



A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

Maria Irene da Costa Louçano

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências de Educação – Administração Educacional*

Orientado por
Professora Doutora Sofia Marisa Alves Bergano

Bragança

2016



A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

Maria Irene da Costa Louçano

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências de Educação – Administração Educacional*

Orientado por
Professora Doutora Sofia Marisa Alves Bergano

Bragança

2016

“O grau de êxito na vida é a soma de todas as decisões que tomamos” (p. 20).

“Tal como um grande pianista, um bom líder sabe bem que notas deve tocar, umas vezes fortíssimo, outras num pianíssimo subtil” (p. 31).

Tichy e Bennis (2010)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã, por darem sentido à minha missão.

Maria Irene da Costa Louçano

Agradecimentos

Finda esta odisséia durante a qual as provações interiores e exteriores foram superadas com sucesso, uma após a outra, agradeço muito humildemente a todos os que estiveram ligados a este projeto direta ou indiretamente. Passo a enumerar:

- Aos meus colegas e amigos, Luísa Maria, Maria da Conceição, Ana Cristina e Mário Manuel, a Minha Equipa, por me aguentarem diariamente;
- À comunidade escolar do Agrupamento de Escolas que dirijo, por me dar a oportunidade de vencer novos desafios quotidianamente;
- À minha amiga Graciete Marisa, por me ter acompanhado, auxiliado e incentivado ao longo desta viagem atribulada;
- À Professora Doutora Sofia Marisa Alves Bergano, por me ter lançado a boia no momento exato e por ter acreditado até ao fim;
- Ao Professor Doutor Henrique Ferreira, por ter sido o desenhador da estrutura desta investigação;
- Aos líderes decisores de topo dos Agrupamentos de Escolas que gentilmente colaboraram neste estudo;
- À Diretora do Centro de Formação de Associação de Escolas – Bragança Norte, Doutora Elisete Afonso, pelo apoio e pela amizade;
- Aos meus pais por me terem feito de mim a mulher que sou hoje;
- Ao meu irmão e à minha irmã, por existirem;
- Aos meus amigos e às minhas amigas, por fazerem parte da minha vida.

Um bem-haja a todos,

Maria Irene da Costa Louçano

Resumo

Tomar decisões em qualquer contexto da vida pessoal ou profissional implica todo um processo mental e emocional assaz complexo, que se inicia com a deteção de um problema que necessita de ser solucionado. Em todas as organizações empresariais ou escolares, essa tarefa requer o domínio de mecanismos concretos e conhecimentos específicos em várias áreas que é preciso gerir. Por esse motivo, o líder deve ser capaz de ativar, procurar, requerer, convocar e trabalhar esses saberes para poder influenciar os seus colaboradores na concretização dos objetivos da organização, encaminhando-os para o cumprimento da missão, à qual subjaz uma visão, que projeta para o sucesso, com a máxima eficácia.

Em educação, o diretor, líder de topo da organização educativa, também deve dominar os procedimentos que permitem a preparação, a decisão e a execução do processo de tomada de decisão a fim de liderar com eficácia a escola. Todavia, o líder escolar tem de lidar com as vicissitudes implícitas ao exercício das suas funções, desde logo esforçando-se por encontrar um equilíbrio entre o reforço de poderes e de autoridade, decretado pelo atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas (DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 139/2012, de 2 de julho) e a centralização da administração do Ministério da Educação, ainda entranhada por uma visão demasiadamente neoliberalista da escola.

Foi sob esta premissa que foi desenvolvido este trabalho. Com o objetivo de analisar as decisões tomadas pelos líderes escolares, levando-os a interrogar-se sobre o processo da tomada de decisão, a partir do modelo de Tichy e Bennis, seis líderes pertencentes ao CFAE- Bragança Norte responderam a um inquérito. Da análise dos dados, foi possível depreender que a falta de experiência e de formação em determinadas áreas específicas da administração da escola pode dificultar-lhes, de certa forma, a tomada de decisão criteriosa, isto é, eficaz.

Palavras-Chave: Liderança escolar; tomada de decisão; administração escolar; eficácia

Abstract

Decision-making in any context of the personal or professional life involves a rather complex mental and emotional process, which starts with the identification of a problem that needs to be solved. In all business or school organizations, this process requires the mastery of specific mechanisms and expertise in a variety of areas to be managed. Therefore, the leader must be able to trigger, seek, request, convene and work those skills to influence his/her employees to achieve the organization's goals. This way, he/she will be able to direct them towards the fulfillment of the mission, which is underlain by a most effective success-driven vision.

In education, the director, top leader of the school organization, must also master the procedures for the preparation, decision and implementation of the decision-making process in order to lead effectively the school. However, the school leader must deal with the implied vicissitudes to perform his/her duties, striving to find a balance between power and authority consolidation (ruled by the current regime of autonomy, administration and management of schools, DL n.º 75/2008 of 22 April, amended by DL N.º 139/2012 of 2 July) and the centralization of the administration of the Ministry of Education, still embedded by a too neo-liberal vision of the school.

This work was carried out based on this statement. With the purpose of analyzing the decisions made by school leaders, leads them to wonder about the process of decision-making, from the model of Tichy & Bennis, six leaders belonging to the CFAE – Bragança Norte responded to an enquiry. The analysis of the data, it was possible to conclude that the lack of experience and training in certain specific areas of the administration of the school can make them somewhat careful decision making, that is, effective.

Key-words: School leadership; decision-making; school administration; effectiveness

Índice

Introdução.....	1
1. Apresentação da Problemática.....	2
2. Justificação do Estudo	2
3. Organização do Estudo.....	3
I Parte – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I. Quadro Conceptual do Estudo	5
1 A Escola enquanto Organização Educativa.....	5
2 Liderança, Decisão e Eficácia – Ensaio de Definição Conceptual.....	11
2.1 Liderança e/ou Gestão	11
2.2 Da Tomada de Decisão: Modelos e Processos.....	14
2.3 Da Eficácia.....	18
Capítulo II. Enquadramento Legal da Administração da Escola.....	20
1. Administração da Tutela <i>versus</i> Administração das Escolas	21
2. Entre o Gestor e o Líder: a Predominância do Gestor nos Diferentes Quadros Jurídicos da Administração da Escola	28
Capítulo III. A Dinâmica da Liderança Organizacional-Escolar	32
1. O Gestor e/ou Líder Escolar como Decisor ou A Escola, Palco de Decisão do Líder..	32
2. Autonomia das Escolas	36
3. A Eficácia das Escolas.....	40
4. O Processo de Tomada de Decisão de Tichy e Bennis aplicado à Liderança Escolar .	43
II PARTE – Parte empírica.....	47
1. Metodologia	49
1.1. Objetivo Principal e Objetivos Específicos	49
1.2. Tipo de Estudo.....	50
1.3. O Grupo de Participantes.....	50
1.4. O Instrumento de Recolha de Dados – O Questionário.....	51

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

1.5. Planificação da Investigação	54
2. Apresentação e Análise de Dados.....	54
2.1. Caraterização do Grupo de Participantes.....	55
2.2. Sobre a Tomada de Decisão: do processo à avaliação.....	56
Considerações Finais.....	89
Referências.....	93
Legislação.....	99
Anexos	101

Lista de Quadros

Quadro 1 - Características / indicadores da escola de acordo com os diferentes modelos teóricos de organização (Costa, 1996, pp. 39-109).....	8
Quadro 2 – Análise de conteúdo do Grupo 4 – Autoconhecimento – O enredo para o futuro ...	70
Quadro 3 - Plano de Formação do Programa para Diretores: a caminho da liderança escolar com discernimento	92

Lista de Figuras

Figura 1- Quadro-síntese do Processo de Tomada de Decisão na Liderança, segundo Tichy e Bennis (2010, p. 59, 322 e 337).	44
Figura 2 - Idade dos Participantes em 2016 – A última coluna representa a média das idades. .	55
Figura 3 - Anos em funções de liderança dos participantes – A última coluna corresponde à média dos anos.	56
Figura 4 - Início de funções de liderança escolar dos participantes	56
Figura 5 - Resultados para a afirmação 1. As tomadas de decisão são conscientes, ou seja, processos deliberados, e não decisões em momentos isolados.	58
Figura 6 – Resultados para a afirmação 2. As tomadas de decisão envolvem a equipa, a organização e os intervenientes num processo aberto e transparente.....	58
Figura 7 - Resultados para a afirmação 3. O processo de tomada de decisão ajuda a todos a entender como e quando foi tomada uma decisão e porque foi acertada, para que todos possam aprender com a experiência.....	59
Figura 8 - Resultados para a afirmação 4. O conhecimento provém de todos os níveis da organização para ajudar a avaliar, ajustar e a conduzir ao êxito.	60
Figura 9 - Resultados para a afirmação 5. A capacidade de julgamento é uma parte explícita dos processos de avaliação e de desenvolvimento.....	61
Figura 10 - Resultados para a afirmação 6. Os papéis de liderança devem ser atribuídos a todos aqueles que demonstram de forma consistente uma boa capacidade de discernimento.....	62
Figura 11 – Resultados para a alínea a) Quais os domínios em que toma frequentemente boas decisões?	64
Figura 12 – Resultados para a alínea b) Quais os três domínios em que as decisões são difíceis ou os resultados insuficientes?	65
Figura 13 - Resultados para a alínea c) Quais os três domínios em que tem pouca ou nenhuma experiência?.....	66
Figura 14 - Resultados para o GRUPO 5 - A sua equipa	73

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

Figura 15- Resultados para O círculo interior	75
Figura 16- Resultados para O círculo exterior	77
Figura 17- Resultados para a indicação em que medida a sua rede pessoal contribui para as decisões criteriosas que toma.	79
Figura 18- Resultados relativos aos contributos dos intervenientes na fase da Preparação	82
Figura 19- Resultados relativos aos contributos dos intervenientes na fase da Decisão	82
Figura 20- Resultados relativos aos contributos dos intervenientes na fase da Execução	83
Figura 21- Resultados com a opinião dos participantes sobre o questionário.....	87

Introdução

Dois anos após a publicação do Decreto-Lei (DL) nº 75/2008, de 22 de abril, Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação no quadriénio 2005/2009, publicou o livro *A escola pública pode fazer a diferença*, onde descreve e explica as medidas de política educativa implementadas durante o seu mandato. No que às políticas constituintes diz respeito, encetou a alteração do regime da autonomia, administração e gestão das escolas. Sobre esta matéria, declara:

Com o objetivo de tornar a gestão das escolas mais democrática e eficiente, foi promovida uma alteração ao regime de gestão e administração escolar. (...)

[Esta] concretizou-se na criação de conselhos gerais em todas as escolas, (...) com competências para a definição da orientação estratégica da escola e de escolha do diretor. Foram também reforçadas as lideranças e criados mecanismos de responsabilização dos diretores das escolas perante a comunidade educativa (Rodrigues, 2010, p. 235).

Assim, o objetivo da alteração foi principalmente formar os conselhos gerais e reforçar as lideranças de topo criando a figura do diretor, órgão unipessoal, a fim de colocar a tónica em mais democracia e eficiência na gestão das escolas. Todavia, o preâmbulo parece sublinhar a eficácia (sete vezes referenciada) e a relevância do diretor, enquanto “primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

Contudo a verificar pelas competências atribuídas ao diretor, no diploma legal supracitado, que se circunscrevem a esferas tão diversificadas como pedagógica, administrativa, financeira, entre outras, as suas responsabilidades são pesadas de tão vastas. Apesar de coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por adjuntos, em quem pode delegar ou subdelegar as competências consagradas na lei, o diretor é agora o líder de topo da organização escola, responsável máximo pelas decisões tomadas.

É caso para perguntar: E o Ministério? Quais são as suas competências? As suas responsabilidades? Qual é a relação da administração da escola com a administração do Ministério da Educação? Será que o reforço de autoridade e de poder atribuídos ao diretor veio alterar o *modus operandi* da administração demasiado centralizada do Ministério?

Sobre tudo isto, pensamos que o ponto de vista de Azevedo é bastante acutilante quando afirma:

A centralização, a tendência fortemente uniformizadora e a lógica burocrática dominante ineficiente e muito pouco inteligente, são as marcas mais perenes de um sistema que vive

acorrentado sobre si mesmo, a olhar para o seu umbigo, produzindo uma educação com grandes problemas de qualidade. (2012, p.4)

Face a esta discrepância entre o reforço decretado dos poderes dos líderes de topo e da autonomia das escolas e a centralização decisória do Ministério da Educação, a tomada de decisão será complexa e delicada para o diretor, podendo comprometer a eficácia da liderança escolar.

1. Apresentação da Problemática

No contexto político-educacional suprarreferido, parece-nos que o diretor de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada tem de redobrar os cuidados durante o exercício das suas funções de liderança, sob pena de cometer infrações ou de não ter espaço ou oportunidade para desencadear o processo de tomada de decisão criteriosa que conduzirá a sua comunidade educativa ao sucesso.

Por conseguinte, enquanto organização, a escola é um palco de decisões diárias. Dessa forma, a vida da escola é o somatório das decisões tomadas pelo seu líder. O seu sucesso depende grandemente da qualidade das decisões tomadas.

A função do líder de uma organização educativa é fundamentalmente encontrar estratégias que possibilitem solucionar problemas organizacionais que requerem medidas com diferentes graus de importância e de complexidade.

A natureza jurídica do órgão de liderança pode influenciar a sua eficácia na medida em que a liderança unipessoal mobiliza o grupo de pessoas com quem trabalha, já a liderança coletiva de um órgão colegial, a força mobilizadora emana do grupo.

2. Justificação do Estudo

A desempenhar funções de diretora desde julho de 2011, o maior foco de desconforto encontra-se na tomada de decisão. Começou quando tivemos de convidar os nossos colaboradores a fazerem parte da equipa, comumente denominada por direção; a seguir, foi designar as coordenações das estruturas de supervisão e de outras estruturas importantes da organização escola. Para maximizar os resultados estas escolhas, muitos fatores foram ponderados, com base nos nossos conhecimentos, para além dos que fomos juntando e solicitando.

Durante o exercício diário das nossas funções, foram, são e continuarão a ser muitos os momentos em que decidir se transforma numa tarefa meticulosa devido à sua

complexidade. Nessas circunstâncias, temos de recorrer a todo o conhecimento ao nosso alcance e convocar o maior número de colaboradores para iniciar o processo de tomada de decisão.

Dada a pertinência e importância desta temática para nós, decidimos debruçar-nos sobre os seus meandros.

Apesar de diversidade de investigações de menor ou maior dimensão quer nacional quer internacional, porque a tomada de decisão e a liderança são temas estudados principalmente no mundo empresarial, mas também no domínio mais particular da educação, pensamos que poderíamos trabalhar o tema de uma outra forma, que se concretizou na aplicação do modelo de processo de tomada de decisão de Tichy e Bennis aos processos levados a cabo pelos diretores escolares.

3. Organização do Estudo

Para concretizar o nosso desígnio, este trabalho tem como principal objetivo ‘analisar as decisões tomadas pelos diretores’, isto é, analisar como gerem todo o processo da tomada de decisão. Além disso, pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos:

- Verificar o conhecimento prévio que os diretores têm acerca do discernimento enquanto capacidade desenvolvida por si dentro do agrupamento de escolas;
- Identificar quais os domínios em que o diretor toma boas decisões, decisões difíceis e em que tem pouca ou nenhuma experiência;
- Descrever o modo como os diretores tomam decisões sobre o futuro do agrupamento de escolas;
- Analisar o contributo de cada membro da equipa para as decisões, na ótica do diretor;
- Indagar acerca dos membros que constituem a rede pessoal do diretor e como contribui para a tomada de decisões criteriosas;
- Verificar o contributo de cada interveniente nas três fases da tomada de decisão.

Além disso, estruturamos este trabalho em duas partes: I Parte – Enquadramento Teórico e II Parte – Parte Empírica.

A I Parte divide-se em três capítulos. No Capítulo I, desenhamos o Quadro Conceptual do Estudo, onde definimos conceitos essenciais para a compreensão da sua abrangência, tais como: a escola enquanto organização educativa, liderança, decisão e eficácia. No Capítulo II, circunscrevemos o Enquadramento Legal da Administração da

Escola, tentando entender a esfera jurídica da Administração da tutela e a das escolas, bem como descortinar a predominância do gestor por oposição ao líder nos diferentes quadros jurídicos da administração da escola. No Capítulo III, envolvemo-nos na Dinâmica da Liderança organizacional-escolar, iniciando na delimitação da escola, palco de decisão do líder, para perceber a extensão da autonomia conferida às escolas, verificando das mais-valias para a desejada eficácia, e terminando com a possível explicação da aplicação à liderança escolar do modelo de processo da tomada de decisão de Tichy e Bennis.

Na II Parte, num primeiro momento, descrevemos a metodologia utilizada. Assim para atingir os objetivos acima descritos, optamos, quanto ao modo de abordagem, por um estudo quantitativo e, no tocante ao objetivo geral, por um estudo descritivo. De seguida, justificamos o grupo de participantes, apresentamos o instrumento de recolha de dados – o questionário e explicamos como planificamos a investigação. Num segundo momento, fazemos a apresentação e a análise dos dados com a caracterização do grupo de participantes e dos restantes dados recolhidos com o questionário.

Por fim, encerramos o trabalho com algumas considerações finais onde sugerimos um projeto de intervenção para líderes escolares, intitulado Programa para Diretores: A Caminho da Liderança Escolar com Discernimento.

I Parte – Enquadramento Teórico

S'il est vrai que les instances supérieures du système éducatif peuvent indiquer aux établissements scolaires les grandes orientations à suivre, l'efficacité de ces dernières dépend souvent des motivations et des actions des personnels de direction dans les établissements eux-mêmes. (...) La bonne mise en œuvre et institutionnalisation des réformes exigent de la direction qu'elle favorise à l'échelle de son établissement l'adaptation des processus et des systèmes scolaires ainsi que des cultures, des attitudes et des comportements (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 20).

A OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, declara inequivocamente que a eficácia das medidas originadas superiormente depende dos diretores das escolas, principalmente da sua motivação e das suas ações, a fim de aplicar e adaptar aquelas orientações no contexto da organização que dirigem. Depreende-se então que devem ser tomadas decisões que resultem no sucesso, ou seja, na eficácia.

Esta dinâmica pode parecer acessível, mas tal como um iceberg tem a parte visível e a submersa. A parte visível diz respeito ao trabalho diário de diretor in loco. Inversamente, a parte submersa, exponencialmente maior em tamanho, é constituída por um amalgama de conceitos, de normas, de regulamentos, entre outros, conducente à eficácia das medidas.

Propomo-nos na I PARTE esclarecer acerca desse amalgama a fim de traçar o enquadramento teórico do nosso estudo.

Capítulo I. Quadro Conceptual do Estudo

No âmbito do nosso trabalho, organização, liderança, gestão, decisão e eficácia são, por um lado, palavras-chave que se impõem definir e por outro, conceitos a esclarecer para contextualizar o estudo.

1 A Escola enquanto Organização Educativa

Não é novidade para ninguém que a abordagem das escolas como organização é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial (Nóvoa, 1992, pp. 9,10).

Após revisão bibliográfica, verificamos que os investigadores sobre a escola enquanto organização vão beber às fontes dos grandes teorizadores da área da organização/administração empresarial, cujos estudos tiveram por base a organização de empresas, o seu funcionamento, a sua estrutura e os seus atores.

Desde a abordagem mecanicista das organizações, onde se incluem a Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor (1911), a Teoria Administrativa de Jules Henri Fayol (1916) e os Fundamentos da Organização Burocrática de Max Weber (1904; 1919), à focagem sobre o fator humano nas organizações, com o surgimento da Escola das Relações Humanas de Elton Mayo (1933) e de uma abordagem mais psicológica no Estudo das Organizações, cujos expoentes máximos são Herbert Simon (1947), Douglas MacGregor (1960), Frederick Herzberg (1959) e Rensis Likert (1961; 1967), passando pela perspectiva mais política sintetizada nos estudos de Michel Crozier (1964), de James March, Johan Olsen e Michael Cohen (1972) e de Samuel Bacharach (1988), continuando para a visão cultural de organização preconizada por autores como Terence Deal e Allen Kennedy (1988), Thomas Peter e Robert Waterman (1987), entre outros, e terminando numa visão aprendente da organização de Peter Senge (1996), a definição de organização sofreu inúmeras alterações, o que dificulta a sua sistematização.

Foi, no entanto, possível concluir que independentemente da perspectiva seja ela mecanicista, humana, política, cultural ou aprendente, sem pessoas para produzir, sem objetivos/metapas para atingir, sem meios para possibilitar a produção não existem organizações. Assim sendo,

o fenómeno organizacional aparece, então, como o resultado contingente e sempre provisório de uma ordem local cujas características relativamente autónomas estruturam a capacidade de acção colectiva dos interessados. Ele é, ao mesmo tempo, continente e conteúdo, estrutura e processo, obrigação para a acção humana e seu resultado (Friedberg, 1995, p. 11).

De todas as definições analisadas, a definição que melhor sintetiza o conceito de organização, parece-nos ser a de Bilhim (1996). Para este autor, a noção de organização pode ser abordada enquanto “unidades e entidades sociais” ou enquanto “condutas” ou “processos sociais”. Para o nosso trabalho, debruçar-nos-emos na primeira aceção que o próprio define como sendo “uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras relativamente bem delimitadas, que funciona numa fase relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos.” (p. 21)

O mesmo autor descreve ainda as organizações da seguinte forma (p. 22):

- são grupos de duas ou mais pessoas;
- há, entre elas, relações de cooperação;
- é necessária a coordenação formal de acções;
- caracterizam-se pela prossecução de metas;
- há diferenciação de funções;
- há estrutura hierárquica;
- caracterizam-se pela existência de fronteiras.

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

À luz destes tópicos verificamos que a escola se inscreve nesta definição de organização. A escola é formada por um conjunto vastíssimo de pessoas – alunos, encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e técnicos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas... - que trabalham em conjunto para proporcionar o seu bom funcionamento. As ações são coordenadas formalmente pelas lideranças de topo e/ou intermédias. Todas têm metas a atingir devidamente definidas em documentos reguladores ou regulamentadores de acordo com o grupo, sector ou categoria de pertença, que permitem diferenciar as funções de cada um. Com a figura do Diretor no seu topo, a estrutura organizacional da escola obedece a um desenho piramidal, altamente hierarquizada. Por fim, no tocante às fronteiras delimitadas, sobressai uma distinção clara entre os membros da comunidade escolar e os que dela não fazem parte.

Em 1996, no livro *Imagens organizacionais da escola*, Costa faz uma brilhante retrospectiva dos vários modos como se pode perspetivar a escola como organização à luz das diferentes teorias organizacionais anteriormente mencionadas por nós, apresentando seis imagens organizacionais. Em cada capítulo, começa por apontar as várias características / indicadores da escola de acordo com o modelo teórico, que passamos a transcrever no quadro seguinte (Quadro 1):

Imagem Organizacional de Escola	Características / indicadores
<i>A escola como empresa</i>	<i>- estrutura organizacional hierárquica, centralizada (com base na unidade de comando) e devidamente formalizada; - divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; - ênfase na eficiência e na especialização (máximo rendimento a menor custo); - planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançar. (p. 25)</i>
<i>A escola como burocracia</i>	<i>- centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; - regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; - previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; - formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); - obsessão pelos documentos escritos (duplicados, certificação, arquivomania); - actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; - uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; - pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; - concepção burocrática da função docente. (p. 39)</i>
<i>A escola como democracia</i>	<i>- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; - valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais); visão harmoniosa e consensual de organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. (p. 55/56)</i>

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

<i>A escola como arena política</i>	<i>- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; - os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; - a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; - os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no exterior e influenciam toda a actividade organizacional; - as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenvolvem-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; - interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. (p. 73)</i>
<i>A escola como anarquia</i>	<i>- a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; - o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída; - a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; - um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; - as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambigüidade organizacionais; - diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificações, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico. (p. 89/90)</i>
<i>A escola como cultura</i>	<i>- não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; - a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade); - a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados); - em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento; - as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada. (p. 109)</i>

Quadro 1 - Características / indicadores da escola de acordo com os diferentes modelos teóricos de organização (Costa, 1996, pp. 39-109)

Procedendo a uma análise criteriosa das características/indicadores elencados por Costa, parece-nos importante verificar que na escola de hoje encontramos características de todas as imagens organizacionais propostas por esse autor.

Os estabelecimentos escolares públicos portugueses têm uma estrutura predominantemente hierarquizada com a figura do diretor no topo, onde as tarefas são divididas e regulamentadas de acordo com o cargo ocupado, por exemplo coordenador de departamento – perspectivas empresarial e burocrática. Apesar de diretor ser o órgão unipessoal, exigem outros órgãos colegiais, conselho pedagógico, conselho

administrativo e conselho geral¹, cuja presença pode assemelhar-se a uma amálgama de órgãos dentro da escola – ponto de vista anárquico.

Nesses órgãos, são tomadas decisões de forma colegial que, por vezes, geram conflitos devido à pluralidade de opiniões e de interesses dos seus membros, todavia sanados por via da negociação – visões burocrática, democrática, política e anárquica. De cada reunião formalmente convocada desses órgãos, deve ser lavrada uma ata, documento dito oficial onde ficam registadas as deliberações tomadas, as votações e outros assuntos debatidos, para, depois de lida e aprovada, ser arquivada; os regulamentos e regimentos aprovados nessas assembleias devem ser arquivados nos devidos lugares – perspectiva burocrática.

Os objetivos / metas a atingir anual e plurianualmente estão devidamente identificados e explanados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades de cada estabelecimento de ensino – pontos de vista empresarial e burocrático. Porém a ambiguidade da sua formulação e a conseqüente confusão de interpretação podem perturbar e desviar a sua aplicação – conceção anárquica.

O Regulamento Interno de cada escola ou agrupamento de escolas, outro documento de extrema relevância, permite, quando aplicado e cumprido, uniformizar comportamentos e atuações. Esta uniformização é extensível às planificações das diferentes disciplinas e anos de escolaridade, aos critérios de avaliação, o que baliza em demasia o trabalho dos professores – visão burocrática; estes podem, contudo, imprimir um cunho pessoal ao desenvolvimento das suas funções – vertente anárquica.

Além disso, se, por um lado, se tem tentado criar uma escola mais inclusiva, a escola para todos², que possibilitou a entrada nas escolas de técnicos tais como psicólogos e assistentes sociais³ bem como um acompanhamento mais personalizado dos alunos – conceção democrática – por outro, a luta pelo poder movimentou influências e interesses dentro e fora da escola, por exemplo aquando da eleição do diretor – perspectiva política – tornando a dinâmica escolar à mercê de interferências dispersas que podem prejudicar o ambiente da escola – visão anárquica.

¹ Art.º 18.º, 31.º, 36.º e 11.º do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, respetivamente

² Art.º 26.º da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, última legislação sobre a Educação Especial.

³ In DL n.º 190/91, de 17 de Maio, que cria nas escolas os serviços de psicologia e orientação.

Por fim, a complexidade, a ambiguidade e a heterogeneidade, características de todas e de cada escola – ponto de vista anárquico, conferem-lhe particularidade e especificidade, na medida em que o meio em que está inserida, as demonstrações culturais e a história de cada escola moldam a sua identidade – concepção cultural. A este respeito, Silva (2010) refere-se à cultura organizacional da escola afirmando que “cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultando das complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais sociais e institucionais que intervêm no processo educativo” (p. 34).

Findo o exercício de encontrarmos características na escola de hoje de todas as imagens organizacionais propostas por Costa (1996), parece-nos importante abordar o paradigma de escola enquanto organização que aprende que decorre da perspetiva cultural, Gairín (2000) considera “el centro educativo como un espacio de formación e innovación, donde se realizan procesos de aprendizaje que redundan en cambios significativos para la organización.” (p. 40). A escola passa a ser encarada como um espaço cujo desenvolvimento se baseia no crescimento das pessoas, desde que estas sejam capazes de aprender novas maneiras de agir e de se apropriar da organização em que trabalham, num sentido mais lato.

Desta análise, depreendemos que a escola continua a ser demasiadamente burocrática, apesar de encontrarmos aspetos organizacionais decorrentes de modelos empresariais, democráticos, políticos, anárquicos, culturais e aprendentes, que fazem da escola uma organização especial. Esta dificuldade de confinar a escola a um só paradigma expressou-a Lima (2006): “Não é sequer possível limitar a interpretação das concepções organizacionais de escola às metáforas disponíveis na literatura, embora em termos de referencial teórico esse capital hermenêutico não deva ser desprezado.” (p. 24).

A corroborar esta opinião, no livro *Cartas aos directores de escolas*, Azevedo (2003) dedica a “Carta 1” à “organização escolar” descrevendo-a “como uma instituição muito peculiar [com uma] “paisagem” organizacional muito complexa” (pp. 11-12).

Para terminar, concordamos com Dutercq (1999) no que diz respeito à complexidade de definir a organização que é a escola, na medida em que se trata de unidade orgânica integrada numa rede nacional, com influências do território e da

comunidade em que está inserida, sendo também um local de aprendizagem e de sociabilização (p. 226).

Associados ao conceito de organização surgem outros que precisamos de entender para desenhar com mais detalhes o quadro conceptual do nosso estudo.

2 Liderança, Decisão e Eficácia – Ensaio de Definição Conceptual

Após a revisão da literatura, deparamo-nos com definições de conceitos essenciais para o entendimento da problemática levantada neste trabalho, por fazer parte do universo lexical da organização. Noções como liderança, gestão, decisão e eficácia aparecem consecutivamente referenciadas nas várias obras consultadas, pelo que nos parece necessário esclarecer esses conceitos.

De forma intencional, ao longo deste ponto, evitaremos fazer referência à escola, enquanto organização que é liderada e/ou gerida, onde são tomadas decisões que visam a eficácia da ação porque esses tópicos serão abordados no Capítulo III. A dinâmica da liderança organizacional-escolar.

2.1 Liderança e/ou Gestão

Em primeiro lugar, para atestar da dificuldade na distinção entre liderança e gestão, citemos Cunha e Rego (2005) que no livro, *Liderar*, para responder à pergunta colocada por eles próprios – “O que é a liderança?” - começam por dizer: “A liderança é um tema clássico nos estudos organizacionais e de gestão. Não parece possível, aliás, falar de gestão e de organização sem aludir à liderança.” (p. 20)

Para nos elucidar, começemos pela etimologia da palavra ‘liderança’, que tem origem no verbo inglês *to lead*, que significa conduzir, guiar, comandar, dirigir, governar, chefiar⁴.

Após passarmos em revista várias definições de liderança, provenientes de diferentes áreas de especialização, encontramos dois denominadores comuns: por um lado, é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objetivos concretos de

⁴ Tradução proposta pelo *Dicionário – Inglês / Português*, Porto: Editora A EDUCAÇÃO NACIONAL, LDA

uma organização (Whitaker, 2000, p. 180, 184; Minicucci, 2001, p. 170; Estanqueiro, 2007, p. 95).

Quanto ao conceito de gestão, Vicente (2004) refere-se a ‘gestão’ como sendo “uma actividade que visa contribuir para a definição de objectivos e estratégias e dar-lhe uma expressão prática.” (p. 19).

Todavia, num artigo sobre liderança docente nos países da América Latina, Uribe (2005) distingue gestão de liderança. Se, por um lado, a primeira se “ocupa de enfrentar a complexidade própria das organizações modernas”, por outro, a segunda “enfrenta as mudanças necessárias para projectar a organização num ambiente dinâmico.” (p.109).

Whitaker (2000) também estabelece a distinção entre liderança e gestão. Para ele, “a liderança está relacionada com comportamento pessoal e interpessoal, enfoque no futuro, mudança e desenvolvimento, qualidade e eficácia» ao passo que «a gestão está relacionada com estruturas bem ordenadas, manutenção das funções diárias, certificação da realização do trabalho, monitorização de produtos e resultados e eficiência.” (p. 90).

Podemos assim concluir que a liderança está relacionada com as pessoas e as relações que mantêm entre elas por forma a levar a bom porto e com eficácia os desígnios de uma instituição empresarial, ao passo que a gestão é administrar eficientemente bens e pessoas de modo a rentabilizar esses recursos materiais e humanos. Para reforçar esta dicotomia, Cunha sintetiza a diferença entre estes dois conceitos da seguinte forma:

Enquanto a Gestão é o Processo de assegurar que o programa e os objetivos de uma organização são executados, a Liderança é o processo de projectar uma Visão e de Motivar as Pessoas a realizar essa Visão. Ao contrário do Gestor, cuja principal actividade consiste em garantir que o trabalho é feito pelos outros, um Líder deve ter como principal tarefa a de Inspirar os outros a realizarem uma melhor prestação (Cunha, 2013, p. 59).

Para conduzir ao cumprimento de tal missão, é necessário um líder que assuma o comando da organização. Alguns autores, como Estanqueiro (2007, p. 95) ou Lourenço e Ilharco (2007, p. 166), encaram a existência de um líder como agente inerente a qualquer organização ou uma necessidade:

Impõem-se uma questão: Quais são as características de um líder?

Estanqueiro (2007), apesar de não apresentar características, enumera as qualidades do líder: inteligência, motivação, autoconfiança, autodomínio, capacidade de comunicação, espírito de iniciativa, coragem, visão, mas também capacidade de relacionamento (p. 95).

Para Gento (citado por Mayo, 1996), “Líder es aquella persona capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen hasta alcanzar, del modo más eficaz y comfortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para su própria dignificación y la de aquellos com quienes conviven.” (p. 603).

Assim, o líder é o rosto no interior de uma organização, mas também para o exterior. Após a leitura das definições apresentadas anteriormente, parece óbvio que o líder é o articulador de praticamente todas as ações intramuros. Além disso, fora do recinto, o líder é o representante de um grupo, de uma comunidade ou de uma instituição, tornando-se responsável pelas ações desse conjunto de pessoas que coordenou por forma a darem o seu melhor, em prol da organização.

Além disso, ao conceito de líder estão ainda associados outros dois: poder e autoridade. Para Hunter (2006), ‘Poder’ é “a faculdade de forçar ou coagir alguém a cumprir a sua vontade, mesmo que a pessoa escolha não o fazer, devido ao cargo que desempenha ou ao poder que detém”, já ‘Autoridade’ é “a capacidade de induzir as pessoas a fazerem voluntariamente o que você deseja devido à sua influência pessoal” (p. 36).

Em suma, o poder é a capacidade de agir e de fazer agir outrem, capacidade essa que está ligada ao estatuto hierárquico, enquanto a autoridade é a capacidade de fazer respeitar as ordens e as instruções transmitidas, estando ligada à personalidade do líder, ao seu carisma e às suas competências, mas sem descurar das qualidades dos restantes elementos de trabalho.

Para terminar, é interessante verificar como alguns autores se referem à liderança fazem um uso indissociável dos dois conceitos – poder e autoridade. É o caso de Whitaker que declara o seguinte:

É frequente encararmos a liderança em termos de papel e personalidade – que a liderança só pode ser encarada como uma função inerente a quem ocupa posições de topo em instituições e organizações específicas. Tal facto sugere que a liderança é algo cuja concretização depende da conquista de uma posição de poder e de uma autoridade legitimadora de acções futuras (2000, p. 88).

Estar nas posições de topo, implica obrigatoriamente um exercício diário de tomar decisões simples, importantes, complexas, delicadas, mas acertadas e criteriosas.

2.2 Da Tomada de Decisão: Modelos e Processos

“(…) a essência da liderança reside nas decisões acertadas. A tarefa mais importante de um líder é tomar decisões certas. Perante situações de ambiguidade, incerteza ou conflito, os líderes têm de tomar decisões que assegurem a sobrevivência ou o êxito das empresas, muitas vezes sob pressão. É assim que os líderes valorizam as organizações. Levam-na ao êxito recorrendo a avaliações criteriosas, tomando decisões acertadas e zelando pela sua execução.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 20).

De acordo com Tichy e Bennis, tomar decisões é o que faz girar o mundo do líder e, por consequência, o da organização, isto é, a tomada de decisão é a alavanca que separa ou une o líder à sua organização.

Sobre este assunto, impõe-se uma clarificação conceptual. Mas antes, devemos definir o conceito de decisão: “Uma decisão pode ser considerada como uma opção entre várias alternativas.” (Bothwell, 1991, p. 243); ou ainda, “uma decisão consiste na escolha de uma alternativa, de entre as possíveis, para procurar resolver um problema.” (Pinto et al, 2010, p. 38).

Não obstante estas definições, na bibliografia consultada, é sugerida a possibilidade de classificar as decisões quanto ao seu nível de análise e quanto ao seu grau de programabilidade.

No que diz respeito ao nível de análise, as decisões podem ser individuais, grupais e organizacionais. O processo de tomada de decisão pode ser desencadeado e dirigido por uma pessoa, atuando isoladamente ou em nome da organização, ou por um grupo. Em todos os casos, os fatores de contexto organizacional influenciam qualitativamente tanto o processo, como o resultado da decisão (Cunha et al, 2007, p. 580 e Pinto et al, 2010, p. 48).

Ainda, sobre esta classificação, apesar de utilizar uma designação ligeiramente diferente, ao categorizar as decisões, quanto à rapidez e ao empenhamento, em: as autocráticas, as tomadas por uma comissão e as democráticas, Bothwell (1991) acredita que as primeiras “são rápidas, mas produzem um nível muito fraco de empenhamento”; as segundas “apresentam níveis razoáveis de velocidade e de empenhamento”; a as terceiras “são lentas, mas produzem um nível muito bom de empenhamento.” (p. 247).

No que concerne à programabilidade, elas podem ser programadas ou não programadas. Numa organização, são inúmeras as decisões a tomar que pela sua índole vão ser repetidas ao longo do tempo, ou acontecer muitas vezes, por exemplo, como atender um visitante de uma organização. Aqui há lugar a uma decisão programada. Em contrapartida, são tomadas decisões para problemas que ocorrem uma ou muito poucas

vezes, e para as quais não existe procedimentos nem regras definidas. Nesses casos, estamos perante a necessidade de tomar decisões não programadas (Pinto, et al, 2010, pp. 41-42).

Clarificado o conceito de decisão, encadeamos com uma breve explanação de tomada de decisão.

Entre as diversas definições de tomada de decisão encontradas na literatura de referência, optamos por apresentar três por parecer-nos que se complementam umas às outras. De seguida, transcrevemos as aceções cujo conteúdo nos propomos analisar.

(...) a tomada de decisão resulta de um processo racional, através do qual os decisores escolhem a melhor das alternativas (entre todas as existentes) para atingir objetivos pretendidos (Bilhim, 1996, p. 247, citando Feldman e Arnold, 1988).

A tomada de decisão é normalmente definida como o processo de identificação e resolução de problemas. (Cunha, et al, 2007, p. 579)

A tomada de decisão “é um processo muito complexo, que uma decisão, qualquer que seja o seu âmbito ou enquadramento, visa atingir um determinado resultado que se irá materializar no futuro e é só nessa altura que podemos saber se a decisão foi bem ou mal tomada.” (Batista, 2011, p. 91).

Portanto, numa tentativa de formular uma outra definição com base na nossa análise, podemos arriscar que a tomada de decisão é um processo que é despoletado com o aparecimento de um problema, que é necessário solucionar para atingir determinados objetivos, solução essa que depende da alternativa escolhida por entre um leque de opções ao alcance do decisor.

No final deste ponto, voltaremos a centrar a nossa atenção sobre as fases do processo da tomada de decisão. De momento, focar-nos-emos sobre os vários modelos⁵ de tomada de decisão apresentados por alguns investigadores conceituados.

Em situações em que o líder deve tomar uma decisão estratégica para a sua empresa ou instituição, o modelo terá um cariz mais racional. Porém, haverá momentos em que o modelo intuitivo ou o improvisacional poderão ser convocados. Os investigadores portugueses, autores do *Manual de comportamento organizacional e gestão*, apresentam estes três modelos (Cunha, et al., 2007, pp. 582-588).

O modelo racional é o mais investigado em toda a literatura sobre o tema e podemos encontrar várias variantes: o modelo do ator único, o organizacional, o político e o anárquico (Anónimo, 2000, p. 313), ou ainda, os quatro modelos de tomada de decisão

⁵ Os autores de *STRATEGOR – Política Global de Empresa* alegam que os modelos, enquanto “referências teóricas” são “«representações simplificadas»”. (2000, p. 313)

organizacional: o modelo racional, o burocrático, o da arnarquia organizada e o político⁶ (Cunha et al., 2007, p. 581).

De todo o modo, o modelo racional aplica-se mais frequentemente a casos em que as decisões não são programadas. Dessa forma, é preciso, em primeiro lugar, definir o problema, para, a seguir, passar ao diagnóstico a fim de apurar as causas. Na etapa seguinte, são apresentadas as várias hipóteses de resolução. Por fim, é tomada a decisão. Neste modelo, o lema é “pensar primeiro” (Cunha et al., 2007, p.582).

Mas por vezes, é necessário “ver primeiro”, isto é, em situações muito ambíguas ou complexas, o decisor pode optar pelo modelo intuitivo. Nestes casos, a amplitude da sua experiência e o seu nível de julgamento são postos à prova, na medida em que a visão global e abrangente⁷ que o líder tem da sua organização vai determinar a sua preparação, que é o terreno fértil para a incubação de novas maneiras de solucionar o problema. A seguir a esta fase, ocorrem momentos de iluminação, ou seja, na sua cabeça, vislumbra-se a solução. Por fim, é confirmada se a solução é adequável à resolução do problema (Cunha et al, 2007, p.586).

Por último, há situações em que o decisor não tem acesso a informações em tempo útil para poder tomar decisões racionais ou intuitivas. Aqui, prevalece a improvisação, sendo necessário “fazer primeiro”. Este modelo designado por modelo improvisacional, não é muito estudado por se julgar que só decisões de somenos importância é que devem ser improvisadas. No entanto, os grandes líderes estratégicos também têm de estar preparados para a improvisação, podendo essas situações se transformarem em momentos de valiosa aprendizagem e de apreensão do conhecimento que surge durante o decurso da ação. Portanto, não tendo tempo para fazer o diagnóstico nem para pensar nas alternativas de resolução, este modelo está no espectro oposto do modelo racional: começa-se por fazer, para depois avaliar o resultado das ações e no fim, registam as soluções eficazes (Cunha et al, 2007, p.588).

Antes de falar sobre o processo de tomada de decisão propriamente dito, julgamos interessante aludir ao modelo proposto por Klein (2001). Este autor em conjunto com a sua equipa estuda líderes e os seus colaboradores em contexto real e procura explicar como líderes reais tomam decisões reais sobre pressão.

⁶ Classificação de Pfeffer (1981) in Cunha, et al., 2007, p. 581

⁷ Para ilustrar este modelo, Cunha, et al., fazem referência a Mozart que terá explicado o processo da seguinte forma: “ver toda [a sinfonia] num só relance na minha cabeça” (2007, p. 586).

Em vez de tentar mostrar que as pessoas não estão à altura de estratégias ideais para desempenhar tarefas, fomos motivados pela curiosidade de saber como as pessoas são bem-sucedidas em condições difíceis. Todos nós temos áreas nas quais podemos utilizar a nossa experiência para decidir de forma rápida e eficaz, desde o nível mundano das compras até ao nível de alto risco da luta contra os incêndios.” (2001, p. 12).

Com base nas suas experiências, Klein propõe “O modelo da tomada de decisão da primeira opção identificada (TDPOI) [que] reúne dois processos: a forma como os decisores avaliam a situação, de modo a identificar qual o curso da ação que faz sentido e a forma como avaliam esse curso de ação imaginando-o.” (2001, p. 39).

Este modelo pode ter três variações: combinação simples – perante uma situação comum e familiar, o problema é simples de resolver, e é escolhida a opção que normalmente escolhem para essa situação; diagnosticar a situação – a decisão não pode ser logo tomada porque se torna imprescindível determinar a natureza da situação; avaliar o curso da ação – as atenções do decisor estão focadas sobre o resultado do curso da ação (Klein, 2001, pp. 40-43).

Continuando na nossa incursão a caminho da clarificação conceptual, chegou o momento de prestar maior atenção ao outro tópico enunciado neste subponto, isto é, processos de tomada de decisão. Da nossa análise das referências bibliográficas, verificamos que os vários modelos têm por base os processos.

Na maior parte das situações, o processo da tomada de decisão é um desafio porque implica risco. Por essa razão, é necessário em primeiro lugar, saber processar informações, em segundo lugar, comunicar com outras pessoas sobre o que se está a pensar fazer, e em terceiro lugar, estimular a intuição. Apesar de as elencar de forma sumária, estas etapas fazem parte da abordagem estratégica no processo de decisão que tem fortes probabilidades de levar o líder a fazer opções geradoras de valor para a sua empresa (SCHOOL, 2007, pp. 1-4).

Em suma, “A tomada de decisão é um processo multifacetado e omnipresente nas organizações (...).” (Cunha et al., 2007, p. 578). Dada a sua importância, propomos tentar perceber os meandros de todo o processo.

Nas obras consultadas, deparamo-nos com várias propostas quanto às fases que envolve o processo, por ser gradual e muitas vezes muito moroso. Por exemplo, Cunha et al. (2007) apresentam duas fases: a da identificação de problemas e a da resolução de problemas. Mas também mencionam que podem existir quatro fases: identificação do problema, preparação da decisão, tomada de decisão e implementação da decisão (p. 579).

Barry (2007) propõe ainda uma abordagem prescritiva⁸ para tomar decisões racionalmente, em seis passos: primeiro, definir o problema, promovendo uma análise significativa dos fatores que levaram ao problema; segundo, identificar os critérios, isto é, definir os objetivos a alcançar; terceiro, ponderar os critérios, ordenando-os por exemplo por importância; quarto, gerar alternativas, preferencialmente de acordo com a ordenação dos critérios; quinto, avaliar cada alternativa em relação a cada critério, classificando-as de acordo com a eficácia expectável; sexto, registrar a decisão ótima, que será “a alternativa com o valor mais elevado” correspondendo à escolha racional (pp. 21-24).

Quer seja um processo com duas, quatro ou seis fases, “O líder é a figura central no complexo firmamento do processo de decisão. Não é apenas o protagonista, mas também o arquitecto da acção.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 29). Estes autores abordam também a questão da tomada de decisão, em primeiro lugar, garantindo que “tomar decisões criteriosas é a função principal do líder” (p. 17), e em segundo lugar, afirmando que “um líder tem discernimento quando toma várias decisões acertadas” (p. 35).

Os mesmos autores apresentam ainda uma matriz para a tomada de decisões. Desenvolveremos de modo mais aprofundado a abordagem destes investigadores norte-americanos, no Capítulo III, no ponto 4, intitulado “O Processo de tomada de decisão de Tichy e Bennis aplicado à liderança escolar”, assim como baseamos a parte empírica do nosso trabalho no “*Manual do poder de decisão na liderança*” de Chris DeRose e Noel M. Tichy, que é parte integrante da obra *Decidir* (2010).

Para terminar, e face ao exposto, podemos assegurar que o processo da tomada de decisão numa organização não é um assunto pessoal, e a sua eficácia não é o produto da qualidade das decisões de apenas uma pessoa, deve ser um assunto de toda a organização.

2.3 Da Eficácia

Para além dos conceitos já abordados, há um terceiro que é muitas vezes acoplada às características ou qualidades da liderança e ao processo da tomada de decisão: a eficácia. Como foi mencionado anteriormente, alguns autores nomeadamente Gento (citado por Mayo, 1996, p. 603) e Whitaker (2000, p. 90) associam às definições de liderança e de líder o atributo de eficácia. Tal como o fazem outros autores. Por exemplo,

⁸ Abordagem apresentada com base no *Processo decisório*, de Max Bazerman

Barracho e Martins (2010) afirmam que “a liderança eficaz é operacionalizada com a coexistência de um líder positivo, satisfação dos liderados, crescimento do grupo e do desempenho individual e coesão” (p. 82). Por sua vez, Bothwell (1991) alerta que “para você ser um líder de sucesso tem de ser eficaz” (p. 303). Na mesma linha de raciocínio, Batista (2011) garante que a eficácia do líder se baseia em conhecimentos e competências a nível técnico, relacional e estratégico conducentes ao sucesso da sua atuação (p. 148).

Mas na literatura, a qualidade de ser eficaz pode ser também atribuída a uma estratégia (Hooper & Potter, 2010, p. 163), a uma organização (Simon, 1983, p. 4; Chiavenato, 1993, p. 663; Bilhim, 1996, p. 53, 317 e ss.; Sousa & Monteiro, 2010, p. 19), ou a uma equipa (Barracho & Martins, 2010, p. 82; Cunha, 2013).

Centremo-nos no esclarecimento do conceito.

No mundo empresarial, eficácia é a “medida do desempenho que visa avaliar em que medida os objectivos são os adequados.” (Pinto et al, 2010, p. 306); e a “Decisão: a essência da liderança eficaz.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 17).

Além disso, nos jornais ou revistas especializados em economia ou negócios, podemos frequentemente ler artigos sobre o grau de produtividade das empresas. Este parâmetro adquire importância para o nosso trabalho visto que o grau de produtividade é um dos indicadores de medida do nível de eficácia e de eficiência, ou seja, “medida dos resultados em relação aos objetivos (...) ou dos resultados em relação aos inputs (...)” respetivamente (Cunha, et al., 2007, p. 888). Portanto, a eficácia está relacionada com a adequabilidade dos objetivos definidos pela empresa.

Por tudo o que foi explanado anteriormente neste subponto, arriscamo-nos a adiantar que a eficácia é a «coluna vertebral» de qualquer organização.

Noutro estudo, Rego & Cunha (2007) concluíram que na maioria dos estudos sobre organização, a eficácia significava obter “elevado desempenho”. Nesta linha de pensamento, apresentaram as características das organizações de elevado desempenho que definiram como sendo “as que conseguem de modo mais ou menos «pacífico», conciliar os objetivos e juízos de eficácia emitidos pelos diversos *stakeholders* (e. g., accionistas, colaboradores, clientes, fornecedores).” (p. 30).

Com base nas investigações de Savoie e Morin, de 2001, os mesmos autores adiantam que é possível elencar os critérios de eficácia organizacional tendo em conta cinco dimensões, a saber: na dimensão – concepção sistémica, encontram-se critérios

relacionados com a qualidade dos serviços ou serviços ou ainda com a satisfação das pessoas ligadas à organização de uma maneira ou de outra; a dimensão – concepção económica abrange critérios de produtividade e de economia de recursos; os critérios alusivos aos empregados incluem-se na dimensão – concepção psicossocial; os referentes ao respeito pela regulamentação e à responsabilidade social e ambiental inserem-se na dimensão – concepção ecológica; por último, a dimensão – concepção política reúne os critérios relativos à satisfação dos grupos de interesse e à adequação da organização ao meio ambiente, entre outros (Rego & Cunha, 2007, p. 31).

Para terminar, Herbert Simon, Prémio Nobel da Economia em 1978 pelo contributo prestado aos estudos da racionalização da tomada de decisões entre 1945 e 1976, e que foram publicados na obra “Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization”⁹, adverte logo no Capítulo I que “Une théorie générale de l’administration doit inclure des principes d’organisation qui garantissent de bonnes décisions, au même titre qu’elle doit comporter des principes qui assurent une action efficace.” (1983, p. 3). Ou seja, a administração pública ou privada deve pautar-se por princípios organizacionais conducentes às boas decisões, resultando em eficácia.

Capítulo II. Enquadramento Legal da Administração da Escola

De modo genérico, admitimos que as escolas são organizações muito singulares por lidar com seres humanos em desenvolvimento. Já administrativamente falando, nelas “... por um lado, reproduzem-se lógicas burocráticas, inspiradas em princípios como hierarquia, uniformidade e controlo burocrático; por outro, implementam-se lógicas de mediação, que assentam em princípios de diversidade, flexibilidade e coordenação.” (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005, p. 9).

Essas características particulares dificultam a tarefa do líder, às quais se somam interferências que obstaculizam a tomada de decisão, por o centro decisório se encontrar muito centralizado. Assim, com o objetivo de compreender os pontos de junções e de desuniões das áreas de influência da administração da tutela e das escolas, vamos neste capítulo percorrer alguns normativos legais, entre o *corpus* referencial nesta matéria, por forma a delinear o enquadramento legal da administração da escola.

⁹ Consultamos a obra traduzida em francês, publicada pela editora ECONOMICA, em 1983.

1. Administração da Tutela *versus* Administração das Escolas

Referindo-se ao ensino público, Azevedo (2003) descreve a organização escolar utilizando três traços comuns a todas as escolas: em primeiro lugar, são instituições criadas pelo Estado, em segundo lugar, são organismos totalmente dependentes das orientações e normas dos serviços centrais e, em terceiro lugar, são instituições sociais sobre as quais recaiu a responsabilidade de formar os cidadãos do futuro (p. 12).

Dito isso, podemos desde já adiantar que a administração do Ministério da Educação consiste em mandar fazer as coisas às escolas de modo a obter a máxima eficácia, definindo previamente os processos e os métodos de atuação, visto que a administração central se mantém ainda hoje sede de proliferação de normativos legais reguladores e regulamentadores, permitindo uniformidade de ação em todos os estabelecimentos de educação.

Quando abordamos o tema da administração, devemos obrigatoriamente distinguir alguns conceitos que nos permitem alcançar o teor da relação existente entre a administração da tutela e a administração da escola ao longo da história do sistema escolar português que começa, em meados do séc. XIX, quando aderiu ao “sistema administrativo altamente centralizado”, típico do «*Ancien Régime*» (Formosinho, 2005, p. 14), e chega, aos nossos dias, pelo reforço da autonomia decretado no DL n.º75/2008, de 22 de Abril¹⁰. Esses quatro conceitos são: Centralização, desconcentração, descentralização e autonomia. Os dois primeiros conceitos situam-se num polo quase oposto aos dois últimos, no que diz respeito à ação do Estado e à racionalização da sua atividade administrativa.

Se por um lado, a centralização “significa que a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central”; por outro, a desconcentração “é uma modalidade atenuada de centralização. Mantendo-se as características da centralização, ou seja, uma estrutura hierárquica da administração,

¹⁰ No Preâmbulo desse DL, pode ler-se: “Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que, antes mesmo de proceder a essa revisão [a do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas], era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e de prestação do serviço público de educação.”

alguns poderes de decisão são tomados por agentes em posições intermédias ou mesmo inferiores da linha hierárquica.” (Fernandes, 2005, pp. 54, 55).

No que concerne a descentralização, esta noção encerra em si três características essenciais: “o reconhecimento de interesses próprios de uma colectividade humana”, “a gestão desses interesses por órgãos cujos titulares são eleitos pelos membros da colectividade” e ser “uma organização administrativa independente” (Fernandes, 2005, pp. 57, 58). Já no que diz respeito à autonomia – assunto que desenvolveremos no ponto 2 do Capítulo II do nosso trabalho – para além de “uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo” assenta também na “capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição.” (Fernandes, 2005, p. 59).

Para perceber a evolução destes quatro conceitos na Administração da Educação em Portugal, passamos em revista os DL n.º 137/ 77¹¹ de 6 de Abril e n.º 211/81 de 13 de Julho, que criam os serviços regionais do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) e as primeiras estruturas desconcentradas do Ministério da Educação e Ciência (MEC), respetivamente; assim como as cinco Leis orgânicas do departamento governamental responsável pela definição da política nacional da educação, de 1987 a 2011¹².

Como já referimos, desde meados do Séc. XIX, Portugal optou por um “sistema administrativo altamente centralizado”, o que perdurou até 1974; como conclui Ferreira:

Em linhas gerais, poderá dizer-se que, entre 1930 e 1974, o Estado tentou controlar política, cultura e socialmente a Sociedade Civil. Para isso, os responsáveis pela liderança do Estado tentaram e conseguiram: organizar um Estado Forte, centralizado, fragmentado nos seus serviços da Administração Pública (...). No plano educacional, deve fazer-se justiça aos dirigentes dos anos 50 a 1974. Eles tentaram recuperar Portugal do atraso, mas havia que vencer todos os obstáculos estruturais que, ainda hoje, 2005, condicionam muitas das limitações do nosso país.” (Ferreira, 2007, p. 420)

A partir de 1974, dada a complexificação da estrutura do Ministério responsável pela educação, surgiu a “necessidade de desconcentrar serviços (...) com vista à sua descentralização” para assim “promover maior eficácia e celeridade de actuação ” (DL n.º 137/77 de 6 de Abril). Este DL legislou a criação de “serviços regionais do Ministério da

¹¹ Neste trabalho, optamos por analisar a legislação pós 25 de Abril, mais significativa para o tema em estudo.

¹² À data da entrega deste trabalho, ainda não tinha publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação do XXI Governo Constitucional

Educação e Investigação Científica” que representariam os serviços centrais na respetiva área (Art.º 1.º e 2.º, n.º 1, respetivamente).

Em 1981, são criadas legalmente as primeiras estruturas desconcentradas do Ministério da Educação e Ciência, isto é, as direções de distrito escolares e as delegações escolares (DL n.º 211/81 de 13 de Julho).

Volvidos cinco anos, é aprovada a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que determina que um dos Princípios organizativos do sistema educativo é: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adapção às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (alínea g), Art.º 3.º). A tónica na descentralização e na desconcentração continua a ser colocada no Capítulo VI aquando da explanação dos Princípios gerais da Administração do sistema educativo, nos n.ºs 2 e 3 do Art.º 43.º:

2- O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3- Para os efeitos do número anterior, serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção (p. 3077).

Em 1987, o DL n.º 3/87 de 3 Janeiro define a estrutura orgânica e funcional do Ministério da Educação e Cultura. No n.º 1 do Preâmbulo, é reforçada a necessidade de descentralização da administração da educação, já anunciada na LBSE, na medida em que, para além de apresentar uma “estrutura complexa”, o Ministério continua “desarticulado, centralizador sem níveis intermédios devidamente articulados, o que dificilmente permite resposta eficaz às crescentes necessidades que o sistema apresenta.” (DL n.º 3/87 de 3 de Janeiro).

Neste DL, são criadas quatro Direções regionais da educação que são definidos como sendo “órgãos desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior e de gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais” (n.º 1, Art.º 26.º), mas que “gozam de autonomia administrativa” (n.º 2, Art.º 26.º).

Em abril de 1993, é aprovada a nova orgânica do Ministério da Educação. No Preâmbulo, reconhece-se que, apesar do anterior DL n.º 3/87 de 3 de Janeiro ainda apontar para uma “gestão centralizada da educação”, estariam nesse momento “reunidas as condições para completar o processo de descentralização e desburocratização então iniciado” (DL n.º 133/93, de 26 de Abril). Além disso, entre a publicação dos dois DL supracitados, outros dois DL¹³ são aprovados no sentido de revalorizar “a escola, dotando-a de um perfil mais interveniente e decisor no sistema e conferindo-lhe autonomia cultural, pedagógica e financeira, que tornou despiciendas certas competências dos serviços centrais do Ministério da Educação.”

Com esta revalorização da escola, o reforço dos serviços regionais e a flexibilização da estrutura central do Ministério, este ambiciona criar

(...) um modelo que aproxime os prestadores dos serviços dos seus utilizadores através de uma adequada desconcentração e de uma racionalização de funções (...) [que visa uma] necessária racionalização dos meios humanos, materiais e financeiros existentes, numa óptica de melhoria da qualidade dos serviços prestados e de uma administração e gestão mais simplificada e desburocratizada (DL n.º 133/93, de 26 de Abril).

Em 2002, o legislado no DL n.º 133/93 de 26 de Abril é considerado desajustado “perante os desafios que se colocam hoje ao sistema educativo e à política educativa e de formação.” (DL n.º 208/2002, de 17 de Outubro) Este DL aprova a nova orgânica do Ministério da Educação que, como podemos ler num longo Preâmbulo de três páginas, pretende devolver novas atribuições às autarquias locais na área da educação e que preconiza “uma nova visão estrutural do sistema educativo português, conforme com uma lógica de autonomia e inovação dos projectos educativos das escolas e das comunidades locais”. Esta visão estrutural é ainda reforçada pela definição de um “objectivo imperioso de modernizar a administração educativa (...) [que] tem de atingir padrões mais elevados de eficiência, desburocratização e estabilidade na utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e de eficácia na prossecução dos objectivos que são reclamados do sistema educativo (...)” (DL n.º 208/2002, de 17 de Outubro).

Parece-nos interessante o pressuposto desta nova orgânica do Ministério da Educação ser “o desenvolvimento da autonomia das escolas”, princípio orientador de atuação dos órgãos e serviços centrais e regionais do Ministério (*ibidem*). Estes últimos,

¹³ Referimo-nos ao DL n.º 43/89 de 3 de Fevereiro e ao DL n.º 172/91 de 10 de Maio, que definiram respetivamente o novo regime jurídico de autonomia da escola e o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Estes DL serão analisados detalhadamente no capítulo seguinte.

que agora contam com cinco Direções regionais de educação, continuam, no entanto, a desempenhar funções de administração desconcentrada (n.º 1, Art.º 22.º).

Em 2005, o Governo aprova o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE)¹⁴ que posteriormente leva à definição de orientações, gerais e especiais, para a reestruturação dos ministérios¹⁵. Estas apontam para a reorganização dos serviços centrais, dos serviços desconcentrados regionais, sub-regionais e locais e para a descentralização de funções. Ao nível da educação traduz-se na aprovação da nova orgânica do Ministério da Educação, DL n.º 213/2006 de 27 de Outubro, que prescreve a simplificação da estrutura ministerial¹⁶ e o reforço da autonomia pedagógica e de gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas, que passa a ser uma das atribuições do Ministério (alínea j), n.º 1, Art.º 2.º).

O Art.º 16.º é consagrado às Direções Regionais da Educação deixando de ter funções desconcentradas para passarem a desempenhar “funções de administração periférica relativas às atribuições do ME e dos seus serviços centrais” (n.º 1, Art.º 16.º). Será que estas novas funções são muito diferentes das funções de administração desconcentrada? Se contabilizarmos as competências das DRE definidas no DL n.º 208/2002 de 17 de Outubro, somando as do n.º 4 com as do n.º 5, perfazem 23 competências, já no DL de 2006, as DRE passam a prosseguir 6 atribuições. Será que começa a desenhar-se um retrocesso na administração pública que culminará numa nova e efetiva centralização do poder decisório do Ministério? Esta questão não pode ser respondida por nós neste trabalho, na medida em que não é esse o nosso propósito, mas não deixa de ser curiosa esta diminuição dos poderes e competências das DRE.

A radicalidade do DL n.º 125/2011 de 29 de Dezembro (Lei orgânica do Ministério da Educação e Ciência) justificada pela reforma da Administração Pública, com a aplicação do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC), reside no facto de, como pode ler-se no Preâmbulo, “dotar o Ministério da Educação e Ciência de uma estrutura simplificada e flexível, capaz de dar resposta aos desafios que

¹⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto

¹⁵ Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 30 de Março

¹⁶ Na nossa opinião, esta simplificação passa substancialmente por uma nova designação dos serviços que agora são rebatizados da seguinte forma: serviços integrados na administração direta do Estado (7 serviços centrais e 5 serviços periféricos), organismos integrados na administração indireta do Estado, órgãos consultivos, outras estruturas e um controlador financeiro (Capítulo II – Estruturas do ME, Art.ºs 4.º, 5.º, 6.º, 7.º e 8.º do DL n.º 213/2006, de 27 de Outubro)

Portugal enfrenta nestas áreas, sendo vários os serviços e organismos existentes que são objecto de extinção, fusão ou reestruturação”. Por exemplo, a extinção das DRE é legitimada pela possibilidade de “aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projectos educativos e organização pedagógica”, sendo uma das atribuições do Ministério (Alínea l), Art.º 2.º).

A estrutura do Ministério é reduzida de tal modo que as suas atribuições anteriormente prosseguidas por doze serviços integrados na administração direta do Estado (o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação; a Inspeção-Geral da Educação; a Secretaria-Geral; o Gabinete de Gestão Financeira; A Direção-Geral do Recursos Humanos da Educação; a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; o Gabinete de Avaliação Educacional e as cinco Direções Regionais de Educação – Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) aos quais se somavam a Agência Nacional para a Qualificação, I. P., organismo integrado na administração indireta do Estado, dois órgãos consultivos (o Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Escolas), o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação e um controlador financeiro, previstos no DL n.º 213/2006, de 27 de Outubro, são atualmente, através do DL n.º 125/2011, de 29 de Dezembro, levadas por diante por sete serviços integrados na administração direta do Estado (a Secretaria-Geral; a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, a Direção-Geral de Educação; a Direção-Geral do Ensino Superior; a Direção-Geral da Administração Escolar; e a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), mais o GAVE¹⁷, por quatro organismos integrados na administração indireta do Estado (a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P.; o Estádio Universitário de Lisboa, I. P.; o Centro Científico e Cultural de Macau, I. P.; e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.), por três órgãos consultivos (o Conselho Nacional de Educação; o Conselho das Escolas; e o Conselho Coordenador do Ensino Superior), por mais duas estruturas de divulgação científica (o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia e a Academia das Ciências de Lisboa) e pelo Setor empresarial do Estado (Art.ºs 4.º, 5.º, 7.º, 8.º e 9.º).

¹⁷ Art.º 33.º - Reestruturação do GAVE – O GAVE deixa de integrar a estrutura do MEC através da aprovação de novo enquadramento jurídico, mantendo-se transitariamente na dependência do referido Ministério até 31 de Dezembro de 2012 (DL n.º 125/2011, de 29 de Dezembro) e posteriormente, passou a designar-se por IAVE, Instituto de Avaliação Externa da Educação.

A partir desta breve exposição de sete DL e da LBSE, foi-nos possível destacar alguns aspetos significativos para entendermos a relação existente entre a administração da tutela e a administração da escola.

Ao longo de quase quatro décadas, independentemente do nome do Ministério responsável pelos assuntos da educação ser acoplado pela cultura ou pela ciência, sob o lema da eficiência e da eficácia, os sucessivos governos constitucionais decretaram a desejada descentralização das funções administrativas que, num processo gradual, passava, em primeiro lugar, por uma desconcentração daquelas funções, tendo os órgãos regionais gozado dessa premissa, principalmente a partir dos anos noventa com o paradigma da territorialização a nortear as políticas educativas.

Do ponto de vista dos centros de decisão, parece-nos que não houve alterações dignas de menção na medida em que a ação do Governo / Ministério da Educação se manteve centralizada, o que se pode verificar pelas atribuições deste último nos diversos DL analisados e pela constante produção de normativos legais que continua a ser privilégio governamental¹⁸. Dessa forma, a tomada de decisão permaneceu no topo da hierarquia permitindo, por um lado, uniformidade de soluções e, por outro, impessoalidade das decisões (Formosinho, 2005, p. 16).

Não obstante a estrutura orgânica do Ministério, a restrição das decisões nos serviços centrais “reduz o professor e o gestor escolar a funções de executores das directivas centrais. (...) [Assim] O sistema fica dividido numa parte pensante e numa parte executante. Isto tem por base a pressuposição de que os professores e os gestores são incapazes ou incompetentes para tomar decisões importantes” (Formosinho, 2005, p. 20).

Além disso, no DL n.º 125/2011, de 29 de Dezembro onde se mantem a preconização da descentralização da administração e onde se acentua a vontade de aprofundar a autonomia das escolas, como já referimos, verificamos uma centralização dos serviços, que integram direta ou indiretamente a administração do Estado, sob o pretexto de “tornar eficiente e racional na utilização dos recursos públicos para o

¹⁸ Acerca da proliferação dos normativos legais e com base na análise da legislação publicada entre 1926 e 1986, Formosinho concluiu que a multiplicação legislativa por parte do governo é muitas vezes sinónima de “aumento do controlo central”. “Nas áreas de organização pedagógica, gestão dos professores e gestão geral da escola havia em 1947-48, cerca de 1073 unidades normativas, em 1973 havia, pelo menos 3485 e, em 1985, pelo menos 4779, isto é 4,5 vezes mais do que em 1947-48.” (Formosinho, 2005, p. 102).

cumprimento dos objectivos de redução da despesa pública a que o país está vinculado.” (DL n.º 125/2011, de 29 de Dezembro).

Para terminar este ponto, parece-nos interessante mencionar um estudo levado a cabo pela investigadora italiana Barzanó (2009) que na sua obra, *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade – As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*, passa em revista as medidas de política relativas a mudanças na gestão das escolas nos três países indicados no título. Acerca da “Experiência Portuguesa”, ela afirma que “o sistema educativo português é ainda considerado como altamente centralizado e a distância entre as políticas educativas e a vida nas escolas é considerável.” (p. 241).

Tendo em conta a temática em questão, parece-nos legítimo questionar a influência dessa centralidade na ação do líder escolar: será que este não se limita a obedecer e a fazer cumprir os normativos, não passando de um mero gestor?

2. Entre o Gestor e o Líder: a Predominância do Gestor nos Diferentes Quadros Jurídicos da Administração da Escola

Para aferir do pressuposto avançado no título deste ponto, analisamos oito normativos legais publicados no pós 25 de abril que, na nossa opinião, visaram sucessivamente o aperfeiçoamento dos quadros jurídicos da administração da escola, começando, em 1974, pelo “estabelecimento de órgãos de gestão (...) representativos de toda a comunidade escolar”¹⁹; caminhando no mesmo ano para “a criação [de] estruturas democráticas (...) assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares”²⁰; surgindo, em 1976, o lançamento de “bases de uma gestão (...) verdadeiramente democrática”²¹; consolidando a regulamentação relativa à administração da escola através da denominação de *regime* a partir de 1989 até aos nossos dias com o estabelecimento do “regime jurídico da autonomia [das] escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e [das] do ensino secundário”²², a aprovação do “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário”²³, e, por fim, a aprovação do “regime de

¹⁹ DL n.º 221/74, de 27 de maio

²⁰ DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

²¹ DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro

²² DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro

²³ DL n.º 115-A/98, de 4 de maio

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário”²⁴.

Num estudo mais atento desses normativos, verificamos que a referência à *liderança* surge no preâmbulo do DL n.º 118-A/98, de 4 de maio:

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se assim, um processo gradual que permite o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Até à publicação desse DL, apenas era feita a alusão à gestão por um lado quando referidos os órgãos de gestão, e por outro, quando aludida a atividade propriamente dita de gestão que, em 1976, “exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar (...) [e] que acautele os interesses coletivos”²⁵. Volvidos treze anos, é publicado o “regime jurídico da autonomia da escola”²⁶ no qual se afirma que uma profunda reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da LBSE, “não se pode realizar sem a reorganização da administração escolar, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.”

Ainda, no “regime jurídico da autonomia da escola” de 1989, declara-se que “Entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia das escolas.” Essa autonomia é definida, no n.º 1 do art.º 2.º, como sendo a “capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”, capacidade a desenvolver nas áreas cultural, pedagógica e administrativa.

Como já foi referido e transcrito, é necessário esperar nove anos, para ver mencionado o conceito de liderança na legislação, concretamente no DL n.º 118-A/98, de 4 de maio, surgindo intimamente associado à faculdade de autonomia das escolas. Neste diploma, a autonomia é definida no n.º 1 do art.º 3.º como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico,

²⁴ DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho

²⁵ DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro

²⁶ DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro

pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”

Se em 1998, a palavra liderança aparecia uma única vez no preâmbulo DL supramencionado, em contrapartida, em 2008, no preâmbulo do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, é ostensivamente referida em sete momentos, visto que, em primeiro lugar, é premente a “necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades (...) no favorecimento da constituição de lideranças fortes [a fim de] (...) promover a abertura das escolas ao exterior”; que, em segundo lugar, urge “reforçar as lideranças das escolas”, por se ter verificado durante a vigência do DL n.º 115-A/98, de 14 de outubro, que “boas lideranças e até lideranças fortes” souberam no terreno implementar a mudança e fazer a diferença destacando-se e ultrapassando as contingências de um enquadramento legal limitativo. Tendo a tutela registado esses casos de sucesso ao longo dos anos, tornou-se indispensável “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, (...) [um] director (...) constituindo um órgão unipessoal”, a quem são conferidos mais poderes “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade”, na medida em que ao diretor é permitido “designar os responsáveis pelos departamentos curriculares” que têm assento no Conselho Pedagógico. Esse poder é, no entanto, escamoteado na revisão e alterações introduzidas pelo DL n.º 137/2012 de 2 de julho, quando no preâmbulo se anuncia que “com a nova constituição do conselho pedagógico confere-se-lhe um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes”. O mesmo será dizer que os responsáveis pelos departamentos curriculares são agora eleitos pelos seus pares, devolvendo um carácter mais democrático a representação dos docentes no Conselho Pedagógico.

Claro está que a liderança continua intrinsecamente relacionada com a autonomia cuja definição apresentada no n.º 1 do art.º 8.º do DL n.º 75/2008 de 22 de abril assenta na “faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.”

Continuando com a leitura mais pormenorizada, os órgãos continuam a ser “de gestão”. Desde o DL n.º 221/74, de 27 de maio até ao mais recente regime de autonomia, de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, os órgãos a quem cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos educativos são designados de “órgãos de [direção], de administração e de gestão”.

No ponto 2.1 do capítulo anterior, tentamos esboçar a diferença conceptual entre liderança e gestão. À luz do que apresentamos, parece-nos interessante procurar nos Decretos-Leis supra analisados e, em particular, nas competências dos presidentes dos órgãos de gestão e dos diretores listadas, os aspetos que se inscrevem na esfera da gestão e os que se incluem na da liderança.

Do DL n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro, ao DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, julgamos que as competências dos presidentes do conselho ora diretivo ora executivo ou dos diretores não passam de meras funções de gestão ou até de administração, obedecendo a uma lógica gerencialista, em que a prestação de contas perante o poder central é o exercício diário do presidente ou diretor. Assim sendo, concordamos com Afonso (2009), na medida em que, efetivamente, nos últimos anos, temos assistido a “sucessivas reconfigurações do enquadramento legal da gestão escolar com o objetivo de abrir a “caixa negra” das rotinas e procedimentos de gestão que reflectem uma lógica colegial de natureza corporativa.” (pp. 16, 17).

Apesar do último regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos publicado em 2008, reforçar o poder do diretor com a atribuição de novos poderes e a concretização de uma liderança unipessoal, o diretor não deixa de ser “um subordinado a quem compete cumprir e fazer cumprir a lei numa “dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individualmente, todas as pressões políticas e administrativas.” (Lopes & Ferreira, 2013, pp. 138, 139, citando Lima, 2011).

Desde a publicação do regime supra-mencionado, “As (pre)ocupações dos diretores situam-se entre a racionalidade técnicas e burocráticas, fortemente condicionadas pela pressão externa quanto ao cumprimento de normas e à eficácia de resultados, mas enfatizam também (pre)ocupações com questões democráticas assentes

em pressupostos que valorizam as pessoas e o seu bem-estar pessoal e profissional.” (Lopes & Ferreira, 2013, p.152).

Em suma, apesar da introdução do normativo legal, o diretor continua a ser um prestador de contas face ao poder central estando limitado para exercer a sua função de líder, enquanto figura inspiradora que incentiva os outros à mudança inovando e questionando.

Capítulo III. A Dinâmica da Liderança Organizacional-Escolar

Traçado o quadro conceptual do estudo e o enquadramento legal da administração da escola, vamos continuar a narrativa para chegar ao centro nevrálgico da escola, enquanto cenário de numerosas decisões, organização que pode ou não beneficiar de mais autonomia, com o intuito de ser mais eficaz, tendo como autor do enredo do processo de tomada de decisão, o líder.

1. O Gestor e/ou Líder Escolar como Decisor ou A Escola, Palco de Decisão do Líder

No artigo já referido de Lopes e Ferreira, publicado na *Revista portuguesa de investigação educacional* (vol. 13, 2013, pp. 137-154) onde apresentam a síntese do estudo de investigação realizado pela primeira coautora, no âmbito do trabalho de doutoramento, em que se debruçou sobre “o (con)texto de implementação do atual modelo de governação²⁷ das escolas portuguesas”, terminam adiantando que “Percebe-se, assim, a coexistência do gestor eficaz e do líder democrático cujos modos de agir enfatizam a importância dos valores, dos afetos e das emoções na (re)construção de uma escola mais humana e humanizada.” (p. 152).

Assim, nesta conclusão, fica claro que o diretor pode desempenhar simultaneamente funções de gestor e líder, numa escola que “vive numa ambivalência entre o cumprimento das orientações centrais, que mudam sistematicamente, e a sua responsabilização pela adoção de medidas eficazes e ajustadas ao meio em que se insere.” (p. 139).

²⁷ Referência ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril

As autoras referem-se à adoção de medidas eficazes o que, no nosso entender, implica inevitavelmente tomar decisões. Ora como já vimos no capítulo anterior, a tomada de decisão pressupõe um problema que precisa, a curto, médio ou longo prazo, de uma solução. Presentemente na escola, os professores que “desempenham funções de administração e gestão (...) enfrentam, no dia-a-dia, situações e acontecimentos que exigem um raciocínio organizacional, quer para “ler” os problemas, quer para encontrar soluções para os resolver.” (Ferreira, 2005, p. 165).

Além disso, as medidas eficazes devem ajustar-se ao território em que está inserido o agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Já Nóvoa afirmava, em 1992, que “As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.” (p. 15). Entendemos por dimensão própria o contexto sociodemográfico e geográfico de cada estabelecimento de ensino. Portanto, segundo Nóvoa, as tomadas de decisões situam-se aos níveis educativos, curriculares e pedagógicos, porém, de acordo com a definição de autonomia apresentada no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, essa manifesta-se também nos domínios da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. Todavia, apesar dos normativos legais, as tomadas de decisão têm de se adequar ao contexto: as medidas a implementar num agrupamento de meio urbano não serão provavelmente as mesmas que as de um de meio rural, porque os problemas são diferentes e precisam de soluções ajustadas ao meio.

Ainda sobre a tomada de decisão, Afonso (2009) considera três estratégias utilizadas pelos gestores escolares para conviver com “as tensões resultantes de duas lógicas de ação, uma predominantemente burocrática, outra de pendor gerencialista.” (p. 17). Em primeiro lugar, numa tentativa de “evitar uma clara tomada de decisão sobre questões controversas” em momentos de tensão entre o corpo docente e o poder central, o diretor opta pela ambiguidade; em segundo lugar, pode enveredar por “transações implícitas com os professores e com a burocracia da administração educacional”, seguindo a estratégia da negociação tácita; por fim, também pode decidir “não tomar as decisões de gestão necessárias à concretização de certas medidas de política governamental, quando estas são entendidas como controversas na escola”, manifestando sob forma de resistência passiva, que consiste “na produção de argumentação dilatória da tomada de decisão” (p.

18). Para além das questões ligadas ao contexto em que está inserida a escola, esta opinião de Afonso (2009) aponta para o facto da tomada de decisão do diretor estar dependente do modo como o corpo docente reage às diretrizes emanadas pela tutela.

As decisões do diretor devem ainda sujeitar-se às que são tomadas em sede do conselho pedagógico, órgão colegial cujas competências se resumam à coordenação e a supervisão da orientação pedagógica e educativa do agrupamento. É com base nesta premissa que a investigadora italiana Barzanó (2009) entende que “Em Portugal, (...) o diretor eleito é o facilitador, aquele que assegura um processo decisório equilibrado e concreto.” (p. 140).

Acrescenta que, apesar do fortalecimento de poderes dos diretores decretado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, estes “continuam a trabalhar em cooperação com uma equipa de direcção que interage e negocia o seu poder com os órgãos colegiais com poder de decisão. Os diretores encontram-se à frente de um complexo de estruturas colegiais e agem a partir do centro dessa rede de profissionais.” (Barzanó, 2009, p. 145). Claro está que, para além do conselho pedagógico, do qual o diretor é presidente por inerência, tal como acontece no conselho administrativo, o diretor tem ainda assento sem direito a voto noutro órgão colegial, o conselho geral.

A função deste último órgão é essencialmente a de acompanhar e avaliar o funcionamento do agrupamento, para além de aprovar os documentos orientadores tais como, o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório das contas de gerência e ainda propostas de contratos de autonomia. No nosso ponto de vista, o diretor deve portanto prestar contas perante os membros representativos de toda a comunidade escolar, tratando-se de mais um dilema e uma pressão com a qual o diretor tem de lidar internamente. Esta prestação de contas insere-se nos processos de “*accountability*”, que mais não é do “que a possibilidade de medir os resultados com fiabilidade [permitindo] saber se as escolas estavam ou não a fazer um bom trabalho.” (Barzanó, 2009, p. 55).

Mencionando o projeto de investigação de Becher levado a cabo nos finais dos anos 70, Barzanó apresenta três categorias de “*accountability*”:

- a) contratual – o conjunto de procedimentos formais, parcialmente enraizados na legislação de trabalho, que colocam os que trabalham na obrigação de prestar contas perante um grupo específico de pessoas;
- b) moral – respeitante à esfera das relações dos profissionais da educação com os alunos e famílias, e também entre si;
- c) profissional – respeitam à forma como os profissionais da educação seleccionam e implementam as

práticas que consideram mais adequadas, usando da melhor maneira o repertório desenvolvido na sua prática profissional (2009 p. 55).

Na categoria contratual, podemos incluir a prestação de contas perante o conselho geral ou perante os diversos organismos do Ministério da Educação, em particular a Inspeção Geral da Educação. No tocante à categoria moral, diariamente são prestadas contas a todos os intervenientes do processo ensino/aprendizagem, sendo este processo recíproco, a fim de medir os resultados para reajustar as ações, as intervenções, as medidas implementadas em prol do sucesso educativo. Este prestar de contas encaixa, a nosso ver, na categoria profissional.

Face ao exposto, podemos depreender que as decisões do diretor dependem em primeiro lugar, do contexto em que está inserido o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, em segundo lugar, das diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, tendo em conta uma lógica de prestação de contas interna e externa.

Entendemos que a opinião de Lima (2011) vai ao encontro desta lógica quando escreve:

Ainda que do ponto de vista jurídico-formal, considerando a Constituição e a Lei de Base do Sistema Educativo, a “gestão democrática das escolas” permaneça inalterada enquanto referente normativo, os discursos governamentais, a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a centralização e a mercadorização.” (2011, p. 71).

Nesta argumentação de Lima, podemos adivinhar a sua posição face à visão neoliberal da escola que levou muitos governantes a observá-la com o filtro economicista (Afonso, 2003, p.42; Alves & Tomé, 2006, p. 239), prejudicando, no nosso entender, a missão da escola enquanto prestadora de serviço público, por ter criado, contrariamente aos propósitos iniciais, um ambiente de desigualdade entre o sector público e o privado. Mas não nos vamos deter sobre este assunto por não se enquadrar no nosso trabalho.

Terminamos fazendo alusão a um último excerto de Alves e Tomé (2006) que nos abre a porta para o ponto seguinte: “A autonomia das escolas ao nível administrativo, mas sobretudo pedagógico e curricular, é uma exigência das políticas educativas neoliberais, de forma a prosseguir a eficiência da gestão e a contextualização das decisões curriculares, permitindo e impondo a resposta pelos resultados.” (p. 240).

Assim a tão apregoada autonomia para a escola não é mais do que uma falácia para alguns problemas das escolas, nomeada e principalmente sociais e económicos que deveriam ser tratados a montante, ou seja, nas famílias.

2. Autonomia das Escolas

Os sucessivos diplomas legais de referência da autonomia das escolas reconhecem inequivocamente as escolas como o centro das políticas educativas e é-lhes reconhecida a possibilidade de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (Grancho, 2009, p. 25).

A autonomia desenhada nos diplomas confere aos diretores das escolas poderes decisórios apetecíveis, todavia, no quotidiano das escolas, a realidade é bem diferente. Para sustentar esta afirmação, recorreremos às opiniões de alguns pensadores conceituados.

Dutercq (1999) afirma que a multiplicidade de definições de escola pode dificultar o entendimento no que concerne à noção de autonomia das escolas (p. 226). Por seu lado, Carneiro (2004) condena a exaustiva e excessiva burocracia que desvirtualizou o conceito (p. 149). Em contrapartida, numa entrevista publicada no jornal *Público*, de 21 de abril de 2011, Azevedo defende: “todas as escolas integradas no sistema público de educação devem ter autonomia de gestão, pedagógica, de contratação de professores” (p. 15).

De facto, o tema da autonomia das escolas é desde os anos 70 sensível, complexo e recorrente quer nos discursos políticos, quer na própria legislação.

Nesta, desde o Art.º 1º do DL n.º 513/73, de 10 de Outubro, ainda na era pré 25 de Abril, que confere às estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário “autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção Geral da Administração Escolar” até ao Art.º 1.º do DL n.º 75/2008, de 22 de Abril que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários” parece que a única diferença aparente, em termos de formulação, é a introdução neste último do ensino pré-escolar na administração das escolas²⁸. Porém, só surge efetivamente legislada “desde o DL 43/89 que «ousou» avançar com o primeiro quadro autonómico escolar.” (Carneiro, 2004, p.149).

De acordo com Lima²⁹, as repercussões da autonomia escolar são adversativas:

Não é, portanto, de estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido

²⁸ O ensino pré-escolar foi integrado no sistema educativo nacional a partir da Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, mais conhecida por Lei Veiga Simão, todavia no DL n.º 513/73 de 10 de Outubro, são referidas as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. Só a partir do DL n.º 172/91 de 10 de Maio, surge a alusão ao regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

²⁹ Este excerto é extraído de um trabalho realizado por Licínio Lima sobre o período compreendido entre 1986 e 2006, daí ele referir-se ao intervalo temporal de duas décadas.

impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com parcas consequências democráticas na governação e administração das escolas. Inversamente, parece que, quanto mais é invocada como princípio doutrinário, mais adiada tende a ser enquanto política de descentralização e prática de auto-governo das escolas, deixado à vista a profunda e crescente distância entre retórica e implementação (Lima, 2011, p. 14).

Ainda para Lima, a autonomia das escolas significa “auto-governo, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados” (2011, p. 15). Todavia, segundo o autor, a realidade é bem diferente, por se verificar que essa autonomia se resume a “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior e acima de cada escola concreta” (2011, p.15).

Em suma, não passa de uma “autonomia meramente instrumental” (Lima, 2001, p. 10) na medida em que as escolas estão praticamente dependentes de decisões, medidas e legislação emanadas do Ministério da Educação. Portanto, a “autonomia é apenas ainda um “chavão” decretado, mas não interiorizado, não construído no plano organizacional dos actores.” (Falcão, 2003, p. 49).

Lima sugere ainda que, apesar da decretada autonomia, a localização do centro da tomada de decisão se situa lamentavelmente fora da escola: “o verdadeiro órgão de direcção localiza-se no seu exterior (órgãos centrais e desconcentrados do ministério) impedindo objectivamente que cada escola se afirme como co-construtora das políticas escolares e assuma responsabilmente o seu projecto próprio” (2003).

Por seu lado, Falcão coloca a tónica na conquista da autonomia que deve empreender-se diariamente nas escolas, por isso, deve-se “optar internamente por liderança(s) forte(s) e acreditar nos órgãos colegiais de auto-regulação, definidores e centros das próprias políticas educativas das escolas (2003, p. 50).

Por conseguinte, a conquista da autonomia resulta do trabalho quotidiano dos actores diretivos de cada estabelecimento de ensino. Neste sentido, a autonomia deve ser construída sem descurar as particularidades geográficas, culturais e sociais de cada um. Esta ideia de construção da autonomia obriga-nos a lembrar que em 1996, foi efetuado por Barroso um “Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96”, a partir do qual se pretendia executar um “programa de reforço da autonomia das escolas” (1997, p. 1). Aquando da conceptualização de autonomia, o autor direciona a sua reflexão

para a noção de “A autonomia construída” o que nos permite desfazer alguns equívocos a respeito desse conceito tão complexo:

É por isso que, no presente estudo, mais do que “regulamentar” a autonomia, o que se pretende é criar condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino (Barroso, 1996, p. 20).

Na senda desta opinião de Barroso, questionamo-nos sobre a legitimidade de legislar o grau, o teor e a dimensão da autonomia das escolas, visto ser uma construção que advém das interações que surgem no interior das escolas e que são fruto das ligações entre o exterior e o interior dessas. A resposta é-nos fornecida por Formosinho, Machado e Machado: “As políticas e medidas de autonomia da escola requerem maior responsabilização dos actores locais e mecanismos de prestação de contas, postos em evidência pela evolução dos programas de avaliação das escolas.” (2010, p. 72).

Por conseguinte, como já referimos anteriormente, constata-se a exigência de uma prestação de contas perante a tutela, apesar de a autonomia ser definida no n.º 1 do Art.º 8.º do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários como sendo “...a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões [vários] domínios...”.

Alegadamente, são oito os domínios³⁰ em que o diretor tem autonomia para tomar decisões. O grau de desenvolvimento e o aprofundamento dessa autonomia pode resultar na assinatura de um Contrato de autonomia cuja celebração “persegue objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.” (Art.º 56.º, DL n.º 75/2008, de 22 de abril).

Essa contratualização implica assumir compromissos e contrapartidas entre as partes outorgantes: a escola, o Ministério da Educação, o Município e, eventualmente, outros parceiros da comunidade. (Art.º 57.º, DL n.º 75/2008, de 22 de abril) Acerca dos benefícios do contrato, Formosinho, Fernandes e Machado concluem: “O contrato (...) supõe que as escolas disponham de maior autonomia quer na gestão dos recursos quer na gestão dos processos, podendo escolher vias diversificadas para alcançar os seus objectivos de serviço público educativo.” (2010, p. 41).

³⁰ “...nos domínios da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídas. (n.º1, art.º 8.º, DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho)

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

No atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas, entre a sua primeira versão de 2008 e a segunda de 2012, entre outros art.^{os} foram alterados os que dizem respeito aos contratos de autonomia, ao introduzir:

- um novo princípio orientador da celebração e desenvolvimento dos contratos, designadamente a alínea f) do n.º 2 do art.º 57.º: “A melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar”, que terá repercussões na renovação (alínea c) do n.º 3, do art.º 58.º);
- um novo requisito para a apresentação de propostas: “um projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado” (alínea a), do n.º 3, do art.º 57.º);
- a atribuição de duas novas competências respeitantes a “oferta de cursos com planos curriculares próprios” e à “adoção de uma cultura de avaliação (...) orientada para a melhoria da qualidade da prestação de serviço público de educação”. (alíneas b) e j) respetivamente do n.º 1, do art.º 58.º).

Tal como está previsto no art.º 59.º, a 30 de agosto é publicada em Diário da República, 1ª série, a Portaria n.º 265/2012³¹, que apresenta os contratos de autonomia como sendo “instrumentos essenciais de garantia da diversidade e do reconhecimento do mérito das escolas”, “define as regras de procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar.”³²

Com a celebração dos contratos de autonomia previstos na portaria supramencionada, os diretores das escolas podem tomar decisões nos seguintes domínios: “organização e gestão da escola, o sucesso escolar dos alunos e o combate ao abandono escolar, a formação integral dos alunos, a integração social e comunitária, os cuidados de apoio e guarda, a formação vocacional e profissional, o desenvolvimento de talentos, o empreendedorismo e a abertura à investigação, a inovação e a excelência” (n.º 2, art.º 4.º, Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto).

Apesar do aparente alargamento dos domínios em que cada agrupamento pode tomar decisões, a lógica da prestação de contas continua presente, na medida em que “a avaliação dos resultados dos contratos de autonomia incumbe à Inspeção-Geral de

³¹ A Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, introduziu alterações ao art.º n.º 4 da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, atribuindo novas permissões, no tocante aos tempos letivos e à oferta de novas disciplinas entre outros, e impedimentos relativos à carga horária das disciplinas previstas na matriz curricular nacional.

³² Preâmbulo e art.º 1.º, respetivamente da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto

Educação e Ciência, no quadro das competências de avaliação externa das escolas que lhe estão legalmente atribuídas.” (n.º 1, art.º 10.º, Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto).

Para completar este ponto, julgamos interessante apresentar a opinião de um diretor que até 2014, já tinha assinado dois contratos de autonomia com a tutela: o primeiro com a duração de quatro anos (2007/2011) e o segundo de três anos (2012/2015). Trata-se de Fernando Elias, Diretor do Agrupamento de Escolas de Colmeia em Leiria. Num artigo que se pode consultar na página eletrónica do Conselho de Escolas, Elias relata a sua experiência apontando que a Administração central teve “um papel de regulação, de mediação, de orientação e de apoio ao processo”. Já o papel da escola centrou-se, como era de esperar, “na conceção, na implementação e na avaliação” do desenvolvimento dos contratos. A parte mais interessante do documento consiste no elencar das vantagens e dos constrangimentos da “experiência vivida”. Se por um lado, o contrato de autonomia foi entendido como “instrumento promotor do desenvolvimento organizacional”, que permitiu a melhoria do serviço público de educação, a implementação de uma cultura de avaliação, cujos benefícios foram verificados designadamente na “melhoria dos resultados escolares” no “aprofundamento de uma cultura de exigência, rigor e responsabilidade, de regulação, controlo e prestação de contas”, por outro, a autonomia ficou enjaulada pelo “facto do poder central não abdicar de uma forte presença regulamentadora” visível na proliferação normativa pela qual se devem reger as escolas ou agrupamentos com ou sem contrato de autonomia. Em suma, “o (...) agrupamento não se tornou local (desejado) de decisão nas várias áreas prevista no contrato programa.” (Elias, 2014).

3. A Eficácia das Escolas

De acordo com o n.º 2, art.º 3.º, Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, a definição de objetivos que permitem atingir a eficácia é condição para a celebração dos contratos de autonomia. Porém, pensamos que, com ou sem contrato para assinar, o fim último da tomada de decisão de um líder escolar deveria ser a sua eficácia.

Lima refere que “segundo Peter Drucker (...), o “executivo eficaz” é a pessoa que tem de tomar decisões e que, por virtude do seu conhecimento, está mais bem apetrechado do que qualquer outra pessoa para “tomar a decisão certa”.” (2011, p. 73).

No nosso parecer, tomar a decisão certa implica alvitrar as condições “para que o ensino e a aprendizagem de sucesso sejam possíveis para todos os professores e alunos de cada escola; o ânimo dos estudantes, professores e outros membros da escola seja positivo; os pais, outros membros da comunidade e as autoridades escolares regionais considerem que a escola executa eficazmente, tanto na letra como no espírito, as leis e as políticas” (Greenfield, 1999, p. 257).

Um pouco na mesma linha de pensamento, Sergiovanni (2004) reflete sobre a ligação entre a personalidade da escola e a eficácia. Partindo do princípio, por um lado que as escolas com personalidade “têm culturas únicas”, “sabem quem são” e fazem com que haja “consistência entre o seu mundo-de-vida e as suas decisões e ações” (pp. 38-39), e por outro que a eficácia da escola se define pela “obtenção de elevados níveis de reflexão pedagógica, o desenvolvimento de relações caracterizadas pelo carinho e pela civilidade e o aumento dos níveis de qualidade do desempenho dos alunos”, esta combinação vai valorizar a escola por se verificar o desenvolvimento de várias formas de capital social nomeadamente nas suas vertentes social e académica³³ (p. 45).

Esta introdução leva-nos a abordar o incontornável conceito da escola eficaz.

Desde as décadas de 60 e 70 do século XX em que surgiram nos Estados Unidos da América, país em que a desigualdade social era tremenda, várias investigações sobre a equidade da educação e sobre a igualdade do acesso a educação, até ao final desse século, o conceito da escola eficaz foi evoluindo ora acrescentando critérios de análise, ora alterando-os.

Lima (2008), na sua obra intitulada *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*, faz uma resenha desses estudos, mencionando várias investigações, como por exemplo às de Edmonds de 1979, que procurou definir uma educação de qualidade para os alunos pobres das zonas urbanas, às de Sammons, Hillman e Mortimore de 1995, que definiram as características-chave das escolas eficazes numa perspetiva internacional, e às de Gary, et al que no limiar do século XX apresentaram um estudo sobre a melhoria da eficácia da escola.

³³ De acordo com autores como Coleman e Gamoran, Sergiovanni refere que o capital social abrange “normas, obrigações e confiança, criadas através das relações entre as pessoas numa dada comunidade, vizinhança ou sociedade” (2004, p. 45). Já, o capital académico é desenvolvido por escolas que estão focadas em implementar uma “profunda cultura de ensino e aprendizagem” (2004, p. 46).

Por os resultados destes contributos serem muitas vezes contraditórios, nomeadamente na terminologia, Lima procura aprofundar a questão e verificou que o movimento das escolas eficazes influenciou de uma forma impactante o universo educativo, nomeadamente as políticas educativas de alguns países que desenvolveram inclusive políticas de discriminação positiva das instituições educativas, como o programa português TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária³⁴ (Lima, 2008, pp. 271-283).

Além disso, outra área das políticas educativas onde se verificou um forte efeito do movimento foi na avaliação externa das escolas visto que “a questão de saber qual a melhor forma de medir o desempenho das escolas e de relatar publicamente essa informação tem assumido cada vez mais relevância.” (Lima, 2008, p. 283).

Focando o nosso percurso de análise sobre as escolas eficazes e a sua influência na trajetória da avaliação externa das escolas em Portugal, citemos um artigo científico interessante de Torres e Palhares (2009).

Com base em 161 Relatórios da Avaliação Externa das Escolas de 2006 a 2008, de todas as regiões, em que os domínios avaliados eram «Resultados», «Prestação do Serviço Educativo», «Organização e Gestão Escolar», «Liderança» e «Capacidade de Auto-avaliação e Melhoria da Escola», numa escala com quatro menções – Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente – os investigadores verificaram entre outros aspetos que nos domínios da «Organização e Gestão Escolar» e da «Liderança» em que as escolas eram avaliadas com Muito Bom, a dimensão “eficácia e eficiência” era mencionada 41 (N=43) e 57 (N=69) vezes respetivamente (Torres & Palhares, 2009, pp. 82, 86 e 87).

Todavia, impõe-se a distinção entre os conceitos de eficácia e eficiência. Se por um lado, quando falamos de eficácia pensamos “numa intencionalidade, ou seja, numa acção deliberada, tendo em vista a consecução dos objectivos definidos”, por outro, associamos a eficiência à “ideia de optimização dos recursos” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 21).

Após referência a alguns estudos mencionados por Lima sobre as escolas eficazes, aquelas autoras alargam a sua análise à ligação entre os paradigmas da melhoria e da eficácia, sendo que os fatores desta última traçam “o retrato sobre o que pode ser

³⁴ As escolas TEIP nasceram em Portugal em 1996 e em outubro de 2012, foi publicado o DN n.º 20/2012, de 3 de outubro, criando os agrupamentos TEIP de 3ª geração.

observado numa escola eficaz”, já os fatores de melhoria ajudam a compreender “como é que uma escola se torna eficaz” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 26). Na senda dessa reflexão, propõem uma definição de melhoria eficaz da escola: “mudança planeada que valoriza quer os resultados dos alunos [eficácia] quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a esses resultados [melhoria].” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 29).

Na verdade, os líderes escolares ambicionam diariamente pela verificação da eficácia das medidas que decidiram implementar para alcançar a melhoria dos resultados. Mas será que possuem ferramentas que lhes permitem de forma criteriosa avaliar se o processo de tomada de decisão vai ter por consequência uma decisão boa, ajustada e eficaz?

4. O Processo de Tomada de Decisão de Tichy e Bennis aplicado à Liderança Escolar

Tichy e Bennis (2010) propõem a seguinte matriz da tomada de decisão:

Decisão: a essência da liderança eficaz. Processo contextual e informado de tomada de decisões que abrange três domínios: os colaboradores, a estratégia e as situações de crises. Em cada domínio, o processo de decisão dos líderes divide-se em três fases: a preparação, a decisão e a execução. As decisões eficazes de liderança assentam no conhecimento contextual que cada um possui de si próprio, das redes sociais, da organização e dos intervenientes (p.37).

Por outras palavras, em primeiro lugar, a tomada de decisão é um processo que depende de um determinado contexto sobre o qual se tem e se deve procurar informações. Em segundo lugar, de acordo com os autores, trata-se de um processo tripartido que envolve colaboradores, estratégia e situações de crise. Em terceiro lugar, em cada um dos domínios, o líder deverá prever e identificar a necessidade da tomada de decisão, decidir e executar. Por fim, os fundamentos desse processo baseiam-se no conhecimento criado a partir do autoconhecimento, do apuramento de informações acerca da rede de pessoas envolvidas, da instituição e do contexto.

Além disso, as decisões criteriosas do líder estão relacionadas com a sua capacidade de discernimento, “gene essencial para a liderança eficaz” (p. 34) à qual se associam o bom senso, a responsabilidade e o comprometimento do líder e o empenho e o alinhamento da equipa escolhida por ele. Os mesmos autores afirmam ainda que os bons líderes “ são melhores no vasto processo que contempla o reconhecimento da necessidade

de tomar uma decisão, a identificação de problemas, a percepção do que é importante, a mobilização e a motivação dos seguidores.” (p. 32).

Com base na observação de inúmeros líderes empresariais em ação, isto é, a tomarem um sem fim de decisões, conscientes que todos os líderes são falíveis e que o estudo sobre o tema estará sempre inacabado, estes investigadores norte-americanos avançam com um “enquadramento de boas e más decisões” e elaboram um quadro síntese de “O Processo de Decisão na Liderança”

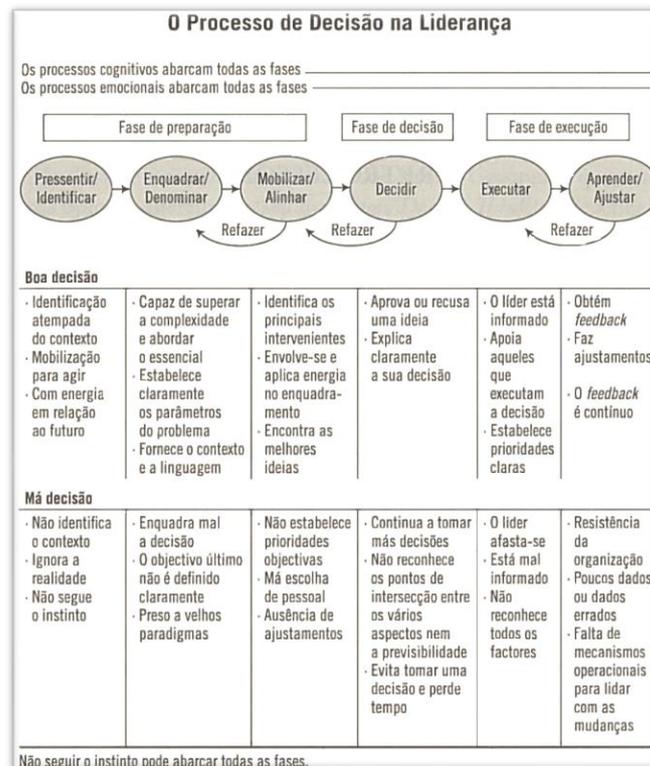


Figura 1- Quadro-síntese do Processo de Tomada de Decisão na Liderança, segundo Tichy e Bennis (2010, p. 59, 322 e 337).

Outra premissa deste modelo proposto por Tichy e Bennis são os Pontos de Vista Educacionais (PVE) do líder. Inserindo-se nas características próprias ao estilo de liderança transformacional, “os PVE permitem que os líderes utilizem o seu conhecimento e experiência em favor dos outros”, possibilitando aos outros aprender a tomar decisões criteriosas (p. 69).

Numa tentativa de aplicar este processo de tomada de decisão ao contexto da liderança escolar em Portugal, arriscamos um ensaio apresentando algumas das situações com as quais se depara o líder / diretor.

Todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas têm um líder máximo, o diretor. Este é eleito pelos membros do conselho geral³⁵. No entanto, o processo de tomada de decisão começa quando nasce a ideia de propor a sua candidatura ao cargo, porque, no nosso parecer, o candidato já avaliou a situação e identificou a necessidade de tomar a decisão de se candidatar ou não. De seguida, recolhe ou solicita toda a informação que necessita para fazer o enquadramento, possivelmente para elaborar uma análise SWOT, a fim de terminar a fase da preparação. Segue-se a fase da decisão: apresentar a candidatura. Na fase da execução, elabora o seu projeto de intervenção onde apresenta a sua visão e missão para o estabelecimento de ensino e onde traça o seu plano de intenções para quatro anos.

Após ter sido eleito e, por força da lei³⁶, até trinta dias depois da tomada de posse, o diretor tem de nomear os seus colaboradores mais próximos, a saber, o subdiretor e dois ou três adjuntos, dependendo do número de alunos e dos ciclos de ensino abrangidos. A tomada de decisão acerca desses colaboradores tem tanto de delicado e como de prioritário visto que constituir uma equipa com as pessoas certas é crucial para a eficácia da ação do líder (Tichy & Bennis, 2010, p. 38). Na fase de preparação, o diretor avalia perfis, identificando características e mobilizando informações. Decide quem vai escolher e para que cargo. Por fim, executa convidando os potenciais colaboradores.

Em conjunto, vão delinear a estratégia a seguir nos quatros anos seguintes. Talvez seja mais adequado referimo-nos ao plano estratégico, em vez de estratégia, na medida em que numa escola, tal como já mencionamos anteriormente neste trabalho, são oito os domínios em que o diretor tem de tomar decisões. Sempre que identificar uma necessidade de ordem pedagógica, curricular, ou no campo dos recursos humanos, ou ainda ao nível administrativo e financeiro, iniciará um processo de tomada de decisão com a preparação, seguindo para a fase de decisão e terminando com a fase de execução. Em qualquer das fases é possível voltar atrás, principalmente quando o líder se apercebe que algo não está a correr como previsto, ponderar novas possibilidades, corrigir, ajustar, isto é, refazer o processo (p. 54).

Em educação como numa empresa, as boas ou más decisões dependem sempre do líder, nomeadamente da amplitude do seu conhecimento acerca dos colaboradores, da

³⁵ Todo o processo eleitoral do diretor está legislado nos art.ºs 21.º, 22.º e 23.º do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁶ Art.º 24.º do DL referido na nota anterior

necessidade, da escola e dos parceiros e dele próprio, da sua capacidade organizativa e de interação com todos os intervenientes, mas principalmente da sua capacidade de discernimento (p. 56).

Além disso, o líder escolar também desenvolve os seus PVE. Assim, orientando a escola pela aprendizagem, pode proporcionar aos colaboradores a possibilidade de eles também serem líderes, ao transmitir as suas ideias e os seus valores, fomentando a reflexão, a partilha e o trabalho colaborativo.

Por pensarmos que este modelo de processo de tomada de decisão poderia servir de ferramenta aos líderes escolares, decidimos, por um lado, verificar na II PARTE até que ponto a atual maneira de tomar decisões nele se enquadra e, por outro, propor um projeto de intervenção que poderia ser implementado para auxiliar os líderes nas suas tomadas de decisão.

II PARTE – Parte empírica

Na primeira parte desta investigação, procuramos circunscrever o enquadramento teórico em três capítulos: clarificação de conceitos, enquadramento legal e esclarecimento sobre a liderança escolar.

No primeiro capítulo, elucidamos os conceitos constantes do título do estudo: a escola enquanto organização educativa, liderança, tomada de decisão e eficácia, por forma a perceber a amplitude da dimensão conceptual sobre a qual pretendíamos refletir.

No segundo capítulo, procedemos à revisão da legislação publicada desde 1974 no tocante à regulamentação do sistema administrativo da escola, desde as leis orgânicas dos Ministérios da Educação aos quadros jurídicos da administração da escola a fim de entender onde começa e onde termina o poder decisório do diretor face à administração da tutela.

No terceiro capítulo, embora ainda de pendor teórico, tentamos compreender a posição do diretor face à tomada de decisão na escola, o que nos levou a refletir sobre a abrangência dos domínios em que é preciso decidir, sobre a autonomia das escolas, sobre a eficácia das escolas e sobre a aplicação em contexto escolar de um possível modelo de processo da tomada de decisão.

Como acabamos de mencionar, todo este percurso reflexivo desagua no processo da tomada de decisão. Aquando da fase da revisão da literatura, deparamo-nos com vários estudos científicos sobre liderança e tomada de decisão em contexto escolar, todavia nenhum nos pareceu esclarecer de modo satisfatório como deveríamos proceder para tomar decisões criteriosas que levariam a decisões eficazes, já que o problema por nós levantado se prende com as tomadas de decisão do diretor enquanto líder organizacional, pedagógico e administrativo.

Durante essa fase prévia que nos permitiu enquadrar a nossa temática, consultamos a obra de Tichy e Bennis (2010), *Decidir – Conheça o processo de decisão dos líderes de sucesso*. A forma pragmática como apresentam o processo levou-nos a querer verificar como os diretores tomavam as decisões à luz do modelo apresentado pelos autores. Sobre o modelo em questão já dedicamos o ponto 4 do Capítulo III.

Como o principal objetivo do estudo é analisar as decisões tomadas pelo diretor, decidimos aplicar parcialmente à liderança escolar o *Manual do poder de decisão na*

liderança, da autoria de DeRose e Tichy, e que faz parte integrante da obra de Tichy e Bennis (2010, pp. 317-408).

Para melhor entendimento, procederemos a uma breve descrição do *Manual*. Este é constituído por sete Secções: Introdução, Autoconhecimento, Autoconhecimento: O Seu Enredo para o Futuro, A sua Equipa, Conhecimento Organizacional, Conhecimento dos Intervenientes e Tome a Decisão Certa. Logo na Introdução, os autores do *Manual* adiantam que pretendem que este sirva aos líderes “como um guia individual para aperfeiçoar o seu processo de decisão.” (2010, p. 319), na medida em que “O sucesso do líder depende de quão bem gere o processo global, e não apenas o momento único da tomada de decisão” (2010, p. 320) Ao longo de todo o *Manual*, explicam e propõem exercícios e questionários que poderão ajudar os líderes a ter discernimento, isto é, capacidade analítica, durante as três fases do processo de tomada de decisão (preparação, decisão e execução), o que pressupõe um conhecimento apurado em quatro áreas: autoconhecimento, conhecimento da rede social, conhecimento organizacional e conhecimento contextual (2010, pp. 325-326). A última Secção tem por objetivo auxiliar os líderes a concretizar a aprendizagem acerca do processo de tomada de decisão.

Nesse seguimento, temos de elucidar sobre o conteúdo de cada Secção proposta entre a Introdução e conclusão, na medida em que o instrumento, por nós criado para recolher os dados que julgamos pertinentes para o nosso trabalho, tem por base as cinco Secções intermédias do *Manual*.

Assim, a Segunda Secção: Autoconhecimento tem por foco as “experiências que moldaram a sua³⁷ capacidade de discernimento” (2010, p. 328). A Terceira Secção: Autoconhecimento – O seu Enredo para o Futuro, permite ao líder entender que “Tomar decisões sobre o futuro implica que recorra às experiências passadas para poder antecipar o futuro.” (2010, p. 343). A equipa do líder, isto é, os colaboradores mais próximos, é objeto de reflexão na Quarta Secção, porque é fundamental “avaliar a capacidade de discernimento da sua equipa” (2010, p. 328). Nas Quinta e Sexta Secção, a atenção é dada ao Conhecimento Organizacional e ao dos Intervenientes, respetivamente, visto ser necessário, por um lado, “identificar a sua rede de criação de conhecimento

³⁷ Esclarecemos que ao longo do *Manual*, os autores abordam as questões dirigindo-se diretamente ao leitor como forma de impelir este a refletir sobre a sua experiência, a realizar os exercícios e responder aos questionários.

organizacional” e, por outro, “Determinar quando, onde e como envolver intervenientes-chave” (2010, pp. 328-329).

Antes de passar à fundamentação metodológica, acrescentamos que nos propomos expor um projeto de intervenção para diretores com o intuito de lhes permitir desenvolver e aprofundar as suas capacidades e aptidões a caminho de uma liderança eficaz, pois estamos convictos que não só pela experiência adquirida seremos bons líderes, a aprendizagem e a atualização dos conhecimentos aumenta as probabilidades de ser bem-sucedido.

Após esta breve contextualização da Parte II, podemos considerar que o nosso trabalho empírico se enquadra na tipologia da extensão de um trabalho apresentado na literatura (Hill & Hill, 2005, p. 31), porque a partir do *Manual* criamos o instrumento de recolha de dados.

De seguida, iremos descrever as nossas opções metodológicas.

1. Metodologia

1.1. Objetivo Principal e Objetivos Específicos

Vilelas (2009), citando Minayo, define metodologia, por um lado, como o “caminho” a seguir para entender a realidade e, por outro, como “prática” na interpretação dessa realidade (p. 17). Independentemente do caminho escolhido, o segundo passo de qualquer investigação, a seguir à formulação do problema que lhe deu origem, é anunciar o objetivo principal da investigação.

Como já foi referido anteriormente, o principal objetivo da nossa investigação é ‘analisar as decisões tomadas pelos diretores’, isto é, analisar como gerem todo o processo da tomada de decisão. Além disso, pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos:

- Verificar o conhecimento prévio que os diretores têm acerca do discernimento enquanto capacidade desenvolvida por si dentro do agrupamento de escolas;
- Identificar quais os domínios em que o diretor toma boas decisões, decisões difíceis e em que tem pouca ou nenhuma experiência;
- Descrever o modo como os diretores tomam decisões sobre o futuro do agrupamento de escolas;
- Analisar o contributo de cada membro da equipa para as decisões, na ótica do diretor;

- Indagar acerca dos membros que constituem a rede pessoal do diretor e como contribui para a tomada de decisões criteriosas;

- Verificar o contributo de cada interveniente nas três fases da tomada de decisão.

Para atingir estes objetivos, temos de seleccionar o tipo de estudo(s) que melhor persegue os nossos intentos.

1.2. Tipo de Estudo

Para Vilelas (2009), cada estudo adquire o cunho próprio do investigador que pode combinar os modelos de estudo de forma variável, de acordo com as necessidades da investigação (p. 101). Ainda acerca destas opções, Bell (2002) afirma que “Classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação-acção, etc., não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo.” (p. 20).

O nosso estudo enquadra-se no tipo de estudo qualitativo quanto ao modo de abordagem, na medida em que pretendemos analisar a maneira como os diretores interpretam e atribuem significado às suas experiências enquanto líder escolar durante o processo de tomada de decisão (VILELAS, 2009, p. 105).

Além disso, relativamente ao objetivo geral, optamos por um estudo descritivo, porque almejamos apenas descobrir algumas características fundamentais sobre a tomada de decisão do diretor, de acordo com a sua experiência (p. 121).

Por fim, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, recorreremos ao inquérito, por parecer-nos a técnica mais direta para recolher dados sobre a forma como o diretor toma as suas decisões (p. 133). Acrescentamos que é comum considerar que “um estudo que recorre a inquéritos é inevitavelmente quantitativo; este, porém, poderá também possuir características qualitativas.” (BELL, 2002, p. 85) Por isso, adiantamos desde já que os dados recolhidos vão ser analisados de forma qualitativa.

1.3. O Grupo de Participantes

Para o nosso trabalho, delimitar o grupo de participantes exigiu muita ponderação por razões de tempo e de urgência. Passemos a justificação da escolha do grupo.

No distrito de Bragança, existem catorze agrupamentos de escolas e uma escola profissional, distribuídos por dois Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE): Tua e Douro Superior e Bragança Norte. O CFAE – Tua e Douro Superior é constituído pelos Agrupamentos de Escolas de Alfândega da Fé, de Carrazeda de Ansiães, Freixo de Espada à Cinta, Mirandela, Torre de Moncorvo e Vila Flor e pela Escola Profissional Agrícola de Carvalhais, Mirandela. Por sua vez, o CFAE – Bragança Norte abrange os restantes Agrupamentos de Escolas do distrito de Bragança dos quais fazem parte os três Agrupamentos de Escolas de Bragança – Abade Baçal, Emídio Garcia e Miguel Torga – e os Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mogadouro, Vimioso e Vinhais.

A desempenhar o cargo de diretora desde julho de 2013, num Agrupamento de Escolas do Distrito de Bragança que faz parte dos oito Agrupamentos do CFAE – Bragança Norte, escolhemos recolher os dados junto dos restantes sete diretores pertencentes a este CFAE.

1.4. O Instrumento de Recolha de Dados – O Questionário

O instrumento por nós criado para este estudo é um questionário composto por oito grupos.³⁸ Como já mencionamos anteriormente, este foi elaborado com base em alguns exercícios e questionários constantes do *Manual do poder de decisão na liderança*, da autoria de DeRose e Tichy, e que faz parte integrante da obra de Tichy e Bennis (2010, pp. 317-408).

De seguida, passamos à descrição sumária dos grupos bem como o pretendido com cada um, referindo sempre, do Grupo 2 ao Grupo 7, a página do *Manual* em que se pode encontrar o exercício ou questionário que serviu de modelo.

O Grupo 1, constituído por duas perguntas abertas, vai permitir fazer a caracterização do grupo de participantes quanto à idade e aos anos no desempenho de funções de liderança (presidente de conselho diretivo, presidente de conselho executivo e/ou diretor/a). Foram excluídas variáveis comuns neste tipo de investigação como o sexo e a formação académica porque consideramos que num grupo tão reduzido punham em causa o princípio do anonimato.

³⁸ Anexo A

No Grupo 2, são apresentadas seis afirmações sobre o pensamento criterioso que remetem para as características inerentes aos líderes atendendo ao grau de discernimento, a saber: Orientação do processo, Envolvimento, Ambiente de aprendizagem, Aprender a ajustar, Processo de Desenvolvimento e Planificação de sucessão (p. 327). Com este grupo, pretendemos verificar o grau de conhecimento em teoria quanto ao processo de discernimento na tomada de decisão.

Partindo dessa premissa, propusemos seis afirmações que apontam para as características inerentes aos líderes quanto ao pensamento criterioso. Os participantes eram convidados a indicar o seu grau de concordância para cada uma delas. Para tal utilizamos uma escala tipo *Likert* com quatro opções de resposta: NÃO CONCORDO; CONCORDO PARCIALMENTE; CONCORDO; e CONCORDO TOTALMENTE. Elegemos uma escala de quatro opções de resposta por se considerar ser uma variável sensível que segundo Hill e Hill (2005), “(...) um número par de respostas alternativas pode ser útil. (Neste caso a ausência de uma resposta neutra pode encorajar os respondentes a pensar que uma resposta positiva ou negativa é «normal» e socialmente «aceitável»).” (p. 127). Desde já esclarecemos que nas perguntas de resposta fechada, escolhemos escalas de quatro opções de resposta pelo mesmo motivo. Assim, só descreveremos as opções propostas em cada pergunta.

Do Grupo 3 ao Grupo 7, o questionário foi construído partindo do princípio de analisar, à luz da experiência do diretor, a capacidade de decisão baseada num conhecimento profundo em quatro áreas: Autoconhecimento, Conhecimento da rede social, Conhecimento organizacional e Conhecimento dos intervenientes.

No Grupo 3 foi solicitado ao participante que enumerasse por ordem de prioridade os três domínios³⁹ em que tomava frequentemente boas decisões, outros três em que as decisões eram difíceis ou os resultados insuficientes, e os três em que tinha pouca ou nenhuma experiência (p. 336).

O Grupo 4, que está relacionado com os Pontos de Vistas Educacionais do líder, é composto por cinco perguntas de resposta aberta, que vão possibilitar relatar como o diretor recorre às experiências passadas para poder antecipar o futuro (p. 348). Tratando-se de resposta abertas, far-se-á a análise de conteúdo com base em categorização.

³⁹ Os domínios estão elencados n.º 1 do art.º 8º, do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho

O Grupo 5 é formado por duas perguntas fechadas que pretendem verificar o nível de discernimento e de influência respectivamente dos elementos que compõem a equipa do diretor – subdiretor e adjuntos – e assim depreender o conhecimento que o diretor tem da sua rede social (p. 356). Nas duas perguntas, usamos uma escala tipo *Likert* com as seguintes opções de resposta: MUITO POUCO, POUCO, MUITO e BASTANTE.

O propósito do Grupo 6 é apurar o conhecimento organizacional através da rede pessoal onde distinguimos o círculo interno, formado pelas pessoas a quem o diretor recorre sempre antes de tomar uma decisão, e o círculo exterior, constituído pelos elementos aos quais recorre frequentemente. Compõem este grupo três perguntas: duas de enumeração, para recolher dados sobre os membros que formam os dois círculos anteriormente mencionados, e uma terceira, em que são colocadas quatro questões a fim de averiguar o contributo de cada para as decisões criteriosas que toma (pp. 373-374). Nesta última, também foi utilizada a escala de *Likert* com as opções de resposta seguintes: MUITO POUCO, POUCO, MUITO e BASTANTE.

Na medida em que todas as decisões de um diretor são tomadas no contexto dos intervenientes que o rodeiam a ele e ao agrupamento de escolas que dirige, com o Grupo 7, tencionamos entender até que ponto os intervenientes contribuem no processo de tomada de decisão, considerando as três fases do processo: preparação, decisão e execução (p. 400). Os dez conjuntos de intervenientes propostos têm todos uma ligação direta ou indireta quando por exemplo, é necessário tomar decisões sobre a implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar. Voltamos a colocar uma escala de *Likert* com as seguintes opções de resposta: NENHUM, ALGUM, SIGNIFICATIVO e MUITO SIGNIFICATIVO.

O questionário encerra com o Grupo 8 em que pedimos aos inquiridos, a partir de três perguntas fechadas, a sua opinião sobre a pertinência e a utilidade das questões colocadas ao longo dos grupos sobre a temática em questão e acerca do possível interesse em aprofunda-la, numa formação específica para líderes escolares. Terminamos com a utilização de uma escala de *Likert* com as opções de resposta seguintes: para a primeira pergunta, NADA PERTINENTE, POUCO PERTINENTE, PERTINENTE e MUITO PERTINENTE; para a segunda pergunta, NADA ÚTIL, POUCO ÚTIL, ÚTIL e MUITO ÚTIL; e para a terceira pergunta, NADA INTERESSADO, POUCO INTERESSADO, INTERESSADO e MUITO INTERESSADO.

1.5. Planificação da Investigação

Partindo do pressuposto que uma investigação é “um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 104), é necessário planeá-lo cuidadosamente sob pena de ocorrerem desvios que podem levar à perda de tempo. Desde a formulação do problema, à produção da dissertação, o percurso do investigador é longo, por vezes penoso e repleto de entraves. Entre esses dois momentos, tem de proceder à seleção da temática em estudo, à identificação dos objetivos, ao delineamento da metodologia a aplicar, à escolha dos instrumentos de pesquisa, à revisão da literatura, à aplicação da metodologia e à recolha e análise dos dados. Além disso, a análise e a interpretação constantes abrangem todo o processo.

Formulado o problema, definidos os objetivos, avançamos para o seguinte percurso metodológico: num primeiro momento, foi revista a literatura nacional e internacional e alguns estudos empíricos realizados no âmbito da liderança escolar; num segundo momento, foi elaborado e aplicado o questionário; num terceiro momento, foi analisado o conteúdo dos dados recolhidos. Ao longo de todo o processo, foi germinando um projeto de intervenção para levar a cabo junto dos diretores, que apresentaremos no final.

2. Apresentação e Análise de Dados

Antes de passar à apresentação e análise de dados, temos de referir que o questionário foi testado previamente junto de dois diretores do CFAE – Tua e Douro Superior. Foi-lhes enviado o questionário em dois momentos. Após o primeiro teste, ambos contribuíram com sugestões muito valiosas quanto à forma e ao conteúdo. Depois de introduzir as sugestões que consideramos pertinentes, foi-lhes devolvido o questionário uma segunda vez, sendo a sua opinião muito positiva na medida em que já não tiveram dificuldades em responder aos oito grupos. A nosso ver, dessa forma foram devidamente testadas a fiabilidade e a validade do instrumento de recolha de dados (Bell, 2002, p.87).

Além disso, referimos ainda que foi pedida autorização à Diretora do CFAE – Bragança Norte para efetuarmos o nosso estudo junto dos diretores do Centro, tendo sido

a resposta favorável. Só depois de efetuarmos todas estas diligências é que iniciamos a distribuição dos questionários, por via eletrónica. A devolução foi efetuada pessoalmente.

2.1. Caracterização do Grupo de Participantes

Como já referimos anteriormente, os participantes integram o CFAE – Bragança Norte. O inquérito foi distribuído a sete dos oito líderes⁴⁰ escolares. Apesar de ter adiado várias vezes os prazos de entrega, foram devolvidos seis dos sete entregues.

O Grupo 1 do questionário permitiu fazer a caracterização do grupo de participantes tendo em conta dois enfoques: a idade e os anos de funções de liderança escolar. Relativamente à idade, os participantes têm entre os quarenta e sete e cinquenta e cinco anos, sendo a média de cinquenta e um anos (Figura 2).

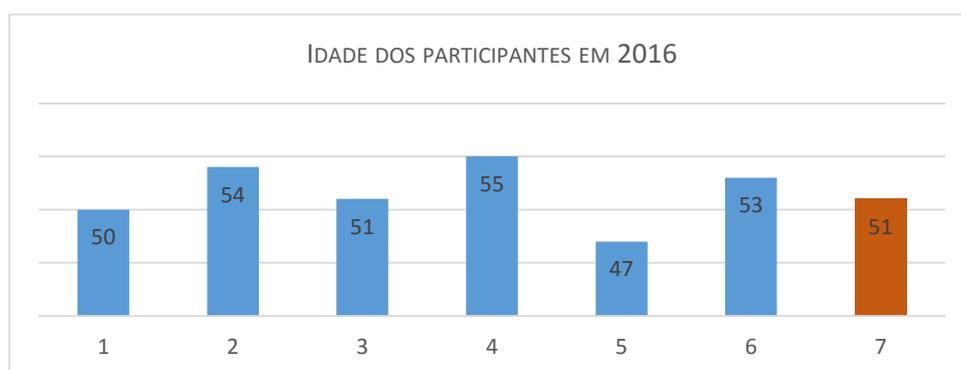


Figura 2 - Idade dos Participantes em 2016 – A última coluna representa a média das idades.

Quanto aos anos de desempenho de funções de liderança, varia entre os sete e dezassete⁴¹ anos, sendo a média de onze anos (Figura 2).

⁴⁰ Os questionários foram entregues a seis diretores e a um subdiretor. Apesar de este último não ser o líder de topo da organização, decidimos analisar as suas respostas por um lado, por ser ele a tomar as decisões (o diretor tem estado afastado por motivos de doença) e por outro, não termos encontrado nenhuma discrepância entre as suas respostas e as dos diretores.

⁴¹ O subdiretor não exerceu funções em liderança de topo, mas mencionou que já tinha desempenhado funções de subdiretor e de vice-presidente durante sete anos.

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

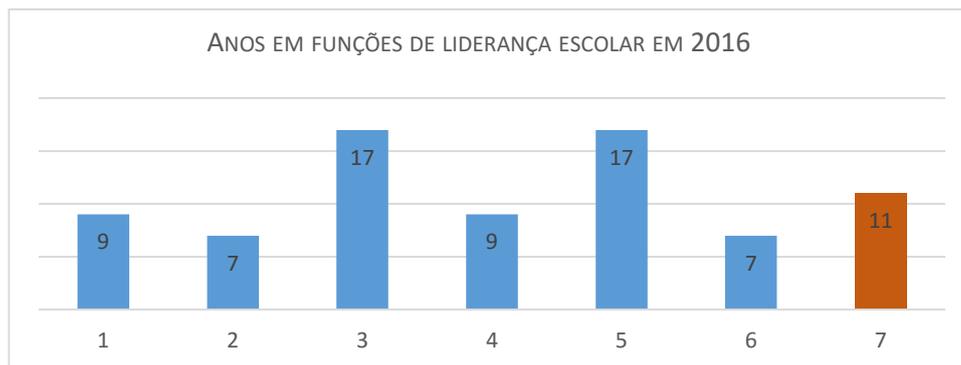


Figura 3 - Anos em funções de liderança dos participantes – A última coluna corresponde à média dos anos.

A partir das idades de cinco dos seis⁴² participantes e dos anos em funções de liderança escolar destes, decidimos verificar em que anos iniciaram essas funções (Figura 4).

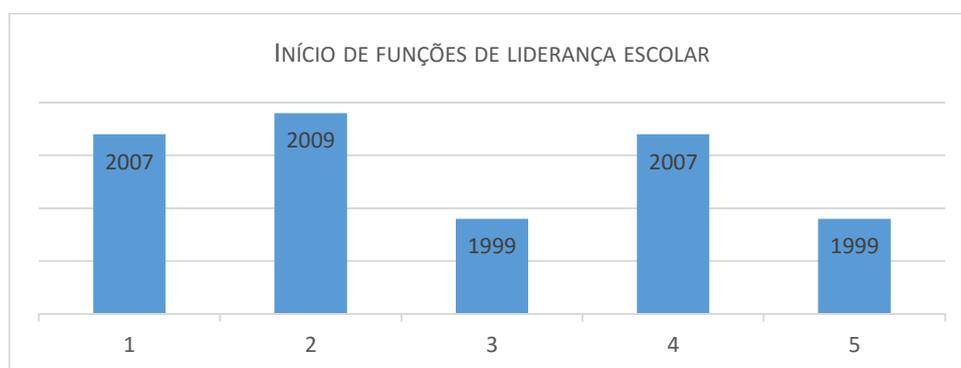


Figura 4 - Início de funções de liderança escolar dos participantes

Da análise, apuramos que apenas o participante 2 foi eleito diretor no âmbito do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, já os participantes 1 e 4 foram eleitos presidentes do conselho executivo no penúltimo ano de vigência do DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio, totalizando dois anos como presidentes de um órgão colegial e sete como diretor, órgão unipessoal do atual regime de autonomia, administração e gestão escolar. Além disso, os participantes 3 e 5 levaram a cabo vários mandatos durante os dez anos de vigência do DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio, aos quais se somam mais sete do atual regime.

No tocante à influência ou à ausência dela dos dois últimos regimes de autonomia, administração e gestão escolar sobre a tomada de decisão dos líderes escolares, só no final da análise de todos os dados recolhidos é que poderemos tirar conclusões.

2.2. Sobre a Tomada de Decisão: do processo à avaliação

⁴² Sabemos que os anos em funções em liderança escolar dos diretores são seguidos no tempo, já os do subdiretor foram intercalados, pelo que para esta ilação não foram tidos em conta os dados do subdiretor.

Efetuada a caracterização do grupo de participantes, focar-nos-emos ao longo das páginas seguintes na análise das respostas deles sobre o processo de tomada de decisão, apresentando para cada grupo, já descrito no ponto 1.4. O Instrumento de Recolha de Dados – O Questionário: uma breve introdução do que pretendemos, uma explicação sumária de como são expostos os dados nas figuras, e por fim, uma interpretação suscitada pelos resultados. Esta última foi encaminhada recorrendo à nossa experiência de diretora, permitindo, também de certa forma, refletir sobre a nossa prática enquanto líder escolar.

Antes de mais, esclarecemos que sempre que nos referirmos aos participantes, utilizaremos as designações de participante(s) ou de líder(es), na medida em que um dos participantes não exerce o cargo de diretor como já alertamos anteriormente.

Grupo 2 – O Processo de discernimento na tomada de decisão

Com o Grupo 2, pretendemos verificar o conhecimento prévio que os diretores têm acerca do discernimento enquanto capacidade desenvolvida por si e pelos outros dentro do agrupamento de escolas. Segundo DeRose e Tichy, quando encarado como um processo consciente, o discernimento pode ser expandido e aperfeiçoado (Tichy & Bennis, 2010, p. 326).

Para fazer a análise, atribuímos um número para cada resposta dada, a saber: para NÃO CONCORDO – 1; CONCORDO PARCIALMENTE – 2; CONCORDO – 3; CONCORDO TOTALMENTE – 4. Propomos uma análise item a item: para cada um, após uma breve explicação do item, apresentamos um gráfico com os resultados, identificamos os participantes (eixo horizontal) com a letra «p» seguindo do numeral de ordem pela qual foi feita a análise e acrescentamos a idade/anos em funções de liderança (exemplo: p1 – 50/9 – trata-se do participante um que tem 50 anos de idade e 9 anos em funções de liderança) a fim de verificar se a ligação entre a experiência em funções de liderança escolar e o conhecimento prévio sobre o processo da tomada de decisão.

A primeira afirmação/item – *“As tomadas de decisão são conscientes, ou seja, processos deliberados, e não decisões em momentos isolados”* – remete para a Orientação do Processo. Isto é, quando o líder tem de tomar uma decisão, convoca todos os conhecimentos que possui acerca do assunto/problema, tornando-se num processo consciente, que só termina com a execução da tomada de decisão. Na figura seguinte, apresentamos os resultados obtidos.

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

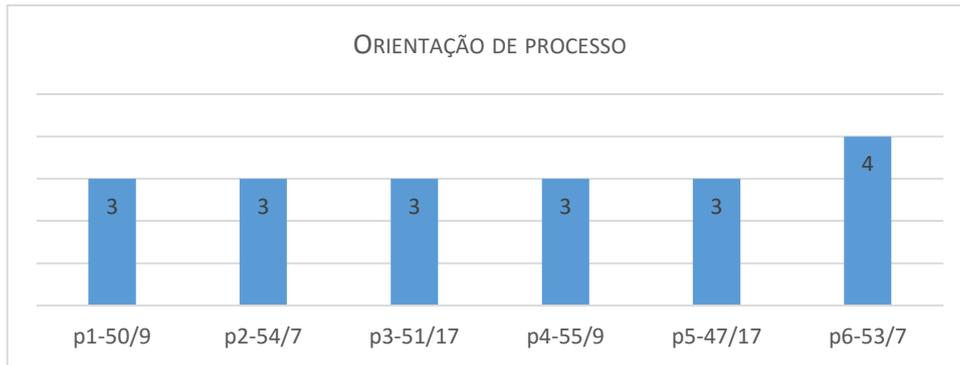


Figura 5 - Resultados para a afirmação 1. As tomadas de decisão são conscientes, ou seja, processos deliberados, e não decisões em momentos isolados.

Cinco participantes responderam CONCORDO e um CONCORDO TOTALMENTE. Podemos concluir que os líderes auscultados têm consciência que o processo da tomada de decisão exige fazer apelo aos conhecimentos adquiridos, na medida em que estes vão orienta-los na nova situação/problema.

A segunda afirmação – “*As tomadas de decisão envolvem a equipa, a organização e os intervenientes num processo aberto e transparente*” – aponta para o Envolvimento. Tal como o líder revê os conhecimentos adquiridos com a experiência, também procura colher os conhecimentos e as opiniões da sua equipa, de outros membros da organização e de toda e de qualquer pessoa que pode influenciar ou beneficiar, por forma a que todos contribuam para o processo logo desde a fase da preparação da tomada de decisão. Seguem-se os resultados obtidos na seguinte figura.

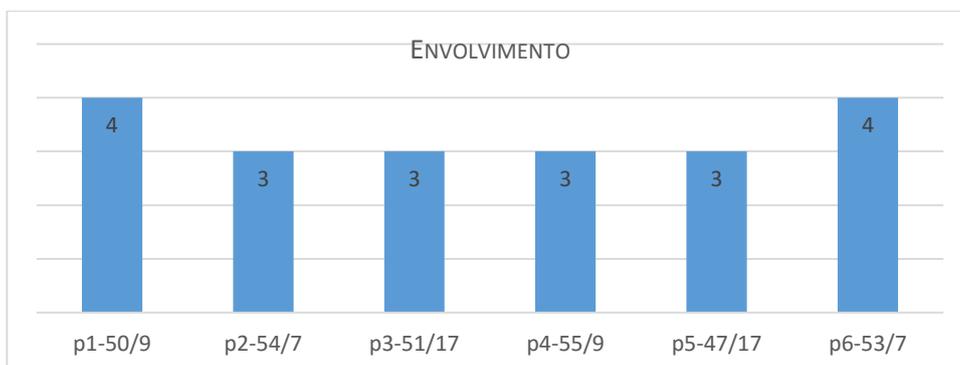


Figura 6 – Resultados para a afirmação 2. As tomadas de decisão envolvem a equipa, a organização e os intervenientes num processo aberto e transparente.

Os resultados obtidos neste item demonstram que os líderes inquiridos têm noção que têm de ouvir a opinião de todos os envolvidos no processo para que o processo seja participado e do conhecimento de todos; pois quatro participantes responderam CONCORDO e dois CONCORDO TOTALMENTE.

O processo em questão deve desenvolver-se num Ambiente de aprendizagem, daí a terceira afirmação – “*O processo de tomada de decisão ajuda a todos a entender como e quando foi tomada uma decisão e porque foi acertada, para que todos possam aprender com a experiência*”. Deprendemos desta afirmação que, sendo partilhado e discutido, o processo de tomada de decisão conduz à aprendizagem dos agentes envolvidos visto que é acompanhado e avaliado por todos em todas as fases, ou seja, exige uma reflexão contínua e conducente à aquisição de novos saberes, decorrentes da experiência. De seguida, apresentamos os resultados obtidos (Figura 7).

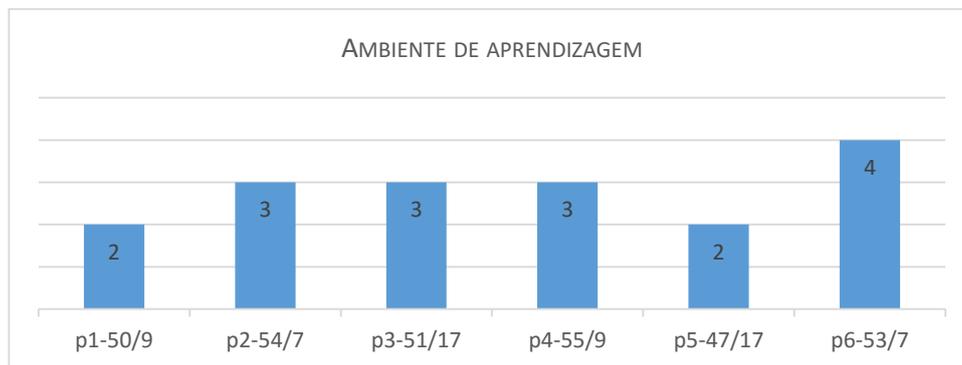


Figura 7 - Resultados para a afirmação 3. O processo de tomada de decisão ajuda a todos a entender como e quando foi tomada uma decisão e porque foi acertada, para que todos possam aprender com a experiência.

Neste item, observamos dois tipos de respostas. Se por um lado, três participantes indicaram CONCORDO e um CONCORDO TOTALMENTE, por outro, dois responderam CONCORDO PARCIALMENTE. Na nossa opinião, os do primeiro grupo encaram o processo de tomada de decisão como um meio de aprendizagem para todos, porque estudam o modo, o momento e o motivo da decisão nas suas três fases (preparação, decisão e execução). Em contrapartida, como era solicitado aos participantes que respondessem à luz da sua experiência em liderança escolar, podemos presumir várias hipóteses para explicar as respostas do segundo grupo (CONCORDO PARCIALMENTE). Podemos supor por exemplo que nem sempre tenham conseguido que os envolvidos no processo se predisusessem a aprender com a experiência, independentemente de concordarem ou não com o rumo dado para solucionar aquele novo problema.

Encontramos novamente a noção de aprendizagem na quarta afirmação – “*O conhecimento provém de todos os níveis da organização para ajudar a avaliar, ajustar e a conduzir ao êxito*” – na medida em que é necessário Aprender a ajustar. O mesmo será dizer que aprendemos todos uns com os outros e que essa aprendizagem, que converge

para um único objetivo, o êxito, é plural e multissetorial, por ter origem em todos os agentes da organização convocados para a resolução do problema. Além disso, essa aprendizagem deve ser aplicada para servir os propósitos da organização no presente e para o futuro e regular o processo de tomada de decisão. Apresentamos, assim, os resultados obtidos (Figura 8).

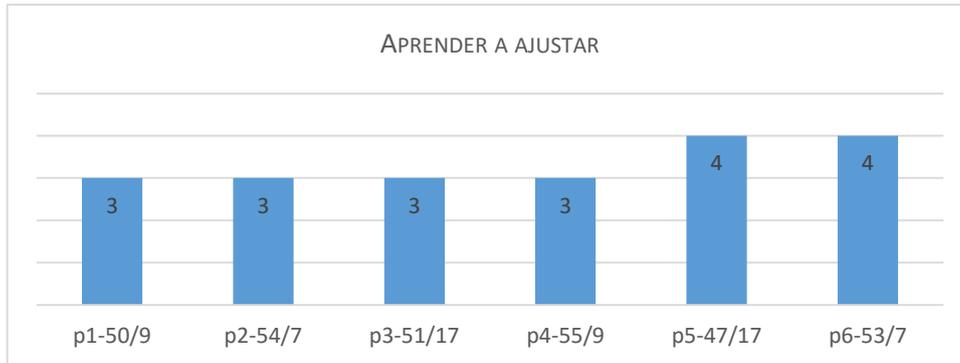


Figura 8 - Resultados para a afirmação 4. O conhecimento provém de todos os níveis da organização para ajudar a avaliar, ajustar e a conduzir ao êxito.

Neste item, voltamos a observar opiniões mais consensuais porque quatro participantes responderam CONCORDO e dois CONCORDO TOTALMENTE. No nosso entender, os líderes sondados reconhecem que não são os únicos detentores da verdade e que valorizam o conhecimento com o qual os intervenientes no processo podem beneficiar a organização, contribuindo com uma visão diferente e diferenciada da situação-problema. Claro está que o ajustamento se torna mais evidente e provém do entendimento de todos.

O processo da tomada de decisão é um Processo de desenvolvimento. A corroborar esta ideia, surge a quinta afirmação – “*A capacidade de julgamento é uma parte explícita dos processos de avaliação e de desenvolvimento.*” Por outras palavras, ser capaz de criticar construtivamente é condição *sine qua non* de todos os processos que impliquem avaliação. Por exemplo, caso se queira implementar uma medida inovadora para a melhoria da instituição e caso não corra como previsto, é fundamental, por um lado, saber opinar de forma produtiva, e por outro, saber ouvir as opiniões dos outros, em prol do desenvolvimento não só da organização, mas das pessoas afetadas à resolução do problema. Na Figura 9, apresentam-se os resultados para a afirmação 5.

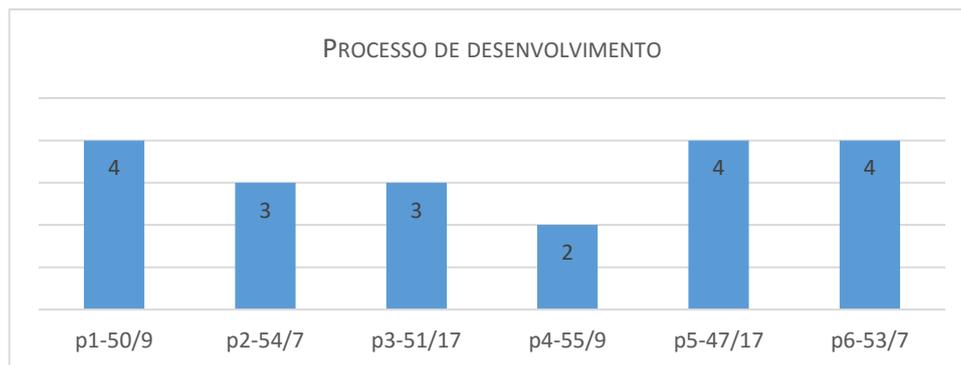


Figura 9 - Resultados para a afirmação 5. A capacidade de julgamento é uma parte explícita dos processos de avaliação e de desenvolvimento.

Neste item, apenas um participante respondeu CONCORDO PARCIALMENTE, os restantes dividem-se entre CONCORDO – dois participantes – e CONCORDO TOTALMENTE – três participantes. Parece-nos que, de modo geral, os líderes demonstraram que atendem à opinião dos outros, desde que construtiva, como auxiliadora e tendente ao desenvolvimento organizacional e pessoal. Além disso, encaram os momentos de avaliação como parte integrante de melhoria constante.

Por fim, a última afirmação do Grupo 2 diz respeito à Planificação de sucessão – *“Os papéis de liderança devem ser atribuídos a todos aqueles que demonstrem de forma consistente uma boa capacidade de discernimento.”* Este item tem duas leituras possíveis. Por um lado, as lideranças não são lugares/cargos cativos, ou seja, têm um término temporal, que pode ser ditado por demissão, aposentação ou imposição legal⁴³. Face à necessidade de escolha, a organização deve apostar para os lugares de topo, na nomeação ou eleição das pessoas que reúnem inequivocamente entre outros atributos essenciais de liderança, a capacidade de discernimento. Por outro, encontrando-se ao ativo, o líder deve ter um bom conhecimento das pessoas que trabalham na empresa, pois a qualquer momento, pode precisar de designar líderes intermédios, que devem ter demonstrado em várias ocasiões a capacidade de discernimento. Quer num caso quer noutro, os que tiverem a tarefa de nomear, eleger ou designar, têm de planear a sucessão ao cargo de líder de topo ou intermédio. Seguem-se os resultados obtidos para este item na Figura 10.

⁴³ Por exemplo, no atual regime de autonomia, administração e gestão escolar, DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o art.º 25.º regulamentava o mandato do diretor:

“1 – O mandato do diretor tem duração de quatro anos.

2 – (...) o conselho geral delibera sobre a recondução do diretor (...).

3 – A decisão de recondução do diretor é tomada por maioria absoluta dos membros do conselho geral em efetividade de funções, não sendo permitida a sua recondução para um terceiro mandato consecutivo.

4 – Não é permitida a eleição para um quinto mandato consecutivo ou durante o quadriénio imediatamente subsequente ao termo do quarto mandato consecutivo.”

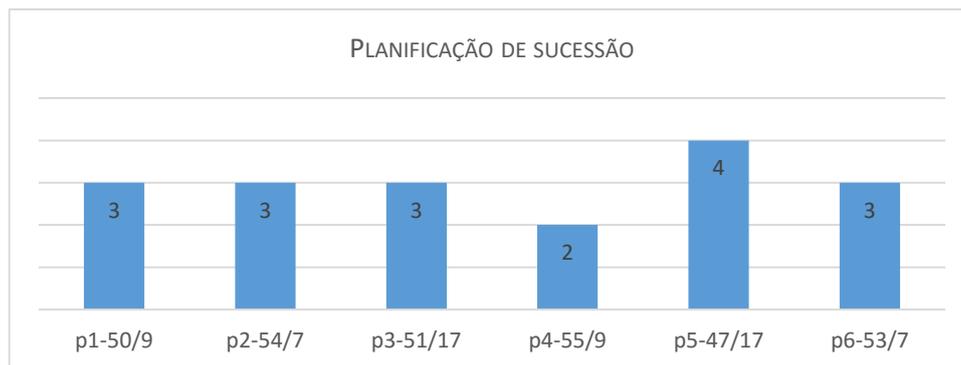


Figura 10 - Resultados para a afirmação 6. Os papéis de liderança devem ser atribuídos a todos aqueles que demonstram de forma consistente uma boa capacidade de discernimento.

Para esta afirmação, quatro participantes responderam CONCORDO, um respondeu CONCORDO TOTALMENTE e um último CONCORDO PARCIALMENTE. Pensamos que no caso concreto, por se tratar de líderes, devem, possivelmente, ter refletido sobre este item atendendo à designação ou à proposta para eleição dos cargos intermédios⁴⁴ que devem efetuar ao longo do(s) mandato(s). De modo geral, os participantes têm consciência que esses cargos têm de ser entregues a pessoas que o possam ajudar na sua missão, pelo que têm de possuir uma boa capacidade de discernimento. Pela nossa experiência, não se trata de uma tarefa fácil. Por exemplo, no que diz respeito aos docentes que devem assegurar os cargos de coordenação (de departamento curricular ou de ciclo), podem ser vários os motivos a dificultar essa competência do diretor, designadamente, imposição legal⁴⁵, idade e perfil profissional dos docentes. Interessante foi verificar que já em 2003, Bolívar declarava “O bom líder é o que “dá espaço de manobra”, permite que a organização “se movimente” catalisando iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o “testemunho” a outros professores.” (p. 255).

Em suma, pela análise das respostas dos seis participantes, podemos afirmar que os líderes escolares da área do CFAE – Bragança Norte demonstraram ter um razoável conhecimento prévio acerca do discernimento enquanto capacidade desenvolvida por si e pelos outros dentro do agrupamento de escolas que dirigem. Além disso e apesar de

⁴⁴ No DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o n.º 7 do art.º 43.º refere o seguinte “O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para exercício do cargo.”

⁴⁵ No DL mencionado na nota anterior, relativamente ao coordenador de departamento curricular, para poder ser proposto para eleição, em primeira opção, o docente deve ser “docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração escolar” (n.º 5, art.º 43.º); ou, caso se trate da designação para outras estruturas de coordenação, estas só podem ser asseguradas por professores de carreira (n.º 2., art.º 45.º).

termos noção do número reduzido de participantes, podemos ainda concluir que, no caso em apreço, os anos em funções de líderes escolares tiveram pouca influência sobre os resultados, na medida em que os apurados foram bastante consensuais.

Grupo 3 – Autoconhecimento – A experiência na tomada de decisões

Com o Grupo 3, procuramos identificar quais os domínios em que o diretor toma boas decisões, decisões difíceis e em que tem pouca ou nenhuma experiência. Como ponto de partida, concordamos que todos os líderes têm experiência de tomadas de decisão em várias áreas e reconhecem que há áreas ou domínios em que a quantidade e a qualidade das experiências dita o êxito ou o fracasso (Tichy & Bennis, 2010, p. 333-334).

Para apresentação da análise deste grupo, decidimos expor os resultados em três figuras, uma para cada uma das três alíneas e para cada uma mostrar as prioridades indicadas pelos participantes. Nas figuras, optamos por abreviar cada domínio para facilitar a apresentação, a saber – O.P. – Organização pedagógica; O.C. – Organização curricular; G.R.H. – Gestão dos recursos humanos; A.S.E. – Ação social escolar; G.E. – Gestão estratégica; G.A. – Gestão administrativa; G.P. – Gestão patrimonial; G.F. – Gestão financeira. Também, inserimos no interior de cada coluna o número de participantes que escolheu a prioridade em causa. É de referir ainda que neste grupo, só foram consideradas as respostas de cinco participantes, pois recebemos um questionário com respostas não válidas.

Como já referimos anteriormente, todos os domínios sobre os quais os participantes tinham de se pronunciar decorrem do atual regime de autonomia, administração e gestão escolar, e para os quais o diretor tem competências atribuídas (art.º 20.º, DL n.º 75, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho). “No entanto, todas as decisões que tomamos fazem parte de um processo dinâmico, guiado pela nossa experiência da vida, valores pessoais e pelas ações de terceiro.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 336).

Seguindo essa linha de raciocínio, é aceitável que os líderes se posicionem de forma diferenciada face a uma determinada área/domínio. Na senda deste pressuposto, os participantes tinham de escolher por ordem de prioridade – 1ª, 2ª ou 3ª – os domínios em que tomavam frequentemente boas decisões, nos quais as decisões eram difíceis ou obtinham resultados insuficientes e para os quais tinham pouca ou nenhuma experiência.

Na Figura 11, mostramos os resultados para a alínea a).

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

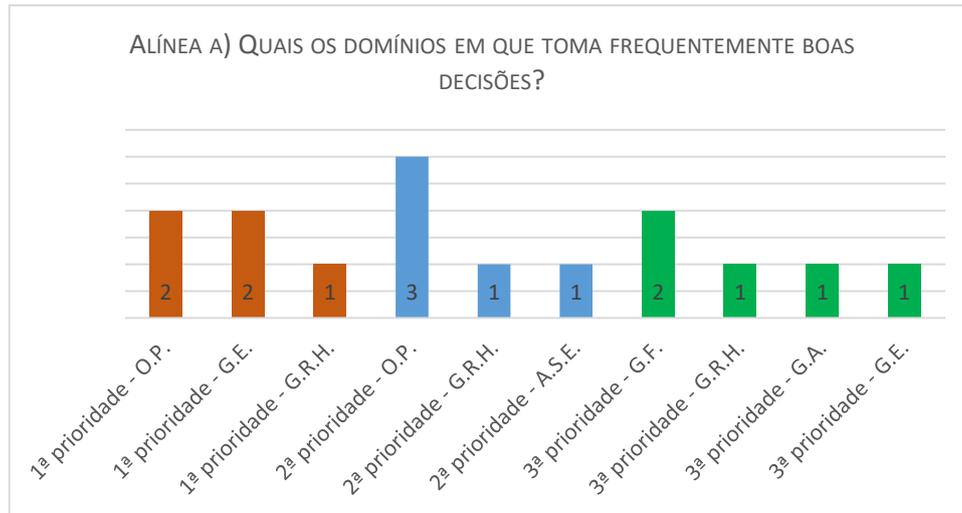


Figura 11 – Resultados para a alínea a) Quais os domínios em que toma frequentemente boas decisões?

Na 1ª prioridade, as preferências variam entre a Organização pedagógica, a Gestão estratégica (dois participantes para cada) e a Gestão de recursos humanos (uma resposta). Para a 2ª prioridade, domina a Organização pedagógica (três participantes), seguida da Gestão de recursos humanos e pela Ação social escolar (um participante para cada). Quanto à 3ª prioridade, os resultados diluem-se pela Gestão financeira (dois participantes), pelas Gestão dos recursos humanos, Gestão administrativa e Gestão estratégica (uma resposta para cada).

Apesar da dispersão das respostas, destes resultados realçamos dois aspetos.

Por um lado, a Organização pedagógica é apontada por cinco participantes (dois na primeira prioridade e três na segunda), isto é, os assuntos relacionados por exemplo, com o planeamento e organização do ano escolar e do letivo, tais como a definição de critérios para a elaboração das turmas e dos horários dos professores ou dos técnicos especializados ou ainda a distribuição do serviço docente a fim de assegurar a continuidade pedagógica, são aqueles em que os participantes tomam frequentemente boas decisões, talvez porque têm a oportunidade e tempo de preparar, decidir e executar, já que são tarefas ponderadas ao longo de três meses.

Por outro lado, surge referido outro domínio diretamente com a Organização pedagógica, nas três prioridades (uma vez em cada uma) como área em que tomam boas decisões: a Gestão dos Recursos Humanos. Para além de se tratar de um dos domínios mais sensíveis da liderança escolar, por envolver decisões sobre as pessoas, talvez seja também uma das áreas onde paradoxalmente o líder tem uma margem de manobra considerável para tomar decisões, pois tem normalmente ao seu dispor um conjunto de

trabalhadores do qual deve conhecer o perfil, as aptidões, as capacidades e as qualificações possibilitando uma adequada organização e distribuição de serviço.

Na Figura12, apresentamos os resultados para a alínea b).

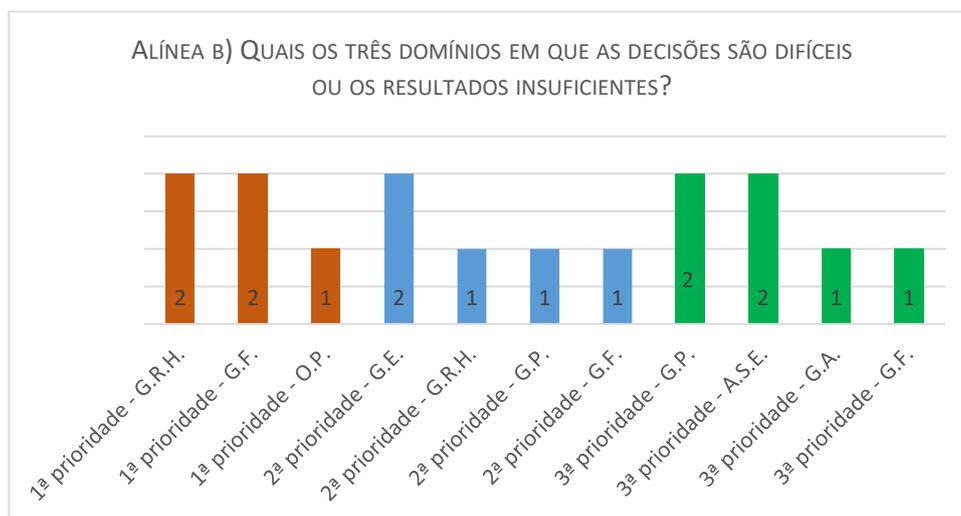


Figura 12 – Resultados para a alínea b) Quais os três domínios em que as decisões são difíceis ou os resultados insuficientes?

Na figura acima, observamos que na 1ª prioridade, as decisões difíceis ou com resultados insuficientes se centram na Gestão dos recursos humanos e na Gestão financeira (dois participantes) e na Organização pedagógica (um participante). Já na 2ª prioridade, as dificuldades ou os poucos resultados estão associados à Gestão Estratégica (um participante), à Gestão dos recursos humanos, à Gestão patrimonial e à Gestão financeira (uma resposta assinalada para cada um). E ainda, na 3ª prioridade, são escolhidas a Gestão patrimonial, a Ação social Escolar (dois participantes para cada), a Gestão administrativa e a Gestão financeira (uma resposta para cada).

Também para esta alínea, observamos respostas diluídas por praticamente todos os domínios, à exceção do da Organização curricular. Porém, destacamos dois pontos.

Em primeiro lugar, dos domínios referidos, dois são indicados no total três vezes: a Gestão dos recursos humanos (dois participantes como 1ª prioridade e um como 2ª) e a Gestão patrimonial (um como 2ª prioridade e dois como terceira). A nosso ver, trata-se de domínios muito sensíveis para um líder. Neste momento, apenas interpretaremos os resultados sobre Gestão dos recursos humanos, deixando a análise sobre Gestão patrimonial para mais tarde. Assim, gerir recursos humanos pode significar ter obrigatoriamente de dispensar, por exemplo, docentes quando não há vagas suficientes, ou ainda ter de reestruturar a distribuição de serviço do pessoal não docente, quando os

recursos são escassos, levando o líder escolar a tomar decisões difíceis ou com resultados insuficientes para o desempenho e o funcionamento da organização.

Em segundo lugar, tal como verificamos na alínea a), nesta surge também um domínio assinalado nas três prioridades: o da Gestão financeira. Julgamos que esta priorização se deve a dificuldade de gerir várias fontes de financiamento em simultâneo, respeitando as diretrizes do Orçamento do Estado legisladas anualmente, as restrições do Fundo Social Europeu e as limitações na utilização das Receitas Próprias.

Na Figura 13, apresentamos os resultados para a alínea c).

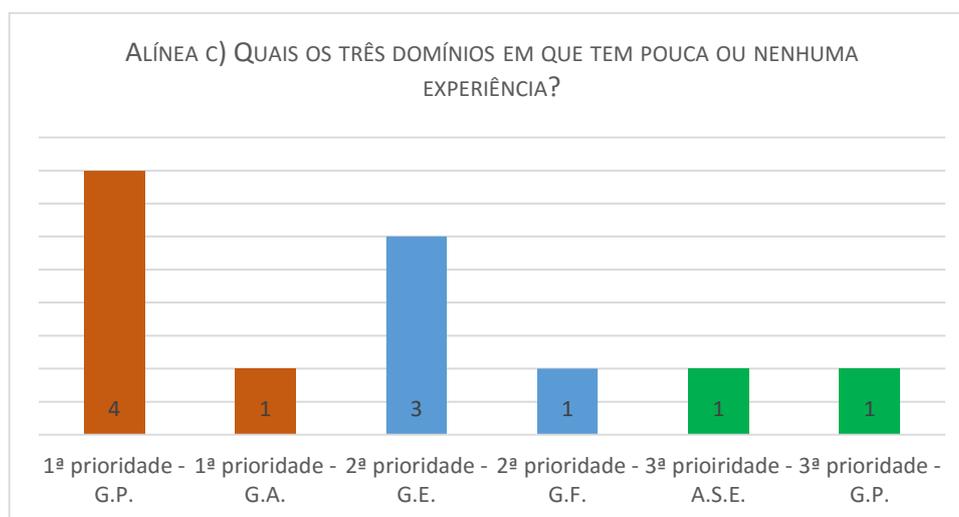


Figura 13 - Resultados para a alínea c) Quais os três domínios em que tem pouca ou nenhuma experiência?

Nesta alínea só dois participantes identificaram as três prioridades solicitadas, outros dois indicaram duas e um apenas uma prioridade. Esta escassez de respostas significa, na nossa opinião, que com a experiência adquirida em cargos de liderança, os diretores consolidam conhecimentos demonstrando mais segurança, confiança e discernimento no tratamento dos problemas que possam surgir em qualquer domínio. Permitimo-nos interpretar desta forma porque os líderes que referiram as três prioridades são curiosamente os que possuem menos anos em funções de liderança escolar.

De qualquer forma, e por não se conseguir descrever os resultados para a alínea c) como procedemos para as alíneas anteriores, sob pena de os enviesar, optamos por apresenta-los no seu conjunto, não referindo a prioridade, apesar de no Gráfico 12 aparecerem as prioridades. Assim, verificamos que em onze sinalizações, cinco foram para a Gestão patrimonial, isto é, todos os participantes com as respostas válidas, três para

a Gestão estratégica e que os outros três se repartem equitativamente pela Gestão administrativa, pela Gestão financeira e pela Ação social escolar.

Começando por nos debruçar sobre a questão do patrimônio, este aglutina duas dimensões delicadas para as quais os conhecimentos e a experiência do líder escolar são deficitários. Apesar das suas responsabilidades prevista na legislação, as obrigações do líder em Gestão patrimonial mais parece um terreno de areia movediça quer pela sua importância no desenvolvimento da atividade contabilística, quer no seu valor enquanto bem de interesse público a preservar. Só a título de exemplo, é frequente não se conhecer cabalmente o proprietário do terreno e do edifício da escola, podendo pertencer a administração local ou a central ou a ambas, o que inviabiliza ou dificulta qualquer tomada de decisão. Portanto, também não nos admiramos quando notamos que este domínio não tenha sido indicado na alínea a), boas decisões, e que tivesse sido assinalado três vezes na alínea b), decisões difíceis ou com resultados insuficientes.

O segundo domínio mais sinalizado diz respeito à Gestão estratégica. Este é provavelmente o mais complexo de todos os domínios porque aglomera a visão, a missão, os valores, as crenças, os objetivos estruturais, as linhas orientadoras para o plano estratégico da instituição de ensino, entre outros que conduzirão à prestação e à concretização de um serviço público eficaz e de qualidade. Além disso, o Projeto Educativo de cada agrupamento é considerado o instrumento de autonomia que espelha e planifica essa Gestão estratégica. A sua complexidade reside na criação de mecanismos que facilitem a compreensão do seu propósito por parte da comunidade educativa, mobilizando-a para a ação ambiciosa de superar as dificuldades.

Também verificamos que dos dois líderes escolares, que indicaram as três prioridades solicitadas, como já mencionamos os dois com menos experiência, um frisou a Gestão administrativa e o outro a Ação social escolar. Se, a primeira se refere a gestão da parte física e institucional da escola, implicando dominar toda a legislação em vigor, já a segunda, tal como o nome indica, abrange a organização das candidaturas dos alunos aos auxílios económicos, acompanhar os processos de acidente escolar dos alunos e gerir stocks em conjunto com os assistentes operacionais responsáveis por áreas importantes tais como a papelaria, a cantina e o bar dos alunos. Na nossa opinião, estes dois domínios revestem um cariz muito particular e específico de difícil entendimento para um líder, a

não ser talvez que pertença ao grupo de recrutamento da economia ou tenha um curso de especialização nessa área.

Para terminar a análise deste grupo, salientamos que o domínio da Organização curricular nunca foi referido em nenhuma das alíneas. Partirmos do princípio que o currículo é um “conjunto de conteúdos e objetivos, que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Esta definição vai ao encontro da proposta por Roldão: “O conjunto de aprendizagens pretendidas constitui o *currículo*” (Roldão, 2003, p. 28). Como tão bem explica esta autora, muitas vezes o currículo é confundido com o programa de uma determinada disciplina, o que leva muitos professores a declarar que cumpriram o programa. Ora, “Um programa não se cumpre, o que se tem de cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução foi organizado.” (Roldão, 2003 p. 29).

Ousamos concluir que talvez este domínio não tenha sido referido devido a esta confusão conceptual; o mesmo será questionar-se: porquê tomar decisões sobre a organização curricular se todas as disciplinas têm um programa e basta cumpri-lo?. Porventura será exagero nosso, levar a reflexão para este caminho, mas é nossa convicção que existe ainda, mesmo para os diretores, alguma discrepância na compreensão destes dois conceitos, pois na formação inicial, raramente era abordado o currículo, passando diretamente para o sacrosanto programa.

Grupo 4 – Autoconhecimento – O enredo para o futuro

Após terem sido questionados sobre os domínios sobre os quais tomavam decisões, pedimos aos participantes para relembrar “experiências passadas para poder antecipar o futuro” (Tichy & Bennis, 2010, p. 343).

Segundo Tichy e Bennis (2010), este exercício de convocação do passado ajuda a tomar decisões sobre o futuro. “Para isso, os líderes desenvolvem um enredo que define o que a organização a que pertencem vai fazer, como é que a equipa irá actuar e o papel que terão individualmente. Quando os líderes detêm esta capacidade, surge como uma peça de teatro na imaginação deles.” (p. 343). Este processo mental consiste na “articulação de ideias que visa o êxito de uma organização e que aborda os valores que são exigidos para pertencer à sua equipa e o modo como vai transmitir energia às pessoas

durante o percurso.” (p. 344). O mesmo será dizer que os líderes se baseiam no Ponto de Vista Educacional sobre o caminho a tomar pela organização no futuro, fornecendo uma base de ação que lhe permitirá construir uma visão. Esta visão mais não é do que o enredo para o futuro, em que o líder circunscreve a história partilhando-a com os membros da instituição, permitindo tomar decisões ao longo do percurso (p. 347).

Para averiguar se os participantes tinham consciência do seu enredo, propusemos-lhe que imaginassem o seguinte cenário: *“Imagine que o seu estabelecimento de ensino vai ser capa de uma publicação de destaque na área da educação. O documentário sobre o seu agrupamento vai centrar-se nos resultados académicos a alcançar pelos alunos e no trabalho de equipa do Conselho Pedagógico a desenvolver nos próximos dois anos.”* Focando-se nesta situação, os líderes responderam a cinco perguntas de resposta aberta. As respostas foram objeto de análise conteúdo.

Após uma pré-análise dos dados em que fizemos uma “leitura «flutuante»” (Bardin, 2015, p. 122) apurada do corpo textual e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos, procedemos à codificação. Numa investigação qualitativa, esta “Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes. (...) [porque] A compreensão exacta do sentido é, neste caso, capital.(...) [para evitar] o risco de erro (...) [é dada relevância ao] contexto da mensagem, mas também ao contexto exterior.” (Bardin, 2015, p. 141). Seguimos para a categorização fazendo o “*inventário*” e a “*classificação*” dos “elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos.” (Bardin, 2015, p. 145, 146).

Da análise de conteúdo das cinco questões colocadas aos líderes, emergiram três categorias e onze subcategorias. Para cada uma destas, apresentamos indicadores de frequência, com a referência ao número de vezes que foram encontrados no texto.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A Organização	Obstáculos – Corpo docente	Resistência à mudança (n=5) Ausência de trabalho colaborativo (n=2) Desajustamento das metodologias de trabalho (n=1) Existência de conflitos (n=1) Falta de autonomia (n=1)
	Obstáculos – Alunos	Desinteresse (n=1) Desigualdade de oportunidades (n=1) Resistência à mudança (n=1)
	Soluções – Corpo docente	Incentivo ao trabalho colaborativo (n=11) Realização de momentos de reflexão em grande grupo (n=2) Mudança das práticas letivas (n.2)

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

		Proposta de formação contínua (n=1) Implementação de plano de melhoria (n=1) Definição de metas (n=1) Maior autonomia (n=1)
	Soluções – Alunos	Criação de estruturas de apoio (n=3) Proposta de medidas de promoção do sucesso (n=3) Proposta de atividades extracurriculares (n=1)
	Energia emocional – Corpo docente	Satisfação pelo trabalho desenvolvido (n=4) Qualidade do ambiente de trabalho (n=2)
	Energia emocional – Alunos	Contributo positivo nos resultados académicos (n=3)
	Outros obstáculos	Não se enquadra em nenhum indicador anterior
	Outras soluções	Não se enquadra em nenhum indicador anterior
A Cultura de Escola	Mudança geral	Valorização do papel dos alunos (n=6) Abertura da e na escola (n=4) Fomento da cultura de participação (n=3)
	Papel do Conselho Pedagógico	Contributo positivo (n=5) Recetividade (n=2)
	Outros	Não se enquadra em nenhum indicador anterior
O Líder	Desafios	Gestão dos recursos humanos (n=3) Processo de liderança sempre inacabado (n=2) Legitimação da ação (n=1)
	Soluções	Comunicação eficaz (n=2) Formação pessoal (n=1) Auto crescimento através da compreensão (n=1) Criação de condições propícias ao desenvolvimento dos intervenientes (n=1)
	Energia emocional	Satisfação e contentamento (n=5) Trabalho sempre incompleto (n=4)

Quadro 2 – Análise de conteúdo do Grupo 4 – Autoconhecimento – O enredo para o futuro (No Anexo B, é apresentado o quadro mais completo, com as transcrições)

No cenário proposto aos participantes, eles tinham de imaginar o que pretendiam, primeiro quanto aos resultados académicos a alcançar pelos alunos e, segundo, quanto ao trabalho do conselho pedagógico. Não está explícito no enunciado do cenário, mas partimos do princípio que para a primeira pretensão, qualquer líder escolar deseja a melhoria dos resultados e para a segunda, um trabalho de articulação eficaz. Estas duas pretensões são as ideias que levam ao sucesso educativo e organizacional do agrupamento.

Fase aos dados apurados, para implementar medidas de promoção desse sucesso, os participantes revelaram conhecer a existência de obstáculos, por um lado, do corpo docente que manifestou, predominantemente, resistência à mudança (n=5, em enunciados como: “...*não foram, de início bem aceites pelos docentes, por considerarem que a sua componente letiva estava a ser aumentada...*” “...*inércia do corpo docente...*”) e ausência de trabalho colaborativo (n=2, como por exemplo: “...*falta de hábitos de trabalho em equipa...*”) e, por outro, dos alunos para os quais apontaram desinteresse, desigualdade de oportunidades e resistência à mudança (n=1, para cada indicador,

exemplos respetivos: “...desinteresse por parte dos alunos...”, “...desigualdade de oportunidades...” e “...difícil a adaptação... [dos alunos ao aumento de aulas de apoio]”).

Os líderes também têm conhecimento que as soluções para estes obstáculos passam por instituir valores, que deveriam ser exigidos aos docentes, tais como: trabalho colaborativo e cooperativo (n=11, por exemplo: “...criaram-se espaços / tempos de trabalho conjunto...”, “...instituiu-se a supervisão pedagógica em sala de aula, tentando integrá-la na prática regular docentes, aumentando assim os hábitos de trabalho conjunto...”), realização de momentos de reflexão em grande grupo (n=2, como no enunciado: “...reuniões gerais para debater a avaliação sumativa...”). No que toca aos alunos, as soluções previam a criação de estruturas de apoio (n=3, tais como: “...criação da Equipa Multidisciplinar de apoio a questões disciplinares e socioeconómicas...” e “...existência do Gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional...”) e propostas de medidas de promoção do sucesso (n=3, por exemplo: “Foram criados apoios pedagógicos em todas as disciplinas de exame...” e “...projetos como a TurmaMais...”).

Este processo de estabelecer valores refletiu-se na energia emocional do corpo docente provocando satisfação pelo trabalho desenvolvido (n=4, por exemplo: “...aumentando a autoestima...”, “...os resultados positivos das várias estratégias implementadas estão evidentes (...) na forma de trabalhar dos grupos/departamentos do agrupamento.” e “...o grau de satisfação elevado da nossa comunidade.”) e melhorando a qualidade do ambiente de trabalho (n=2, particularmente em: “...o ambiente é agradável e positivo.”). Em relação aos alunos, a sua energia emocional teve um contributo positivo nos resultados académicos (n=3, designadamente em: “...os resultados positivos das várias estratégias implementadas estão evidentes nos resultados dos alunos...”).

De notar que todo este processo tem uma influência na cultura da escola, instigando à mudança geral manifestada pela abertura da e na escola (n=4, nomeadamente em: “A escola passou a ser mais aberta...” e “Tentaram incluir-se todos os atores escolares na identificação de problemas e tomada de decisões...”), pelo fomento da cultura de participação (n=3, em particular em: “Maior envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.”) e voltada para a valorização dos alunos (n=6, por exemplo: “...centrando o aluno no processo de existência da mesma...”, “Maior

responsabilização dos alunos...” e “...valorização dos seus representantes [dos alunos] ...”).

Os líderes escolares admitiram que o papel do conselho pedagógico teve um contributo positivo neste processo (n=5, em enunciados como: “...contribuíram sempre para que a escola tivesse cada vez mais um ambiente saudável e feliz, sem deixar de se preocupar com as aprendizagens académicas.” e “Tiveram um papel muito importante na colaboração na elaboração de um Plano de Melhoria e na ligação e de passagem da mensagem entre os outros atores educativos.”) e que demonstrou receptividade à mudança (n=2, designadamente em: “..., concordou com as várias medidas, ajudou a implementá-las e são feitas regularmente a monitorização.”).

Claro está que o próprio líder, enquanto arquiteto do processo, também teve desafios a ultrapassar relacionados com a gestão dos recursos humanos (n=3, por exemplo em: “Os maiores desafios que se me apresentaram estiveram e estão relacionados com a gestão dos recursos humanos, ao nível das emoções e dos conflitos.” e “...foi fazer entender aos docentes a necessidade de utilização do seu tempo de estabelecimento para a melhoria dos resultados escolares...” e com o facto de o processo de liderança estar sempre inacabado (n=2, em particular em: “...é a necessidade de melhoria contínua dos resultados escolares e das condições de trabalho de todos...”) entre outros.

Mas conseguiu apresentar soluções geradoras de valores, tais como: a comunicação eficaz (n=2, nomeadamente em: “...importante que todos percebessem muito bem os objetivos que se procuravam alcançar.”), a formação pessoal, o auto crescimento através da compreensão e a criação de condições propícias ao desenvolvimento dos intervenientes (n=1, para cada indicador, exemplos respetivos: “bastante autoformação...”, “...uma melhor compreensão dos interesses que movem os vários atores de um agrupamento...” e “...Muitas vezes é necessário também fazer entender esta necessidade aos EE o que se reflete de imediato na frequência dos alunos.”).

Para completar o processo, o entusiasmo e a motivação do líder, indicadores da energia emocional, saíram reforçados pela satisfação e contentamento sentidos (n=5, por exemplo em: “...O ambiente que se vive no Agrupamento demonstra que fui parcialmente bem-sucedido...”, “Muito bem...” e “A satisfação é sempre gratificante quando vemos que os alunos estão presentes e a trabalhar.”), apesar da consciencialização do trabalho estar sempre incompleto (n=4, em enunciados como: “As metas educativas nunca são

completamente atingidas.” e “Tem de existir uma postura de constante procura e de aperfeiçoamento contínuo.”).

A partir de todas estas apreciações com base nos dados retirados das respostas às cinco perguntas do Grupo 4, julgamos que podemos concluir de forma segura que, ao conseguir descrever o modo como tomaram decisões para problemas que surgiram no passado, os líderes escolares foram construindo PVE para projetar o enredo para o futuro.

Grupo 5 – A sua equipa

Neste grupo, os participantes tinham de se pronunciar na pergunta 1 sobre o discernimento de cada elemento da sua equipa, sendo que esta é composta por um/a subdiretor/a e por dois ou três adjuntos/as, e na pergunta 2 sobre a influência desses elementos no processo de tomada de decisão. Essa equipa é regra geral o grupo de pessoas com quem o líder passa mais tempo na escola, partilhando muitas das vezes o mesmo espaço físico, por isso “Escolher as pessoas que nos rodeiam e às quais pedimos conselhos é talvez a maior decisão que um líder tem de tomar.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 355).

Antes de apresentar os resultados, relembramos que um dos participantes é subdiretor pelo que não respondeu à linha correspondente a esse cargo. Esclarecemos também que inserimos no anterior de cada coluna o número de participantes que escolheu a opção de resposta em causa. Além disso, como podemos verificar na Figura 14, todos os participantes responderam MUITO ou BASTANTE, pelo que só mostramos o número de respostas para essas duas opções. Nessa figura, apresentamos os resultados em conjunto para as perguntas 1 e 2 do Grupo 5, por termos verificado uma grande coincidência e linearidade entre eles.

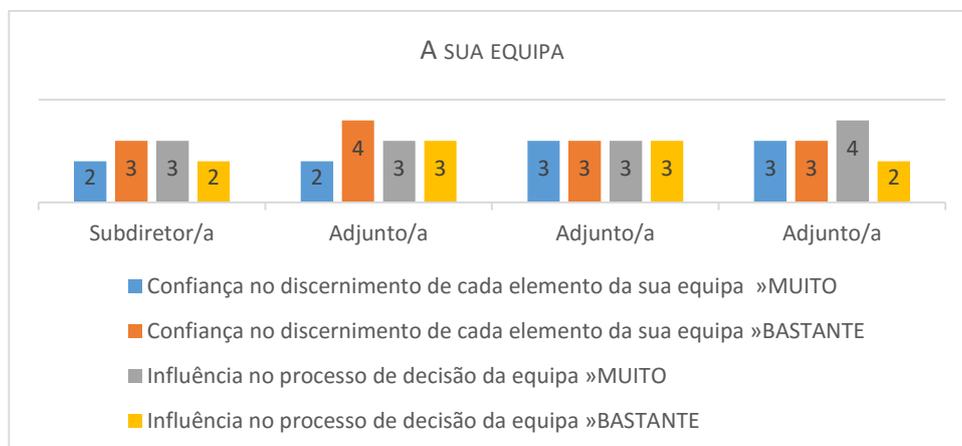


Figura 14 - Resultados para o GRUPO 5 - A sua equipa

Antes mais, podemos afirmar que, por terem respondido exclusivamente as opções MUITO e BASTANTE, os líderes da área do CFAE – Bragança Norte souberam escolher os membros da sua equipa, sendo regra geral designada por Direção, no seio da organização, apesar de não existir legalmente este órgão. No nosso entender, esta denominação deve-se ao facto de a comunidade identificar o diretor e a sua equipa como um grupo coeso e decisor.

Numa análise um pouco mais pormenorizada, verificamos que os participantes confiam muito positivamente no discernimento do subdiretor aquando da tomada de decisão (MUITO, n=2, BASTANTE, n=3) e reconhecem a sua influência no processo de decisão da equipa (MUITO, n=3, BASTANTE, n=2). No respeitante aos adjuntos, as sinalizações não variam muito entre o MUITO e o BASTANTE, pelo que assumidamente os participantes demonstram a sua confiança no discernimento desses dois ou três elementos da equipa (no total – MUITO, n=8 e BASTANTE, n=10) e revelam que influenciam o processo de decisão (totalizando – MUITO, n=10 e BASTANTE, n=8).

Em suma, podemos classificar que o impacto dos elementos, que formam a equipa dos líderes escolares interrogados, no processo de tomada de decisão é muito positivo, portanto aqueles foram bem escolhidos, criando um núcleo forte com várias capacidades, perspetivas e relações, tornando-se numa mais valia para o líder no momento de decidir.

GRUPO 6 – Conhecimento organizacional através da rede pessoal

No grupo anterior, debruçamo-nos sobre a equipa restrita do líder escolar, aquela com a qual trabalha diariamente. Não obstante, sabemos que um líder não se pode restringir ao discernimento, aos conhecimentos e aos pontos de vistas desse pequeno grupo quando se trata de iniciar os processos da tomada de decisão. Pois estes “devem permitir ao líder o acesso a várias perspetivas, a muitos níveis e perspetivas de uma organização. (...) Decisões que causam alterações estratégicas requerem implementação e apoio dos restantes.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 371).

Assim sendo, o líder tem de cultivar os contactos com uma rede de pessoas a quem tem de recorrer antes de tomar uma decisão para evitar obter sempre as mesmas perspetivas, formando à sua volta um círculo interior, ao qual recorre sempre antes de tomar uma decisão, e o círculo exterior, ao qual recorre frequentemente (Tichy & Bennis, 2010, p. 372-373).

Nas perguntas 1 e 2 do Grupo 6, pedimos aos participantes que enumerassem as pessoas, indicando o cargo delas, que na opinião deles podiam formar o círculo interior e o exterior. À exceção de um, que apenas referiu “*os elementos da Direção*”, na pergunta 1, todos enumeram três pessoas. O mesmo aconteceu na pergunta 2, em que só um enumerou duas pessoas, “*chefe dos serviços administrativos e o presidente do conselho geral*”, os restantes registaram três pessoas.

Para apresentar os dados, optamos por novos gráficos, agora em forma de queijo, onde agrupamos as respostas por categorias representando os órgãos⁴⁶ ou os serviços da escola: Direção, Serviços Administrativos Escolares, Conselho Geral, Conselho Pedagógico. Além disso, criamos mais duas categorias: Associação de Pais e Outros. Não incluímos as referências à Associação de Pais em Outros, por julgarmos interessante a importância dada a esse parceiro da escola. Porém, analisaremos os dados referentes às perguntas 1 e 2 em separado. Na Figura 15, mostramos os resultados para o círculo interior da rede dos participantes.

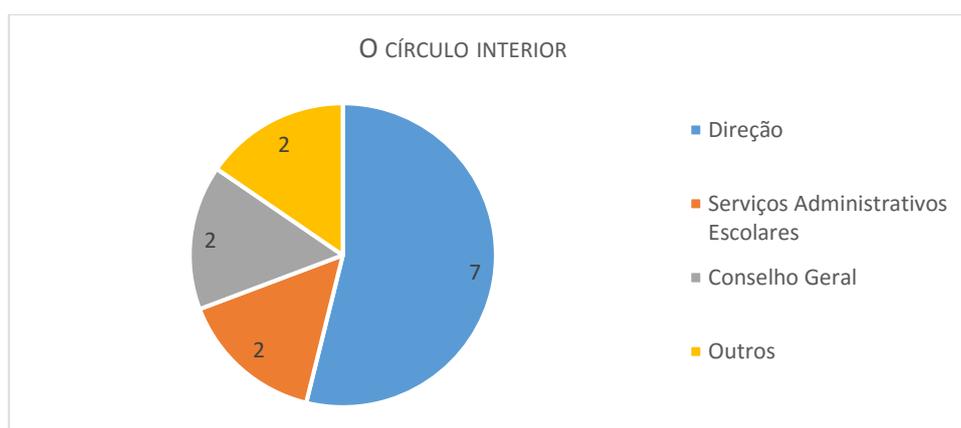


Figura 15- Resultados para O círculo interior

Das trezes referências, sete apontam para a Direção corroborando com os resultados do Grupo 5 sobre a equipa do diretor, em que é priorizada as perspetivas e opinião dos membros do grupo mais restrito. Importa acrescentarmos que os participantes citaram a Direção das seguintes maneiras: “*Os elementos da Direção*” (n=1), “*Membros da direção*” (n=1), “*Subdiretor(a)*” (n=3), “*dois dos adjuntos*” (n=1), “*Os 3 adjuntos*” (n=1).

⁴⁶ Apesar de sabermos que não existe o órgão designado por direção, decidimos utilizar essa denominação para facilitar a apresentação dos resultados.

Mencionados em igual número de vezes (n=2), surgem os Serviços Administrativos Escolares e o Conselho Geral. Quanto aos primeiros, ora aludindo ao “*coordenador administrativo*” ora à “*chefe da secretaria*”, pensamos que esses apontamentos se justificam pelo facto de grande parte das decisões que o líder tem de tomar estarem relacionadas com a gestão administrativa, sendo o coordenador dos serviços administrativos escolares uma peça-chave nas propostas de decisão nesse domínio. Com respeito ao Conselho Geral, sempre referido na figura do presidente do órgão, também julgamos legítimo o líder querer auscultar o representante de topo do órgão máximo de qualquer instituição de ensino, aquando de preparação do processo de uma eventual tomada de decisão.

Na categoria Outros, incluímos o “*coordenador operacional*” e o “*assessor para a segurança e disciplina*”. A nosso ver, a primeira referência deve provavelmente reportar-se ao cargo de encarregado de coordenação do pessoal assistente operacional. Se assim for, parece-nos que fará sentido o líder solicitar a opinião desse encarregado visto que os assistentes operacionais são agentes muito importantes para o bom funcionamento da organização e que devem ter um papel ativo no processo de tomada de decisão. A forma como o líder recorre ao contributo do pessoal não docente no geral será abordada na análise do Grupo 7.

Quanto ao “*assessor para a segurança e disciplina*”, o art.º 30.º do regime da autonomia, administração e gestão escolar de 2008, alterado em 2012, regulamenta as assessorias técnico-pedagógicas da direção para as quais docentes podem ser designados mediante autorização do conselho geral (DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho). Consequentemente os diretores podem ter assessores para uma área que julgue deficitária ou a necessitar de reforço. Neste caso em apreço, o participante tem um assessor para o sector da segurança e disciplina, duas áreas muito sensíveis numa escola, principalmente se existirem problemas que ponham em risco o superior interesse dos jovens, e para os quais é preciso desencadear processos de tomada de decisão frequentemente.

Como primeira conclusão, podemos afiançar que o círculo interior do líder é constituído por pessoas do interior da organização, o que nos parece fundamentado na medida em que o foco das decisões se encontra dentro da escola.

Da Figura 16 fazem parte os resultados para as pessoas que formam o círculo exterior da rede pessoal do líder.

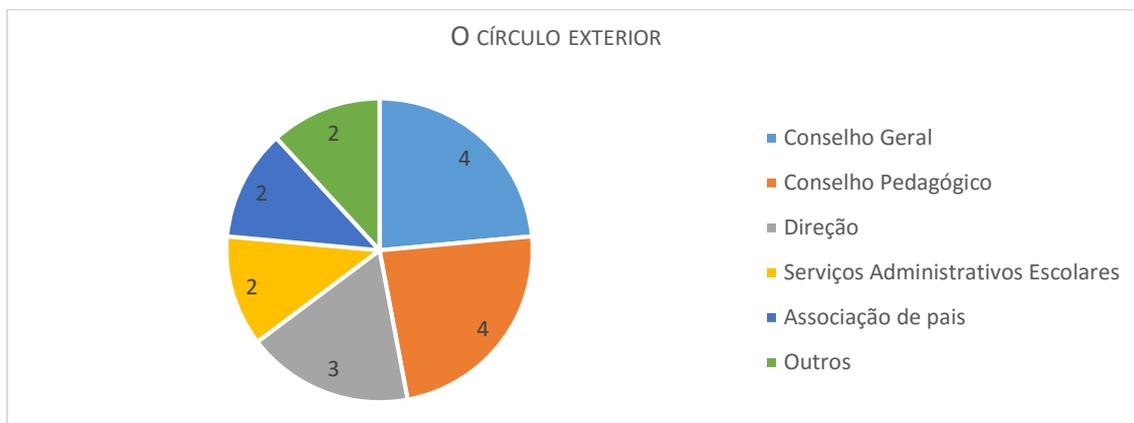


Figura 16- Resultados para O círculo exterior

Como podemos observar, apesar de ser designado por exterior, as seis categorias que surgem para caracterizar este círculo, de modo geral os líderes continuam a mencionar pessoas do interior da organização. Vejamos: com quatro referências cada, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico lideram, sendo que no primeiro se alude sempre à figura do presidente do órgão, já no segundo são assinalados os cargos de “*Coordenador(es) de Departamento*” (n=2), de “*Coord. D.T.*” (n=1) e de “*coordenador de ciclo*” (n=1).

Na nossa opinião, o recurso ao Presidente do conselho geral antes de tomar uma decisão pode ser explicado pela abrangência dos membros desse órgão. Constituem-no representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local⁴⁷, ou seja, alguns dos seus membros não têm uma intervenção direta com os alunos (não lidam com eles na sala de aula ou nos corredores). Portanto, têm assento nesse órgão pessoas cujas perspetivas só podem ser uma mais-valia por terem um olhar “de fora” possibilitando um distanciamento útil à tomada de decisão sobre as problemáticas da vida escolar.

No concernante aos elementos do Conselho Pedagógico, julgamos que se trate novamente de uma questão de abrangência, por nesse órgão estarem representados todos os docentes em exercício de funções de um agrupamento. Assim, os coordenadores das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica fixadas no regulamento interno são a voz da opinião e das perspetivas dos professores que educam, formam,

⁴⁷ N.º 2, art.º 12.º, DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho

ensinam, motivam e acompanham o percurso e o desenvolvimento da única razão de ser de uma escola, os alunos. Por esse motivo, importa ouvi-la.

Ainda sobre a Figura 16, aparece com três sinalizações novamente a Direção com menção à “*subdiretora*”, a “*um assessor do diretor*” e a um “*adjunto*”. A nosso ver, esta preferência pelos membros da equipa restrita pode fundamentar-se pela proximidade e pela confiança neles.

Por fim, entram ainda no círculo exterior os Serviços Administrativos Escolares (n=2, mencionados sob a forma de “*coordenadora técnica*” e “*chefe dos serviços administrativos*”), a Associação de Pais (n=2, referida ao conjunto ou à figura do presidente) e Outros. Pensamos que os primeiros são outra vez indicados neste círculo pelas mesmas razões já referidas anteriormente, ou seja, a gestão administrativa envolve assuntos bastante delicados e complexos para os quais não é aconselhável tomar decisões de ânimo leve. No tocante à Associação de Pais, caso esteja em sintonia com a visão, a missão, os objetivos e o plano estratégico consignados no Projeto Educativo, somos de opinião que pode ser uma aliada não negligenciável para a tomada de decisão, porquanto alegadamente os pais e encarregados de educação e o corpo docente, líder inclusive, deveriam unir-se em prol do sucesso e bem-estar dos jovens que para uns são educandos e par os outros, alunos, perspectivas de um mesmo ser.

Na categoria de Outros, recolhemos a referência a “*um professor*” e a um “*Coord. TIC*”. O participante que respondeu a primeira poderia estar a pensar em algum colega em quem confia muito e cujo parecer seja de ter em atenção pela acuidade e pela consensualidade de opinião. Já quanto à segunda, na era tecnológica em que vivemos, solicitar a opinião do coordenador TIC, pode ser uma vantagem para alguém que se sinta inseguro nessa área.

Como segunda conclusão, arriscamo-nos a adiantar que os líderes gostam de ouvir frequentemente o contributo de um círculo mais alargado de pessoas provavelmente para não ficar demasiado confinado as opiniões que vêm do interior, dando-se a oportunidade de acolher apreciações diferentes, rastilho para a implementação de medidas inovadoras.

Apresentamos uma última conclusão sobre o conjunto dos dois círculos, tendo este Grupo 6 por objetivo específico, indagar acerca dos membros que constituem a rede pessoal do diretor e como contribui para a tomada de decisões criteriosas, pensamos que conseguimos mostrar de forma bastante clara que os líderes estão consciencializados que

intercetando as hierarquias organizacionais podem conjugar informações preciosas e distintas tirando proveito do melhor de todos para todos (Tichy & Bennis, 2010, p. 373). Acerca do contributo desses dois círculos que formam a rede pessoal do líder para a tomada de decisões criteriosas, analisaremos os resultados da figura seguinte.

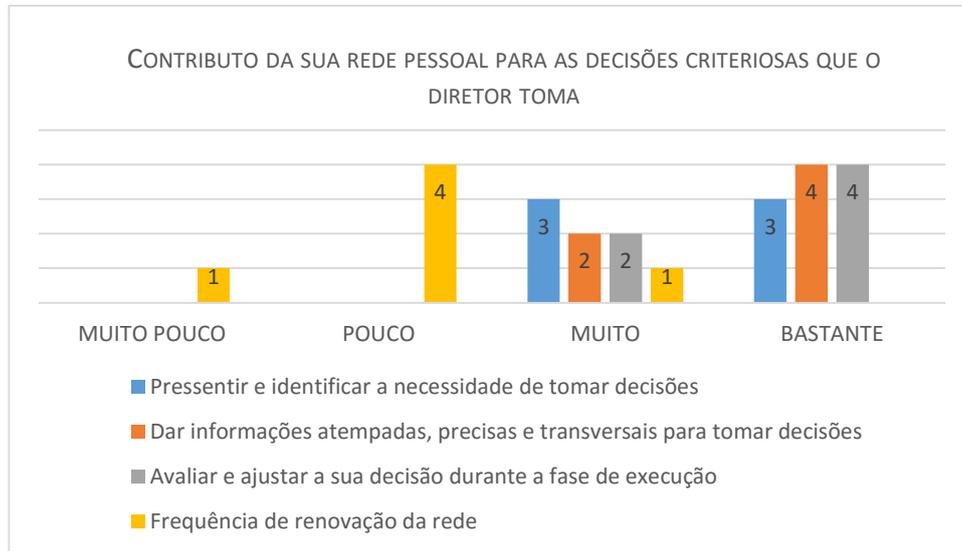


Figura 17- Resultados para a indicação em que medida a sua rede pessoal contribui para as decisões criteriosas que toma.

Na pergunta 3 do Grupo 6 sobre o conhecimento organizacional através da rede pessoal, os participantes indicaram em que medida a sua rede pessoal contribui para as decisões criteriosas que toma, para tal refletiram sobre quatro questões e para cada tinham de responder se contribuía MUITO POUCO, POUCO, MUITO e BASTANTE. Como para as anteriores figuras, neste também, inserimos em cada coluna o número de participantes que assinalou aquela opção. Além disso, para tornar mais leve o aspecto da Figura 17, optamos por abreviar as questões.

Da análise podemos depreender que, quando chamados a pronunciar-se sobre “*Até que ponto a rede lhe permite pressentir e identificar a necessidade de tomar decisões?*”, “*Até que ponto a sua rede lhe dá informações atempadas, precisas e transversais para tomar decisões?*” e “*Até que ponto a sua rede lhe permite avaliar e ajustar a sua decisão durante a fase da execução?*”, os líderes respondem de forma muito positiva, pois todas as sinalizações se concentram nas opções MUITO (n=7, todas as respostas incluídas) e BASTANTE (n=11, todas as respostas incluídas). Na medida em que as três questões se encaixam em duas das três fases do processo de tomada de decisão – as duas primeiras na fase da preparação e a última na fase da execução – podemos avançar que os participantes têm discernimento, por um lado, para aproveitar os recursos e as fontes de

informação que têm ao seu redor para obter os resultados que desejam e, por outro, para não descurar a fase derradeira do processo, tão importante para finalizar o que está em curso e construir novo conhecimento para o futuro (Tichy & Bennis, 2010, p. 117 e 122).

A quarta questão remete para a necessidade de renovação da rede pessoal. Aqui também verificamos resultados satisfatórios visto que um participante respondeu MUITO POUCO, quatro POUCO e apenas um MUITO. A falta de necessidade em renovar a rede é sinal de estabilidade e de constância da rede, quer no círculo interior quer no exterior, projetando uma imagem de credibilidade da organização, transmitindo segurança ao líder e consolidando a confiança nos parceiros da rede. Antes de concluir, referir que na nossa opinião, o participante que indicou que renova e revê MUITO frequentemente a sua rede, pode estar ainda a atear o terreno, pondo as pessoas à prova, para depois escolher com absoluta certeza, ou à procura das pessoas ideais para as incluir na sua rede. Todavia, apontamos um constrangimento a esta ausência de continuidade: em educação, os efeitos de algumas tomadas de decisão só se confirmam a médio e longo prazo, ora a mudança na rede pode comprometer os resultados esperados devido à divergência de entendimento face ao problema a resolver.

Grupo 7 – Conhecimento dos intervenientes

Ao nível das pessoas a considerar num processo de tomada de decisão, para além das que fazem parte da equipa e da rede, os líderes têm de tomar decisões no contexto dos intervenientes que o rodeiam a ele e ao agrupamento de escolas que dirige, entendendo-se por intervenientes toda e qualquer pessoa que possa influenciar, beneficiar ou ainda ser prejudicado no processo da tomada de decisão. Dessa forma, trabalhar com os intervenientes pode ser benéfico em todas as fases do processo de decisão – preparação, decisão e execução – porque os processos cognitivos e os emocionais abrangem a todas (Vide Figura 1).

No mundo empresarial, “Todas as organizações são afectadas por vários intervenientes; uma lista parcial deve incluir os clientes, os fornecedores, os parceiros, os investidores, as associações industriais, as agências reguladoras, os grupos de interesse e as comunidades.” (Tichy & Bennis, 2010, p. 395).

No universo escolar, o leque dos intervenientes também é bastante amplo e diversificado, abarcando os alunos, o pessoal docente e não docente, os encarregados de

educação, os diretores de outros agrupamentos de escolas, a Direção de Serviços da Região Norte⁴⁸, os Serviços centrais do Ministério da Educação (DGAE – Direção Geral da Administração Escolar, DGE – Direção Geral da Educação...), a Autarquia, outros parceiros locais do setor público e outros do setor privado. Todos estes intervenientes devem ser considerados fonte de conhecimento e de ajuda ao longo das três fases do processo de tomada de decisão. Por essa razão, solicitamos aos participantes que se pronunciassem sobre o contributo de cada um nas fases da preparação, da decisão e da execução, numa situação plausível para o contexto escolar, a implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar.

Nas Figuras 18, 19 e 20, revelamos os resultados apurados para as três fases. Por uma questão de aligeirar a apresentação gráfica, preferimos novamente juntar as sinalizações NENHUM / ALGUM e SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO, formando dois grupos opostos: contributo negativo *versus* contributo positivo. Além disso, os números junto às linhas correspondem ao número de sinalizações para cada interveniente. Apesar da dispersão dos resultados ao compararmos as sinalizações por interveniente, determinamos fazer uma análise conjunta das três figuras por um lado, por se verificar essa dispersão nas três, e por outro, por notar que emanam pontos análogos.

⁴⁸ No âmbito do nosso trabalho, os participantes dirigem agrupamentos de escolas do distrito de Bragança daí a opção relativa à Direção de Serviços da Região Norte.

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

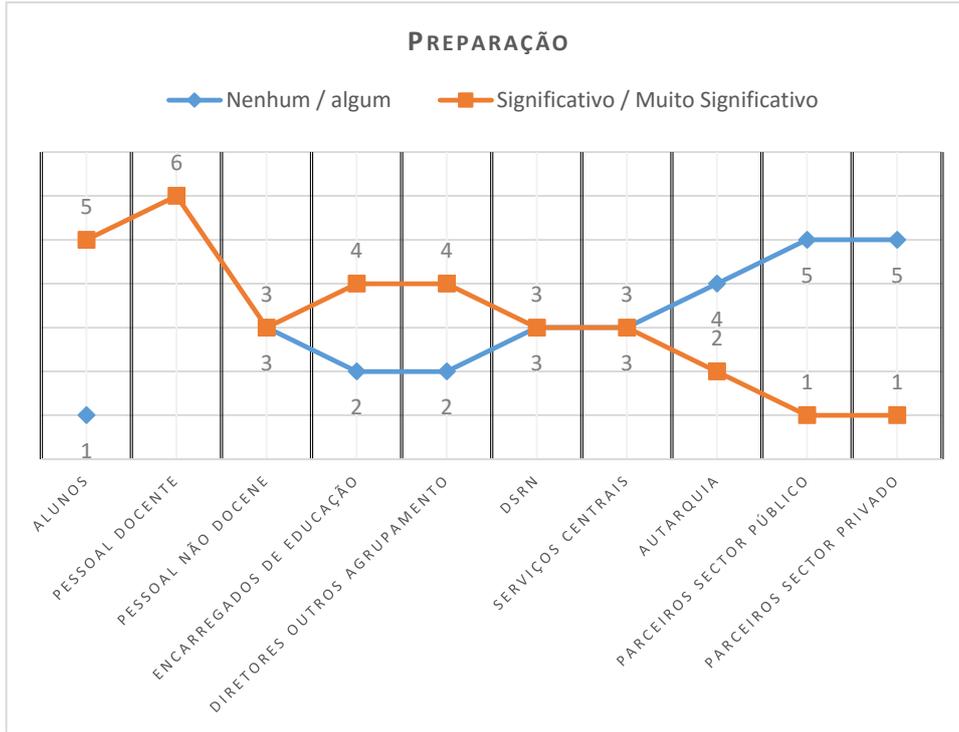


Figura 18- Resultados relativos aos contributos dos intervenientes na fase da Preparação

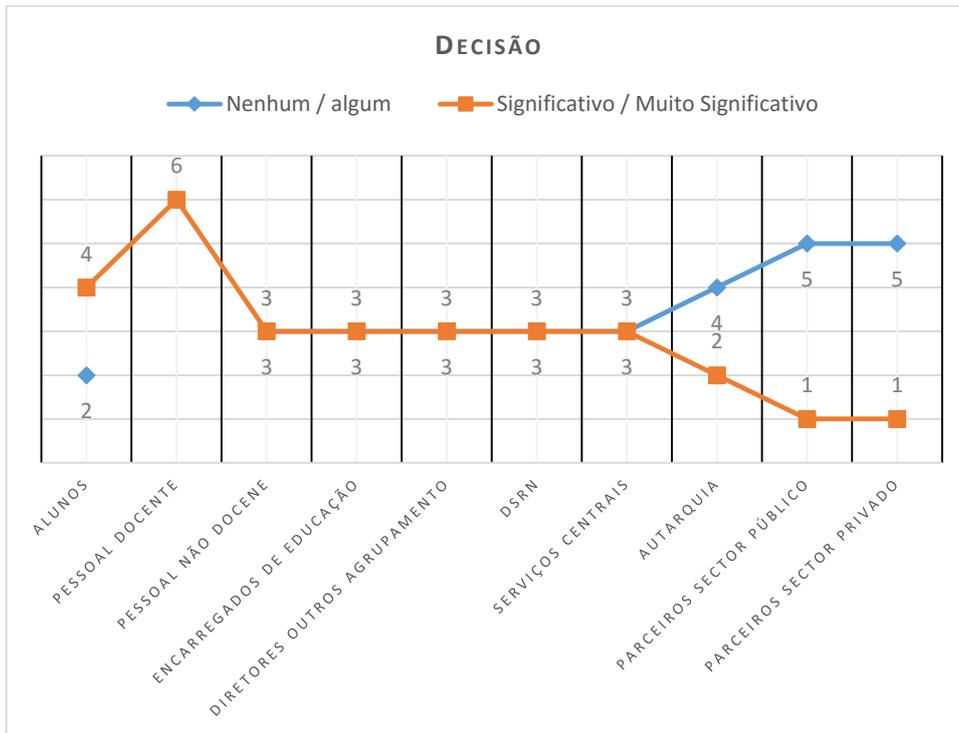


Figura 19- Resultados relativos aos contributos dos intervenientes na fase da Decisão

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

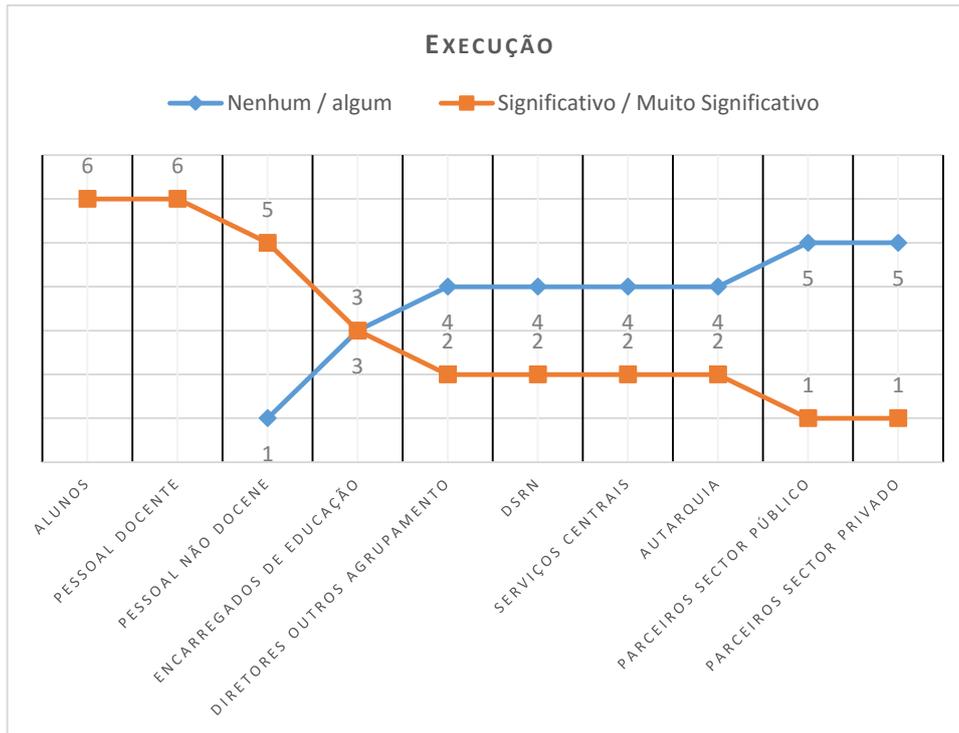


Figura 20- Resultados relativos aos contributos dos intervenientes na fase da Execução

Começando pelos aspetos análogos, reparamos que, nas três fases, o contributo do pessoal docente é considerado SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO (n=6, em cada fase). Alias, são os únicos cuja colaboração é sempre estimada como positiva. Julgamos que este resultado se coaduna com o exemplo apresentado por, no quotidiano, o pessoal docente ser o «implementador-mor» junto dos alunos de um projeto de promoção do sucesso escolar. Por essa razão, o contributo dos professores deve ser privilegiado desde a fase da preparação à fase da execução.

Sobrepondo as três figuras, verificaríamos que os resultados dos três últimos intervenientes do lado direito são exatamente iguais nas três fases: para a Autarquia, quatro sinalizações POUCO / ALGUM, e duas SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO; para Outros parceiros locais do setor público e do setor privado, cinco respostas POUCO / ALGUM, e uma SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO. Apesar destes três intervenientes integrarem o conjunto de possíveis e importantes parceiros de um agrupamento de escolas, nomeadamente por exemplo como entidades acolhedoras da Formação em Contexto de Trabalho dos Cursos Profissionais, no exemplo proposto neste Grupo 7, a cooperação esperada é diminuta, a não ser que patrocinem financeiramente o projeto de promoção do sucesso. Por fim, supomos que a Autarquia foi sinalizada duas vezes de forma positiva porque tem sob a sua tutela a educação pré-

escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Ora, como nalguns casos, a Autarquia é a entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular, a articulação entre estas e as disciplinas do currículo pode potenciar ações/medidas concretas e direcionadas para a promoção do sucesso dos alunos.

As sinalizações relativas aos alunos são as que apresentam maior variabilidade. Na fase da Preparação (Figura 18), cinco em seis participantes apontam o contributo dos alunos como SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO; o sexto respondeu ALGUM. Na fase da Decisão (Figura 19), só quatro marcaram SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO, os dois outros assinalaram ALGUM. Por último, na fase da Execução, todas as cruzes foram colocadas nas opções SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO. Sendo os alunos o alvo de qualquer projeto de promoção do sucesso escolar, entendemos que eles têm de ser ouvidos ao longo de todo o processo, questionando-os sobre os seus anseios, ajudando-nos a equacionar o problema pelo prisma deles e avaliando a fase da execução para aprender e ajustar. Assim, não nos admiramos na última fase (Figura 20), todos os líderes responderam que o contributo dos alunos é tão importante e digno de atenção. Em suma, no nosso entender, muitas vezes pensamos para eles e por eles, julgando que por sermos adultos somos mestres da verdade, mas ficamos admirados com os conhecimentos valiosos que eles detêm. Por esse motivo, seria interessante ser possível criar mais momentos para nos dedicarmos a ouvi-los e a observá-los.

De seguida, abordaremos as discrepâncias mais subtis.

Como se pode ver nas Figuras 18 e 19 – Preparação e Decisão, o contributo do pessoal não docente está equilibradamente dividido entre NENHUM / ALGUM (n=3) e SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO (n=3); já na Figura 20 – Execução, o contributo da vertente positiva aumenta exponencialmente (SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO, n=5). No nosso entender, tal como já mencionamos anteriormente no Grupo 6, o pessoal não docente, designadamente os assistentes operacionais, tem de ser considerado como um grupo de possíveis agentes a ouvir no processo de tomada de decisão. Pelos resultados, cinco dos participantes percebem que o seu contributo pode ser de ponderar na fase de execução.

Quanto aos Serviços regionais e centrais do Ministério da Educação, os resultados são quase semelhantes aos dos intervenientes anteriores quanto à importância dada nas

diferentes fases, isto é, nas Figuras 18 e 19, o seu contributo distribui-se entre NENHUM / ALGUM (n=3) e SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO (n=3), ao passo que na Figura 20 – Execução, o contributo tende para o lado negativo (NENHUM / ALGUM n=4). Relacionando os resultados obtidos com os anos em funções de liderança dos participantes, verificamos que os que responderam SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO nas fases de Preparação e Decisão, dois contabilizam nove anos e o terceiro é o subdiretor. Interpretamos estes dados em função da necessidade de uma compreensão cabal do que está em causa, pois frequentemente a informação provinda dos Serviços da tutela suscita dúvidas e a diversidade de realidade de contexto devido aos recursos disponíveis implica um pedido de esclarecimento nas duas fases iniciais do processo da tomada de decisão. Quanto à posição de pendor mais negativo dos restantes líderes, pensamos que a experiência adquirida facilita o entendimento, ou talvez, e aventuramos a admiti-lo, são muitas as situações em que a informação solicitada é contraditória, permanece insuficiente, ou ainda assuntos há em que ficamos sem respostas, pelo que desistimos de perguntar. Quanto aos resultados para a terceira fase, os dois participantes que ainda assinalaram SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO, provavelmente por uma questão de segurança, ainda indagam os técnicos dos Serviços regionais e centrais para poderem ajustar o processo. Também compreendemos que quatro tenham respondido NENHUM / ALGUM já que as nossas decisões, os nossos processos são monitorizados por aplicações informáticas e plataformas eletrónicas criadas com esse intuito. Ainda na senda da última reflexão, acrescentamos que “Abundam os sistemas e as plataformas que reforçam o controlo burocrático do centro sobre as periferias, instituindo uma hiperburocracia altamente formalizadora e racionalizadora, que muitos confundem, ingenuamente, com desmaterialização desburocratizante e eficiente.” (Lima, 2013).

No que aos Encarregados de Educação diz respeito, verificamos uma tendência ligeiramente semelhante. Observando as Figuras 18 e 20 – Preparação e Execução, notamos que os líderes registaram que o contributo é positivo (SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO, n=4); em contrapartida, na fase da Decisão – Figura 19, as opiniões contrabalançam entre posições negativas e positivas (NENHUM / ALGUM – n=3 e SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO n=3). Na nossa opinião, pode mostrar que na fase inicial e final do processo da tomada de decisão, o contributo dos

Encarregados de Educação é tido em conta por quatro participantes pela ligação privilegiada com os jovens. Na medida em que propusemos como exemplo um projeto de promoção do sucesso escolar, os Encarregados de Educação podem ajudar a mobilizar e alinhar na fase de preparação e a aprender/ajustar na fase de execução. Já na fase de Decisão (Figura 19), arriscamos a sugerir que os participantes que mantiveram as respostas positivas devem ter nos seus agrupamentos associações de pais que se envolvem na comunidade na resolução dos problemas.

De forma deliberada, deixamos para última análise os resultados observados para os intervenientes – Diretores de outros agrupamentos de escolas. Na fase da Preparação (Figura 18), quatro líderes responderam SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO e dois NENHUM / ALGUM. Na fase da Decisão (Figura 19), os resultados equilibram-se entre NENHUM / ALGUM (n=3) e SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO (n=3). Por fim, na fase da Execução (Figura 20), a posição mais positiva reduz para duas respostas de SIGNIFICATIVO / MUITO SIGNIFICATIVO e a posição mais negativa aumenta para quatro respostas de NENHUM / ALGUM. Face a uma mesma situação pouco clara e deficitária, não raras as vezes, os diretores contactam uns com os outros a fim de partilhar apreciações, entendimentos e dúvidas. Esta partilha é salutar e reconfortante. Nos dados apurados, na fase de Preparação, apesar de dois líderes terem assinalados ALGUM, nenhum respondeu NENHUM o que sugere que independentemente da frequência, todos apostam na partilha dos conhecimentos e das angústias, procurando o contributo dos seu pares, apesar da influência considerável dos contextos sociais, geográficos e económicos em que se inserem os estabelecimentos escolares: os problemas de um agrupamento situado numa cidade em que existem mais do que um agrupamento, não terão a mesma dimensão e impacto do que de um único localizado numa vila sede de concelho. Porventura a diversidade de contextos possa explicar que à medida que o processo de tomada de decisão se desenvolve, essa partilha é praticamente descartada por um participante, na fase de Decisão e por dois, na fase de Execução. Pois as características endógenas dos recursos humanos e materiais obrigam os líderes a decidir, executar e talvez ajustar em funções dessas particularidades.

Concluindo, julgamos que podemos afirmar que de um modo global foi possível verificar que o contributo de cada interveniente nas três fases da tomada de decisão goza, por parte dos líderes participantes, de consideração adequada a cada um e em

conformidade com os anos em funções de liderança e o contexto em que está inserido o agrupamento de escolas

Antes de comentar os resultados do Grupo 8, é nossa opinião que os líderes têm de refletir mais em conjunto, de partilhar mais experiências de decisões boas ou más, de apostar na atualização dos conhecimentos nos domínios em que tomam boas ou difíceis decisões ou com resultados insuficiente e de procurar formação nas áreas em que sentem que têm pouca ou nenhuma experiência.

Grupo 8 – A sua opinião

Quando elaboramos o questionário, era fundamental para nós conhecermos a opinião dos participantes na medida em pretendíamos que o questionário os ajudasse a refletir sobre a sua atuação enquanto líder escolar, cargo que obriga a tomar decisões sobre uma constelação de assuntos mais ou menos complexos e situações mais ou menos problemáticas. Na senda desta intenção, solicitamos a opinião do grupo sobre a pertinência e a utilidade do questionário, assim como sobre o seu interesse em aprofundar alguns dos assuntos abordados ao longo do mesmo, numa formação específica para líderes escolares.

Os resultados foram para nós bastante animadores, como podemos verificar na Figura 21 em que apresentamos as sinalizações para as três perguntas deste Grupo 8. Para aliviar a apresentação dos dados, apenas aparecem no gráfico duas colunas para cada questão, correspondentes às opções de resposta referidas no eixo horizontal como r3 e r4, sendo que para a pergunta 1, as opções propostas eram PERTINENTE e MUITO PERTINENTE, para a pergunta 2, as opções eram ÚTIL e MUITO ÚTIL, e para a pergunta 3, eram INTERESSADO e MUITO INTERESSADO.

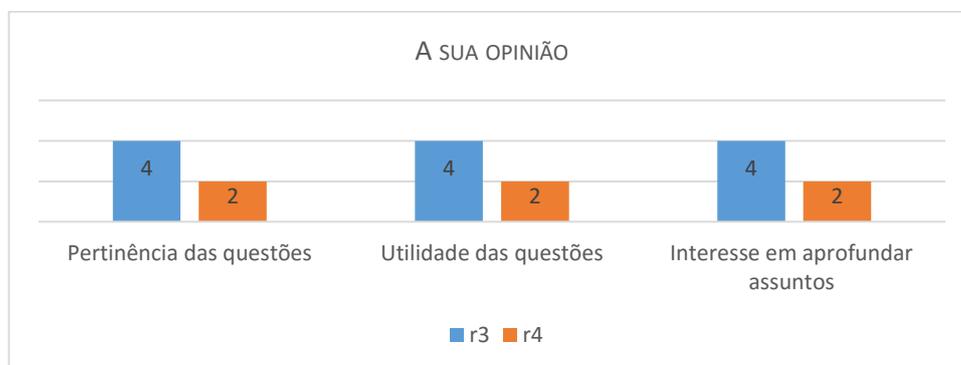


Figura 21- Resultados com a opinião dos participantes sobre o questionário

A opinião dos participantes é elucidativa visto que nos três itens – Pertinência das questões, Utilidade das questões e Interesses em aprofundar assuntos, quatro participantes responderam PERTINENTE, ÚTIL e INTERESSADO e dois mostraram mais entusiasmo ao assinalar MUITO PERTINENTE, MUITO ÚTIL e MUITO INTERESSADO.

Findamos com uma dose considerável de certeza que todos precisamos de aprender mais, não tendo um peso significativo o número de anos em funções de liderança escolar, na ponderação para a obtenção de mais conhecimento para poder tomar decisões criteriosas, ou seja, ajustadas e eficazes.

Face e estes resultados, parece-nos interessante propor um projeto de intervenção que pudesse proporcionar aos participantes momentos de aprendizagem para os ajudar na tomada de decisão acertada. Além disso, pensamos que este projeto teria viabilidade e exequibilidade. Ainda que tenhamos plena consciência de que o nosso grupo de participantes é demasiado reduzido para fazer “extrapolações das conclusões” (Hill & Hill, 2005, p. 42), aventuramo-nos a avaliar pela análise dos dados do Grupo 8 – A sua opinião, que as probabilidades de procura de um Programa que permitisse aos líderes escolares melhorar e aprofundar aptidões e capacidades próprias de um líder que toma decisões eficazes, seriam, de certeza, bastante interessantes.

Considerações Finais

Segundo o *Relatório TALIS 2013 – Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico*⁴⁹, em Portugal, 94,6%⁵⁰ dos diretores de escolas com o 3.º ciclo do ensino básico dizem que “Legislação e políticas” (DGEEC & DSEE, 2013) limitam a sua eficácia como diretor da escola. Percentagem mais elevada apresentada pelos trinta e três países da OCDE que participaram no inquérito. Além disso, 77,4% dos inquiridos nacionais superam os 71,8% da média dos países envolvidos no tocante à situação “Elevado volume de trabalho e de nível de responsabilidade do trabalho do diretor” (DGEEC & DSEE, 2013).

Estes dados ilustram bem o tamanho da intrincada empreitada que os diretores das escolas portuguesas têm de assegurar para conseguir construir um projeto com uma visão com o sucesso educativo no horizonte, mais ou menos distante, ao alcance de toda a comunidade educativa. Não obsta idealizar o sucesso, é necessário que no final esteja visível nos resultados a apresentar a quem de direito. Em última instância, a administração da tutela verifica a eficácia ou a ineficácia das medidas propiciadoras de sucesso, monitorizando todo e qualquer dado das escolas, nos vários domínios em que estas podem exercer a sua autonomia. Este procedimento evidencia a lógica da prestação de contas, tão proclamada pelos seguidores da visão neoliberal da escola.

Visão esta que não favorece em nada a missão da escola que deveria ser predominantemente “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º 1, art.º 1, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), visto que o cunho e a cultura empresarial que se pretende imprimir à administração e gestão da escola a desvirtua (Lima, 2011, p. 71). Para complexificar um pouco mais, apesar das tentativas de desconcentração e descentralização da administração do Ministério da Educação, esta permanece muito enraizada na tradição de centralizar as decisões que vão ser executadas a nível local, isto é, em contexto socioeconómicos e geográficos muito díspares.

Dito de outra forma, entre a centralização do poder decisório dos serviços centrais e a autonomia ambígua entregue às escolas, as tomadas de decisão dos diretores têm de

⁴⁹ “O TALIS 2013 é o segundo inquérito da OCDE sobre a aprendizagem, cujos resultados permitem, principalmente, conhecer e refletir sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes.” Um dos temas do TALIS 2013 foi a liderança escolar.

⁵⁰ Percentagem das opções de resposta “Até certo ponto” ou “Muito”.

ser criteriosas, ou seja, preparadas, decididas e executadas com discernimento para que o processo seja saldado com resultados eficazes.

Ainda que sejam exigidas coerência, ponderação, bom senso e equidade no exercício da liderança escolar, os participantes revelaram tomar decisões bastante boas quanto à escolha da equipa, ao conhecimento da rede pessoal e dos intervenientes, demonstramos que o problema da tomada de decisão está presente na vida profissional dos líderes escolares por várias razões a saber: conhecimento apenas razoável e por consolidar sobre o conhecimento acerca do processo de discernimento na tomada de decisão; alguns domínios em que têm pouca ou nenhuma experiência, tais como, Gestão patrimonial, Gestão estratégica, Gestão administrativa, Gestão financeira e Ação social escolar; e finalmente, necessidade de refletir mais em conjunto para tomar decisões mais criteriosas que conduzem à eficácia.

Na senda desses resultados, propomos um projeto de intervenção para líderes escolares, que batizamos de Programa para Diretores: a caminho da liderança escolar com discernimento. Novamente foi com base em Tichy e Bennis (2010), que pensamos neste Programa. Estes autores descrevem a criação da Academia de Liderança de Nova Iorque em 2003 a pedido de Michael Bloomberg, Presidente da Câmara da cidade de Nova Iorque, cujo “Ponto de Vista Educacional (...) incluía o pressuposto de que o desempenho organizacional dependia de um bom líder. Tinha verificado esta ideia no mundo dos negócios e pensava que era possível aplicá-la ao mundo da educação.” (p. 295).

A equipa de Bloomberg acreditava que “Os diretores tinham de ser líderes revolucionários, pessoas capazes de «destruir e refazer as suas escolas» para beneficiar os alunos.” (p. 308). Por conseguinte, conceberam a Academia cujo objetivo era “Ensinar diretores de escola a tomar boas decisões na liderança” (p. 307), isto é, “desenvolver o discernimento na liderança dos diretores.” (p. 312).

Para atingi-lo, estruturaram o Programa para Novos Diretores prevendo cinco *workshops*. O primeiro teve lugar durante cinco dias no verão, para que os formandos desenvolvessem o Ponto de Vista Educacional para as suas escolas, a fim de serem capazes de tomar decisões quanto aos colaboradores, à estratégia e às situações de crise, terminando com a elaboração de um planeamento processual. Esta primeira sessão era seguida de mais três *workshops* a realizar durante vários dias ao longo do ano, em que

eram analisados em conjunto os progressos da implementação, os sucessos e os fracassos (p. 309-313).

Voltando aos líderes escolares que fazem parte do CFAE – Bragança Norte, pensamos num programa que abarcasse as áreas em que revelaram ter mais dificuldades em tomar boas decisões. De seguida, apresentamos a ação de formação, conforme recomendações do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Para começar, optamos pela modalidade de Oficina de Formação, por ser uma “modalidade (...) realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objectivos: a) Delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas; c) Reflectir sobre as práticas desenvolvidas; d) Construir novos meios processuais ou técnicos.” (www.ccpfc.uminho.pt/.../Regulamento%20para%20acreditação%20e%20creditação%)

De seguida, apresentamos o plano da formação.

<p><u>Designação da ação:</u> Programa para Diretores: a caminho da liderança escolar com discernimento</p> <p><u>Modalidade:</u> Oficina de formação</p> <p><u>Breve apresentação das razões justificativas da oficina e sua inserção no plano de atividades da entidade proponente:</u></p> <p>Diariamente, o Diretor de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada está sujeito a vários processos de tomada de decisão, da mais simples à mais complexa. Ora a tomada de decisão pode ser individual, grupal ou organizacional, de acordo com a complexidade do problema em análise e o alcance da solução a propor. Dada a insuficiência dos suportes e assessorias à informação, os diretores e as suas equipas têm muitas dificuldades em tomar as decisões mais adequadas. Quando o apoio da Administração Central e Regional se concretiza, as decisões tornam-se um pouco mais claras e acessíveis. O problema coloca-se se as tomadas de decisão têm de ser tomadas sem os esclarecimentos prévios às situações/ dúvidas que as suscitaram. Isto porque, numa administração tendencialmente centralizada, os atores são muito mais orientados para tomarem decisões em conformidade com os regulamentos do que em assumirem decisões profissionalmente sustentadas.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <p>a) Proporcionar a aquisição de conceitos e instrumentos necessários à aplicação do processo de tomada de decisão criteriosa;</p> <p>b) Desenvolver o discernimento na liderança dos diretores.</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>a) Enquadramento da tomada de decisão na liderança – Domínios do processo de decisão; Fases do processo; Recursos e constituintes;</p> <p>b) Tipos de decisões – Relativas aos colaboradores; Estratégicas; Em situações de crise;</p> <p>c) A situação de crise como oportunidade de desenvolvimento da liderança;</p> <p>e) A tomada de decisão em contexto escola – Autoconhecimento; Conhecimento da rede social; Conhecimento da organização;</p> <p>d) A eficácia da decisão do diretor- “Ter um enredo”; Carácter e coragem.</p> <p><u>Duração:</u> 25 horas de sessões presenciais conjuntas + 25 horas não presenciais de trabalho autónomo.</p> <p><u>Calendarização:</u> setembro – 7 horas; janeiro – 6 horas; abril – 6 horas; julho – 6 horas</p> <p><u>Destinatários:</u> Diretores de agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas</p>
--

A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar

<p>Critérios de avaliação dos formandos: Participação e Produção de trabalhos e / ou materiais (diário de bordo e fichas de registo), avaliados numa escala de 1 a 10 valores, com ponderação de 25% para o primeiro critério e de 75% para o segundo (http://www.cfaebn.pt/index.php/legislacao/regulamento1)</p> <p>Modelo de avaliação da ação: Fichas do formando, do formador e da entidade formadora em uso no CFAE – Bragança Norte</p>

Quadro 3 - Plano de Formação do Programa para Diretores: a caminho da liderança escolar com discernimento

Acrescentamos que seria pertinente prever sessões de supervisão pedagógica para diretores, a incluir nas horas não presenciais: cada formando convidaria dois colegas diretores para assistir, em dois momentos distintos, por exemplo a uma reunião do Conselho Administrativo e outra do Conselho Pedagógico ou ainda a uma reunião do Conselho Geral, com o intuito de observar o colega em ação, após a qual teriam um momento de partilha e de reflexão, que, como já adiantamos, seria benéfico para o desenvolvimento do discernimento na sua prática de líderes escolares.

Gostaríamos de o implementar para a partir da sua avaliação, expor algumas ilações sobre a pertinência e utilidade do mesmo e assim contribuir, por um lado, para o incremento de boas práticas ao nível da tomada de decisão dos possíveis participantes interessados em frequentá-lo e, por outro, com mais conhecimento sobre esta matéria.

Não resistimos em terminar transcrevendo as palavras reconfortantes de Maria Luísa Oliveira, atual Diretora-Geral da Administração Escolar, que recentemente num Seminário sobre gestão e liderança⁵¹, proferiu:

A especificidade das funções do decisor público confere-lhe responsabilidades acrescidas, pois embora não tenha a exigência e obrigatoriedade de ter lucro, tem de contribuir de forma eficaz para a causa comum, para a disponibilização de serviços que visam a satisfação de direitos do cidadão e do seu bem-estar. Tem, no entanto, de o fazer de forma isenta, consensual, equitativa e transparente, sujeito a um enquadramento jurídico rígido, com sucessivas alterações, que frequentemente, no caso da contratação pública, pela complexidade e morosidade associadas, limita a eficácia que lhe é exigida. (comunicação pessoal, abril 16, 2016)

Enquanto escutávamos o discurso da Senhora Diretora-Geral, pensamos que talvez os esforços dos diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, no sentido de tomar decisões eficazes diariamente, não sejam vão...

⁵¹ Seminário “Gestão e liderança nas organizações: questões práticas na gestão de pessoas e bens: desafios do decisor público”, no qual participamos no dia 16 de abril de 2016 em Arcos de Valdevez.

Referências

- Afonso, A. (janeiro/abril de 2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro. doi:10.1590/S1413-24782003000100005
- Afonso, A., & Costa, R. (2009). «Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.». *A página da educação*(n.º 185, série II). Obtido em 8 de fevereiro de 2016, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13547&mid=2>
- Alves, M., & Tomé, I. (2006). Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) política(s) à sua representação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3. Obtido em 8 de fevereiro de 2016, de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1177>
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escola*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (21 de abril de 2011). Autonomia das escolas será o passo mais importante. *PÚBLICO*, 15.
- Azevedo, J. (2012). Nota de Apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 3-6.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). (L. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Barracho, C., & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barry, L. (2007). Como solucionar problemas para quem toma decisões. Em H. B. School, *Tomando as Melhores Decisões* (pp. 17-26). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Barzanó, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Batista, A. (2011). *Descubra o Líder Que Há em Si. Valorize as suas capacidades e destaque-se dos demais*. Alfragide: Livros d'Hoje - Publicações Dom Quixote.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar Um Projecto de Investigação* (2ª ed.). (J. Almeida, Trad.) Lisboa: Gradiva.

- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional - Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. Alvarez, S. Santos, & T. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chambel, M., & Curral, L. (2000). *Psicossociologia das Organizações* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral de Administração* (4.^a ed.). São Paulo: Makron Books e McGraw-Hill.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, A. (2013). *Novos Líderes Para um Novo Mundo - Como liderar equipas felizes, competentes e eficazes. Uma pessoa de cada vez*. Barreiro: Top Books.
- Cunha, M., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6.^a ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.
- DGEEC, & DSEE. (2013). *Relatório TALIS 2013: Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: DGEEC. Obtido de <http://www.dgeec.mec.pt>
- Dutercq, Y. (1999). Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Em M. J. SARMENTO, *Autonomia da Escola - Políticas e Práticas* (pp. 191-228). Porto: Edições ASA.
- Elias, F. (17 de fevereiro de 2014). www.cescolas.pt. Obtido em 02 de fevereiro de 2015, de <http://www.cescolas.pt/artigos-de-opiniao/autonomia-das-escolas/>
- Estanqueiro, A. (2007). *Saber Lidar com as Pessoas: Princípio da Comunicação Interpessoal* (14 ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia . Os lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: ASA Editores.

- Estêvão, C. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. Em L. Lima, *Compreender a Escola - Perspectivas de Análise Organizacional* (pp. 254-286). Porto: Edições ASA.
- Falcão, M. (2003). Serão as reformas que mudam as escolas ou serão as escolas que mudam as reformas? Em A. Vilela, *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 46-51). Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. Em J. Formosinho, J. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. Em J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165-191). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, H. (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA.
- Formosinho, J. (2005). A evolução do modelo de administração da escola de interesse público em Portugal (1926-86). Em J. Formosinho, J. Fernandes, J. Machado, & Ferreira, F., *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 91-113). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentalização na administração da escola de interesse público. Em J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Políticas de autonomia e avaliação. Portugal no concerto da União Europeia. Em J. Formosinho, *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 71-89). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Fernandes, J., Machado, J., & Ferreira, F. (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. (A. Silva, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden - EDUCAR 27* (pp. 31-85). Obtido em Maio de 2011, de ddd.uab.es: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>
- Góis, C., & Gonçalves, E. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto: ASA Editores.
- Grancho, J. (2009). Avaliação e autonomia das escolas. Em J. R. (coord.), *Avaliação de Desempenho de Professores* (pp. 25-34). Associação Nacional de Professores - Rvj Editores.
- Greenfield, J. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. Em M. Sarmiento, *Autonomia da Escola - Políticas e Práticas* (pp. 257-283). Porto: Editora ASA.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente - Criar a Paixão pela Mudança* (8ª ed.). (C. Pedro, Trad.) Lisboa: Actual Editora.
- <http://www.cfaebn.pt/index.php/legislacao/regulamento1>. (s.d.). Obtido em 28 de fevereiro de 2016, de <http://www.cfaebn.pt>.
- Hunter, J. (2006). *Servir para Liderar*. Cascais: Gestão Plus Edições.
- Infopédia (em linha)*. (s.d.). Obtido de Porto Editora: URL:<http://www.infopedia.pt>
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. (C. Brito, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Klein, G. (2001). *Fontes de Poder - O modo como as pessoas tomam decisões*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (Fevereiro de 2001). Política e Administração da Educação. *A Página da Educação*, n°99 - ano 10, p. 10. Obtido em Janeiro de 2011, de www.apagina.pt.
- Lima, L. (6 de janeiro de 2003). Democratizar a gestão é o maior dos desafios. *Diário de Notícias*.

- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. Em L. Lima, *Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolas: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (outubro de 2013). «A austeridade é centralista». *A página da educação* (n.º 201, série ii). Obtido em 18 de março de 2016, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=561&doc=14490&mid=2>
- Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). A Figura do Diretor - (Des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 137-154.
- Lourenço, L., & Ilharco, F. (2007). *Liderança: As lições de Mourinho* (3.ª ed.). Booknomics.
- Martín, E. (1998). http://www.cursoverao.pt/c_1998/elenamartin.htm. Obtido em setembro de 2011
- Mayo, I. (1996). La calidad total en los centros educativos. Em I. C. Mayo (coord.) *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp. 579-623). Barcelona: Oikós - Tau
- Minicucci, A. (2001). *Relações Humanas: Psicologia das Relações Interpessoais* (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Pinto, C., Rodrigues, J., Santos, A., Melo, L., Moreira, M., & Rodrigues. (2010). *Fundamentos de Gestão* (3ª Edição ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires - Volume 1 : politiques et pratiques. (OCDE, Ed.) Obtido em 12 de dezembro de 2011, de www.oecd.org/editions/corrigenda
- Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados, Integridade - Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação* (3ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- School, H. B. (2007). *Tomando as Melhores Decisões*. (M. S. Bulhões, Trad.) Rio de Janeiro: ELSEVIER.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança - Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Tese de Doutoramento policopiada.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas - Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simon, H. (1983). *Administration et Processus de décision*. (P. Dauzat, Trad.) Paris: Economica.
- Sousa, F., & Monteiro, I. (2010). *Liderança de Equipas na Resolução de Problemas Complexos - Um Guia para a Inovação Organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- STRATEGOR. (2000). (J. Silva, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tichy, N., & Bennis, W. (2010). *DECIDIR - Conheça o processo de decisão dos líderes de sucesso*. Lisboa: Actual Editora.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação, 14*, 77-99. Obtido em 03 de 03 de 2010
- Uribe, M. (junho de 2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade: Um desafio de ordem superior. *Educação para Todos, 1*, pp. 107-115.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: EDIÇÕES SÍBALO. LDA.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA Editores.
- www.ccpfc.uminho.pt/.../Regulamento%20para%20acreditação%20e%20creditação%..
. (s.d.). Obtido em 18 de março de 2016, de www.ccpfc.uminho.pt/.

Legislação

- Decreto-Lei nº 513/73. (1973). *Funcionamento dos serviços administrativos dos estabelecimentos do ensino médio, secundário e preparatório e das escolas do magistério primário. Diário do Governo Série I. Nº 237.*
- Decreto-Lei nº 221/74. (1974). *Diário da República. 659.*
- Decreto-Lei nº 735-A/74. (1974). *Decreta os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Obtido em 24 de novembro de 2014, de <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=educa03>.*
- Decreto-Lei nº 769-A/76. (1976). *Diário da República I Série. Nº 249, 2420(1)-2420(6).*
- Decreto-Lei nº 137/77. (1977). *Criação dos serviços regionais do Ministério da Educação e Investigação Científica. Diário da República I Série. Nº 81, 698.*
- Decreto-Lei nº 211/81 (1981). *Cria as primeiras estruturas desconcentradas do Ministério da Educação e Ciência, as Direções de Distrito e as Delegações Escolares. Diário da República I Série. Nº 158, 1685-1691.*
- Decreto-Lei nº 43/89. (1989). *Reorganização da administração educacional. Diário da República I Série. Nº 29, 456-461.*
- Decreto-Lei nº 172/91. (1991). *Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série-A. Nº107, 2521-2530.*
- Decreto-Lei nº 190/91. (1991). *Cria os serviços de psicologia e orientação. Diário da República, I Série-A. Nº 113, 2665-2668.*
- Decreto-Lei nº 133/93. (1993). *Define a Orgânica do Ministério da Educação. Diário da República, I Série-A. Nº 97, 2024-2027.*
- Decreto-Lei nº115-A/98. (1998). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série-A. Nº 102, 1988(2)-1988(14).*
- Decreto-Lei nº 208/2002. (2002). *Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação. Diário da República I Série-A. Nº 240, 6790-6807.*
- Decreto-Lei nº 213/2006. (2006). *Aprova a estrutura orgânica do Ministério da Educação. Diário da República 1ª Série. Nº 208, 7525-7531.*
- Decreto-Lei nº 125/2011. (2011). *Aprova a nova lei orgânica do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República 1ª série. Nº 249, 5498-5508.*

Decreto-lei nº 139/2012, *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República 1ª Série, Nº 129, 3476-3491.*

Decreto-Lei nº 75/2008. (2008). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários. Diário da República 1ª Série. Nº 79, 2341-2356.*

Decreto-Lei nº 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012. *Diário da República 1ª Série. Nº 126, 3340-3364.*

Despacho Normativo nº 20/2012. (2012). *Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos -programa ou de autonomia a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência. Diário da República 2.ª Série. Nº 192, 33344-33346.*

Lei nº 5/73. (1973). *Lei do Sistema Educativo. Diário da República I Série. Nº 173, 1315-1321.*

Lei nº 46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série. Nº 237, 3067-3081.*

Portaria nº 265/2012. (2012). *Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª Série. Nº 168, 4908-4912.*

Portaria nº 44/2014. (2014). *Estabelece as regras a aplicar à gestão flexível do currículo. Diário da República, 1.ª Série. Nº 36, 1514.*

Anexos

Anexo A – Questionário - Trabalho de Projeto - Mestrado em Administração Educacional

Anexo B - Análise de conteúdo – Grupo 4 – Autoconhecimento – O Enredo para o futuro

Questionário
Trabalho de Projeto
Mestrado em Administração Educacional

No âmbito do trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, intitulado **A TOMADA DE DECISÃO E A EFICÁCIA DA LIDERANÇA ESCOLAR**, venho solicitar-lhe que responda ao presente questionário sobre a sua experiência na tomada de decisão enquanto líder de um estabelecimento de ensino público.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e o seu contributo para a análise e compreensão do processo da tomada de decisão dos diretores e diretoras que lideram os agrupamentos de escolas associados ao Centro de Formação de Associação de Escolas - Bragança Norte.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos e científicos, sendo realçado que as respostas representam apenas uma opinião individual. O questionário é anónimo.

Grata pela sua colaboração.

GRUPO 1 - Dados sobre o/a diretor/a

1. Qual é a sua idade? Clique ou toque aqui para introduzir texto. anos

2. Há quantos anos exerce funções de liderança (presidente de conselho diretivo, presidente de conselho executivo e/ou diretor/a)? Clique ou toque aqui para introduzir texto. anos

GRUPO 2 - O processo de discernimento na tomada de decisão

Quando se aborda o tema da liderança, uma das qualidades apontadas como fulcrais é o pensamento criterioso, que pode ser aperfeiçoado com a experiência de vida. Outro assunto incontornável é o discernimento enquanto capacidade que pode ser desenvolvida e, também ela, aperfeiçoada no seio da instituição em que o líder atua.

As afirmações que se apresentam de seguida consistem nos elementos de construção de um pensamento criterioso.

À luz da sua experiência em liderança escolar, leia com atenção as seis afirmações seguintes sobre o processo de tomada de decisão e indique o seu grau de concordância.

	NÃO CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. As tomadas de decisão são conscientes, ou seja, processos deliberados, e não decisões em momentos isolados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As tomadas de decisão envolvem a equipa, a organização e os intervenientes num processo aberto e transparente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O processo de tomada de decisão ajuda todos a entender como e quando foi tomada uma decisão e porque foi acertada, para que todos possam aprender com a experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O conhecimento provém de todos os níveis da organização para ajudar a avaliar, ajustar e a conduzir ao êxito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A capacidade de julgamento é uma parte explícita dos processos de avaliação e de desenvolvimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os papéis de liderança devem ser atribuídos a todos aqueles que demonstraram de forma consistente uma boa capacidade de discernimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO 3 – Autoconhecimento – A experiência na tomada de decisões

De acordo com o nº 1 do artigo 8º do DL nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL nº 137/2012, de 2 de julho, são oito os domínios em que o agrupamento de escolas pode e deve tomar decisões, a saber: “*domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira*”.

Tendo em conta o seu dia a dia enquanto líder de um estabelecimento de ensino, para as três situações apresentadas escolha três domínios por ordem de prioridade, sendo que a 1ª é a mais prioritária e a 3ª é a menos.

Situação	Domínios	Ordem de prioridade
a) Quais os três domínios em que toma frequentemente boas decisões?	Organização pedagógica	Escolha um item.
	Organização Curricular	Escolha um item.
	Gestão dos recursos humanos	Escolha um item.
	Ação social escolar	Escolha um item.
	Gestão estratégica	Escolha um item.
	Gestão administrativa	Escolha um item.
	Gestão patrimonial	Escolha um item.
	Gestão financeira	Escolha um item.
b) Quais os três domínios em que as decisões são difíceis ou os resultados insuficientes?	Organização pedagógica	Escolha um item.
	Organização Curricular	Escolha um item.
	Gestão dos recursos humanos	Escolha um item.
	Ação social escolar	Escolha um item.
	Gestão estratégica	Escolha um item.
	Gestão administrativa	Escolha um item.
	Gestão patrimonial	Escolha um item.
	Gestão financeira	Escolha um item.
c) Quais os três domínios em que tem pouca ou nenhuma experiência?	Organização pedagógica	Escolha um item.
	Organização Curricular	Escolha um item.
	Gestão dos recursos humanos	Escolha um item.
	Ação social escolar	Escolha um item.
	Gestão estratégica	Escolha um item.
	Gestão administrativa	Escolha um item.
	Gestão patrimonial	Escolha um item.
	Gestão financeira	Escolha um item.

GRUPO 4 – Autoconhecimento – O enredo para o futuro

Tomar decisões sobre o futuro do agrupamento de escolas que dirige implica que recorra às experiências passadas para poder antecipar o futuro.

Imagine que o seu estabelecimento de ensino vai ser capa de uma publicação de destaque na área da educação. O documentário sobre o seu agrupamento vai centrar-se nos resultados académicos alcançados pelos alunos e no trabalho de equipa do Conselho Pedagógico a desenvolver nos próximos dois anos.

A partir deste cenário, responda de forma sucinta às perguntas seguintes.

1. Que obstáculos já teve de ultrapassar para que os alunos do seu agrupamento alcançassem melhores resultados académicos e como fez para os ultrapassar?

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

2. Que mudanças ao nível da cultura/clima de escola ocorreram e como aconteceram?

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

3. Que papel tiveram os elementos do Conselho Pedagógico nessas mudanças ao nível da cultura/clima de escola?

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

4. Que desafios sentiu pessoalmente e como os ultrapassou?

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

5. Como soube que tinha sido bem-sucedido e como se sentiu? Como se sentiram os alunos e os professores?

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

GRUPO 5 - A sua equipa

Desde 2008, o/a diretor/a dos agrupamentos de escolas tem de escolher as pessoas que vão ocupar os cargos de subdiretor/a e de adjuntos/as. Após a tomada de posse destes elementos, está formada A EQUIPA do/a diretor/a.

Para cada elemento da sua equipa, avalie o contributo de cada um na tomada de decisões no tocante ao discernimento e à influência.

1. Até que ponto confia no discernimento de cada elemento da sua equipa? Indique o nível de discernimento para cada um.

	MUITO POUCO	POUCO	MUITO	BASTANTE
Subdiretor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adjunto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adjunto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adjunto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Como é que essa pessoa influencia o processo de decisão da equipa? Indique o nível de influência para cada um.

	MUITO POUCO	POUCO	MUITO	BASTANTE
Subdiretor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adjunto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adjunto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adjunto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO 6 - Conhecimento organizacional através da rede pessoal

Os processos de tomadas de decisão devem permitir ao/à diretor/a o acesso a várias perspectivas acerca do agrupamento que dirige. Por conseguinte, o/a diretor/a terá de ter uma rede de pessoas a quem tem de recorrer antes de tomar uma decisão.

1. Enumere as três pessoas, indicando o cargo delas, a quem recorre sempre antes de tomar uma decisão. Essas formarão o círculo interior da sua rede pessoal.

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

2. Enumere outras três pessoas, indicando o cargos delas, a quem recorre frequentemente antes de tomar uma decisão. Essas pertencerão ao círculo exterior da sua rede pessoal.

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

3. Indique em que medida a sua rede pessoal contribui para as decisões criteriosas que toma.

	MUITO POUCO	POUCO	MUITO	BASTANTE
Até que ponto a sua rede lhe permite pressentir e identificar a necessidade de tomar decisões?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Até que ponto a sua rede lhe dá informações atempadas, precisas e transversais para tomar decisões?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Até que ponto a sua rede lhe permite avaliar e ajustar a sua decisão durante a fase de execução?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com que frequência renova e revê a sua rede?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO 7 - Conhecimento dos intervenientes

Todas as decisões de um/a diretor/a são tomadas no contexto dos intervenientes que o rodeia a ele e ao agrupamento de escolas que dirige. Entende-se por intervenientes toda e qualquer pessoa que possa influenciar, beneficiar ou ainda ser prejudicado no processo da tomada de decisão.

Apesar de os intervenientes nem sempre serem fiáveis, um/a diretor/a que pondera bem o processo de decisão sabe como torná-los uma fonte de conhecimento e de ajuda. Trabalhar com os intervenientes pode ser benéfico em todas as fases do processo de decisão: fase de preparação, fase de decisão e fase de execução.

Atendendo aos possíveis intervenientes elencados nos quadros seguintes, indique o contributo de cada um nas três fases de processo de uma decisão-chave, como por exemplo a implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar.

1. Indique o contributo de cada interveniente na fase de PREPARAÇÃO.

	NENHUM	ALGUM	SIGNIFICATIVO	MUITO SIGNIFICATIVO
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretores de outros agrupamentos de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção de Serviços da Região Norte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviços centrais do Ministério da Educação (DGAE, DGE...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parceiros locais do setor público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parceiros locais do setor privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Indique o contributo de cada interveniente na fase de DECISÃO.

	NENHUM	ALGUM	SIGNIFICATIVO	MUITO SIGNIFICATIVO
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretores de outros agrupamentos de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção de Serviços da Região Norte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviços centrais do Ministério da Educação (DGAE, DGE...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parceiros locais do setor público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parceiros locais do setor privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Indique o contributo de cada interveniente na fase de EXECUÇÃO.

	NENHUM	ALGUM	SIGNIFICATIVO	MUITO SIGNIFICATIVO
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretores de outros agrupamentos de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção de Serviços da Região Norte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviços centrais do Ministério da Educação (DGAE, DGE...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parceiros locais do setor público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parceiros locais do setor privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO 8 - A sua opinião

A elaboração deste questionário exigiu da nossa parte várias tomadas de decisão sobre os temas dos grupos e o tipo de perguntas para cada grupo. Não obstante esses aspetos relativos ao conteúdo e a forma, também pretendíamos que o questionário o/a ajudasse a refletir sobre a sua atuação enquanto líder escolar, cargo que o/a obriga a tomar decisões sobre uma miríade de matérias muito diversas.

Para terminar, dê-nos a sua opinião sobre a pertinência e a utilidade deste questionário, assim como sobre o seu interesse em aprofundar alguns dos assuntos abordados ao longo do mesmo, numa formação específica para líderes escolares.

1. Indique a pertinência das questões colocadas.

NADA PERTINENTE	POUCO PERTINENTE	PERTINENTE	MUITO PERTINENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Indique a utilidade das questões colocadas.

NADA ÚTIL	POUCO ÚTIL	ÚTIL	MUITO ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Indique o interesse em aprofundar alguns dos assuntos abordados ao longo do questionário, numa formação específica para líderes escolares.

NADA INTERESSADO	POUCO INTERESSADO	INTERESSADO	MUITO INTERESSADO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grata pela sua colaboração.

Anexo B - Análise de conteúdo – Grupo 4 – Autoconhecimento – O Enredo para o futuro

Categories	Subcategories	Indicadores	Transcrição
A Organização	Obstáculos – Corpo docente	Resistência à mudança (n=5)	<i>P1- “...inércia do corpo docente...” P4- “...a obrigatoriedade do exercício da componente não letiva de estabelecimento...” P4- “...não foram, de início bem aceites pelos docentes, por considerarem que a sua componente letiva estava a ser aumentada.” P5- “...Resistência dos docentes à mudança...”</i>
		Ausência de trabalho colaborativo (n=2)	<i>P3- “...falta de hábitos de trabalho em equipa...” P5- “...implementação da partilha de práticas e mudança de estratégia...”</i>
		Desajustamento das metodologias de trabalho (n=1)	<i>P1- “...metodologias de trabalho pouco ajustadas às novas realidades...”</i>
		Existência de conflitos (n=1)	<i>P3- “... existência de conflitos na comunidade escolar...”</i>
		Falta de autonomia (n=1)	<i>P6- “...da organização escolar imposta aos agrupamentos: oferta curricular, constituição de turmas, obrigatoriedade do número de aulas para a oferta de determinada disciplina...”</i>
	Obstáculos – Alunos	Desinteresse (n=1)	<i>P1- “...desinteresse por parte dos alunos...”</i>
		Desigualdade de oportunidades (n=1)	<i>P3- “...desigualdade de oportunidades...”</i>
		Resistência à mudança (n=1)	<i>P4- “...difícil a adaptação... [dos alunos ao aumento de aulas de apoio]”</i>

Categories	Subcategories	Indicadores	Transcrição
A Organização (cont.)	Soluções – Corpo docente	Incentivo ao trabalho colaborativo e cooperativo (n=11)	<p>P1- “...reuniões periódicas dos docentes das disciplinas de maior insucesso...”</p> <p>P.3- “Tentaram-se criar hábitos de trabalho em equipa...”</p> <p>P3- “...criaram-se espaços / tempos de trabalho conjunto...”</p> <p>P3- “...instituiu-se a supervisão pedagógica em sala de aula, tentando integrá-la na prática regular docentes, aumentando assim os hábitos de trabalho conjunto...”</p> <p>P3- “Parece ter havido uma maior abertura dos docentes à partilha...”</p> <p>P5- “...de reuniões de grupo para discussão dos temas identificados como problemáticos...”</p> <p>P6- “...duplas pedagógicas...”</p> <p>P6- “...coadjuvação em determinadas disciplinas...”</p> <p>P6- “...sistema de permutas entre docentes...”</p> <p>P6- “...associação de docentes de diferentes níveis.”</p> <p>P6- “Incremento do trabalho conjunto e em equipa, entre outros, nas planificações das aulas, elaboração de materiais didáticos, processo de monitorização constante das atividades letivas e não letivas e dos resultados obtidos.”</p> <p>P6- “Troca de ideias, experiências e reflexão conjunta sobre vários processos.”</p>
		Realização de momentos de reflexão em grande grupo (n=2)	<p>P1- “...reuniões gerais para debater a avaliação sumativa...”</p> <p>P3- “...realizaram-se reuniões gerais de docentes (...) com mais frequência...”</p>
		Mudanças das práticas letivas (n=2)	<p>P6- “...provocando mudanças nas práticas...”</p> <p>P6- “...acasalamento de turmas em determinadas disciplinas de opção...”</p>
		Proposta de formação contínua (n=1)	P5- “...formação...”
		Implementação de plano de melhoria (n=1)	P5- “...desenho de um plano de melhoria...”
		Definição de metas (n=1)	P5- “...definição de metas...”
		Maior autonomia (n=1)	P6- “...plena implementação da pouca autonomia na gestão dos recursos humanos e na oferta de escolas...”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Transcrição
A Organização (cont.)	Soluções – Alunos	Criação de estruturas de apoio (n=3)	P3- “...criação da Equipa Multidisciplinar de apoio a questões disciplinares e socioeconómicas...” P3- “...existência do Gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional...” P3- “...Gabinete de Apoio ao Jovem...”
		Proposta de medidas de promoção do sucesso (n=3)	P3- “Foram criados apoios pedagógicos em todas as disciplinas de exame...” P4- “...um bloco de 90’ para preparação para exame nas disciplinas de exame nacional no 11º e no 12º ano. (...) alargou-se este bloco às turmas de 10º ano...” P6- “...projetos como a TurmaMais...”
		Proposta de atividades extracurriculares (n=1)	P1- “...motivar os alunos para a escola com atividades paralelas...”
	Energia emocional – Corpo docente	Satisfação pelo trabalho desenvolvido (n=4)	P3- “...aumentando a autoestima...” P5- “[os professores] Sentiram-se realizados e mais comprometidos com o sucesso.” P6- “...os resultados positivos das várias estratégias implementadas estão evidentes (...) na forma de trabalhar dos grupos/departamentos do agrupamento.” P6- “...o grau de satisfação elevado da nossa comunidade.”
		Qualidade do ambiente de trabalho (n=2)	P1- “...O ambiente que se vive no Agrupamento demonstra que fui parcialmente bem-sucedido.” P2- “...o ambiente é agradável e positivo.”.
	Energia emocional – Alunos	Contributo positivo nos resultados académicos (n=3)	P5- “[os alunos] Sentiram-se realizados e mais comprometidos com o sucesso.” P6- “...os resultados positivos das várias estratégias implementadas estão evidentes nos resultados dos alunos...” P6- “Associados aos resultados obtidos e à evolução positiva nas avaliações dos alunos...”
	Outros	Não se enquadra em nenhum indicador anterior	P2- “Vários e de cariz pessoal e coletivo...” P4- “...piorando o relacionamento interpessoal.”
	Outros	Não se enquadra em nenhum indicador anterior	P2- “... sempre de forma consultada e partilhada.”

Categories	Subcategories	Indicators	Transcription
A Cultura de Escola	Mudança geral	Valorização dos alunos (n=6)	<p>P1- "...centrando o aluno no processo de existência da mesma..."</p> <p>P3- "Maior responsabilização dos alunos..."</p> <p>P3- "...valorização dos seus representantes [dos alunos] ..."</p> <p>P3- "Melhoria das condições disciplinares, com diminuição do nº de processos."</p> <p>P3- "...contribuir de forma decisiva para a melhoria das condições de trabalho e de igualdade de oportunidades."</p> <p>P3- "...através da valorização e de um envolvimento mais ativo dos Delegados de Turma, efetuando-se reuniões periódicas com eles"</p>
		Abertura da e na escola (n=4)	<p>P1- "A escola passou a ser mais aberta..."</p> <p>P2- "...parcerias institucionais"</p> <p>P3- "Tentaram incluir-se todos os atores escolares na identificação de problemas e tomada de decisões..."</p> <p>P5- "O clima da escola mudou..."</p>
		Fomento da cultura de participação (n=3)	<p>P2- "Cultura de participação..."</p> <p>P2- "...envolvência da comunidade escolar..."</p> <p>P2- "Maior envolvimento e participação de toda a comunidade escolar."</p>
	Papel do Conselho Pedagógico	Contributo positivo (n=5)	<p>P1- "...contribuíram sempre para que a escola tivesse cada vez mais um ambiente saudável e feliz, sem deixar de se preocupar com as aprendizagens académicas."</p> <p>P3- "Tiveram um papel muito importante na elaboração de um Plano de Melhoria e na ligação e de passagem da mensagem entre os outros atores educativos."</p> <p>P5- "O papel foi central."</p> <p>P6- "...teve um papel de impulsionador na cultura do agrupamento..."</p> <p>P6- "...se refletiu, neste órgão, as diferentes opções pedagógicas..."</p>

Categories	Subcategories	Indicadores	Transcrição
A Cultura de Escola (cont.)		Recetividade (n=2)	P4- "...adapta as necessidades que os departamentos vão expondo e é sempre receptivo às mudanças sempre que sejam para benefícios dos alunos." P6- "..., concordou com as várias medidas, ajudou a implementá-las e são feitas regularmente a monitorização."
	Outros	Não se enquadra em nenhum indicador anterior	P5- "Gestores dos recursos humanos" P2- "Um papel pouco relevante."
O Líder	Desafios	Gestão dos recursos humanos (n=3)	P1- "Os maiores desafios que se me apresentaram estiveram e estão relacionados com a gestão dos recursos humanos, ao nível das emoções e dos conflitos." P4- "...foi fazer entender aos docentes a necessidade de utilização do seu tempo de estabelecimento para a melhoria dos resultados escolares..." P6- "...transformar uma visão de escola, numa prática real, em que os membros da escola se revejam e participem de forma construtiva..."
		Processo de liderança sempre inacabado (n=2)	P3- "...é a necessidade de melhoria contínua dos resultados escolares e das condições de trabalho de todos..." P6- "...é cedo para tomar o sucesso como adquirido..."
		Legitimação da ação (n=1)	P5- "A maior dificuldade centra-se na legitimação da nossa ação."
	Soluções	Comunicação eficaz (n=2)	P5- "...importante que todos percebessem muito bem os objetivos que se procuravam alcançar." P6- "...sendo esta a minha prática habitual e a do diálogo e a de auscultação da comunidade educativa para compreender e congregar os esforços de todos de forma a alcançar o que pretendo..."
		Auto crescimento através da compreensão (n=1)	P1- "...uma melhor compreensão dos interesses que movem os vários atores de um agrupamento..."
		Formação pessoal (n=1)	P1- "bastante autoformação..."
		Criação de condições propícias ao desenvolvimento dos intervenientes (n=1)	P4- "...Muitas vezes é necessário também fazer entender esta necessidade aos EE o que se reflete de imediato na frequência dos alunos a estas aulas."

categorias	Subcategorias	Indicadores	Transcrição
O Líder (cont.)	Energia emocional	Satisfação e contentamento (n=5)	<p>P1- "...O ambiente que se vive no Agrupamento demonstra que fui parcialmente bem-sucedido</p> <p>P2- "Muito bem..."</p> <p>P4- "A satisfação é sempre gratificante quando vemos que os alunos estão presentes e a trabalhar."</p> <p>P5- "Com a melhoria dos resultados."</p> <p>P6- "...os vários momentos em que se pretende à verificação do grau de satisfação da comunidade educativa tem vindo a trazer resultados consideravelmente positivos..."</p>
		Trabalho sempre incompleto (n=4)	<p>P3- "As metas educativas nunca são completamente atingidas."</p> <p>P3- "Tem de existir uma postura de constante procura e de aperfeiçoamento contínuo."</p> <p>P4- "Este processo não tem data definitiva de fim à vista."</p> <p>P4- "É um processo que se inicia todos os anos letivos e que só termina no fim do ano após os exames."</p>