

FUNDAÇÃO BISSAYA BARRETO



**LIDERANÇA E MODELOS DE GESTÃO EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Marta Sofia Simões Bernardes

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor António Martins para a obtenção do
grau de Mestre em Administração Pública

Coimbra, Outubro de 2008

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional que sempre me proporcionaram e sem os quais nada conseguiria.

Em segundo lugar, gostaria de deixar dois agradecimentos muito especiais aos meus amigos Ana, João e Joela pelo constante incentivo e sem os quais nunca conseguiria levar esta tarefa avante e também ao Carlos, que sempre me incentivou a ter objectivos na vida e a tentar ir cada vez mais longe.

Agradeço, ainda, ao Prof. Doutor António Martins a forma como orientou o meu trabalho. As notas dominantes da sua orientação foram a utilidade das suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu. Estou grata por ambas e ainda pela liberdade de acção que me permitiu, que foi decisiva para que este trabalho contribuisse para o meu desenvolvimento pessoal. Agradeço, igualmente, à Doutora Helena Reis pela disponibilidade que sempre demonstrou no meu percurso de Mestranda no Instituto Superior Bissaya Barreto.

Gostaria, ainda, de agradecer aos Professores, aos Presidentes dos Conselhos Executivos das oito Instituições de Ensino Privadas e Públicas que, por motivos óbvios, não vou aqui enumerar, mas essencialmente por me terem facultado a possibilidade de os entrevistar e, desta forma, elaborar a minha investigação empírica.

Deixo, também, uma palavra de agradecimento aos professores do Instituto Superior Bissaya Barreto, pela forma como leccionaram este Mestrado em Administração Pública e por me terem transmitido o interesse por estas matérias. São também dignos de uma nota de apreço os colegas de grupo que me acompanharam no já mencionado Mestrado, pela boa disposição com que realizámos os muitos trabalhos em comum.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço a todos quantos me ajudaram a ultrapassar mais uma etapa da minha vida, concretamente às minhas colegas de trabalho as Professoras Clárisse Medeiros e Júlia Marques por todo o carinho e espírito de entreatajuda que sempre me dedicaram.

Índice

Introdução

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

1. Problema a discutir na Dissertação	14
1.1 Pertinência do Tema	14
1.2 Objectivos do Estudo	15

CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.A Escola: Uma Organização Específica	18
1.1.Breve abordagem às Teorias Organizacionais	21
1.2 Organização Formal e Informal	26
2. Níveis de Organização	27
2.1 Órgãos de Gestão e Administração	28
2.2 Estruturas de Orientação Educativa	31
3. Finalidades e Funções da Escola	32
3.1 Finalidades da escola	32
3.2 Funções da Escola	34
4. O Clima e a Cultura da Escola	36
5. O Conflito	41
6. A Autoridade e o Poder	42

CAPÍTULO III – A LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

1. Definição do Conceito	48
1.1 Liderança vs Gestão	51
2. Abordagens Conceptuais ao Estudo da Liderança	53
2.1 Teoria dos Traços do Líder	54
2.1.1 O líder Nato	55
2.2 Teoria dos Estilos de Comportamento	55

2.3 Teorias Situacionais ou de Contingência	57
2.4 Novo Tipo de Abordagens de Liderança	58
3. O Papel do Líder: Sua Importância	59
4. Tipos de Líder	61
5. Liderança do Órgão de Gestão	71
5.1 Metáfora Empresarial	71
5.2 Metáfora Burocrática	72
5.3 Metáfora Democrática	73
5.4 Metáfora Política	75
5.5 Metáfora Anárquica	76
5.6 Metáfora Cultural	77
6. A Liderança e a Cultura de Escola	78
CAPÍTULO IV - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICO	
1. Objectivos da investigação e questões orientadoras	84
2. Metodologia	86
3. Caracterização do tipo de estudo	87
4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	91
5. Ficha de caracterização da amostra	91
6. Caracterização da população alvo e amostra do estudo	93
7. Procedimentos de análise	95
8. Apresentação, análise e discussão dos resultados	95
9. Perspectivas dos Presidentes dos Conselhos Executivos	94
10. Funções e Perfis Profissionais dos Presidentes dos Conselhos Executivos	102
11. Motivação e Responsabilidade Profissional	115
Conclusão	121
Bibliografia	127
Anexos:	
Anexo I – Guião de entrevista	136

Anexo II – Ficha de Caracterização	138
Anexo III – Entrevistas	140
Anexo IV- Cartas Comprovativo das Entrevistas	153

Índice de Figuras

Figura 1- Níveis de cultura, segundo Schein	40
Figura 2- Relações de liderança com outros factores	50
Figura 3- Tipos de abordagens conceptuais no estudo da liderança	54
Figura 4- Implicações do líder no seio da organização educacional	61
Figura 5- Tipologia dos líderes segundo Glanz	65
Figura 6- Características do líder agressivo dinâmico	66
Figura 7- Características do líder agressivo adaptável	67
Figura 8- Características do líder assertivo dinâmico	67
Figura 9- Características do líder assertivo adaptável	68
Figura 10- Características do líder assertivo criativo	69
Figura 11- Características do líder empático dinâmico	70
Figura 12- Características do líder empático adaptável	71

Índice de Quadros

Quadro 1 – Paradigmas de escola	21
Quadro 2 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao sexo	91
Quadro 3 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente à idade	92
Quadro 4 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos dos relativamente ao estado civil	92
Quadro 5 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao local de residência no período lectivo	92
Quadro 6 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao tempo de serviço	93
Quadro 7 - Caracterização da amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente às habilitações académicas	93
Quadro 8 - Utilidade da formação desenvolvida, razões e a que níveis	96
Quadro 9 - Formação na área da administração Escolar. Utilidade do seu desempenho	98
Quadro 10 - A formação e o desempenho de funções	100
Quadro 11 - Razões da candidatura ao lugar e as motivações inerentes a essa decisão	102
Quadro 12 - Responsabilidades assumidas nas funções de director escolar	104
Quadro 13 - Competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar	107
Quadro 14 - Funções ou tarefas prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade	108
Quadro 15 - Tipo de barreiras existentes face às suas funções de director escolar	110
Quadro 16 - Distinção dos perfis dos administradores profissionais	112
Quadro 17 - Incentivos que existem para o exercício das suas funções	116
Quadro 18 - Ligação entre a motivação e a rentabilidade profissional nas competências de que é responsável	118

LIDERANÇA E MODELOS DE GESTÃO

Introdução

Pretende-se, no âmbito desta investigação, analisar a forma como os diferentes gestores escolares se enquadram no âmbito das suas responsabilidades e, até que ponto, a formação na área da administração é importante para o exercício das suas funções.

Considerando a liderança como o objectivo central deste trabalho, torna-se fundamental a análise do contexto organizacional, no que concerne à estrutura e normas de funcionamento, às relações de trabalho existentes, ao clima e à cultura desenvolvidas e ao tipo de liderança exercida.

Enquanto contexto organizacional, a escola é um espaço de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos, como também para os profissionais que a constituem, através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

Considerando o papel de líder como uma das variáveis mais frequentemente associada à existência de um clima positivo ou negativo, procuramos identificar as qualidades de liderança organizacional da escola mais fortemente relacionadas com a promoção de inovações.

Neste âmbito, evidenciam-se os três conceitos-chave do estudo realizado: escola como organização, clima e cultura de escola e liderança. É, no entanto, o factor liderança aquele que ocupa o lugar central nesta análise, dado que a função do líder ultrapassa em larga medida a simples capacidade de dar respostas tecnicamente correctas aos problemas e dificuldades das organizações.

Mais completa e profunda é a noção de líder como um instrumento de aprendizagem e acção, já que é através da abertura permanente para aprender, reflectindo sobre a experiência, que as pessoas se desenvolvem, assim como as organizações e a sociedade.

Os últimos vinte anos de investigação educacional marcaram a análise compreensão da escola enquanto organização, através da emergência de uma sociologia das organizações escolares e de uma “nova” perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e abordagem macro (o sistema de ensino).

A este propósito Apple (1986, cit. por Nóvoa, 1995) refere que, nas últimas décadas, se fizeram grandes progressos na explicitação das relações entre os *curricula*, a pedagogia e a

avaliação nas escolas básicas e secundárias. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais de educação. Referimo-nos à tendência para ignorar o trabalho interno das escolas como organização.

É dentro desta nova perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas e comportamentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específicas. Não podemos, no entanto, esquecer, que se por um lado a compreensão da especificidade da escola enquanto organização significou um passo em frente nos estudos sobre as escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos e saberes das teorias da organização e gestão.

Segundo Nóvoa (1995: 16), mais do que nunca, “os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”.

No âmbito da conceptualização da escola como organização destaca-se um personagem: o líder. Pensamos que a própria história da humanidade, através dos diferentes líderes que a protagonizaram, evidencia e justifica a importância da análise do conceito e do papel de liderança, da qual alguns aspectos nos parecem mais marcantes. O primeiro deles, prende-se com o facto de que um dos atributos definidores de qualquer organização é o conjunto de pessoas que a compõe, do qual o líder é, também, um elemento integrante. Nesta condição, o líder, isoladamente, não é o único ou mais importante membro, mas alguém que, por possuir um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional.

Um segundo aspecto que merece destaque, é a capacidade do líder de pensar de forma estratégica, de forma não convencional, mas audaciosa. Uma boa estratégia permite a quem a definiu enfrentar, com sucesso, um obstáculo, ou superar dificuldades e adversários. Ao longo dos tempos, o êxito do vencedor ou o sucesso do líder estiveram sempre associados à sua capacidade de alcançar.

Um terceiro aspecto relevante é o papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas. A importância destes dois elementos diz respeito ao facto de que as pessoas existem na escola, mas que podem ser consideradas, exclusivamente, meros instrumentos para atingir objectivos

organizacionais, como, por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação; ou, também, tornarem-se, enquanto pessoas, parte dos objectivos organizacionais a atingir.

São, pois, os fenómenos de liderança em contexto escolar que se pretende investigar, no âmbito do presente trabalho, o qual se norteia pelos seguintes objectivos: conhecer a literatura sobre a liderança em contexto escolar, de modo a sustentar teoricamente a investigação; definir o conceito de liderança no âmbito da organização e administração escolar; saber qual a importância da formação na área da administração escolar a partir da opinião dos Presidentes do Conselho Executivo; avaliar a importância que os Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas dos 2º. E 3º Ciclo do Ensino Básico atribuem à formação em Administração Escolar para o exercício do cargo; conhecer os obstáculos e barreiras que no entender destes profissionais se colocam à sua função de administradores; identificar a opinião dos Presidentes do Conselho Executivo sobre a relação entre a motivação e a rentabilidade profissional; identificar os factores de maior satisfação para os referidos profissionais no exercício das suas funções de administração; verificar até que ponto os mesmos profissionais têm a noção exacta da importância e responsabilidade das funções que exercem.

Na pesquisa bibliográfica, que se efectuou, pretendemos conhecer as principais linhas de investigação sobre o tema liderança.

Na parte da dissertação que pretende apresentar um contributo próprio, optou-se por um trabalho de campo mais adequado ao tema em estudo, uma vez que se procuraram informações precisas sobre características dos sujeitos e das organizações.

Apresentamos, de seguida, a estrutura do presente trabalho, o qual para além da introdução e da conclusão se encontra dividido em duas partes: a fundamentação teórica e a parte empírica.

Assim, a primeira parte, relativa à fundamentação teórica, dividir-se-á em três capítulos e permitirá construir o modelo teórico-conceptual sustentado nos conceitos de organização, liderança, cultura e clima de escola. Este possibilitará uma visão ampla das instituições escolares a serem estudadas e analisadas, ao mesmo tempo que as diferentes concepções de líder e liderança ajudaram a construir estilos de liderança próximos do modelo que julgaremos encontrar no decorrer da investigação.

No capítulo I: - *Problemática e objectivos* - dá-se a conhecer o problema em estudo e a pertinência da temática da liderança no panorama educativo actual. São, ainda, dados a conhecer os objectivos do trabalho, bem como as hipóteses que nortearam o mesmo.

No capítulo II: - *A escola como organização* - abordar-se-á o conceito de organização na sua generalidade, seguido da especificidade da escola relativamente a outro tipo de organizações, nomeadamente de tipo empresarial. Far-se-á uma abordagem sucinta das principais teorias organizacionais. Estas representam um foco de compreensão da escola como organização e abordar-se-á a escola enquanto organização formal e informal. O ponto dois centrar-se-á nos níveis da organização, referenciando-se os órgãos de gestão e administração e as estruturas de orientação educativa.

No ponto seguinte, abordar-se-ão as finalidades e funções da escola, visto serem aspectos que muitas vezes se confundem e se usam de forma indiscriminada, embora sejam distintos e importantes para o estudo da escola enquanto organização.

No ponto quatro abordaremos a cultura e clima de escola, vectores fulcrais na dimensão humana e cultural da liderança e que podem influenciá-la.

No ponto cinco, emergirá um novo conceito, intimamente relacionado com a liderança: o conflito. Ele tem a ver também com o processo de negociação e tomada de decisão que competem, muitas vezes, àqueles que ocupam cargos de liderança numa escola. O último ponto deste capítulo e, em consequência do anterior, veremos a relação entre os conceitos de autoridade e poder e a ligação destes como processo liderativo.

No capítulo III: - *A liderança em contexto escolar* – procurar-se-á definir claramente o conceito. De seguida frisar-se-á a distinção entre liderança e gestão. No ponto dois deste capítulo, abordar-se-ão as teorias conceptuais do estudo da liderança, em maior profundidade, referenciando desde as teorias dos traços do líder, à teoria dos estilos de comportamento, às teorias situacionais ou de contingência e por último um novo tipo de abordagens da liderança. No terceiro ponto, estudar-se-á o papel do líder no seio da organização, a sua importância e os tipos de líder mais conhecidos. No ponto cinco, referir-se-á a liderança do órgão de gestão, segundo as diferentes situações de escola existentes, desde a empresarial à cultural. No último ponto, estabelecer-se-á uma relação entre a liderança e a cultura de escola.

A segunda parte do estudo, empírica, terá um capítulo no qual recairá a metodologia seleccionada e seguida durante a investigação e as opções tomadas. Dá-se a conhecer a

fundamentação do tipo de estudo e todo o percurso investigativo, desde os instrumentos de recolha de dados, à amostra do estudo, a técnica e instrumento de recolha de dados. O último ponto trata da análise e discussão dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

1. O PROBLEMA A DISCUTIR NA DISSERTAÇÃO

Com a presente dissertação, pretende-se analisar e compreender fenómenos de liderança escolar, salientando as lideranças de topo e as intermédias, em instituições de ensino públicas. Basear-se também na compreensão do seu papel nos órgãos de gestão das escolas, bem como o papel dos líderes no processo de fundamentação de clima e cultura de escola.

1.1. A PERTINÊNCIA DO TEMA

As escolas, enquanto organizações, têm um papel social e humano fundamental, ocupando um lugar de destaque. Ainda que, à semelhança das outras organizações, as escolas tenham requisitos comuns de gestão e liderança “têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (Sergiovanni, 2004: 172).

A liderança educativa é, pois, um tema actual, porque é problemático e ocupa um lugar central na investigação em torno das organizações escolares, com destaque nas questões da administração e gestão.

“O quadro da progressiva autonomia, responsabilidade e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino deu novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (Costa, 2000: 30).

Dentro do contexto educativo os alunos e a Comunidade Educativa beneficiam se houver uma liderança ética. Ou seja, o panorama educativo está cada vez mais próximo do negocial, daí que se torne importante a liderança educativa.

Para Fullan (2003), as escolas tendem a ser empresas no sentido de melhorar os resultados aos mais baixos custos e urge tornarem-se organizações de aprendizagem, caso contrário, jamais serão capazes de sobreviver.

Nesta perspectiva, o papel da liderança educativa é cada dia mais importante. O líder educativo tem o papel de conjugar diferentes dimensões de transformação, adoptar comportamentos de escuta, apoiar processos inovadores, estimular e partilhar os poderes, a

responsabilidade ética, moral, a emancipação, ou seja, promover a autonomia e a liberdade de todos ao mesmo tempo e a todos em particular.

Ser líder não significa «mandar» mas sim, propor, auxiliar e conseguir que os outros alterem modos de trabalho tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns.

Segundo Sergiovanni (2004, p. 184) o líder de uma organização escolar deverá sentir-se vocacionado para a liderança ou seja, “a sua motivação, não deve residir na possibilidade de obter ganhos em termos de estatuto, prestígio, poder ou outros, mas sim num compromisso Inequívoco para melhorar a qualidade de vida que a escola dá a todos”. Mas, exige-se-lhe o conhecimento do suporte legal, empenhamento e dedicação num projecto interiorizado e partilhado, com o objectivo de prestar um serviço público de qualidade.

1.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Evidenciar a pertinência do tema em estudo, é agora necessário referir os objectivos do mesmo.

Tendo como base geográfica de estudo a zona centro do país, adoptar-se-á como unidade de análise instituições escolares dos Distritos de Coimbra, Leiria e Viseu.

Assim, a presente investigação terá como objectivos primordiais:

- Clarificar o papel da liderança no desenvolvimento organizacional das instituições escolares (públicas e privadas);
- Identificar que tipos de formação têm os gestores investigados na área da administração escolar;
- Avaliar a importância que os directores escolares atribuem à formação em Administração Escolar para o exercício do cargo;
- Identificar e compreender as representações sobre as competências essenciais às funções de direcção e a sua relação com a formação que possuem;
- Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender dos directores se colocam à sua função de administradores;

- Conhecer os facilitadores e incentivos ao desenvolvimento profissional no entender dos administradores escolares;
- Identificar os factores de maior satisfação e agrado para os directores no exercício das suas funções de administração;
- Verificar até que ponto os directores escolares têm a noção exacta da importância e responsabilidade das funções que exercem.

CAPÍTULO II

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A Organização Escolar (OE) tornou-se, nos últimos anos, um dos focos mais interessantes de estudo.

A escola é, de facto, uma organização presente em todas as sociedades e por esse facto “conhecer as escolas não é uma exigência que afecta apenas os profissionais que nela trabalham, as famílias que têm filhos em idade escolar ou os políticos que as governam” (Guerra, 2002: 9).

Assim, ao longo deste capítulo estudar-se-á a escola, abordando algumas das suas vertentes e perspectivas. É importante conhecer a escola em todas as suas dimensões, pois constata-se que a liderança não é exercida num vazio social, ela acontece nas organizações.

1. A ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO ESPECIFICA

Ao intitular-se como primeiro capítulo “A escola como organização” ter-se-á de definir o que se entende por organização, para depois se analisar a especificidade da escola enquanto tal.

Muitos autores definem organização como um conjunto de pessoas que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos (Mélése, 1979; Mitchell, 1983; Russel, 1990; Rego e Cunha, 2003). Ou seja, são unidades sociais construídas deliberadamente em busca de objectivos específicos.

A escola como organização é objecto de investigação relativamente recente no campo educacional e a aproximação ao conceito de escola é múltipla e de extrema complexidade, quer ao nível prescritivo¹, visto haver concepções distintas do que a escola deve ser, quer ao nível descritivo², pois traduz realidades diferentes.

O conceito de escola não tem uma definição aceite universalmente, uma vez que esta tem um conjunto de especificidades que a distingue de todas as outras. Lima (1998: 48) entende que é “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola,

¹ Por nível prescritivo, Alaíz et Al. (2003) afirmam que só aparentemente a palavra escola é entendida de forma única, por todos. Defendem que o termo não é unívoco: existem diferentes concepções do que a escola deve ser e do que realmente é.

² Por nível descritivo, os mesmos autores afirmam que quando se fala em escola se referem à “escola em geral” ou seja, o sistema actual de ensino. Se referem a “escola de hoje é tão diferente da minha” então referem-se à totalidade de escolas. Mas, quando se usa o termo “a escola do meu filho” referem-se a uma unidade escolar. Assim, concluem estes autores, que se podem distinguir dois conceitos: a «escola - Instituição (para referir a escola em geral) e a escola – organização (para designar uma escola em particular)» (Alaíz et Al. 2003, p. 22).

ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não incluía a escola”. Costa (2003) segue esta linha de pensamento e corrobora a afirmação anterior porque, segundo ele, existem diferentes imagens organizacionais de escola. Advoga que a escola se integra numa sociedade de organizações e também ela se pode classificar como tal, pois reúne um conjunto de elementos fundamentais:

“ i- Integra um conjunto de elementos; ii- tem orientações para determinados objectivos; iii- tem diferentes tipos de fins; iv- tem uma coordenação intencionada; v- tem continuidade no tempo” (Ibid, p. 11).

Esta definição integra algo novo, relativamente à anterior, na medida em que salienta aspectos como os valores, as atitudes e as expectativas dos elementos que compõem a organização, ou seja, conta já com o aspecto humano e pessoal da organização, mas também com as influências externas à mesma.

Para Etzioni (1984, p. 3) as escolas encaixam perfeitamente na definição de organização, pois “são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas ou reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”, depreendendo-se que as mesmas se organizam e estruturam a fim de alcançar esses mesmos objectivos, de acordo com as circunstâncias específicas de cada uma. Têm, pois, regras de funcionamento, estruturas de poder e formas específicas de comunicação. Ou seja, são formadas por pessoas em interacção e os seus comportamentos, atitudes e mentalidades influenciam e determinam a posição da organização no contexto em que se inserem.

Segundo Alaíz et al. (2003), a escola é uma organização tão específica que o mesmo autor se recusa a utilizar essa nomenclatura, preferindo “*comunidade*” para designar “escola” recusando a transferência da ideia da gestão empresarial. Para além do “compromisso moral” que atribuem à escola, acrescentam, ainda, um rol de particularidades: compor-se por professores e alunos; dotar-se de fraca autonomia, regendo-se com base na autonomia decretada (leis, normas vindas do Estado); ter um suporte logístico à sua volta que tem vindo a ganhar maior importância (cantina, bar, reprografia, secretaria, etc.); líderes e professores terem o mesmo tipo de formação profissional e estatuto; a estrutura interna ser débil, havendo um difícil exercício de autoridade; os objectivos serem percebidos, avaliados e praticados pelos diferentes actores educativos; a cultura escolar reforçar a balcanização de áreas favorecendo o individualismo.

Assim, e tendo como linha de conta a contingência da organização escolar e a sua complexidade, embora a escola seja uma organização peculiar relativamente a todas as outras, cada uma delas é única. Ao mesmo tempo, a escola assume-se como uma organização de recrutamento forçado (quer no aspecto legal, psicológico e social), sujeita ao poder legislativo e com mecanismos administrativos e burocráticos similares para todas as escolas, pré - definidos pelo organismo de tutela (Nóvoa, 1992; Guerra, 2002).

Em suma, os dois autores perspectivam duas dimensões da escola: uma a escola-instituição e outra a escola como organização. A primeira refere-se à sua identidade própria, entre uma abordagem centrada na sala de aulas, enfatizando a especificidade de professores, alunos e todos os agentes educativos que nela participam. A outra refere-se às perspectivas sócio-institucionais, dependentes das concepções política, social e filosófica do contexto em que se insere.

Na esteira de Castro (1995: 91) “a escola instituição surge como a face externa e visível da organização; ao mesmo tempo, como organização social que é, encontra-se em estreita interação com as outras organizações da sociedade” surgindo como uma construção social, dependente das diferentes concepções de cada época (política, social, humana, filosófica). Acrescenta, ainda, uma outra perspectiva relativamente à especificidade da organização escolar, concebendo-a como uma organização especializada “um sistema social aberto, complexo, multidimensional e contingente” (Ibid, 94), pressupondo interações e interdependência de todos os elementos.

Concluindo, a escola conhece, enquanto organização, três enfoques:

- i. Características próprias que a distinguem de todas as outras organizações;
- ii. Características comuns a todas as organizações.
- iii. Contexto da organização e a forma única de incorporar todas as características comuns a cada escola, que tornam cada uma num caso peculiar.

De seguida, apresenta-se um quadro alusivo (quadro 1) aos paradigmas de escola, desde a escola régia até à escola como comunidade educativa, fazendo referência aos respectivos modelos organizacionais, às finalidades, formas de poder, à estrutura da tarefa e à concepção cultural.

	Modelo Organizacional	Finalidades	Poder	Estrutura da tarefa	Concepção cultural
Escola Régia	Oficial	Cultural/Humanística	Professor	Artesanal	Humanista
Escola Liberal	Burocrática	Cultural (Humanística)/ Técnica	Professor/ Estado	Taylorista	Académica
Escola Nova/ alternativa	Colegial	Personalizada	Aluno	Grupo de trabalho	Naturalista
Escola de Massas	“Anarquia Organizada”	Socializadora	Estado/ Professor	Neotaylorista	Sociotécnica
Escola Comunidade Educativa	Organização como cultura	Integrada	Comunidade Educativa	Flexível	Pluralidade cultural

Quadro 1 – Paradigmas de escola (Fonte: Sarmiento, 1993: 41).

Definido que está o conceito de organização, e depois de se ter abordado a especificidade da escola enquanto tal, com uma série de características particulares, podemos voltar-nos para uma breve abordagem às principais teorias organizacionais que servem de modelo teórico de base ao estudo da mesma.

1.1. BREVE ABORDAGEM ÀS TEORIAS ORGANIZACIONAIS

No âmbito do tema da liderança, não pode deixar de se efectuar uma abordagem às principais teorias organizacionais, das tradicionais às contemporâneas, na medida em que todas são importantes, pois representam orientações para a pesquisa e trabalho educacionais.

A compreensão das organizações e a busca de mecanismos que as tornem eficazes tem sido preocupação de grande número de investigadores e embora estas considerações não tenham sido pensadas para a escola acabaram por se estender a ela, visto ser também uma organização.

Olhando para a liderança segundo a óptica de Chiavenato (1987) ter-se-ão de referenciar as organizações dentro de duas grandes visões: - a Teoria Clássica da Administração (início do século XX) e - a Teoria Humanística.

Relativamente à primeira visão Taylor, Fayole Max Weber marcaram um período que se designou por gestão científica. Baseava-se no pressuposto de que os membros da

organização eram instrumentos que poderiam ser controlados pela administração, não havendo preocupação com a liderança e com as implicações da mesma.

Segundo Owens (1976), Taylor pretendia uma disciplina rígida do trabalho, especialização de tarefas e, conseqüentemente, uma relação interpessoal mínima dos trabalhadores, com a aplicação de incentivos monetários ao trabalho.

Já para Fayol existiam quatro princípios: a unidade de comando; a autoridade; a iniciativa e a moral.

Contudo, à medida que as organizações foram crescendo aparecem vários condicionalismos que as tornaram burocráticas, destacando-se conflitos de ordem social e laboral.

Para Chiavenato (1987) a segunda visão surgiu da necessidade de corrigir a desumanização laboral, colocando-se ênfase nas pessoas que compunham a organização e nela participavam.

Na teoria humanística, ou teoria das Relações Humanas³, constatou-se a influência da liderança sobre as pessoas, a coesão grupal e social. De salientar que a liderança é vista como um fenómeno de cariz social. Ou seja, eclodiu a necessidade de se ter em conta os efeitos dos factores humanos sobre a eficácia da produção.

Esta teoria alicerçou-se na importância considerada aos valores, atitudes e necessidades pessoais dos indivíduos dentro da organização. Com a emergência desta teoria uma nova linguagem passa a liderar o universo administrativo; fala-se de motivação, liderança, organização informal, dinâmica grupal.

O homem *economicus* dá lugar ao homem social, que tem sentimentos, desejos e grupos de pertença. O comportamento, por seu lado, pode ser manipulado por um certo tipo de supervisão e liderança.

³ **A Teoria das Relações Humanas**, segundo OWENS (1976) surge desde cerca de 1935 até 1950, ou seja, houve a necessidade de ter em conta os efeitos dos factores humanos sobre a eficácia da produção. São de destacar as experiências de Hawthorne, por Elthon Mayo, que consistiram na verificação de que a variabilidade humana era causa determinante na produção. Para Mayo, o administrador tinha novos enfoques no seu trabalho: a moral; a dinâmica grupal; a supervisão democrática e as relações Interpessoais. Na década de 40 com a “nova administração” valoriza-se a conduta humana, em que os fundamentos científicos da administração estão nas ciências comportamentais. A liderança passa a considerar-se como um fenómeno condicionado pela interacção entre pessoas e não por um conjunto de características ou traços individuais.

O líder surge como uma forma para se atingirem objectivos grupais e tem como funções seleccionar, eleger ou aceitar espontaneamente outro indivíduo como líder.

Para o mesmo autor, são três as teorias da liderança, cada uma com características e abordagens próprias: - teoria de traços da personalidade; - teoria sobre estilos de liderança; - teorias situacionais de liderança.

A teoria de traços de personalidade é a mais remota e refere, basicamente, que o líder é aquele que possui traços específicos da personalidade, que o distinguem das outras pessoas, objectivando identificar características pessoais dos denominados grandes homens (Costa, 2000).

O grande problema que sustenta desta teoria é que enfrenta uma dificuldade dupla. Primeiro, isolar um conjunto finito de traços ou características bem definidas e possuídas por todos os líderes (pelo menos os mais notáveis). Segundo, poder assegurar que aquelas características estão ausentes dos que, notoriamente, não são líderes. Esta dupla contrariedade nunca foi ultrapassada e, nos anos 50, muitos investigadores foram levados a reconhecer que os traços não serviam para definir, com suficiente precisão, a natureza da liderança, já que esta parecia ser afectada por factores externos aos líderes existentes em cada situação (Chazel, 1983).

A teoria sobre estilos de liderança estuda o estilo do comportamento do líder em relação aos seus subordinados, distinguindo-se três estilos: i) liderança autocrática; ii) liderança democrática, e iii) liderança liberal.

Nesta visão, os fundamentos científicos da administração radicam nas ciências comportamentais.

Vários têm sido os estudos a nível das teorias comportamentalistas, que procuram saber até que ponto se pode formar ou não um líder. Segundo Costa (2003) esta teoria distingue dois modelos de comportamento: a orientação para a tarefa (estuda o comportamento directivo) e a orientação para a relação (estuda o relacionamento e manutenção da boa atmosfera do grupo).

Todavia, o que parece faltar a todos estes modelos, continua a ser, tal como na teoria anterior, os factores situacionais, que poderão ser decisivos para o sucesso ou para o fracasso. Por exemplo, será que quem foi ou não líder, numa determinada situação, não poderia ter deixado de o ser ou ter sido em outra?

As teorias situacionais de liderança explicam-na dentro de um determinado contexto organizacional e pressupõem que não existe um estilo único ou uma liderança única para toda e qualquer situação. Assim, cada tipo de liderança está dependente do contexto e adapta-se à necessidade de eficácia dos liderados.

À semelhança de Chiavenato (1987), também Costa (2000) propõe as mesmas três teorias da liderança, só que este referencia-as a um friso cronológico, desde os anos 40 até à década de 80⁴. Dos anos 80 até à actualidade propõe outras visões.

A visão cultural da liderança, a partir dos anos 80, em que o líder é “alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é o reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” (Ibid, p. 22).

Esta visão admite que a eficácia liderativa é função da situação, a qual actuando como variável mediadora, conduz a que o mesmo líder possa ser eficaz numas situações e ineficaz noutras. Tendo como motor de acção a dimensão simbólica, esta visão de liderança encontra referência teórica, em termos de análise, na perspectiva da cultura organizacional. Assim, o líder cultural é o que concentra a sua acção na criação e na gestão da cultura organizacional, controlando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos.

Neste sentido, a liderança foi concebida, durante este período de quatro décadas, como o acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos.

Tratava-se de uma visão hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança que, de certa maneira, acompanhava as várias concepções e teorias organizacionais presentes nesta época. Apelida-se de visão mecanicista da liderança já que esta parece ser entendida como uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos (Costa et al. 2000). Segundo os mesmos autores, não será difícil encontrar um suporte mais abrangente para esta concepção, se se referir àquilo a que apelidam de paradigma positivista ou paradigma racional-tecnológico.

⁴ De acordo com Bryman (1996, p. 276-277, citado por Costa et al. 2000), “a concepção de liderança que suporta a teoria e a investigação que, sobre este assunto, foi desenvolvida desde os anos 40 (época que marca o início das preocupações académicas sobre a temática) até ao início dos anos 80, pode alinhar-se à volta de três conceitos: influência, grupo, objectivos”.

Em termos de modelos organizacionais, e tendo em conta diversas tipologias, os mesmos autores situam a visão mecanicista da liderança no quadro dos modelos formais de Bush, dos modelos racionais de Ellstrom, do modelo tradicional (ou da racionalidade técnica) de England, para citar alguns dos mais conhecidos.

Actualmente, a emergência e persistência dum contexto competitivo têm vindo a exigir às organizações que, por um lado, reaprendam a lidar com as condições da sua envolvente, e que, por outro lado, introduzam alterações na sua estrutura e funcionamento interno (Chiavenato, 1999).

Este autor advoga que a mudança organizacional é o processo pelo qual as organizações vão do seu estado presente para um estado futuro, procurando aumentar a sua eficiência. Nesta perspectiva, a mudança é o processo de ruptura com o modelo antigo, ocorrendo em consequência de alterações ambientais externas e internas à própria organização. As pessoas ou o mercado podem exigir que a organização se adapte a uma nova situação.

Nesta “paisagem ambiental”, em que as organizações estão inseridas e que tem vindo a mudar gradualmente, a uma velocidade assaz célere, várias são as forças responsáveis por estas transformações, tais como: forças socio-económicas, éticas, demográficas, laborais e as políticas governamentais. Todavia, há a considerar que os factores que mais têm influenciado as referidas mudanças são de carácter sociocultural, económico, político e tecnológico.

A última perspectiva, até à data, apresentada também por Costa, é uma visão ambígua de liderança. Segundo este, as organizações, cada vez mais flexíveis, instáveis, caracterizam-se por altos níveis de incerteza, desarticulação e desordem. Assim, a liderança equaciona-se como uma actividade abrangente que percorre a organização na sua totalidade e não como atribuições, unicamente, do líder.

Assim, conclui-se que mais adequado que falar em liderança será falar em lideranças e mais em líderes do que no líder.

Esta visão ambígua toma o fenómeno liderativo como disperso, ou seja, presente nos diferentes actores da organização.

Com efeito, só à luz de uma determinada ideia de organização é que o conceito de liderança ganha sentido. Daí ser importante um conhecimento, ainda que ligeiro e pouco aprofundado, das referidas teorias.

Uma vez que já se abordou a escola como organização específica e as teorias conceptuais que melhor nos fazem compreender as suas características e os seus “meandros”, apresentaremos, de seguida, uma análise da sua estrutura organizacional.

1.2. ORGANIZAÇÃO FORMAL E INFORMAL

No ponto anterior abordou-se a temática organização, tanto nos aspectos que a tornam de carácter único e específico, assente em valores e numa multiplicidade cultural, no trabalho de projecto e na partilha na tomada de decisões mas, também, naqueles aspectos que a assemelham a qualquer outra organização social. Daí ser pertinente, no estudo da liderança escolar, uma abordagem às relações existentes dentro da organização, que não se restringem às oficialmente descritas pelos organogramas.

Desta forma, a estrutura organizacional pode definir-se como a distribuição das pessoas entre posições sociais que influenciam as relações de papel entre elas (Hall, 1984) e, ao mesmo tempo, a liderança. A estrutura da organização pode ser formal e informal, daí a necessidade de introduzir dois novos conceitos: a organização formal e a informal.

Na esteira de Alaíz et al. (2003) um ponto importante da organização é a sua estrutura formal, da qual fazem parte: i) os níveis hierárquicos; ii) a distribuição de tarefas expressas em regulamentos e normas. Para estes autores a estrutura formal pode definir-se em forma gráfica, através de um organograma, à semelhança do que acontecia na teoria científica da administração com Taylor, Fayol, entre outros.

Já para Etzioni (1976) citado por Alves (1993: 13) a organização formal reporta-se às estruturas, sistemas de comunicação e de controlo, órgãos, regulamentos estabelecidos particularmente pela administração e parte do presumível de que a organização é principalmente o aparato normativo e regulamentador, distinguindo-se, dos anteriores autores, pela introdução da importância dos sistemas de comunicação.

No entanto, a escola enquanto organização não se confina à sua estrutura formal, existindo outra, a estrutura informal. Na opinião do mesmo autor, a estrutura informal tem como objecto de estudo as relações sociais que se desenvolvem entre as pessoas.

A organização informal é a dimensão que consegue escapar à “racionalidade” dos organogramas, às hierarquias e que impede, muitas vezes, o normal funcionamento da mesma

(Alaíz et al, 2003; Stoner, 1985). Nesta dimensão está presente o factor humano, fortemente preconizado na teoria das relações humanas.

A estrutura formal pode traduzir-se pela visão racional (organograma) e a estrutura informal traduz-se pelo lado emocional, humano e social da mesma. Por esse facto, Canário (1995) afirma que o factor humano, a margem de liberdade de que desfrutam os agentes sociais, a sua capacidade para definir e redefinir as regras do jogo colectivo, introduzem no estabelecimento de ensino, como em qualquer sistema de acção colectiva, um factor de contingência.

Pode concluir-se que as estruturas formal e informal coexistem na escola pois existem relações pessoais e linhas de comunicação quando pessoas trabalham juntas tendo em vista o mesmo fim (Stoner, 1985).

2. NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO

Abordadas que estão as estruturas formal e informal, ir-se-á, de seguida, analisar mais em pormenor a organização escolar focando os níveis estruturais da organização.

A descrição dessa mesma estrutura e a compreensão dos tipos de órgãos existentes (reguladores do exercício de funções e de poder no seio da organização), é imprescindível para a abordagem da liderança e da cultura organizacional.

Apesar de usarem termos diferentes, Chiavenato (1983) e Sergiovanni (2000) consideram três níveis na organização escolar: institucional, organizacional ou intermédio e pedagógico ou operacional.

Para Alves (1993) o Conselho de Escola (actual Assembleia de Escola) é o órgão dirigente, situado ao nível institucional; o director executivo e o conselho pedagógico situam-se num nível intermédio e os demais órgãos situam-se num nível operacional.

Para melhor se entender os referidos níveis estruturais ter-se-á de referir a publicação do Decreto - Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Aprovação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas) que possibilitou às escolas a oportunidade de se

constituírem em Agrupamentos de Estabelecimentos de Educação e de Ensino⁵(AE), apontando a existência de órgãos de gestão e administração e estruturas de orientação educativa. Abriu-se caminho a uma gestão mais racional e partilhada de recursos, fomentando-se o diálogo e o debate pedagógico e a negociação com os diversos parceiros, assente no Projecto Educativo adaptado à realidade local.

De seguida, ir-se-á descrever cada um dos órgãos e estruturas para melhor se perceber como interagem.

2.1. ÓRGÃOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO: BREVE DESCRIÇÃO

A gestão dos agrupamentos de escolas implica uma estruturação organizacional, contendo claramente definidas as esferas de intervenção dos diferentes intervenientes (professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e representantes de autarquias) no governo das escolas, assim como os procedimentos democráticos e participativos da sua actuação que se traduzem na composição e competências dos seus órgãos de gestão e administração.

Na escola distinguem-se dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. As segundas, que teoricamente determinam a acção das primeiras, organizam as funções educativas para que a escola alcance as suas finalidades (Alves, 1993).

Desta forma, a administração e gestão dos agrupamentos de escolas são asseguradas por uma Assembleia, uma Direcção Executiva, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo.

A Assembleia de Escola é o órgão que define as linhas orientadoras da actividade do Agrupamento de Escolas, concretizando-a através da aprovação do Projecto Educativo de Escola, do Regulamento Interno do contrato de autonomia. A assembleia reúne representantes de toda a comunidade educativa e tem como missão apreciar e aprovar as linhas de orientação da actividade da escola.

⁵ **Agrupamentos de Escolas** são «uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar, de um ou mais ciclos de ensino básico, a partir de um projecto comum» (Decreto Regulamentar n.º12/2000, art. 2.º).

Da assembleia de escola fazem parte representantes: i) dos professores (não pode exceder 50% da totalidade de indivíduos); ii) do pessoal não docente (não deve ser inferior a 10%); iii) dos pais e encarregados de educação (não deve ser inferior a 10%); iv) dos alunos (circunscrita aos alunos do secundário); v) das autarquias; vi) das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da área da escola, caso o Projecto educativo de Escola o justifique (Decreto-Lei n.º115-A/98, art. 8.º, 9.º e 10.º, Cap. II, Secção I) e vii) os presidentes dos conselhos executivo e pedagógico (com carácter obrigatório, mas sem direito a voto).

A assembleia pode ter no máximo 20 elementos, devendo o seu mandato ter a duração de três anos (art. 14.º) e os seus membros são eleitos democraticamente, em conformidade com o art. 13.º.

A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre (art. 11.º) e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do PCE.

A Direcção Executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director. Nos agrupamentos de escolas este é o “órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (art. 15.º).

É constituída por um presidente e dois vice-presidentes (art. 16.º e 23.º) competindo-lhes definir o regime de funcionamento da escola, nomeadamente o processo democrático de gestão da escola, assim como as demais competências que lhe são atribuídas no art. 17.º.

Este órgão é eleito por um conjunto de eleitores que se designa por Assembleia Eleitoral, a constituir para o efeito (art. 19.º), competindo-lhe supervisionar todo o processo eleitoral.

O Conselho Pedagógico é o órgão de “coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente, nos domínios pedagógico-didácticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (art. 24.º).

De acordo com o art. 26.º compete-lhe: elaborar a proposta do Projecto Educativo de Escola; apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades; elaborar os planos de formação do pessoal docente e não docente, acompanhando a sua execução; pronunciar-se sobre as propostas do Regulamento Interno e contratos de autonomia; definir critérios gerais (informação e orientação escolar e vocacional) do acompanhamento

pedagógico e da avaliação dos alunos; definir princípios a nível de articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; propor experiências de inovação pedagógica e de formação em articulação com instituições ou estabelecimentos de ensino superior vocacionados para a formação e investigação, assim como as restantes competências que lhe forem atribuídas no artigo em referência.

A composição deste órgão é da responsabilidade da escola. Conforme o art. 25.º, deve integrar representantes dos: i) conselhos de docentes (incluindo os coordenadores dos educadores de infância e do 1.º ciclo, caso funcionem no agrupamento de escolas); departamentos curriculares; coordenadores de ano, ciclo ou curso; ii) serviços especializados de apoio educativo; iii) projectos em desenvolvimento na escola; iv) dos alunos; dos pais e encarregados de educação; do pessoal não docente.

O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou do conselho executivo o justifique (art. 27.º).

O Conselho Administrativo é o órgão que delibera na área da gestão administrativo-financeira, nos termos da legislação em vigor (art. 28.º, secção IV, Cap. II). Este órgão é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director (competindo-lhe presidir ao mesmo órgão); pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo (art. 29.º, secção IV, Cap. II). O referido conselho tem uma reunião mensal de carácter ordinário, ou outra(s) de carácter extraordinário por requerimento do presidente ou outro membro do mesmo conselho.

Segundo o art. 30.º, as competências são: a aprovação do projecto de orçamento anual da escola; a elaboração do relatório de contas da gerência; a autorização a realização de despesas, bem como o seu pagamento; a fiscalização a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão; o zelo pela actualização do cadastro patrimonial da escola.

2.2. Estruturas de orientação educativa

Definidos os órgãos de gestão e administração, passar-se-á de seguida para as estruturas de orientação educativa. Estas estruturas colaboram com a direcção executiva e com o conselho pedagógico no desenvolvimento do Projecto Educativo de Escola, devendo ser fixadas no Regulamento Interno “no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa” (art. 34.º, ponto 1).

As referidas estruturas contribuem par os seguintes objectivos:

a) - Articulação curricular

É assegurada (na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico) por conselhos de docentes integrando a totalidade dos mesmos; no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e ensino secundário a articulação é feita pelos departamentos curriculares⁶, nos “quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o numero de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola” (art. 35.º, ponto 2).

b) - Coordenação de turma

São constituídas por educadores de infância, na educação pré-escolar; por professores titulares de turma, no 1.º Ciclo do Ensino Básico; por conselhos de turma nos 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e no ensino secundário “constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação” [art. 36.º, ponto 1, alínea c)].

c) - Coordenação de ano, ciclo ou de curso

Tendo por finalidade a articulação das actividades das diferentes turmas, são asseguradas por estruturas próprias (por conselho de docentes no 1.º CEB e por conselho de directores de turma nos 2.º e 3.º CEB e do secundário), no sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário (art. 37.º).

Estas estruturas são responsáveis pela coordenação das actividades a desenvolver pelos docentes: no domínio científico-pedagógico, com os alunos no acompanhamento do processo ensino/aprendizagem e pela interacção da escola com a família.

⁶ Os **departamentos curriculares** são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.

Cabe, ainda, aos serviços especializados de apoio educativo, conjugando a sua actividade com as estruturas de orientação educativa promover a existência de condições que “asseguem a plena integração escolar dos alunos” (art. 38.º, ponto 1).

Fazem parte destes serviços especializados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), o núcleo dos apoios educativos; outros serviços organizados pela escola [art. 38.º, ponto 2, alíneas a), b) e c)].

Não perdendo de vista a temática da liderança em contexto escolar, para que esta seja melhor entendida, procurou-se descrever os níveis da organização, dos quais fazem parte os órgãos de gestão e administração, bem como as estruturas de orientação educativa.

3. FINALIDADES E FUNÇÕES DA ESCOLA

Neste ponto, focaremos as finalidades e funções da escola.

Para Alves (1993: 19), “enquanto as finalidades da escola são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados, as funções reportam-se aos efeitos intencionais e não intencionais da actividade educativa”. Ou seja, as finalidades são os objectivos a que a escola se propõe e as funções aquilo que, realmente, se executa.

3.1. FINALIDADES DA ESCOLA

Partindo da etimologia da palavra escola, pode referir-se que deriva do grego (schole) e do latim (schola) que significavam repouso, paragem, mas evoluíram para estudo, lugar de estudo.

Actualmente, a palavra escola não tem um significado unívoco, podendo significar entre outras coisas, estabelecimento de ensino, conhecimento, doutrina ou sistema de ensino. Assim, a escola é um organismo peculiar, um sistema aberto, onde todos os actores estão em permanente interacção.

A escola tradicionalista estabelecia como finalidade primeira a instrução, caracterizando-se como mera transmissão ou veiculação de conhecimentos. Os únicos intervenientes eram o professor e o aluno, o primeiro considerava-se o “oleiro” que moldava “um pedaço de barro”, o aluno.

Com o alargamento dos conhecimentos científicos e industriais, a escola deixou de ser pensada como uma “máquina de dar instrução”, surgindo a necessidade de se reflectir sobre uma “nova concepção de escola”.

A escola, como pedra basilar da sociedade, tornou-se um agente de mudança, mais interventiva e direccionada para os problemas da sociedade. É, pois, dentro desta nova corrente filosófica que se incumbe à escola a especial e dupla tarefa de “alimentar” com conhecimentos o aluno e, ao mesmo tempo, conseguir realizar todas as suas potencialidades.

Para Bolívar (2003: 19) as escolas são organizações que prestam serviço público e por esse facto afirma “(...) da melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a missão última que justifica a experiência escolar, faz-se depender do trabalho de toda a escola”.

Já Guerra (2002: 10) refere que a escola tem deveres para com a sociedade. Salienta que “construir melhores cidadãos para uma sociedade melhor” e acrescenta que a mesma tem uma abordagem dupla: cognitiva e afectiva. Por isso, enquanto organização de cariz social deveria conduzir à sabedoria, despertar e avivar aprendizagens; ser um local de comunicação por excelência e de educação⁷ para valores de igualdade, democracia e liberdade.

Tendo em linha de conta a actual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro) os grandes objectivos da escola enquanto organização de serviço público são: i) Elevar o nível educativo da população, através da escola de massas; ii) Promover o sucesso individual e escolar de todos proporcionando as devidas condições, bem como formas especiais de educação para os que dela necessitem; iii) Garantir condições e ambientes propícios a vivências cívicas e integradoras e à prática de actividades centradas no aluno e o conduzam ao seu desenvolvimento global; iv) Assumir-se, em interacção com a comunidade envolvente, como centro de inovação e aprendizagens permanentes, conferindo competências utilizáveis e generalizáveis para a vida; v) Elevar as expectativas de todos, valorizando a auto-confiança e a auto-estima.

Esta nova concepção de escola tem subjacente um modelo administrativo descentralizado, que possa levar à participação. Com efeito, este modelo, que deve dispor de um grau de autonomia essencial, para a implementação e execução de um Projecto Educativo de Escola, contrapõe-se ao tipo de escola caracterizada como serviço local do Estado.

⁷ **Educação**, segundo Mialaret (1999) é uma palavra que deriva do latim educāre (alimentar) e de educere (conduzir para, criar).

A nova escola, entendida como um “sistema social aberto”, pressupõe princípios de participação e democracia onde passam a ter lugar, numa interacção constante, para além dos actores habituais (professores, alunos e funcionários), todos os restantes utilizadores (pais e encarregados de educação e as diferentes forças da comunidade). É finalidade da escola possibilitar a cada educando a apropriação da cultura, na integridade e diversidade das suas formas.

Conclui-se que, ao falar-se da Escola enquanto Comunidade Educativa, nos estejamos a referir a um tipo de escola capaz de se auto-organizar e de auto-determinar os seus próprios ideais e finalidades e, que pressupõe a existência de autonomia. Esta implica, obviamente, um aumento da responsabilidade com a conseqüente “prestação de contas” à comunidade e não uma “pura e simples” independência.

É neste contexto que a liderança educativa poderá ter um novo papel a desempenhar. Ou seja, poderá ser ela uma das alavancas para o alcance desta nova concepção de Escola.

3.2 FUNÇÕES DA ESCOLA

As funções da escola têm evoluindo a par das sociedades. Portugal não fugiu à regra e, em 1986, com vista à redefinição da função da escola, no panorama educativo nacional, foi publicada a, ainda, actual Lei de Bases do Sistema Educativo. No seu art. 2.º, a mesma lei, afirma que se deveriam formar “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana no trabalho”. Preconizava-se, então, uma nova concepção de escola, promotora de valores que não fosse, apenas, veículo de transmissão de conhecimentos teóricos.

No início da década de 90, defende-se a existência de “uma escola que simultaneamente acompanhe a mudança, prepare a adaptabilidade e estimule a inovação quer ao nível científico, quer ao nível social e cultural” (Almeida, 1992: 5). Trata-se, pois, de uma escola nova, aberta, dinâmica e interactiva com a sociedade. Não apenas com funções de instrução, mas também com transmissão e produção de conhecimentos e técnicas; socialização, com transmissão de um conjunto de normas, valores, hábitos e atitudes; estimulação, com promoção do desenvolvimento pleno do aluno (Alves, 1993).

Assim, muitos foram os autores que defenderam que a escola enquanto instituição prestadora de serviço público deveria desempenhar um novo leque de funções:

Função pessoal/ personalizadora, ao contribuir para o processo integrado e integral de todas as pessoas;

Função social/ socializadora, ao promover a integração dos indivíduos na comunidade, através da transmissão de normas e valores;

Função profissional/ produtiva, ao preparar para a vida activa e proporcionar aos sistemas económico e social, pessoal qualificado;

Função cultural, ao transmitir um património de conhecimentos, técnicas e crenças, contribui para a apropriação de saberes que enformam a comunidade local, nacional e mundial;

Função de suplência da família/ custódia, ao ocupar os filhos com actividades educativas, enquanto os pais trabalham (Alves, 1993; Almeida, 1992; Parada et al, 1999).

No entanto, Alves (1993) para além deste conjunto de funções atribui, ainda, à escola a função selectiva, em que selecciona para legitimar diferentes oportunidades sociais; a função de facilitar a obtenção de títulos académicos e a de substituto familiar (que cada vez vem ganhando maior importância).

No ano de 1999, e segundo o relatório da UNESCO, “aprender a viver junto, aprender a viver com os outros, e esse é mesmo considerado um dos grandes desafios da educação contemporânea”.

Na óptica de Alaíz et al. (2003), a escola pode ser encarada como um lugar de aprendizagem da vida em sociedade, cabendo-lhe a difícil tarefa de ser local de consensos e onde a tomada de decisões se gera numa base de colegialidade e no diálogo. Mas, esta visão pode confrontar-se com outra: a que defende que a escola é composta por indivíduos diferentes, com diferentes valores, perspectivas, chegando mesmo a ser opostos. É a visão da escola como arena política, onde a conflitualidade surge, é declarada, visível, ou disfarçada, o que dá à escola um carácter de espaço de confronto, como se uma arena política se tratass (Alaíz et al. 2003).

Pode, assim, concluir-se que aquilo que se espera da escola enquanto organização de cariz social é que desempenhe a sua actividade orientada por preocupações educativas, de instrução e que exerça uma actividade de intervenção ajustada ao meio (Teixeira, 1995).

Em síntese, as finalidades e funções da escola julgam-se fundamentais para melhor perceber a contextualização da escola e o tipo de lideranças que nela poderão surgir, dando origem a diferentes tipos de clima e culturas de escola, conceitos que se abordarão no ponto seguinte.

4. O CLIMA E A CULTURA DE ESCOLA

Numa abordagem da escola como organização é peremptório tomar em linha de conta a sua dimensão cultural e humana.

Desde a década de 90 do séc. XX que a cultura e o clima de escola se têm revelado elementos importantes na compreensão da vida da organização escolar.

A noção de clima de escola terá decorrido da transposição do conceito de clima organizacional, existente em estudos realizados em meios industriais e militares, para o meio educacional através dos trabalhos realizados por Halpin e Croft. Terá sido no âmbito da Teoria das Relações Humanas que a raiz teórica do conceito de clima se evidenciou, por influência dos estudos desenvolvidos, designadamente, por Kurt Lewin, acerca dos grupos e das organizações, e pelas experiências de Elton Mayo. Apesar das críticas feitas a esta teoria, a abordagem organizacional, na sequência das experiências de Mayo, passou a ter em atenção o ambiente social dos trabalhadores e o papel desempenhado pelas pessoas no sucesso ou fracasso organizacional (Stoner e Freeman, 1985; Donnelly, Gibson e Ivancevich, 2000).

Neste quadro, a concepção de clima decorrerá da valorização quer do ambiente social que envolve os trabalhadores, procedente dos grupos informais pela influência positiva exercida sobre o nível de produtividade da organização, quer da componente perceptiva na explicação do comportamento dos grupos e da organização, com efeitos em aspectos como a coesão social e a cooperação no seio da organização.

No âmbito deste modelo, as escolas, enquanto organizações subordinadas aos interesses das pessoas, deparam-se com a necessidade de considerar o lado humano, em

aspectos tão variados como a motivação, a liderança, a comunicação e a dinâmica de grupo (Carvalho, 1992).

A medida dessa percepção envolverá o diagnóstico de várias componentes organizacionais que, no caso de Likert (1961), respeitam ao estilo de liderança, à motivação, padrões de interação, aos processos de tomada de decisão, aos procedimentos de controlo e aos níveis de desempenho. Para este autor, a variabilidade das percepções apresenta-se enquadrada num conjunto de quatro climas organizacionais, do mais positivo ao mais negativo, correspondentes, respectivamente, a outras tantas categorias de clima, partindo da oposição de clima aberto (consultivo; participativo) - fechado (coercivo; paternalista).

A nova abordagem teórica, diferentemente das anteriores, concebe a organização como um sistema aberto. Isto é, encara-a como uma organização social em interdependência com o meio ambiente externo. Neste quadro, o clima organizacional evidenciará diversas características organizacionais, tais como, a sua história, os traços físicos, o tipo de pessoas e de trabalho da organização, os padrões de comunicação e o modo de exercício da autoridade. Os trabalhos realizados por Finlayson (1973) citado por Carvalho (1992) constituirão um exemplo desse desenvolvimento.

Posteriormente, no âmbito dos estudos acerca da eficácia das escolas, em resultado da pressão social que se faziam sentir sobre elas, Anderson (1982) apresentou um outro contributo para o alargamento do conceito de clima organizacional, ao passar a concebê-lo como clima social de escola, integrando duas dimensões interligadas: (1) o clima organizacional - respeitante a valores, normas, padrões de interação dos membros da escola relacionáveis com a intervenção administrativa; (2) o clima académico - relativo às atitudes e aos valores educativos dos professores e dos alunos da escola (Carvalho, 1992).

Nessa linha de entendimento, investigadores como Gonzalez (1989) entenderam a abordagem do clima de escola, enfatizando a diversidade escolar e a oposição interna entre os seus intervenientes e comportando diferentes percepções e valores, fruto de diferentes interesses pessoais ou grupais.

Por seu turno, Nóvoa (1999) observou que este modelo devolveria o protagonismo aos actores educativos que os modelos anteriores lhes tinham procurado tirar, residindo, neste aspecto, todo o interesse estratégico. Esta perspectiva, mais ampla do clima organizacional, passou a considerar outras variáveis que afectam a vida organizacional - as atitudes e os

valores -, fruto da influência da sociedade, da cultura, dos gostos pessoais, preferências, experiências pessoais e interações sociais dos membros de uma organização (Hesketh e Costa, 1986).

O modelo simbólico aborda as organizações salientando as significações e os valores construídos pelos seus membros na compreensão dos fenómenos e processos organizacionais. Os modelos simbólicos enfatizam o significado que os vários participantes atribuem aos acontecimentos e o carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais marcantes (Nóvoa, 1999). Por outro lado, o funcionamento da organização escolar, nas suas intenções, apresentar-se-á, frequentemente, ambíguo, com objectivos pouco definidos e mal articulados entre si, proporcionando diferentes interpretações.

O simbolismo enfatiza o conhecimento das organizações através da subjectividade dos seus membros, em resposta às incertezas e ambiguidades. Temas como as formas de exercício da autoridade na escola, a participação dos professores nas decisões escolares ou o apoio que os docentes recebem na resolução dos seus problemas, representem um espaço de investigação sobre as significações construídas pelos professores no decorrer das suas experiências. Outra possibilidade de estudo do clima de escola no âmbito da abordagem simbólica, na procura das percepções dos actores escolares em relação ao seu ambiente de trabalho, passa pela sua integração no âmbito da abordagem da cultura organizacional.

Como já foi referido anteriormente, a dimensão cultural das organizações surge quando as mesmas deixam de ser vistas como máquinas e passam a ser consideradas como culturas (Vala, Monteiro, Lima, 1988).

Para Costa (2003) a ligação da noção de cultura às organizações deu origem ao conceito de cultura organizacional, que desde a década de 80 tem sido eleita uma área fulcral na vida das organizações.

O conceito de cultura organizacional⁸ depressa foi trazido para a área da educação. Como advoga Sergiovanni (2004), a cultura é encarada como a cola normativa que une uma determinada escola. Mas, o consenso em seu torno tem sido reduzido, embora se possa sintetizar em cinco pontos: que a cultura organizacional existe; que cada cultura organizacional é única; que é um conceito construído socialmente; que é um modo de

⁸ Segundo Coleman, a **cultura organizacional** é o conjunto de normas e valores que giram em torno do trabalho, e acrescenta que, por outras palavras, pode significar “a forma como as coisas são feitas por aqui” (2005, p. 254).

compreensão e de atribuição de sentido à realidade; que é um meio orientativo para o comportamento organizacional.

Alguns autores referem a cultura como as crenças e expectativas orientadoras que ressaltam no próprio funcionamento escolar, sobretudo referente à forma como as pessoas se relacionam. Em termos simples, cultura é a maneira como se age e nos relacionamos com os outros (Fullan, 2003; Whitaker, 2000; Chambel, Curral, 1995).

Na esteira de Schein (1990), a cultura organizacional é um modelo de crenças essenciais, criadas e desenvolvidas por um grupo, através da resolução, com êxito, dos seus problemas de adaptação ao exterior e de integração interna. Para o mesmo autor e como se pode verificar na figura 1, a cultura de escola distribui-se em três níveis: o dos artefactos, que inclui todos os fenómenos observáveis; o dos valores manifestos, onde se incluem princípios e crenças; e o nível dos pressupostos inclui os elementos constituintes que formam a essência da cultura grupal. Pode verificar-se que os três níveis estão em relação constante.

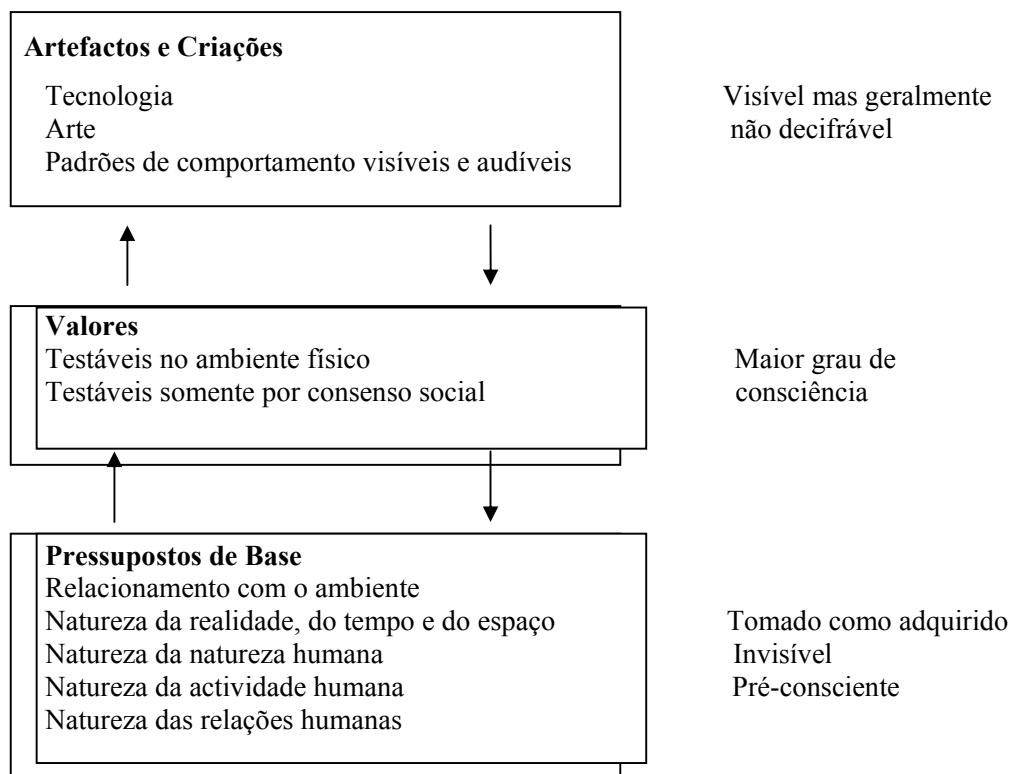


Fig.1: Níveis de cultura, segundo Schein (Fonte: Costa, 2003: 117)

Muitos mais autores haveria para referir relativamente à definição da cultura organizacional. No entanto, julga-se que não será necessário, pois, mais importante que uma enumeração exaustiva de definições que giram em torno dos mesmos conceitos.

Ainda sobre cultura de escola, Nóvoa (1992) realça que “enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente”. Ou seja, a escola oscila entre um certo conservadorismo e a necessidade de adaptação às novas exigências sociais.

É de realçar a importância da cultura da organização valorizando práticas e valores que caracterizam o *ethos* organizacional, que diferenciam as organizações entre si e que criam uma certa unidade de pensamento e acção entre os seus membros (Costa, 1996; Nóvoa, 1995).

Em suma, as escolas, segundo os mesmos autores, deverão equacionar-se na sua realidade interior mas, também, com a comunidade envolvente, pois falar de cultura da

organização é falar de projectos de escola adequados às necessidades do meio, é falar da escola numa perspectiva dinâmica (Teixeira, 1995; Gomes, 1993).

Termina-se este ponto, afirmando que os termos clima e cultura de escola não são indissociáveis, havendo até uma certa justaposição, pois o clima é a parte mais visível da cultura organizacional.

No ponto seguinte, focar-se-á um dos pontos subjacentes ao clima de escola, o conflito. A organização escolar, à semelhança de todas as outras, implica tomadas de decisão, quer seja por parte de líderes, quer por outros membros da mesma. Assim, o conflito é inerente à própria condição humana.

5. O CONFLITO

Na actualidade, todos sabemos que a resolução pacífica de conflitos constitui um grande desafio.

Os conflitos são situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo pelo facto de terem posições incompatíveis ou consideradas como tal, em que desempenham um papel muito importante as emoções e sentimentos e a relação entre as partes em conflito pode sair fortalecida ou enfraquecida de acordo com o modo como decorre o processo de resolução do conflito (Seijo, 2001; Chiavenato, 1987).

Pode afirmar-se que o conflito é inerente à interacção humana (Seijo, 2001; Matos, 1980). No entanto, se suprimido ou abafado pode gerar perigosos desvios mas, ao contrário, pode tornar-se num “elemento que permita a evolução e transformação das relações entre as partes, com vista a uma maior aproximação, compreensão, respeito e mesmo colaboração” (Seijo, 2001: 5).

Actualmente, procura compreender-se o conflito, tomando a missão da organização como unidade de análise. Os dados da missão, valores e objectivos organizacionais são o pano de fundo para a análise das diferentes causas do conflito, procurando relacionar factores externos e internos.

Relativamente à tipologia dos conflitos há perspectivas variadas. Enquanto para Neves et al. (2001) podem ser individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais, cujos sintomas se podem expressar com diferentes interfaces; para Formosinho (1980) os conflitos

podem ser manifestos, encobertos e latentes e para Stoner (1985) podem ser individuais, entre indivíduos, entre indivíduos e grupos, entre grupos da mesma organização, entre organizações.

A resolução do processo de conflito desenvolve-se em várias fases, às quais se denomina negociação. Para Neves et al. (2001), a negociação desenvolve-se em determinado espaço e tempo e decorre de duas lógicas: a primeira surge da crença de que se um ganha o outro perde - a soma nula; a segunda da crença de que as duas partes podem obter benefícios – a soma positiva.

Para que a negociação/mediação seja uma realidade é necessário que ambas as partes estejam motivadas, concordando em cooperar, respeitar-se mutuamente, bem como aos acordos alcançados (Seijo, 2001).

Desta forma, conclui-se que para além de encontros e coincidências, na escola, também existem desencontros e diferenças, daí que se revele difícil encontrar um grupo (por mais reduzido que seja) em que não existam conflitos e desacordos.

Não perdendo de vista a liderança e fazendo a ligação entre o conflito e a mesma Walo (1992: 73) afirma que se a liderança escolar tivesse presente que “em todas as escolas existem pessoas que reflectem e inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade” teriam a sua função facilitada.

6. A AUTORIDADE E O PODER

No ponto anterior focou-se o conflito. No entanto, ficaria por concluir o processo de conhecimento da organização se não fossem abordadas as estruturas e mecanismos de poder. Neste ponto procurar-se-á relacionar os conceitos de autoridade e poder e perceber a relação destes com os processos de liderança.

Muitos autores empregam os termos de diferentes formas e nem sempre estão de acordo relativamente a eles. Todavia, embora sejam distintos, são indissociáveis, uma vez que envolvem estruturas, práticas, relações e sobretudo pessoas.

A autoridade associa-se à posição hierárquica ou cargo desempenhado por alguém, no poder legitimado, institucionalizado e oficializado, através do processo de eleições. Ou seja,

relaciona-se com posições ou papéis de ordem social que os diversos intervenientes ocupam na organização (Teixeira, 1998; Stoner, 1985; Blanchard et al, 1996).

A escola actual distingue-se da escola antiga pelo surgimento da democracia e pela forma como se encara a autoridade, não a confundindo com autoritarismo ou qualquer outro tipo de acção despótica. Com a democracia, nas escolas, surgiu uma autoridade partilhada pelos diferentes órgãos colegiais, que assumem os seus cargos na sequência de eleições livres. Antes da democracia, a autoridade baseava-se numa só pessoa: o reitor ou o director nomeado pelo Ministério da Educação, que era sinónimo de uma autoridade forçada.

Segundo Vicente (2004), nas organizações actuais (adaptáveis à mudança) em que os líderes delegam funções, deixam crescer o outro e distribuem algum poder, existe aquilo que se designa por uma gestão participativa, descentralizada e autónoma. Logo, pode deduzir-se que a autoridade não é algo que se possui, mas o resultado de um acordo partilhado que o colectivo deposita em quem gere a organização.

A autoridade implica organização de grupo “...a sua personificação institucionalizada é o poder” (Rosa, 1994: 226). Para o mesmo autor a autoridade refere-se a uma anuência a um conteúdo/ordem (merecedor de seguimento) por um grupo de subordinação.

O poder é a capacidade de exercer influência, logo tem poder quem consegue mudar comportamentos ou atitudes de outras pessoas no sentido de consecução dos seus objectivos específicos correspondendo, por isso, às capacidades pessoais e profissionais de quem o exerce.

Ao mesmo tempo, poder e influência são conceitos relacionados e um não funciona fora da dependência do outro e, por isso, Russel (1990: 97) acrescenta que “o poder de uma comunidade depende não apenas da quantidade dos seus membros e dos recursos económicos e da sua capacidade técnica, mas também das suas crenças”.

O poder pode ser definido, à luz de Formosinho (1980: 125) como “o potencial que A tem de levar B a fazer aquilo que A quer”. As bases ou fontes de poder⁹ definem-se como “aquilo em que A se baseia para obter a adesão de B ao seu projecto” (Ibidem) e podem ser

9 Para Blanchard et al. (1986: 230) o perfil do líder e a percepção que os outros têm relativamente ao poder exercido por ele, dar-lhe-ão a capacidade de os Influenciar, logo “para que possam aumentar suas capacidades de Influenciar com êxito o comportamento dos outros, os líderes precisam saber quais as fontes de poder que essas pessoas vêem neles”.

variadas, nomeadamente bases de: - poder legítimo¹⁰; - poder de recompensa¹¹; - poder coercivo¹²; - poder de referência¹³ e poder de especialista¹⁴.

No entanto, Castro (1995), apoiada em Crozier et al. (1987), acrescenta que para além do poder do especialista, tido como uma base relevante neste domínio, consagram ainda o poder relacional, o poder comunicativo e o poder que resulta do conhecimento das regras organizacionais, atribuindo ao dirigente um papel decisivo no desenvolvimento de toda a actividade organizacional.

Para Rosa (1994), o poder não é um mecanismo abstracto, uma vez que é exercido em determinado contexto, sob um determinado número de factores que estabelecem a dimensão da influência. É dentro desta linha de pensamento que pode afirmar-se que o poder ultrapassa o conceito de poder legitimado - a autoridade - que é habitualmente atribuído ao poder do gestor.

Nas escolas é mais visível a distribuição da autoridade do que a do poder. Ou seja, todos os conselhos executivos estão investidos do mesmo tipo de poder, mas nem todos são igualmente poderosos.

No funcionamento organizacional escolar, as estruturas democráticas nem sempre revelam atitudes do mesmo tipo por parte de quem as põe em prática. Quer isto dizer que, muitas vezes, reflectem atitudes autocráticas só que camufladas. Para Guerra (2002, p. 197) “não basta, pois pôr em funcionamento os mecanismos democratizadores. É preciso verificar como funcionam, como são assimilados pelas estruturas do poder e pelo poder das estruturas”.

Neste momento, pode afirmar-se que no seio de qualquer organização todos têm algum poder, uma vez que ninguém está destituído do mesmo. No entanto, há que saber geri-lo em articulação com os diferentes parceiros (formais e informais), não descurando os objectivos e metas que todos deverão ajudar a construir.

¹⁰ **Poder legítimo** é o poder que alguém detém por estar colocada numa posição formal de autoridade.

¹¹ **Poder de recompensa** resulta da capacidade de determinada pessoa, ou um superior poder recompensar outras; pode usar este tipo de poder para Induzir nos outros determinado comportamento.

¹² **Poder coercivo** é a capacidade de punir/ sancionar outros e pode existir mesmo que não exista poder legítimo.

¹³ **Poder de referência** resulta pelo facto de um Individuo possuir uma imagem favorável perante os outros, fazendo com que acreditem nele e admirem os seus ideais. É o poder associado a grandes líderes.

¹⁴ **Poder de especialista** resulta da Influência pelo reconhecimento superior ou por uma capacidade superior em determinada área específica.

Por todas as razões referidas, a liderança é, por si mesma, um processo de influência interpessoal exercido numa determinada situação e dirigida num processo de comunicação, tendo em vista determinado objectivo.

Para Bryman (s.d), a liderança é vista como um processo de influência em que o líder tem impacto nos outros induzindo-os a comportarem-se de determinada forma. O processo de influência contextualiza-se num contexto grupal e o líder influencia o comportamento dos membros do grupo com vista a uma meta com a qual o grupo se identifica.

A influência enquanto processo inerente à liderança é tanto mais conseguida quanto maior for a tónica conferida ao sistema de comunicação entre quem dirige e quem é dirigido. Ou seja, “..., pode afirmar-se que a eficiência de uma organização deriva, em grande parte, do valor do seu sistema de comunicação, isto é da possibilidade de dispor da informação justa no ponto e no momento justos” (Ghilardi; Spallarossa, 1983: 36).

Nesta perspectiva, a liderança deve ser entendida como a capacidade de influenciar e condicionar os subordinados a voluntariamente atingirem os objectivos organizacionais e a ultrapassar a detenção do poder e o exercício da autoridade (Costa et al, 2000).

Para Sarmento (2000) a influência não é mais que uma liderança por consentimento, assim referencia um conjunto de recursos que tornam possível o exercício da mesma: i) ter perícia técnica; ii) empatia; iii) simpatia; iv) informação; v) valores e crenças; vi) autenticidade; vii) ser digno de confiança.

Julgou-se importante referir a pertinência do poder, pois os seus mecanismos recebem sentido e significado no seio da própria organização, a partir das crenças, rotinas, símbolos, rituais ou seja, no seio da abordagem cultural e política da escola.

Assim, generalizar-se o poder e a cultura de escola é reduzir as escolas a uma falsa igualdade, na medida em que cada uma apresenta estruturas de poder particulares em função da sua situação: particular ou urbana; de pequena ou grande dimensão; urbana ou rural.

Ao longo deste capítulo tentou dar-se uma perspectiva global da escola como organização, focando alguns pontos considerados pertinentes ao estudo da temática central do trabalho, a liderança em contexto escolar.

No capítulo seguinte, focar-se-ão seis aspectos. Primeiramente, o conceito de liderança segundo vários autores e um breve esclarecimento sobre os conceitos de liderança e gestão; de seguida focam-se, sem maior profundidade, algumas das importantes abordagens conceptuais

ao estudo da liderança, nomeadamente a teoria dos traços do líder e as teorias situacionais, entre outras; no ponto três aflora-se o papel do líder dentro da organização e a sua importância para o desenvolvimento da mesma, logo seguida dos tipos de líder mais conhecidos; no ponto cinco analisa-se a liderança do órgão de gestão, segundo várias metáforas de escola; e no último ponto faz-se uma conexão entre os conceitos de liderança e a cultura de escola já referenciados no primeiro capítulo do trabalho.

CAPÍTULO III

A LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

Como é do conhecimento geral, nas últimas décadas, muitos autores se têm debruçado sobre a liderança, que se tem revelado uma dimensão fulcral na vida da organização escolar. Assim, perspectivar a liderança de organizações escolares sem se conhecer a estrutura orgânica em todas as valências uma análise ineficaz.

Convém realçar a importância que as escolas têm no seio comunitário onde estão inseridas. Por esse facto, exige-se a manutenção de um grupo de indivíduos que a façam funcionar, podendo falar-se de líderes educativos. É nesta linha de pensamento que Perrenoud afirma que “O sistema educativo é ingovernável sem a adesão de pelo menos uma parte dos professores e dos utentes” (2002: 37).

Cada vez mais se percebe o aparecimento da necessidade da liderança na vida organizacional, tendo em conta os aspectos importantes do capital humano. O ser humano necessita de encontrar o seu espaço de dimensão profissional, devendo sentir a sensação de pertença e não, apenas, ser uma peça que compõe a “máquina”. Por tudo isto, a liderança deve preparar-se para servir e não para ser servida, uma vez que se reconhecem os líderes como fundamentais neste processo.

Na expressão de Demo (1999) os novos tempos exigem mudanças na liderança de pessoas. Surgem conceitos como a “visão holística” e “projecto” que deverão fazer parte integrante da cultura organizacional.

A liderança é uma temática que está presente em todos os “poros” da organização escolar e, por isso, tentou abordar-se a mesma em enfoques que se julgaram importantes, com vista a conferir conteúdo/ teor à parte empírica do trabalho. Ou seja, este capítulo servirá, ainda, para evidenciar que a liderança não só é um meio para o desenvolvimento da acção pedagógica escolar mas, também, objecto de acção pedagógica (Costa, 2000).

1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO

O termo liderança constitui uma adaptação que o nosso idioma fez do vocabulário inglês “leader”, que é a pessoa que guia ou ajuda a ir, ou aquele que é seguido por outros. Desta forma, o conceito de liderança pode assumir numerosos significados, não existindo

uma única concepção considerada como correcta, reflectindo as definições contextos e perspectivas diversas.

De seguida dar-se-ão, com base numa perspectiva cronológica, algumas das definições de liderança.

Dubin (1968: 338) percepcionou a liderança “ como o exercício da autoridade e a tomada de decisões”, enquanto que Fiedler (1967) considerou o líder como o “indivíduo no grupo ao qual se assinalam a direcção e coordenação das tarefas relevantes do grupo”. Nestas definições, os líderes têm autoridade formal em função das atribuições e podem exercer liderança. Enquanto para Dubin a liderança se relaciona com processos decisórios por parte de quem detém a autoridade, para Fiedler relaciona-se com actividades de tipo directivo e em função da orgânica grupal.

Na década de 80, Schein (1985) afirmou que a liderança era o processo através do qual a cultura organizacional se formava e era mudada, sendo o líder elemento privilegiado no seio da escola para introduzir novos valores, permitindo a sua adaptação. Ou seja, de acordo com a abordagem organizacional, já referida no segundo capítulo, surge a visão da liderança com referencial teórico na cultura organizacional e na dimensão simbólica da organização. O líder passa a ser um elemento com importância acrescida, pois a ele é atribuída a função de fazer “crescer” a organização de modo a torná-la única e com particularidades singulares.

Já para Stoner e Freeman (1995: 344) a liderança “é o processo de dirigir e influenciar actividades relacionadas com as tarefas dos membros de um grupo”, envolve subordinados na disposição de aceitar ordens e implica uma distribuição desigual do poder. Estes autores têm um aspecto descoincidente do anterior, porque introduzem o conceito de subordinado e revelam que a liderança se desenvolve na articulação entre líderes e liderados, havendo por isso uma distribuição do poder da organização.

Chiavenato (1999) argumenta que a liderança deve compreender-se como a aptidão de influir e regular aqueles que estão na base da pirâmide, levando-os espontaneamente a atingirem os objectivos da organização.

Para o mesmo autor, a liderança é indispensável para todas as organizações independentemente das suas características. A liderança é fundamental em todas as funções da administração: o administrador necessita de conhecer a natureza humana e de saber

conduzir as pessoas, isto é, liderar. Neste âmbito, a liderança é um fenómeno social presente em contextos sociais e o papel do líder é auxiliar o grupo a atingir e alcançar os objectivos propostos.

Já em estudos do início do século XXI, Whitaker (2000) afirma que a liderança pode definir-se como a “capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos a atingir determinados objectivos” (p. 103). Também, Donnelly et al. (2000: 338) reiteram para o facto de “ser um processo pelo qual um indivíduo exerce influência sobre os outros”.

Bolívar (2003: 256) refere que entende a liderança “como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos”. Acrescenta, ainda, que “estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas”. Conclui-se que a liderança pode entender-se como parte de um conjunto de relações (ambientais, pessoais e organizativas) que combinadas influenciam o bom funcionamento da Escola.

Para este autor a liderança condiciona, mas também é influenciada pelos processos internos da escola, tal como se apresenta na figura seguinte (fig. 2).

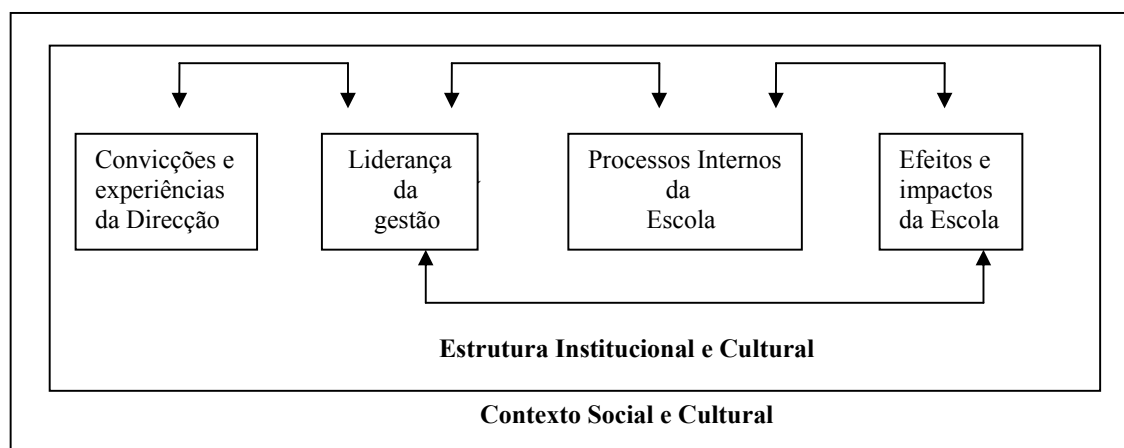


Fig.2- Relações de liderança com outros factores (Fonte: Bolívar, 2003, p. 260)

De acordo com a Fig. 2 pode verificar-se que a liderança acontece no seio de um contexto externo (contexto social e cultural) fruto das relações entre ela e a comunidade social e cultural em que se insere e, também, dentro de uma estrutura institucional e cultural vivida no seio da própria organização. A liderança relaciona-se com vários enfoques, quer

de ordem pessoal e profissional por parte de quem a pratica, quer pelos processos internos da escola que irão reflectir-se nos efeitos e impactos da escola e vice-versa.

Ainda, na esteira do mesmo autor, para que o exercício da liderança surta efeito é habitual assentar num plano moral, onde as convicções, ideais e o compromisso com a tarefa educativa imperam.

Ou seja, a equipa directiva poderá ser um agente de mudança dinamizador e estruturador se conseguir, para além das tarefas e práticas de gestão, dar um sentido mais amplo da missão da escola. Por esse facto, a atitude do líder pode levar a organização a alcançar uma missão diferente e ajudar a tornar-se uma comunidade aprendente. Daí argumente que os líderes efectivos, mais do que qualquer pessoa, auxiliam a estabelecer a cultura de uma organização, através do seu comportamento, interrogando constantemente o *status quo*, com o intuito de encontrar a melhor maneira de atingir objectivos; criando ambientes onde os resultados positivos e os créditos estejam dispersos e procurem completar as melhores ideias na tarefa de construir pessoas e a organização.

Em jeito de síntese, poderá afirmar-se que são inúmeros os estudos em torno da temática da liderança e inúmeras as definições de liderança. Jesuíno (1999) defende, mesmo, que a liderança se reveste de uma certa ambiguidade, pois cada autor a define de acordo com os seus próprios pontos de vista, daí a disparidade de definições.

Existe, também, alguma confusão ou até justaposição entre o conceito liderança e gestão, conceitos esses que irão ser tratados no ponto seguinte.

1.1. LIDERANÇA *VERSUS* GESTÃO

Ao aflorar-se a temática da liderança, depois de feita alguma revisão de literatura alusiva ao tema, torna-se pertinente clarificar se, de facto, os dois conceitos deverão ser justapostos ou diferenciados.

Pode afirmar-se que os conceitos têm diferentes usos em diferentes tempos, em diferentes países e em diferentes culturas profissionais.

Parece haver autores para quem os conceitos são justapostos, sendo que um dos mais conhecidos é Yukl, que defende que liderança e gestão são sinónimos e não poderão existir

uma sem a outra. No entanto, a maioria tende a considerar que são distintos, embora possam ser complementares.

Haverá, assim, diferenças significativas entre gestores e líderes. Nomeadamente para Bennis, referenciado em Rego (1997), enquanto que os primeiros se sujeitam à situação, administram, se interrogam sobre questões relacionadas com o tempo e o modo e se limitam a imitar procedimentos eficazes, os líderes procuram agir sobre as situações, são inovadores e têm uma visão de longo alcance da organização.

Para Stoner (1985: 6) “administração é o processo de planeamento, organização, liderança e controle do trabalho dos membros da organização e do emprego de todos os outros recursos organizacionais para se atingir os objectivos estabelecidos”.

Cabral (1996) argumenta que a administração é o conceito mais amplo e que a gestão é o conceito mais restrito, referindo-se apenas a uma função da primeira. Para este autor o conceito de administração abrange os de direcção e gestão.

Segundo Coleman e Earley (2005), os conceitos são vistos de diferentes maneiras em diferentes países do mundo, nomeadamente no Reino Unido e na América. Enquanto que nuns a liderança tende a ser vista como mais importante, a gestão relaciona-se com assuntos de ordem operacional e a administração com tarefas que envolvem um certo tipo de rotinas. Noutros países, o termo “administração” relaciona-se com o conceito de maior prestígio e pode até ser sinónimo de liderança. A administração educacional significa o mesmo que liderança educacional.

Para estes autores, embora se possam conferir variadas interpretações para os conceitos, as palavras liderança e gestão são, muitas vezes, usadas de forma indissociável no discurso diário das organizações, nomeadamente as educacionais.

Law e Glover (2000) advogam que a liderança é frequentemente vista como um aspecto da gestão e defendem que os líderes são vistos, muitas vezes, como indivíduos com carisma, visão, e habilidade para motivar e entusiasmar os outros para além de possuírem capacidades de gestão e administração, planeamento, organização e controlo dos recursos. Em suma, defendem que os líderes conseguem realizar as tarefas referidas em colateralidade com a promoção, no grupo de trabalho, de uma filosofia grupal, distinguindo-se dos gestores que necessitam simplesmente de ser bons naquilo que os líderes não são.

Assim, e tal como já se referiu, a liderança é uma qualidade que não advém automaticamente do “status” ou do cargo e pode identificar-se com uma pessoa (por exemplo um Directores de Turma ou o Projecto Curricular de Escola). No entanto, pode ser exercida por outros elementos nos diferentes níveis da organização.

Parece, desta forma, haver razões para considerar que a gestão e a liderança existem, têm contornos diferentes e poderão ou não assentar na mesma pessoa.

Em síntese, a gestão está intimamente ligada com tarefas tais como o controlo, a planificação, a execução e o comando enquanto que ao líder compete orientar, promover o crescimento das pessoas e da própria organização e, onde a criatividade, a emotividade e a espontaneidade são tónicas importantes. Julgamos que, mais importante do que centrar a problemática na justaposição ou não dos conceitos, é conhecer as formas de actuação de líderes e gestores, as dimensões valorizadas por ambos e os condicionantes situacionais em que acontecem.

2. ABORDAGENS CONCEPTUAIS AO ESTUDO DA LIDERANÇA

As investigações realizadas em torno do tema da liderança permitem verificar que existem variados tipos de enfoques, que servem de base às diferentes abordagens conceptuais distintas entre si.

É comumente aceite existirem três abordagens conceptuais em volta da temática. Nomeadamente, a dos traços da personalidade, a dos estilos de comportamento dos líderes no exercício das suas funções dentro da própria organização e as que têm como ponto fulcral as variáveis de situação. Contudo, nas últimas décadas surgiram algumas novas abordagens que conferem importância ao carisma e à capacidade transformacional que o líder manifesta na relação com os outros no seio da organização.

Assim, como pode verificar-se na figura 3, apresentam-se as principais tendências conceptuais, a época em que se delimitam, bem como os pressupostos teóricos de cada uma delas, embora de seguida se faça uma análise mais profunda de cada uma em particular.

Época	Abordagem conceptual	Pressupostos
Até 1949 +/-	Teoria dos traços de personalidade	A liderança é uma capacidade que nasce com o indivíduo
Desde finais dos anos 40 até finais da década de 60	Teoria dos estilos de comportamento	A eficácia do processo liderativo está relacionada com o tipo de comportamento do líder no exercício das suas funções
Desde finais dos anos 60 até ao 1980	Teorias situacionais ou contingenciais da liderança	As variáveis de situação influenciam a liderança da própria organização
Desde 1980 até à actualidade	Novo tipo de abordagens de liderança	A liderança depende da visão do líder

Fig. 3 – Tipos de abordagens conceptuais no estudo da liderança (Fonte: Bryman, 1992)

2.1. TEORIA DOS TRAÇOS DO LÍDER

Estudos feitos na primeira metade do século passado compararam as características físicas e psicológicas de líderes e não líderes. Muitos desses estudos foram realizados por Stogbill (1948), mas demonstraram fraca coerência.

A liderança era encarada como uma aptidão particular, uma qualidade inata, ou um leque de aptidões e traços característicos de alguns indivíduos que se julgavam naturalmente dotados, afirmando-se que um líder o era à nascença, não se fazendo ao longo da vida.

Como pode ver-se, a teoria dos traços de personalidade do líder, descreve as particulares psicológicas, sociais, físicas e mentais que discriminam o líder daquele que não é, a fim de antever comportamentos para o recrutamento e selecção de pessoas para desempenharem cargos de chefia. Contudo, segundo vários estudos, o critério da personalidade não é bastante para distinguir líderes de não líderes, bem como para diferenciar líderes válidos de não válidos.

Nesta fase temporal, foram inúmeros os estudos que pretendiam mostrar que os traços inatos do indivíduo eram essenciais para alcançar o sucesso, nomeadamente ter uma inteligência considerada superior. Efectivamente, o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permitia um melhor desenvolvimento das competências particulares, ou

especializadas de um líder, pois quanto mais poderosa fosse a inteligência geral, maior era a sua faculdade de tratar os problemas especiais.

No entanto, os factores situacionais são também preponderantes para o bom sucesso das iniciativas, mas nesta teoria são relegados para segundo plano, o que torna os trabalhos de investigação nesta área pouco evolutivos no conhecimento da liderança.

2.1.1. O LÍDER NATO

A ideia de que os líderes, mais do que feitos, nascem, é aquela que protagoniza os primórdios das concepções e da investigação sobre a presente problemática: ou seja, estamos a reportar-nos à conhecida teoria dos traços e aos vários desenvolvimentos de que a mesma foi alvo no decorrer dos anos 40 (Costa et al, 2000).

Os seus defensores partem do pressuposto de que há determinadas características próprias e específicas dos líderes, características pessoais, com um grau significativo de inatismo, e que a tarefa prioritária, no caso dos investigadores, consistirá em identificar essas características. No caso dos responsáveis organizacionais/empresariais, será a de seleccionar os indivíduos que as possuam para ocupar os lugares-chave (de topo) das organizações.

Vários são os estudos realizados na conquista deste desejo, procurando os traços físicos (peso, altura, aparência), os traços de personalidade, as competências de um líder nato (Costa, 1996).

Os diversos estudos demonstraram que não parecem existir características próprias e exclusivas dos líderes, não havendo um padrão comum de características pessoais que se repita, sempre, no caso de líderes de homens. De facto, não existe uma forma única de dirigir, nem situações idênticas em todas as posições de liderança.

2.2. TEORIA DOS ESTILOS DE COMPORTAMENTO

Vários têm sido os estudos a nível das teorias comportamentalistas, que objectivam saber até que ponto se pode formar ou não um líder. Esta teoria distingue dois modelos de comportamento: a orientação para a tarefa (estuda o comportamento directivo) e a orientação para a relação (estuda o relacionamento e manutenção da boa atmosfera do grupo) (Costa, 1996).

Para Leonard (2003), a procura de competências dos indivíduos que ocupassem cargos de liderança era o objectivo primordial dos estudos, passando a ter-se como ponto de partida não os traços de personalidade, mas aquilo que podia observar-se, ou seja as diferentes atitudes e acções assumidas pelos líderes nas suas funções.

Para fundamentar esta teoria, foram realizados estudos nas Universidades de Ohio e Michigan, nos Estados Unidos da América, através dos quais se chegaram às seguintes conclusões:

- Na Universidade de Ohio, a investigação levada a cabo indicava que os líderes que revelavam elevado nível nas dimensões de iniciativa, de estruturação da organização e consideração pelos membros da sua equipa, tendiam a obter maior realização e satisfação dos seus subordinados, do que aqueles que mostravam níveis mais baixos.

- A Universidade de Michigan desenvolveu uma pesquisa com objectivos muito semelhantes, tentando identificar as características do comportamento do líder com a eficácia. Seleccionaram duas dimensões: orientação para os empregados (valorização da relação interpessoal) e orientação para a produção (valorização da produtividade).

Os líderes centrados no empregado enfatizavam as relações interpessoais, o trabalho de equipa, a participação dos diversos membros nas tomadas de decisão, aceitavam as diferenças individuais entre trabalhadores, preocupando-se com as condições de trabalho, a motivação, as recompensas, as relações superiores/subordinados, procurando distribuir tarefas mais amplas e centrando-se mais nos métodos.

Os líderes centrados na produção enfatizavam os aspectos técnicos da produção, como a fragmentação das tarefas, padronização do trabalho, selecção e treino do pessoal para cada tarefa, controlo apertado e preocupação apenas com os resultados.

A conclusão da investigação favoreceu bastante o líder, cujo comportamento se encontrava orientado para a relação interpessoal com os empregados. Estes encontravam-se associados a grupos de trabalho mais produtivos e a trabalhadores mais satisfeitos. Pelo contrário, a orientação para a produção tendia a associar-se a menor produtividade e mais baixa satisfação no trabalho.

Todavia, o que parece faltar a todos estes modelos comportamentalistas, continuam a ser, tal como na teoria anterior, os factores situacionais, os quais poderão ser decisivos para o sucesso ou para o fracasso. Por exemplo, será que quem foi ou não líder, numa determinada situação, não poderia ter deixado de o ser ou ter sido em outra?

2.3. TEORIAS SITUACIONAIS OU DA CONTINGÊNCIA

As teorias anteriores revelaram a importância de duas dimensões, na descrição dos comportamentos – a preocupação pelo cumprimento dos objectivos ou tarefas e pela relação com as pessoas.

Diversos estudos concluíram que não existe uma forma única de dirigir válida para todas as situações, mas para uma determinada situação, um método pode ser mais eficaz que outro.

Estas teorias passaram a relacionar o líder com as situações nas quais se encontram e vivenciam. Permitem verificar que o líder não opera de forma isolada, mas que é afectado pelas variáveis circunstanciais. A perspectiva situacional da liderança conseguiu identificar alguns factores que podiam influenciar o comportamento do líder.

Segundo Stoner (1985), os estudos mais importantes no âmbito desta teoria foram os de Fiedler, os de Evans e House e os de Hersey e Blanchard.

Fiedler distinguiu o estilo de liderança e o comportamento de liderança. O estilo era um atributo inato e permanente da personalidade e que se reportava à motivação, determinando a orientação geral durante o exercício da liderança. O comportamento, ao contrário, referia-se a acções concretas que podiam levar-se a cabo ou não, de acordo com os conhecimentos, experiência e a forma de ajuizar em determinado momento.

Fiedler considerava que o estilo de um líder podia ser mais ou menos sucedido consoante fosse o ambiente relacional com os liderados. Para ele, uma liderança eficaz dependia não só das relações entre o líder e os membros, mas também da estrutura do trabalho e do poder do cargo do líder. Contudo, os seus estudos não incluíram outro tipo de variáveis, tais como a motivação dos liderados, as experiências e valores do líder e dos restantes membros do grupo.

A teoria de Hersey e Blanchard é apelidada de “*teoria do ciclo de vida*” e considerava a relação entre o líder e o liderado com base em duas variáveis: uma a experiência do liderado, e outra, o seu nível de comprometimento. Em suma, os líderes podiam variar o seu comportamento com diferentes pessoas, tendo em conta a maturidade, quer profissional, quer psicológica dos subordinados.

Esta teoria apelou, uma vez mais, para a relação entre líder e liderados que passava por quatro fases, à medida que os liderados iam ganhando motivação e experiência de realização. Um estilo de liderança diferente é adequado a cada fase, ou

seja os líderes adequam-se aos níveis de “maturidade” dos membros do grupo (Vecchio, 1995), de modo a tirarem o maior rendimento das capacidades dos outros.

Segundo a teorização dos dois autores, à medida que aumentava a maturidade do grupo ou individual, desenvolvia-se a delegação de competências do líder ao grupo ou ao indivíduo.

Estes autores, tendo em conta a capacidade para assumir responsabilidades, propunham quatro estilos de liderança:

a de *controlo*, em que o líder proporcionava instruções e supervisionava directamente a relação do trabalho;

a de *supervisão*, em que o líder explicava as decisões e solicitava informações dos empregados, porém continuava a dirigir o trabalho realizado;

a de *apoio*, em que o líder tomava decisões em acordo mútuo com os subordinados e apoiava os seus esforços para realizar o trabalho e,

a de *delegação*, em que delegava a tomada de decisões e a responsabilidade aos subordinados.

Pode concluir-se que esta abordagem situacional defende que é a situação que decide quem deverá ser líder e qual o estilo de liderança que deverá ser adoptado. Podem atribuir-se vantagens a este tipo de abordagem pois, não há dúvida que, são necessárias qualidades diferentes para resolver e gerir situações imprevisíveis ou de crise inesperada.

2.4. NOVO TIPO DE ABORDAGENS DE LIDERANÇA

A partir dos anos oitenta, alguns investigadores regressaram ao traço de líder, revisitando a investigação feita nessa perspectiva e aprofundando-a à luz da Teoria Implícita da Liderança.

A Teoria da Atribuição da Liderança tenta compreender as pessoas fora de uma estrutura de causa e efeito e o líder “ heróico” é visto como alguém que assume uma causa difícil e impopular e que, com determinação e persistência, acaba por ter sucesso.

A Teoria da Liderança Carismática é um prolongamento da anterior e parte do pressuposto de que os seguidores outorgam ao outro capacidades extraordinárias ou

heróicas quando observam certos comportamentos. Esta teoria é particularmente necessária quando existe no trabalho uma componente ideológica forte, nomeadamente no período inicial de certas organizações.

No modelo de Liderança Autoritária, toda a determinação de política é realizada pelo líder. Ao nível da organização do grupo, as técnicas e fases mais eficazes são as determinadas pelo líder. Por via de regra, é o líder quem determina as tarefas a cada elemento do grupo. O líder é pessoal nos seus elogios e nas suas críticas ao trabalho de cada elemento da equipa (Parreira, 1999).

3. O PAPEL DO LÍDER: SUA IMPORTÂNCIA

Neste ponto abordar-se-á o papel do líder no seio da organização escolar tentando perceber se é um papel importante para o desenvolvimento da mesma.

Como se sabe a procura da qualidade de todos os tipos de organização é um repto que se coloca à sociedade em geral.

Para Stoner (1985: 300), a “liderança é uma parte central” da organização, envolvendo o trabalho de outros e por meio deles se atingirem os objectivos da organização. O líder atribui-se capacidade liderativa, “quer dizer a sua capacidade de motivar, influenciar, dirigir e comunicar com os seus subordinados”.

A escola também se propõe a este desafio e poderá caber à liderança e ao líder um papel preponderante. Percebe-se, cada vez mais, a necessidade do aparecimento de outro tipo de organização em que se tenha atenção as potencialidades do capital humano. Desta forma, segundo o mesmo autor, os líderes são fundamentais neste processo, pois actuam como facilitadores que percebem cada indivíduo do grupo, canalizando-o em prol dos objectivos da equipa. A energia desta equipa, quando partilhada, dirige-se para o todo organizacional.

A organização vai “crescendo” e desenvolvendo-se, contando com a força interna e externa e percebe-se o corpo e a alma de cada pessoa que a compõe (Costa, 2000).

Os líderes eficazes promovem um forte sentido da partilha da visão do futuro; conduzem a aprendizagem, mas tentando sempre aprender com os outros; partilham e distribuem a liderança, promovendo o “*empowerment*” dos outros, bem como a colaboração mútua, a evolução e o crescimento da organização. Assim, o papel dos

líderes educacionais, de topo ou não, é essencial porque encoraja toda a comunidade escolar a participar no desenvolvimento da organização.

Também Flores (1993), dentro desta linha de pensamento, afirma que o líder pode desempenhar um papel central na organização, que é expressar a missão da mesma. A missão para ele entende-se como a razão de ser da organização que, no caso da escola, tem como propósito basilar a satisfação das necessidades e expectativas do aluno. A liderança das escolas tem um duplo conjunto de tarefas: administrativas e de carácter educativo, cuja eficácia exige que mantenham um equilíbrio entre si (Bolívar, 2003: 264), tais como:

1. Compreender a cultura da escola;
2. Valorizar/avaliar os seus professores: promover o seu desenvolvimento profissional;
3. Ampliar os aspectos a valorizar/avaliar;
4. Definir claramente os aspectos a valorizar/avaliar;
5. Promover a colaboração e não cooptação;
6. Dar oportunidades e não ordens;
7. Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar;
8. Estabelecer ligações com o meio envolvente mais alargado.

Estas tarefas exigem uma dinâmica colegial. Por isso, líder é o que dá espaço de manobra; permite que a organização se movimente, catalizando iniciativas; contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional, passando o testemunho a outros professores (Bolívar, 2003; Fullan, 2003).

Em síntese, conclui-se que a liderança pode promover a cultura organizacional educativa, fazendo com que todos e cada um se sintam responsáveis pelo seu trabalho e pela própria organização; melhorar a relação entre pessoas; tomar decisões fundamentadas; aumentar o espírito de grupo e cooperação. Ou seja, mais do que um compromisso individual deverá ser um compromisso de mobilização colectiva.

Para Fullan (2003), a organização pode revelar o tipo de líder ou de liderança praticado, como se verifica na figura 4. Assim, um líder que promova bons relacionamentos, que preconize a partilha voluntária de conhecimento, que promova espírito de interajuda e se baseie numa informação positiva, terá como resultado a mudança, a inovação e o progresso educacional, no caso da liderança em contexto educativo. Ao contrário, se os relacionamentos forem negativos, não existir partilha de conhecimento, houver rivalidades e excesso de informação, a consequência será uma paragem educacional, um retrocesso e estagnação.

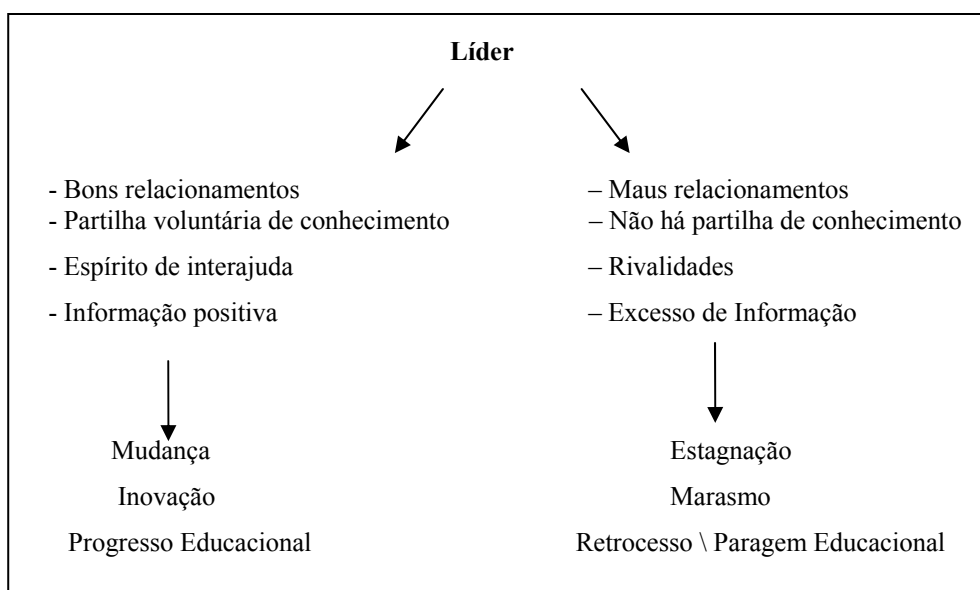


Fig. 4- Implicações do líder no seio da organização educacional (adaptação de Fullan, 2003)

4. TIPOS DE LÍDER

É vasta a literatura que aborda os diferentes tipos de líder, mas, neste ponto, focam-se apenas três tipologias. Poder-se-á perguntar qual o motivo para apresentar estas e não outras? A resposta a esta questão é que, de facto, se pensa que são, de alguma forma, suficientemente abrangentes, relativamente ao suporte teórico encontrado.

Para Lewin, White e Lippitt a liderança podia assumir a seguinte tipologia: autocrática ou autoritária, democrática e “laissez faire” ou liberal (Jesuino, 1999; Ghilardi et al, 1989; Barreiros, 1996).

Barreiros (1996) refere que a atitude do líder é determinante na atitude do grupo. Assim, o grupo significa muito mais que a soma dos indivíduos e conclui que a atmosfera que o líder consegue criar no mesmo é importante.

Partindo dos estudos de Lewin, o autor constatou que os diferentes estilos geravam diferentes atitudes de grupo.

Segundo o estilo autoritário ou autocrático, o líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, à medida que são necessárias para o grupo. O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de

trabalho e é dominador e «pessoal» nos elogios e nas críticas ao trabalho dos subordinados.

O trabalho só se desenvolve na presença física do líder e quando ausente, o grupo tende a produzir menos e a expandir os sentimentos recalcados, agredindo-se e tornando-se indisciplinados.

O líder caracterizava-se por ser demasiado racional e pouco sentimentalista. Ou seja, mostrava “grande preocupação com a produção e com a eficiência, mas pouca preocupação com os empregados” (Stoner, 1985: 323). O seu comportamento e atitudes são defensivos e, por vezes, até ofensivos.

Para o estilo democrático, as directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, tendo o líder a função de estimular e aconselhar quando solicitado. O grupo decide sobre a divisão das tarefas e cada membro do grupo tem um certo grau de liberdade, mas centrado no espaço específico da equipa.

O líder procura ser um membro igual aos outros do grupo, não se encarregando muito de tarefas. O líder é objectivo e quando critica e elogia, fá-lo de forma factual. Assim, promove um clima grupal positivo e desenvolve um ritmo de trabalho progressivo e seguro, mesmo na sua ausência, daí que Costa et al (2000: 25) afirme que nesta liderança “ a tarefa básica da liderança consiste em levar os outros a serem também eles próprios líderes (estamos a falar de auto-liderança)”. Há comunicação espontânea, franca e cordial, com respeito pelos direitos e deveres, ou seja, respeita-se a diferença. Este tipo de liderança promove menor número de comportamentos agressivos e uma maior resistência à desintegração do grupo.

Regra geral, na liderança democrática há “uma grande preocupação com a produção e com o moral e a satisfação dos empregados” (Stoner, 1985: 323).

No estilo “ laissez- faire” ou liberal existe uma quase ausência de liderança, “pois o líder abdica do seu papel de liderança” (Ibidem). Esta liderança pode criar uma certa apatia geral, pelo facto do líder não conseguir conquistar o grupo, dada a inconstância, opiniões vagas e pouco esclarecedoras. Há dificuldade de compreender as situações problemáticas e organizá-las de forma coerente de modo a atingir os objectivos. Ainda que surjam ideias empreendedoras ou inteligentes, são desajustadas às situações.

Relativamente a esta liderança, Barreiros (1996) advoga que assume as seguintes consequências: a produção não é satisfatória embora o grupo tenha uma actividade

intensa; as tarefas desenvolvem-se ao acaso com oscilações e perde-se muito tempo com discussões; há um certo individualismo agressivo e pouco respeito pelo líder.

Segundo Fullan (2003: 42), baseado na teoria de Goleman (2000) existem 6 tipos de líderes:

- 1- Coercivo – o líder exige concordância imediata (“Faça o que eu lhe digo.”);
- 2- Autoritário – o líder mobiliza as pessoas em torno de uma visão (“siga-me”.);
- 3- Paternalista – o líder cria harmonia e constrói laços emocionais (“As pessoas estão sempre primeiro.”);
- 4- Democrático – o líder procura o consenso através da participação (“O que pensa.”);
- 5- Modelo – o líder estabelece elevados níveis de performance (“faça como eu, já.”);
- 6- Treinador – o líder prepara as pessoas para o futuro (“Tente isto.”).

Os estilos coercivo, modelo e autoritário levam a que a equipa de trabalho se sinta amorfa e oprimida, oferecendo assim resistência evidente. O líder tende a concentrar o exercício de poder na sua pessoa, há autoridade formal, esquecendo a diversidade de pontos de vista. Nestes estilos impõem o controlo usando manipulação das estruturas.

Os outros estilos obtêm, regra geral, um impacto positivo na equipa de trabalho e os objectivos são claramente atingidos, também graças ao desempenho da liderança.

No estilo democrático, liderar é criar um sentido de objectivo moral e direcção. Este líder consegue inspirar a sua equipa e atingir o melhor resultado possível. Com esta actuação dota o seu papel com valores tais como: a confiança, decisão, firmeza, integridade, perseverança, entre outros valores morais. De todos os líderes será o que poderá potenciar melhores processos educativos e os melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.

Para Glanz (2003), há 3 tipos primários de líder que depois se subdividem em tipos secundários.

Os tipos primários são:

- i) dinâmicos – pessoas muito carismáticas, com certo magnetismo, com visão de conjunto, possuem um ego forte e têm facilidade em articular projectos para o futuro. A sua posição é central e a sua imagem perdura no tempo, já que conseguem atrair grandes equipas com as suas ideias dado que conseguem ter um comportamento natural;

ii) adaptáveis – são pessoas pouco carismáticas e a sua principal característica é adaptarem-se bem às situações, uma vez que não as pretendem mudar. O seu ego não é muito elevado e por isso a sua imagem vai-se desvanecendo no tempo. Parecem agir e pensar de forma carismática, mas essa característica não lhes é natural;

iii) criativos – são pessoas carismáticas, com muita sensibilidade e imaginação. O seu ego é normal e por isso revelam um comportamento natural. Conseguem apreender o mundo de frente e normalmente possuem talentos artísticos.

Os tipos primários subdividem-se em secundários de tipo agressivo, assertivo e empático.

Os líderes de tipo agressivo possuem uma liderança virada para a dominância, enérgica e poderosa. Quase todos os líderes revelam opiniões muito fortes e regra geral são quezilentos e agressivos sentindo o desejo de domínio e o gosto por situações de comando. São bastante auto-confiantes e determinados.

Os líderes de tipo empático têm uma dominância inata, são oradores hábeis, encorajadores e, regra geral, são bons funcionários. Dão sempre o seu melhor, são protectores e gostam de ajudar os outros preocupando-se com o bem-estar do próximo, exibindo atitudes de afabilidade.

O líder de tipo assertivo situa-se no meio dos dois tipos, atrás referidos, não tendo postura tão vincada, embora sejam seguros e auto-confiantes, como o nome indica, são assertivos na maioria das situações.

Segundo o mesmo autor o esquema do tipo de líderes poderá adquirir esta tipologia, expressa na figura 5, na qual se podem visionar os líderes primários e os secundários propostos e as características principais da sua actuação.:

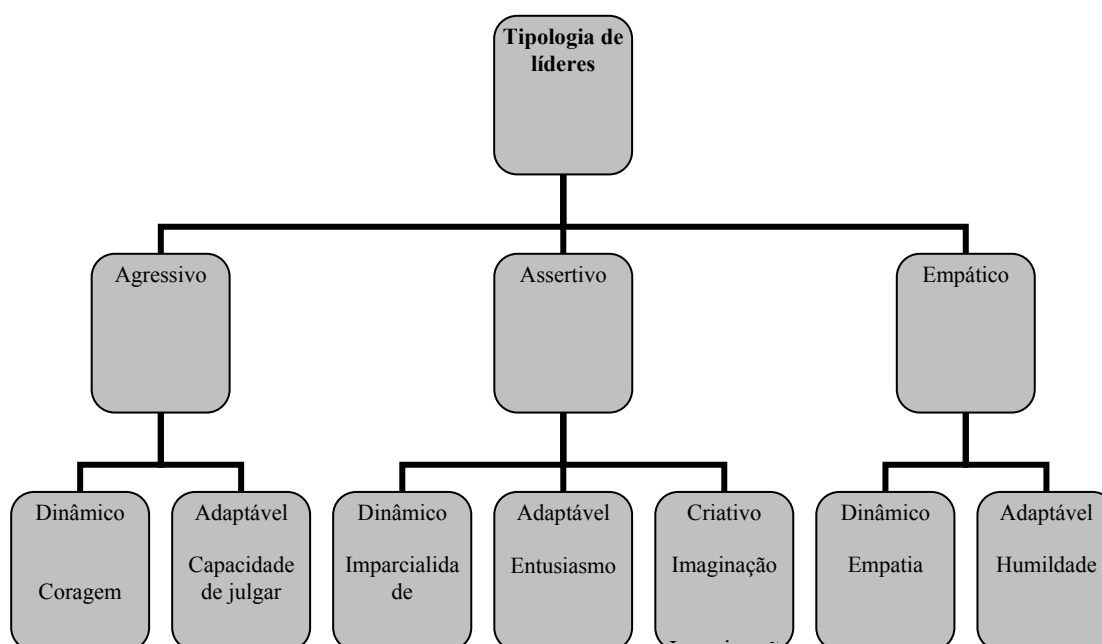


Fig. 5- Tipologia dos líderes segundo Glanz

Líder agressivo dinâmico:

Encontra-se este tipo quando surge um indivíduo com carisma e controle.

É um líder nato em sociedade. Consegue ser empreendedor, motivado e, ao mesmo tempo, exercer algum controle sobre os outros, motivando-os em prol do seu objectivo final.

São muito exigentes consigo próprios, um pouco obstinados em relação às metas a atingir e com a sua equipa de trabalho. Daí que tenham expectativas muito elevadas em relação à dinâmica de grupo.

Normalmente, este líder está no centro das actividades e as relações pessoais não são muito importantes para ele.

Sentem dificuldade em admitir o erro e quando as coisas não correm bem tornam-se misteriosos. Como são perspicazes e visionários alcançam facilmente metas, objectivos muito aventureiros e até utópicos.

Para este líder a equipa é boa se tudo corre bem, caso não funcione como pretende a culpa não é sua. A sua auto-estima é exageradamente elevada.

As principais características deste tipo de líder estão expressas na figura 6

Líder Agressivo Dinâmico	
Características positivas	Características negativas
Perspicaz	Dificuldade em admitir o erro
Visionário	
Extrovertido	A primeira premissa não é as relações pessoais
Empreendedor	
Trabalhador	Não há meios para atingir os fins
Carisma	
Bom orador	Auto-estima exageradamente elevada
Dominador	
Inteligente	
Líder nato	

Fig. 6 – Características do líder agressivo dinâmico

Líder agressivo adaptável:

Um líder deste tipo tem um certo poder oculto e consegue quase tudo o que pretende, embora não se saiba muito bem a forma como o consegue. Embora não seja carismático consegue relacionar-se bem e gosta de estar rodeados por pessoas poderosas e com recursos, para que o ajude a alcançar os seus objectivos.

São pessoas que perseguem os seus intentos de forma agressiva, atingindo-os quase sempre, não olhando a meios para atingir os fins pretendidos.

Este líder é aquele que normalmente se rotula de oportunista, ou seja, reveste-se de uma falsa superficialidade, aproveitando-se das qualidades dos que os rodeiam para brilhar com mérito.

A nível pessoal os agressivos adaptáveis têm o mesmo tipo de postura, no entanto perante situações de alguma complexidade são capazes “de pegar na ideia, desenvolver planos práticos, e fazer as coisas acontecer» (Glanz, 2003: 51)

Líder Agressivo Adaptável...	
Características positivas	Características negativas
Elevada auto-estima Confiante Capaz Astuto Ambicioso Vocacionado para o sucesso Trabalhador	Oportunistas desenfreados Liderança autoritária Revestido de uma falsa humildade Interesses pessoais sobrepostos aos da organização escolar Promoção pessoal exagerada

Fig. 7 – Características do líder agressivo adaptável

Líder assertivo dinâmico:

Poder-se-á classificar este líder de inconformista e revolucionário. De entre os dinâmicos são os mais espontâneos, conseguindo ser “criadores de mudança social” (Glanz, 2003: 36).

Conseguem olhar para o panorama que os rodeia, fazer um rápido exame da situação e planear as estratégias com vista à melhora.

São criativos e têm uma forma de agir organizada. Este líder lida eficazmente com grandes equipas de trabalho.

São pessoas positivas, trabalhadoras e ambiciosas, conseguem mobilizar equipas.

São líderes que mobilizam multidões, ou conseguem ameaçar determinados grupos dada a sua objectividade, teimosia e poder de controlo. Por norma, são excitantes, cativantes mas com alguma dificuldade em admitir o erro.

Líder Assertivo Dinâmico	
Características positivas	Características negativas
Sonhador Independente Trabalhador Enérgico Carisma Revolucionário Aventureiro Honesto Directo Perspicaz	Pouca dificuldade em admitir o erro Avançar sem olhar ao futuro Muitos idealistas/utópicos

Fig. 8 – Características do líder assertivo dinâmico

Líder assertivo adaptável:

É o tipo de líder, que numa organização escolar, poderá não ter muitos

simpatizantes, dada a sua organização e até inflexibilidade perante determinadas situações.

É prático, embora não possua grande carisma. Tem competências reconhecidas pois é muito trabalhador, organizado, eticamente correcto e estável.

Nem sempre a criatividade lhe é presente, bem como a capacidade de mudança esforçando-se para atingir o equilíbrio (Glanz, 2003, p. 56).

É idealista e disciplinado e tem como objectivo primordial da sua liderança alcançar organização, estabilidade e ordem, quase impossíveis.

Não são o tipo de pessoas que brilham perante a sua equipa de trabalho, nem pretendem qualquer *fairplay*. Agem discretamente e trabalham mais na retaguarda, daí a sua atitude muito cortês e quase despercebida. Lidam bem com quase todo o tipo de pessoas, só não admitem o ócio, preguiça e a desorganização.

Líder Assertivo Adaptável	
Características positivas	Características negativas
Batalhador Tenaz Organizado Exigente Eticamente correcto Fiável Estável Ordeiro Moralista Diligente	Fanáticos pelo trabalho Demasiado austero/exigentes Originam stress na equipa Insatisfeitos com a performance do grupo Relutantes à mudança.

Fig. 9 – Características do líder assertivo adaptável

Líder assertivo criativo:

Não são pessoas muito dinâmicas ou carismáticas, mas têm uma sensibilidade apurada e grande capacidade de percepção.

Quando se integram numa comunidade escolar têm ideias brilhantes e inovadoras, lidando com os problemas de forma criativa tornando os ambientes muito interessantes.

São pessoas expressivas, com espírito livre. Perante as situações conseguem ver o lado positivo, no entanto quando vêem e manifestam o lado negativo são “irascíveis e Inconstantes” (Glanz, 2003: 68).

Não são pessoas vulgares e são visionários. Ou seja, têm um sentido muito

criativo. Como são líderes impulsivos são levados a criar e a inovar as equipas com que trabalham.

De todos os líderes focados são os chamados criadores e os concretizadores naturais.

Embora com pouca inclinação para gerir ou supervisionar, uma organização escolar sem eles seria uma organização pouco interessante.

Líder Assertivo Criativo...	
Características positivas	Características negativas
Visionário Sensível Criador Solidário Impulsivo Imaginativo Atencioso	Falta de aptidão para gerir/supervisionar A sua alta imaginação pode levar a utopias

Fig. 10 – Características do líder assertivo criativo

Líder empático dinâmico:

Como o nome indica, são empáticos e a sua maior qualidade é a amizade que sentem perante o seu semelhante. Possuem carisma, sinceridade, são pessoas confiáveis e o seu humor é muito positivo. Conseguem conquistar os elementos que os rodeiam, sem haver qualquer tipo de dominância ou autoridade.

A boa disposição e a forma como agem perante os outros mostra que “são Independentes, Intuitivos e bons a aproximar as pessoas” (Glanz, 2003: 44).

Conseguem ter grande capacidade de liderança, sem sentirem necessidade de estabelecer pressão na sua equipa. A sua presença é forte conseguindo atrair tudo e todos, com a sua segurança e determinação.

Altruístas e de fácil relacionamento, nem sempre conseguem levar a bom porto as suas decisões, são sempre um pouco desorganizados e como pretendem ajudar e solucionar tudo, por vezes, as situações não são terminadas.

Facilmente esquecem os seus problemas em proveito do outro, daí que também sejam um alvo fácil ao cansaço, stress e, até, em casos extremos, depressão.

É o líder que de tão bom que pode ser, a sua acção não consegue abranger aspectos negativos, aspectos esses que sem dúvida perpetuam no tempo durante um período muito mais longínquo (Glanz, 2003).

Líder Empático Dinâmico	
Características positivas	Características negativas
Amável Bom ouvinte Pacificador Bom humor Intuitivo Preocupado com o seu semelhante Enérgico Altruísta Capacidade de unir equipas de trabalho	Esquecem a sua existência Pensam muitos problemas ao mesmo tempo Pouco organizados Dificuldade em estabelecer prioridades de resolução

Fig. 11- Características do líder empático dinâmico

Líder empático adaptável:

É o tipo de líder que menos aparece em sociedade. São pessoas nas quais se pode confiar, são afáveis e caridosos, bons cidadãos, confiam na mudança embora por vezes tenham medo dela. Como profissionais são competentes e fiáveis. Embora competentes não têm o mesmo dinamismo, nem a autoridade de outros tipos de líderes e são desprovidos de agressividade.

Para conseguirem uma boa liderança têm que se rodear de equipas que os encorajem e os orientem. Conseguem inspirar confiança pelo facto de terem bom humor, serem leais, inteligentes e apolíticos.

Um líder deste tipo consegue estabelecer e comunicar valores fundamentais e consegue levar as equipas a dar o seu melhor, fomentando a ajuda entre os diferentes membros.

Dentro de uma organização escolar este tipo de líder “constitui a espinha dorsal e o seu envolvimento é parte fundamental do sucesso desta” (Fullan, 2003: 66).

Líder Empático Adaptável	
Características positivas	Características negativas
Caridoso Responsável Empático Confiantes na autoridade Defensor da ordem Bom cidadão Apaziguador Confiável Trabalhador	Pensam que não podem mudar nada Esquecem-se de se auto-estimar

Fig. 12 – Características do líder empático adaptável

5. A LIDERANÇA DO ÓRGÃO DE GESTÃO

5.1. Metáfora Empresarial

As escolas, enquanto organizações, embora investidas de especificidade dependem de modelos de análise organizacional e de orientação normativa imbuídos de contextos, nomeadamente do empresarial.

Porém, Costa (1996) advoga que não seria equitativo ignorar que, identicamente, a análise organizacional, em geral, recebe cada vez mais influências de muitas das investigações produzidas no campo das organizações educativas.

Todavia, para além deste fenómeno de uma certa globalização dos modelos de análise organizacional que hoje percorrem as organizações, parece importante apontar para a especificidade das organizações escolares, nomeadamente a nível da peculiaridade da sua missão, que é uma missão principalmente pedagógica e educativa.

Contudo, a escola, classificada como organização pedagógica, adopta uma identidade que vai para além da dimensão de Instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação.

Por conseguinte, na organização escolar o aspecto pedagógico é o âmago de toda a sua acção. Assim, em termos de concepção da liderança nas organizações escolares, a liderança não pode ser vista apenas como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas mas, como objecto de acção pedagógica. Ou seja, estamos a falar numa liderança educativa e pedagógica.

Trata-se porém, de uma metáfora de gestionária, sujeita a diversos pontos de vista, pois, para alguns esta visão empresarial da escola é percebida como tratamento de uma crise e da própria organização do ensino, como é o caso de Colemam e Husén (1990: 55), quando afirmam que “O ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo (...) concebido à maneira da Indústria transformadora ou dos serviços cujo objectivo é fornecer um produto”.

Sendo assim, esta metáfora veicula uma metáfora formal e administrativa, para quem a escola perdeu a sua especificidade de prolongamento de família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima e numa Indústria de transformação.

5.2. Metáfora Burocrática

À escola como empresa atribuem-se um conjunto de características Intrínsecas à área da produção Industrial, das quais Costa (1996: 25) salienta as seguintes:

- “estrutura hierárquica, centralizada (...) e devidamente formalizada;
- divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;
- ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (...);
- planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançar;
- identificação dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
- Individualização do trabalho (...)

Esta análise traduz uma visão economicista e mecanicista do mundo, à visão reprodutora da própria escola, que vê o aluno matéria-prima a ser moldada, bem como aos modelos clássicos de organização e administração Industrial, sustentados por Taylor e Fayol.

Costa (Ibid: 28) afirma que Taylor pretendia a forma ideal de executar as tarefas e Fayol pretendia “identificar e partilhar as chaves para uma administração eficaz da organização total como um corpo, o «body corporate»”.

Centrada nestes pressupostos, a escola surge, assim, como uma empresa educativa, em que, segundo Muñoz e Roman (1989) citado por Costa (1996)

“a visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objectivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos): planificação precisa e ajustada, direcção por objectivos, controlo minucioso da qualidade, selecção e promoção do pessoal directivo e docente” (Ibid: 31).

Considerando a complexidade da escola como organização social, de acordo com Bush (1986) citado por Costa (1996), não existe um modelo único teórico capaz de dar uma compreensão total da sua organização e funcionamento.

A partir da década de oitenta, face às teorias contingenciais, repletas de ambiguidade e política, operara-se uma ruptura com os princípios assentes nesta perspectiva, passando a considerar-se as organizações como “territórios espaciais e culturais”, como nos observa Nóvoa (1992), onde confluem distintas e antagónicas racionalidades, objectivos, Interesses e estratégias.

Assim esta metáfora, pelas suas características surge como um modelo organizacional assente no princípio da racionalidade, tal como nos diz a interpretação de Chiavenato (1983: 277):

“A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos”.

Com efeito, o termo burocracia influencia a liderança, para uma atitude de rigor administrativo com tendência geral para a racionalização e hierarquização.

5.3. Metáfora Democrática

O conceito de democracia remete-nos para um tipo de governação, na qual os governadores somos nós próprios, ou seja, é

“o conceito pelo qual avaliamos o valor e a pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o nosso navio político parece encontrar-se à deriva. E é o padrão que utilizamos para medir o progresso político e o status negocial de outros países, comparando-os com o nosso” (Apple e Beane, 2000: 24).

Neste contexto, Costa (1992) refere que o próprio Projecto Educativo de Escola subentende a concepção e a implementação de um sistema educativo assente nos pressupostos de participação, de descentralização e de autonomia. Assim sendo, preconiza-se uma escola com base numa estrutura participada, que o mesmo autor define como a teoria das relações humanas, desde os trabalhos iniciais efectuados a partir dos anos vinte até aos diversos desenvolvimentos posteriores, ao enaltecer as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de

cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores, constituem a os pressupostos teóricos, em termos organizacionais da situação democrática da escola.

Desta feita, as escolas democráticas surgem com fundamentos, sendo o resultado de tentativas explícitas de pragmatizar consensos e oportunidades que Inspiram a democracia. Como tal, esses consensos e oportunidades englobam dois vectores de trabalho: a criação de estruturas e processos democráticos que guiarão a vida escolar; e a construção de um Projecto Educativo, que permita experiências democráticas aos alunos.

A metáfora da escola democrática tem sido uma das imagens mais comuns no panorama educativo nacional, em especial a partir da implantação do regime democrático com o 25 de Abril, de 1974.

Apesar da sua variação semântica, Costa (Ibid: 55) apresenta os seguintes Indicadores desta metáfora organizacional de escola:

- “- 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 da organização;
- Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada”.

A escola democrática caracteriza-se por todos terem direito a participar no processo de decisório. Por esta razão, regem-se e regulam-se por uma vasta participação no que concerne às questões de ordem administrativa e política (Costa, 1996).

A democracia participativa pressupõe a existência do Interesse de participação por parte dos Interessados, assim, o poder é compartilhado, uma vez que todos podem aceder-lhe e pode ser exercido por deliberação conjunta dos cidadãos.

Nesta perspectiva, apoiada pela teoria das relações humanas, que valoriza as pessoas e os grupos, os “gestores não só necessitam de planificar, organizar e dirigir, como também necessitam de construir constantemente uma organização social humana” (Hampton, 1986: 53).

Munõz e Roman (1989) citado por Costa (1996: 64) defendem que esta metáfora deve assentar nos “modelos humanistas de organização, de modo especial as

concepções de educação e de escola, respectivamente Intituladas educação personalizada e escola comunidade educativa”.

Na metáfora da escola como democracia as pessoas são valorizadas, perspectiva-se um funcionamento partilhado entre todos os agentes educativos, a fim de estabelecer a harmonia e o consenso, no seu seio.

Toda a questão política de trabalho e de decisão, na metáfora da escola democrática, é realizada pelo grupo e encorajada pelo seu líder (Parreira, 1999). Neste sentido, tudo é partilhado e sujeito a discussão. Os passos da direcção, os objectivos do grupo são esquematizados, havendo a necessidade, segundo o mesmo autor, de “o líder sugerir duas ou três técnicas dentre aquela que o grupo pode escolher” (p. 15).

5.4. Metáfora Política

O desenvolvimento da escola como arena política marca uma viragem importante nas concepções vigentes no âmbito da análise organizacional (Costa, 1996). Recusando quer a racionalidade linear e o carácter previsível das imagens empresarial e burocrática, quer a unidade de objectivos e a visão consensual da perspectiva democrática, os modelos políticos de organização na escola afirmam-se a partir de um conjunto de Indicadores, dos quais se destacam os seguintes, segundo Costa (1996):

1. A escola é um sistema político em miniatura e o seu funcionamento é similar ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
2. 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;
3. A vida escolar desenrola-se com base no conflito de Interesses e na consequente luta pelo poder;
4. Os Interesses Individuais ou grupais, situam-se nos níveis Interno e externo da própria escola e Influenciam toda a actividade organizacional;
5. As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de Influência dos diversos Indivíduos e grupos, desenrolam-se a partir de processos de negociação.
6. Os Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso desta abordagem organizacional.

Sendo assim, a liderança preconizada por este método de organização assenta fundamentalmente em estruturas de poder. O líder ou grupo de gestão apresentam-se

com estratégias próprias e processos de Influência específicos para a consecução dos seus objectivos.

Reduzidas as tendências normativas, a Liderança valoriza, essencialmente, o diálogo da negociação, mas numa base heterogénea, onde o conflito surge como algo natural e Inevitável.

Nesta perspectiva, a importância dos conflitos para a análise micropolítica da escolar pode ser sintetizada na definição que Ball (1989: 35) apresenta das escolas como *campo de luta*,

“Considero as escolas, do mesmo modo que praticamente todas as organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações, conseguir uma compreensão de tais conflitos”.

Efectivamente, rompe-se, neste caso, com a racionalidade e estabilidade da organização, realçando-se o facto de nas escolas nem sempre se perseguirem metas explícitas, mas múltiplos fins, frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre os meios e os fins.

Sublinhe-se ainda, que a esta Liderança valoriza primordialmente os indivíduos e secundariza a colectividade ou a instituição como unidades. Citando Hoyle (1988: 257), “Os indivíduos não são nem elementos mecânicos, nem sujeitos passivos, mas detêm Interesses de ordem diversa, pessoais, profissionais e políticos e procuram realizá-los através das organizações”

Tendo em conta estes enfoques a metáfora da escola como arena política usufrui de um corpo liderante que procura essencialmente negociar conflitos e obter eficácia na consecução de Interesses, formando coligações para atingir melhor os seus objectivos.

5.5. Metáfora Anárquica

Para Costa (1996), a perspectiva da escola como anarquia situa-se a linha de ruptura com as linhas de orientação das outras situações,

“já que, à racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações ou mesmo dos actores e grupos, contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a Incerteza do funcionamento organizacional” (p. 89).

Estamos perante uma imagem organizacional desatada de vínculos normativos ou prescritivos, assumindo-se como uma metáfora baseada numa multiplicidade de dimensões, que podemos encontrar nas organizações escolares, que, na opinião do autor referido, são as seguintes: a escola é complexa, ambígua e problemática e baseia-se em Intenções e objectivos vagos; as decisões surgem de forma anárquica a partir de um amontoado de problemas, soluções e estratégias (Costa, 1996).

Assim sendo, esta imagem da organização escolar pode situar-se em torno de três temáticas: “a escola como anarquia organizada; a decisão organizacional como caixote do lixo; a escola como sistema debilmente articulado” (Ibid: 90).

A concepção da escola como anarquia organizada e as suas tomadas de decisão, segundo uma metáfora de *caixote de lixo*, não implicam obrigatoriamente que o seu funcionamento seja tido como desorganizado ou sujeito à desordem, ao que Costa (1996: 96) acrescenta “certamente que há ordem na actividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais”.

Assim, esta abordagem constitui um desafio aos pressupostos da ordem e da razão, pois “(...) por vezes, os Indivíduos e as organizações necessitam de modos de fazer as coisas para as quais não têm boas razões. Necessitam de actuar antes de pensar” (Cohen & March, 1974: 223).

5.6. Metáfora Cultural

Com uma origem marcadamente empresarial, esta metáfora tem vindo a utilizar os seguintes pressupostos: i) A Escola é uma mini-sociedade: a especificidade de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como: valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias; ii) 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; iii) As tarefas primordiais de um gestor não devem situar-se ao nível da estrutura formal 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, devido ao seu carácter polissémico.

Esta concepção organizacional consegue manter, por um lado, uma flexibilidade para responder de forma inovadora às mudanças e por outro, uma firmeza traduzida

num conjunto de valores partilhados entre os seus membros, considerada a tarefa prioritária dos seus líderes. “Clarificar o sistema de valores e Insuflar-lhe vida são as maiores contribuições que um líder pode fazer” (Peters e Waterman, 1987, p. 260).

A escola cultural vincula-se pela diferença e enquadra-se numa metodologia qualitativa que aponta o seu objecto de estudo para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento (Schein, 1986).

A gestão cultural apresenta-se assim, com novas potencialidades heurísticas no quadro da análise organizacional.

Apresentadas que estão as principais metáforas organizacionais que servem de suporte teórico à liderança, ir-se-á passar ao papel do líder, tentando perceber que tipo de dinâmica e qual a importância que ele poderá ter no seio da organização.

6. A LIDERANÇA E A CULTURA DE ESCOLA

Como o título do ponto Indica pretende-se explorar a relação existente entre a liderança e a cultura de escola.

Tal como já se referiu, ao longo do trabalho, liderança e cultura organizacionais são conceitos de difícil definição e parece verificar-se que existe relação entre ambos (Dimmock, Walker, 2005; Coleman, Earley, 2005; Nóvoa, 1995).

No entender de Bolívar (2003: 256), a liderança é “uma forma especial de Influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns” e refere, ainda, que nas escolas, a liderança tem funções variadas que vão desde a administração à gestão permitindo o bom funcionamento no desempenho da sua missão e, ao mesmo tempo, conseguir criar um clima positivo de relações Interpessoais.

As escolas são, indubitavelmente, territórios espaciais e culturais onde há “jogos” entre os diferentes agentes educativos e, por isso, a sua análise implica conseguir mobilizar as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e toda a acção educativas a perspectivas técnicas, de gestão e eficácia (Nóvoa, 1995).

O modelo de escola como cultura (modelo simbólico) enfatiza o significado que os diferentes actores dão aos acontecimentos e o carácter imprevisível dos processos gerados no seio da organização.

Assim, para além, da transmissão de conhecimentos à escola cabe transmitir uma conduta, carácter e formas de ser através de formas de estar na vida, procedimentos e juízos. A esta aprendizagem Informal poder-se-á designar cultura.

Ao mesmo tempo, para Chambel e Curral (1996: 181) a cultura é constituída por manifestações não visíveis “que se traduzem sob a forma de normas grupais, valores declarados, filosofia da empresa ou do grupo, atitudes, modelos mentais, significados partilhados. Acima de tudo a cultura fala-nos daquilo que é partilhado pelos elementos de um grupo e que vai para além das normas que regem esse grupo”.

Desta forma, a liderança educacional é um processo intimamente relacionado com valores, mitos, significados não só do líder, mas também dos liderados e não pode analisar-se de forma alheia ao contexto em que é exercida. Ou seja, terá de formular-se e pôr-se em prática tendo em conta as particularidades do contexto cultural local que influencia (Dimmock e Walker, 2005).

Os mesmos autores, defendem que os estudos sobre liderança necessitam de identificar as particularidades e diversidade das condições culturais e contextuais sem as quais a liderança não pode existir. Para eles, as escolas à semelhança de outras organizações desenvolvem um conjunto próprio de valores, prioridades, mitos, lendas e modos de realizar determinadas acções, quer isto dizer, que têm a sua própria cultura organizacional. Esta serve para unir os membros da organização bem como os líderes e liderados e criar sinergia entre eles.

Assim, concluem que a liderança é um processo construído e uma obrigação social, pois os valores, pensamentos e comportamentos que são a essência da liderança são sociais e processos Interactivos, logo são Influenciados culturalmente.

Dentro da mesma linha de pensamento Shaw (2005: 27) advoga que “a liderança educacional e a administração são ciências sociais” e que se relacionam com as interacções humanas entre pessoas, no atingir dos objectivos da organização, quer ela seja uma equipa, uma escola, uma autoridade educativa. Para a autora, os líderes necessitam de saber como lidar com aqueles com quem trabalham, de modo a tornarem a organização mais eficiente. Afirma, ainda, que os líderes bem sucedidos dependem fortemente das relações humanas, necessitando de perceber como as pessoas reagem, o que as motiva e porque reagem de determinada forma confrontadas com diferentes situações.

Em síntese, pode afirmar-se que a liderança e a cultura organizacionais se relacionam, também Costa (2001) corrobora esta afirmação e defende que o líder não pode ser alguém que mecânica e racionalmente influencia os outros no alcance de determinado objectivo, mas um “gestor do sentido”, definindo a realidade da organização através da articulação entre a visão da mesma e os valores que a sustentam.

Conclusão

A gestão e a liderança escolar são um dos aspectos a ter em conta na análise da escola como organização. Tal como outras organizações, também a escola foi alvo de um progressivo acréscimo de dimensões que lhe conferiu crescente complexidade, reforçando a necessidade de uma maior coordenação entre as diversas estruturas.

As organizações constituem desde sempre um dado incontornável e omnipresente na vida das sociedades modernas. De facto, é a partir das organizações que são fomentadas as actividades e as relações sociais, como por exemplo a produção de bens e serviços.

Não surpreende, por isso, que alguns autores das ciências humanas afirmem que vivemos numa sociedade organizacional. Para outros, esta omnipresença organizacional deriva do mundo do trabalho, no sentido de que onde estiver presente, aí está também a organização. Tudo está condicionado pelo funcionamento das organizações: a sociedade é uma sociedade de organizações.

Ao transportar-se para as organizações a dimensão social, marcada por um sistema de relações entre diferentes membros, dotados de interesses, de distintos poderes e perseguindo objectivos particulares, coloca-se a análise numa outra dimensão. Agora, a centralidade não está na máquina ou na estrutura, mas nos seus actores em interacção, ganhando relevo no contexto organizativo aspectos de natureza cultural. As organizações constituem-se um espaço definidor de identidade, abarcando um sistema de crenças que lhes confere uma especificidade muito própria. O sentido da organização pode ultrapassar a mera finalidade produtiva. Não poderá existir cultura, se não houver algo que una as pessoas, que as aproxime e que tenha a ver com os percursos individuais e colectivos dos diferentes intervenientes.

No sentido amplo, as organizações são um sistema social composto por subsistemas que integram acções individuais e colectivas. A organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas, que num ambiente dinâmico interactuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objectivo comum. Pode dizer-se que é comum às diferentes definições a ideia de que em qualquer organização existem objectivos e pessoas.

A escola é uma organização com alguma especificidade organizacional que a distingue de outras organizações, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa. Nesta perspectiva, sendo a vertente pedagógica o centro de toda a sua acção, a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente, mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma, mas uma organização da pedagogia da autonomia. Ou seja, os próprios modos da organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas constituírem-se, eles próprios, como objectos de acção pedagógica.

É dentro desta nova perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas.

Valorizando a dimensão organizacional e o estudo de contextos específicos de acção, reflectiu-se sobre os fenómenos de liderança da organização escolar. Há sinais de mudança de perspectiva na concepção da escola e de liderança no novo milénio. Mudanças que são incompatíveis com a ideia de liderança movida por princípios tecnicizantes e de racionalidade instrumental, visíveis nas noções de eficácia e de qualidade da escola e do ensino. Na realidade de uma escola, não há dúvida que a sua estrutura e dinamização dependem muito da forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança e não apenas de gestão administrativa.

A distinção entre gestão e liderança é importante, dado que dirigir uma escola não se deve resumir a manter a escola aberta, segundo as normas instituídas, pela simples razão de que uma escola educa e forma pessoas e essa sua particularidade vinca

toda a diferença. Uma boa gestão é equivalente à verificação de conformidade com a norma instituída, garantindo o bom funcionamento da escola. A liderança implica assumir o papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola.

Numa altura em que as escolas são constantemente vítimas de reformas educativas, exigências e palco de experimentação política, torna-se claro que os líderes escolares são mais eficazes quando agem segundo a cultura, os valores e as necessidades únicas das suas escolas. Em resumo, as lógicas conflituais podem ajudar a interpretar e compreender a complexidade das práticas dos contextos educativos, desvelando contradições.

Tendo em conta estes pressupostos, elaborou-se um estudo prático, no qual se faz a contextualização e clarificação da metodologia do estudo realizado. Apresenta-se o campo de investigação, onde se trata a problemática e o objecto de estudo, incluindo a caracterização da amostra. Aborda-se, em seguida, a metodologia da investigação, apresentando uma síntese das principais orientações metodológicas adoptadas. Descreve-se a metodologia do trabalho de campo, destacando a técnica de recolha e o instrumento utilizado. Apresenta-se e discussão dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas a directores e gestores escolares, na tentativa de se averiguar se estes se enquadram no seio das suas responsabilidades e até que ponto a formação na área da administração é relevante para o exercício das suas funções.

CAPÍTULO IV

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES ORIENTADORAS

A problemática da administração e gestão das instituições educativas e de formação está na ordem do dia devido às ineficiências sentidas nas organizações. Na realidade, são estes factores ao nível da administração e gestão das instituições escolares que constituem o ponto de partida da nossa investigação.

Dentro desta problemática mais vasta, emergem novas áreas-problema da análise social da administração educacional, dentre as quais se destacam:

- A gestão das pessoas e dos recursos;
- A avaliação dos centros de educação;
- A gestão ética das escolas e dos centros de formação;
- Os modelos de administração e gestão escolar.

Pretende-se, nesta parte da dissertação, essencialmente analisar a forma como os directores e gestores escolares se enquadram no seio das suas responsabilidades e até que ponto a formação na área da administração é importante para o exercício das suas funções.

De uma forma mais particular procurar-se-á:

1. Identificar que tipo de formação têm os gestores investigados na área da administração escolar;
2. Avaliar a importância que os directores escolares atribuem à formação em Administração Escolar para o exercício do cargo;
3. Identificar e compreender as representações sobre as competências essenciais às funções de direcção e a sua relação com a formação que possuem;
4. Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender dos directores se colocam à sua função de administradores;
5. Identificar a opinião dos directores escolares sobre a relação entre motivação e rentabilidade profissional;
6. Conhecer os facilitadores e incentivos ao desenvolvimento profissional no entender dos administradores escolares;
7. Identificar os factores de maior satisfação e agrado para os directores no exercício das suas funções de administração;

8. Averiguar de que modo os directores escolares encaram e avaliam as suas actividades de administração escolar;
9. Verificar até que ponto os directores escolares têm a noção exacta da importância e responsabilidade das funções que exercem.

2. METODOLOGIA

Em sentido amplo, metodologia pode ser definida como um conjunto de directrizes, que orientam a investigação. Neste sentido, esta designação abre caminho para uma abordagem a um conjunto de estratégias nas quais esta investigação se deverá basear. A presente investigação enquadra-se no âmbito da investigação qualitativa.

A metodologia qualitativa associa-se a uma participação directa do investigador, enquanto sujeito participante. Ele deve determinar a situação, os participantes e os fenómenos ocorridos, tal como o resultado que provocaram entre eles.

A investigação qualitativa assume, segundo a concepção de Bogdan e Biklen (1994), características como o facto de a recolha de informações dever ser feita de uma forma natural, pelo próprio investigador que deve preocupar-se em descrever os dados, para depois os analisar. A investigação qualitativa deve ser olhada como um todo, espacial e temporal, incluindo tanto o processo como o resultado final.

A investigação qualitativa desenvolve um diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, uma vez que existe entre eles uma relação que não é neutra.

Dentro desta perspectiva qualitativa, a investigação que desenvolvemos destaca os processos relacionais e o significado atribuído às diversas realidades de acordo com os respectivos contextos em que se inserem.

3. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE ESTUDO

Propomo-nos investigar a importância que formação e o tipo de liderança assumem na área da Administração Escolar bem como no desempenho das funções dos Directores de Escola, tendo em conta o seu contributo para a gestão de cada estabelecimento escolar. Para o efeito desenvolveremos um estudo que incidirá sobre as representações que estes profissionais têm sobre a problemática evidenciada.

A presente pesquisa, de carácter de estudo exploratório, utiliza um modelo interpretativo com a finalidade de compreender, com maior rigor e profundidade a forma como os gestores escolares se enquadram no seio das suas responsabilidades e até que ponto a formação na área da administração é importante para o exercício das suas funções.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

De seguida, faremos referência aos instrumentos de recolha de dados e procedimentos utilizados nesta pesquisa. Salienta-se que se tentou efectuar um inquérito. Porém, as dificuldades de implementação inviabilizaram a opção deste instrumento de recolha de dados, o que se deveu a duas razões: implementação de novas medidas de avaliação do corpo docente; duas das escolas contactadas estavam ser alvo de avaliação através de auditoria externa. Assim sendo, optou-se pelas entrevistas, uma vez que eram apenas dirigidas aos Presidentes do Conselho Executivo.

Terão lugar de destaque as considerações sobre a entrevista, técnica de obtenção de informações privilegiada nesta investigação. Falar-se-á ainda da concepção de uma ficha de caracterização dos sujeitos inquiridos.

A entrevista

A entrevista representa um instrumento essencial de recolha de informações, ao nível de uma perspectiva e metodologia qualitativa. O processo de recolha de informações baseia-se sobretudo na utilização de formas verbais, partindo do pressuposto de que quanto:

- mais alargada for a liberdade e a capacidade de iniciativa dos intervenientes;

- maior for a sua extensão temporal;
- e quanto mais vezes ela se repetir,
- mais profunda e mais rica serão as informações recolhidas.

A entrevista representa um dos processos mais directos de encontrar informações relativas a uma determinada investigação. Podemos distinguir três tipos de entrevistas:

- a entrevista em conversa informal na qual as questões surgem num contexto imediato e são feitas no decorrer normal dos acontecimentos;
- a entrevista padrão, que inclui temas e questões especificados previamente, num esquema geral, no qual o entrevistador se deve basear para elaborar o enunciado e a sequência das perguntas no decorrer da entrevista;
- a entrevista estandardizada de final aberto, em que as questões estão elaboradas, segundo um formato de final fechado e a sua sequência previamente determinada;
- a entrevista fechada ou de resposta fixa, em que as questões e as respostas não se podem alterar, devendo o entrevistado escolher uma entre duas ou mais alternativas de opção.

Optámos deliberadamente por entrevistas não formais, a que se referem Cohen e Manion (1990), em que o entrevistado é livre de modificar a sequência das perguntas explicá-las e ampliá-las, transformando-a numa entrevista informal. O entrevistador pode, por sua vez, ter uma lista de temas chave que apresenta de uma forma dialogante. Com o objectivo de analisarmos o conteúdo e objectivos de cada série de entrevistas (Presidentes do Conselho Executivo), organizámos um guião de entrevista baseado nos objectivos propostos (Anexo I).

O Guião da Entrevista Semi-Estruturada, destinado a ser utilizado com Presidentes de Conselhos Executivo, inclui quatro Blocos A, B, C e D. O primeiro bloco visa informá-los do projecto a desenvolver, apresentar os objectivos da entrevista no sentido de alertar os entrevistados para a importância e interesse da sua contribuição para o êxito dos trabalhos e garantir a confidencialidade das informações recolhidas. O segundo Bloco (B), analisa a pertinência da formação em Administração Escolar e sua importância para o exercício das responsabilidades da carreira docente. O Bloco (C) faz referência aos perfis profissionais dos Directores Escolares, de acordo com as suas

motivações e os respectivos índices de rentabilidade profissional. A finalidade do último Bloco (D) procura saber qual a avaliação que os professores fazem das competências exercidas pelos Administradores Escolares.

A cada um destes blocos corresponderam determinados objectivos, que foram respectivamente:

- Justificar o interesse da entrevista (A) ;
- Motivar o entrevistado (A);
- Compreender e analisar o percurso profissional dos professores do 2º. Ciclo de Ensino (B);
- Avaliar até que ponto a existência ou não de formação nessa área facilita o desempenho do cargo (B);
- Distinguir perfis de administradores escolares (C);
- Identificar representações sobre competências essenciais às funções de direcção (C);
- Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender entrevistados se colocam às funções de administradores escolares (C);
- Identificar a opinião dos intervenientes do estudo sobre a relação entre motivação e a rentabilidade profissional (C);
- Identificar a percepção dos professores acerca dos incentivos ao desenvolvimento profissional dos administradores escolares (C);
- Averiguar de que modo os entrevistados encaram e avaliam as actividades de administração escolar (D);
- Verificar até que ponto os mesmos assumem a sua percepção sobre essas responsabilidades (D).

De acordo com os objectivos definidos foram colocadas diversas questões, as quais solicitavam aos entrevistados que:

B).

- Referissem se possuíam alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim), especificando melhor o tipo de formação desenvolvida.
- Considerassem a utilidade da formação desenvolvida, justificando os benefícios da sua prática.
- Se pronunciassem relativamente às competências inerentes às responsabilidades da carreira docente.
- Verificassem até que ponto a existência de formação na área da administração escolar proporciona um melhor desempenho das responsabilidades educativas, justificando as suas opiniões.

C).

- Distinguissem os perfis dos administradores profissionais, considerando a existência de um perfil ideal, assim como as suas características e competências específicas.
- Considerassem até que ponto a formação no domínio da Administração Escolar, representa, de facto uma mais valia para o bom desempenho dessas mesmas competências.
- Justificassem a existência de uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências que desenvolvem.

D).

- Fizessem referência às responsabilidades assumidas relativamente às funções de director escolar.
- Identificassem o tipo de barreiras existentes face às mesmas.
- Indicassem as funções ou tarefas que consideram prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade.

As questões colocadas foram adquirindo uma dimensão de maior estruturação, em virtude de os registos, terem sido feitos de imediato.

5. FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Com a finalidade de proceder ao registo dos dados de identificação da amostra, constituída por sete Presidentes de Conselho Executivo de escolas do Distrito de Viseu, de Coimbra e de Leiria, utilizaram-se fichas de síntese de recolha de informações de natureza identificativa, tendo em vista facilitar a sua caracterização (Anexo II – Ficha de Caracterização).

6. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA DO ESTUDO

Caracterização da amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos

Da amostra em que se baseou a presente investigação fizeram parte sete Presidentes do Conselho Executivo, os quais aceitaram colaborar livremente na nossa investigação. As suas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para um registo mais fidedigno das informações. Apenas um dos Presidentes do Conselho Executivo o não permitiu fazer, tendo-se procedido ao registo imediato das informações.

Quadro 2 – Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao sexo

Sexo	n.º
Masculino	6
Feminino	2
Total	8

De acordo com os dados do quadro 1, os inquiridos são maioritariamente do sexo masculino (n=6).

Quadro 3 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente à idade

Idade	n.º
Entre 45 anos	1
Entre os 46-49	5
Mais de 49 anos	2
Total	8

Os resultados do quadro 2 revelam que a maioria dos sujeitos da amostra tem entre os 45 e 49 anos de idade (n=5); seguindo-se os entrevistados na faixa etária de mais de 49 anos de idade (n=2). Apenas um entrevistado possui 45 anos de idade.

Quadro 4 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos dos relativamente ao estado civil

Estado Civil	n.º
Casado	7
Solteiro	1
Total	8

Através da observação dos resultados do quadro 3, constatamos que a maioria dos inquiridos é casado (n=7), sendo apenas um sujeitos da amostra solteiros.

Quadro 5 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao local de residência no período lectivo

Local de residência no período lectivo	n.º
Na mesma cidade e arredores onde exerce funções	8
Total	8

A totalidade dos inquiridos reside na cidade ou nos arredores da escola a que preside durante o período lectivo, como podemos notar pela observação do quadro 4.

Quadro 6 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao tempo de serviço

Tempo de serviço	n.º
20 anos	4
28 anos	2
28 – 32 anos	2
Total	8

Relativamente ao tempo de serviço, os dados do quadro 5 mostram que 4 dos inquiridos possuiu 20 anos de serviço; seguem-se os entrevistados com 28 anos de serviço (n=2) e os que exercem funções entre os 28 e os 32 anos (n=2).

Quadro 7 - Caracterização da amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente às habilitações académicas

Estado Civil	n.º
Bacharelato	2
Licenciatura	6
Mestrado	2
Pós-Graduação	6
Total	8

No concernente às habilitações académicas, os resultados do quadro 6 revelam que a maioria dos inquiridos (n=6) possui a licenciatura, enquanto que os restantes (n=2) têm o bacharelato. Salienta-se que dois entrevistados são mestrados, um dos quais está a preparar-se para o doutoramento, e que 6 possuem uma pós-graduação.

7.PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As informações recolhidas através das entrevistas foram trabalhadas por meio de processos de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objectiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações sobre a informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido.

As técnicas de análise de conteúdo, nas últimas décadas foram evoluindo e atingindo tal grau de sofisticação que não cabem nas práticas tradicionais.

O nosso trabalho de investigação inspira-se numa concepção de análise de conteúdo como um mecanismo de investigação o qual visa a distinção objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da informação (Bardin, 2004)

Os passos seguidos para a análise correspondem, assim, às regras correntes:

- a) Apreciação sintética das suas características e avaliação de todos os percursos e hipóteses de análise, através da qual se deve proceder a uma leitura inicial dos documentos;
- b) Definição de indicadores de análise a partir de hipóteses que identificam os alunos na base de um modelo de pedagogia reduzindo a amplitude do conceito de mestre. A leitura de tais documentos, muitas vezes feita pela negativa ou por contrastes, levou a pensar em modelos antiéticos do bom e do mau professor.
- c) Sistemas e regras de codificação através das quais se desenvolvem unidades de enumeração ou de contagem baseadas num processo claro e objectivo, facilitador da categorização e contagem das frequências (Bardin, 2004).

A metodologia utilizada procurou responder, essencialmente, à delimitação de questões essenciais relativas a estratégias e processo de codificação e à própria segurança e fiabilidade do procedimento de investigação.

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objectiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações relativas à informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido. Assim, a análise de conteúdo tem

por objectivo efectuar inferências, assentando numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Bardin, 2004).

Nesta investigação importa que a *análise de conteúdo* seja apenas abordada num sentido restrito, visando as técnicas utilizadas nas ciências sociais para analisar os documentos a fim deles retirar o mais importante, pelo que, não se torna essencial analisar aspectos relativos à linguística ou à literatura.

As técnicas de análise de conteúdo, nas últimas décadas foram evoluindo, atingindo tal grau de sofisticação que não cabem nas práticas tradicionais.

O nosso trabalho de investigação inspira-se na concepção de análise de conteúdo, na qual um processo de investigação procura ir ao encontro de uma distinção objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo da comunicação.

8. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A metodologia que pudemos desenvolver procurará responder, essencialmente, à delimitação de questões essenciais relativas à metodologia e processo de codificação e à própria segurança e fiabilidade do procedimento de investigação.

9. PERSPECTIVAS DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS

Relativamente à formação específica na área da Gestão e Administração Escolar ou afins dos Presidentes dos Conselhos Executivos, constatámos que o E₁ possui o Curso de Pós-Graduação em Administração Escolar, o E₂ é mestrado em Administração Escolar e Educacional, o E₃ está a preparar o Doutoramento na Área da Administração Escolar, o E₄ tem um curso de 125 horas promovido pelo INA e fez esta formação partindo da prática para a teoria, o E₅ possui também este curso, mas com a duração 400 horas, e exerce as funções já há 10 anos, o E₆ tem a Pós-Graduação em Administração Escolar, promovida pelo igualmente pelo INA, o E₇ também é pós-graduado em Administração Escolar, possuindo um Curso de Formação de Valorização de Técnicas orientadas para Cursos de Formação em Administração Escolar.

Da questão nº5 - Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?
- emergiram as seguintes categorias: Troca de experiências (C₁); Interesse e motivação

(C₂); Experiência profissional (C₃) e Experiência em trabalhos Executivos (C₄), que estão representadas no quadro nº 7.

Quadro 8 - Utilidade da formação desenvolvida, razões e a que níveis

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Troca de experiências	2	E1. E3.
C2. Interesse e motivação	2	E2. E3.
C3. Experiência profissional	6	E1. E2. E3. E4 E5. E6.
C4. Experiência em trabalhos Executivos	2	E5.E7.

Quanto à utilidade da formação desenvolvida, razões e a que níveis, obtivemos um naipe de respostas diversificadas, tal como demonstram as unidades de registo que se seguem:

- Troca de experiências C₁.

Muito útil, sobretudo relativamente à troca de experiências acerca de problemas e experiências em Conselhos Executivos. A partilha da nossa experiência profissional com os outros é essencial. E1

Senti, desde cedo, motivação pela administração e gestão de micro-organizações escolares, desde telescola, jardins-de-infância, 1º. Ciclo em funções de director de escola com diversos contactos com entidades exteriores (ex.: autarquias), educação de adultos (formação de professores do 2º. Ciclo) e desenvolver formação e supervisionar cursos de formação profissional. Eram diversas responsabilidades que me atraíam e como a escola estava sem ter quem a gerisse, candidatei-me e nunca mais larguei isto. Há sempre um fio condutor. A especialização em DESE em Adm. Escolar revelou-se fundamental. Antes desse curso já tinha estado ligado durante 5 anos ao Centro de Área Educativa de Viseu, na Direcção Geral de Educação de Adultos, no 2º. Ciclo nocturno, formação profissional e formação de base ao nível da escolaridade obrigatória. Perceber as potencialidades e os constrangimentos do que é administrar instituições educativas. E3

- Interesse e motivação (C₂)

Após ter concluído o Mestrado nesta área despertou em mim o interesse em experimentar o que pode ser feito e portanto acabei por me candidatar. E2

Gosto e o interesse que teve sempre mesmo. E3

- Experiência profissional (C3)

As pessoas vão treinando e praticando uma nova estrutura e a “grande tarimba” de que conseguimos efectivamente fazer as coisas e desenvolver capacidades, o que se torna fundamental. E1

Posteriormente criei com colegas meus um projecto interessante para implementar na escola e resolvi avançar. E2

Pensava criar cursos alternativos aos alunos justificados pelo grande abandono e insucesso escolar. E3

Possuía experiência, tinha ajudado a abrir esta escola e a própria motivação dos colegas. E4

Tinha já alguma experiência, assim como a própria motivação dos colegas. E5

A experiência da pessoa leva a um aperfeiçoamento, a formação desenvolvida permite que se possa aplicar melhor na prática os conhecimentos adquiridos. E6

- Experiência em trabalhos executivos (C4)

Muito útil, sobretudo relativamente à troca de experiências acerca de problemas e experiências em Conselhos Executivos. E1

Claro. Dá-nos alguns conhecimentos em termos de Relações Humanas, Contabilidade...é muito abrangente e quem está em, cargos de Administração Escolar tem de dominar uma diversidade alargada de temática. E7

Após a análise das respostas, verificam-se as seguintes categorias emergentes: Troca de experiências (N=2); Interesse e motivação (N=2); Experiência profissional (N=6) Experiência em trabalhos Executivos (N=2).

Os entrevistados consideram útil a formação desenvolvida principalmente porque lhes garante uma optimização da sua experiência profissional, partilhando experiências, pois, a gestão escolar deve ser perspectivada com profissionalismo. Por outro lado, houve entrevistados que apontaram o interesse e a motivação pessoal, bem como pelo facto de já possuírem experiência em trabalhos executivos, perspectivando-se no caminho da formação contínua.

No que respeita à questão nº8 - Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções.

Porquê?- resultaram cinco categorias: Formação desenvolvida na área (C1); Gestão de pessoal (C2); Actividades com os alunos (C3); Dedicção (C4); Complementar à experiência (C5) as quais se encontram no quadro nº 8.

Quadro 9 - Formação na área da administração escolar. Utilidade do seu desempenho

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Formação desenvolvida na área	4	E1 E2 E3 E6
C2. Gestão de pessoal	2	E1 E6
C3. Actividades com os alunos	1	E1
C4. Dedicção	2	E3 E4
C5. Complementar à experiência	2	E5 E7

Relativamente à área da administração escolar e respectiva utilidade, que resultou da análise de conteúdo da questão nº 8 da entrevista, emergiram 5 categorias, tal como demonstra o quadro 8. De seguida apresentamos as unidades de registo de cada entrevistado.

- Formação desenvolvida na área (C₁)

Conhecimentos no domínio. E₁

Existe muita investigação nesta área que devemos conhecer, actualizando-nos. E₂

A formação em Administração Escolar ajuda, sem dúvida, a melhorar o desempenho. Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. E₃

Muito importante. Foi a formação desenvolvida no âmbito do Código de Procedimentos Administrativos. E₆

- Gestão de pessoal (C₂)

Conhecimentos no domínio, facilidade nas relações humanas e gestão de pessoal. E₁

Contribui igualmente para uma boa gestão, se não mais optimizada, dos recursos humanos. E₆

- Actividades com os alunos (C₃)

Dinamização de actividades com alunos, resolução de problemas disciplinares. E1

- Dedicção (C4)

Revela-se essencial, mas as pessoas devem possuir características facilitadoras da assimilação de todos os cursos do mundo, mas se não for trabalhador, empenhado, assíduo e pontual, as situações não se solucionam. E3

É importante, mas se as pessoas não possuírem um perfil, até podem ter todos os cursos do mundo, mas se não for trabalhador, responsável, assíduo e pontual, as situações não se solucionam. E4

- Complementar à experiência (C5)

É importante, mas complementar à experiência. E5

Existem determinados défices ao nível da nossa experiência profissional que se não pudéssemos recorrer a cursos de formação profissional, seria impossível com a formação que tínhamos de resolver determinados problemas da escola. E7

Das categorias que emergiram da questão de a formação na área da Administração Escolar ajudar a um melhor desempenho das suas funções, a que mais respostas reuniu foi a formação desenvolvida na área (N=4), como forma de actualização de conhecimentos (E1, E2, E3, E6), seguindo-se a categoria dedicação (N=2), ou seja, uma das condições *sine qua non* para se obter sucesso nas tarefas desenvolvidas, como forma de se pragmatizar o aprendido, é a dedicação ao papel desempenhado enquanto Presidente do Conselho Executivo, como o afirmam os E3 e E4.

Como forma de reforçarmos estes pressuposto, transcrevemos o discurso do E2: *Sem uma formação em Administração Escolar existiriam muitas mais lacunas. [...] Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. Porque os meus colegas fizeram desta forma, irei fazê-lo também. Uma formação especializada é um valore acrescentado. A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E aí existem muitas escolas que ainda não possuem esta formação.*

Da questão nº 10 - Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?) - apurámos quatro categorias, como se pode observar no quadro nº 9: Facilita (C1); Melhoria no desempenho (C2); Realidade Educativa (C3); Alternativas de funcionamento do sistema educativo (C4).

Quadro 10 - A formação e o desempenho de funções

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. Facilita	1	10%	E1
C2. Melhoria no desempenho	6	60%%	E2 E3 E4 E5 E6 E7
C3. Realidade educativa	2	20%	E2 E3
C4. Alternativas de funcionamento do sistema educativo	1	10%	E5

O desenvolvimento deste indicador – a formação e o desempenho de funções – tem como suporte as respostas dadas à questão nº 10: considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções. Da análise de conteúdo emergiram quatro categorias, apresentadas no quadro nº 9. Seguem-se as unidades de registo que deram corpo a cada uma das categorias.

- Facilita (C1)

Dá o seu contributo mas não é fundamental. E₁

- Melhoria no desempenho (C2)

Abre-nos novos horizontes, porque nós somos tendencialmente “pessoas de rotina” e quando nos vemos obrigados a confrontarmo-nos com coisas diferentes devemos questionarmo-nos. E₂

Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. E₃

Ajudar a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos. E₄

Ajudando a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas. E₅

Permitiu a aquisição e adopção de estratégias e a retirada de conclusões mais fáceis. E₆

Existe uma série de conhecimentos que nós adquirimos que apenas com uma formação conseguimos perceber a sua importância e saber utilizá-los. E₇

- Realidade educativa (C3)

Abre-nos novos horizontes, porque nós somos tendencialmente “pessoas de rotina” e quando nos vemos obrigados a confrontarmos com coisas diferentes devemos questionarmo-nos. E₂

A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E₃

- Alternativas de funcionamento do sistema educativo (C4)

Ajudando a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos. E₅

No que concerne à opinião dos entrevistados sobre até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções, emergiram 4 categorias, das quais a *melhoria no desempenho* é a que se destaca (N=6). Alguns dos entrevistados centraram as suas respostas na *Facilita* (N=1) e na *Realidade Educativa* (N=2). Apenas um entrevistado (E₅) considerou a que a formação nesta área concede *alternativas de funcionamento do sistema educativo* (N=1).

No mundo actual, o fenómeno organizacional e o carácter cada vez mais elaborado e diversificado das organizações, tem vindo a assumir uma importância crescente nas sociedades industrializadas, marcadas pela sua constante mutação e complexidade, e crescente globalização. Tal facto, não será alheio a assumpção de uma maior diversidade de responsabilidades a cargo das organizações, em que o homem se insere, na resolução de uma maior variedade de problemas, individuais e colectivos, na vida em sociedade. Com efeito, nas actuais sociedades modernas tem-se assistido a um, cada vez maior, conjunto de problemas ou actividades, que deixam a esfera privada para ser assumido colectivamente, através das organizações. É no seio das organizações que as pessoas nascem, crescem, divertem-se, são educadas e trabalham, e é a elas que recorrem para satisfazer as respectivas necessidades, individuais e colectivas, indispensáveis à vida em sociedade.

10. FUNÇÕES E PERFIS PROFISSIONAIS DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS

Relativamente à questão nº 6 - O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão? -, apurámos três categorias, referenciadas no quadro nº 10: Pressão profissional (C₁); Interesse e motivação (intrínseca e extrínseca); (C₂) Experiência profissional (C₃).

Quadro 11 - Razões da candidatura ao lugar e as motivações inerentes a essa decisão

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Pressão profissional	1	E ₁
C2. Interesse e motivação (intrínseca e extrínseca)	4	E ₂ E ₃ E ₆ E ₇
C3. Experiência profissional	6	E ₁ E ₂ E ₃ E ₄ E ₅ E ₆

Da questão nº 6 da entrevista e após a análise de conteúdo das respostas dadas pelos entrevistados, emergiram três categorias, que dão resposta às razões da candidatura ao lugar e as motivações inerentes a essa decisão, conforme as unidades de registo.

- Pressão profissional (C₁)

Pressionado por colegas, formação de base e experiência. E₁

- Interesse e motivação (intrínseca e extrínseca) C₂

Após ter concluído o Mestrado nesta área despertou em mim o interesse em experimentar nesta área o que pode ser feito e portanto acabei por me candidatar. E₂

Gosto e interesse que tive sempre mesmo no campo académico e profissional pela área da gestão. E₃

Nesta escola foi um convite de um professor [...] que me estimulou. Achei-me com apetência para o cargo por exigir um nível de responsabilidade que considerava que eu possuía. E₆

Já tinha alguns anos de profissão e tendo sempre estado ligado à Administração de empresas, era, no fundo, o bichinho que já existia e foi mais um desafio profissional. E₇

- Experiência profissional (C3)

As pessoas vão treinando e praticando uma nova estrutura e a “grande tarimba” de que conseguimos efectivamente fazer as coisas e desenvolver capacidades, o que se torna fundamental. E₁

Posteriormente criei com colegas meus um projecto interessante para implementar na escola e resolvi avançar. E₂

Pensava criar cursos alternativos aos alunos justificados pelo grande abandono e insucesso escolar. E₃

Possuía experiência, tinha ajudado a abrir esta escola e a própria motivação dos colegas. E₄

Tinha experiência, tinha contribuído para a abertura desta escola e a própria motivação dos colegas. E₅

Eu tenho 32 anos de carreira e já estive várias vezes em cargos destes ao longo da minha carreira. E₆

Questionaram-se os entrevistados sobre o que os levou a candidatarem-se ao lugar e sobre quais as motivações inerentes a essa decisão, do que se verificou que a maioria (N=6) considerou a experiência profissional, seguindo-se o interesse e a motivação (intrínseca e extrínseca) (N=4), de acordo com os E₂, E₃ e E₆. Ainda neste âmbito se destaca o E₁ que acrescentou a pressão profissional. Mediante estas respostas, continua a verificar-se que o motivo basilar da formação em Administração Escolar é a experiência profissional, a conjugação da teoria à prática, uma vez que existem várias falhas ao nível da prática que só se conseguem alterar, reflectindo sobre a diferença que existe entre liderar e gerir uma escola. Deste modo, há a necessidade de se projectar a organização educativa num construto, que necessita de uma equipa especializada na área.

Estes princípios são corroborados pelo discurso do E₂:

Não é só quem tem uma licenciatura, mestrado ou doutoramento em Administração Escolar que é um bom líder. Também não é só pela prática que isso acontece, mesmas pela combinação das duas. É um pouco como se de uma “barragem” se tratasse. Se esta de repente tiver duas ou três fissuras, escapa-se a força da energia. Deve então possuir-se a capacidade de tapar constantemente essas fissuras na gestão e na administração através dessa formação contínua. Ou seja, é como uma revisão anual da

forma como a barragem se estrutura e se mantém firme e segura. Isto só se adquire trabalhando, lendo, pesquisando, reformulando, debatendo muitos assuntos para a tomada de decisão.

A experiência pessoal foi a razão mais aludida para o exercício das funções de liderança da escola, por parte de seis entrevistados, o que leva a referir que a eficácia da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais que são quem melhor sabe quais as condições necessárias para uma dado grupo de alunos num contexto específico. É por isso que nenhum modelo do tipo “tamanho único” servirá. Os líderes com personalidade baseiam a sua actuação em objectivos e ideias que definem as escolas onde trabalham como lugares especiais e depois agem com coragem e convicção para avançar e defender essas ideias.

Relativamente à questão nº 13 - Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar? - emergiu uma categoria: Responsabilidades de gestão (C1), de acordo com o quadro 11.

Quadro 12 - Responsabilidades assumidas nas funções de director escolar

Categorias	Subcategorias	Frequência	Sujeitos
C1. Responsabilidades de gestão	- Gestão Pedagógica - Gestão logística - Gestão Administrativo-Financeira - Gestão de Pessoal	7	E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7

Apresentam-se seguidamente as unidades de registo dos entrevistados, a partir das quais constituímos a categoria *Responsabilidades de gestão*, no seguimento das respostas dadas à questão nº 13 da entrevista. Desta categoria emergiram quatro subcategorias, conforme mostra o quadro 11.

- Responsabilidades de gestão (C₁)

Administração – Finanças – Pessoal – Tudo, excepto SASE (Serviços de Apoio à Acção Educativa) E₁

Uma escola deve existir não só para professores, mas sobretudo para o crescimento, desenvolvimento dos seus alunos e desenvolvimento e aplicação de mecanismos pedagógicos. E₂

Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos. E₃

A função pedagógica é fundamental. Se os professores estiverem interessados, dedicados com os mecanismos pedagógicos que desenvolvem relativamente à instrução e progressão dos alunos, se reflectirem sobre o trabalho realizado durante o ano lectivo, se os professores de apoio também o fizerem, se os pais forem envolvidos nas aprendizagens dos alunos, eu acho que estou a fazer o meu papel ao incentivar isto. Também me é determinado por lei e me preocupa o papel administrativo, financeiro. A minha visão diz-me que tudo isto tem de ir ao encontro daquilo que os alunos necessitam. Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos. E₄

Toma as decisões, actua disciplinarmente sobre pessoal docente, não docente e sobre os alunos. E₅

As responsabilidades são gerais a toda a escola. Responsabilidades pedagógicas, administrativas, financeiras. E₆

Responsabilidades financeira, pedagógicas, administrativas, todas as que estão na legislação. E₇

Entre as responsabilidades assumidas nas suas funções de director escolar, encontrámos uma categoria *Responsabilidades de gestão* (N=7) da qual emergiram as seguintes subcategorias: Gestão Pedagógica; Gestão logística; Gestão Administrativo-Financeira e Gestão de Pessoal.

De acordo com estas opiniões, julgamos que o líder deve delegar competências, mas não responsabilidades, o que requer um grande poder de orientação e capacidade de transmissão de normas e conhecimentos, no seu sentido mais amplo, uma vez que o funcionamento da escola é o seu “cartão de visita” perante toda a comunidade. A este compete-lhe também tomar as decisões, actuar disciplinarmente sobre pessoal docente, não docente e sobre os alunos, requerendo, igualmente, a capacidade de gestão dos recursos humanos.

Dado que são os membros de uma organização que fazem dela aquilo que ela é e que a sua imagem resulta da interacção desses membros, torna-se, então, necessário tomar conhecimento e interpretar os aspectos condicionantes do rendimento e da vivência diária desses sujeitos. Tal facto poderá permitir captar valores, normas e expectativas que estejam, explícitos ou implícitos, na organização escola e,

designadamente, juízos de valor acerca deles. Neste contexto, evoca-se a necessidade do conhecimento das situações e dos factos da vida da instituição escolar, objectivada na viabilidade de produção de diálogo no seio organizacional acerca da eficácia das escolas. Neste quadro, pressupõe-se o desenvolvimento de competências, por parte do líder e da sua equipa, a fim de se criar um sistema de comunicação entre os diferentes participantes da escola, gerador de atitudes positivas em relação à mesma, e de imagens da sua dinâmica e qualidade educativa.

De acordo com o exposto, referimos ainda que a liderança baseada em ideias tem muito mais hipóteses de motivar as pessoas do que a liderança interpessoal. A prova disso mesmo pode ser encontrada nas experiências pessoais dos entrevistados. Assim, estes deixam transparecer, nos seus discursos, que a liderança escolar é uma forma especial de influência, que tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências em função de tarefas e projectos comuns. Mediante um conjunto de actividades e projectos, a liderança deve estimular a partilha de informação, a obtenção de recursos necessários e clarificação de expectativas, fazendo com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, cujo contributo individual e ajuda são necessários à identificação e resolução de problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito, continua a movimentar-se num plano moral, convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa. Esta visão de liderança define-se assim como um processo recíproco, que permite aos membros de uma comunidade escolar a construção de alinhamentos com uma visão, com significado e capazes de contribuir para o bem comum. As relações recíprocas são o meio que os entrevistados utilizam para que o seu mundo ganhe sentido, para desafiar continuamente e para que se cresça juntos.

A chave está no potencial da liderança construtivista em desenvolver capacidades entre as pessoas e nas escolas. As escolas que ajudam eficazmente os seus membros a construir significados e que definem propósitos comuns, apresentam grandes potencialidades de ter uma excelente capacidade construtiva e desenvolver uma participação ampla por parte dos seus membros. Esta combinação promove a aprendizagem e encoraja a acentuação de uma responsabilidade colectiva para o êxito da escola. A ligação de liderança à construção de significados, à implementação da aprendizagem e ao desenvolvimento de uma responsabilidade colectiva acaba por ligar a liderança ao mundo-da-vida das escolas (Sergiovanni, 2004).

Na realidade de uma escola, não há dúvida que a sua estrutura e dinamização dependem muito da forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança e não apenas de gestão administrativa. A distinção entre gestão e liderança é importante, dado que dirigir uma escola não se deve resumir a manter a escola aberta, segundo as normas instituídas, pela simples razão de que uma escola educa e forma pessoas e essa sua particularidade vinca toda a diferença.

Da questão nº 7 - Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar, emergiram duas categorias, como se pode observar no quadro nº 12: Competências de Gestão educativa (C₁); Características de liderança (C₂)

Quadro 13 - Competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Competências de gestão educativa	6	E ₁ E ₂ E ₃ E ₅ E ₆ E ₇
C2. Características de liderança	1	E ₄

Dada a complexidade da organização escolar, e apesar da reduzida margem de autonomia inerente aos diferentes actores, reuniu consenso que as competências de gestão educativa é uma responsabilidade prioritária nas funções da direcção escolar. As unidades de registo, que se apresentam, são as respostas dadas pelos entrevistados À questão nº 7 da entrevista – Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar.

- Competências de Gestão educativa (C₁)

Administração de pessoal, gestão da escola e gestão pedagógica também. E₁

Competências em termos pedagógicos na distribuição dos serviços e de perfis. E₂

Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e gestão de conflitos. Poder de decisão baseado num princípio de liderança democrática. E₃

Todas são muito importantes. A gestão de material, económica e humana. E₅

*Competências em termos pedagógicos na distribuição do serviço e de perfis – Gestão de recursos humanos. E₆
Tantas...na área administrativa, pedagógica, assim como todas aquelas que estão regulamentadas. E₇*

- Características de liderança (C₂)

Ter muita paciência, persistência. Ter calma, possuir espírito de trabalho, sacrifício, perseverança. Dar um exemplo positivo, ser assíduos, pontuais, responsáveis. E₄

No que se refere à questão das competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar, tendo por base as respostas dos inquiridos, obtivemos duas categorias: C₁ Competências de Gestão educativa (N=6); C₂ Características de liderança (N=1), sendo a primeira a que reuniu o maior número de respostas. Esta categoria, de acordo com os inquiridos, abarca: a gestão pedagógica, administrativo-financeira, gestão das burocracias e de espaços, de conflitos e gestão de material. Para tal, é necessário que se possua um poder de decisão, espírito de trabalho, sacrifício, perseverança e capacidade de administração de pessoal.

A “escola de massas” e a conseqüente complexificação organizacional levou a que, na organização interna das escolas, passasse a ser objecto de atenção, o que trouxe implicações na administração do sistema educativo, nas competências das escolas e na discussão acerca das duas faces da governação - gestão e/ou liderança (Sarmento e Formosinho, 1999).

Quanto à questão nº 15 - Quais as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?, apurámos três categorias, como a seguir se demonstra no quadro nº 13: Gestão de responsabilidades (C₁); Gestão de recursos humanos e financeiros (C₂); Função pedagógica (C₃).

Quadro 14 - Funções ou tarefas prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Gestão de responsabilidades	2	E ₁
C2. Gestão de recursos humanos e financeiros	4	E ₂ E ₃ E ₅ E ₇
C3. Função pedagógica	3	E ₃ E ₆ E ₇

De acordo com as informações recolhidas, a actuação dos Administradores Escolares pode circunscrever-se a três domínios fundamentais: gestão de responsabilidades, gestão de recursos humanos e financeiros e função pedagógica. Seguidamente apresentam-se as unidades de registo que comprovam as categorias expostas no quadro 13.

- Gestão de responsabilidades (C1)

Gestão de pessoal entre pessoal docente e não docente ao nível de responsabilidades e tarefas. E1

É também importante a capacidade de resolução dos problemas do dia-a-dia. E6

- Gestão de recursos humanos e financeiros (C2)

Gestão equilibrada de recursos humanos de acordo com as necessidades da escola. E2

Saber motivar as pessoas, saber angariar recursos financeiros, saber geri-los. E7

Todos na organização escolar devem ser pontuais, empenhados, e dispostos a colaborar com a escola, ao nível das actividades, projecto educativo, disponibilidade horária, etc. E3

Todas, mas muito diversificadas que têm a ver sobretudo com a gestão dos recursos, sobretudo os humanos que exigem mais cuidado a fim de satisfazerem as necessidades dos alunos, dos pais, dos professores, funcionários. Ao nível dos recursos materiais, cada vez é mais difícil geri-los, uma vez que os apoios são muito poucos e é preciso fazerem-se muitos malabarismos para eles surgirem. E5

- Gestão Pedagógica (C3)

Prioritária, sempre a função pedagógica. E3

O Conselho Pedagógico é um órgão importantíssimo, define as linhas pedagógicas e os projectos educativos a serem desenvolvidos num período de três anos. E6

Em termos pedagógicos saber criar um clima escola que seja bom para todos os intervenientes e alunos, funcionários, pais, a fim de que na escola haja uma certa tranquilidade onde nos sintamos bem. E7

No que concerne à questão *Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?* constatámos opiniões

heterogéneas, das quais emergiram as seguintes categorias: Gestão de responsabilidades (N=2); Gestão de recursos humanos e financeiros (N=4); Função pedagógica (N=3).

A este propósito referimos que a liderança constitui uma das mais importantes influências que se pode exercer em relação ao desempenho das pessoas. E pode dizer-se que a capacidade para o exercício da liderança determina em larga escala a eficácia do líder. Deste modo, e tendo em conta que o processo de liderança é bastante complexo, abraçando uma multiplicidade de funções, umas mais prioritárias do que outras, no entanto, constitutivas de um todo, é primordial que qualquer gestor tenha de receber formação específica para um bom desempenho dessas mesmas funções.

Da questão nº 14, *Que tipo de barreiras existem face às mesmas?* emergiram cinco categorias, as quais se encontram expostas no quadro nº 14: Ordem financeira (C1); Grupos de influência na escola (C2); Dificuldades pedagógicas de docentes (C3); Barreiras da Gestão de topo (C5); Défices em todos os níveis de gestão escolar (C6).

Quadro 15 - Tipo de barreiras existentes face às suas funções de director escolar

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Ordem financeira	1	E1
C2. Grupos de influência na escola	2	E2 E3
C3. Dificuldades pedagógicas de docentes	2	E4 E6
C4. Barreiras da Gestão de topo	1	E5
C5. Défices em todos os níveis de gestão escolar	1	E7

No que diz respeito ao tipo de barreiras existentes face às suas funções de director escolar, formámos cinco categorias, de acordo com as respostas dadas à questão nº 14 da entrevista, que se apresentam a seguir.

- Ordem financeira (C1)

Barreiras sobretudo de ordem financeira. E1

- Grupos de influência na escola (C2)

A forma como se orienta a gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de força de uma escola. E2

Um processo de gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de maior influência numa determinada escola. E₃

- Dificuldades pedagógicas de docentes (C3)

Ao nível pedagógico sentem-se algumas deficiências por parte de alguns professores e nós sentimo-nos impotentes. E₄

Nós temos orientações e temos de as cumprir. A nível pedagógico temos alguma autonomia, embora com determinados limites, de acordo com as opções de cada escola. E₆

- Barreiras da Gestão de topo (C4)

Barreiras ministeriais, camarárias, assim como ao próprio processo de gestão. E₅

- Défices em todos os níveis de gestão escolar (C5)

Falta de meios, de recursos materiais, humanos e financeiros. E₇

Relativamente ao tipo de barreiras que existem face ao exercício das funções de cada inquirido, constatámos várias categorias: Ordem financeira (N=1); Grupos de influência na escola (N=2); Dificuldades pedagógicas de docentes (N=2); Barreiras da Gestão de topo (N=1); Défices em todos os níveis de gestão escolar (N=1).

Como podemos verificar todos os inquiridos aludem a obstáculos impeditivos das suas funções, sobressaindo os de natureza financeira e o poder de influência dos grupos nas escolas.

A escola enquanto organização presta um serviço público que assegura várias funções, nomeadamente a de “Certificação de Saberes” (Formosinho, 1992). A organização escolar é um sistema muito complexo, já que nele interagem professores e alunos, pessoal não docente e pais, representantes do poder político local, económico e sociocultural. A esta complexidade de sujeitos acrescenta-se ainda o Estado que, com o seu poder institucional-legal, baliza o sistema educativo.

O desafio que se coloca aos administradores e gestores e, de um modo geral, aos profissionais que desempenham funções e desenvolvem actividades organizacionais é lidar com essa complexidade. No mesmo espaço cruzam-se interesses nem sempre convergentes que, e de forma a prosseguir o fim público de satisfação das necessidades de educação, cultura e ensino da sociedade, terão que oferecer algo que os una e identifique. A heterogeneidade de actores, vontades, interesses e sistemas faz com que a

escola seja, não só complexa, como também muito difícil de governar, uma vez que esta diversidade terá de ser conduzida na direcção dos objectivos da organização.

Impõem-se concepções de liderança que ponham o acento tónico nas características únicas e interculturais que diferenciam as escolas de outras organizações e que tenham como prioridade alterar rotinas organizacionais convencionais, reinventar a liderança educativa, na originalidade própria de cada escola, e que facilite o trilhar de caminhos educacionais imaginativos.

Torna-se necessária uma liderança transformadora e crítica, assente nos valores emancipatórios. Isto porque a liderança crítica pensa sobre a desocultação da liderança orientada para o controlo, denunciando a micropolítica da subordinação e substituindo-se por uma liderança democrática e facilitadora que é aquela que reconhece um genuíno *empowerment* aos diferentes actores organizacionais, sendo esta uma ideia implícita no discurso dos entrevistados.

No que concerne à questão nº 9 - Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?- retirámos seis categorias: Profissional competente e responsável (C1); Conhecimentos legislativos (C2); Nível de assertividade (C3); Grau de adaptabilidade (C4); Humildade dinâmica (C5); Capacidade de liderança (C6), como se pode observar no quadro nº 15.

Quadro 16 - Distinção dos perfis dos administradores profissionais.

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Profissional competente e responsável	7	E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7
C2. Conhecimentos legislativos	1	E2
C3. Nível de assertividade	1	E2
C4. Grau de adaptabilidade	2	E3 E7
C5. Humildade dinâmica	1	E5
C6. Capacidade liderança	1	E5

Auscultados os Administradores Escolares, parece evidente o reconhecimento de uma variedade de opiniões sobre a distinção dos perfis dos administradores profissionais, tendo em consideração a existência de um perfil ideal, as suas características e competências específicas, conforme se pode observar nas unidades de registo que se apresentam.

- Profissional competente e responsável (C1)

Tem de ter ser uma pessoa humilde para reconhecer as suas falhas, tem de ser um aprendiz permanente ao longo do seu percurso de vida e tem também de saber deixar decidir. E₁

Ser uma pessoa competente, possuir noções claras sobre os objectivos que pretende, estar informado da legislação. E₂

Deve ser uma pessoa assertiva, comunicativa, com capacidade de transmitir uma imagem positiva aos restantes elementos. Deve ser claro no seu discurso, desenvolvendo nos outros uma certa empatia, mas com capacidade de afirmação perante os outros. E₃

É importante ter-se formação, algum jeito para lidar e gerir recursos humanos – encarregados de educação com diferentes qualificações profissionais, professores, funcionários e alunos, no sentido a conciliar os interesses de todos. E₄

Saber adaptar o seu tipo de personalidade e de liderança a todos os que nos rodeiam. E₅

É claro que há um perfil, que passa pela honestidade, por uma visão das coisas em termos de inovação, uma visão de futuro. Deve possuir-se uma posição arbitral na resolução de conflitos [...] Em termos de competências é preciso dominar bem as questões, o Código do Procedimento Administrativo, a área dos recursos, a área das relações humanas [...] é preciso sentir a escola. E₆

Relativamente às suas características e competências, em primeiro lugar, deve ser competente, saber ouvir e depois ter coragem para decidir. E₇

- Conhecimentos legislativos (C2)

Possuir conhecimentos acerca da legislação. E₂

- Nível de assertividade (C3)

Deve ser uma pessoa assertiva, comunicativa, com capacidade de transmitir uma imagem positiva aos restantes elementos. E₂

- Grau de adaptabilidade (C4)

Deve adaptar-se às características da escola, professores, alunos. E₃

Um administrador escolar deve possuir um perfil maleável, de acordo com a sua escola, situações aí vivenciadas, o meio em que se enquadra. E7

- Humildade dinâmica (C5)

A humildade dinâmica, como já referi. Tem de possuir formação de base, científica ao nível da sua especialização. E3

- Capacidade de liderança (C6)

Deve saber adaptar o seu tipo de personalidade e de liderança a todos os que nos rodeiam. E5

Procurámos saber como é que os inquiridos distinguem os perfis dos administradores profissionais, tendo em conta a existência de um perfil ideal e quais as suas características e competências específicas. Assim, verificámos as seguintes categorias: C₁. Profissional competente e responsável (N=7); C₂ Conhecimentos legislativos (N=1); C₃ Nível de assertividade (N=1); C₄ Grau de adaptabilidade (N=2); C₅ Humildade dinâmica (N=1); C₆ Capacidade liderança (N=1).

Sobressai das opiniões dos entrevistados que um líder é alguém que se deve situar num processo de aprendizagem e acção reflectida, já que, é através da abertura permanente para aprender, reflectindo sobre a experiência, que as pessoas se desenvolvem, assim como as organizações e a sociedade

Nunca é demais afirmar que só desenvolvimento de uma escola aberta à cooperação pode resultar num sistema educativo de qualidade, uma vez que este permite a consolidação de redes de comunicação, horizontal e vertical, favorecedoras da satisfação das necessidades de toda a Comunidade Escolar.

Refere-se também que estes resultados demonstram que como cada escola tem uma cultura diferente, também as competências do seu administrador têm de ser compatíveis com essa diferença. Daí ser impossível definir um único perfil ideal de um administrador escolar.

De acordo com a revisão da literatura efectuada, e tendo em consideração as respostas dadas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos, está-se perante vários traços de líder. Ou seja, as informações recolhidas apontam para várias noções na distinção feita dos perfis dos administradores escolares. Desde o líder nato, dirigista ligado às tarefas, próprio da visão mecanicista dos modelos tayloristas, da acção

racional, cujos valores eram os da produção e máxima produtividade do trabalho. Passando depois para a preparação dos líderes para a gestão por objectivos, com o início da Teoria das Relações Humanas, muito ligada à relação entre meios e fins e ligada ao aspecto da média satisfação do trabalhador. Os seus discursos deixam também transparecer alguns traços do líder cultural e facilitador, que ajuda a construir uma identidade, uma cultura organizacional que cria partilhas e compromissos, ligado ao modelo mais flexível e ambíguo.

Perante tal visão das lideranças, parece podermos concluir que as escolas portuguesas já começaram a alterar o seu sentido de liderança. As razões que estão na base deste entendimento, conforme deixaram transparecer os discursos dos entrevistados, relacionam-se com: a alteração do modelo da administração do sistema educativo centralizado e centralizador; as reduzidas margens de autonomia das escolas; o modelo de organização interna das escolas demasiado “burocrático”; as culturas de colegialidade e lógicas corporativas de “confiança e boa fé” dos docentes e a pouca atenção dada às competências e recompensas dos cargos de liderança.

É neste contexto que os entrevistados poderão ser líderes participativos e educativos, procurando ajudar os colegas e ajudar-se mutuamente a descobrir o significado do que fazem. Ao mesmo tempo que cultivam neles o apelo ao desenvolvimento das lideranças, procurando que todos sejam líderes – autodeterminação – para que se realize nas escolas a pedagogia da democracia e da cidadania e contribuindo para a construção de uma escola e comunidade melhores.

11. MOTIVAÇÃO E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

A perspectiva dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Quanto à questão nº 11, *Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?*, retirámos cinco categorias, representadas no quadro nº 16: Apoios e incentivos das pessoas da Organização (C1); Autonomia (C2); Acesso/ promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado (C3); Atractividade pela função(C4); Vontade própria (C5).

Quadro 17- Incentivos que existem para o exercício das suas funções

Categorias	Frequência	Sujeitos
C1. Apoios e incentivos das pessoas da Organização	1	E1
C2. Autonomia	1	E2
C3. Acesso/ promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado	2	E4 E6
C4. Atractividade pela função	3	E3 E5 E7
C5. Vontade própria	1	E6

Quanto aos incentivos que os entrevistados consideram existir para as suas funções, emergiram cinco categorias, as quais se formaram a partir das informações obtidas à questão nº 11 da entrevista. De seguida apresentam-se as unidades de registo que comprovam cada uma das categorias.

- Apoios e incentivos das pessoas da Organização (C1)

Apoio de colegas e pessoal não docente. E1

- Autonomia (C2)

Maior autonomia, poder de tomada de decisão e reconhecimento. E2

- Acesso/ promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado (C3)

Desenvolvimento por parte do estado de mais cursos de especialização em administração escolar. E4

A Administração Central devia fazer alguma coisa para incentivar esta tarefa, que é um trabalho difícil. E6

- Atractividade pela função (C4)

Poucos ou nenhuns. Mas é o gosto pelo que se faz. E3

Amor à camisola. E5

Isto é mais um bichinho [...] Considero-me um homem empreendedor e gosto de desafios e tenho propensão para a resolução de problemas difíceis. E7

- Vontade própria (C5)

O maior incentivo é a vontade própria. E6

De acordo com as respostas dos entrevistados, relativamente aos incentivos que estes consideram existirem para as suas funções, emergiram cinco categorias, das quais sobressai a Atractividade pela função (N=3), seguindo-se o Acesso/ promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado (N=2). Estando as restantes categoria em paridade de resultados Apoios e incentivos das pessoas da Organização (N=12); Autonomia (N=12) Vontade própria (N=12).

Estas respostas demonstram que os entrevistados têm a consciência de que a Escola, enquanto organização específica que é, à semelhança de outras organizações, é constituída por pessoas que, de uma forma estruturada, trabalham em cooperação, e representam um meio pelo qual determinados objectivos podem ser, colectivamente, atingidos - e que o homem, isoladamente, não consegue alcançar. Todavia, as organizações, enquanto entidades sociais com funcionamento e ambiente próprios, impõem uma lógica particular aos seus membros, orientando os seus comportamentos, as suas decisões e as relações de interdependência. Por outro lado, elas próprias, também dependem das interacções, dos comportamentos e das funções, desempenhadas pelos seus membros na prossecução, qualitativa e eficaz, dos respectivos objectivos organizacionais. Mas para que os seus membros, mormente o líder, possam desempenhar eficazmente os seus papéis têm de crescer pessoal e profissionalmente, num processo de formação contínua.

Da questão nº 12, *Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?*, apurámos três categorias, como se pode observar no quadro nº 17: Motivação nas competências que exerce (C1); Ligação total (C2); Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida (C3).

Quadro 18 - Ligação entre a motivação e a rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. Motivação nas competências que exerce	3	42,86%	E1 E6 E7
C2. Ligação total	3	42,86%	E2. E3. E5.
C3. Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida	1	14,28%	E4

No que concerne à ligação entre a motivação e a rentabilidade profissional nas competências de que é responsável, através das respostas dadas pelos entrevistados, emergiram três categorias, as quais são comprovadas com as unidades de registo que se seguem.

- Motivação nas competências que exerce (C1)

Trabalho por gosto e animação. E1

Reforço da motivação era importante. A motivação é no dia-a-dia e é, por nós, pelos colegas mais próximos. E6

Se as pessoas não estiverem motivadas, o resto não aparece. E7

- Ligação total (C2)

Uma ligação de 100%. Estas funções requerem uma dedicação muito grande, com um nível de responsabilidade elevado que se não for cumprido pode implicar penalizações. E2

Uma ligação enorme. Estas funções exigem uma dedicação total, com grandes responsabilidades que se não forem cumpridas podem levar a sanções. E3

A motivação vem do facto de gostarmos daquilo que estamos a fazer. E5

- Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida (C3)

A motivação só vem se eu conseguir cumprir os objectivos que eu defini à partida. Exemplo: se o projecto educativo que definimos, conseguirmos verificar que conseguimos alcançar os resultados previstos, irá desenvolver a nossa motivação. E4

No respeitante à questão, em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável,

constatámos, face às respostas obtidas, as seguintes categorias: Motivação nas competências que exerce (N=3); Ligação total (N=3); Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida (N=1).

Parece-nos muito pertinente que haja o reconhecimento destes factores como susceptíveis de permitir analisar a existência de uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de cada um dos inquiridos, para o exercício das suas funções. Isto porque o conhecimento acerca das organizações e do respectivo funcionamento reveste particular importância, pois, será por seu intermédio que o Homem poderá definir e alcançar muitos dos seus objectivos; por outro lado, o conhecimento organizacional, também, poderá constituir um factor a ter em conta para a compreensão do comportamento dos membros da organização, que, reciprocamente, influencia a organização e o respectivo funcionamento.

Uma boa gestão é equivalente à verificação de conformidade com a norma instituída e à inata motivação do seu líder, garantindo o bom funcionamento da escola. A liderança implica assumir o papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola.

Como observou Greenfield, mencionado em Sanches (1996) a liderança é, neste sentido um fenómeno organizativo (processos, actividades, dinâmicas) que torna possível, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore e possa ir resolvendo de forma autónoma os seus problemas.

Concluimos que, de acordo com as opiniões dos entrevistados, a equipa directiva passa a ser agente de mudança, dinamizador e estruturador de acção da escola, quando consegue tornar congruentes as tarefas e as práticas de gestão (prestar atenção ao conjunto de rotinas e tarefas que fazem com que a escola funcione no dia-a-dia) com um sentido mais amplo da missão da escola.

De facto, uma escola é uma instituição que lida com pessoas e com relações humanas, que se baseia em actividades de ensino e de aprendizagem, recrutadas sobre comportamentos e actividades humanas, e cujo desempenho social se traduz em criar boas condições para que cada aluno aprenda, progrida e se desenvolva, num ambiente de trabalho e de optimismo permanente.

A experiência mostra que as práticas dos líderes são diferentes e as que se revelam eficazes num certo contexto, mostram-se desajustadas noutros, o que acentua a discordância acerca do que é um bom líder e sobre qual o modelo mais adequado para

as escolas. É entendido que os líderes mais eficazes evidenciam as seguintes características: direcção e visão estratégica; tomada de decisão partilhada; apoio ao desenvolvimento dos profissionais da escola; reconhecimento e celebração de boas práticas; saber ouvir e ter respeito pelos problemas do pessoal, pais e alunos; desenvolvimento de responsabilidades e promoção da liderança de outros; promoção da escola, quer na comunidade local, quer na mais alargada.

Segundo Azevedo (2003), a educação das crianças e dos jovens requer do líder uma enorme capacidade para criar ambientes estimulantes de ensino-aprendizagem, para apoiar os professores na sua tarefa de ensinar e estimular a cooperação entre os professores e os pais, para manter vivos os valores que a escola e o seu projecto educativo elegerem, para incentivar todos e cada um dos intervenientes a promover ao máximo o desenvolvimento de cada aluno, ensinando cada um deles a viver com os demais. Este líder tem que saber edificar equipas e definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição educativa para uma melhoria permanente.

A gestão das escolas só pode entender-se, dada a natureza dos principais actos que aí se praticam, sustentados na relação humana, como gestão eticamente solidificada, erguida sobre valores, conhecimentos, convicções e vontades pessoais. Não será bom líder escolar quem quer, mas quem reúne num perfil técnico e emocional e uma maturidade e experiência capazes e adequadas. Por exemplo: saber ouvir e compreender, manter uma atitude positiva, facilitar o sucesso de todos os intervenientes e das equipas de trabalho, saber decidir com firmeza, ser íntegro, saber conceber, planear e executar um projecto educativo, incentivar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem, estimular a cooperação dos vários actores, querer ser avaliado.

CONCLUSÃO

Consideramos relevante destacar alguns aspectos essenciais relativamente ao estudo teórico e empírico que realizámos.

O quadro conceptual em que assentamos o quadro investigativo remete para aspectos críticos do estudo da escola, enquanto organização, a sua complexidade, a análise multifocalizada, dentro do pressuposto sociológico mais amplo que encara as organizações como construções sociais, a questão da gestão da escola – direcção, gestão e órgãos de gestão. Destacamos a vertente da gestão e liderança nas organizações, as lideranças em contexto escolar e, em particular, a especificidade da liderança. É agora, a altura de explicitarmos algumas conclusões, e na sequência do que foi sendo dito, gostaríamos que fossem consideradas antes como (in)conclusões ou como uma das possíveis leituras da problemática em estudo.

Nesta perspectiva, as apreciações finais traduzem uma síntese de algumas ideias essenciais que foram desenvolvidas, tendo presente a proposta conceptual apresentada e enfatizando o último capítulo, onde, através do estudo empírico, os Presidentes dos Conselhos Executivos foram chamados a pronunciarem-se.

A educação não é entendida apenas como uma aprendizagem transmitida nas escolas, mas deverá ser complementada com formação profissional especializada, que permita que os conhecimentos estejam actualizados e integrados. Baseados nesta asserção axiomática, a escola deverá estar comprometida com a aquisição de conhecimentos do contexto envolvente, de modo a que o seu *produto acabado* seja uma *matéria-prima* de qualidade, que contribua para o desenvolvimento educacional local, regional e nacional.

Como procurámos mostrar, vários estudos demonstram que os factores que provocam a motivação dos indivíduos não são opostos mas sim de natureza diferente dos responsáveis pela insatisfação (ou não insatisfação) com as funções que desempenham no seio da organização. Portanto, esta distinção é importante não apenas para uma compreensão global das funções exercidas nos seus diferentes aspectos, mas também para a compreensão das diferenças das necessidades que os indivíduos procuram satisfazer e, conseqüentemente, no tipo de estímulos que a organização lhe oferece.

As pessoas, no caso concreto os presidentes do Conselho Executivo, de acordo com as informações recolhidas, estão mais motivados a ter e a manter um bom desempenho das suas funções quando os objectivos definidos pela organização são específicos e atractivos, sentindo-se mais comprometidos com eles e recebendo um *feedback* relativo ao seu desempenho, sem que existam constrangimentos às capacidades e oportunidades dos indivíduos alcançarem os seus objectivos profissionais. Todavia, de acordo com os entrevistados, o grupo ou equipa de trabalho tem muita importância neste contexto, uma vez que deve facilitar e aprovar o desempenho, no seio do qual cada um deve representar o tipo de comportamento apropriado, segundo as suas normas, sem acarretar sanções, mas proporcionar recompensas sociais.

Por outro lado, é fundamental realçar que os gestores escolares esperam que o seu esforço e formação específica resultem num bom nível de desempenho e que estes lhes permitam obter resultados positivos no trabalho que valorizam. Ao mesmo tempo consideram que o elevado nível de desempenho deve estar adequado ao nível de recompensas que esperam receber dos parceiros educativos e de toda a comunidade. Estes *ingredientes* podem resultar em atitudes positivas em relação às suas funções, tais como, a satisfação, o envolvimento no trabalho e uma cultura de participação de toda a Comunidade Escolar, a partir das quais os presidentes do Conselho Executivo orientam o seu comportamento, em virtude de todo este processo representar para eles um estado de activação psicológica equilibrada.

Neste âmbito há a acrescentar que os entrevistados consideram que se deve assumir que as consequências, positivas ou negativas, do seu desempenho resultam também da sua vontade e capacidade própria, tendo de se esforçar mais em tarefas mais difíceis, a fim de atingirem níveis superiores de desempenho.

Parece possível definir-se motivação, de modo sucinto, como a vontade do indivíduo exercer um esforço para atingir determinados objectivos que possibilitam a satisfação de necessidades pessoais, que não depende apenas do indivíduo, mas varia conforme as situações. No contexto de trabalho, representa a vontade de atingir determinado nível de desempenho na expectativa de alcançar certas recompensas que o indivíduo valoriza, em suma, a satisfação profissional.

Por fim, reconhece-se que tais medidas só farão sentido se o Governo, as instituições que formam professores, os sindicatos de professores, os actuais e futuros professores, a sociedade em geral assumirem a relevância do papel social dos

educadores e professores e a sua dignificação, em termos de formação ao nível de licenciatura, mas também, em termos de revalorização da função que exercem na sociedade e que transcendem, embora não possam esquecer alguns factores importantes, como os de índole salarial.

Um processo de gestão da escola identifica problemas e crises, como o funcionamento burocrático do quotidiano escolar e suas relações de poder. De outro lado, sobretudo ao nível da análise de experiências, confirmam um crescente processo de democratização da educação e dos seus processos de gestão, assim como o reconhecimento da centralidade da escola e, na escola, da centralidade da aprendizagem, na oferta de uma educação pública de qualidade. Uma intervenção educativa deve contribuir para um processo de emancipação humana. A construção da autonomia sócio-antropológica exige autonomia da escola e dos seus agentes. Autonomia e democratização são dois aspectos indissociáveis do mesmo processo emancipador das pessoas e da humanidade.

No âmbito da investigação empírica desenvolvida consideramos pertinente destacar alguns aspectos retirados das entrevistas realizadas e da análise das respostas às mesmas.

Será justo referir que as mesmas entrevistas beneficiaram, da parte dos sujeitos entrevistados de grande disponibilidade relativamente à importância e caracterização das competências inerentes às responsabilidades de administração e gestão escolar.

A necessidade de serem implementadas mais modalidades de formação para a participação diversificada e abrangente de toda a comunidade é, sem dúvida alguma, uma das principais reivindicações do conhecimento empírico decorrente deste estudo.

Deveremos ainda referir entre os aspectos fundamentais que emergiram, a incongruência entre a escola actual e a necessidade de implementação de novos processos e sistemas organizativos e de gestão, em contraste com as experiências até ao momento desenvolvidas em algumas escolas; a discrepância existente ao nível da dependência e necessidade imperiosa a que os administradores escolares se vêm condicionados actualmente; o paradoxo existente entre a concepção dos processos de gestão e a realidade dos sistemas educativos actuais.

A análise e estudo desenvolvido permitem-nos destacar a importância da implementação de estratégias, que possibilitem o desbloqueamento destas mesmas diferenças. Interessante se tornaria, na nossa opinião, ser desenvolvido um estudo que nos permitisse identificar e implementar na prática as mesmas, no intuito de verificar se

essas mesmas diferenças se verificam com a implementação de novos processos de administração e gestão escolar.

Demos centralidade à ideia de que a escola, enquanto organização, se tornou um objecto de estudo específico e que ganhou relevância na gestão do sistema educativo. A organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas, que num âmbito dinâmico interactuam, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos, com o fim de atingirem um objectivo comum.

No entanto, salientamos os condicionalismos inerentes às responsabilidades de administração escolar que advêm da imposição de regras e normas impostas pelas políticas educativas e enquadramento social e comunitário dos respectivos sistemas. Estas conclusões resultam do facto de que os administradores escolares entrevistados referiram que a transformação das organizações escolares é o reflexo da sua actuação e capacidade de intervenção.

A investigação realizada permite-nos concluir que os administradores escolares, alvo do nosso estudo, estão conscientes das responsabilidades e necessidades organizacionais da escola actual, em contraste com o passado. Sentem-se consciencializados dos problemas com que se deparam e da necessidade de desenvolvimento de novos projectos formativos dentro desta temática, convictos de que daí possam advir melhores actuações e opções estratégicas.

A escola em junção com outras organizações, deverá saber manter sistemas intervenientes que devem atender às solicitações das organizações inseridas no seu contexto regional ou nacional, que serão os sistemas clientes, de modo a que as relações entre as duas partes possam definir qual a(s) mudança(s) a introduzir.

A gestão da escola deve ser feita numa perspectiva que se situe entre o médio e o longo prazo de modo a ter o conhecimento real de:

- Cultura organizacional;
- Jogo e papéis dos diferentes actores educativos;
- Condições económicas externas de modo a evitar a aceitação tácita e coerciva de todas as decisões políticas;
- Situações do mercado de trabalho que permitam a montagem em paralelo dos processos de formação de docentes com os processos de ensino e aprendizagem;
- Funcionamento institucional das estruturas internas que poderão ou não condicionar as tomadas de decisões;

- Capacidade de aconselhar os decisores das políticas educativas, reflectindo em cada escola uma melhor eficácia e eficiência.

Mas, a existência efectiva de um bom desempenho das funções dos gestores escolares implica que estes se sintam motivados e satisfeitos, factores centrais no processo de qualidade da liderança. Tal resulta da constatação de que a motivação é um processo psicológico que causa activação, direcção e persistência de um determinado comportamento voluntário e orientado para objectivos específicos. Esta resulta da interacção entre o indivíduo e a situação com o desejo de adoptar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objectivos. É um fenómeno individual, intencional e é um processo que orienta e dinamiza o comportamento. Desta feita, podem considerar-se três elementos fundamentais no campo de acção dos gestores escolares: esforço, necessidade e objectivos, segundo as informações recolhidas no estudo empírico.

A motivação tem sido frequentemente apresentada como o conceito central em comportamento organizacional. Este é um tema fundamental na gestão dos Recursos Humanos. Dentro de uma organização, para se conseguirem atingir os objectivos colectivos, torna-se necessários satisfazerem-se desejos e motivações básicas de cada colaborador. A este nível poderemos referir, a título exemplificativo, sentimentos de crescimento individual, reconhecimento profissional e auto-realização, tipos de chefia, clima organizacional.

Um dos aspectos mais marcantes deste trabalho prende-se com o ganhar consciência de que: em primeiro lugar, uma concepção da administração do sistema educativo, sem o reconhecimento do nível estratégico pelas escolas, é hoje insustentável; em segundo lugar, é desejável que ocorram fenómenos de descentralização interna nas escolas, isto é, no interior destas haja desenvolvimento articulado do seu funcionamento e haja implementação de projectos inovadores, o que não se compadece com uma ligação directa dos órgãos de topo da escola e a base. Assim, emerge como fundamental, um nível intermédio de coordenação, mediação, mobilização e liderança dos actores envolvidos.

A investigação realizada conta com algumas limitações. A metodologia utilizada poderia ser alargada a outros actores, nomeadamente a todos os docentes das escolas, bem como o recurso ao questionário, conseguindo-se um campo mais vasto de análise, o que poderia proporcionar uma maior profundidade e compreensão do perfil da actuação dos gestores escolares.

No entanto, esperamos que esta investigação forneça pistas actualizadas de reflexão, propiciadoras de uma maior compreensão ou, melhor dizendo, de uma compreensão diferente da problemática em estudo. O enunciado destas conclusões assume, pois, uma natureza hipotética e propedêutica a posteriores desenvolvimentos que o tempo e as circunstâncias se encarregarão de elucidar.

BIBLIOGRAFIA:

- ALAÍZ, V. et al. (2003). *Auto - Avaliação das Escolas - pensar e praticar*. Porto: ASA.
- ALMEIDA, L. (1992). *O Desenvolvimento Pessoal dos Alunos e Professores: a experiência da escola cultural*. Coleção Cadernos Escola Cultural. Vol. 3. Évora: AEPEC.
- ALVES, J. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: ASA.
- ALVES, J. Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. (Cadernos CRIAP). Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (Org). (2002). *Avaliação das Escolas - consensos e divergências*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARREIROS, J. (1996). *A Turma Como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- BILHIM, J. (2004³). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- BOUDON, R. et al. (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BRAVO, R. (2003/14). *Técnicas de Investigación Social- teoria y ejercicios*. Madrid: Thomson Editores.
- BRYMAN, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage Publications.
- BRYMAN, Alain. (s.d.). “Leadership In Organizations”. In CLEGG, S; HARDY, C; WORD, W. (Org.). *Handbook of organizational Studies* (p. 276-292). London: Sage.

- CABRAL, E. (1996). *Princípios e Orientações Para a Administração da Escola Secundária*. Porto: Profedições.
- CAMPS, V. (1994). *Hacer Reforma- Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- CANÁRIO, R. (1995). “Estabelecimentos de ensino: a Inovação e a gestão de recursos educativos” In NÓVOA, A. (19952). (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CARIA, T. (1995). “Que sentido e que organização para a área-escola? Uma abordagem sociológica?” In *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H; FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas - o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- CHAMBEL, M; CURRAL, L. (1995²). *Psicologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. II Vol. São Paulo: McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, I. (1992). *Administração das Empresas - uma abordagem contingencial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- CHORÃO-SANCHES, F. (1998). “Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial” In *Revista de Educação*, Vol II, n.º1. Departamento da Educação da F. C. da U.L., pp.48-63.
- COHEN,L; MANION, L. (1990). *Metodos de Investigacion Educativa*. Madrid: Editorial.

- COLEMAN, M; EARLEY, P. (2005). *Leadership and Management In Education*. Oxford: University Press.
- COSTA, J. (1992). *Gestão Escolar*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- COSTA, J. et al. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DEMO, P. (1999). *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- DONNELLY, J. et al. (2000¹⁰). *Administração – princípios de gestão empresarial*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- DUART, Josep Maria. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- DUBIN, R. (1968). *Human relations In administration*. Rio de Janeiro: Prentice Hall.
- ESTEVÃO, C. (2000). “Liderança e democracia: o público e o privado” In COSTA, J. et al. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares – actas do 1.º simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ETZIONI, A. (1984⁷). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- FERNANDES, C; COSTA, L. et al. (1995). *Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada - matemáticas*. Lisboa: Talleres Gráficas Peñalara
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. (1980). “As bases do poder do professor” In *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional na escola de massas. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol 5 nº 3, 23-48.
- FORMOSINHO, João (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou director?* (Comunicação apresentada ao Seminário A Acção Educativa: Análise Psico-Social, realizado em Leiria, a 7,8 e 9 de Fevereiro: Textos policopiados.
- FORTIN, M.(1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA

- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GHILARDI, F. et al. (1989). *Guia Para a Organização da Escola*. Porto: ASA.
- GIL, A. (1991). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- GIL, A. C. (1989²). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- GLANZ, J.(2003). *À Descoberta do Seu Estilo de Liderança – um guia para educadores e professores*. Porto: ASA.
- GOMES, D. (2000). *Cultura Organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GÓMEZ, G. et al. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GUERRA, M. (2002). *Entre Bastidores - o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- HALL, R. (1984³). *Organizações – estruturas e processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall.
- HAMPTON, D. (1992³). *Administração Contemporânea*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- HERSEY, P; BLANCHARD, K. (1986). *Psicologia para Administradores. A teoria e os técnicos da liderança situacional*. São Paulo: F.P.U.
- HUBERMAN, M; MILES, M. (1991). *Analyse des Donnés Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.
- JESUINO, J. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa. Livros Horizonte.
- LAKATUS, E. M. e MARCONI, M. A. (1996⁵). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.
- LAKATUS, E; MARCONI, M. (2001). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.

- LAW, S; GLOVER, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press.
- LEMOS, J; SILVEIRA, T. (2003). *Autonomia e Gestão das Escolas - legislação anotada; textos de apoio à elaboração do regulamento Interno*. Porto: Porto Editora.
- LEONARD, H. (2003). "Leadership development for the post-industrial, post modern information age". *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 3- 14.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LOCKE, L. et al. (1998). *Reading and understanding Research*. Thousand Oaks: Sage.
- MAGALHÃES, A; ALÇADA, I. (2002). *Saiba o Indispensável Sobre...As Escolas Portuguesas Hoje: como se administram*. Lisboa: IIE- Ministério da Educação.
- MATOS, F. (1980³). *Desburocratização, Renovação da Empresa*. São Paulo: Editora Asas.
- MÉLÉSE, J. (1979). *Approches Systémiques des Organisations- vers l'entreprise à complexité humaine*. Paris: Editora Hommes et Techniques.
- MIALARET, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial livros e leituras.
- MITCHELL, T.(1983). *People In Organizations- an Introduction to organizational behaviour*. Londres: MacGraw- Hill.
- NEVES, J; FERREIRA, J. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: MacGraw- Hill.
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995²). (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OWENS, R. (1976). *La Escuela Como Organización: tipo de conducta y practica organizativa*. Madrid: Santillana.
- PARADA, F; COIMBRA, J. (1999). "O trabalho como dimensão de construção da Inovação" In SANTOS, M. (2000). (Dir.). *Revista do Instituto de Inovação Educacional*. Vol.12. n.º 1. Lisboa: IIE- Ministério da Educação.

- PARDAL, L; CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PATRÍCIO, M. (1991). “Educação, valores e vocações” In *Actas do congresso da educação pluridimensional e da escola cultural*. Évora: AEPEC.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*. Porto: ASA.
- QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, A. (1997). *A Liderança nas Organizações - teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REGO, A; CUNHA, M. (2003). *A Essência da Liderança - mudanças, resultados e integridade*. Lisboa: Editora RH.
- ROSA, L. (1994). *Cultura Empresarial - motivação e liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- RUSSEL, B. (1990²). *O Poder - Uma nova análise social*. Lisboa: Fragmentos.
- SANCHES, M. F. C. (1996). Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista de Educação*, vol. VI, nº 1, pp. 13-35.
- SARMENTO, M. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: ASA.
- SARMENTO, M. (2000). (Org.). *Autonomia da Escola – políticas e práticas*. Porto: ASA.
- SCHEIN, E. (1985). *Organization Culture and Leadership*. Barcelona: Jossey Bass Publications.
- SEDANO, A; PÉREZ, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Circel.
- SEIJO, J. (2001). (coord.). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas – manual para formação de mediadores*. Porto: ASA.
- SERGIOVANNI, T.J. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- SHAW, M. (2005). “The cultural context of educational leadership” In COLEMAN, M; EARLEY, P. (2005). *Leadership and Management In Education- cultures, change and context*. Osford: University Press, pp. 26- 46.
- STONER, J. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

- STONER, J; FREEMAN, E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola - perspectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar – representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TUCKMAN, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J; MONTEIRO, M; LIMA, M. (1988). “Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias” In *Análise Social*, Vol. XXIV. pp. 663- 687.
- VECCHIO, R. (1995). *Organizational Behaviour*. Fort Worth: The Dryden Press.
- VERGARA, S. (2000³). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- VILAR, ALCINO MATOS. (1993). *Inovação e Mudança – Na Reforma Educativa*. Porto: Edições ASA.
- WALO, H. (1992). “ A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento” In Nóvoa, A. (edit). *As organizações em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. pp. 47- 75.
- WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.
- YUKL, G. (1989). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice- Hall.

Legislação:

Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio - define o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré- escolar, dos ensinos básico e secundário, como dos respectivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto.

www.dce.ua.pt. Rui Canário (1999) “ Estabelecimento de ensino: a Inovação e a gestão dos recursos educativos”(resumo). 05/04/2007.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista

Guião da Entrevista Semi-Estruturada – Presidente do Conselho Executivo:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Elaboração de um formulário de perguntas	Observações
<p>A.</p> <p>Apresentação dos objectivos da entrevista</p>	<p>Justificar o interesse da entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>1. Dar a conhecer em linhas gerais o trabalho de investigação a desenvolver relativo à importância da formação em administração escolar para o exercício da carreira docente</p> <p>2. Solicitar a colaboração dos professores, uma vez que a sua participação se revela essencial para a prossecução da investigação.</p> <p>3. Assegurar o carácter confidencial das informações concedidas</p>	<p>Tempo médio: 5 a 10 min.</p> <p>As respostas devem ser dadas de um modo muito preciso, breve e esclarecedor, a todas as perguntas</p>
<p>B.</p> <p>A formação em Administração Escolar e sua importância para o exercício de responsabilidades da carreira docente</p>	<p>- Compreender e analisar o percurso profissional dos professores do 2º e 3º Ciclos de Ensino</p> <p>- Avaliar até que ponto a existência ou não de formação nessa área facilita o desempenho do cargo.</p>	<p>4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?</p> <p>5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?</p> <p>6. Que competências estão inerentes às responsabilidades da carreira docente?</p> <p>8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas responsabilidades educativas. Porquê?</p>	<p>As questões sugeridas neste e nos blocos seguintes representam pontos de partida para a elaboração de questões no âmbito da temática</p>
	<p>- Distinguir perfis de administradores escolares.</p>	<p>9. Como distinguir os perfis dos administradores</p>	

<p>C.</p> <p>Os perfis profissionais dos Directores Escolares, de acordo com as suas motivações e os respectivos índices de rentabilidade profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar representações sobre as competências essenciais às funções de direcção - Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender dos professores do 2º e 3º Ciclos de Ensino se colocam às funções de administradores escolares. - Identificar a opinião dos professores do 2º e 3º Ciclos de Ensino sobre a relação entre a motivação e a rentabilidade profissional. - Identificar a percepção dos professores acerca dos os incentivos ao desenvolvimento profissional dos administradores escolares. 	<p>profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?</p> <p>10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas competências.</p> <p>11. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?</p>
<p>D.</p> <p>Análise da avaliação que os professores fazem das competências exercidas pelos Administradores Escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar de que modo, os professores do 2º e 3º. Ciclos de Ensino encaram e avaliam as actividades de administração escolar. - Verificar até que ponto os mesmos assumem a sua percepção sobre essas responsabilidades 	<p>13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?</p> <p>14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?</p> <p>15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?</p>

ANEXO II

Ficha de Caracterização

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

(Presidentes do Conselho Executivo)

0. DATA _____ 1. SEXO _____ 2. IDADE _____ 3. ESTADO CIVIL _____

4. RESIDÊNCIA EM PERÍODO LECTIVO

- _____ Cidade de Coimbra, Leiria ou Viseu
_____ Fora da cidade, mas no concelho de Coimbra, Leiria ou Viseu
_____ Em outro concelho do Distrito Coimbra, Leiria ou Viseu
_____ Fora do distrito de Coimbra, Leiria ou Viseu

5. TEMPO DE SERVIÇO

Número de mandatos no âmbito do Conselho Executivo	Ano	Responsabilidades ou funções

6. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

7. CATEGORIA PROFISSIONAL

Efectivo (nomeação definitiva)	Efectivo (nomeação provisória)	Provisório com habilitação própria	Provisório com habilitação suficiente	Provisório sem habilitação própria

8. Se é professor efectivo de nomeação definitiva, por favor indique como e onde fez a sua profissionalização:

Profissionalização	Escola/ Universidade
Curso com profissionalização integrada (estágio integrado/ final)	
Profissionalização em serviço	

9. No âmbito da carreira docente, possui que tipo de formação ou especialização?

Formação desenvolvida na Área da Gestão e Administração Escolar (especificar qual)		Instituição e/ ou Centro de Formação	Ano/ duração
Tema	Tipo		

ANEXO III

Entrevistas

ENTREVISTAS A PRESIDENTES DO CONSELHO EXECUTIVO DE ESCOLAS DO 2º. E 3º CICLOS DE ENSINO DOS DISTRITOS DE COIMBRA, LEIRIA E VISEU

ENTREVISTA DO SUJEITO 1

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Curso de Pós-Graduação em Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Muito útil, sobretudo relativamente à troca de experiências acerca de problemas e experiências em Conselhos Executivos.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Pressionado por colegas, formação de base e experiência (já com 5 anos, agora com 9 no cargo).

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Administração de pessoal, gestão da escola e pedagógica também.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Conhecimentos no domínio, facilidade nas relações humanas e gestão de pessoal. Dinamização de actividades com alunos, resolução de problemas disciplinares

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

Cada organização educativa é diferente da outra e, o seu sistema de administração deve possuir as suas características próprias. Um administrador escolar deve possuir formação de base, científica ao nível da sua especialização. Tem de ter prática, ou pelo menos desenvolver essa prática. Tem de ter ser uma pessoa humilde para reconhecer as suas falhas, tem de ser um aprendiz permanente ao longo do seu percurso de vida e tem também de saber deixar decidir

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções?

Dá o seu contributo mas não é fundamental. Deve possuir-se um jeito e habilidade inata. Com a experiência uma pessoa vai melhorando.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Apoio de colegas e pessoal não docente.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?

Para além da existência ou não de rentabilidade, trabalho por gosto e animação.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?
– Administração – Finanças – Pessoal – Tudo, excepto SASE (Serviços de Apoio à Acção Educativa)

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?
Barreiras sobretudo de ordem financeira.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?
Gestão de pessoal entre pessoal docente e não docente ao nível de responsabilidades e tarefas.

ENTREVISTA DO SUJEITO 2

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Mestrado em Administração Escolar e Educacional.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Sim. O exercício destas funções não se restringe apenas a processos administrativos ou pedagógicos. Inclui as duas componentes. A gestão escolar deve ser perspectivada mais no futuro que no imediato. As escolas devem oferecer ofertas educativas diversificadas uma vez que existe uma “franja” de alunos que o ensino regular não lhes diz muito. Há que diversificar, planificar em termos de futuro, há que ter uma visão diferente do que a mera gestão corrente.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Após ter concluído o Mestrado nesta área despertou o interesse em experimentar nesta área o que pode ser feito e portanto acabou por se candidatar.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Competências em termos pedagógicos na distribuição do serviço e de perfis – Gestão de Recursos Humanos. Está numa escola com um quadro docente e não docente mais ou menos estável, o que permite a utilização de uma gestão antecipada de recursos que lhe permite analisar as pessoas que estão melhor em determinados lugares. Competências burocráticas relacionadas com um determinado nº. de decisões que devem ser tomadas. A aplicação de sanções disciplinares que podem ser aplicadas quer sobre o pessoal docente, não docente ou alunos. Presença em Conselhos disciplinares. Junto com o Conselho Executivo ajuizar um conjunto de políticas educativas tendo em vista a obtenção de sucesso educativo.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Uma pessoa com uma formação especializada é “obrigada” a aprofundar determinadas áreas, assim como estar a par dos diversos temas e assuntos relacionados com esta abordagem. Isto deve fazer-se no sentido a inovar, a existir uma especialização. Existe muita investigação nesta área que devemos conhecer, actualizando-nos.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

Um administrador escolar deve possuir algumas qualidades. Tem de ter uma capacidade de gestão de recursos humanos. Se não há uma certa assertividade, se não existem linhas definidas, se não se imprime uma certa dinâmica às situações. Ser uma pessoa competente, possuir noções claras sobre os objectivos que pretende, estar informado da legislação. Deve ser uma pessoa assertiva, comunicativa, com capacidade de transmitir uma imagem positiva aos restantes elementos. Deve ser clara no seu discurso, desenvolvendo nos outros uma certa empatia, mas com capacidade de afirmação perante os outros.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Uma investigação num Curso de Mestrado obriga-nos a delinear um caminho e a aprofundar temas diversos e domínios diferentes. Abre-nos novos horizontes, porque nós somos tendencialmente “pessoas de rotina” e quando nos vemos obrigados a confrontarmo-nos com coisas diferentes devemos questionarmo-nos.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

É muito difícil conseguir adoptar determinadas atitudes. Um incentivo para os administradores escolares é ser-lhes concedida uma maior autonomia, poder de tomada de decisão e reconhecimento. Não podemos fazer recrutamento e selecção de funcionários, temos que nos restringir aos meios financeiros iguais para todas as escolas, independentemente dos seus problemas. Se são necessárias obras, têm que pedir e nos cingir àquilo às determinações da DREC. Diz-se que os “quando os professores vão para gestores, esquecem-se que foram professores”. Na realidade a visão é muito mais aprofundada e alargada e sentimo-nos obrigados a cumprir com as regras e com as normas

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Uma ligação de 100%. Estas funções requerem uma dedicação muito grande, com um nível de responsabilidade elevado que se não for cumprido pode implicar penalizações. A escola é muito absorvente e requer uma grande disponibilidade, capacidade de encaixe e o exercício destas funções encontra resistências. A dificuldade de articulação entre motivação e rentabilidade profissional por parte de um director de escola pode ser o motivo da má gestão de práticas educativas, do insucesso, abandono, desmotivação dos próprios alunos.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Às vezes as pessoas não utilizam todas as suas competências porque não lhes interessa. Devem então impor-se determinadas regras e actuar-se sobre uma determinada pessoa o que dificulta muito. Uma escola deve existir não só para professores, mas sobretudo para o crescimento, desenvolvimento dos seus alunos e desenvolvimento e aplicação de mecanismos pedagógicos.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

A forma como se orienta a gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de força de uma escola. Após um gestor eleito e para que este continue a permanecer nesse cargo deve existir uma combinação de interesses, o que nem sempre acontece.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Gestão equilibrada de recursos humanos de acordo com as necessidades da escola.

ENTREVISTA DO SUJEITO 3

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Está a preparar o Doutoramento na Área da Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Sim. Senti, desde cedo, motivação pela administração e gestão de micro-organizações escolares, desde tele-escola, jardins de infância, 1º. Ciclo em funções de director de escola com diversos contactos com entidades exteriores (ex.: autarquias), educação de adultos (formação de professores do 2º, Ciclo) e desenvolver formação e supervisionar cursos de formação profissional. Eram diversas responsabilidades que me atraíam e como a escola estava sem ter quem a gerisse, candidatei-me e nunca mais larguei isto. Há sempre um fio condutor.

A especialização em DESE em Adm. Escolar revelou-se fundamental. Antes desse curso já tinha estado ligado durante 5 anos ao Centro de Área Educativa de Viseu, na Direcção Geral de Educação de Adultos, no 2º. Ciclo nocturno, formação profissional e formação de base ao nível da escolaridade obrigatória. Perceber as potencialidades e os constrangimentos do que é administrar instituições educativas.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

As pessoas vão treinando e praticando uma nova estrutura e a “grande tarimba” de que conseguimos efectivamente fazer as coisas e desenvolver capacidades, o que se torna fundamental. Existem várias falhas ao nível da prática que nós apenas conseguimos alterar, reflectindo sobre a diferença que existe entre liderar e gerir uma escola. Sinto que o caminho da organização educativa que ajudo a construir tem por detrás dela uma equipa especializada na área. Não se deve ir só pela teoria. Não é só quem tem uma licenciatura, mestrado ou doutoramento em Admn. Escolar que é um bom líder. Também não é só pela prática que isso acontece, mesmas pela combinação das duas. É um pouco como se de uma “barragem” se tratasse. Se esta de repente tiver duas ou três fissuras, escapa-se a força da energia. Deve então possuir-se a capacidade de tapar constantemente essas fissuras na gestão e na administração através dessa formação contínua. Ou seja, é como uma revisão anual da forma como a barragem se estrutura e se mantém firme e segura. Isto só se adquire trabalhando, lendo, pesquisando, reformulando, debatendo muitos assuntos para a tomada de decisão.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos

Humildade dinâmica. Enquanto gestores temos de possuir a consciência clara de que não sabemos tudo. Somos apenas mais um elemento que pertence a uma equipa que trabalha para o mesmo fim. Temos de possuir a noção clara de que ao nível de saberes e competências todos somos um pouco limitados e que a partilha de conhecimentos é benéfica. Temos que saber ouvir, partilhar conhecimentos. Devemos ainda ser determinados e possuir poder de decisão baseado num princípio de liderança democrática.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Sem uma formação em Administração Escolar existiriam muitas mais lacunas. A formação em Administração Escolar ajuda, sem dúvida a melhorar o desempenho. Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. Porque os meus colegas fizeram desta forma, irei fazê-lo também. Uma formação especializada é um valor acrescentado. A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E aí existem muitas escolas que ainda não possuem esta formação.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

A realidade das nossas escolas não permite definir um perfil ideal, uma vez que se deve adaptar às características da escola, professores, alunos. Cada organização educativa é diferente da outra e, como tal a forma como se ajuda a administrar esta escola, pode não se adaptar a outra organização. As escolas e as organizações educativas são diferentes entre si. De acordo com o próprio clima e as pessoas que as integram, nós devemos geri-las. Qual o perfil ideal? A humildade dinâmica, como já referi. Tem de possuir formação de base, científica ao nível da sua especialização. Tem de ter prática, ou pelo menos desenvolver essa prática. Tem de ter humildade para saber que não sabe tudo, capacidade de auto-reconhecer as falhas, tem de ser um aprendiz permanente ao longo do seu percurso de vida e tem também de saber deixar decidir. Um líder escolar tem de aprender a sê-lo. Temos de ter poder de decisão e saber aceitar sugestões, orientadas por uma humildade dinâmica.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Sem uma formação em Administração Escolar existiriam muitas mais lacunas. A formação em Administração Escolar ajuda, sem dúvida a melhorar o desempenho. Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. Porque os meus colegas fizeram desta forma, irei fazê-lo também. Uma

formação especializada é um valor acrescentado. A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E aí existem muitas escolas que ainda não possuem esta formação.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Poucos ou nenhuns. Temos pouca capacidade de reivindicação, gratificações financeiras foram congeladas, horário entra-se de manhã e sai-se à noite. Mas é o gosto pelo que se faz. Mas críticas recebemo-las, mas não surgem propostas para virem ocupar os nossos lugares e fazerem de outra forma. O maior incentivo é o gosto e prazer de se estar à frente de uma escola.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Uma ligação enorme. Estas funções exigem uma dedicação muito grande, com um nível de responsabilidade elevado que se não for cumprido pode implicar penalizações.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Em primeiro lugar, a função pedagógica é fundamental. Eu preocupo-me em fazer com que a escola funcione bem, dando respostas ao que os alunos necessitam. Ou seja se as actividades lectivas correrem bem. Se os professores estiverem interessados, dedicados relativamente à instrução e progressão dos alunos, se reflectirem sobre o trabalho realizado durante o ano lectivo, se os professores de apoio também o fizerem, se os pais forem envolvidos nas aprendizagens dos alunos, eu acho que estou a fazer o meu papel ao incentivar isto. Também me é determinado por lei e me preocupa o papel administrativo, financeiro. A minha visão diz-me que tudo isto tem de ir ao encontro daquilo que os alunos necessitam. Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

A forma como se orienta a gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de força de uma escola. Após um gestor eleito e para que este continue a permanecer nesse cargo deve existir uma combinação de interesses, o que nem sempre acontece.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Prioritária, sempre a função pedagógica.

ENTREVISTA DO SUJEITO 4

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Curso de 125 horas promovido pelo INA. Fez esta formação partindo da prática para a teoria.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Complementar ao exercício das funções desempenhadas. Aquisição de conhecimentos teóricos para facilitar as actuações a serem desenvolvidas.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Foram dois motivos. Por um lado o gosto e o interesse que teve sempre mesmo no campo académico e profissional pela área da gestão. Posteriormente criou com colegas seus um projecto interessante para implementar na escola e resolveram avançar. Pensavam criar cursos alternativos aos alunos justificados pelo grande abandono e insucesso escolar.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Ter muita paciência, persistência. Possuir algum perfil no sentido a poder gerir a pressão, o stress. Ter calma, possuir espírito de trabalho, sacrifício, perseverança. Temos que dar um exemplo positivo, ser assíduos, pontuais, responsáveis no sentido a que venham a seguir o nosso exemplo. É como qualquer dirigente. Se não der o exemplo, as pessoas depois não acreditam no projecto.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho

É importante, mas se as pessoas não possuírem um perfil, até podem ter todos os cursos do mundo, mas se não for trabalhador, empenhado, assíduo e pontual, as situações não se solucionam.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

É importante ter-se formação, algum jeito para lidar e gerir recursos humanos – encarregados de educação com diferentes qualificações profissionais, professores, funcionários e alunos –, no sentido a conciliar os interesses de todos. Os administradores escolares devem possuir um mesmo denominador comum com os restantes elementos no sentido a que os ideais e projectos possam avançar. A escola deve ser perspectivada como uma organização em que todos têm o mesmo objectivo. E o gestor ou administrador escolar deve ter essa responsabilidade, sobretudo porque os interesses são muito diversificados e geram-se atritos. Deve então estar preparado a gerir conflitos que possam surgir entre os diversos elementos.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

O curso foi mais teórico, mas serviu para ajudar a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Desenvolvimento por parte do estado de mais cursos de especialização em administração escolar. Apoio financeiro para gastos não previstos. O mais importante é conseguir alcançar-se os objectivos definidos à partida.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

A motivação só vem se eu conseguir cumprir os objectivos que eu defini à partida. Exemplo: se o projecto educativo que definimos, conseguirmos verificar que conseguimos alcançar os resultados previstos, irá desenvolver a nossa motivação.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

O presidente do Conselho Executivo delega competências, mas não delega responsabilidades. O funcionamento da escola é que responde sempre perante toda a gente. Toma as decisões, actua disciplinarmente sobre pessoal docente, não docente e sobre os alunos.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

Ao nível pedagógico sentem-se algumas deficiências por parte de alguns professores e nós sentimo-nos impotentes perante estas situações. O Conselho Executivo devia ter mais liberdade de actuação nessas situações, porque os mais prejudicados serão os alunos e consequentemente a imagem da escola.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

No início do ano são definidos dois ou três objectivos fundamentais para toda a gente. Todos na organização escolar devem ser pontuais, empenhados, e dispostos a colaborar com a escola, ao nível das actividades, projecto educativo, disponibilidade horária, etc.

ENTREVISTA DO SUJEITO 5

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Curso de 400 horas promovido pelo INA. Fez esta formação partindo da prática para a teoria. Uma vez que exerce as funções já há 10 anos..

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Sim, mas só uma formação não chega. O ideal é partir de alguns conhecimentos que já se possuem e aprofundá-los e posteriormente melhorar o seu desempenho profissional. A partilha da nossa experiência profissional com os outros é essencial. Os cursos são muito importantes, mas é necessário possuírem-se algumas luzes, até porque sem as ter não desfrutamos daquilo que nos estão a ensinar.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Quando me candidatei a escola estava a abrir (fui a 1ª. mulher presidente de um agrupamento de escolas). Não possuía experiência rigorosamente nenhuma de gestão, mas vim para vice-presidente e a pessoa que me convidou possuía o curso de gestão e eu vim aprender. Estive nessa aprendizagem até essa Presidente ir ocupar outras funções e nessa altura eu concorri porque me senti com capacidades para isso. Possuía experiência, tinha ajudado a abrir esta escola e a própria motivação dos colegas.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Muitas. Todas são muito importantes. A gestão de material, económica e humana.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho

É importante, mas complementar à experiência.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

O perfil de um gestor escolar deve saber adaptar o seu tipo de personalidade e de liderança a todos os que nos rodeiam. A nossa equipa, todos os anos é diferente e nós temos que nos adaptar a todos os lugares por onde passamos.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

O curso apresentou teoricamente perspectivas relativas à administração escolar, ajudando a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Amor à camisola. Neste momento existem poucos incentivos. Não possuímos apoios rigorosamente nenhuns. Dias de férias, este ano só tive 8 dias, porque há trabalho a fazer e somos nós, a nossa equipa que tem que o desenvolver. Motivações, muito poucas.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Bem, se fossemos só pela motivação, não tínhamos rentabilidade nenhuma. Mas a motivação vem do facto de gostarmos daquilo que estamos a fazer. Mas temos que ser nós a identificá-la, porque é só por aí. A rentabilidade depois vem daí.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Que responsabilidades, todas. Todas as que se referem ao agrupamento de escolas.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

Existem muitas barreiras. Barreiras ministeriais, camarárias, assim como ao próprio processo de gestão. No entanto neste momento acho que as pessoas já perceberam que nós só estamos aqui para as ajudar.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Todas, mas muito diversificadas que têm a ver sobretudo com a gestão dos recursos, sobretudo os humanos que exigem mais cuidado a fim de satisfazerem as necessidades dos alunos, dos pais, dos professores, funcionários. Ao nível dos recursos materiais, cada vez é mais difícil geri-los, uma vez que os apoios são muito poucos e é preciso fazerem-se muitos malabarismos para eles surgirem. Os orçamentos em educação são cada vez mais pequenos.

ENTREVISTA DO SUJEITO 6

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Pós-Graduação em Administração Escolar promovida pelo INA.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

É muito útil, uma visão de administração vai-se construindo no dia a dia, constroem-se patamares de excelência, mas uma componente teórica é muito importante também. A experiência da pessoa leva a um aperfeiçoamento, a formação desenvolvida permite que se possa aplicar melhor na prática os conhecimentos adquiridos. É essencial no âmbito da relação humana, uma vez que nas escolas existem muitas pessoas, variadíssimos contactos. Em suma o ideal é associar-se a prática à teoria. Mas também é muito importante a predisposição inata da pessoa para o exercício das suas competências.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Eu tenho 32 anos de serviço e já estive várias vezes em cargos destes ao longo da minha carreira. Nesta escola foi um convite de um professor, que por eu ser já professor desta escola há algum tempo, que me estimulou. Achou-me com apetência para o cargo por exigir um nível de responsabilidade que considerava que eu possuía. As motivações estão no desafio de transformar um bocado a escola, de dar um certo cunho pessoal ao trabalho desenvolvido, a fim de que se possa levar o barco a bom porto. Mas é preciso estar-se sempre disponível, 24 horas por dia e nem os meus dias de férias os tenho descansado.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Competências em termos pedagógicos na distribuição do serviço e de perfis – Gestão de Recursos Humanos.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho

Muito importante foi a formação desenvolvida no âmbito do Código de Procedimentos Administrativos

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

É claro que há um perfil, que passa pela honestidade, por uma visão das coisas em termos de inovação, uma visão de futuro, muitas vezes tendo em conta eventuais alterações políticas que possam ocorrer. Deve possuir-se uma posição arbitral na resolução de conflitos, até porque os adultos dão muito mais trabalho do que as crianças. Em termos de competências é preciso dominar bem as questões, o Código do Procedimento Administrativo, a área dos recursos, a área das relações humanas, possuir uma visão de futuro, de saber estar, saber intervir em situações, de alargar a escola à comunidade. Em termos de competências é preciso sentir a escola. Em termos de características deve fazer com que seja aceite, saber passar a mensagem, bom ambiente de trabalho.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Eu fiz esta formação há dois anos e de facto a formação foi interessante. Eram todos Presidentes de Executivos e cada um tinha a sua experiência. Foram debatidos e analisados problemas e reflectidas a adopção de diferentes decisões. As situações foram analisadas em vários planos o que nos permitiu a aquisição e adopção de estratégias e a retirada de conclusões mais fáceis.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

O maior incentivo é a vontade própria. A administração central devia fazer alguma coisa para incentivar esta tarefa, que é um trabalho difícil. Num nível superior temos a avaliação das nossas tarefas que nem sempre é bem feita e nos desmoraliza. Do lado de baixo nem sempre aceitam bem as decisões. Existem sempre complicações e as pessoas têm de saber muito bem decidir, tendo em conta a existência de diferentes situações, a influência de diversos factores. As escolas só funcionam se tiverem pessoas a trabalharem nelas, que se dediquem de alma e coração.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável
Reforço de motivação era importante. A motivação é construída no dia a dia e, é por nós, pelos colegas mais próximos.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?
Sou Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico e sou Presidente do Conselho Administrativo. As responsabilidades são gerais a toda a escola. Responsabilidades pedagógicas, administrativa, financeiras

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?
Nós temos orientações e temos de as cumprir a nível pedagógico temos alguma autonomia, embora com determinados limites, de acordo com as opções de cada escola.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?
O Conselho pedagógico é um órgão importantíssimo, define as linhas pedagógicas e os projectos educativos a serem desenvolvidos num período de três anos. É também importante a capacidade de resolução dos problemas do dia a dia

ENTREVISTA DO SUJEITO 7

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar ou afim? Qual?
Sim. Uma pós-graduação em Administração Escolar, assim como um Curso de Formação de Valorização de Técnicas orientadas para Cursos de Formação em Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida?
Claro. Dá-nos alguns conhecimentos em termos de Relações Humanas, Contabilidade... é muito abrangente e quem está em cargos de Administração Escolar tem de dominar uma diversidade alargada de temáticas.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?
Já tinha alguns anos de profissão e tendo estado sempre ligado à administração de empresas, era no fundo um bichinho que já existia e foi mais um desafio quando vim para o ensino. Quando terminei o curso enveredei pela área empresarial, mas a dada altura voltei-me para o ensino. Quando terminei o curso enveredei pela área empresarial, mas a dada altura virei-me para o ensino, tendo feito a minha profissionalização. Agora estou na área da Gestão Escolar há já 16 anos.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?
Tantas... Na área administrativa, pedagógica, assim como todas aquelas que estão regulamentadas.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Existem determinados défices ao nível da nossa experiência profissional em que se não pudéssemos recorrer a cursos de formação profissional, seria impossível com a formação que tínhamos resolver determinados problemas da escola.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

As escolas são tão diferentes umas das outras, exigem tantas competências diferentes que acho que não é possível definir um perfil ideal. Um administrador escolar deve possuir um perfil maleável, de acordo com a sua escola, situações aí vivenciadas, o meio em que se enquadra. Relativamente às suas características e competências, em primeiro lugar deve ser competente, saber ouvir e depois ter coragem para decidir.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Claro que é. Existe uma série de conhecimentos que nós adquirimos que apenas com uma formação conseguimos perceber a sua importância e saber como utilizá-los.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Isto é mais um bichinho porque hoje os incentivos da parte da administração e com os tempos que correm, cada vez são menos. Considero-me um homem empreendedor e gosto de desafios e tenho alguma propensão para a resolução de problemas difíceis.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Se as pessoas não estiverem motivadas, o resto não aparece.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Responsabilidades financeiras, pedagógicas, administrativas, todas as que estão na legislação.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

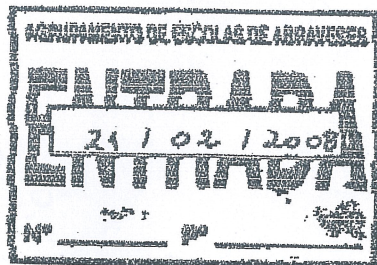
Falta de meios, de recursos materiais, humanos, financeiros. Ao nível dos recursos humanos acho que não existe grandes défices, porque as pessoas estão motivadas e empenhadas. Muitas vezes as pessoas até dão mais do que aquilo que lhes é exigido.

15. Quais são as tarefas ou funções que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Saber motivar as pessoas, saber angariar recursos financeiros, saber geri-los e em termos pedagógicos saber criar um clima de escola que seja bom para todos os intervenientes e alunos, funcionários, pais a fim de que na escola haja uma certa tranquilidade onde nos sintamos motivados.

ANEXO IV

Cartas Comprovativo das entrevistas



Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

Ofício
21/02/2008
Assinado

Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema da Liderança Escolar.

Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

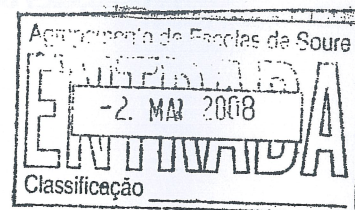
Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Fevereiro de 2008

Marta Sofia Simões Bernardes

Cópia de
2008.05.02
Marta

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo




Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema da Liderança Escolar.

Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Março de 2008


Marta Sofia Simões Bernardes

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema de Liderança Escolar.

Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Março de 2008


Marta Sofia Simões Bernardes

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema da Liderança Escolar.

Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Março de 2008



Marta Sofia Simões Bernardes



Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema da Liderança Escolar.

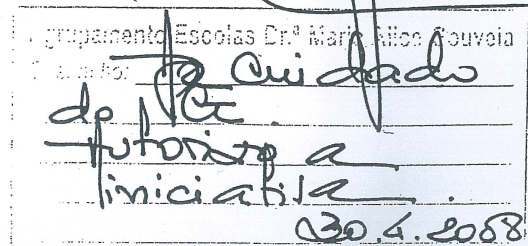
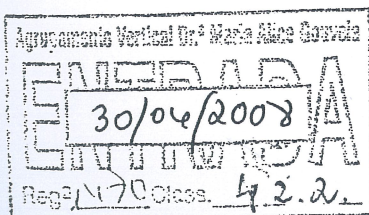
Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

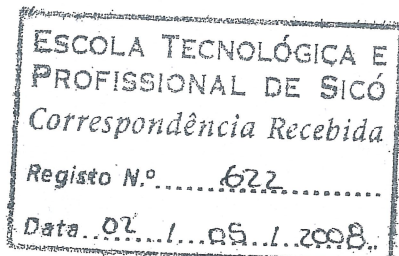
Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Março de 2008

Marta Bernardes

Marta Sofia Simões Bernardes





Exmo. Sr. Director Geral

Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema da Liderança Escolar.

Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Março de 2008

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Marta Bernardes".

Marta Sofia Simões Bernardes

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo


Assunto: pedido de autorização para a aplicação de uma entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração Pública

Marta Sofia Simões Bernardes, a frequentar o Mestrado em Administração Pública, vem respeitosamente solicitar a Vossa Excelência que se digne a autorizar a aplicação de uma entrevista, de que se anexa um exemplar, é subordinada ao tema da Liderança Escolar.

Sem outro assunto de momento, agradeço, desde já, a atenção dispensada ao deferimento pedido.

Pede deferimento

Casal do Mareco, 21 de Março de 2008


Marta Sofia Simões Bernardes

SECRETARIA SECUNDÁRIA DE TÁBUA	
ENTRADA	PROCESSO
02-05-2008	Fax/4.2
DESPACHO	
SERV. ADMINISTRATIVOS	
S.A.S.E.	
SALA PROFESSORES	
CONH. INTERESSADO	
AFIXAR	
FOTO C. CONS. EXECUT.	X
RÚBRICA C.E.	RÚBRICA CSAE
