/Acta087.PDF+MATOS,+A.+(1997).+Lideran%C3%A7a,+clima+de+escola+e+inova%C3%A7%C3%A3o:+interrela%C3%A7%C3%B5es+etol%C3%B3gicas.+Um+estudo+de+caso.+Lisboa:+Universidade+Cat%C3%B3lica+Portuguesa.&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1), acessível em 10/06/06)

MCDONALD, J. (1989). When outsiders try to change schools from inside. *Phi Delta Kappan*, vol. 71, nº 3, pp. 206-212.

MCLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. E. (1993) *Contexts that matter for teaching and learning*. San Francisco: Jossey Bass.

MCLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2ªed). Thousand Oaks: CA, Sage.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Projecto de gestão flexível do currículo*. Lisboa: ME – DEB (texto policopiado).

MORGADO, J. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e global. In: M. Fernandes et al. *O particular e o global no virar do milénio*. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Colibri, pp 1031-1040,

MORGADO, J. (2004). Liderança e autonomia: impacto na mudança das práticas curriculares. *Revista Educação da universidade do Vale do Itajaí*, vol.4, nº 3, pp.425-438.

MORGAN, G. (1993). *Imagination: the art of creatibe management*. London: Sage.

MORRISSON, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledgefalmer.

- MORTIMORE, P. et. al. (1988) *School Matters*. The Junior Years Somerset: Open Books.
- MORTIMORE, P. et al (1994). Key factors for effective junior schooling. In A. Pollard & J. Bourne (eds). *Teaching and learning in primary school*. London: Routledge.
- MULFORD, B. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - what do we know?. *Cambridge Journal of Education*, vol.33, nº 2, pp.175-195.
- MULFORD, B. (2005). Quality evidence about leadership for organizational and student learning in schools. *School Leadership and Management*, vol.25, nº 4, pp. 321-330
- NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP (NCSL) (2001). *Leadership development framework*. Nottingham: NCSL.
- NORTHOUSE, P (1997). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- NÓVOA, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- OCDE (2001). *New school management approaches*. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classroom..* Paris: OCDE Publications.
- OWENS (1976). Background data. In M. Dunnette (ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- PACHECO, J. (1995) *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (org) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2003). O que se decide sobre o currículo. In C. de Sousa e M. Ricardo (Org.) (2003). *Uma escola com sentido : o currículo em análise e debate*. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas, pp. 51-61.

PACHECO, R. & SÁNCHEZ, A. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

PACHECO, J. & PARASKEVA, J. (2000). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Educação*, vol. 9, nº 1, pp. 111-116.

PACHECO, J. & LIMA J. (2006) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (org.). Porto: Porto Editora.

PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.

PARASKEVA, J. (1998). Projectos de reflexão curricular participada: uma abordagem deliberativa do currículo. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva. *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 135-156.

PARASKEVA, J. & MORGADO, J. (1998) *Autonomia curricular : uma nova ferramenta ideológica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

PEREIRA, F.; COSTA, N. & NETO-MENDES, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In A. Costa et al (org). *Gestão curricular: percurso de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-158.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PSATHAS, G. (Ed.) (1973). *Phenomenological Sociology*. New York: Wiley.

PURKEY, W. & SMITH, M. (1982). Synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership*, vol. 40, nº 3, pp. 64-69.

QUINTELA, O. (1994). *Clima de escola – estudo de um caso – uma escola secundária dos arredores de Lisboa*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: FPCE.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências. Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAGIN, C. (1992). Cases of “What is a case?”. In C. Ragin & H. Becker (eds). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press, pp. 205-216.

RAMOS, M. & COSTA, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In A. Costa et al (org). *Gestão curricular: percurso de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 79-96.

RENIHAN, F & RENIHAN, P (1992). Educational leadership: a renaissance metaphor. *Education Canada*, vol. 11, pp.4-12.

REVEZ, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho – Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

RIBEIRO, A. (1996). *Desenvolvimento curricular* (6ª ed). Lisboa: Texto Editora.

RIEHL, C. (2000). The principal’s role in creating inclusive school for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational research*, vol. 70, nº1, pp. 55-81.

RODRIGUES, M.& SÁ-CHAVES, I. (2004). Gestão curricular e cultura da escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In A. Costa et al (org). *Gestão curricular: percurso de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 99-112.

ROLDÃO, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1º ciclo. In G. Aníbal (coord.). *Gestão curricular no 1º ciclo: monodocência e coadjuvação*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, M. (2003). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In A.A.V.V. (2003). *Uma escola com sentido : o currículo em análise e debate*. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas, pp. 135-144.

ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers´ workplace: the social organisation of schools*. New York: Suny Press.

RUTTER, M. et. al. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books

SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SAMMONS, P. (1999). *School Effectiveness Lisse*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

SANCHES, M. (1987). Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos. *Revista da Educação*, vol. 1, nº 2, pp. 27-29.

SANCHES, M.(2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Costa et al (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.45-64.

SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE.

SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: ASA.

SCHEERENS, J. (2005). *A mensuração da liderança escolar*. Basília: Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SCHON, D. (1983). *The effective practionner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practicionner*. New York: Jossey – Bass.

SCHWAB, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, vol. 78, nº 1, pp. 1-24.

SERGIOVANNI, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, February, pp. 4-3.

SERGIOVANNI, T. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, vol. 47, nº 8, pp. 23-27.

SERGIOVANNI, T. (1991). *The principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

SERGIOVANNI, T. (2001). *The Principalship: A reflective practice*. (5ª ed). TX: Trinity Press.

SERGIOVANNI, T. (2004), *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.

SILNS, H. & MULFORD, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic.

SILVA, A. (2000). *Autonomia. Mudança ou continuidade na gestão e administração escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SILVA, T. T. (2000). A poética e a política do currículo como representação. In J. A. Pacheco (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp.

SILVA, V. (2003). *Escola, autonomia e formação : dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho. (URL: <http://hdl.handle.net/1822/362>, acessível a 12/03/07)

SMYTH, J. (1994). Una concepción “pedagógica” e “educativa” del liderazgo escolar. In J. Escudero & M. González (1994). *Escuelas y profesores. Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 221 – 250.

SOARES, G. (2005). *Liderança na Escola: Modos de Viver e Sentir de Presidentes das Direcções Executivas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SOUTHWORTH, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.

SPILLANE, J., HALVERSON, R. & DIAMOND, J. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, vol. 30, nº 3, pp. 23-28.

STACEY, R. (2000) *Strategic Management and Organisational Dynamics*. Essex: Pearson.

STACEY, R. (2001): *Complex Responsive Processes in Organizations. Learning and Knowledge Creation*. Routledge. London

STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STAKE, R. (2003). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Strategies of qualitative Inquiry*. (2ª ed.). Califórnia: SAGE, pp. 134 – 164.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1988). Case study methods. In J. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.

STOLL, L. & THOMPSON, M. (1996). Moving together: a partnership approach to improvement. In P. Early & J. Ouston (eds). *Improvement through inspection? Complementary approaches to school development*. London: David Fulton, pp. 23-37

SWAFFIELD, S. (2005). No sleeping partners: relationships between head teachers and critical friends. *School Leadership and Management*, vol.25, nº 1, pp. 43-57.

TALBERT et al (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, nº 102, pp. 123- 153.

TAMPOE, M. (1998). *Liberating leadership*. London: The Industrial Society.

TOOLE, J. & SEASHORE, L. (2002). *The role of Professional learning communities in international education*. (URL: www.education.umn.edu/CAREI/Papers/JULYFINAL.pdf, acessível em 12/01/07).

TORRES, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho/CIED.

TSCHANNEN-MORAN, M. & GAREIS, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, vol. 42, pp. 573-585.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

URIBE, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. *Revista Prelac*, 1, pp. 106-116

(URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>, acessível a 12/01/07).

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

VAN DER MAREN, J. (1987). *De la necessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montreal: Facult des Sciences de l'Éducation.

VAN DER MAREN, J. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université.

VECCHIO, R. (1995). *Organizational Behavior* (3ª Ed.). Fort Worth: The Dryden Press.

VILLAR, A. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

WATERS, T. et al (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. (URL: www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf, acessível a 12/01/07)

WATERS, T. et al (1999). *A New Era of School Reform: What 30 Years of Research Tells Us*. (URL: www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf, acessível a 12/01/07)

WATERS, T. et al (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. McREL (URL: www.mcrel.org/PDF/SchoolImprovementReform/5002RR_NewEraSchoolReform.pdf., acessível a 12/01/07)

WATERS, T. et al (2006). *School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper* (URL: <http://www.mcrel.org/topics/Leadership/products/244/>, acessível a 12/01/07)

WEICK, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

WEST-BURNHAM, J. (1994). Strategy, policy and planning. T. Bush & J. West-Burnham (Eds.), *The Principles of Educational Management*. Glasgow: Longman, pp. 79-98.

WHITE, H. (1992). Cases are for identity, for explanation or for control. In C. Ragin & H. Becker (eds). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

YUKL, G. (1989). *Leadership in organizations* (2ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ZABALZA, M. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp. 87 – 107.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Legislativas

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto – Estabelece a reorganização dos planos curriculares para os ensino básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho – Estabelece o regime de avaliação dos alunos do ensino básico (alterado pelo Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro).

Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro – Define o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho – Aprova medidas tendentes a criar condições para a aplicação de um novo regime de autonomia administração e gestão das escolas, a partir do ano lectivo 1998/99, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia.

Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho – Aprova medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento, pelas escolas, de modalidades de gestão flexível do currículo.

Dec lei 115 A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril – Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, por apreciação parlamentar.

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento do currículo do Ensino Básico.

Despacho nº 12591/2006 (define o horário escolar do 1ºCEB e do pré-escolar e as normas para as suas actividades de enriquecimento curricular)

Anexos

Anexo 1

Protocolo de Investigação

Projecto Comenius

Caro/a colega,

Gostaria de convidá-lo para participar num projecto de investigação que se desenvolverá ao longo dos próximos três anos e que se norteia pelos seguintes objectivos:

- identificar estratégias utilizadas pelos directores/líderes de escolas em contextos sócio-económicos problemáticos em nove países europeus (Portugal, Reino Unido, Holanda, Suécia, Finlândia, Grécia, Polónia, Espanha e Irlanda);
- produzir materiais e documentos de formação para serem utilizados em cada um dos países (na sua própria língua).

Para o projecto procuramos a participação de duas escolas do 1º ciclo e de uma EB2 e 3 e uma Secundária (em cada país) que concordarão em entrar no projecto, nomeadamente através de duas formas:

- i) permitir a utilização dos dados recolhidos na escola para tratamento como estudo de caso de sucesso;
- ii) liderar pequenas entrevistas/conversas com outros directores/líderes no sentido de validar materiais que serão desenvolvidos nos 36 estudos de caso trabalhados nos nove países.

Neste sentido, e tendo em conta critérios definidos pela equipa de investigação, foi escolhido/a como director/a/líder de sucesso e cuja actuação foi pautada por indicadores de sucesso ao longo de alguns anos.

Esta carta, que será deixada pelo investigador no final desta conversa, explica o que se espera da sua participação neste projecto, caso aceite o nosso convite para participar neste projecto:

1. A sua escola estará ligada a outras através do nosso site do projecto (<http://www.nottingham.ac.uk/education/usis>)
2. Um/a investigador/a visitará a sua escola para o/a entrevistar, bem como a uma amostra de professores, alunos e pais. Os professores e os alunos também serão convidados a preencher um curto questionário (15 minutos). O investigador/a recolherá ainda informação sobre a escola (existente nos documentos na escola).
3. Todos os dados serão tratados de forma confidencial e, se usados nos materiais de formação, solicitar-se-á permissão para o efeito, não se identificando as respectivas fontes.
4. A sua participação constituirá um aspecto essencial no desenvolvimento dos materiais liderando uma entrevista/conversa de grupo com outros/as directores/as/líderes para testar estes materiais. Asseguraremos as despesas de viagem para este efeito.
5. Terá ainda oportunidade para visitar outros/as directores/as de outras escolas de outros países que também participam no projecto. No entanto, este intercâmbio requer financiamento junto das agências nacionais de cada país.
6. Será ainda convidado/a para participar num congresso para divulgação e formação no final do projecto.
7. Terá ainda acesso a um estudo de caso escrito confidencial sobre a sua escola e será convidado/a a comentar a sua autenticidade.

8. Se assim o desejar, o seu nome e o da sua escola poderão figurar nos materiais finais do projecto em inglês e em cada língua de cada país envolvido no projecto.

Se aceitar participar, ser-lhe-á pedida alguma documentação sobre a escola antes da nossa visita para recolha de dados. Ser-lhe-á ainda solicitada informação sobre os nomes dos alunos para conduzir algumas entrevistas de grupo, bem como a pais e outros que, no seu ponto de vista, estarão em melhores condições para falar sobre a forma como a escola tem sofrido uma evolução positiva sob a sua liderança. Também lhe iremos pedir para indicar alguns professores que tenham estado na escola antes de começar a exercer as funções de liderança. Este facto permitir-nos-á aprofundar algumas questões ligadas à mudança ocorrida na escola.

Esperamos que responda positivamente a esta carta e que se junte a nós neste projecto aliciante e inovador – o primeiro deste tipo na Europa. Se concordar, daremos conta de mais detalhes sobre o trabalho a desenvolvermos em conjunto. Agradecemos a sua colaboração. Esperamos poder contar consigo nos próximos três anos. Se tiver alguma questão, pode contactar-me:

Maria Assunção Flores (coordenadora em Portugal)
Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar
4710 Braga
Telf. 253 604240/1
Telm. 917302495

Com os melhores cumprimentos,

Signed (Country Researcher)

Co-directores em cada um dos países participantes:

Finland

Professor Kirsi Anne Helena Tirri, Department of Practical Theology, Faculty of Theology, Helsinki University

Greece

Professor Zoi Papanou, Research Centre for Supporting schools in Management and Training, Aristotle University of Thessaloniki

Ireland

Ciaran Sugrue, Director of Postgraduate Studies in Education, Education Department, St. Patrick's College, Dublin City University

Poland

Dr Joanna Maria Michalak, Department of Theory of Education, Faculty of Educational Studies,

University of Lodz

Portugal

Professor Maria Assunção Flores, Institute of Education and Psychology, University of Minho

Spain

Professor Maria A. Martinez, Director of the Institute of Education, University of Alicante

Sweden

Dr. Olof Johansson is professor in Political Science, Head of Department and Director of the National Head Teachers Training Programme at Umeå University, Sweden.

The Netherlands

Professor Dolf van Veen, Institute for Advanced Studies and Applied Research, University
INHOLLAND

UK

Professor Christopher Day, Director of the Teacher and Leadership Research Centre (TLRC), School of Education, University of Nottingham.

Anexo 2

Guiões das entrevistas

Guiões das entrevistas à coordenadora

Protocolo da entrevista ao/à director/a da escola *(3 entrevistas a cada director/a)*

Objectivos principais da(s) entrevista(s)

- Identificar e compreender as características e estratégias das lideranças de sucesso e de gestão em escolas urbanas do 1º ciclo, EB 2 e 3 e secundárias que integrem alunos de diferentes meios sociais e culturais e elevem os seus níveis de rendimento
- Identificar e analisar os efeitos (positivos) na cultura da escola, no comportamento dos alunos e na comunidade
- Reunir dados no sentido de desenvolver materiais curriculares para directores/as em contextos urbanos.

Entrevista 1 (antes ou no 1º dia da visita)

Biografia do director/a

Experiência anterior, experiência na escola actual, funções desempenhadas na escola

- Quando chegou a esta escola?
- Para que cargo foi eleito(a)/nomeado(a)?
- Há quanto tempo exerce estas funções nesta escola?
- Faça uma breve retrospectiva da sua carreira até hoje.
- (ver mais questões: perfil narrativo).

Percepções da escola

- Identifique os aspectos/características da escola (aspectos fortes e desafios, pedir exemplos)
 - o Como descreve
 - a população estudantil? (necessidades, comportamento, aspectos fortes e desafios)
 - as famílias dos alunos (aspectos positivos e desafios)
 - o envolvimento dos pais na escola?
 - a comunidade de onde vêm os alunos? (aspectos positivos e desafios)
 - o Descrição geral da escola
 - Como é a escola e como a descreve no dia a dia? (ethos/clima da escola)
 - Como descreve a cultura desta escola?
 - É uma escola segura? Porquê (por que não)?
 - É uma escola saudável? Porquê (por que não)?
 - É um lugar feliz para alunos e professores? Porquê (por que não)?
 - O que acha da qualidade de ensino e da aprendizagem e dos resultados académicos?
 - o Como descreve
 - os professores? (aspectos fortes e desafios, especial atenção à retenção de professores)
 - a equipa de liderança? (aspectos fortes e desafios)
 - os pontos fortes da escola?

- os desafios da escola?
- o A escola tornou-se mais ou menos fácil de gerir nos últimos 5 anos? (exemplos)
- Gostaria de permanecer nesta escola? Porquê? Por que não?
- Gostaria de trabalhar em circunstâncias menos desafiadoras? Porquê?
- Como lida com os desafios nesta escola?
- Que tipos de apoio tem tido nesta função desafiadora?
- Identifique os **aspectos principais** do sucesso nesta escola
 - o Como descreve os aspectos centrais do sucesso nesta escola? (“Esta escola tem sucesso em A, B,C etc.” – listar aspectos e medidas de sucesso)
 - o Na sua opinião, o que explica o sucesso desta escola? (“O que a torna uma escola de sucesso?” – questão aberta, verificar:
 - Qualidade dos professores (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Tomada de decisão/estruturas de gestão (e.g. liderança distribuída/partilhada/dispersa)
 - Qualidade dos serviços aos alunos (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da equipa de liderança na escola (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da relação escola-família (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da relação escola-comunidade – com **i)** serviços sociais e de saúde e **ii)** autoridades locais de educação e decisores em particular (O quê? Evidência/exemplos concretos?)

Percepções da liderança e do desenvolvimento da escola ao longo do tempo

- Identifique o papel do director/a no sucesso da escola
 - o Qual tem sido o seu contributo para o sucesso da escola? Como sabe isso? O que fez para gerar sucesso na escola? (Evidência/exemplos concretos?)
 - o Como sabe se está a fazer um bom trabalho?
 - o Qual foi o seu maior sucesso nesta escola durante os últimos anos?
 - o Porquê? Como chegou a esse sucesso? Que evidência (exemplos) pode avançar? O que aprendeu a partir dessa experiência?
 - o Como reagiu e desenvolveu a escola à luz dos desafios e do contexto?
 - o Por que optou por determinada direcção?
 - o Que estratégias alternativas teve em mente/considerou?
 - o Como pensou o planeamento e implementação da mudança/direcção que tomou?
 - o Como é que a escola se desenvolveu ao longo dos últimos 5 anos?
 - o O que falta fazer? Que visão tem para a escola?
 - o Que mudanças pensa introduzir na escola nos próximos 2 anos?
 - o O que pensa que pode ser alcançado? Que estratégias vai utilizar?
- Identifique/defina as estratégias do/a director/a a vários níveis na escola
 - o Fora da escola (“Como vê/define o papel do director/a em relação a:
 - Pais/famílias
 - Ligação à comunidade (Local – educacional – autoridades; inspectores; Serviços de saúde e humanos, etc.)?” (Auscultar sobre valores, destrezas,

disposições e estratégias)

- Ligação a outras escolas ou outros/as directores/as (e.g. Redes)
- o Na escola (“Como vê/define o papel do director/a em relação a:
 - Administração
 - Assembleia da Escola/Conselho Pedagógico
 - Equipa de liderança
 - Outros professores e funcionários
 - Currículo?” (Auscultar sobre valores, destrezas, disposições e estratégias)
- o Na sala de aula (“De que modo o director/a afecta/influencia o trabalho dos professores na escola e na sala de aula?”) A influência é directa ou indirecta? (Auscultar sobre valores, destrezas, disposições e estratégias)

Entrevista 2 (durante a visita)

Perfil narrativo

- O que o motiva/traz para o seu trabalho? (valores, aspirações, propósitos (morais))
- De que modo é que a sua experiência anterior o/a ajudou ou talvez não no seu trabalho nesta escola? (influências na carreira)
- Identifique (cursos) de formação profissional e de desenvolvimento profissional
- De que modo a sua formação anterior o/a ajudou ou talvez não no seu trabalho actual? (exemplos)
- Como descreve a sua liderança nesta escola?
- Como descreve o seu sentido de identidade nesta escola?
 - o Está mais ou menos comprometido/a do que antes?
 - o Como se sente neste momento? Resiliente ou vulnerável? Cansado/a? Energético/a?
 - o Que outros cargos/papéis desempenha? (na escola como um todo, entre os professores, com os alunos, pais e comunidade, autoridades locais, assembleia da escola/conselho pedagógico, inspectores)
- Que outras pessoas desempenham papéis de liderança? Que tipos de liderança proporcionam e de que modo se relaciona com o seu papel?
- As suas estratégias de liderança e de gestão mudaram ao longo do tempo em que tem estado aqui? (Exemplos)
 - o Se sim, que causas motivaram essas mudanças (e.g. a sua própria experiência, exigências externas, maturidade do corpo docente)
- A forma como exerce a liderança é diferente do que foi no passado? (exemplos, razões)
- Como líder em que é que passa a maior parte do seu tempo? Quais são as suas prioridades enquanto líder e como as gere no tempo que tem?
- Como lida com os desafios desta escola?
- Quem o/a ajuda, dentro e fora da escola, para responder a esses desafios?
- Que fontes não-profissionais de apoio e encorajamento o/a ajudam no seu trabalho? Por parte de quem? Que formas assume esse apoio?
- O que faz para se tornar um líder melhor/mais saudável?
- Em média, quantas horas por semana trabalha no tempo de aulas? Como relaxa ou se afasta do seu trabalho? Com que frequência isso ocorre? Isso ajuda? De que modo?
- O que faz para garantir que se continua a desenvolver profissionalmente?
- Que responsabilidades enquanto director/a acha mais desafiadoras em relação às suas capacidades enquanto líder?
- Avalia de forma sistemática as necessidades dos alunos e dos professores no sentido de melhorar as condições para melhorar a aprendizagem e o ensino? Porquê? Por que não? Como?
- Como conduz os professores para lidar com os desafios que a escola enfrenta?

Questões finais

- Na sua opinião, quais são/devem ser as (três) qualidades principais de um director/a numa escola urbana em circunstâncias desafiadoras? O que considera serem critérios de sucesso adequados?
- Que tipos de apoio são mais importantes para um director/a numa escola urbana em

circunstâncias desafiadoras? O que não o/a deixa ou o que o/a impede de se tornar ainda mais bem sucedido no seu trabalho?

- Que tipos de apoio são mais importantes para os seus alunos e as suas famílias?
- O que tornaria a sua escola ainda melhor/com mais sucesso? (exemplos concretos)
 - o Melhor currículo e instrução/ensino
 - o Mais/melhores serviços para os alunos
 - o Mais/melhor envolvimento dos pais
 - o Mais/melhor apoio por parte da escola para os pais
 - o Mais/melhor ligação escola-serviços sociais e de saúde ou mais e melhor serviços de saúde e sociais na escola para alunos e famílias (mais/melhores programas extracurriculares, apoio pedagógico, trabalho social por parte da escola, serviços de saúde, etc.)
 - o Mais/melhor liderança escolar
- O que contribuiria mais para o sucesso da sua escola? (Porquê? Exemplos)
 - o Estratégias fora da escola
 - o Estratégias dentro da escola
 - o Estratégias ao nível da sala de aula
- O que vê/como entende ser o futuro provável ou preferível da sua escola?
- Que tipos de lideranças serão necessários para os directores/as das escolas urbanas em contextos desafiadores no futuro?

Entrevista 3 (Entrevista final da visita)

Protocolo de entrevista follow-up

- Oportunidade para o entrevistador/a preencher espaços, desenvolver aspectos e clarificar o que foi dito na 1ª entrevista.
- Verificar a validade das interpretações do entrevistador/a.
- Levantar e salientar aspectos mais importantes para discussão que tenham surgido no decorrer das entrevistas com outros actores.
- Especialmente para obter dados adicionais no sentido de desenvolver materiais curriculares de apoio e exemplos de práticas de sucesso para directores/as em escolas urbanas.
 - o Como é que podemos integrar melhor alunos provenientes de diferentes meios sociais e culturais e aumentar o nível do seu rendimento? (lições aprendidas, exemplos e evidência)
 - o Quais são as principais barreiras à aprendizagem e aos resultados académicos dos alunos em escolas urbanas em contextos desafiadores? Como podemos ultrapassar melhor estas barreiras? (exemplos, verificar)
 - Currículo e instrução/ensino (incluindo a qualidade dos professores e a sua retenção)
 - Linguagem
 - Questões de violência/de segurança
 - Motivação para aprender e problemas de comportamento e de gestão
 - Questões de saúde
 - Tempo fora da escola – oportunidades para aprender e se desenvolverem
 - Apoio e participação dos pais
 - Influência negativa dos pares
 - Assiduidade
 -
 - o Como podemos mobilizar melhor apoio para estes alunos e para as suas famílias? Qual é o papel da escola (do seu director/a), da comunidade e das autoridades locais?
 - o Como podemos motivar melhor as crianças e jovens dos contextos urbanos para aprenderem? (papel do director/a)
 - o Como podemos aumentar o envolvimento dos pais e da comunidade? (papel do/a director/a)
 - o Que tipos de serviços e de programas extra gostaria de incluir na sua escola no sentido de integrar melhor os alunos de diferentes meios sociais e culturais e aumentar mais o seu nível de rendimento?
 - o Que tipos de apoio extra em termos de saúde e serviços humanos/sociais gostaria de ter? Qual seria a melhor maneira de organizar estes serviços e de os ligar à sua escola no sentido de produzir melhores resultados nos alunos? (ligados à escola? Centrados/localizados na escola?)
 - o Na sua opinião quais são as estratégias chave para mudar uma escola urbana que está a afundar-se/falhar numa escola de sucesso?
 - o Imagine que entra para uma nova escola urbana num contexto desafiador. Faria as coisas de forma diferente? Agiria de modo diferente? (O quê? Porquê? Como?)
 - o Imagine que seria um mentor de um novo director/a de um escola urbana em

contextos desafiadores com dificuldades de integrar alunos de diferentes meios sociais e culturais e de aumentar o seu rendimento. Como executaria esta tarefa? Que aspectos identificaria/anteciparia como mais prementes com base na sua própria experiência e que tópicos gostaria de abordar? Que perspectiva produziria melhores resultados? Porquê?

- o Que podemos aprender consigo e a partir da sua experiência profissional para apoiar directores/as de escolas *principiantes* em escolas urbanas em contextos desafiadores? Que tópicos incluiria no currículo de um curso de desenvolvimento profissional? Como pensaria/conceberia este tipo de actividade?
- o Que podemos aprender consigo e a partir da sua experiência profissional para apoiar directores/as de escolas *experientes* em escolas urbanas em contextos desafiadores? Que tópicos incluiria no currículo de um curso de desenvolvimento profissional? Como pensaria/conceberia este tipo de actividade?

Guião da entrevista aos professores

Protocolo da entrevista a professores

Biografia do professor

Anos de experiência, anos de experiência na escola actual, disciplina que ensina, cargos que desempenha na escola

- Quando chegou a esta escola?
- Para que cargo foi designado/a (?)?
- Quais são as suas funções actuais?

Percepções da escola

- Identifique os **aspectos e características principais** da escola (pontos fortes e desafios; perguntar exemplos)
 - o Como descreve
 - a população estudantil? (necessidades, pontos fortes e desafios)
 - as famílias dos alunos? (pontos fortes e desafios)
 - o envolvimento dos pais nesta escola?
 - a comunidade de onde vêm os alunos? (aspectos positivos e desafios)
 - o Descrição geral da escola
 - É uma escola segura? Porquê (por que não)?
 - É uma escola saudável? Porquê (por que não)?
 - É um lugar feliz para os alunos? Porquê (por que não)?
 - O que acha da qualidade de ensino e da aprendizagem e dos resultados académicos?
 - o Como descreveria o seu sentido de identidade na escola?
 - Está tão/mais ou menos comprometido/a do que antes deste/a director/a chegar?
 - Como se sente neste momento? Resiliente ou vulnerável? Cansado/a? Energético/a?
 - o Como descreve
 - O corpo docente? (pontos fortes e desafios)
 - Os pontos fortes da sua escola?
 - Os desafios da sua escola?
 - o A escola tornou-se num local mais ou menos fácil para trabalhar ao longo dos últimos 5 anos? (exemplos)
- Gostaria de permanecer nesta escola? Porquê? Por que não?
- Gostaria de trabalhar em circunstâncias menos desafiadoras? Porquê?
- Como lida com os desafios nesta escola?
- Que apoio tem tido neste trabalho tão desafiador?
- Identifique **os aspectos principais** do sucesso nesta escola
 - o Como descreve os aspectos chave de sucesso desta escola? ("Esta escola tem sucesso em A, B,C etc." – listar aspectos e medidas de sucesso)

- o Na sua opinião, o que explica o sucesso desta escola? (“O que a torna uma escola de sucesso?” – questão aberta, verificar:
 - Qualidade dos professores (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Tomada de decisão/estruturas de gestão (e.g. liderança distribuída/partilhada/dispersa)
 - Tomada de decisão/estruturas de gestão (e.g. liderança distribuída/partilhada/dispersa)
 - Qualidade dos serviços aos alunos (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da equipa de liderança na escola (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da relação escola-família (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da relação escola-comunidade – com **i)** serviços sociais e de saúde e **ii)** autoridades locais de educação e decisores em particular (O quê? Evidência/exemplos concretos?)

Percepções de liderança

- Identifique o papel do director/a no sucesso da escola
 - o Qual tem sido o contributo do director/a para o sucesso da sua escola? (De que modo? Evidência/exemplos concretos?)
 - o Qual tem sido o sucesso mais importante do director/a nesta escola durante os últimos anos? Porquê? Como é que ele/a atingiu esse sucesso? Que evidência (exemplos) pode dar?

- Qual pensa ser a visão do director/a para a escola?
- Como descreve o tipo de liderança nesta escola?
- O que pensa que move/motiva o director/a para este trabalho?

- Identifique/defina as estratégias o director a vários níveis:
 - o Fora da escola (“Como vê/define o papel do director/a em relação a:
 - Pais/famílias
 - Ligação à comunidade (Local – educacional – autoridades; inspetores; Serviços de saúde e humanos, etc.)?” (Auscultar sobre valores, destrezas, disposições e estratégias)
 - Ligação a outras escolas ou outros/as directores/as (e.g. Redes)
 - o Na escola (“Como vê/define o papel do director/a em relação a:
 - Administração
 - Equipa de liderança
 - Outros professores e funcionários
 - Currículo?”
 - o Na sala de aula: “De que modo o director/a afecta/influencia o trabalho dos professores na escola e na sala de aula?”

Questões finais

- Na sua opinião, quais devem ser as (três) qualidades principais de um director/a numa escola urbana?
- Que tipos de apoio são mais importantes para um director/a numa escola urbana em circunstâncias desafiadoras?
- Que tipos de apoio são mais importantes para os seus alunos e famílias?
- O que tornaria esta escola ainda melhor/com mais sucesso? (exemplos concretos)
 - o Melhor currículo e instrução/ensino
 - o Mais/melhores serviços para os alunos
 - o Mais/melhor envolvimento dos pais
 - o Mais/melhor apoio por parte da escola para os pais
 - o Mais/melhor ligação escola-serviços sociais e de saúde ou mais e melhor serviços de saúde e sociais na escola para alunos e famílias (mais/melhores programas extracurriculares, apoio pedagógico, trabalho social da escola, serviços de saúde, etc.)
 - o Mais/melhor liderança escolar
- O que contribuiria mais para o sucesso da sua escola? (ver questões anteriores. Porquê? Exemplos)
 - o Estratégias fora da escola
 - o Estratégias dentro da escola
 - o Estratégias ao nível da sala de aula

Guião da entrevista aos pais

Protocolo da entrevista aos pais

Percepções da escola (*gastar menos tempo neste ponto*)

- Identifique os **aspectos e características principais** da escola (pontos fortes e desafios; perguntar exemplos)
 - o Como descreve esta escola?
 - É uma escola segura? Porquê (por que não)?
 - É uma escola saudável? Porquê (por que não)? (motivação / atitudes / saúde académica e emocional)
 - É um lugar feliz para o seu/sua filho/a? Porquê (por que não)?
 - O que acha da qualidade de ensino e da aprendizagem e dos resultados académicos?
 - o Como descreve
 - o tipo de população estudantil?
 - os professores?
 - a comunidade de onde vêm os alunos? (aspectos positivos e desafios)
 - o envolvimento dos pais nesta escola?
 - os pontos fortes desta escola? (exemplos)
 - o A escola tornou-se mais ou menos difícil nos últimos 5 anos? Como descreveria os desafios desta escola? (exemplos)
 - o Acha que é uma boa escola? Porquê (por que não)? (exemplos)
 - o Preferiria que o seu/sua filho/a fosse para outra escola? Porquê (por que não)?

Percepções da liderança (*gastar mais tempo neste ponto*)

- Identifique os **aspectos principais** do sucesso nesta escola
 - o De que modo é esta escola uma escola de sucesso? (“Esta escola tem sucesso em A, B,C etc.” – listar aspectos e medidas de sucesso)
 - o Na sua opinião, o que explica o sucesso desta escola? (“O que a torna uma escola de sucesso?” – questão aberta, verificar:
 - Qualidade dos professores (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Tomada de decisão/estruturas de gestão (e.g. liderança distribuída/partilhada/dispersa)
 - Qualidade dos serviços aos alunos (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da equipa de liderança na escola (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da relação escola-família (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
 - Qualidade da relação escola-comunidade – com serviços sociais e de saúde em particular (O quê? Evidência/exemplos concretos?)
- Identifique o **papel do/a director/a** no sucesso da escola
 - o Quanto do sucesso desta escola se deve ao director/a? Porque diz isso? Como sabe? Dê alguns exemplos/aspectos de sucesso OU qual tem sido o contributo do director/a para o sucesso da escola? (como? evidência/exemplos concretos?)
 - o Qual foi o sucesso mais importante do director/a nesta escola durante os últimos anos? Porquê? Como é que ele/ela atingiu esse sucesso? Que evidência/dados (exemplos) tem?

- o Está o director/a pessoalmente envolvido/a no rendimento dos alunos (resultados académicos, frequência, comportamento social)? Dê-nos alguns exemplos.
- o Parece-lhe que ele/ela apoia o envolvimento dos pais na escola? Por que diz isso? Como sabe? Dê-nos alguns exemplos.

Questões finais

- Na sua opinião, quais devem ver as (três) qualidades principais de um director/a numa escola urbana?
- O que tornaria esta escola ainda melhor/com mais sucesso? (exemplos concretos)
 - o Melhor currículo e instrução/ensino
 - o Mais/melhores serviços para os alunos
 - o Mais/melhor envolvimento dos pais
 - o Mais/melhor apoio para os pais
 - o Mais/melhor ligação escola-serviços sociais e de saúde ou mais e melhor serviços de saúde e sociais na escola para alunos e famílias (mais/melhores programas extracurriculares, apoio pedagógico, etc.)
 - o Mais/melhor liderança escolar
 - o Mais/melhor apoio financeiro
- O que contribuiria mais para o sucesso desta escola do ponto de vista do seu filho/a – (ver questão anterior - Porquê? Exemplos)

Guião da entrevista aos alunos

Protocolo das entrevistas aos alunos (entrevistas de grupo)

Percepções da escola

- Identifica os **aspectos/características principais** desta escola (pontos fortes e desafios, perguntar exemplos)
 - o Como descreves a tua escola?
 - És feliz aqui? Gostas de andar aqui? Porquê? Por que não? O que faz da escola um lugar agradável/feliz? (exemplos)
 - É uma escola segura? Porquê? Por que não? O que te faz sentir seguro/a na escola? (exemplos)
 - Como é que a escola te apoia? (motivação/attitudes/ saúde/bem-estar académico e emocional)
 - Achas que a escola te apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter?
 - o Como descreves os teus professores?
 - o Por favor dá um exemplo de uma experiência de aprendizagem na sala de aula boa/má (o nome dos professores não deve ser mencionado)
 - o Achas que esta é uma boa escola? Porquê? (exemplos)
 - o Preferias ir para outra escola? Porquê?
 - o Recomendavas esta escola aos teus amigos?

Percepções da liderança

- Fala-me do director/a da escola. Como o/a descreverias para uma pessoa fora da escola?
- Esta é uma boa escola. Em que medida seria uma boa escola sem o director/a da escola? Por que dizes isso? Achas que ele/ela ainda pode fazer melhor? O quê? Como?
- Ele/ela está pessoalmente envolvido/a no teu rendimento (resultados académicos, frequência, comportamento social)? Dá alguns exemplos.
- Como achas que o director/a se dá com:
 - o Os alunos
 - o Os professores
 - o Os pais

Questões finais

- Para ti, o que tornaria esta escola ainda melhor/com mais sucesso? (exemplos concretos)
 - o Mais/melhor apoio para a aprendizagem (exemplos)
 - o (Mais/melhor) apoio ao trabalho de casa (exemplos)
 - o Mais/melhores serviços para os alunos na escola (exemplos)
 - o Melhor ligação escola/pais/família (exemplos)
 - o Mais/melhores actividades extracurriculares (exemplos)
 - o Lugar mais agradável
 - o Lugar mais saudável
 - o
- O que contribui mais para o sucesso desta escola na tua opinião? (ver questão anterior – Porquê? Exemplos)

Anexo 3

Transcrição de uma entrevista

Identificação da professora: 4 Tempo total da entrevista: 36:43
--

Há quanto tempo trabalha, quantos anos de serviço tem?

30.

E nesta escola?

3.

Chegou aqui há 3 anos?

Não, cheguei aqui há 4 anos, no ano passado saí, não meti atestado, e regressei, novamente, este ano.

Quando chegou a esta escola para que cargo foi designada, só para?

Só para a docência.

Actualmente, é só isso?

Sim, é isso.

Se lhe pedisse para descrevesse os alunos e as famílias da escola o que é que diria?

Pontos fracos, pontos fortes e desafios?

A minha turma...

A nível geral, da escola?

Eu posso falar melhor do meu grupo. O meu grupo tem pais muito interessados, pais que são interessados mas com dificuldades em conseguir acompanhar ou por falta de conhecimento ou por questões saúde e outras por questões sociais que há divórcios. E, depois, tenho um caso que, para meu ver, é grave, na minha... e, pronto, o pai tem uma vida tanto ao quanto, vive mesmo de expedientes e, portanto, habituou o miúdo a ambientes um bocado esquisitos, a levar para “boites”, para isso, para aqui, para aqueloutro. Agora se se conseguisse que fosse retirado ao pai, o que é óptimo, não é? Mas, de resto, a grande maioria dos pais tem um grande interesse, acompanham bem e a maioria dá poder à professora.

E a nível de alunos, pontos fortes e pontos fracos dos alunos?

Cá esta, isso vai um bocadinho em conta ao meio onde eles estão, de onde eles vêm. Tenho um grande grupo que tem o ponto forte, que conseguem perfeitamente pesquisar, procurar soluções e tudo mais. O outro grupo, eu para mim, eles não têm essa dificuldade, eles só têm essa dificuldade porque não têm onde ir, não é? Porque quando ficam aqui até conseguem ir aqui à biblioteca, à Internet pesquisar. Para casa, não vale a pena pedir dessas coisas porque eles não têm onde ir.

Acha que é a nível da escola em geral os alunos...?

Eu acho que aqui... é que a minha turma está ali muito na... Acho que, a nível geral, esta turma tem grandes potencialidades tem mais porque eu comparo com a escola onde estive o ano passado, que era uma escola da cidade e que, por mais que eu pedisse fosse o que fosse, nem que fosse uma capa de uma revista, um desenhinho, nunca tinha nada, e aqui eu nem posso pedir muito porque se não trazem-me a casa inteira para dentro da escola.

São alunos motivados?

São muito motivados.

E a nível do envolvimento dos pais nesta escola em geral?

Acho que se envolvem bastante.

A escola promove esse envolvimento?

Acho que sim, também é a relação professores/pais que é diferente. Acho que há uma relação mais, não do professor e paizinho, mas mais de um colega que está aqui para partilhar, assim um bocadinho e ajudar. Claro que há sempre exceções, para mais numa escola deste tamanho, não é? Temos sempre exceções e ainda há um bocado falei que tenho um caso que é exceção, pronto, eu até acho que nem será exceção, porque não consegue perceber o que é melhor para o filho, não consegue visualizar que ele está bem, o que é que vai sair...Mas, de resto, acho que há grande envolvimento da parte dos pais, a grande maioria.

E a comunidade aqui envolvente da escola?

Também, a meu ver, esta comunidade...

Se lhe pedisse para a descrever o que é que diria?

Claro que ainda não é o que nós queremos, mas quer dizer, em comparação aos outros ambientes, eu acho que tem melhorado muito. Porque não vivo aqui, eu também apesar de trabalhar aqui só há três anos, eu também já conheço bem este ambiente, há vinte e tal anos. Eu acho que melhorou bastante em relação, nestes últimos tempos. Talvez também porque se criaram aqui bairros que têm outro nível social que não existia aqui e, portanto, um nível puxa pelo o outro, não é? O que é bom puxa, os outros tentam imitar o bom, não é? Porque gostam de fazer a mesma figura que os outros fazem, por isso é que eu acho que quanto mais houver misturas de sociedades melhor, não é? Assim, dá-se um salto num certo número situações.

Quais acha que são os maiores desafios aqui desta comunidade?

Conseguir que cada vez haja um maior entendimento entre as duas... porque são duas vertentes muito antagónicas. Há aqui um grupo grande de grandes dificuldades e há outro grupo com... não é a viver muito bem mas a viver com um nível de vida bom. E se se conseguirem conjugar mais é mais fácil a vida aqui. Porque aqui os problemas são originados precisamente naquelas famílias que têm, não é dificuldades económicas, é que têm dificuldades em integrar-se mais aqui no ambiente. Que não se conseguiram integrar, ou que não aceitam aquele que é muito rico ou... é a tal integração, não se conseguirem integrar muito bem aqui na...

É uma escola que tem miúdos até de outras freguesias, não é?

Tem, tem, tem, tem. Na minha sala tenho até de outro concelho, eu tenho do concelho de V.

E porque é que veio para esta escola?

Porque os pais trabalham no A.. Como trabalham no A., os miúdos vêm para aqui, não é? Não têm... os pais, pai e mãe, trabalham ali e eles vêm para aqui. Tenho dois ou três, dois de V., um de M., outro de L., um de N....

E a maior parte é pelos pais trabalharem aqui ou pela escola?

É por os pais trabalharem aqui e por avós viverem aqui e, portanto, eles vão comer a casa e assim

e torna-se mais fácil.

E alunos, por exemplo, de outras raças, de outras etnias...

Na minha sala não tenho.

Mas na escola em geral?

Na escola só há três ou quatro alunos, parece que são romenos mas não tenho a certeza, não posso garantir.

E o que é que acha desta escola? Acha que é uma escola segura?

É.

Porquê?

É, em relação às que eu trabalhei. Trabalha-se muito pela segurança de.... Às vezes, quando alguma colega diz: “É preciso ver isto assim, assim.”, uma pessoa até pensa: “Ah, meu Deus, também estão a ser piquinhas de mais!”. Mas, depois, quando nos pomos a pensar bem, na realidade, mais vale assegurar esse aspecto, não é? Porque acho que aqui se pensa sempre naquele pormenorzinho que normalmente não se pensa, não é? Por exemplo, a questão do saber dividir o espaço ringue, nunca pode ser todos ao mesmo tempo porque vai causar problemas, vai causar chatices, vai causar barulhos. Assim, cada grupinho vai-se responsabilizando, hoje é este grupo, amanhã é o outro. E quem diz em relação àquilo, diz em relação a tudo o resto, não é? Mesmo em relação ao cuidado com a escola, nós, este ano, por acaso, descuidámos um bocadinho, agora estamos outra vez a voltar ao mesmo. Nós até tínhamos, nos vários anos que trabalhei aqui, tínhamos a responsabilização do recreio, os terceiro e quarto anos tinham a responsabilidade de manter o recreio limpo, chamar a atenção dos mais novos porque deitou isto ao chão e, no fim do recreio, fica sempre uma equipa para limpar, apanhar os papéis. Mas, lá está, obrigamo-los logo a usar uma luva, a saber que... e eu acho que isso é que é mais importante, isso torna-os mais cuidadosos e seguros em relação à vida em si.

Promove a segurança.

Ah, eu acho que sim, muito.

E acha que é uma escola saudável? Saudável a nível de saúde mas também académico e emocional...

Académico e emocional, acho que sim. De saúde também, não será tanto mas também aí há a construção, não é? Porque temos salas muito quentes e, por exemplo, eu estou sempre constipada porquê? Porque a sala é um forno e mal saio da sala, eu mesmo que tenha a porta aberta, eu mal saio da minha sala, saio da área suja, que é ali junto à minha sala, apanho logo um frio desgraçado, mesmo que vista casaco. Portanto, não é saudável nessa questão, de resto não, acho que sim, que é saudável.

Acha que é um lugar feliz para os alunos?

É, é. Eu trabalhei em muitas escolas e estou farta de dizer que quando sair, para qualquer escola que eu vá, não me vou sentir como me sinto aqui porque aqui o trabalho que fazemos é valorizado. Seja a coisa mais pequenina dão-nos valor e isso parecendo que não, obriga-nos cada vez a puxar mais, mais por nós e, ao fim e ao cabo, damos mais mas também ficamos mais felizes porque o trabalho se torna muito melhor.

E os alunos também sentem isso?

E os alunos sentem isso de maneira muito grande, mas mesmo muito grande, não é? Tanto é que eu tenho alunos que vieram de outras escolas e uma pessoa, às vezes vêm conversar: “Ah, professora, não queria nada voltar para lá, é tão diferente...”. Portanto, eles sentem que, na realidade, que aqui é muito mais agradável.

E a qualidade do ensino e da aprendizagem aqui na escola?

Acho que é boa. Eu estou a puxar a brasa à minha sardinha, não é? Mas o outro grupo que mandei, eu já mandei um grupo para o ciclo e eu, portanto, estão agora no sétimo, sétimo, e as notas continuam à volta dos quatro/cinco, quatro/cinco, portanto... Até alunos que eu pensava que iam chumbar, não têm negativas, portanto, eu acho que não me posso queixar!

E a nível geral, acha...

Eu acho que a nível geral também. A nível geral, o grande grupo... tanto que é que da última vez que fui lá baixo a uma reunião ao agrupamento, estávamos a conversar e elas disseram: “Ah, pois, mas os alunos que vêm de N. nota-se bem a diferença!”. Portanto, é sinal que...

Reconhecimento, não é?

É.

E a identidade desta escola, sente-se identificada com esta escola, com os projectos desta escola?

Sinto-me porque se não, não me sentia feliz aqui, não é? Como sinto que para mim é a escola ideal, reconheço que é uma escola que só se dá bem aqui, quem não se importar de trabalhar extra, está a entender? Não ter muito aquela questão, toca às quatro menos um quarto, às quatro horas tenho que estar lá fora. Quem vem para aqui e para se identificar muito bem com a escola e com os projectos, tem que trabalhar extra, isso não chega... há dias que temos que ficar até às seis, outros seis e meia, outros dias tem que se vir cá à noite. Quantos dias não se veio cá à noite e fica-se cá até à meia noite, meia hora a trabalhar, não é? Fora depois os trabalhos que se tem que levar para casa, para trabalhar isto, aquilo e aqueloutro. Mas trabalhos efectivos, de lançar um projecto, de trabalhar para isto, para aquilo e para aqueloutro, eu nunca vou... tirando à sexta feira eu nunca vou para casa antes das seis e meia, seis horas, seis e um quarto, seis e meia... No entanto, a hora de saída é às quatro menos um quarto. Mas aqui só assim, quem se quiser identificar com a escola, agora quem não se quiser identificar, é lógico que às quatro menos um quarto sai.

Como se sente neste momento aqui na escola?

Muito bem.

Sente-se motivada?

Muito motivada, sinto-me cansada. Nesta altura do ano, sinto-me muito cansada. Porque cá está, eu concordo, por exemplo, eu não sou completamente contra as leis da ministra de que se ficasse... Tudo bem mas tinham que fazer uma destriça porque numa escola em que nunca se pôs a hipótese de se cumprir o horário, de se trabalhar era para o projecto, o ficar uma tarde ou duas tardes por semana a tomar conta de meninos que mal os conhecemos, não é, porque não são nossos, vai-nos estragar muito o nosso trabalho, não é? E isto ao fim de um ano, nesta altura do ano, em Maio, a malta está super, eu estou super cansada. Porquê? Porque são duas tardes que, normalmente, eu até ficaria aqui na escola a trabalhar, mas não posso, porque tenho ali um grupo de alunos, que tenho que fazer a hora do conto, que tenho que fazer um jornal de parede, quando

eu acho que devia de haver monitores ou professores, pessoas colocadas para fazer esses serviços extra.

Faz uma hora em cada dia?

Não, faço duas, duas não, uma hora e três quartos, das quatro às cinco e meia.

Duas vezes por semana?

Uma, faço duas porque lá está, por carolice. Por obrigação tenho uma hora, agora por carolice fico sempre também à quinta, mas aí já é por carolice, porque gosto de ajudar a colega, que está... tem um grupo também muito grande e eu achei que devia ajudar porque é um grupo.... Enquanto que o meu grupo de terça é um grupo de 15 alunos, o grupo da quinta é um grupo de 20 alunos e é muita coisa. E eu acho que todas andamos cansadas, todas temos que ajudar um bocadinho.

Como descreve o corpo docente aqui da escola, os pontos fortes e os desafios?

Há aqui pessoas que estão sempre a ver mais longe, estão sempre a descobrir. Eu até digo, muitas vezes, que há aqui pessoas que enquanto dormem devem estar a imaginar o que é que se há-de melhorar ainda mais em qualquer situação, porque todos os dias trazem algo mais. E essas pessoas puxam pelas que não são tão criativas, não é? Mas sabem puxar, que é uma coisa boa, não é? Porque dizer: “Vamos fazer isto!” é uma coisa, agora entusiasmar os outros a fazer, a dar ideias, a ensinar como se faz, mostrar que sabe fazer, não é só mandar a boca a ver se os outros fazem e não... Portanto, eu acho que no âmbito geral, o corpo docente é muito interessado e está sempre interessado em melhorar. Mesmo se, às vezes, uma pessoa diz assim qualquer coisa em relação a um aluno, uma atitude, isto, aquilo e aqueloutro, “Olha, o que é que achas? Achas que eu devo fazer assim ou não...”, “Olha, eu se fosse a ti fazia assim, assim e assim...”. E isto é difícil encontra-se numa escola, porque normalmente a outra colega leva a mal, não é? Mas cá está, eu acho que nós temos este ambiente devido à pessoa que está à frente.

Acha que é devido à coordenadora?

Acho. Não tenho dúvidas nenhuma. Nunca tomou atitudes de coordenadora, mas é coordenadora. Eu acho que nunca ninguém... nós a brincar dizemos: “Ó chefe, ó chefe, ó chefe”, mas ela não tem atitudes de chefe, ela é daquelas pessoas que sabe mandar, não manda, diz. E acho que ninguém tem coragem de lhe dizer que não porque ela sabe comunicar, sabe levar-nos a fazer, mas mostra que sabe e faz. Porque há muita gente que diz: “Faz!” e nunca fez nada, não é? E não sabe fazer. E é por isso que eu acho que ninguém aqui tem coragem de não corresponder aos pedidos dela, não é? Por muito cansados que estejamos, não somos capazes de lhe dizer: “Ah, não, é chato... hoje não dá, não...”, eu acho que... eu, pessoalmente, não tenho coragem. E acho que para haver assim um bom ambiente de trabalho na escola, a coordenadora tem que ser muito boa.

É ela que tem o papel principal...

Para mim é, não haja dúvida.

Os pontos fortes da escola?

Acho que é inovadora, não pára no tempo, está sempre a ver aquilo que é possível adiantar, não estamos demasiado presos ao programa, tentamos trabalhar o programa, mas não só o programa, procurar sempre um passo mais à frente, um bocadinho. E ser uma escola alegre, eu acho que isso faz com que tudo role melhor, não é?

E os desafios para a escola?

São tantos, uma pessoa quer sempre mais, ano é? (risos) Agora quer isto, mas depois já queremos o recreio coberto e depois já queríamos que os alunos, a partir de xis altura, já pudéssemos ensinar natação e depois já queríamos... queremos sempre mais! Porque acho que isto já é bom, eu acho que estou numa escola muito boa, então em comparação ao ano passado, estou no céu, mas talvez precisamente por isso é que nós achamos que estamos tão bem, mas que ainda há muito por fazer a todos os níveis.

Se calhar é por isso que estão bem, porque têm vontade sempre de melhorar...

Ah, sim, sempre melhorar, porque há sempre: "Ah, e agora faltava-nos isto e isto... Ah, e se ainda se comprasse aquilo?". Andamos sempre a arranjar dinheiro para isto e para aqueloutro, porque agora os armários já não estamos a gostar dos armários da sala, porque aquilo já está antiquado e tal, "cravámos" as mesas, vamos agora ver se conseguimos modificar os móveis, porque aquilo já não se usa... Quer dizer, estamos sempre... não só em material e isto, aquilo e aqueloutro, mas até a maneira de dar, de trabalhar, o fazer o jardim... Éramos para fazer o jardim mas fica muito pobrezinho, isso foi o ano passado, "Olha, agora vamos tentar...". Quer dizer, nunca se... não nos colamos ao que já se aprendeu, é sempre a modificar.

A escola, esta escola, acha que é um local mais ou menos difícil de trabalhar nos últimos anos?

Ora bem, isso fácil é, mas é mais trabalhosa, é muito trabalhosa.

Sente que aumentou o trabalho nos últimos anos?

Muito, muito, muito, muito. Cá está, eu acho que é uma escola alegre, sempre a pensar pelo lado positivo, mas é uma escola onde se trabalha muito. E eu acho que de ano para ano, cada vez é pior. Eu, no primeiro ano em que vim para aqui, eu conseguia sair daqui às quatro, quatro e meia; no segundo ano já só conseguia sair às cinco, cinco e meia; eu, agora, é raro sair antes das seis e um quarto, seis e meia, fora as noites em que se vem para aqui trabalhar.

Gostaria de permanecer nesta escola? Já respondeu...

Sim. (risos) Não há mais nenhuma.

Não gostaria de trabalhar em situações menos desafiadoras? Uma escola mais pequenina, com menos...

(Risos) Ai, devia ser muito morto. Eu sei que estou a ficar velha, eu sei que estou a ficar velha e as forças começam a não ser... Que é isso que me assusta, que é isso que me assusta, por exemplo, eu este ano senti-me muito cansada, cansada mesmo, estourada. Eu, por exemplo, que era uma pessoa que adorava sair à noite e este ano não estou a conseguir porque não tenho forças, não é? E é isso que me assusta, é pensar eu adorar esta escola e pensar que não terei forças para aguentar este ritmo, por muito mais tempo. Porque eu, este ano, estou a chegar à conclusão que não vou ter daqui a... eu já este ano sinto-me muito pior, para o ano não sei se ainda terei menos forças do que o que tenho este ano, que é isso que também me...

Não corresponder às expectativas...

Não conseguir corresponder aos desafios da escola.

Conseguirá certamente, se tem vontade e motivação...

Ah, mas elas aleijam! (risos) Elas aleijam!

Que tipo de apoio tem tido neste trabalho, tão desafiador, tanto tempo na escola, tantas horas?

O principal é a coordenadora. Uma pessoa pede uma opinião, pede uma ajuda, ela tem sempre uma dica. Se não tem, diz: “Ó M., eu vou pensar nisso e tal...”, e depois logo que saiba ela vem participar: “Olha, é isto assim e assim.”. Temos o grande apoio da professora da biblioteca, que é uma grande ajuda. Eu, pessoalmente, não tenho da colega que está ao abrigo do 296, porque não tenho alunos referenciados. E ainda tenho o apoio de uma professora do ensino especial que vai lá a uma aluna que tem NEE. De resto, quanto a outros apoios...

Exteriores à escola?

Exteriores à escola, tenho casos pontuais, sei lá, do meu marido que me vem cá ajudar, porque vai haver um trabalho em que é preciso martelar e isto, aquilo e aqueloutro e ele vem ajudar a ensinar os alunos a serrar... Ah, e tenho uma grande ajuda, que me estava aqui a esquecer e é uma falha muito grande, as estagiárias (risos). Que é muito importante, é muito importante porque também nos trazem novidades! É que nós tirámos o curso há trinta e tal anos, não é o curso de agora, não é? E, portanto, elas estão em contacto com outras coisas e trazem-nos coisas muito positivas mesmo, mesmo muito positivas. E elas próprias também têm trazido pessoas ligadas a várias áreas. Também tivemos aqui um grupo de médicos do C., acho eu, também andaram aqui a fazer um estudo e tentei... um pessoa expôs-lhes o assunto de vários alunos e elas tentaram ver, solucionar e encaminhar para médicos próprios. Portanto, também é uma ajuda grande que nos é dada, não é? Fora isso, é casos pontuais de pessoas que nos vêm, às vezes, ajudar numa aula ou de jardinagem ou de que é preciso cortar madeira ou isto, aquilo e aqueloutro, tirando esses casos não vem ninguém.

Se lhe dissessem esta escola tem sucesso em... o que é que diria?

Na formação dos alunos, na formação das crianças porque é em todas as áreas, não é?

É uma formação global.

Global, na formação deles, na postura. Uma pessoa se pensar assim, eu apanhei estes alunos que tenho agora, dos outros anos que cá estive foram meus alunos, eu tive-os no segundo ano e agora vejo-os e são tão diferentes, na postura, na convivência, nas atitudes. Já são tão diferentes, se nós pensarmos assim, é fazer a retrospectiva em relação aos outros anos, ficamos mais vaidosos! E pensar assim: “Caramba, nós participamos nesta, um bocadinho nesta formação”, não é? Eu acho que é o que completará melhor, que é a formação do aluno.

O que torna esta escola uma escola de sucesso?

É o trabalho e a alegria com que se faz. Eu acho que isso é muito, o trabalho em equipa e com alegria. Porque trabalhar todos juntos e sempre um de cara torta também não se vai longe!

E acha que a qualidade da relação da escola com a família e com a comunidade...

Também é boa.

Ajuda neste sucesso?

Também ajuda. Ai, eu acho que sim, porque se andássemos aqui “à turra e à massa” com os pais, com a população em geral, não havia o sucesso que há. Mas, assim, os pais vêem que nós até partilhámos as nossas preocupações, as nossas alegrias também pelo sucesso do aluno, também automaticamente ajuda. E vêm em nós um ajudante e não aquele professor que dava reguadas antigamente, não é?

Qual tem sido o contributo da coordenadora para o sucesso desta escola?

É essencial. Acho que já disse ao longo da entrevista, é essencial.

Qual acha que tem sido o sucesso mais importante nesta escola?

Saber comunicar. Ela sabe muito bem comunicar. Não manda, pede que é diferente.

Pois, sabe mobilizar...

Sabe muito bem mobilizar os professores todos. Eu acho que só uma pessoa muito tacanha, muito avessa a tudo é que não consegue perceber a mensagem da nossa coordenadora. É uma pessoa que nos dá valor, que nos sabe dar valor e ela é muito perspicaz porque ela, é castiço que ela, ao fim, nós começamos o ano lectivo em Setembro, não é? Ela a meio de Setembro, ela já sabe quais são os pontos fortes de cada uma. Ela não nos diz, mas o que é certo é que ela vai-me pedir a mim, aquilo que ela acha que eu sou mais forte; e vai pedir à colega C. aquilo que ela acha que ela é mais forte. Eu acho que ela consegue estudar as pessoas e, depois, põe-nos a trabalhar segundo os nossos pontos fortes. E, por isso, isto acaba por encaminhar muito melhor, não é?

Qual pensa ser a visão, o rumo que a coordenadora quer para esta escola?

Sempre uma escola nova e cada vez mais aberta a tudo e a todas as novidades. Que o sucesso seja sempre cada vez maior e a autonomia dos alunos, que ela luta muito por isso.

O trabalho de projecto, não é?

É (risos).

Como descreve o tipo de liderança nesta escola? É uma liderança distribuída, partilhada ou é uma liderança dispersa...

Partilhada, partilhada, ela partilha muito. Ela responsabiliza-nos muito, não é? Ela não é aquela coordenadora, que é ela que tem que fazer tudo, não é? Ela é: “Ó M...”, ela logo no princípio do ano, é logo: “Ó meninas, como é, quem quer ficar com...?”, e não impõe. Ela dá a dica assim: “Olha, ó M., tu tens muito jeito, não queres tu ficar com os portfolios? Olha, e tu ficas com os ofícios?”. Quer dizer, ela ao fim e ao cabo... e depois cada uma cá está, cada uma diz: “Ó pá, pede-me tudo, mas isso não. Dá-me antes aquele cargo!”, não é? Portanto, eu acho que é partilhada.

O que pensa que motiva a coordenadora, o que a move?

O que a move? O grande gosto que ela tem pelos miúdos, é uma pessoa muito, muito amorosa com os miúdos. É capaz de ralar e dar... é capaz de ser má mesmo mas ela tem um amor inesgotável pelas crianças.

E pelo ensino também?

Muito.

Quais são as estratégias que ela utiliza em relação aos pais, à comunidade?

Comunica muito, ela é uma comunicadora nata. Não sei se já a conhece. É uma comunicadora nata mesmo, sabe comunicar e pede muita a ajuda dos pais. Dá muito valor aos pais, demonstra mesmo que eles têm muita importância e, portanto, a partir daí ela consegue tudo dos pais, não é?

E em relação à comunidade?

É igual. É igual, é igual. Ela consegue facilmente... de manhã vamos ali todas ao café, todas, um

grupo vai ali ao café, ela ali na mesa do café é capaz de, porque precisa de ir, de dinheiro para ir a Lisboa com os alunos, ela é capaz de ali na mesa do café mobilizar um senhor que aparece e vai tomar café connosco e esse senhor até já vai tentar angariar dinheiro. Quer dizer, ela parecendo que não, um dia que ela falhe nesta escola vai ser muito mau. (risos)

E em relação aos professores, de que modo é que a coordenadora influencia o trabalho dos professores na sala de aula?

Ela a mim, ela a mim, portanto, eu quando vim para aqui, eu tinha uma mistura, um bocadinho do ensino para o antigo, com o mais moderno, misturava, não é? Depois, comecei... tínhamos precisamente o mesmo ano e então ela motivou-me a trabalhar em projecto. E isso, parecendo que não, modificou muito a minha maneira de... eu tinha muito medo, porque era velha, não é? Eram muitos anos já a trabalhar numa certa maneira de trabalhar e passar para este, para o trabalho de projecto, que é muito diferente, muito mais trabalhoso, muito mais difícil, não é? Mas ela a mim motivou-me e mudou-me pela positiva. Eu acho que ganhei outro sucesso que não tinha antes.

E acha que a nível geral, ela...

Tinha outro sucesso, eu não digo em relação às aprendizagens, quer dizer os meus alunos antigamente aprendiam mas não eram tão autónomos, não é? E agora acho que eles são mais autónomos na realização das tarefas e conseguem ver outras coisas que antigamente era mais difícil, porque eles não eram trabalhados para isso.

Acha que essa influência é geral, para os outros professores também?

Acho que sim, acho que sim.

Na sua opinião, quais devem ser as três qualidades de um coordenador do centro da cidade, de uma escola urbana?

De uma escola urbana? Ser amigo, ser muito recto, muito recto é coisa essencial, nunca ir pelo “diz que disse”, que é terrível, que eu acho que é o que estraga muitos ambientes na cidade. Tem que saber fazer e saber mandar. Eu nem diria saber mandar, é saber mais pedir.

Exacto. Que tipo de apoios acha que são mais importantes para um director nestas condições, numa escola...?

Olhe ter sempre um “braço direito”, porque, por exemplo, a professora Z. está na biblioteca e tem a cargo dela a biblioteca, que é muito trabalhoso, mas dá-lhe uma grande mão. E depois todos os professores da escola têm que ter... têm que partilhar os trabalhos, se não é impossível a uma coordenadora ter turma e ser coordenadora.

É um trabalho de equipa, não é?

Tem que ser um trabalho de equipa.

O que tornaria esta escola ainda com mais sucesso, na sua opinião, ainda com mais...?

Menos alunos por turma e não termos anos misturados, não é? Que é o meu caso, não é? É que é muito difícil, vinte e cinco alunos, vinte e dois do quarto, três do terceiro, uma delas com NEE, quer dizer, aqueles três miúdos que eram os que precisavam de muito mais apoio, têm que compreender que, muitas vezes, uma pessoa...

Dedica-se mais ao grande grupo?

Ao grande grupo, não é?

E acha que se poderiam melhorar os apoios e serviços aos alunos, aos pais?

Olhe, eu acho que os apoios aos pais e... após a hora de aulas, quatro menos um quarto deveria haver, sem dúvida, mas não nos termos em que há. Ser... porque ao fim e ao cabo, há aqui meninos que uns dias têm e outros não têm, não é? Mas isto não era feito por nós, seria por extra...

Monitores?

Monitores, contratados, professores que estão desempregados, qualquer coisa, mas não... isto... porque isto acaba por acontecer, o quê? Uma pessoa anda cansada e deixa de corrigir os trabalhos, deixa de preparar fichas porque não tem tempo e deixa de fazer uma planificação tão bem, tão cuidada como deveria ser. Se vai para casa tarde e a más horas e ainda leva as tralhas todas para corrigir, ainda fazer planificações, fichas e isto, aquilo e aqueloutro, não dá. Os outros empregos, qualquer outro emprego sai às sete, arrumou.

E não pensa mais naquilo, não é?

Não leva nada para casa! É assim ou não é?

Quer acrescentar mais alguma coisa?

Não, acho que está tudo.

Pronto, obrigada pela colaboração.