



Jorge Manuel da Silva Pereira Barros

Formação e Necessidades de Formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve

Volume I

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração e Gestão Educativa e Escolar, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Doutoramento em Administração e Gestão Educativa e Escolar

***FORMAÇÃO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE DIRETORES DE
AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO ALGARVE***

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração e Gestão Educativa e Escolar, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Volume I

Tese orientada por: Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira

Doutorando: Jorge Manuel da Silva Pereira Barros

Coimbra

Setembro de 2016

“Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam”

Saramago (2016, p. 9)

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, José de Sousa Barros, que partiu deste mundo há quinze anos. Dedico ainda à minha mãe, à minha esposa e aos meus filhos, essências do meu antes, do meu depois e do meu sempre.

AGRADECIMENTOS

A realização da presente investigação envolveu bastantes horas de trabalho e de reflexão por parte do investigador, contudo, verificou-se que em muitas ocasiões, por períodos de tempo mais ou menos longos, e através de diversos meios, foi necessário contactar com pessoas e instituições, a fim de a tornar uma realidade. Neste sentido, a investigação foi, simultaneamente, um trabalho solitário e de equipa, pelo que deste modo, a sua realização também foi possível mediante a prestimosa colaboração dessas pessoas, instituições e organismos a que devemos público agradecimento. Sem esse competente e desinteressado contributo, o nosso trabalho não teria sido possível. Assim, seguidamente queremos agradecer:

Ao meu orientador, Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira, pela competente orientação dispensada, pelo incansável apoio, disponibilidade e acompanhamento que nos prestou, pelas sábias sugestões, conselhos, preocupações, incentivos, tornando menos árida e mais aliciante a elaboração deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves pelas aprendizagens que nos proporcionou ao longo da Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar, que antecedeu a elaboração do Mestrado em Administração e Gestão Escolar e desta tese, e por todos os conselhos e opiniões críticas que sempre nos tem prestado.

Ao Professor Doutor António Maria Veloso Bento pela cedência de livros e artigos, em português e inglês, sobre as questões relativas à liderança.

Ao Professor Doutor José Carlos Libâneo pela oferta de livros e de artigos sobre a organização e gestão escolar da sua autoria.

À Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas por facilitar o acesso a dissertações de mestrado realizadas na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, na especialização de Gestão e Administração Educacional, assim como de diversos dados no âmbito dos Mestrados em Ciências da Educação e da Formação realizados no mesmo local.

À Professora Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas por nos ter facultado dados relativos ao curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, na especialização de Gestão e Administração Educacional, que se vem realizando na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

À Dra. Helena Carvalho da Direção de Serviços da Região Algarve pelos esclarecimentos prestados em relação à legislação referida neste trabalho.

À minha mãe, Maria Teresa da Silva Pereira Barros, por me ter educado como o fez, transmitindo valores, inculcando-me disciplina, rigor, persistência e uma cultura de trabalho, pela confiança que depositou em mim e pelo apoio que sempre me dispensou, dando-me força para que chegasse até aqui.

Ao meu pai, José de Sousa Barros, pelos valores que me transmitiu e pela sua postura de seriedade que me soube inculcar. Tenho a certeza que lá do céu, ele vibra com esta minha conquista.

À minha mulher, Mónica Luísa Rocheta Duarte Barros, pelo apoio que me deu, pela compreensão que soube mostrar pelas minhas ausências em relação às tarefas familiares e pela partilha e construção dos melhores momentos de vida. Ainda à minha esposa pelas traduções de artigos, revistas e livros de língua inglesa e correção ortográfica e gramatical desta tese.

Aos meus filhos, Nuno Alexandre Duarte Barros e Sofia Alexandra Duarte Barros que, à sua maneira, me compreenderam e apoiaram durante este percurso académico. Ainda ao meu filho pela ajuda na tradução de alguns artigos de língua inglesa, pelo apoio na pesquisa e consulta de livros e pelo auxílio na leitura e correção de determinados textos.

À minha irmã Dina Carvalho e ao meu cunhado Mário Carvalho pelo apoio que me prestaram durante a realização deste trabalho, nomeadamente a nível logístico nas inúmeras deslocações que tivemos que efetuar na cidade de Coimbra. Ainda por nos terem facultado a sua casa para algumas estadias nesta cidade.

Ao meu irmão Joaquim Barros e à minha cunhada Isabel Barros pelos incentivos que me deram e pela força que sempre me transmitiram.

À minha tia Esmeraldina da Silva Pereira, por possibilitar a minha estadia na sua casa em Coimbra no decurso deste trabalho.

Aos elementos do órgão de gestão de topo do Agrupamento de Escolas onde exerço a minha atividade profissional pela ajuda necessária que sempre me prestaram.

À Professora Cecília Serra, Subdiretora do Agrupamento de Escolas onde exerço a minha atividade profissional, pela disponibilidade manifestada em me ajudar em diversas questões relacionadas com a gestão administrativa e financeira e com o trabalho quotidiano de um Diretor de escola.

Aos Professores e colegas Armando Lau e Stephane Norte que se mostraram sempre disponíveis para nos ajudar nas questões relacionadas com a informática, em particular com o programa *Microsoft Word 2010*, o primeiro no início da feitura deste trabalho e o segundo na parte final do mesmo.

A todos os colegas e funcionários do Agrupamento de Escolas onde trabalho pela ajuda que me prestaram e pelo incentivo que sempre me souberam transmitir.

Genericamente aos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados e em particular aos seus Diretores, Subdiretores e Adjuntos que ao aceitarem colaborar neste estudo, possibilitaram a sua realização.

Às entidades e organismos que no Algarve, tendo disponibilizado à classe docente formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, aceitaram cooperar neste estudo.

Àqueles que trabalham na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na Biblioteca Central da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e na Biblioteca Norte

Sul do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, pela ajuda e apoio que nos deram na consulta e disponibilização dos livros solicitados.

Aos Serviços da Biblioteca e Documentação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra pela ajuda na consulta de artigos científicos.

A todos os que trabalham na Biblioteca Central da Universidade do Algarve, *Campus* de Gambelas (Faro), nas Bibliotecas da Universidade do Algarve, no *Campus* da Penha (Faro), na Escola Superior de Saúde de Faro e no *Campus* de Portimão, pelo contributo prestado em facilitar atempadamente a requisição dos livros solicitados.

Às Bibliotecas da Universidade de Lisboa (da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Faculdade de Letras e da Reitoria) pelas facilidades na disponibilização da consulta de livros imprescindíveis à realização deste estudo.

Às Bibliotecas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e da Universidade Católica do Porto e de Lisboa pela cedência e consulta de obras indispensáveis à feitura deste trabalho.

Às Bibliotecas Gerais das Universidades de Évora e do Minho, aos Serviços de Documentação e à Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade do Minho pela ajuda que nos dispensaram na consulta de livros, revistas, dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Às Bibliotecas Públicas de Évora e de Braga pela forma como nos ajudaram e orientaram na pesquisa e na consulta de determinadas revistas antigas e específicas para a realização deste trabalho.

Às Bibliotecas das Universidades de Aveiro (Biblioteca Geral, Biblioteca do Instituto Superior de Contabilidade e Administração e Biblioteca/Mediateca dos Serviços de Informação, Documentação e Museologia), às Bibliotecas da Universidade Aberta (Lisboa, Porto e Coimbra) e à Biblioteca/Mediateca do Instituto de Emprego e Formação Profissional

de Lisboa pelo apoio prestado na consulta e empréstimo de livros, dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos científicos necessários à realização deste estudo.

À Biblioteca Mário Sottomayor Cardia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa por ter permitido a digitalização de documentos importantes para a feitura desta investigação.

À Biblioteca do ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa) por nos ter permitido a consulta de livros importantes para a realização deste estudo.

Às *Bibliotecas de la Universidad de Sevilla (Biblioteca de Ciencias de la Educación, Biblioteca General y Biblioteca de Humanidades)*, pelo apoio na consulta da literatura espanhola de referência no que toca ao domínio da administração e gestão escolar. Igualmente pela ajuda que nos prestaram na consulta de teses de doutoramento na área citada.

Aos que trabalham na *Biblioteca Universitaria de Huelva* pelas facilidades concedidas e pela orientação que nos prestaram na consulta e disponibilização de obras essenciais à feitura desta investigação. Em particular à Diretora da Área de Hermoteca e Gestão de Recursos Humanos, Dña. Isabel Lara Díaz, à Dña. Lorenza Díaz Sánchez e ao Señor Domingo Molina Jiménez por me terem facultado a consulta de artigos, revistas e livros eletrónicos de acesso restrito ao Consórcio de Bibliotecas Universitárias de Andaluzia.

Ao Sr. Andrés Vaquero da *Biblioteca de Trabajo Social de la Universidad de Huelva*, pela ajuda que nos prestou na consulta e digitalização de obras de referência essenciais para a concretização desta investigação.

À Dña. Esperanza Jiménez Tirado, à Dña. Purificación Ramírez Ayala e à Dña. Dolores Ana Rodríguez Hidalgo da *Biblioteca General de la Universidad de Córdoba*, e à Dña. Francisca Morales Silero da *Biblioteca de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba* por nos terem ajudado na consulta de teses de doutoramento e por nos terem permitido a consulta de artigos científicos de acesso restrito aos alunos desta instituição de ensino superior público espanhol. Ainda em particular a esta última Senhora pela constante

disponibilização de artigos científicos alusivos à temática do nosso trabalho que foram publicados nos anos de 2015 e de 2016 em revistas de referência em Espanha.

Ao Sr. José Antonio da *Biblioteca Municipal de Córdoba* por nos ter ensinado e ajudado a passar teses de doutoramento arquivadas em microfichas (fotogramas: negativo) para PDF, a fim de ser possível a sua gravação em *pen drive* e posterior impressão.

Aos que trabalham na Biblioteca Geral da Universidade Portucalense (Porto) e na Biblioteca da Universidade Lusófona do Porto por nos terem permitido a sua utilização e ajudado, de forma célere, na consulta de dissertações de mestrado e de obras necessárias à realização deste estudo.

Aos que trabalham nas Bibliotecas Ricardo Reis e Fernando Pessoa (ambas da Universidade Fernando Pessoa, no Porto), em particular, à Dra. Carla Sousa, ao Dr. Humberto Alves e à Dra. Rosa Teixeira, por nos terem facultado o acesso àquelas Bibliotecas e por nos terem ajudado na consulta de obras, revistas e dissertações de mestrado importantes para a execução do nosso trabalho. Ainda àquelas duas Doutoradas e àquele Doutor por nos terem proporcionado a consulta de obras em PDF por intermédio do seu envio para o nosso *e-mail* pessoal.

Aos que trabalham na Biblioteca da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e nas Bibliotecas do Instituto Politécnico de Leiria (Biblioteca da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - *Campus 1* e Biblioteca José Saramago - *Campus 2*) por nos terem ajudado na consulta de obras, revistas e dissertações de mestrado no âmbito da Administração Escolar e da Administração Educacional.

Aos que trabalham na Biblioteca Central da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e na Biblioteca Pública Municipal do Porto, pela cedência de artigos digitalizados e por nos terem orientado na pesquisa e na consulta de obras de referência no campo da Administração Escolar e da Administração Educacional.

Aos que trabalham no Setor de Documentação e Arquivo da Universidade da Madeira pela cedência de documentos digitalizados nas áreas da Administração Escolar e da Administração Educacional.

Aos responsáveis e àqueles que trabalham no Centro de Documentação e Informação da Região de Turismo do Algarve por nos terem permitido o acesso a estas instalações e pela ajuda prestada na consulta de documentos que ajudaram a caracterizar o contexto do estudo.

À Dra. Teresa Rodrigues, da Biblioteca da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, por nos ter possibilitado o acesso àquela Biblioteca e por nos ter permitido a reprodução do material necessário à concretização deste trabalho.

À Dra. Gisélia Felício, Diretora da Biblioteca Universitária Victor Sá, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), por nos ter permitido a sua frequência e consulta de obras de referência, dissertações de mestrado e teses de doutoramento necessárias à realização deste trabalho.

Ao Dr. Helder Machado, da Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa pelo atendimento que nos dispensou na consulta, na reprodução e no empréstimo interbibliotecas de obras importantes para a realização desta tese.

À senhora Débora Teixeira da livraria e da Biblioteca Central do INA (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas, em Lisboa), pela colaboração que prestou na pesquisa dos livros necessários a este trabalho. Ainda, por nos ter facilitado a sua consulta para além do horário normal de expediente.

À Dra. Teresa Amorim por nos ter permitido a utilização dos Serviços de Documentação e Informação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto), e por nos ter orientado na pesquisa e consulta de obras de autores de referência indispensáveis para a elaboração deste trabalho investigativo.

À Dra. Teresa Tenente pela ajuda que nos prestou na disponibilização de obras essenciais à feitura desta investigação na livraria do Ministério da Educação e Ciência. Ainda,

por nos ter permitido a consulta no arquivo do Centro de Documentação e Informação em Educação, da Direção-Geral da Educação, de obras de referência sobre a temática deste trabalho, em particular das revistas da especialidade que ao longo de muitos anos publicaram e continuam a publicar artigos no domínio da administração e gestão escolar.

À Dra. Isabel Antunes e à Dra. Carla Dias pela disponibilidade manifestada em nos ajudarem na consulta e disponibilização de livros e de revistas do Centro de Documentação de Informação da Biblioteca da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Aos responsáveis pela Biblioteca Nacional de Portugal, assim como aqueles que lá trabalham, pela ajuda concedida na consulta de obras e revistas imprescindíveis para a feitura deste trabalho e em particular em algumas ocasiões para além do horário de atendimento ao público.

À Sra. Paula Cunha por nos ter permitido o acesso à Biblioteca da Escola E. B. 1/J. I. dos Olhos de Água (em Albufeira), o que possibilitou a consulta de obras essenciais à realização desta investigação.

Aos que trabalham nas Bibliotecas Municipais de Faro - António Ramos Rosa; de Portimão - Manuel Teixeira Gomes; de Loulé - Sophia de Mello Breyner Andresen; de Albufeira - Lídia Jorge; de Lagoa e de Coimbra pela consulta e disponibilização de livros.

Ao Polo da Biblioteca Municipal de Loulé - Sophia de Mello Breyner Andresen (Quarteira), pelas facilidades concedidas na requisição, consulta e entrega de livros utilizados durante a realização deste trabalho.

À Biblioteca e à livraria do Instituto Piaget, no *Campus* Académico de Silves, no *Campus* Universitário de Almada e do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, em Portimão, pelo acesso à consulta e à disponibilização de obras e revistas importantes para a execução desta investigação.

Aos que trabalham no Gabinete dos Serviços de Informática da Universidade do Algarve pela ajuda que nos prestaram na consulta de *e-books*.

À Livraria Alfarrabista Simões, em Faro, pelo empenho que mostrou em disponibilizar, de forma célere, os livros solicitados para a elaboração deste trabalho.

À Dra. Renata Diogo da Livraria Atlas Ribeirão, em Ribeirão Preto - Brasil, pelas facilidades na aquisição de livros de administração e gestão escolar que não se encontram disponíveis para consulta nem para venda em Portugal.

Às livrarias das Universidades do Porto, de Aveiro, do Minho, da Católica (de Lisboa) e da Lusófona (de Lisboa) pela disponibilização de obras necessárias à execução deste estudo.

À Associação Regional de Administração Educacional (Madeira) pela cedência de livros e artigos solicitados para a realização deste trabalho.

Ao Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira pela sua disponibilidade na cedência de obras e textos essenciais à realização deste estudo.

Ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro pela oferta de um livro indispensável à concretização deste trabalho.

À Direção Regional de Educação do Algarve, à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Norte, à Direção de Serviços da Região Algarve, à Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo, à Direção de Serviços da Região Alentejo, à Direção de Serviços da Região Centro, à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), à Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF), à Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), aos Serviços Académicos da Universidade do Algarve, à Secretaria da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, à Secretaria da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, à Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve, ao Gabinete do Conselho Científico, Formação Avançada e Secretariado de Departamentos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, ao

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, ao Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, ao Centro de Formação Dr. Rui Grácio - - Lagos, ao Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra - Loulé, ao Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), ao Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio, ao Instituto Piaget - *Campus Académico* de Silves, ao Instituto Superior Dom Afonso III (Loulé), ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (Lisboa), ao Instituto Superior de Educação e Trabalho (Porto), ao Instituto Nacional de Administração (Lisboa), ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (Faro e Lisboa), à Federação Nacional da Educação (FNE), à Federação Nacional dos Professores (FENPROF), ao Sindicato Democrático dos Professores do Sul - Delegação de Faro (SDPSul), ao Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades - Lisboa e Quarteira (SPLIU), ao Sindicato dos Professores da Zona Sul - Faro (SPZS), ao Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), aos responsáveis pelas revistas «Pontos nos ii» da Texto Editora, «Toque de Saída» da Escola Secundária de Amares, «Correio da Educação» das Edições ASA e à Editora Vozes (unidade no exterior: Lisboa), por nos terem facultado a consulta de documentos internos necessários à realização deste estudo.

À Dra. Ana Filomena Pereira, Técnica Superior do Gabinete de Gestão Pedagógica da Direção de Serviços da Região Algarve, por nos ter facultado diversas informações alusivas à formação de Diretores escolares no Algarve promovidas por esta entidade pública.

À Dra. Conceição Costa da Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve, em Gambelas, pelas constantes informações e dados fornecidos imprescindíveis à concretização deste trabalho.

À Dra. Fátima Almeida do Secretariado do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, por nos ter ajudado no levantamento de dados relativos aos cursos de especialização e de mestrado, realizados nesta Universidade, e que foram indispensáveis para a concretização desta investigação.

À Sra. Susana Lopes do Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, pelo apoio prestado na consulta e disponibilização de

todos os documentos relativos às disciplinas das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que foram ministrados nos cursos de formação inicial de Informática e de Ensino de Biologia e Geologia, respetivamente na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve e na Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da mesma Universidade.

Ao Fórum Português de Administração Educacional, à AFIRSE - *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Educatione*, à *Revue Internationale D'Éducation de Sèvres*, à Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, à Revista Portuguesa de Educação, à revista «a página da educação», à revista «Seara Nova», à Livraria online Wook, às Livrarias Bertrand (Faro, Guia e Portimão), à Livraria Fnac (Algarve Shopping - Guia, Lisboa e Coimbra), à Livraria Almedina (no Arco de Almedina, em Coimbra), à Livraria Cultura, à *Editorial GRAÓ*, às *Librerías Proteo y Prometeo*, à *agapea.com - libros urgentes*, ao *Espaciologopédico.com*, à *Editorial Síntesis*, à *Narcea Ediciones*, à *IberLibro.com*, à *Librería Catriel Libros Latinoamericanos*, ao *Grupo Editor AIQUE*, à Fundação Getúlio Vargas (FGV), às *Publicaciones CICE - Centro de Investigaciones Culturales y Educativas*, às *Ediciones Morata*, às *Éditions Didier*, às *Librerías Marcial Pons*, à *Cúspide Libros - cúspide.com* e à *Noveduc.com*, pela disponibilização atempada das obras solicitadas para a concretização deste trabalho.

Aos que trabalham nas reprografias das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação e de Letras da Universidade de Coimbra, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, do Polo de Portimão da Universidade do Algarve, da Associação Académica da Universidade do Algarve, do Instituto Politécnico de Coimbra e de Leiria e do Agrupamento de Escolas onde exerço a minha profissão, pela ajuda prestada no serviço de fotocópias, impressão e encadernação.

Aos que trabalham na *Impress T* e na *Copitraje* (ambas em Portimão), no Centro de Cópias - Papelaria Central (Gambelas - Faro), no Centro de Cópias & Impressão da STAPLES (Faro e Portimão), na PSICÓPIA e no Planeta COLORIDO (ambas em Lisboa), na DISTRIOFFICE (Porto), na Vicentimagem (Coimbra), na *Copistería - Papelaría Copiarte (Sevilla)* e nas *Copiadoras Bonanza - Copistería de Educación (Huelva)* pelas facilidades concedidas na digitalização, impressão, cópia e encadernação de documentos.

À Professora Antonieta da Luz Feliz Gabriel Florêncio Perú que me ensinou até hoje o prazer de ensinar.

Não queria deixar de agradecer a Deus por me ter iluminado e permitido que conseguisse concluir mais este desígnio a que me propus.

Quero ainda agradecer a todos aqueles que ao longo da minha vida profissional contribuíram para a minha aprendizagem.

Também a quem de forma direta ou indireta contribuiu para este momento de crescimento e enriquecimento pessoal quero deixar o meu reconhecimento.

Por fim, a todos aqueles que acreditaram e continuam a acreditar em mim e a todos aqueles que todos os dias me fazem continuar a acreditar.

A todos o meu sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

Um dos aspetos que ao longo do tempo se tem colocado em grande discussão no campo da educação é o problema da «governança» dos estabelecimentos públicos de ensino não superior e as formas que devem assumir a gestão e a liderança, assim como as competências que cabem aos seus Diretores e a formação que tais dirigentes devem ter para desempenhar as suas funções.

Tendo por base esta realidade, a presente investigação centra-se na problemática da formação e das necessidades de formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas. Com a sua realização pretendemos conhecer com maior detalhe como tem sido a formação dos Diretores escolares do Algarve, considerando a situação em Agrupamentos de Escolas da região, assim como as necessidades de formação perspectivadas a partir da perceção do exercício profissional, nomeadamente as resultantes da gestão e liderança desses estabelecimentos de ensino.

Para tal, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa e uma amostra por conveniência de cinco Agrupamentos de Escolas, centrando o estudo em entrevistas semiestruturadas a Diretores, Subdiretores e a Adjuntos dos Diretores dessas organizações escolares. Recorremos também à análise documental relativa: às disciplinas no domínio das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que fizeram parte dos cursos de formação inicial de educadores e de professores, ministrados pela Universidade do Algarve; aos planos de formação dos centros de formação de associação de escolas dos concelhos do Algarve, assim como de outras instituições que disponibilizaram formação aos Diretores de escola ou detentores de cargos similares nas áreas citadas; e aos relatórios de avaliação externa dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas dos anos letivos de 2006-2007 a 2014-2015, especificamente no domínio da gestão e da liderança escolar.

O estudo mostrou que os Diretores em causa exercem mais práticas de gestão do que de liderança nos seus Agrupamentos, percecionando a gestão como uma função mais técnica, em que se socorrem de um conjunto de meios para atingirem os objetivos, e a liderança como comunicação, processo de influência e visão global de escola. Parece que os Diretores entrevistados estão conscientes, por um lado, do que distingue liderar de gerir e, por outro, como se complementam estas duas funções. Mostram capacidade de diálogo e acreditam que as suas práticas de gestão têm por base tomadas de decisão colegiais. São ainda Diretores que dizem refletir sobre o que fazem, mas não tanto quanto gostariam e entendem necessário.

O nosso estudo evidencia que os Diretores entrevistados têm a formação que normativamente a administração educativa portuguesa exige aos docentes para poderem desempenhar estas funções, ou seja, formação de natureza específica ou especializada nas áreas de Administração Escolar e/ou de Administração Educacional. Para além disso, frequentaram ainda algumas ações formativas de natureza contínua, nomeadamente na área da liderança, ainda que não se sintam bem confortáveis neste domínio, dado que, segundo as suas próprias palavras, a maioria ainda não atingiu a fase de Diretor-líder dos seus Agrupamentos. Na verdade, até no âmbito mais específico da gestão sentem necessidades de formação por causa da complexidade burocrática e administrativa inerente ao «governo» de um Agrupamento de Escolas. Ainda que se compreenda tal sentimento, dado os Diretores escolares desempenharem, atualmente, uma multiplicidade de funções e de enfrentarem situações organizacionais de certa complexidade, nomeadamente a de terem de contactar com uma grande diversidade de pessoas e organizações e de se confrontarem com inúmeras solicitações, exigências e mudanças, já é menos compreensível que não consigam manifestar conhecimento sobre muitas das situações de formação contínua ou especializada que foram realizadas no Algarve entre 1993-1994 e 2013-2014.

A realização desta investigação constituiu, seguramente, um processo significativo para o desenvolvimento da nossa personalidade e da nossa profissionalidade e acreditamos que poderá contribuir para uma melhor compreensão da realidade da administração, gestão e liderança das escolas portuguesas e, particularmente, para o conhecimento da formação e necessidades de formação daqueles que gerem as escolas.

Palavras-chave: Diretor; formação de Diretores; necessidades de formação de Diretores; liderança; gestão.

ABSTRACT

One of the aspects that has been extensively debated over a long period of time in the field of education is the problem of «governance» of non-higher education public establishments and the ways in which management and leadership should be assumed, as well as the skills required by the Administrators and the training that such leaders should have in order to exercise their functions.

Based on this reality, this research focuses on the problem of training and the training needs of School District Administrators. With its implementation, we want to know in much greater detail how the school administrators' training has been in the Algarve, taking into consideration the situation in School Districts in the region, as well as the training needs envisaged from the perception of professional practice, including those resulting from management and leadership of these schools.

To this end, we opted for a qualitative methodology and a random sample of five School Districts, focusing the study on semi-structured interviews with Administrators, Deputy Administrators and Administrators' Assistants of these organizations. We also used the document analysis of: the subjects in the field of School Administration and Educational Administration that were part of the initial training courses for educators and teachers, conducted by the University of the Algarve; the training plans of the association training centres in schools in the Algarve municipalities, as well as other institutions that provided training to school Administrators or holders of similar positions in the aforementioned areas; and external evaluation reports for both School Districts and non-School Districts for academic years 2006-2007 to 2014-2015, specifically in the field of management and school leadership.

The study showed that the Administrators concerned apply more management practices than leadership in their School Districts, perceiving management as a more technical role, which relies on a set of means to achieve the objectives, and leadership as communication, a process of influence and global vision of the school. It seems that the Administrators who were interviewed are aware on the one hand, what distinguishes leadership from management and on the other hand, how these two functions complement each other. They were open to dialogue and believe that their management practices are based on collegial decision making. They say they are also Administrators who ponder on what they do but, not as much as they would like and deem necessary.

Our study reveals that the Administrators who were interviewed, as a norm, have the training required by the Portuguese Educational Administration for teachers to be able to perform these duties, i.e. training in specific or specialized areas of School Administration and/or Educational Administration. Furthermore, they also attended some ongoing training sessions, particularly in the area of leadership, although they do not feel comfortable enough in this area, according to their own words, most of them have not yet reached the Administrator-leader phase in their School Districts. In fact, even in the specific management context they feel that training is necessary due to the bureaucratic and administrative complexity of «governing» a School District. Even though it is understood that school Administrators currently perform a multitude of functions and face organizational situations of some complexity, namely having contact with a wide range of people and organizations and are faced with numerous requests, requirements and changes, however, it is less understandable why they can not express their knowledge concerning many of the situations of ongoing or specialized training that were held in the Algarve between 1993-1994 and 2013-2014.

The outcome of this research constitutes a significant process for our personal and professional development, and we believe it can contribute to a better understanding of the reality found in the administration, management and leadership of Portuguese schools, particularly the training knowledge and needs of those who manage the schools.

Keywords: Administrator; training of Administrators; training needs of Administrators; leadership; management.

RÉSUMÉ

Parmi les aspects les plus discutés dans le domaine de l'éducation figurent le problème de la «gouvernance» des établissements publics d'enseignement non-supérieur et les différents types de gestion et *leadership*, ainsi que les compétences qui incombent à leurs Directeurs et la formation que ces dirigeants doivent recevoir afin d'exercer leurs fonctions.

Ayant pour base cette réalité, la présente recherche est centrée sur la problématique de la formation et des besoins de formation des Directeurs des Groupements Scolaires. S'appuyant sur celle-ci, nous envisageons de connaître plus en détail la façon dont la formation des Directeurs scolaires de l'Algarve a été conduite, en fonction de la situation des Groupements Scolaires de la région, ainsi que les besoins de formation estimés à partir de la perception de l'exercice professionnel, notamment les besoins résultant de la gestion et du *leadership* des établissements en question.

Dans ce cadre, nous avons choisi la méthodologie de la recherche qualitative et un échantillonnage de commodité de cinq Groupements Scolaires, tout en centrant l'étude sur des entretiens semi-structurés avec les Directeurs, Sous-directeurs et Adjointes des Directeurs des organisations scolaires concernées. Nous nous sommes également appuyés sur l'analyse documentaire en relation avec: les disciplines dans les domaines de l'Administration Scolaire et de l'Administration de l'Éducation qui intégraient la formation initiale des enseignants et instituteurs, menée par l'Université de l'Algarve; les plans de formation des centres de formation d'association des écoles des communes de l'Algarve, ainsi que d'autres institutions ayant disponibilisé de la formation aux Directeurs scolaires ou autres personnes ayant des charges similaires dans les domaines mentionnés; les rapports d'évaluation externe des Groupements Scolaires et des Écoles non Regroupées depuis l'année scolaire 2006-2007 jusqu'en 2014-2015, particulièrement dans le domaine de la gestion et du *leadership* scolaire.

L'étude a révélé que les Directeurs concernés exercent, dans leurs Groupements Scolaires, plutôt des pratiques de gestion au détriment du *leadership*, en considérant, d'un côté, la gestion comme une fonction technique, dont les objectifs visés sont atteints à l'aide d'un ensemble de moyens, et d'un autre côté, le *leadership* comme un processus de communication, d'influence et une vision globale de l'école. Il semble que les Directeurs interviewés sont simultanément conscients de ce qui distingue le *leadership* de la gestion et de la façon dont ces deux fonctions se complètent. Les dirigeants concernés ont démontré leur capacité de dialogue, en même temps qu'ils considèrent que leurs pratiques de gestion sont

basées sur des prises de décision collégiales. Ils s'assument aussi comme des Directeurs qui réfléchissent / réfléchissant à leurs pratiques, mais pas autant qu'ils le souhaiteraient et qu'ils considèrent nécessaire.

Notre étude montre que les Directeurs interviewés reçoivent la formation juridiquement exigée aux enseignants par l'administration de l'éducation portugaise, de sorte qu'ils puissent exercer leurs fonctions, c'est-à-dire, formation spécifique ou alors spécialisée dans les domaines de l'Administration Scolaire et/ou de l'Administration de l'Éducation. En outre, ils ont suivi quelques actions de formation continue, notamment dans le domaine du *leadership*, cependant ils se sentent peu confortables dans ce champ, vu que, et selon leur dire, la plupart d'entre eux n'ont pas encore atteint la phase de Directeur-*leader* de leurs Groupements.

En effet, ils reconnaissent avoir des besoins de formation même dans le domaine plus spécifique de la gestion, en raison de la complexité bureaucratique et administrative inhérente à la «gouvernance» d'un Groupement Scolaire. Si, d'une part, ce sentiment peut être compréhensible, étant donné que, de nos jours, les Directeurs scolaires exercent de nombreuses fonctions et sont confrontés avec des situations organisationnelles assez complexes, telles que le contact avec une grande variété de personnes et d'organisations, ainsi que la confrontation avec plusieurs sollicitations, exigences et changements; d'une autre part, le fait qu'ils ne sont pas capables de démontrer leurs connaissances à propos des sujets abordés dans la formation continue ou spécialisée réalisée en Algarve entre 1993-1994 et 2013-2014 est plus difficile à comprendre.

La réalisation de cette recherche a constitué, sans aucun doute, un processus significatif pour le développement de nos qualités personnelles et professionnelles et nous sommes confiants qu'elle peut également contribuer pour une meilleure compréhension de la réalité de l'administration, gestion et *leadership* des écoles portugaises et pour la connaissance de la formation et des besoins de formation de ceux qui dirigent les écoles.

Mots-clés: Directeur; formation de Directeurs; besoins de formation de Directeurs; *leadership*; gestion.

ÍNDICE GERAL

VOLUME I

| | |
|---|-----|
| DEDICATÓRIA | 7 |
| AGRADECIMENTOS..... | 9 |
| RESUMO | 21 |
| ABSTRACT | 23 |
| RÉSUMÉ..... | 25 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 41 |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | 45 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 53 |
| LISTA DE SIGLAS | 55 |
| INTRODUÇÃO | 63 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCETUAL | 73 |
| CAPÍTULO I - A LIDERANÇA ESCOLAR | 75 |
| 1. Conceito de liderança | 78 |
| 2. Tendências, teorias e modelos de liderança..... | 85 |
| 2.1. Teoria contingencial de Fiedler..... | 104 |
| 2.2. Teorias cognitivo-motivacionais | 105 |
| 2.3. Teoria <i>path-goal</i> | 105 |
| 2.4. Teoria situacional de Hersey e Blanchard | 108 |
| 2.5. Modelo de Tannenbaun e Schmidt | 112 |
| 2.6. Modelo normativo de tomada de decisão de Vroom e Yetton..... | 113 |
| 2.7. Modelo sistémico de Bass e Valenzi | 115 |
| 2.8. Modelo de contingência multivariado de Heller | 115 |
| 2.9. Teoria das trocas líder-membro..... | 116 |
| 2.10. Teoria da atribuição da liderança | 118 |
| 2.11. Teoria dos recursos cognitivos | 119 |
| 2.12. Teoria dos substitutos de liderança..... | 121 |
| 2.13. Síntese conclusiva | 124 |
| 3. Liderança escolar - uma ou mais lideranças | 125 |
| 3.1. Liderança e gestão, liderar e gerir e líder e gestor | 175 |
| 3.2. Tipos de líderes..... | 266 |
| 3.3. Virtudes necessárias aos líderes | 282 |
| 4. Estilos de liderança..... | 295 |

| | |
|---|-----|
| 4.1. Liderança instrucional ou pedagógica | 296 |
| 4.2. Liderança centrada na aprendizagem (<i>learning centred leadership</i>) e nos resultados escolares dos alunos | 315 |
| 4.3. Liderança transacional <i>versus</i> liderança transformacional | 364 |
| 4.4. Liderança <i>laissez-faire</i> | 397 |
| 4.5. Liderança visionária | 400 |
| 4.6. Liderança emocional..... | 406 |
| 4.7. Liderança autocrática ou autoritária | 424 |
| 4.8. Liderança democrática | 427 |
| 4.9. Liderança carismática | 432 |
| 5. Novas perspetivas de liderança para o século XXI..... | 447 |
| 5.1. Liderança distribuída | 449 |
| 5.2. Outras formas de liderança - liderança participada, participativa, partilhada, dispersa, compartilhada e coliderança | 479 |
| 5.3. Liderança autêntica..... | 486 |
| 6. Liderança e investigação nas escolas | 497 |
| CAPÍTULO II - A GESTÃO ESCOLAR | 543 |
| 1. Ideias de gestão | 546 |
| 2. Gestão escolar | 556 |
| 2.1. Modelos de gestão escolar da escola pública | 571 |
| 2.1.1. A gestão participativa na escola versus a gestão unipessoal..... | 579 |
| 2.1.2. Gestão «eletrónica ou digital» da escola - uma gestão no século XXI | 584 |
| 3. A gestão escolar em Portugal | 590 |
| 3.1. Primeiro período: a democratização da gestão..... | 591 |
| 3.1.1. A nova governação | 592 |
| 3.1.1.1. Síntese conclusiva | 608 |
| 3.1.2. Outras estruturas gestionárias..... | 610 |
| 3.2. Segundo período: a participação, direção, autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares | 614 |
| 3.2.1. O «novo modelo de gestão» e a participação | 615 |
| 3.2.1.1. Órgãos de direção, administração e gestão | 629 |
| 3.2.1.1.1. Conselho de Escola e de Área Escolar | 629 |
| 3.2.1.1.2. Diretor Executivo..... | 631 |
| 3.2.1.1.3. Conselho Pedagógico | 633 |
| 3.2.1.1.4. Conselho Administrativo..... | 634 |
| 3.2.1.1.5. Coordenador de núcleo..... | 634 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.1.2. Estruturas de orientação educativa | 635 |
| 3.2.1.3. Acompanhamento e avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio..... | 637 |
| 3.2.1.4. Síntese conclusiva | 646 |
| 3.2.2. O modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares e a participação comunitária | 649 |
| 3.2.2.1. A autonomia consagrada no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio | 660 |
| 3.2.2.1.1. Contratos de autonomia..... | 662 |
| 3.2.2.2. Agrupamentos de Escolas..... | 663 |
| 3.2.2.3. Conselhos Locais de Educação | 664 |
| 3.2.2.4. Órgãos de administração e gestão das escolas..... | 664 |
| 3.2.2.4.1. Assembleia | 664 |
| 3.2.2.4.2. Direção Executiva..... | 666 |
| 3.2.2.4.3. Conselho Pedagógico | 669 |
| 3.2.2.4.4. Conselho Administrativo..... | 670 |
| 3.2.2.5. Estruturas de orientação educativa..... | 670 |
| 3.2.2.6. Serviços especializados de apoio educativo | 671 |
| 3.2.2.7. Participação dos pais e alunos..... | 671 |
| 3.2.2.8. Programa de avaliação externa do processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999)..... | 671 |
| 3.2.2.9. Síntese conclusiva | 675 |
| 3.3. Terceiro período: a unipessoalidade do órgão de administração e gestão das escolas | 681 |
| 3.3.1. O novo regime de administração e gestão escolar - a mudança de paradigma | 681 |
| 3.3.1.1. Âmbito e princípios gerais | 689 |
| 3.3.1.2. Organização | 691 |
| 3.3.1.3. Regime de autonomia..... | 692 |
| 3.3.1.4. Regime de administração e gestão | 694 |
| 3.3.1.4.1. Conselho Geral | 694 |
| 3.3.1.4.2. Diretor | 697 |
| 3.3.1.4.3. Conselho Pedagógico | 700 |
| 3.3.1.4.4. Conselho Administrativo..... | 701 |
| 3.3.1.5. Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar ... | 702 |
| 3.3.1.6. Organização pedagógica..... | 703 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.1.7. Participação dos pais e alunos..... | 705 |
| 3.3.1.8. Contratos de autonomia | 705 |
| 3.3.1.9. Normas transitórias..... | 708 |
| 3.3.1.10. Síntese conclusiva | 711 |
| 3.3.2. Continuidade da mudança de paradigma do novo regime de administração e gestão das escolas..... | 715 |
| 3.3.2.1. Organização | 717 |
| 3.3.2.2. Regime de administração e gestão | 718 |
| 3.3.2.2.1. Conselho Geral | 718 |
| 3.3.2.2.2. Diretor | 719 |
| 3.3.2.2.3 Conselho Pedagógico | 724 |
| 3.3.2.2.4. Conselho Administrativo..... | 725 |
| 3.3.2.3. Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar ... | 725 |
| 3.3.2.4. Organização pedagógica | 726 |
| 3.3.2.5. Disposições comuns | 727 |
| 3.3.2.6. Contratos de autonomia | 727 |
| 3.3.2.7. Normas transitórias..... | 730 |
| 3.3.2.8. Aditamento ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril | 733 |
| 3.3.2.9. Disposições finais e transitórias | 733 |
| 3.3.2.10. Harmonização, operacionalização e desenvolvimento dos princípios consagrados neste regime jurídico | 734 |
| 3.3.2.11. Síntese conclusiva | 745 |
| 3.4. Evolução diacrónica dos modelos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal de 1974 a 2016 | 752 |
| 4. A investigação sobre a organização e gestão escolar..... | 762 |
| 5. O Diretor escolar | 792 |
| 5.1. O Diretor escolar em alguns países europeus, no Brasil e no Chile..... | 797 |
| 5.1.1. O Diretor escolar em Espanha..... | 797 |
| 5.1.2. O Diretor escolar em Itália | 803 |
| 5.1.3. O Diretor escolar em França | 806 |
| 5.1.4. O Diretor escolar em Inglaterra | 810 |
| 5.1.5. O Diretor escolar no Brasil..... | 813 |
| 5.1.6. O Diretor escolar no Chile | 832 |
| 5.1.7. O Diretor escolar português - Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada - competências e o seu enquadramento legal | 837 |

| | |
|---|------|
| 5.1.7.1. Áreas de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas - a ação do Diretor no campo da administração e da gestão | 860 |
| 5.1.7.1.1. Área pedagógica | 861 |
| 5.1.7.1.2. Área cultural | 865 |
| 5.1.7.1.3. Área administrativa | 866 |
| 5.1.7.1.4. Área financeira..... | 876 |
| 5.1.7.1.5. Área patrimonial | 882 |
| 5.1.7.1.6. Perspetiva de conjunto | 884 |
| 5.2. Modelos de seleção de Diretores escolares..... | 890 |
| 5.2.1. Modelo de nomeação | 890 |
| 5.2.2. Modelo concursal | 891 |
| 5.2.3. Modelo eleitoral..... | 893 |
| 5.2.4. Modelo profissional | 897 |
| 5.2.5. A nossa proposta de modelo de seleção do Diretor escolar - modelo misto (concurso, entrevista e eleição)..... | 898 |
| 5.3. Funções dos Diretores escolares de diversos países, dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas e noutras perspetivas..... | 901 |
| 5.3.1. As funções diretivas na perspetiva de Fayol | 902 |
| 5.3.2. As funções diretivas na perspetiva de Urwick | 905 |
| 5.3.3. Perspetivas mais recentes | 906 |
| 5.3.3.1. Trabalhos investigativos realizados em diversos países..... | 907 |
| 5.3.3.2. Estudos realizados nos países Ibero-americanos, no Caribe, no México e no Brasil | 921 |
| 5.3.3.3. Investigações efetuadas em Espanha..... | 933 |
| 5.3.3.4. Trabalhos realizados em França..... | 959 |
| 5.3.3.5. Perspetiva de Cattonar (2006) em relação ao trabalho que os Diretores realizam nas escolas do Canadá..... | 964 |
| 5.3.3.6. Funções desempenhadas pelos Diretores das escolas em Inglaterra de acordo com Gálvez (1998) e com Campo (2012a) | 967 |
| 5.3.3.7. Funções desempenhadas em Portugal pelos Diretores das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas no exercício da sua atividade profissional..... | 971 |
| 5.3.3.8. Algumas funções desempenhadas pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino na Dinamarca, Letónia, Áustria, Suécia, Escócia e na Comunidade Francófona na Bélgica, no âmbito da educação para a cidadania | 990 |
| 5.3.4. Perspetiva de conjunto | 992 |
| 5.4. O Diretor como professor e/ou o professor como Diretor..... | 1003 |

| | |
|---|-------------|
| 5.5. Profissionalidade e valorização profissional do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada | 1009 |
| CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL | 1017 |
| 1. Conceitos na formação em Administração Escolar e Administração Educacional | 1020 |
| 2. Modelos de formação em Administração Escolar e Administração Educacional | 1038 |
| 3. Formação em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal..... | 1060 |
| 3.1. Conceito de formação inicial | 1061 |
| 3.1.1. Formação inicial em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal..... | 1063 |
| 3.2. Concetualização e enquadramento legal da formação contínua..... | 1072 |
| 3.2.1. Formação contínua em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal..... | 1089 |
| 3.3. Conceito e enquadramento legal da formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional | 1092 |
| 3.3.1. Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal | 1103 |
| 4. Transferência da formação para o contexto de trabalho | 1116 |
| 5. Necessidades de formação..... | 1120 |
| 5.1. Conceito de necessidade | 1120 |
| 5.2. Tipologia de necessidades..... | 1132 |
| 5.3. Concetualização de necessidades de formação | 1144 |
| 5.4. Diagnóstico de necessidades de formação, deteção, levantamento e análise de necessidades de formação - perspetivas | 1149 |
| 5.5. Fases do processo de análise de necessidades e de necessidades de formação | 1182 |
| 5.6. O lugar da análise de necessidades e de necessidades de formação no âmbito do Diretor escolar..... | 1185 |
| 5.7. Modelos de análise de necessidades e de análise de necessidades de formação .. | 1189 |
| 5.7.1. Modelo de análise do desempenho | 1191 |
| 5.7.2. Modelo organização - trefas - pessoa..... | 1193 |
| 5.7.3. Modelo de elementos da organização | 1201 |
| 5.7.4. Modelo da roda da formação | 1202 |
| 5.7.5. Modelo de análise antecipatório de necessidades de formação-desenvolvimento de competências | 1206 |
| 5.7.6. Modelos de aproximação | 1209 |
| 5.7.7. Modelo colegial comunitário..... | 1209 |
| 5.7.8. Modelo de discrepância..... | 1210 |
| 5.7.9. Modelo de Marketing..... | 1211 |
| 5.7.10. Modelo da tomada de decisões | 1212 |

| | |
|--|------|
| 5.7.11. Modelo de A. Rossett..... | 1214 |
| 5.7.12. Modelo de F. M. Cox..... | 1214 |
| 5.7.13. Desenho de J. McKillip..... | 1215 |
| 5.7.14. Desenho de Illinois | 1215 |
| 5.7.15. Modelo de Análise de Necessidades de Intervenção Socioeducativa (ANISE) | 1216 |
| 5.7.16. Modelo normativo ou prescritivo de análise de necessidades de formação. | 1217 |
| 5.7.17. Modelo colaborativo na identificação e análise de necessidades formativas | 1218 |
| 5.7.18. Modelo de diagnóstico de necessidades educativas | 1220 |
| 5.7.19. Modelo heurístico de determinação de necessidades de formação | 1220 |
| 5.7.20. Modelo de deteção de necessidades de formação contínua | 1222 |
| 5.8. Técnicas de deteção de necessidades e de necessidades de formação | 1227 |
| 5.9. Necessidades de formação dos Diretores escolares..... | 1234 |
| 6. Perspetivas sobre a formação de Diretores escolares..... | 1242 |
| 6.1. Formação de Diretores escolares em diversos países | 1272 |
| 6.1.1. Formação de Diretores escolares em Espanha | 1273 |
| 6.1.2. Formação de Diretores escolares em Inglaterra | 1300 |
| 6.1.3. Formação de Diretores escolares no Brasil | 1308 |
| 6.1.4. Formação de Diretores escolares no Chile | 1319 |
| 6.1.5. Formação de Diretores escolares em Portugal | 1325 |
| 7. Outras dimensões da formação de Diretores escolares | 1346 |
| 7.1. Formação «experiencial» | 1347 |
| 7.2. Formação em Administração Escolar e Administração Educacional à distância . | 1351 |
| 8. Investigação sobre a formação e as necessidades de formação de Diretores escolares..... | 1372 |

VOLUME II

| | |
|------------------------------------|----|
| PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO | 17 |
| CAPÍTULO I - METODOLOGIA | 19 |
| 1. Natureza do estudo | 22 |
| 2. Contexto do estudo | 29 |
| 3. Problemática do estudo | 34 |
| 3.1. Questão de partida | 35 |
| 3.2. Objetivos | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3. Questões orientadoras..... | 38 |
| 4. Sujeitos do estudo | 38 |
| 4.1. Caracterização dos sujeitos do estudo | 41 |
| 4.1.1. Cargo desempenhado pelos sujeitos do estudo | 41 |
| 4.1.2. Anos no desempenho do cargo | 42 |
| 4.1.3. Sexo dos sujeitos do estudo | 44 |
| 4.1.4. Idade dos sujeitos do estudo | 44 |
| 4.1.5. Sujeitos do estudo por cargo, grupo de recrutamento, nível de ensino e disciplinas que podem lecionar | 45 |
| 4.1.6. Situação profissional dos sujeitos do estudo | 47 |
| 4.1.7. Habilitações académicas dos sujeitos do estudo | 48 |
| 4.1.8. Habilitação profissional dos sujeitos do estudo | 49 |
| 4.1.9. Tempo de serviço dos sujeitos do estudo | 50 |
| 4.1.10. Síntese da caracterização dos sujeitos do estudo | 52 |
| 5. Procedimentos metodológicos | 52 |
| 5.1. Recolha dos dados | 53 |
| 5.1.1. Documentos | 53 |
| 5.1.2. Entrevista | 54 |
| 5.1.2.1. Realização das entrevistas | 64 |
| 5.2. Tratamento de dados | 68 |
| 5.2.1. Procedimentos de análise documental | 68 |
| 5.2.2. Entrevista | 73 |
| 6. Interpretação de dados | 85 |
| CAPÍTULO II - ANÁLISE DOCUMENTAL..... | 87 |
| 1. Um olhar externo sobre a liderança e a gestão escolar | 89 |
| 1.1. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas portuguesas do ensino não superior | 91 |
| 1.1.1. Primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas | 92 |
| 1.1.2. Segundo ciclo do programa de avaliação externa das escolas | 100 |
| 1.2. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas do ensino não superior do Algarve | 102 |
| 1.2.1. A organização e gestão escolar e a avaliação externa | 102 |
| 1.2.2. A liderança e a avaliação externa | 103 |
| 1.2.3. A liderança e gestão no contexto da avaliação externa | 104 |
| 1.3. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas do ensino não superior do Algarve administradas, geridas e lideradas pelos Diretores objeto deste estudo..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| 2. Formação inicial em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve | 109 |
| 3. Formação contínua em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve | 115 |
| 4. Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve | 126 |
| CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS | 135 |
| 1. Liderança | 137 |
| 1.1. De um Agrupamento de Escolas | 137 |
| 1.1.1. Conceito de liderança | 138 |
| 1.1.2. Conceito de liderar | 141 |
| 1.1.3. Aspetos caracterizadores | 148 |
| 1.1.4. Estratégias usadas | 152 |
| 1.1.5. Práticas adotadas em termos pessoais | 156 |
| 1.1.6. Formas de realização dessas práticas | 161 |
| 1.2. Exercício da liderança pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas | 165 |
| 1.2.1. Facilidades sentidas | 165 |
| 1.2.2. Constrangimentos sentidos | 171 |
| 1.3. Influência da dimensão pedagógica na liderança escolar | 182 |
| 1.3.1. Nas práticas de liderança escolar, em geral | 182 |
| 1.3.2. No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto | 185 |
| 1.4. O líder | 189 |
| 1.4.1. Conceito genérico de líder | 189 |
| 1.4.2. Conceito de líder escolar | 191 |
| 1.4.3. Aspetos caracterizadores | 194 |
| 2. Gestão | 196 |
| 2.1. De um Agrupamento de Escolas | 196 |
| 2.1.1. Conceito de gestão | 196 |
| 2.1.2. Conceito de gerir | 200 |
| 2.1.3. Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar | 206 |
| 2.1.4. Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar | 219 |
| 2.2. Exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas | 227 |
| 2.2.1. Facilidades sentidas | 227 |
| 2.2.2. Constrangimentos sentidos | 233 |
| 2.3. Influência da dimensão pedagógica na gestão escolar | 249 |
| 2.3.1. Nas práticas e formas de gestão escolar, em geral | 249 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.2. No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto | 251 |
| 2.4. O gestor | 253 |
| 2.4.1. Conceito genérico de gestor | 253 |
| 2.4.2. Conceito de gestor escolar | 256 |
| 3. Diretor de um Agrupamento de Escolas | 259 |
| 3.1. Caraterização | 259 |
| 3.1.1. Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas | 260 |
| 3.1.2. Funções desempenhadas em geral | 265 |
| 3.1.3. Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa | 269 |
| 3.1.4. Aspetos facilitadores da ação que desenvolve | 272 |
| 3.1.5. Aspetos condicionadores da ação que desenvolve | 276 |
| 3.1.6. Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar | 285 |
| 3.1.7. Relação entre as ações de liderar e de gerir | 288 |
| 3.1.8. Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir | 293 |
| 3.1.9. O Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas | 298 |
| 3.1.10. Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa | 299 |
| 3.1.11. Outras considerações | 302 |
| 3.2. Escolha da equipa de direção | 304 |
| 3.2.1. Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos | 305 |
| 3.2.2. Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos | 308 |
| 4. Formação para ser Diretor escolar | 312 |
| 4.1. Quanto ao conteúdo | 313 |
| 4.1.1. Organizacional e pedagógica | 313 |
| 4.1.2. Burocrática e administrativa | 316 |
| 4.2. Quanto à natureza | 318 |
| 4.2.1. Formação contínua | 318 |
| 4.2.2. Formação específica | 320 |
| 4.3. Detida pelos Diretores, Subdiretores e pelos Adjuntos | 325 |
| 4.3.1. Formação contínua | 326 |
| 4.3.2. Formação específica | 327 |
| 4.4. Razões da escolha dessa formação | 329 |
| 4.4.1. Para o enriquecimento e valorização profissional | 329 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.2. Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas | 330 |
| 4.4.3. Outras razões | 331 |
| 4.5. Aprendizagens proporcionadas | 334 |
| 4.5.1. Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática | 334 |
| 4.5.2. Concretização na ação prática da liderança escolar | 339 |
| 4.5.3. Concretização na ação prática da gestão escolar | 341 |
| 4.6. Contributos da formação | 345 |
| 4.6.1. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar | 346 |
| 4.6.2. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa | 352 |
| 4.6.3. Para a implementação das diretivas do MEC | 355 |
| 4.6.4. Para a construção de uma visão de escola | 358 |
| 4.7. Oferta de formação direcionada ao cargo | 362 |
| 4.7.1. Formação disponibilizada no Algarve | 362 |
| 4.7.2. Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas | 370 |
| 5. Necessidades de formação dos Diretores escolares | 372 |
| 5.1. Quanto ao conteúdo | 372 |
| 5.1.1. Organizacional e pedagógica | 372 |
| 5.1.2. Burocrática e administrativa | 374 |
| 5.2. Quanto à natureza | 379 |
| 5.2.1. Formação contínua | 379 |
| 5.2.2. Formação específica | 381 |
| CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 385 |
| CONCLUSÃO | 505 |
| BIBLIOGRAFIA E FONTES | 557 |
| DOCUMENTOS | 557 |
| LEGISLAÇÃO | 568 |
| LEGISLAÇÃO NACIONAL | 568 |
| LEIS | 568 |
| RESOLUÇÕES DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA | 569 |
| DECRETOS-LEI | 570 |
| DECRETO | 576 |
| DECRETOS REGULAMENTARES | 576 |
| DECRETOS LEGISLATIVOS REGIONAIS | 577 |

| | |
|---|-----|
| RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE MINISTROS | 577 |
| PORTARIAS | 577 |
| DESPACHOS NORMATIVOS | 580 |
| DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO | 581 |
| DESPACHOS CONJUNTOS | 581 |
| DESPACHOS | 582 |
| CONTRATO | 586 |
| LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL | 586 |
| LEGISLAÇÃO DO CHILE | 586 |
| LEIS | 586 |
| LEGISLAÇÃO DE ESPANHA | 586 |
| LEIS | 586 |
| DECRETO REAL | 587 |
| DECRETO | 587 |
| RESOLUÇÃO | 587 |
| LEGISLAÇÃO DA REPÚBLICA DOMINICANA | 588 |
| LEI | 588 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 588 |

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO I - Guião de entrevista aos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve | 9 |
| ANEXO II - Guião de entrevista aos Subdiretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve | 15 |
| ANEXO III - Guião de entrevista aos Adjuntos dos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve | 21 |
| ANEXO IV - Transcrição das entrevistas | 27 |
| Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas das Alfarrobeiras | 29 |
| Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas das Amendoeiras | 65 |
| Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas das Figueiras | 81 |
| Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas das Oliveiras | 111 |
| Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas das Videiras | 127 |
| Entrevista ao Subdiretor do Agrupamento de Escolas das Alfarrobeiras | 153 |
| Entrevista à Subdiretora do Agrupamento de Escolas das Amendoeiras | 171 |

| | |
|---|-----|
| Entrevista à Subdiretora do Agrupamento de Escolas das Figueiras | 187 |
| Entrevista ao Subdiretor do Agrupamento de Escolas das Oliveiras | 209 |
| Entrevista ao Subdiretor do Agrupamento de Escolas das Videiras | 221 |
| Entrevista à Adjunta do Diretor do Agrupamento de Escolas das Alfarrobeiras ... | 239 |
| Entrevista ao Adjunto do Diretor do Agrupamento de Escolas das Amendoeiras .. | 257 |
| Entrevista à Adjunta da Diretora do Agrupamento de Escolas das Figueiras | 273 |
| Entrevista à Adjunta do Diretor do Agrupamento de Escolas das Oliveiras | 287 |
| Entrevista à Adjunta do Diretor do Agrupamento de Escolas das Videiras | 307 |
| ANEXO V - Dimensões, categorias e subcategorias na análise do conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão provisória ou matriz inicial) | 327 |
| ANEXO VI - Matriz da redução de dados das entrevistas | 331 |

ÍNDICE DE FIGURAS

VOLUME I

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Traços de liderança | 90 |
| Figura 2 - Ênfases decorrentes dos três estilos de liderança | 94 |
| Figura 3 - <i>Managerial grid</i> | 98 |
| Figura 4 - Curva de aprendizagem..... | 100 |
| Figura 5 - Modelo de liderança - Universidade de Ohio..... | 102 |
| Figura 6 - Representação esquemática da teoria dos meios-fins ou <i>path-goal</i> | 108 |
| Figura 7 - Estilos de liderança e níveis de maturidade | 109 |
| Figura 8 - <i>Continuum</i> de padrões de liderança | 112 |
| Figura 9 - Contínuo de influência-poder..... | 116 |
| Figura 10 - Como as capacidades do líder se relacionam com a eficácia, em diferentes condições de stress | 120 |
| Figura 11 - Variáveis da abordagem contingencial | 123 |
| Figura 12 - Pirâmide da liderança escolar | 137 |
| Figura 13 - Modelo de competências de liderança | 154 |
| Figura 14 - A liderança como função de gestão | 176 |
| Figura 15 - A gestão como processo de transformação da informação em ação | 184 |
| Figura 16 - O processo de gestão..... | 184 |
| Figura 17 - Processo de gestão de uma organização | 186 |
| Figura 18 - Pontos de interseção entre o líder e o gestor | 202 |
| Figura 19 - Níveis de gestão..... | 227 |
| Figura 20 - O papel do gestor | 231 |
| Figura 21 - Combinando liderança e gestão em processos de transformação organizacional | 245 |
| Figura 22 - A matriz liderança/gestão: cinco configurações possíveis | 247 |
| Figura 23 - A melhor combinação líder-gestor | 251 |
| Figura 24 - Abordagens dos Três Círculos de John Adair sobre as funções da liderança | 256 |
| Figura 25 - Representação gráfica do problema | 260 |
| Figura 26 - Um ensaio visual para a compreensão da distinção liderança-gestão e líderes-gestores..... | 262 |
| Figura 27 - Virtudes necessárias a todos os tipos de líderes educacionais | 282 |
| Figura 28 - Níveis de liderança..... | 292 |
| Figura 29 - Quadro concetual de liderança pedagógica | 303 |
| Figura 30 - Cinco modelos concetuais relativos ao modo como a liderança produz efeitos no rendimento académico dos alunos | 322 |
| Figura 31 - Os efeitos da liderança no ensino | 324 |
| Figura 32 - Quadro de referência para a relação entre a liderança da escola e a aprendizagem dos alunos..... | 331 |
| Figura 33 - Efeitos indiretos da liderança escolar | 341 |
| Figura 34 - Modelo de análise da influência da liderança do Diretor escolar no desempenho e nos resultados dos estudantes | 343 |
| Figura 35 - Variáveis intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos | 346 |
| Figura 36 - Tipos de liderança segundo as práticas efetivas dos Diretores | 352 |
| Figura 37 - O efeito aditivo da liderança transformacional | 372 |
| Figura 38 - Comportamentos de liderança transformacional | 377 |
| Figura 39 - Relação entre líder <i>laissez-faire</i> e equipa de colaboradores ou liderados..... | 399 |

| | |
|---|------|
| Figura 40 - Modelo de liderança autocrática ou autoritária | 424 |
| Figura 41 - Liderança democrática | 428 |
| Figura 42 - Carisma – o encontro entre a «faísca» e a «matéria inflamável» num contexto de «oxigénio» | 436 |
| Figura 43 - Modelo de liderança carismática | 442 |
| Figura 44 - Modelo concetual de liderança distribuída..... | 450 |
| Figura 45 - O aumento da temperatura da liderança distribuída | 464 |
| Figura 46 - Seis formas de distribuição da liderança..... | 465 |
| Figura 47 - Modelo de liderança distribuída | 473 |
| Figura 48 - Práticas que configuram uma liderança distribuída desde os docentes e direção de um estabelecimento educativo..... | 476 |
| Figura 49 - Como os líderes autênticos promovem o desempenho dos colaboradores | 492 |
| Figura 50 - Modelos de gestão praticados no século XX..... | 548 |
| Figura 51 - As dimensões que abrange a gestão..... | 559 |
| Figura 52 - A gestão escolar..... | 560 |
| Figura 53 - Domínios ou âmbitos da gestão escolar | 560 |
| Figura 54 - Estrutura da organização e administração escolar estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e legislação subsequente | 600 |
| Figura 55 - O modelo de gestão das escolas preparatórias e secundárias, segundo o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro..... | 601 |
| Figura 56 - Estrutura da organização e administração escolar de acordo com a proposta do Grupo de Trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo | 617 |
| Figura 57 - Estrutura da organização escolar de acordo com a proposta de Licínio Lima | 619 |
| Figura 58 - Estrutura da organização e administração escolar de acordo com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio | 624 |
| Figura 59 - Organigrama de gestão - principais órgãos da escola..... | 651 |
| Figura 60 - Principais órgãos da escola (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio) | 655 |
| Figura 61 - Órgãos de administração e gestão..... | 656 |
| Figura 62 - Níveis de intervenção de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril e pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho | 658 |
| Figura 63 - Principais órgãos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril | 689 |
| Figura 64 - Composição do Conselho Geral | 695 |
| Figura 65 - Principais órgãos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho..... | 716 |
| Figura 66 - Formas de provimento ao cargo de Diretor de escola no Brasil..... | 824 |
| Figura 67 - Áreas de administração e gestão escolar | 860 |
| Figura 68 - Proporcionalidade nas vertentes técnico-administrativas na função dos gestores | 903 |
| Figura 69 - A proporcionalidade da função administrativa..... | 904 |
| Figura 70 - Etapas do trabalho diretivo na ótica de Newman (1978) | 908 |
| Figura 71 - Sobreposição dos papéis dos gestores..... | 913 |
| Figura 72 - Tarefas ou funções gerais que deve realizar o Diretor segundo Antúnez (2000) | 940 |
| Figura 73 - Funções do Diretor segundo Ros e Martínez (2007) | 944 |
| Figura 74 - Educação e formação | 1031 |
| Figura 75 - Um modelo | 1039 |
| Figura 76 - Necessidade formativa desde a perspetiva da discrepância | 1124 |
| Figura 77 - Concetualização de necessidade | 1125 |

| | |
|---|------|
| Figura 78 - Pirâmide das necessidades de Maslow..... | 1138 |
| Figura 79 - O diagnóstico de necessidades de formação segundo o modelo de discrepância | 1153 |
| Figura 80 - Diagnóstico e levantamento de necessidades de formação..... | 1155 |
| Figura 81 - Fases na realização de uma análise de necessidades de formação..... | 1174 |
| Figura 82 - O processo de diagnóstico de necessidades de formação do Diretor escolar.... | 1188 |
| Figura 83 - Modelo de análise do desempenho..... | 1192 |
| Figura 84 - Modelo organização - tarefas - pessoa..... | 1194 |
| Figura 85 - Modelo dos elementos da organização..... | 1201 |
| Figura 86 - Roda da formação..... | 1203 |
| Figura 87 - Modelo de análise antecipatório de necessidades de formação-desenvolvimento de competências..... | 1207 |
| Figura 88 - Modelo ANISE..... | 1216 |
| Figura 89 - Modelo para pesquisa e análise de necessidades de formação..... | 1221 |
| Figura 90 - Modelo de deteção de necessidades de formação contínua..... | 1222 |
| Figura 91 - Modelo dos elementos principais da liderança e formação de Diretores..... | 1276 |
| Figura 92 - Processo de formação «experiencial»..... | 1348 |
| Figura 93 - Modalidades de ensino, aprendizagem e de formação à distância..... | 1358 |
| Figura 94 - Modelo <i>e-learning</i> | 1359 |
| Figura 95 - Modelo de formação <i>online e-learning</i> | 1360 |
| Figura 96 - Modelo de qualidade para a formação mediante <i>e-learning</i> | 1362 |
| Figura 97 - Situação atual dos Diretores escolares mexicanos..... | 1408 |

ÍNDICE DE QUADROS

VOLUME I

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Traços e competências mais frequentemente encontradas nos líderes eficazes | 89 |
| Quadro 2 - Os três estilos de liderança | 93 |
| Quadro 3 - Autores e escolas de liderança | 96 |
| Quadro 4 - Forças e fragilidades das abordagens comportamentais..... | 103 |
| Quadro 5 - Comportamentos de liderança da teoria caminho-objetivos..... | 106 |
| Quadro 6 - Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade | 110 |
| Quadro 7 - Relação entre as diferentes abordagens da liderança escolar | 129 |
| Quadro 8 - Competências funcionais para uma liderança escolar efetiva | 147 |
| Quadro 9 - Competências comportamentais para uma liderança escolar efetiva..... | 149 |
| Quadro 10 - Competências comportamentais do Diretor..... | 150 |
| Quadro 11 - Competências funcionais do Diretor | 151 |
| Quadro 12 - Síntese das várias competências reconhecidas como necessárias ao Diretor | 153 |
| Quadro 13 - Competências dos Diretores de escolas em contextos vulneráveis..... | 159 |
| Quadro 14 - Dimensões para melhorar a liderança escolar | 168 |
| Quadro 15 - Dimensões da liderança escolar como prioridade nas políticas educativas..... | 169 |
| Quadro 16 - Gestão e liderança como dois processos separados | 193 |
| Quadro 17 - Diferenças entre liderança e gestão | 194 |
| Quadro 18 - Gestão e liderança | 195 |
| Quadro 19 - Gestão <i>versus</i> liderança | 196 |
| Quadro 20 - Duas visões da liderança: inata ou fabricada | 198 |
| Quadro 21 - Desenvolvimento das características do líder..... | 201 |
| Quadro 22 - Gerir <i>versus</i> liderar | 206 |
| Quadro 23 - Etapas da liderança..... | 208 |
| Quadro 24 - Comportamentos de gestão e de liderança do líder | 216 |
| Quadro 25 - Gestores nos diferentes níveis organizacionais dos três tipos de organizações. | 229 |
| Quadro 26 - Gestores <i>versus</i> líderes | 236 |
| Quadro 27 - Algumas diferenças entre líderes e gestores | 237 |
| Quadro 28 - Diferenças entre líderes e gestores | 237 |
| Quadro 29 - O gestor <i>versus</i> o líder | 238 |
| Quadro 30 - O gestor e o líder | 239 |
| Quadro 31 - Diferenças entre gestores e líderes | 240 |
| Quadro 32 - Comparação dos perfis de gestor e líder..... | 241 |
| Quadro 33 - Gestores e líderes | 243 |
| Quadro 34 - Características do líder e do gestor | 250 |
| Quadro 35 - Tipos qualitativos primários | 267 |
| Quadro 36 - Tipos qualitativos secundários | 268 |
| Quadro 37 - Sete tipos qualitativos..... | 268 |
| Quadro 38 - Características primárias dos líderes agressivos dinâmicos | 269 |
| Quadro 39 - <i>Continuum</i> dos agressivos dinâmicos..... | 270 |
| Quadro 40 - Características primárias dos líderes assertivos dinâmicos | 271 |
| Quadro 41 - <i>Continuum</i> dos assertivos dinâmicos | 272 |
| Quadro 42 - Características primárias dos líderes empáticos dinâmicos..... | 273 |
| Quadro 43 - <i>Continuum</i> dos empáticos dinâmicos | 273 |
| Quadro 44 - Características primárias dos líderes agressivos adaptáveis..... | 274 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 45 - <i>Continuum</i> dos agressivos adaptáveis | 275 |
| Quadro 46 - Caraterísticas primárias dos líderes assertivos adaptáveis..... | 276 |
| Quadro 47 - <i>Continuum</i> dos assertivos adaptáveis | 277 |
| Quadro 48 - Caraterísticas primárias dos líderes empáticos adaptáveis | 278 |
| Quadro 49 - <i>Continuum</i> dos empáticos adaptáveis..... | 279 |
| Quadro 50 - Caraterísticas primárias dos líderes assertivos criativos..... | 280 |
| Quadro 51 - <i>Continuum</i> dos assertivos criativos | 281 |
| Quadro 52 - Práticas efetivas de liderança exercidas por Diretores de escolas com alunos com bons e maus resultados..... | 354 |
| Quadro 53 - Comportamentos de liderança transacional | 369 |
| Quadro 54 - Como atua o líder autenticamente transformacional | 372 |
| Quadro 55 - Principais dimensões da liderança transformacional..... | 376 |
| Quadro 56 - Caraterísticas dos líderes transacionais e transformacionais | 385 |
| Quadro 57 - Atitudes do líder | 389 |
| Quadro 58 - Diversos estudos sobre a liderança transformacional..... | 393 |
| Quadro 59 - O Diretor como visionário | 402 |
| Quadro 60 - Caraterísticas do líder visionário..... | 406 |
| Quadro 61 - Domínios da inteligência emocional e competências associadas | 411 |
| Quadro 62 - Emoções expressadas pelo líder..... | 413 |
| Quadro 63 - Seis estilos de liderança emocional de acordo com Goleman (1998; 1999; 2000) e Goleman, Boyatzis e McKee (2002a; 2002b; 2011)..... | 416 |
| Quadro 64 - Seis estilos de liderança emocional de acordo com Cunha <i>et al.</i> (2007)..... | 421 |
| Quadro 65 - Escala de distribuição de liderança | 463 |
| Quadro 66 - Liderança participada como fator complementar para a eficácia e a melhoria da escola..... | 480 |
| Quadro 67 - Três formas de liderança partilhada | 483 |
| Quadro 68 - Dimensões da liderança autêntica | 490 |
| Quadro 69 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função do domínio «liderança» do quadro de referência (percentagens-coluna por ano letivo)..... | 531 |
| Quadro 70 - Pontuações médias obtidas no domínio «liderança» e diferença entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores | 531 |
| Quadro 71 - Dimensões mais significativas de liderança Muito Bom (n = 134) | 535 |
| Quadro 72 - Classificações atribuídas no âmbito do domínio «liderança» nas avaliações externas de 2007-2008 (47 escolas), de 2008-2009 (57 escolas) e de 2009-2010 (63 escolas) | 537 |
| Quadro 73 - Administração Escolar em Portugal entre o 25 de abril de 1974 e o início dos anos noventa do século passado | 608 |
| Quadro 74 - Composição dos órgãos de direção, administração, gestão e órgão pedagógico das escolas – estudo comparativo | 621 |
| Quadro 75 - Rede experimental do modelo de direção, administração e gestão escolar instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio | 637 |
| Quadro 76 - Síntese dos pareceres sobre o Projeto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário | 682 |
| Quadro 77 - Síntese dos principais «modelos de organização» referentes à administração e gestão das escolas básicas e secundárias, propostos em Portugal, entre 1974 e 2016..... | 752 |
| Quadro 78 - Principais períodos no desenvolvimento das teorias e das práticas de gestão ... | 758 |
| Quadro 79 - Tempo global de gestão e liderança | 779 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 80 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função do domínio «organização e gestão escolar» do quadro de referência (percentagens-coluna por ano letivo) | 788 |
| Quadro 81 - Pontuações médias obtidas no domínio «organização e gestão escolar» e diferença entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores | 788 |
| Quadro 82 - Dimensões mais significativas de organização e gestão escolar Muito Bom (n = 93) | 790 |
| Quadro 83 - Classificações atribuídas no âmbito do domínio «organização e gestão escolar» nas avaliações externas de 2007-2008 (47 escolas), de 2008-2009 (57 escolas) e de 2009-2010 (63 escolas)..... | 792 |
| Quadro 84 - Resumo do processo seletivo para Diretor de escola (Prosed) | 829 |
| Quadro 85 - «Retrato-tipo» de um Diretor Executivo | 854 |
| Quadro 86 - Vantagens e inconvenientes do modelo eleitoral | 895 |
| Quadro 87 - Vantagens e desvantagens da adoção da eleição apontadas pelos Sistemas Estaduais de Ensino do Brasil | 896 |
| Quadro 88 - Vantagens e desvantagens da adoção da eleição apontadas pelos Sistemas Municipais de Ensino do Brasil..... | 896 |
| Quadro 89 - Vantagens e inconvenientes do modelo profissional | 898 |
| Quadro 90 - Elementos a ter em conta para a graduação dos candidatos a Diretor | 899 |
| Quadro 91 - Funções diretivas segundo Gulick (POSDCORB)..... | 906 |
| Quadro 92 - Funções do Diretor escolar nos anos 60 do século XX de acordo com Burr <i>et al.</i> (1963)..... | 907 |
| Quadro 93 - Interpretação das etapas do trabalho diretivo..... | 909 |
| Quadro 94 - Funções diretivas desempenhadas por Diretores-Gerais segundo Mintzberg (1983)..... | 911 |
| Quadro 95 - Tarefas de um Diretor de uma escola secundária de acordo com Morgan, Hall e Mackay (1983)..... | 915 |
| Quadro 96 - Tarefas praticadas pelos Diretores de escolas secundárias segundo Jones (1988) | 917 |
| Quadro 97 - Funções dos Diretores das escolas de 12 Estados membros da CEE segundo Barroso e Sjørslev (1991)..... | 918 |
| Quadro 98 - As tarefas diretivas, capacidades e atitudes no marco das novas orientações ... | 920 |
| Quadro 99 - Funções do Diretor de escola no Perú, na Nicarágua e em Espanha segundo Olalla, Chow e Tafur (2011) | 921 |
| Quadro 100 - Comparação das competências do Diretor sugeridas pela <i>Red AGE</i> e as funções dos Diretores das escolas da República Dominicana..... | 924 |
| Quadro 101 - Funções desempenhadas pelos Diretores escolares na Argentina..... | 925 |
| Quadro 102 - Tarefas a realizar pelo Diretor de acordo com Amengual (1982)..... | 934 |
| Quadro 103 - Funções dos Diretores e das Diretoras do ensino primário na província da Catalunha em 1991 | 936 |
| Quadro 104 - Funções dos Diretores e das Diretoras do ensino primário na província da Catalunha em 1991 agrupadas em blocos | 936 |
| Quadro 105 - Funções diretivas de acordo com Sacristán (1995)..... | 943 |
| Quadro 106 - Tarefas diretivas segundo Olalla e Ruiz (2003) e Ruiz e Olalla (2003; 2004) 948 | |
| Quadro 107 - Relação entre funções e competências segundo Ruiz e Olalla (2004) | 949 |
| Quadro 108 - Funções dos Diretores de escolas em Espanha na aceção de Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo (1999) | 952 |
| Quadro 109 - Funções do Diretor escolar em Espanha no século XXI | 954 |

| | |
|---|------|
| Quadro 110 - Funções e competências básicas do Diretor de um centro escolar na perspetiva de Pulido (2008)..... | 955 |
| Quadro 111 - Características da NGP no âmbito educativo | 958 |
| Quadro 112 - Papéis exercidos pelos Diretores escolares segundo Cattonar (2006)..... | 965 |
| Quadro 113 - Responsabilidades assumidas pelos Diretores escolares segundo Cattonar (2006)..... | 966 |
| Quadro 114 - Descrição do trabalho de um Diretor de escola secundária | 968 |
| Quadro 115 - Funções e atividades desempenhadas pelos Diretores das escolas inglesas na ótica de Campo (2012a) | 969 |
| Quadro 116 - Tarefas realizadas pelo Conselho Diretivo segundo Lima (1998a) | 971 |
| Quadro 117 - Funções pedagógicas | 973 |
| Quadro 118 - Funções de gestão operacional..... | 974 |
| Quadro 119 - Funções de relações humanas | 975 |
| Quadro 120 - Funções de gestão externa | 976 |
| Quadro 121 - Tarefas desempenhadas pelo Diretor observado segundo Costa e Costa (2010) | 978 |
| Quadro 122 - Domínios de intervenção do Diretor observado segundo Costa e Costa (2010) | 979 |
| Quadro 123 - A profissionalidade dos Diretores | 1011 |
| Quadro 124 - Modelos organizacionais de formação contínua de professores | 1049 |
| Quadro 125 - Disciplinas de Administração Educacional na formação inicial de professores e educadores na Universidade de Aveiro | 1067 |
| Quadro 126 - Frequência e percentagem das temáticas de Administração Educacional referentes ao período de 1993-2000..... | 1091 |
| Quadro 127 - Lista de cursos considerados para a qualificação para o exercício de outras funções educativas, de acordo com o anexo I do Despacho n.º 809/97, de 22 de maio | 1097 |
| Quadro 128 - DESE ao abrigo do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional | 1099 |
| Quadro 129 - Formação superior específica em Administração Educacional (por intermédio de Cursos de Pós-licenciatura) no ensino superior público ou privado, em Portugal, no ano letivo de 1993-1994 | 1103 |
| Quadro 130 - Formação superior específica em Administração Educacional (através de CESE) no ensino superior público ou privado, em Portugal, no ano letivo de 1993-1994 | 1104 |
| Quadro 131 - Formação especializada em quatro áreas entre 1997 e 1999 | 1105 |
| Quadro 132 - Cursos de Estudos Superiores Especializados realizados entre 1997 e 1999 | 1106 |
| Quadro 133 - Disciplinas com títulos repetidos da área de Administração Educacional nos cursos de formação especializada entre outubro de 1994 e outubro de 2000 | 1107 |
| Quadro 134 - Cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas (licenciatura) na especialização em Administração Escolar e Administração Educacional autorizados para o ano letivo de 1998-1999..... | 1109 |
| Quadro 135 - Caracterização temática das dissertações de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação | 1111 |
| Quadro 136 - Mestrados na especialização em Administração Educacional | 1112 |
| Quadro 137 - Principais temas abordados nas 56 teses (Mestrado e Doutoramento) apresentadas entre 1990 e 2000, por investigadores portugueses em universidades portuguesas ou estrangeiras | 1113 |
| Quadro 138 - Principais fases da evolução da formação em Administração Educacional em Portugal | 1115 |
| Quadro 139 - Lista de necessidades de formação para líderes escolares | 1236 |

| | |
|--|------|
| Quadro 140 - Razões que justificam que os Diretores escolares devem possuir formação específica antes de aceder ao cargo | 1237 |
| Quadro 141 - Propostas para melhorar a formação de Diretores escolares | 1262 |
| Quadro 142 - Matérias curriculares dos programas de formação inicial para Diretores escolares | 1266 |
| Quadro 143 - Tipos de formação para Diretores escolares | 1274 |
| Quadro 144 - Participação de Diretores escolares do Nordeste brasileiro em programas de formação..... | 1312 |
| Quadro 145 - Cursos de formação e aperfeiçoamento de gestores escolares na Bahia | 1315 |
| Quadro 146 - Diretores candidatos e selecionados para os programas de formação do MINEDUC do Chile | 1321 |
| Quadro 147 - Objetivos de aprendizagem do plano de formação de Diretores escolares ... | 1323 |
| Quadro 148 - Programas do Plano de Formação de Diretores escolares chilenos de 2014 . | 1324 |
| Quadro 149 - Admissibilidade da candidatura pela qualificação profissional | 1329 |
| Quadro 150 - Programa de formação «Líderes Inovadores» | 1341 |
| Quadro 151 - Vantagens e desvantagens do <i>e-learning</i> | 1366 |
| Quadro 152 - Necessidades de formação de Diretores escolares segundo Yuncosa (2001) | 1384 |
| Quadro 153 - Necessidades detetadas..... | 1384 |
| Quadro 154 - Necessidades de formação dos Diretores de Educação Básica do Estado de <i>Nuevo León</i> , no México | 1388 |

VOLUME II

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Caracterização dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados .. | 31 |
| Quadro 2 - Anos no desempenho do cargo até 31-8-2013 | 42 |
| Quadro 3 - Idade | 45 |
| Quadro 4 - Sujeitos do estudo por cargo, grupo de recrutamento, nível de ensino e disciplinas que podem lecionar | 46 |
| Quadro 5 - Situação profissional dos sujeitos do estudo | 47 |
| Quadro 6 - Habilitações académicas dos sujeitos do estudo | 48 |
| Quadro 7 - Habilitação profissional dos sujeitos do estudo | 49 |
| Quadro 8 - Tempo total de serviço dos sujeitos do estudo até 31-8-2013 | 50 |
| Quadro 9 - Tempo de serviço dos sujeitos do estudo nos Agrupamentos de Escolas onde exerceram a sua atividade profissional até 31-8-2013 | 51 |
| Quadro 10 - Codificação das entrevistas e dos entrevistados | 76 |
| Quadro 11 - Dimensões, categorias e subcategorias na análise do conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão definitiva ou matriz final) | 80 |
| Quadro 12 - Escolas avaliadas de 2006-2007 a 2010-2011 | 92 |
| Quadro 13 - Escolas avaliadas de 2011-2012 a 2014-2015 | 101 |
| Quadro 14 - Resumo dos resultados referentes à avaliação do domínio da «Organização e gestão escolar» realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011 | 102 |
| Quadro 15 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, referentes ao domínio «Liderança», em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011 | 103 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 16 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGEC, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2011-2012 e 2014-2015, referentes ao domínio da «Liderança e gestão» | 105 |
| Quadro 17 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011, referentes ao domínio da «Organização e gestão escolar» | 106 |
| Quadro 18 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011, referentes ao domínio da «Liderança» | 107 |
| Quadro 19 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGEC, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2012-2013 e 2014-2015, referentes ao domínio da «Liderança e gestão» | 108 |
| Quadro 20 - Unidades Curriculares das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional ministradas em cursos de formação inicial para a obtenção do grau de licenciado ou de mestre na Universidade do Algarve | 110 |
| Quadro 21 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Dr. Rui Grácio (concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo) | 116 |
| Quadro 22 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves | 119 |
| Quadro 23 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel) | 120 |
| Quadro 24 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio (concelhos de Alcoutim, Castro Marim, Tavira e Vila Real de Santo António) | 122 |
| Quadro 25 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) | 123 |
| Quadro 26 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade de outras instituições | 124 |
| Quadro 27 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no distrito de Faro pela Universidade do Algarve | 127 |
| Quadro 28 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve pela INA | 129 |
| Quadro 29 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve por outras entidades | 130 |
| Quadro 30 - Conceito de liderança | 138 |
| Quadro 31 - Conceito de liderar | 142 |
| Quadro 32 - Aspetos caracterizadores | 148 |
| Quadro 33 - Estratégias usadas | 153 |
| Quadro 34 - Práticas adotadas em termos pessoais | 156 |
| Quadro 35 - Formas de realização dessas práticas | 162 |
| Quadro 36 - Facilidades sentidas | 165 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 37 - Constrangimentos sentidos | 171 |
| Quadro 38 - Nas práticas de liderança escolar em geral | 182 |
| Quadro 39 - No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto | 185 |
| Quadro 40 - Conceito genérico de líder | 189 |
| Quadro 41 - Conceito de líder escolar | 192 |
| Quadro 42 - Aspetos caracterizadores | 194 |
| Quadro 43 - Conceito de gestão | 197 |
| Quadro 44 - Conceito de gerir | 200 |
| Quadro 45 - Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar | 206 |
| Quadro 46 - Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar | 220 |
| Quadro 47 - Facilidades sentidas | 227 |
| Quadro 48 - Constrangimentos sentidos | 233 |
| Quadro 49 - Nas formas e práticas de gestão escolar, em geral | 249 |
| Quadro 50 - No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto | 251 |
| Quadro 51 - Conceito genérico de gestor | 253 |
| Quadro 52 - Conceito de gestor escolar | 256 |
| Quadro 53 - Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas | 260 |
| Quadro 54 - Funções desempenhadas em geral | 265 |
| Quadro 55 - Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa | 269 |
| Quadro 56 - Aspetos facilitadores da ação que desenvolve | 272 |
| Quadro 57 - Aspetos condicionadores da ação que desenvolve | 277 |
| Quadro 58 - Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar | 285 |
| Quadro 59 - Relação entre as ações de liderar e de gerir | 288 |
| Quadro 60 - Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir | 294 |
| Quadro 61 - O Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas | 298 |
| Quadro 62 - Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa | 299 |
| Quadro 63 - Outras considerações | 302 |
| Quadro 64 - Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos | 305 |
| Quadro 65 - Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos | 308 |
| Quadro 66 - Organizacional e pedagógica | 313 |
| Quadro 67 - Burocrática e administrativa | 316 |
| Quadro 68 - Formação contínua | 318 |
| Quadro 69 - Formação específica | 320 |
| Quadro 70 - Formação contínua | 326 |
| Quadro 71 - Formação específica | 327 |
| Quadro 72 - Para o enriquecimento e valorização profissional | 329 |
| Quadro 73 - Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas | 330 |
| Quadro 74 - Outras razões | 331 |
| Quadro 75 - Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática ... | 334 |
| Quadro 76 - Concretização na ação prática da liderança escolar | 339 |
| Quadro 77 - Concretização na ação prática da gestão escolar | 341 |
| Quadro 78 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar | 346 |
| Quadro 79 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa | 353 |
| Quadro 80 - Para a implementação das diretivas do MEC | 355 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 81 - Contributos da formação para a construção de uma visão de escola | 358 |
| Quadro 82 - Formação disponibilizada no Algarve | 362 |
| Quadro 83 - Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas | 370 |
| Quadro 84 - Organizacional e pedagógica | 372 |
| Quadro 85 - Burocrática e administrativa | 374 |
| Quadro 86 - Formação contínua | 379 |
| Quadro 87 - Formação específica | 381 |
| Quadro 88 - Formação específica para ser Diretor escolar | 461 |

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Entrevistados: Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve | 11 |
| Quadro 2 - Entrevistados: Subdiretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve ... | 17 |
| Quadro 3 - Entrevistados: Adjuntos dos Diretores de cinco Agrupamentos de escolas do Algarve | 23 |
| Quadro 4 - Dimensões, categorias e subcategorias na análise do conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão provisória ou matriz inicial) | 329 |
| Quadro 5 - Dimensão 1: Liderança | 333 |
| Quadro 6 - Dimensão 2: Gestão | 353 |
| Quadro 7 - Dimensão 3: Diretor de um Agrupamento de Escolas | 372 |
| Quadro 8 - Dimensão 4: Formação para ser Diretor escolar | 394 |
| Quadro 9 - Dimensão 5: Necessidades de formação dos Diretores escolares | 421 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

VOLUME I

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Um dia de trabalho do Diretor: tarefas e respetiva duração para um dia de trabalho de 8 horas, em percentagem | 982 |
|---|-----|

VOLUME II

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Cargo que desempenham os sujeitos do estudo | 42 |
| Gráfico 2 - Sexo da totalidade dos sujeitos do estudo | 44 |
| Gráfico 3 - Avaliação do domínio <i>Organização e gestão escolar</i> e respetivos fatores | 94 |
| Gráfico 4 - Avaliação do domínio <i>Liderança</i> e respetivos fatores | 95 |
| Gráfico 5 - Classificações dos domínios <i>Organização e gestão escolar</i> e <i>Liderança</i> entre 2006-2007 e 2010-2011 | 97 |
| Gráfico 6 - Distribuições de pontos fortes e pontos fracos nos domínios <i>Organização e gestão escolar</i> e <i>Liderança</i> e respetivos fatores, entre 2006-2007 e 2010-2011 | 98 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ADD | Avaliação de Desempenho Docente |
| AE | Agrupamento de Escolas |
| AEC'S | Atividades de Enriquecimento Curricular |
| AGREAL | Agrupamento de Escolas das Alfarrobeiras |
| AGREAM | Agrupamento de Escolas das Amendoeiras |
| AGREFI | Agrupamento de Escolas das Figueiras |
| AGREOL | Agrupamento de Escolas das Oliveiras |
| AGREVI | Agrupamento de Escolas das Videiras |
| ANDAEP | Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas |
| ALQ | <i>Authentic Leadership Questionnaire</i> |
| ANDE | Associação Nacional de Dirigentes Escolares |
| ANISE | Análise de Necessidades de Intervenção Socioeducativa |
| ANP | Associação Nacional de Professores |
| APO | Administração por Objetivos |
| ASE | Ação Social Escolar |
| BE/CRE | Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos |
| BOE | <i>Boletín Oficial del Estado</i> |
| CAD | Conselho Administrativo |
| CA | <i>Comunidades de Aprendizaje</i> |
| CAA | Conselho de Acompanhamento e Avaliação |
| CAEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAF | <i>Common Assessment Framework</i> |
| CAP | Comissão Administrativa Provisória |
| CCE | Comissão das Comunidades Europeias |
| CCPFC | Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua |
| CD | Conselho Diretivo |
| CE | Conselho das Escolas |
| CEE | Comunidade Económica Europeia |
| CEF | Curso(s) de Educação e Formação |
| CEFOPE | Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância |
| CEPs | Centros de Professores ou de Recursos |

| | |
|---------------|--|
| CESE | Cursos de Estudos Superiores Especializados |
| CDT | Coordenador dos Diretores de Turma |
| CGD | Conselho de Grupo/Disciplina |
| CIDOCE | Comportamentos de Cidadania dos Docentes |
| CIFOP | Centro Integrado de Formação de Professores |
| CIEP | Centros Integrados de Educação Popular |
| CIS | <i>Communities in Schools</i> |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONFAP | Confederação Nacional das Associações de Pais |
| CP | Conselho Pedagógico |
| CPA | Código do Procedimento Administrativo |
| CRP | Constituição da República Portuguesa |
| CRSE | Comissão de Reforma do Sistema Educativo |
| CSDT | Conselho dos Diretores de Turma |
| CT | Conselhos de Turma |
| DEB | Departamento de Educação Básica |
| DEPGEF | Departamento de Programação e Gestão Financeira |
| DESE | Diploma(s) de Estudos Superiores Especializados |
| DGAE | Direção-Geral da Administração Escolar |
| DGD | Delegado de Grupo/Disciplina |
| DGE | Direção-Geral da Educação |
| DGEEC | Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência |
| DGEstE-DSRA | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Alentejo |
| DGEstE-DSRAL | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Algarve |
| DGEstE-DSRC | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Centro |
| DGEstE-DSRLVT | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo |
| DGEstE-DSRN | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Norte |
| DGIDC | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular |

| | |
|---------------|--|
| DGPGF | Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira |
| DGO | Direção-Geral do Orçamento |
| DN | Despacho normativo |
| DNF | Diagnóstico de Necessidades de Formação |
| DO | Teoria ou Movimento do Desenvolvimento Organizacional |
| DR/D. R. | Diário da República |
| DRE | Direção(ões) Regional(ais) de Educação |
| DREAlent/DREA | Direção Regional de Educação do Alentejo |
| DREAlg | Direção Regional de Educação do Algarve |
| DREC | Direção Regional de Educação do Centro |
| DREL/DRELV | Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo |
| DREN | Direção Regional de Educação do Norte |
| DRES | Direção Regional de Educação do Sul |
| DSGRHF | Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação |
| DSRA | Direção de Serviços da Região Alentejo |
| DSRAL | Direção de Serviços da Região Algarve |
| DSRC | Direção de Serviços da Região Centro |
| DSRLVT | Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo |
| DSRN | Direção de Serviços da Região Norte |
| DT | Diretor(es) de Turma |
| EAZ | <i>Education Action Zones</i> |
| EBI | Escolas Básicas Integradas |
| ECD | Estatuto da Carreira Docente |
| EFA | Curso(s) de Educação e Formação de Adultos |
| EFQM | <i>European Foundation for Quality Management</i> |
| ENA | Escolas não Agrupadas |
| EPIS | Empresários pela Inclusão Social |
| ESE | Escola Superior de Educação |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FENPROF | Federação Nacional dos Professores |
| FLE | Fórum para a Liberdade de Educação |
| FNE | Federação Nacional de Educação |
| FORGEST | Formação em Gestão e Tecnologia de Informação e Comunicação |

| | |
|-------|--|
| | para as Escolas |
| FVC | Fundação Victor Civita |
| GEP | Gabinete de Estudos e Planeamento |
| GEPE | Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação |
| GERH | Gestão Estratégica de Recursos Humanos |
| GETAP | Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional |
| GGF | Gabinete de Gestão Financeira |
| GNR | Guarda Nacional Republicana |
| GP | Gestão de Pessoas |
| GRH | Gestão de/dos Recursos Humanos |
| GROC | <i>Grup de Recerca sobre Oragnizació de Centres</i> |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBOPE | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| ICE | Instituto das Comunidades Educativas |
| IEA | <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> |
| IIE | Instituto de Inovação Educacional |
| IGE | Inspeção-Geral da Educação |
| IGEC | Inspeção-Geral da Educação e Ciência |
| INA | Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas |
| INE | Instituto Nacional de Estatística |
| IPQ | Instituto Português da Qualidade |
| ISO | <i>International Standards Organization</i> |
| ISSPP | <i>International Successful School Principal Project</i> |
| KSAs | <i>Knowledge, Skills, and Abilities</i> |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| LCE | <i>Ley de Calidad y Equidad de la Educación</i> |
| LEA | <i>Local Education Authorities</i> |
| LIFT | <i>Leadership Initiative for Transformation</i> |
| LGE | <i>Ley General de Educación</i> |
| LOCE | <i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación</i> |
| LOE | <i>Ley Orgánica de Educación</i> |

| | |
|---------|--|
| LOLSO | <i>Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes</i> |
| LOMCE | <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i> |
| MAUA | <i>Multiattribute Utility Analysis</i> |
| MBD | <i>Marco para la Buena Dirección</i> |
| McREL | <i>Mid-continent Research for Education and Learning</i> |
| ME | Ministério da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Ciência |
| MECD | <i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i> |
| MINEDUC | <i>Ministerio de Educación de Chile</i> |
| MIS | <i>Management Information System</i> |
| MLQ | <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> |
| MTP1 | Modo de Trabalho Pedagógico - tipo transmissivo, de orientação normativa |
| MTP2 | Modo de Trabalho Pedagógico - tipo incitativo, de orientação pessoal |
| MTP3 | Modo de Trabalho Pedagógico - tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo. |
| NGP | Nova Gestão Pública |
| NPQH | <i>National Professional Qualification for Headship</i> |
| NCSL | <i>National College for School Leadership</i> |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| OFSTET | <i>Office for Standards in Education</i> |
| OAL | Organização do Ano Letivo |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OMD | Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAA | Plano Anual de Atividades |
| PCAG | Projeto Curricular de Agrupamento |
| PCA | Percursos Curriculares Alternativos |
| PEE | Projeto Educativo de Escola |
| PEPT | Programa de Educação Para Todos |
| PFA | Plano de Formação de Agrupamento |

| | |
|---------|---|
| PIEF | Programa de Integração e Formação |
| PO | Pesquisa Operacional |
| POPH | Programa Operacional do Potencial Humano |
| PRODEP | Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal |
| PTT | Plano de Trabalho de Turma |
| RAA | Região Autónoma dos Açores |
| RAAG | Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas |
| RAE | Relatórios de Avaliação Externa |
| RAM | Região Autónoma da Madeira |
| RAR | <i>Réseau Ambition Réussite</i> |
| Red AGE | <i>Red de Apoyo a la Gestión Educativa</i> |
| RI | Regulamento Interno |
| RJFCP | Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores |
| SACGE | Sistema de Asseguramento da Qualidade da Gestão Educacional |
| SDPSul | Sindicato Democrático dos Professores do Sul - Delegação de Faro |
| SEPLEU | Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades |
| SINDEP | Sindicato Nacional e Democrático dos Professores |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SPGL | Sindicato dos Professores da Grande Lisboa |
| SPLIU | Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades |
| SPO | Serviços de Psicologia e Orientação |
| SPSS | <i>Statistical Package for the Social Science</i> |
| SPZS | Sindicato dos Professores da Zona Sul - Faro |
| TALIS | <i>Teaching and Learning International Survey</i> |
| TD | Tecnologias Digitais |
| TEIP | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária |
| TEIP 1 | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de primeira geração |
| TEIP 2 | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração |
| TEIP 3 | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração |
| TGS | Teoria Geral de Sistemas |

| | |
|------------|--|
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| TLM | Teoria das Trocas Líder-Membro |
| TNL | Tipos Naturais de Liderança |
| TQM | <i>Total Quality Management</i> |
| TRC | Teoria dos Recursos Cognitivos |
| UAlg | Universidade do Algarve |
| UB Virtual | Universidade de Barcelona Virtual |
| UC | Unidade(s) Curricular(es) |
| UE | União Europeia |
| UCPT | Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| WWW | <i>World Wide Web</i> |
| ZEP | <i>Zones d'Education Prioritaires</i> |

INTRODUÇÃO

O Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada como cenário em que o Diretor exerce a sua atividade profissional é uma realidade cada vez mais complexa. Está sujeita a uma diversidade de atribuições, de funções, de problemas, de ocorrências, isto é, uma enormidade de desafios sem precedentes, o que em nossa opinião, faz com que o exercício profissional do Diretor seja cada vez mais complexo, cheio de desafios, exigente e «desgastante».

A própria escola vê-se atualmente envolvida no que Torres denomina “as doze revoluções” (2009, cit. por Fernández, 2011, p. 21), que a afetam direta ou indiretamente e que integram: a revolução tecnológica; a revolução científica; a revolução urbana; a revolução social; a revolução das comunicações; a revolução económica; a revolução ecológica; a revolução cultural; a revolução dos valores e das consciências; a revolução das relações laborais; a revolução do entretenimento; e a revolução pendente do sistema educativo.

Os indivíduos, as famílias e a sociedade cada vez mais exigem à escola uma maior disciplina, rigor, qualidade de ensino, assim como a necessidade de tornar realidade todas as potencialidades dos alunos que acolhe. Por outro lado, lidar com os próprios alunos é cada vez mais difícil e complexo, dada a sua heterogeneidade provocada pelas diferentes etapas e níveis educativos, a procedência de diversas culturas, os hábitos e costumes próprios da comunidade em que vivem, assim como diferentes interesses e motivações que «transportam», capacidades individuais e competências que possuem. Estas características exigem um ensino compreensivo e adaptado à diversidade dos seus destinatários.

Também é amplamente reconhecido que a qualidade da educação assenta sobretudo na competência dos seus profissionais em proporcionar aos seus alunos e à sociedade em geral experiências educacionais e formativas capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias, a fim de enfrentarem os desafios vivenciados num mundo globalizado, tecnológico, orientado por um conjunto cada vez maior e mais complexo de informações e por uma procura de qualidade em todas as áreas de atuação. Destes profissionais da educação, fazem parte aqueles que administram, lideram, gerem e dirigem cada estabelecimento de ensino e a influência que colocam nas ações que são desenvolvidas no seio das escolas. Como responsável máximo pelo norteamento do modo de ser e de fazer na escola e dos resultados obtidos nela, o Diretor é a figura a quem são pedidas

e assacadas responsabilidades por parte da administração pelo «governo» da instituição educativa.

Todas estas exigências e mudanças acentuadas e aceleradas que vivemos em pleno século XXI estão a introduzir novos valores e novas configurações de interação social. Em certa medida o mundo está a tornar-se cada vez mais complexo, incerto, imprevisível e difícil. A esta situação não são alheias as organizações, especificamente os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas, pelo que aqueles que têm responsabilidades no seu seio, especificamente na «condução dos seus destinos» por serem os seus responsáveis máximos, como é o caso dos Diretores escolares, não devem desconhecer este «novo mundo que todos os dias surge diferente».

No fundo, vivemos num século que tem sido marcado por profundas e rápidas transformações, muitas vezes difíceis de acompanhar, e mesmo de compreender, por parte de todos aqueles que se interessam por problemas contemporâneos como vem sucedendo nas organizações escolares. Assim, nos últimos quinze anos, os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas públicas portuguesas têm sido alvo de inúmeras alterações e sucessivos processos de mudança, dado que têm “andado a reboque do clima de instabilidade económica, social e política que tem caracterizado o nosso país” (Bento e Alice, 2010, p. 9). Estas mudanças visam a promoção do sucesso académico dos alunos e o aumento do capital escolar da população portuguesa, motivadas pela «inflação» dos requisitos escolares para o ingresso no mercado de trabalho, ainda que algumas delas, principalmente as que ocorreram nos últimos cinco anos, também derivem de opções políticas motivadas pela crise económica em que o nosso país «mergulhou», causada por um programa de assistência financeira a que se viu obrigado a recorrer. Seja em razão de condições mais estruturais ou mais conjunturais, “as organizações escolares requerem novos modelos de gestão e liderança, com vista à obtenção de uma maior dinâmica e autonomia, de modo a que os seus resultados consigam garantir a eficácia do sistema educativo em geral” (Bento e Alice, 2010, p. 10).

É ainda necessário ter presente que, sendo a escola uma organização com uma missão a desempenhar e uma finalidade própria, apesar das várias missões sociais que é solicitada a realizar, requer uma administração responsável, uma liderança «forte», uma gestão eficaz dos recursos, um funcionamento eficiente, um trabalho em equipa e uma distribuição de responsabilidades. Esta situação, para ser levada a cabo por um Diretor exige conhecimentos, capacidades e formação, dado que tem de responder por objetivos relativos ao cumprimento

de um serviço público de educação de qualidade que garanta o acesso universal e maximize as possibilidades de todos os alunos para atingirem níveis elevados de sucesso escolar.

Tais circunstâncias reclamam Diretores escolares dotados de competências adequadas às funções que desempenham enquanto administradores, gestores e líderes máximos em cada escola pública portuguesa. Diretores que se preocupem com os aspetos materiais da escola e com o seu funcionamento, bem como com os seus aspetos pedagógicos, psicológicos e sociais, de forma a poderem ser criadas condições de trabalho adequadas aos educadores e aos professores e ao desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo desse modo para melhores resultados que estes possam alcançar. Isto é, o Diretor deve ter a preocupação em criar condições para que os docentes desenvolvam um trabalho centrado nas aprendizagens dos alunos pelo que tem de promover um clima de harmonia e participação conjugado com o desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, adverte Alonso que o papel do Diretor “só será uma realidade quando ele for «percebido» como um «tomador de decisões», e não como mero «executor» de ordens superiores” (1976, cit. por Marins, 2009, p. 225).

É também necessário que o Diretor escolar tenha um cuidado particular no acolhimento e acompanhamento na escola dos novos professores, estando atento às suas necessidades e mostrando-se disponível para os orientar e aconselhar, além de promover uma organização da escola que favoreça a participação e o envolvimento de todos, em especial dos pais e encarregados de educação.

Portanto, um Diretor deve ter determinados conhecimentos, atitudes, capacidades e competências específicas para poder desenvolver a sua função de forma efetiva, eficaz e eficiente.

Desta forma, é consensual a extrema importância que o Diretor escolar tem no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada, quando se pretende que qualquer destas organizações consiga educar os seus alunos de modo a formar cidadãos criativos, abertos aos desafios do presente e do futuro, promotores do bem comum, críticos, reflexivos, ativos e trabalhadores. Capazes, enfim, de prosseguirem e melhorarem a sociedade democrática em que vivem, norteadas por valores de liberdade, igualdade e fraternidade, de participação, de equidade social, de cooperação, de cidadania e de inclusão. Neste sentido, o Diretor desempenha um papel essencial na organização escolar, dado que, segundo Prata, ele “tem a missão de identificar e mobilizar os diferentes talentos na escola e comunidade para que as metas sejam cumpridas e, principalmente, conscientizar todos para a importância da contribuição individual e coletiva na qualidade do todo” (2002, cit. por Marins, 2009, p. 229).

Neste âmbito, é ainda necessário ter presente que as funções que desempenham os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas não são iguais às que são realizadas pelos educadores e pelos professores, nem tão pouco a função diretiva é sinónima da função docente. O trabalho do Diretor escolar é diferente do trabalho que leva a cabo qualquer docente, dado que as suas tarefas são tão específicas e abrangem tantos domínios que há quem as considere como constitutivas de uma «profissão», sobretudo se se tiver em conta que este administra, lidera, gere e coordena o que se relaciona com o processo de ensino e de aprendizagem, com as famílias, com os educadores e professores, com os alunos, com o pessoal não docente e com a comunidade educativa. De forma muito simplista se pode afirmar que dirigir não é o mesmo que ensinar, contudo, a pessoa que ocupa tal cargo deve ser docente, na medida em que julgamos que a sua formação e experiência nesta área ainda se constitui como uma mais-valia para o exercício das funções de Diretor escolar.

Todavia, é preciso levar em linha de conta que, na atualidade, todas as novas exigências e responsabilidades que são colocadas às escolas públicas portuguesas requerem Diretores qualificados convenientemente, em particular nas áreas da sua responsabilidade normativa, o que nem sempre se verifica. A este propósito, J. C. Ribeiro afirma que a preparação do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada “para as novas responsabilidades é insuficiente ou inexistente” (2010, p. 7), o que por si só já é motivo de grande preocupação para toda a comunidade escolar e também para a administração educativa, pelo que se vislumbra a formação como um dos «pilares» que poderá ajudar a mudar tal situação.

Esta capacitação dos Diretores das escolas do ensino não superior público português, de acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, pode ser obtida mediante a frequência de formação contínua nas modalidades de cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos e ações de curta duração, nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, embora também devam realizar formação nos domínios da liderança e da formação educacional geral e das organizações educativas.

Também a capacitação dos Diretores escolares pode ocorrer através da frequência de formação especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional. Por fim, ainda nestas duas áreas, poderão eventualmente estes profissionais da educação ter tido disciplinas ou frequentarem unidades curriculares (UC) que integrassem o currículo dos seus cursos de formação inicial de professores, uma vez que atualmente, em

Portugal, não existe uma organização responsável pela formação inicial de Diretores escolares.

Neste âmbito, é necessário ter presente que, pelo facto de hoje se viver num mundo globalizado, não é aconselhável que a formação se possa e deva realizar somente numa etapa da vida, como acontecia no passado, quando a transformação social era lenta. Assim, levando em linha de conta que atualmente o modelo de formação aponta para uma formação ao longo da vida profissional, ou seja, uma formação permanente do indivíduo no âmbito da sua profissão e partindo do pressuposto que as organizações devem manter os seus empregados e colaboradores com conhecimentos, destrezas, atitudes e competências atualizadas, julgamos que esta situação é tanto mais importante na medida em que muitos dos conhecimentos, das destrezas, das atitudes e das competências usadas hoje podem não ser as mais indicadas e adequadas para serem utilizadas num futuro próximo, dado que a informação, a formação, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as exigências sociais e individuais evoluem constantemente e que, portanto, as mesmas ficam rapidamente obsoletas.

Ainda em nossa opinião, a formação permanente dos Diretores escolares deve contar com a motivação destes profissionais e com o seu sentido de responsabilidade, no intuito de se aperceberem quando necessitam de se atualizar e de colmatar as necessidades de formação que entretanto vão surgindo no desempenho das suas funções. Noutros termos, é conveniente que estes profissionais identifiquem as necessidades de formação que pontualmente sentem e que invistam nessa formação quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Por outro lado, no que toca a essa formação, é necessário a existência de uma qualificação que lhe seja garantida pela implementação de políticas públicas de formação de Diretores das escolas estatais do ensino não superior que priorize a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de técnicas, capacidades, habilidades e competências para administrar, gerir e liderar a escola (Escola não Agrupada) ou um conjunto de escolas (Agrupamento de Escolas).

O nosso trabalho procura ao nível de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve mostrar um pouco como tem sido a formação destes profissionais da educação, a formação que detêm para exercer as suas funções e quais as necessidades de formação que o exercício das mesmas lhes fazem sentir e acentuar, assim como a formação que foi disponibilizada no Algarve aos titulares deste tipo de cargo nas últimas três décadas. Procura ainda dar a conhecer como estes Diretores perspetivam a liderança e a gestão, como estas duas funções se complementam, as práticas que levam a cabo nos seus Agrupamentos de Escolas e as

facilidades e os constrangimentos que se colocam à sua ação. Também pretende mostrar como estes dirigentes concetualizam o Diretor escolar, as funções que desempenham e outras que, eventualmente, poderiam desempenhar e as qualidades que privilegiam na escolha dos docentes para os cargos de Subdiretor e de Adjuntos.

O facto de sermos docentes e nos interessarmos pelas questões da educação e de política educativa tem-nos despertado, desde sempre, o interesse por conhecermos melhor e mais profundamente a ação daqueles que são responsáveis pelas escolas públicas portuguesas, em particular no que à sua formação diz respeito. Esse interesse tem vindo a aumentar gradualmente com as sucessivas alterações que os últimos governos têm vindo a introduzir a este nível visando serem alcançados determinados objetivos.

Entre essas mudanças, salienta-se a mudança de paradigma que se começou a verificar na gestão e administração das escolas públicas portuguesas, desde o ano letivo de 2009-2010, com a perda progressiva de importância do órgão colegial de direção, o que acabou por se concretizar com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e mais recentemente do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com a definição legal de um órgão unipessoal de administração e gestão, isto é, de um Diretor, com poder para designar o respetivo Subdiretor e Adjuntos.

O último Decreto-Lei referido estabelece que para a candidatura ao cargo deverão os professores estar habilitados com um curso de formação especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, devendo também ser considerados para o mesmo efeito os candidatos que sejam detentores do grau de mestre ou de doutor nas referidas áreas. Além disso, a formação detida pelos docentes nos domínios citados, de acordo com o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a partir do ano letivo de 2015-2016, é prioritária em termos de candidatura ao cargo de Diretor e, num concurso aberto pela administração educativa para este cargo, a sua existência faz com que os candidatos que não possuam tal formação não sejam considerados opositores ao mesmo. Esta circunstância mostra a importância que a administração educativa atribui à formação que um candidato ao cargo de Diretor escolar deve ter.

Sendo esta uma situação ainda em desenvolvimento e sabendo-se que a formação pós-graduada ou especializada neste âmbito é relativamente recente, entendemos que se justifica que nos proponhamos estudar como tem sido a formação dos Diretores escolares, especificamente qual é a formação que os Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do

Algarve possuem para o exercício desta função, assim como as necessidades de formação que serão sentidas com essa finalidade.

Ainda em nossa opinião, este estudo também se justifica porque a investigação no que ao Diretor das escolas do ensino não superior público português diz respeito é um assunto ainda pouco estudado e aprofundado, ao contrário do que acontece em muitos outros países, quer da Europa ou fora desta, em particular no que se relaciona com o exercício das suas funções, a formação detida e as necessidades de formação que sente e que vão surgindo de acordo com o desempenho dessas mesmas funções.

Neste âmbito, julgamos que esta investigação possa contribuir para o conhecimento e problematização da formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas, em relação à qual nos parece que nos próximos anos será necessário e desejável introduzir algumas alterações.

Sabendo-se que a formação dos Diretores escolares confere outra dinâmica à sua ação quotidiana e contribui para que estes dirigentes reflitam sobre o trabalho que realizam nas escolas, julgamos que a nossa investigação poderá ser mais um contributo nesta área para todos aqueles que se interessam por esta temática, quer sejam estudantes, académicos, Diretores escolares ou outros.

Esta investigação que foi realizada sobre a formação e necessidades de formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve é, metodologicamente, de natureza qualitativa e integrou a realização de entrevistas semiestruturadas a cinco Diretores, a cinco Subdiretores e a cinco Adjuntos de Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve.

Além das entrevistas, recorreremos ainda à recolha e análise de documentos vários para se proceder à obtenção de determinados dados relacionados com a formação de Diretores escolares, em particular aquela que foi disponibilizada no Algarve, por diversas entidades, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, no âmbito da formação inicial, contínua e especializada. Foram ainda recolhidos e analisados os relatórios de avaliação externa das escolas realizados pela Inspeção-Geral de Educação (IGE) entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011 e pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) entre os anos letivos de 2011-2012 e 2014-2015, de modo a se relacionar a avaliação obtida pelas escolas, em particular os Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados para este estudo, nos domínios alusivos à liderança e à gestão com a formação detida pelos seus Diretores e as necessidades de formação sentidas e manifestadas por estes sujeitos nos seus discursos.

Em termos estruturais o presente trabalho apresenta-se dividido em duas partes: uma relativa ao enquadramento concetual e outra ao trabalho empírico.

Na primeira parte, constituída por três Capítulos, procuramos, por um lado, contextualizar teoricamente os aspetos ligados à ação do Diretor, como são a liderança e a gestão e, por outro, a formação necessária para o exercício das funções.

No primeiro Capítulo dedicado à liderança escolar, são passadas em revista as questões centrais da problemática da liderança, dos seus modelos e das suas teorias. Procurámos ainda apresentar os tipos de líderes e as qualidades e virtudes que devem possuir. Focámos também os estilos de liderança mais utilizados e o que se perspectiva neste campo para este século. Por último, integra este Capítulo um conjunto de estudos portugueses e estrangeiros relativos à liderança escolar.

Quanto ao Capítulo II intitulado «A gestão escolar» é abordada a gestão de uma forma genérica e com maior detalhe a gestão escolar, em particular a que teve lugar no período compreendido entre o pós 25 de abril de 1974 e 2016, assim como alguns estudos nacionais e internacionais neste campo. São ainda abordados diversos aspetos significativos em relação ao Diretor escolar, tanto em Portugal como em outros países europeus e americanos.

Já o Capítulo III sob o título «A formação e as necessidades de formação em Administração Escolar e Administração Educacional» percorre esta problemática nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, dando destaque à formação inicial, contínua e especializada neste âmbito, às perspetivas sobre a formação de Diretores escolares em diversos países, bem como às suas necessidades de formação.

A segunda parte é composta por quatro Capítulos. No Capítulo I descrevemos com detalhe os diversos passos do processo que seguimos para levar a cabo a nossa investigação, ou seja, descrevemos a metodologia e as técnicas de investigação que se utilizaram bem como as fundamentações para as opções que se fizeram.

No Capítulo II apresentamos a análise dos dados obtidos nas fontes documentais, designadamente no que toca a um olhar externo sobre a liderança e a gestão escolar, tendo por base os relatórios da IGEC e à formação, nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, que foi disponibilizada no Algarve nos últimos trinta e três anos.

No Capítulo III é feita a análise e interpretação dos dados recolhidos para esta investigação através da aplicação das entrevistas semiestruturadas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve.

No Capítulo IV procedemos à discussão dos resultados analisados e interpretados nos dois Capítulos anteriores, relacionando-os com as teorias enunciadas na parte teórica, a partir da revisão da literatura. Neste âmbito, são confrontados os resultados com as teorias propostas pelos autores no enquadramento concetual, a fim de se verificar a sua corroboração, divergência ou, eventualmente, a possibilidade de se registar algum novo olhar sobre a temática em estudo.

Mediante este procedimento foi possível verificar que determinados resultados confirmam e estão de acordo com algumas teorias abordadas no enquadramento concetual, mas que outros resultados fizeram emergir perspetivas diferentes.

Fecham o trabalho um conjunto de reflexões finais, que se apresentam nas Conclusões, onde elencamos os principais resultados da investigação, de forma a responder à questão de partida e às questões orientadoras. Além disso, debruçamo-nos sobre as suas limitações e virtualidades, bem como sobre as pistas de investigação que poderão ser desenvolvidas em futuros estudos. Enunciamos ainda algumas questões que se levantaram em função dos resultados obtidos e do próprio processo de investigação desenvolvido. Referimos também o contributo do estudo para o nosso desenvolvimento em termos pessoais e profissionais.

Portanto, estamos diante de um estudo que pode dar conta de dilemas e da complexidade que afeta a qualidade do desempenho da função de Diretor de escola e, de uma forma específica, das condições que dizem respeito à formação destes profissionais da educação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I - A LIDERANÇA ESCOLAR

“A liderança (...) está mais relacionada com as emoções, com mover pessoas, fazê-las empenharem-se numa visão e seguirem o seu líder”.

Silva e Torres (2010, p. 154)

A liderança constitui um dos temas mais pesquisados e estudados nas últimas décadas. Este tema tem atraído uma vasta atenção e tem sido usado para compreender as realizações e as relações humanas numa diversidade de campos, desde, por exemplo, chefes de governo(s) a gestores escolares.

Hoje é muito comum as organizações preocuparem-se com a liderança dos seus colaboradores e trabalhadores, assim como dos seus decisores, gestores e Diretores. Neste âmbito, começa a ser comum em pleno século XXI as organizações maiores e «mais complexas» enveredarem por um processo não só de recrutamento de recursos humanos como, também, da sua valorização e desenvolvimento pessoal e profissional, em que dão atenção à problemática da liderança, procurando seleccionar e recrutar «líderes» e capacitá-los no âmbito da liderança.

Também se verifica que existem por esse mundo fora um conjunto assinalável de instituições públicas e privadas de ensino superior que ministram cursos de liderança ou que incorporaram unidades curriculares de liderança nos currículos dos seus cursos, dada a importância que a liderança tem vindo a merecer dentro e fora do meio académico.

Presentemente, além dos académicos, também muitos outros atores sociais se interessam e se debruçam sobre as questões da liderança, todavia não tanto como seria desejável, dado que me parece que a maioria da sociedade, como, por exemplo, a portuguesa desconhece o seu significado, a sua função e o que a sua utilização pode contribuir para melhorar a qualidade do trabalho, dos relacionamentos, das realizações pessoais e profissionais, do empenho colocado na ação e dos resultados que se pretendem alcançar.

Os próprios Estados, como, por exemplo, o português já vem incorporando esta palavra nos documentos legais da educação, assim como o que pretende com isso. Por isso, talvez no meio educativo também se vem assistindo ultimamente a uma introdução paulatina do léxico ligado ao tema, sendo notória a sua utilização nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas, quando, por exemplo, se referem às estruturas intermédias «apelidando-as» de lideranças intermédias ou líderes intermédios ou quando os seus Diretores manifestam o desagrado com o trabalho destes atores educativos, reconhecendo que, no desempenho das suas funções, tais profissionais não assumem uma «verdadeira liderança».

Ainda no campo educativo, em particular no domínio da formação dos seus profissionais, pessoal docente e não docente, começa-se a assistir, já neste século, à disponibilização de formação no âmbito da liderança, uma vez que a administração educativa entende que tanto os educadores e professores, assim como os elementos das direções dos

estabelecimentos de ensino (Diretores, Subdiretores e Adjuntos) e o pessoal não docente deve estar capacitado nesta área para melhor desempenhar as suas funções.

Assim, também nós conscientes da sua importância para as organizações, em particular para as escolares, abordamos neste Capítulo a liderança, em que procurámos colocar em evidência a sua concetualização, as tendências, as teorias e os seus modelos, assim como os tipos de líderes e as virtudes necessárias aos mesmos. É igualmente abordada a liderança escolar e são apresentados diversos estudos nacionais e internacionais neste âmbito.

1. Conceito de liderança

A liderança é um tema que tem suscitado grande interesse entre teóricos e práticos e que tem conhecido uma evolução profunda nos últimos anos. Na perspectiva de Cunha e Rego (2009a) não é possível falar de gestão e organização sem fazer referência à liderança, pois esta última constitui uma condição de sucesso das organizações, enquanto para Yammarino, “estudar a liderança é tão adequado como estudar outra área qualquer, por exemplo como estudar química ou física, utilizando o método científico e usando os mesmos procedimentos e protocolos rigorosos” (2002, cit. por Pereira, 2006, p. 17).

Em geral, o conceito de liderança tem uma conotação de poder e de indivíduos excepcionais que comandam exércitos, dirigem empresas ou, por exemplo, que conduzem o rumo de um país. A história relata muitos feitos de militares, políticos, líderes religiosos e sociais, que são considerados verdadeiros líderes.

A liderança tem sido objeto de várias questões, nomeadamente: como é que grandes líderes suscitam fervor e dedicação; como é que os líderes constroem grandes impérios; como é que os líderes chegam a posições de poder; como é que os líderes conseguem levar multidões a grandes realizações humanas e outros a verdadeiras catástrofes, apenas para citar alguns exemplos.

Nos dias de hoje, dá-se à questão da liderança, talvez, uma importância que anteriormente não existia, pelo menos se considerarmos a sua generalização. Uma vez que estamos perante um mundo global da informação e da produção, um mundo cada vez mais marcado pela competição e onde não basta ser-se bom, onde é indispensável obterem-se resultados, torna-se necessário buscar quem os consiga e leve os outros a consegui-los. Assim, deseja-se saber o que deve ser um líder e que o deve distinguir dos demais membros de uma

organização. Ora tal compreensão pode bem começar pelo princípio. Deste modo, segundo P. M. G. Ferreira,

“a palavra «liderança» (existente desde o século XX) significa: *função; posição; espírito de chefia; autoridade; direcção e ascensão*. É uma palavra composta pelo verbo *liderar* + *ança* (sufixo). Por sua vez o verbo *liderar*, é composto de *líder* + *ar* (sufixo). A palavra «líder», etimologicamente falando, advém da palavra inglesa *leader* (existente desde o século XIV), que significa algo ou alguém que guia, que conduz. O sufixo *ar* significa qualidade. Na língua portuguesa a palavra «líder» significa *chefe; dirigente ou guia de qualquer tipo de acção, empresa ou ideal*” (2010, p. 8).

O termo «liderança» tem gerado inúmeras discussões em torno da sua definição (Pena *et al.*, 2007). As investigações sobre a «liderança» e os «processos de liderança» sucedem-se e são vários os autores que procuram explicar o seu conceito, no entanto, na opinião de Pena *et al.*, “revela-se um domínio pouco explorado” (2007, p. 11).

Para Hampton (1990), a liderança tem pelo menos dois significados. O primeiro refere-se

“à ampla classe de atividades pelas quais os gerentes estabelecem o carácter e a tónica de sua organização. Essas atividades incluem a articulação e a exemplificação de valores e estilos distintos da empresa. O segundo significado de *liderança* refere-se ao processo interpessoal de influência, através do qual os gerentes comunicam-se com os subordinados sobre a realização do trabalho” (Hampton, 1990, p. 27).

Na perspectiva de Pereira, a liderança é muito fácil de definir em termos comportamentais podendo dizer-se que se trata de “um comportamento intragrupal de seguimento de uma pessoa que orienta a acção do grupo de forma tacitamente consentida e efectivamente desejada” (2008, p. 361).

No entanto, outros autores não pensam da mesma forma como, por exemplo, Castanheira e Costa (2007) que afirmam que a liderança é um conceito que, sendo de difícil definição, tem sido alvo de várias interpretações e definições no último século e no início deste.

De acordo com Cunha e Rego “não é possível encontrar uma definição que concite consenso, havendo mesmo quem considere que há quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que se dedicaram ao tema” (2009a, p. 20).

Assim sendo, existem inúmeras definições de liderança, fruto das diferentes abordagens e das múltiplas perspetivas tomadas ao longo do século XX e início deste século XXI. Essas perspetivas vão desde a visão mecanicista da liderança de meados do século XX, segundo a qual o líder era visto como alguém que possuía determinadas características inatas ou adquiridas através do treino, que o distinguiam dos outros membros organizacionais e o levam a atingir os resultados desejados, independentemente da situação ou do contexto, às perspetivas em que o líder se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere, de modo a poder fazer face aos desafios que lhe são impostos pela realidade e pelo contexto organizacional. As referidas perspetivas passam ainda pelas visões culturais deste fenómeno, nas quais o líder começa a ser visto como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para a prossecução de objetivos organizacionais, para chegarmos até aos nossos dias em que as organizações são vistas como instáveis e imprevisíveis e onde o líder é tido como um ator que tem de gerir conflitos cada vez em maior número e mais difíceis, que tem de utilizar o seu poder e administrar processos de influência perante um cenário com um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza (Yukl, 1989; Bryman, 1996; Costa, 1996; 2000; Grint, 1997).

À semelhança do que inicialmente se referiu, Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) também, defendem que não existe uma definição sobre o conceito de liderança com a qual todos concordem.

Yukl acrescenta que “*the definition of leadership is arbitrary and very subjective. Some definitions are more useful than others, but there is no «correct» definition*” (2002, pp. 4-5).

Na perspetiva de Cuban existem “*more than 350 definitions of leadership but no clear and unequivocal understanding as to what distinguishes leaders from non-leaders*” (1988, p. 190). Também para Yukl (1989; 1994) e Bass (1990a) são muitas as definições de liderança, quase tantas como as pessoas que se dedicaram ao estudo deste tema. Ainda a este respeito, podemos acrescentar que as diversas definições de liderança existentes apontam para perspetivas, que ora se complementam, ora se distanciam umas das outras (Bush, 2011).

A liderança é um conceito que tem sofrido diversas concetualizações ao longo do século XX e no início do século XXI, pelo que iremos abordar o seu conceito como processo de influência, como poder e autoridade, como processo relacional, enquanto condução para o cumprimento de objetivos ou fins, como capacidade para influenciar, como qualidade ou função do líder e como processo de influência mútua e de aprendizagem.

A liderança não é inócua. Ela tem de ter efeito, consequências. A liderança não existe para deixar tudo na mesma. Todavia, a liderança não surge no/do nada e não acontece da mesma forma em distintos contextos organizacionais. Por outro lado, os modos como se tem olhado para a liderança têm sido diferentes, tantas vezes associados a determinadas visões sociais e políticas. Associar liderança ao processo de influência de alguém não constitui novidade. Este processo de influência visa que os liderados sejam persuadidos a atingirem determinados fins, objetivos ou metas individuais, de grupo ou organizacionais. Neste âmbito, poderão também os líderes influenciar o seu pessoal e outros interessados a partilhar a sua visão e a concretizá-la. Esta influência “é evidenciada pela mudança de comportamento de uma pessoa como consequência das acções de outra” (Teixeira, 2013, p. 168), ou seja, são as “acções de um indivíduo e ou grupo de indivíduos e ou organizações que provocam uma mudança nos comportamentos e ou atitudes nesses ou noutros indivíduos e ou grupos sociais e ou organizações” (Rolo, 2008, p. 411).

Portanto, neste âmbito, a liderança é concetualizada como “um processo de influência exercido para o alcance de certas intenções” (Bertrand e Guillemet, 1994, p. 173) ou como “o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito” (Teixeira, 2013, p. 219). Todavia, este é um processo linear unidirecional, em que o líder influencia os liderados, seguidores e/ou colaboradores ou trabalhadores.

A liderança como processo de influência pode ainda ser entendida em sentido amplo, já que pode ser exercida tanto por atores com cargos formais na organização como por pessoas que os não têm, mas que tentam influir em algum curso na ação em «linha» com um «norte» comum. Isto é, podendo influenciar de diversas formas, os líderes procuram mudar a decisão dos liderados e o rumo da sua ação, tendo em «mente» o alcançar de determinados objetivos.

Já outra abordagem associa a liderança a poder. Mas poder pode ser entendido de diversas formas ainda que quase sempre a autoridade esteja presente, pelo menos entendida como o “direito de decidir, de dirigir outros na execução de tarefas e deveres tendo em vista a prossecução dos objectivos da organização” (Teixeira, 2013, p. 167), também como forma de

dominação ou ainda como “o direito formal racional de tomar decisões e influir na conduta para implementar decisões baseadas em relações organizacionais formais” (Hodge, Anthony e Gales, 2003, p. 339). É igualmente definida como a “capacidade que um indivíduo ou uma instituição têm de se impor sobre os outros” (Lebaron, 2010, p. 21). Já o poder traduz-se na “capacidade, ou competência, de exercer influência, isto é, de mudar os comportamentos e ou atitudes dos indivíduos ou grupos sociais” (Rolo, 2008, p. 414). É ainda concetualizado por Lebaron como “qualquer forma de determinação exercida por um indivíduo sobre as ações, representações, discurso, etc., de outro indivíduo” (2010, p. 106). Para Fiedler (1967; 1992) a liderança configura tanto o poder exercido sobre os outros elementos da organização como a própria estrutura da autoridade exercida pelo líder, no sentido de levar os outros a atingirem os objetivos que ele definiu, que de outra forma poderiam não ser alcançados. Azzerboni e Harf (2008) consideram o poder como um atributo de um indivíduo, de um grupo ou de uma instituição, sendo algo que se tem ou não, que se perde, que se obtém, que se «conquista», que se disputa, que se oferece e que se exerce sobre o outro. Ainda a este respeito, se pode mencionar a perspetiva de Motta, nomeadamente, que a capacidade que um indivíduo possui para influenciar alguém ou um grupo de pessoas significa uma força psicológica, em que um age de modo a modificar intencionalmente o comportamento do outro, todavia, “essa influência envolve poder e autoridade, alterando assim o modo de agir do influenciado” (1997, p. 206).

Para Hodge, Anthony e Gales, o poder “é a capacidade (potencial ou real) de impor aos restantes a própria vontade. Também é a capacidade de uma pessoa para influir na conduta de outra da forma desejada” (2003, p. 341).

Na aceção de Sáiz, “*el líder ejerce influencia en los seguidores basándose en su mayor poder*” (2012, p. 284). Desta forma, para se compreender a liderança como poder deve analisar-se, portanto, o tipo de poder de que dispõe ou pode exercer o líder sobre os seus seguidores, assim como os seus efeitos.

Estes dois termos têm concetualizações distintas. Por exemplo, Azzerboni e Harf diferenciam-nos da seguinte forma:

“poder es la capacidad que tienen algunas personas, grupos o instituciones para hacer que otras personas hagan lo que en realidad no querrían hacer. La autoridad deriva de la posición que confieren la ley o normativas vigentes, aunque también existe la autoridad moral e informal” (2008, p. 47).

Neste âmbito, a liderança é exercida não só pela posição que o líder ocupa, mas também pelo poder que detém em virtude de o ter conseguido alcançar ou conquistar. Trata-se de uma visão da liderança que, apesar de hoje em dia ainda existir, teve a sua expressão mais significativa no passado, o que também é traduzido pela data em que os investigadores publicaram tais referências a esta conceitualização de liderança.

Outra distinção é proposta por Cascão e Neves noutro plano referindo que a “autoridade pode ser definida como o direito legítimo para dirigir ou influenciar o desempenho de outras pessoas. O Poder pode ser definido como o controlo das principais contingências estratégicas” (2001, p. 29). Nestas duas conceitualizações a liderança é percecionada como um direito legítimo por parte de quem tem a autoridade ou de controlo para quem tem e exerce o poder. Porém, também devemos ter presente que mais recentemente em relação à conceitualização de poder, Neves entende que o mesmo pode ter outras implicações além da autoridade, designadamente como capacidade, como relação, como dependência, como reciprocidade e como troca, apesar de existir um desequilíbrio em termos de «ganhos» e de «perdas» para cada um dos elementos da relação, podendo ser traduzida na seguinte definição: “o poder consiste na capacidade que indivíduos ou grupos de indivíduos possuem de agir e de influenciar outros indivíduos ou outros grupos” (2015a, p. 314).

Relativamente a esta perspetiva, sublinha-se o que entendem Antunes e Silva quando a este respeito afirmam que se trata de “uma forma de exercer influência na base do domínio e da força” (2015, p. 77). Neste âmbito, destaca-se a dependência do seguidor ou liderado em relação ao líder.

Perspetivada de outra forma surge a liderança como processo relacional. A este propósito, a liderança é percecionada como um conjunto de relações que se estabelecem entre as pessoas, relações essas que podem ser estabelecidas entre líder-líderes, líderes-líder, líderes-líderes, líder-liderado, liderado-líder, líder-liderados, liderados-líder, líderes-liderados, liderados-líderes, ou ainda entre líder e/ou líderes e outras pessoas como, por exemplo, outros interessados, colaboradores e seguidores. Estas relações implicam o propósito conjunto e comum de levar à prática a consecução dos objetivos individuais, de conjunto ou organizacionais que estejam definidos ou que cada um dos intervenientes entretanto defina. Neste âmbito, sublinha-se a «posição» de Kouzes e Posner quando referem que

“a liderança é uma relação. Em certos casos trata-se de uma relação entre uma e muitas outras pessoas; noutros casos apenas duas pessoas estabelecem uma relação, mas independentemente

de se tratar de duas ou mil pessoas, a liderança é uma relação entre aqueles que aspiram liderar e aqueles que estão dispostos a ajudá-los” (2007b, p. 96).

Ainda uma outra conceitualização de liderança que pudemos perceber através da revisão da bibliografia, refere-se ao facto desta ser interpretada como condução para o cumprimento de objetivos e fins. Neste âmbito, a liderança é interpretada e definida como algo em que o líder procura através dos liderados que sejam atingidos os objetivos, metas ou fins propostos. Este pode ser um processo, como advogam Hogan, Curphy e Hogan (1994), de persuasão de outras pessoas para, durante algum tempo, porém em segundo plano os seus interesses individuais em prol de um objetivo comum importante para o grupo ou para através da participação das pessoas ou grupos, o líder conseguir que sejam atingidos os objetivos definidos (Pelletier, 1999; Robbins, 2000). Trata-se de uma conceção em que o que é pretendido são os fins e não os meios para os alcançar. Por vezes, as pessoas lideradas envolvem-se voluntariamente na realização das tarefas e outras vezes não, pelo que quando necessário o líder socorre-se de determinadas estratégias imaginativas visando como resultado precisamente o cumprimento desses objetivos.

Existem ainda outros conceitos de liderança e que a apontam como capacidade para influenciar. Sendo a liderança um elemento chave para o sucesso de qualquer organização também é determinante a capacidade que o líder demonstra para influenciar e motivar os outros a levarem por diante com êxito as tarefas que lhe são propostas. Esta capacidade para influenciar e motivar é igualmente determinante para que o líder surja como elemento dinamizador dos outros de forma a se poderem alcançar os resultados individuais, de grupo e organizacionais pretendidos. Portanto, neste âmbito, a liderança é conceitualizada como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (House *et al.*, 1999, p. 184) ou pode ser entendida como a “capacidade para influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmo, em função dos métodos e objetivos necessários e prioritários para o sucesso da organização” (Fachada, 2014, p. 23).

A liderança é também uma função, um papel e uma qualidade do líder quando este é responsável por outra pessoa ou por um conjunto de outras pessoas que podem ou não estar associadas de algum modo originando um grupo. Não se tratando de uma profissão ou de um emprego, mas sim de qualidades e atitudes, a liderança faz com que a pessoa se destaque das restantes e seja percebida por todos como um líder, como aquele que tem qualidades para

os «guiar por um determinado caminho». Segundo Machado (1991), trata-se de uma qualidade ou função do líder ou de uma forma de dominação baseada no prestígio pessoal e aceite pelos liderados.

Por fim, a liderança é igualmente perspetivada como processo de influência mútua e de aprendizagem. Trata-se de um processo que não é unidirecional, dado que tanto líderes como liderados se influenciam mutuamente com o propósito de ambos tirarem partido dessa circunstância, assim como o grupo ou a organização. Ainda nesta perspetiva uns aprendem com os outros e o líder surge como um dinamizador de equipas. O líder ao precisar dos liderados, ou vice-versa, para atingir os objetivos e metas traçadas, de alguma forma enceta um processo de influência mútua e de aprendizagem.

A este respeito, assinala-se a perspetiva de Brown quando menciona que a liderança implica uma influência mútua, verificando-se que “o que realmente caracteriza os líderes é o facto de poderem influenciar os outros membros do grupo mais do que eles mesmos são influenciados” (2000, p. 91) e a de Palma ao referir que “a liderança é um processo de influência, em que o líder e colaboradores interagem, comunicam e se influenciam mutuamente” (2012, p. 425). No fundo, a liderança diz respeito a um processo cuja essência, de acordo com Miguel, Rocha e Röhrich, “é a capacidade de influenciar os subordinados, contudo, este processo não é unidirecional pois, tanto líderes como liderados influenciam-se mutuamente” (2014, p. 54).

2. Tendências, teorias e modelos de liderança

A conceptualização da liderança é polissémica e foi evoluindo ao longo dos tempos. Revez (2004) considera três paradigmas principais na sua abordagem, baseados em três enfoques principais, nomeadamente: individual, comportamental e situacional, ou seja, a teoria dos traços, comportamental e situacional e a contextual ou contingencial de liderança. A estas tendências no estudo da liderança, Andrade e Amboni (2010) acrescentaram mais um período, correspondendo às novas abordagens da liderança.

Assim sendo, parece que podemos ver a evolução em quatro períodos. O primeiro, até ao final dos anos de 1940, trata as abordagens dos traços de liderança que pressupõe a liderança como uma capacidade inata, enquanto o segundo, do fim dos anos de 1940 ao fim dos anos de 1960, que integra os comportamentos de liderança, tem como pressuposto que a eficácia da liderança se relaciona com o tipo de comportamento do líder. Já o terceiro período,

entre o fim dos anos de 1960 até ao início dos anos de 1980, comporta as abordagens contingenciais e situacionais de liderança, em que a eficácia da liderança é influenciada pela situação, pelas características dos seguidores e do líder. Por último, o quarto período, que tem o seu começo no início dos anos de 1980, integra as novas abordagens da liderança, o que inclui a liderança carismática, em que a liderança depende da visão do líder.

No que diz respeito ao primeiro período, conhecido como a teoria de personalidade¹, teoria dos traços² ou dos traços de liderança³, “a liderança é algo de intrinsecamente individual, embora só se manifeste em situação” (Parreira, 2000, p. 8). Para Chiavenato (1993) trata-se da teoria mais antiga sobre a liderança e a mais importante durante muito tempo, tendo sido grandemente influenciada pela chamada teoria do «homem grande», que se baseia nas realizações pessoais de alguns homens, que dominaram e «vincaram» de algum modo a história da humanidade, para explicar o progresso do mundo. Este “primeiro esforço sistemático para compreender a liderança, realizado por psicólogos e outros investigadores, foi a tentativa de identificar as características e os traços pessoais dos líderes” (Bento, 2010a, p. 38).

Até aos finais dos anos 40 do século passado, a liderança foi considerada como uma característica inata do indivíduo, pelo que se deveriam identificar as características individuais, físicas, intelectuais e de personalidade que o caracterizam. Nesta altura, segundo Bothwell, defendia-se que o verdadeiro líder era aquele que nascia “com um conjunto de características que, ao serem aplicadas, inspiravam os outros a seguirem-no” (1991, p. 190). Estas principais características enumeradas por diversos estudiosos da teoria de liderança por traços foram resumidas por Stogdill da seguinte forma:

- a. Traços físicos: energia, aparência, estatura e peso;
- b. Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
- c. Traços sociais: cooperação, habilidade interpessoal e habilidade administrativa;
- d. Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa” (1948, cit. por Faria e Meneghetti, 2011b, p. 95).

¹ Robbins, Judge e Sobral consideram a personalidade como “a soma total das maneiras como uma pessoa reage e interage com as demais. Ela é mais frequentemente descrita com base nos traços mensuráveis exibidos por um indivíduo” (2011, p. 127). Todavia, a definição mais frequente de personalidade foi proposta por Allport na primeira metade do século XX, quando se referiu a esta como “a organização dinâmica interna daqueles sistemas psicofísicos do indivíduo que determinam seu ajuste individual ao ambiente” (1937, p. 48).

² Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa a palavra traço significa “propriedade ou característica específica de um ser ou de uma coisa; essência” (2014, p. 1569).

³ A teoria dos traços de liderança defende que determinadas características de personalidade, físicas ou sociais distinguem os líderes dos não líderes (Pena *et al.*, 2007; Andrade e Amboni, 2010).

Segundo Bergamini (1994), os líderes deveriam possuir certas características de personalidade especiais que seriam basicamente os principais fatores facilitadores no desempenho do papel de liderança. Deste modo, os líderes passaram a ser entendidos como seres diferentes das restantes pessoas pelo facto de possuírem alguns traços de personalidade considerados como profundos responsáveis, não só por fazê-los emergir como tal, mas também por mantê-los nas suas posições. Assim, concluía-se que os líderes já nasciam como tal, não havendo probabilidade de “fazê-los por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal” (Bergamini, 1994, p. 29). Assim sendo, podemos então sublinhar, que nascia-se líder, mas «não se faziam líderes». Esta foi uma definição fornecida pela primeira vez por Carlyle (1910, cit. por Barracho, 2012), e que quer transmitir a ideia de que os líderes já nasciam como tal, uma vez que o poder que detinham era considerado como um «dom» pessoal. O líder era então considerado universal e deveria ter um QI^4 mais elevado do que os subordinados (permitiria um melhor raciocínio, o que daria uma maior probabilidade de avançar para a solução dos problemas), mas não muito. Nesta altura acreditava-se que o líder influenciava as atitudes e o comportamento dos subordinados e, também, que “um determinado conjunto de traços são considerados como um pré-requisito para uma liderança eficaz” (Barracho, 2012, p. 71).

Sobre este assunto, Stogdill (1948) através de um primeiro conjunto de estudos, chegou à conclusão de que um líder com certos traços poderia ser mais eficaz numa dada situação e ineficaz noutra e, também, que dois líderes com traços diferentes poderiam ser bem-sucedidos na mesma situação. Por conseguinte, os indivíduos não se tornariam necessariamente líderes, nem seriam necessariamente eficazes devido à posse de uma determinada combinação de traços. Vários estudos que foram realizados relativamente à teoria dos traços, nomeadamente por Stogdill (1948; 1974)⁵, Mann (1959), Lord, De Vader e Alliger (1986), Kirpatrick e Locke (1991), sublinham como principais traços relevantes para a eficiência da liderança: a inteligência, a autoconfiança, a determinação, a integridade, a sociabilidade, a dominância, a resistência ao stresse, a iniciativa, a extroversão e a motivação, entre outros (Pereira, 2006; Barracho e Martins, 2010; Afonso, 2011; Barracho, 2012). Todos

⁴ QI significa coeficiente de inteligência.

⁵ Neste segundo grupo de estudos, revisto por Stogdill no âmbito dos traços ($n = 163$), foi possível ser traçado por este autor o perfil do líder com sucesso da seguinte forma: “o líder é caracterizado por uma busca intensa da responsabilidade e da realização de tarefas, vigor e persistência no sentido dos objectivos, aceitação do risco e procura da originalidade na resolução de problemas, esforço por tomar a iniciativa em situações sociais de decisão e acção, prontidão para absorver o *stress* interpessoal, tolerância à frustração e ao atraso, capacidade para influenciar o comportamento dos outros e capacidade para estruturar sistemas de interacção social dirigidos para o fim em vista” (1974, p. 81).

estes pressupostos são então enquadrados nas teorias tipo I⁶. A importância relativa dos diversos traços depende das situações, que esta teoria não concebe, pois certos traços são mais importantes numa situação, mas não em outras.

Deste modo, considerando esta teoria podemos realçar as suas forças que residem na grande quantidade de estudos que foram realizados e que apoiam algumas das suas ideias, a ênfase que coloca no papel do líder no processo de liderança, no que facilita o processo de seleção das pessoas e/ou líderes, assim como no papel da personalidade, dos procedimentos de avaliação e do desenvolvimento de capacidades.

Quanto às fragilidades salienta-se a existência de uma lista de traços indefinida que os estudos fizeram emergir como aqueles que os líderes deveriam ser «portadores» e o facto de alguns estudos serem pouco consistentes e aprofundados. Além disso, também se constatou o pouco contributo dado pelos estudos relativamente à forma como os traços ligados à liderança afetavam os resultados obtidos pelo seu exercício por parte dos líderes.

Esta abordagem, na ótica de Faria e Meneghetti, apresenta outra fragilidade, dado que “generaliza as características pessoais dos líderes para todas as situações, desconsiderando o contexto histórico e a heterogeneidade dos grupos” (2011b, p. 119). Ainda, para Chiavenato, as limitações da teoria dos traços prendem-se com os seguintes aspetos:

- “1. Não existe nenhum traço universal que possa prever a liderança em qualquer situação. Os traços parecem prever a liderança apenas em determinadas situações seletivas.
2. Os traços prevêm o comportamento mais em situações fracas do que em situações fortes. As situações fortes seriam aquelas em que existem rígidas normas de comportamento, fortes incentivos a tipos específicos de comportamento e expectativas muito claras em relação a quais comportamentos serão recompensados ou punidos. Essas situações fortes criam menos oportunidades para que os líderes expressem suas tendências pessoais. (...).
3. As evidências são pouco claras quanto à separação entre causa e efeito ou o sucesso da liderança é que provocaria a autoconfiança? (...).
4. Os traços funcionam melhor para prever o surgimento da liderança do que para distinguir entre líderes eficazes e ineficazes. O facto de um indivíduo apresentar traços e ser considerado um líder pelos demais não significa necessariamente que ele será bem-sucedido em liderar seu grupo para o alcance dos objetivos” (2005a, pp. 353-354).

⁶ Segundo Barracho, as teorias tipo I correspondem “às teorias sobre os traços de personalidade do líder” (2012, p. 67). Este é um dos quatro tipos de teorias de acordo com a tipologia proposta por Jago (1982).

Importa salientar que pese embora as suas fragilidades e limitações, esta teoria nunca foi totalmente abandonada. Nos anos 70 do século passado, Stogdill (1974) procedeu à revisão de 163 estudos de traços efetuados entre 1949 e 1970 tendo concluído que esta teoria aponta para a importância de diversos traços e competências para a eficácia da liderança, conforme se mostra no quadro 1.

Quadro 1 - Traços e competências mais frequentemente encontradas nos líderes eficazes

| Traços | Competências |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| Adaptável a situações | Inteligente |
| Atento ao ambiente social | Bem munido conceptualmente |
| Ambicioso e orientado para o sucesso | Criativo |
| Afirmativo | Diplomático |
| Cooperativo | Fluente no falar |
| Decisivo | Conhecedor das tarefas do grupo |
| Motivado para influenciar os outros | Organizado |
| Energético | Persuasivo |
| Persistente | Bem munido socialmente |
| Autoconfiante | |
| Capaz de absorver o stresse | |
| Desejo de assumir responsabilidades | |

Fonte: Barracho (2012, p. 73, adaptado de Rego, 1998, p. 58)

Apesar da teoria dos traços do líder ter procurado definir os traços psicológicos, sociais, físicos e intelectuais que permitisse discriminar o líder do não líder e distinguir os líderes eficazes de não eficazes, Bilhim advoga que o critério de personalidade não é suficiente para proceder a tais distinções e que “oitenta anos de trabalhos de investigação sobre os traços do líder pouco acrescentaram ao conhecimento da liderança” (2013a, p. 314). Todavia, atualmente esta teoria parece estar a ressurgir, ainda que dentro de um novo enquadramento.

Chiavenato (1999a) entende que, para o século XXI, atendendo a que no geral as organizações e em particular as empresas se confrontam com a competitividade e a produtividade associadas à política de recursos humanos, à motivação dos colaboradores e aos modelos de liderança adotados pelas chefias, os líderes devem possuir os seguintes 21 traços de personalidade: inteligência; otimismo; calor humano; comunicabilidade; mente aberta; espírito empreendedor; habilidades humanas; empatia; assunção de riscos; criatividade;

tolerância; impulso para a ação; entusiasmo; disposição para ouvir; visão do futuro; flexibilidade; responsabilidade; confiança; maturidade, curiosidade; e perspicácia.

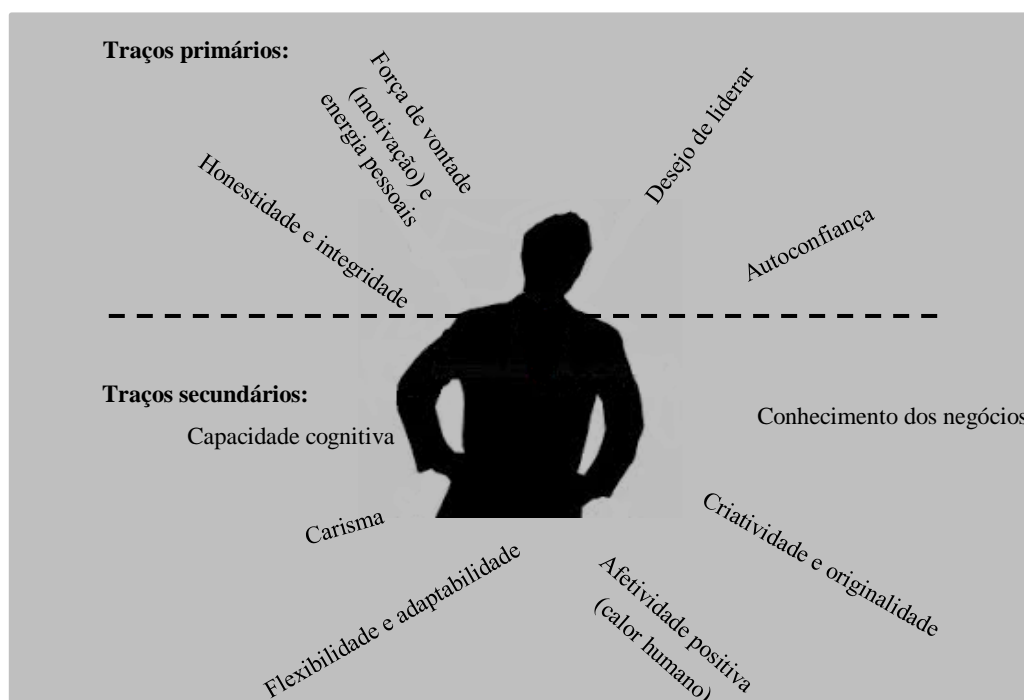
Num estudo realizado por Schermerhorn (1999), em que foram entrevistados mais de 3400 líderes, os que foram considerados como sendo os mais respeitados tinham como principais características pessoais a honestidade, a competência, o empreendedorismo e a condição de inspirar confiança. O estudo indicou também que os novos líderes apresentavam como traços essenciais a determinação, a honestidade, a integridade, a autoconfiança, a inteligência, o conhecimento e a flexibilidade.

Estudos realizados em Portugal por Jesuíno (2005) e Pereira (2008) sublinham o fator «competência profissional» como o traço mais apreciado pelos líderes e liderados, nos casos em que o trabalho é diferenciado.

Segundo Robbins (2005), também são referidos como associados à liderança outros traços como: ambição e energia; desejo de liderar; honestidade e integridade; autoconfiança; inteligência e conhecimentos relevantes para o exercício do cargo; e flexibilidade.

Para Newstrom (2008), a pesquisa atual sobre os traços de liderança sugere que alguns traços realmente ajudam a distinguir os líderes daqueles que o não são, como se pode constatar na figura 1.

Figura 1 - Traços de liderança



Fonte: Newstrom (2008, p. 158)

Os traços primários são os mais importantes e integram o elevado nível de força de vontade (motivação) pessoal, o desejo de liderar, a honestidade e integridade pessoal e a autoconfiança. Já a capacidade cognitiva (analítica), o conhecimento dos negócios, o carisma, a criatividade, a flexibilidade e o calor humano também são fatores frequentemente desejados, mas, de um modo geral, são percebidos como secundários no que toca à sua importância. Uma conclusão importante sobre estes traços de liderança é que eles não garantem, necessariamente, uma liderança bem-sucedida, dado que eles são vistos mais especificamente como competências ou recursos pessoais que podem ou não ser desenvolvidos e utilizados. De acordo com Newstrom (2008), muitas pessoas têm competências para serem líderes eficazes, no entanto, algumas optam por não demonstrar os traços que possuem, enquanto outras podem possuir os traços necessários e o desejo de utilizá-los, todavia, a oportunidade para fazê-lo pode nunca surgir.

Ainda neste século, a investigação realizada por Judge, Piccolo e Kosalka (2009) permitiu-lhes apresentar uma divisão dos diferentes traços e as possíveis implicações que teriam na eficácia da liderança do seguinte modo:

(i) o lado brilhante dos traços brilhantes integra traços socialmente desejáveis que, na maioria das situações, têm implicações positivas para o líder e grupos de interesse, como a conscienciosidade, a extroversão, a concordância, a estabilidade emocional, a abertura à experiência, os autoavaliadores chave, a inteligência e o carisma. No entanto, estes traços também podem conduzir a outros resultados na eficácia da liderança, uma vez que podem ser socialmente desejáveis com implicações negativas para o líder e para o grupo de interesse - lado oculto dos traços brilhantes;

(ii) o lado oculto dos traços ocultos comporta traços socialmente indesejáveis que, na maioria das situações, têm implicações negativas para o líder e grupos de interesse, como o narcisismo, o excesso de autoconfiança, a dominância social e o maquiavelismo. Todavia, estes traços podem ainda conduzir a outros resultados na eficácia da liderança, quando são socialmente indesejáveis com implicações positivas para o líder e para o grupo de interesse - o lado brilhante dos traços ocultos.

Sobre esta temática, Silva e Reis (2014) referem que a personalidade, a motivação e a capacidade ou competência são algumas das características mais estudadas e valorizadas relativamente aos traços de identificação dos líderes. A personalidade é um dos traços marcantes dos líderes eficazes, enquanto a motivação também é considerada um traço importante para um líder, na medida em que é fundamental como elemento motivador,

acabando por se constituir num poder desencadeador de harmonia entre o grupo. Já a “capacidade ou competência do líder é um traço que se considera dever complementar, tanto a personalidade como a motivação” (Silva e Reis, 2014, p. 105).

Apesar das investigações revelarem que as características pessoais não explicam por si só a complexidade do fenómeno da liderança, estas são, sem dúvida, importantes para a sua compreensão. Este relativo insucesso da pesquisa de traços individuais em explicar a eficácia da liderança proporcionou a génese das abordagens comportamentais. Assim, entre os finais dos anos 40 e 60 do século XX, a investigação centrou-se nos comportamentos do líder em relação aos restantes elementos do grupo, ou seja, na forma como ele orienta o grupo, procurando identificar os comportamentos que mais se relacionam com a sua eficácia. Depois de uma abordagem centrada no que o líder é, o enfoque transfere-se para o que ele faz, correspondendo às teorias tipo II⁷. Surgem então as teorias comportamentais de liderança que, na aceção de Pena *et al.* (2007), propõem que determinados tipos de comportamentos diferenciam os líderes dos não líderes.

Portanto, a rutura com a anterior teoria dos traços deve-se em grande parte a autores como Lewin (1938), que após diversas experimentações em grupos naturais concluiu que o comportamento do líder era em função da sua personalidade e da situação. Estes estudos foram continuados, nos anos 40, 50 e 60 do século passado, pelos seus colaboradores Ronald Lippitt e Ralph White, tendo-lhes permitido observar os estilos de liderança autoritária, democrática e *laissez-faire*⁸, como se apresenta no quadro 2⁹.

⁷ As teorias tipo II são aquelas que, segundo Barracho e Martins, “se debruçam sobre os comportamentos do líder e respetivos estilos de liderança” (2010, p. 30). Este é, também, um dos quatro tipos de teorias de acordo com a tipologia proposta por Jago (1982).

⁸ *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa «deixar fazer» e que designa uma prática de gestão de não interferência no trabalho dos outros, ou seja, de ausência total de coordenação e de controlo do trabalho das pessoas.

⁹ Os três estilos de liderança apresentados neste quadro são desenvolvidos em pontos seguintes do nosso trabalho.

Quadro 2 - Os três estilos de liderança

| Autocrática | Democrática | Liberal (<i>laissez-faire</i>) |
|---|--|--|
| O líder apenas fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo. | As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. | Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com a participação mínima do líder. |
| O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, à medida que se tornam necessárias e de modo impressível para o grupo. | O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. | A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem. |
| O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho. | A divisão de tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem a liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. | Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder. |
| O líder é dominador e «pessoal» nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro. | O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito das tarefas. O líder é «objetivo» e limita-se aos «factos» nas suas críticas e elogios. | O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando questionado. |

Fonte: Adaptado de White e Lippitt (1975, p. 658)

O líder autocrático estabelecia todas as ações do grupo, isto é, determinava as tarefas que cada um tinha de executar, os colegas de trabalho que poderiam ter, os métodos, as fases de execução, os procedimentos a operacionalizar e distribuía as recompensas e as punições. Por seu lado, o líder democrático estimulava e encorajava a participação de todos nos «debates» tendentes à tomada de decisão, com o intuito de se atingirem os objetivos e metas delineados. Este líder dava liberdade aos membros do grupo para escolherem os seus «parceiros» de trabalho, permitia-lhes formar equipas de trabalho e encarregava-se de dirigir críticas e elogios com rigor e objetividade. Por fim, o líder liberal não participava nas tarefas e atividades que o grupo realizava, dava completa liberdade para a tomada de decisão em grupo ou individual, não interferia na escolha dos companheiros de trabalho de cada um e não fazia qualquer tentativa para avaliar ou regular o curso dos acontecimentos. Este era um líder que se mantinha afastado e indiferente ao que se passava, permitindo ao grupo que agisse como bem entendesse e apenas tecia comentários sobre as tarefas realizadas quando questionado.

Vários outros estudos se realizaram, uns mais e outros menos consistentes, em relação à ênfase decorrente destes estilos de liderança. Entre os mesmos, destacam-se os trabalhos realizados por Katz, MacCoby e Morse (1950) que a partir das conclusões dos trabalhos realizados por Lewin (1938) e seus colaboradores pretenderam verificar se os efeitos dos diferentes estilos de liderança no comportamento de grupos de adolescentes seriam

extensíveis ao mundo do trabalho. Para tal, realizaram entrevistas a chefes de secção de uma companhia de seguros, com baixa e alta produtividade, tendo concluído que

“os chefes que tinham maior produtividade se centravam mais nas pessoas do que na produção e exerciam um controle mais distante, delegavam mais, davam ordens com menos frequência e concediam um maior grau de liberdade para eles executarem as suas tarefas específicas” (Barracho, 2012, p. 79).

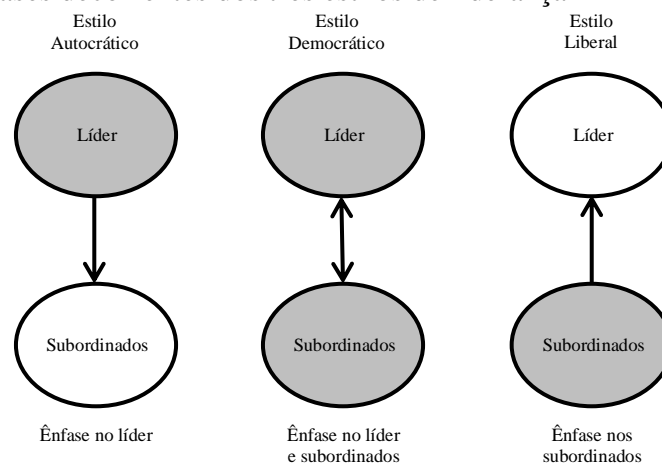
Katz e Kahn (1953) obtiveram os mesmos resultados num estudo que realizaram posteriormente.

White e Lippitt (1975) fizeram uma pesquisa para analisar o impacto provocado por três diferentes estilos de liderança (autocrática, democrática e liberal ou *laissez-faire*), em quatro grupos. Nesta situação, os investigadores concluíram que

“os grupos submetidos à *liderança autocrática* apresentaram a maior quantidade de trabalho produzido. Sob a *liderança liberal* não se saíram bem quanto à quantidade e quanto à qualidade. Com a *liderança democrática*, os grupos apresentaram um nível quantitativo de produção equivalente à *liderança autocrática*, com uma qualidade de trabalho surpreendentemente superior” (1975, cit. por Chiavenato, 2001, p. 162).

Davis (1967) sintetizou num esquema, como se pode ver na figura 2, a partir das conclusões destes e de outros estudos, as diferentes ênfases decorrentes dos três estilos de liderança já citados.

Figura 2 - Ênfases decorrentes dos três estilos de liderança



Fonte: Davis (1967, p. 106)

Sobre esta síntese, Chiavenato salienta que o líder utiliza os três processos de liderança,

“de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada. O líder tanto manda cumprir ordens, como consulta os subordinados antes de tomar uma decisão, como também sugere a algum subordinado realizar determinadas tarefas: ele utiliza a *liderança autocrática*, a *democrática* e a *liberal*” (2001, p. 163).

O desafio da liderança consistiu em saber quando aplicar qual processo, com quem e dentro de que circunstâncias e atividades a serem desenvolvidas. Deste modo, segundo White e Lippitt (1975), passou-se a defender intensamente o papel da liderança democrática. Neste âmbito, sublinha-se que já nesta altura alguns teóricos passaram a defender que os líderes que fizessem uso de procedimentos de decisão participativa seriam mais eficazes do que outros (McGregor, 1960a; Argyris, 1964; Likert¹⁰, 1967).

Com o avançar do tempo, as teorias comportamentais vão seguir duas vias: uma orienta-se para o estudo dos comportamentos dos líderes, nomeadamente o que fazem e como gastam o seu tempo, verificando-se aqui a preocupação em responder à questão de quais os líderes necessários e eficazes; outra que se orienta pela seguinte questão: em que é que os líderes eficazes diferem, nos seus comportamentos, dos líderes ineficazes? Dos trabalhos produzidos em relação a este segundo ramo, podem ser distinguidas as abordagens universal e contingencial. Segundo Barracho,

“a primeira propõe o mesmo estilo de comportamento para todas as situações (por ex., Grelha de Blake e Mouton, Sistemas de Liderança de Likert), sustentando a tese de que o mesmo estilo de liderança é óptimo em todas as situações; a segunda advoga que os líderes devem adoptar diferentes estilos, consoante as situações que enfrentam” (2012, p. 76).

¹⁰ Likert (1967), apoiado nas «teorias universais» que supõem existir «um melhor estilo de liderança» para todas as situações, defende que entre os quatro sistemas de liderança em que assenta a sua abordagem, nomeadamente, o autoritário-explorador (típico da gerência baseada na punição e no medo), o autoritário-benevolente (típico da gerência baseada na hierarquia), o consultivo (baseado na comunicação vertical descendente e ascendente, com a maioria das decisões vindas do topo) e o democrático-participativo (baseado no processo de tomada de decisão em grupos de trabalho que se comunicam entre si - elos de ligação - que ligam componentes, líderes de equipas ou outros que também fazem parte de um ou mais grupos), o estilo democrático-participativo é aquele que se revela mais eficaz, independentemente da situação em causa. Este estilo pressupõe que as relações “superior-subordinado são amigáveis e assentam na confiança mútua. Verifica-se então uma descentralização decisória, a comunicação flui em todos os sentidos (ascendente, descendente e horizontal) e a motivação assenta predominantemente nas recompensas, na participação e no envolvimento” (Barracho, 2012, p. 80). A tese de Likert é a de que a eficácia organizacional evolui à medida que as organizações mudam os sistemas autocráticos para os participativos. Esta tese seria mais tarde contrariada pelo modelo de Blake e Mouton (1964).

Esta segunda vertente tornou-se a mais importante e os estudos associados às escolas de liderança foram desenvolvidos, principalmente, nas Universidades de Ohio e de Michigan, como se pode ver no quadro 3.

Quadro 3 - Autores e escolas de liderança

| | Autores, investigadores | Estilos |
|---------------------------------|-----------------------------------|---|
| Universidade de Harvard | Slater (1955) e Bales (1958) | Atividade, capacidade de resolver as tarefas, agradabilidade. |
| Universidade de Ohio | Stodgill (1950) | Principais: consideração, iniciação de estrutura. Acessórios: ênfase na produtividade; sensibilidade. |
| Universidade de Michigan | Katz, Kahn (1960) e Likert (1961) | Centrado no trabalho. Centrado nos seguidores e/ou trabalhadores/empregados. Liderança participativa. |

Fonte: Adaptado de Barracho (2012, p. 77)

Na Universidade de Harvard realizaram-se estudos que tinham como objetivo proceder à análise das interações que ocorriam no seio dos grupos. Entre esses estudos, salientam-se aqueles que foram efetuados por Bales e Slater (1955), Slater (1955) e Bales (1958), o que permitiu verificar que havia uma diferenciação de papéis dentro do grupo e que esta diferenciação se relacionava com algumas qualidades individuais dos membros do grupo. Além disso, verificaram igualmente que esta diferenciação podia ocorrer mais num grupo do que noutros. Permitiu ainda concluir que mais de metade das interações dizia respeito à categoria intitulada «tentativa de resolução de problemas e questões». Os procedimentos que Bales e Slater (1955) utilizaram nas investigações que conduziram, permitiram também estudar o processo de liderança no grupo. Neste âmbito, verificaram que para os sujeitos a ideia de liderança estava associada à produção de boas ideias e que os indivíduos mais populares eram aqueles que estavam menos ligados à ideia de liderança. Tal situação levou estes investigadores (1955) a formular a hipótese de existir uma dupla liderança: a instrumental e a expressiva. Na primeira, o líder apenas se concentrava na resolução da tarefa e desempenhava um papel mais agressivo, enquanto na segunda, o líder concentrava-se mais nos problemas do domínio socioafetivo, desempenhando um papel mais passivo.

Já os estudos desenvolvidos na Universidade de Michigan identificaram três tipos de comportamentos que diferenciam os líderes eficazes daqueles que o não são, designadamente: orientação para as tarefas, orientação para as pessoas e liderança participativa. O primeiro tipo

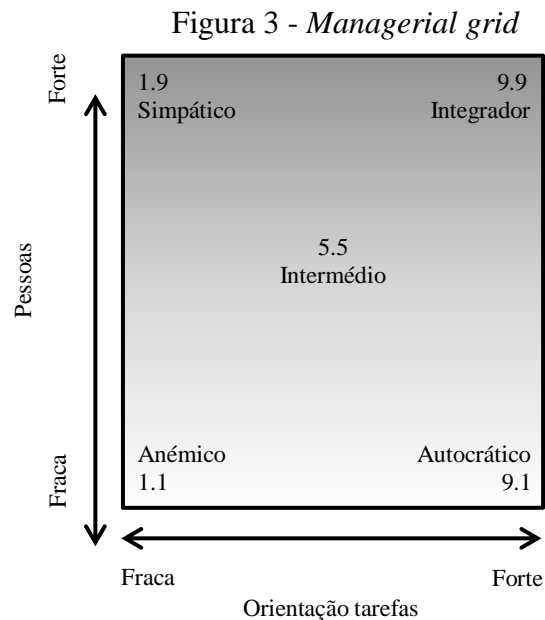
de comportamento diz respeito ao grau em que o líder define e estrutura o seu próprio trabalho e o dos subordinados, tendo em vista o alcance dos objetivos. O comportamento de liderança focado nas tarefas caracteriza-se por forte supervisão, pressão para melhorar o desempenho, atenção ao alcance das metas e uma forte avaliação dos resultados (Silva, 2001). O interesse inicial do líder é que a tarefa seja realizada, em que o mesmo “assume um papel ativo em termos de explicar essa tarefa” (Caravantes, Panno e Kloeckner, 2006, p. 511). No que toca à orientação para as pessoas e para o seu relacionamento vê-se pelo grau em que o líder age de modo amistoso, apoiante e se preocupa com os subordinados e com o respetivo bem-estar. O comportamento de liderança voltado para a pessoa caracteriza-se por uma “orientação em direção aos aspectos humanos do trabalho e em direção ao desenvolvimento eficaz de grupos de trabalho com altas metas de desempenho” (Silva, 2001, p. 256). O líder dispõe-se a desenvolver a satisfação no trabalho e a coesão grupal, pelo que está disposto a permitir aos empregados da organização que «tenham voz» no que concerne a como realizam as suas tarefas. Já o terceiro tipo de comportamento refere-se à liderança participativa, em que esta é entendida como o grau em que o líder envolve os subordinados na tomada de decisão (Rego, 1998; Barracho, 2012). Pesquisas posteriores sugerem que líderes eficazes têm uma orientação simultânea moderada para as pessoas e para as tarefas. Nestes estudos realizados na Universidade citada e também por Likert (1967) concluíram existir dois polos opostos nos estados de liderança, o diretivismo automático e o democrático. Na perspetiva de que os indivíduos são atores e recursos, Likert (1967) determinou os estilos de liderança, assim como a qualidade das relações no trabalho e o clima de trabalho.

A orientação para as tarefas e a orientação para as pessoas assemelha-se, respetivamente, aos comportamentos de consideração, em que o líder confia nos subordinados, preocupa-se com eles e presta-lhes apoio, e de estruturação, onde o líder define o que os subordinados devem fazer para alcançar as metas (Barracho e Martins, 2010).

Nos estudos desenvolvidos na Universidade de Michigan concluiu-se que apesar da orientação para a tarefa e para o trabalho fazer parte da liderança exercida pelos líderes, estes situavam-se nas extremidades opostas de um mesmo contínuo, o que implicava que os líderes se concentravam nas pessoas ou no cumprimento do trabalho, mas não nas duas coisas simultaneamente (McGrath e Bates, 2014).

Alguns autores, tendo por base os estudos efetuados na Universidade de Ohio, como Blake e Mouton (1964), defendem que os líderes mais eficazes assumem elevada orientação

para as tarefas e para as pessoas, estilo correspondente ao ponto 9.9 - estilo integrador, o que é demonstrado graficamente através da *managerial grid*, como se pode ver na figura 3.



Esta é uma tabela de dupla entrada, composta por dois eixos e mostra os cinco principais estilos de liderança, que podem ser identificados em função da orientação para o relacionamento ou para a tarefa. Trata-se do modelo de Blake e Mouton (1964), que cruza as orientações para as tarefas e para as pessoas, de onde resultam cinco estilos essenciais de liderança (anémico, simpático, intermédio, autocrático e integrador). Estes autores (1964) consideravam que de acordo com os traços apresentados pelo líder, podiam ser definidas várias situações:

- “- Um líder que tem uma baixa orientação para o relacionamento e para a tarefa é um mau líder - estilo pobre;
- Quando tem uma alta orientação para a tarefa e para o relacionamento - estilo tácito;
- Quando tem os dois estilos juntos é o estilo de organização;
- Alta orientação para as pessoas e baixa para a tarefa - líder simpático” (Barracho, 2012, p. 86).

Blake e Mouton (1964) defendem que existe uma hierarquia na eficácia dos diferentes estilos, que vai desde o estilo 1-1 ao 9-9, passando pelo estilo 5-5. Por outro lado, os estilos 1-9 e 9-1, relativamente ineficazes, situam-se entre o estilo 1-1 e 5-5.

Segundo Cunha *et al.* (2003), existem duas versões do modelo de Blake e Mouton (1964), que divergem no modo como presumem que as duas orientações se relacionam. Na versão aditiva,

“cada orientação tem efeitos independentes na eficácia de liderança: a) a orientação para as pessoas resulta em maior satisfação e empenhamento dos subordinados, e suscita mais forte espírito de equipa; b) a orientação para as tarefas origina melhor compreensão das exigências do papel, melhor coordenação dos subordinados e utilização mais eficiente dos recursos. Na versão multiplicativa, as duas orientações interagem, cada uma facilitando os efeitos da outra. Ou seja: orientação numa das dimensões gera efeitos mais positivos quando a outra orientação é forte, e efeitos menos benéficos quando é fraca. Entende-se melhor o carácter multiplicativo se se cogitar num indivíduo com pontuação «9» numa das orientações e «0» na outra. Na versão aditiva, o resultado será «9», mas na multiplicativa será «0»” (Cunha *et al.*, 2003, p. 285).

Na perspetiva de Barracho (2012), estas teorias pretendem e permitem afirmar que é mais importante o treino do que a seleção, isto é, é mais importante que os indivíduos entrem para as empresas ou para outras organizações e que primeiramente sejam treinados e só depois selecionados, do que andar à procura de líderes naturais existentes. Neste âmbito, surge então a ideia de que os

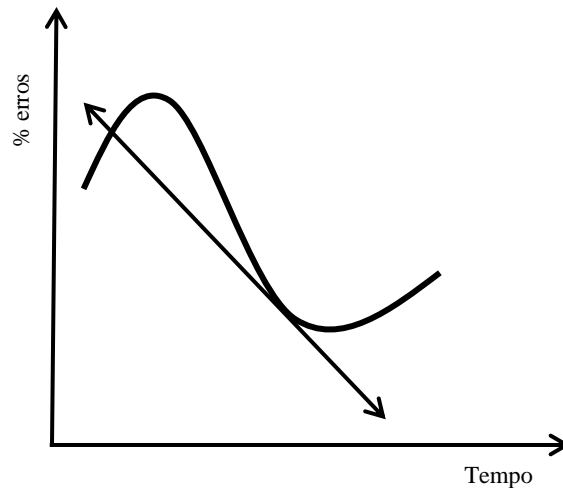
“*leaders are born and made*. Portanto, a pessoa pode ser treinada para liderar e o treino passa a ser o critério para a entrada na organização. Sendo o treino feito na própria situação (*on the job*) a decisão usa como instrumento a curva de aprendizagem¹¹. A inclinação da recta é o critério de selecção, isto é, quanto mais rápida é a pessoa a aprender, mais podemos confiar que ela será um bom trabalhador nessa função (não há personalidade, competência, etc.). As

¹¹ A curva de aprendizagem foi descrita pela primeira vez pelo filósofo e psicólogo alemão Hermann Ebbinghaus (1850-1909), pioneiro das investigações experimentais sobre a memória (curva do esquecimento). Mais tarde, em 1936, Theodore Wright descreveu o efeito da aprendizagem sobre a produtividade na indústria aeronáutica nos EUA. Trata-se de uma representação gráfica (curva de tipo logarítmico em forma de S) da evolução da taxa de aprendizagem face a uma determinada atividade ou tarefa; a sua repetição conduz ao aumento da habilidade em a realizar, aumentando por conseguinte a produtividade e diminuição dos custos de produção e o preço do produto. Por outras palavras, aumenta a eficiência da empresa ou da organização.

“pessoas que aprendem rapidamente a serem líderes, então - empiricamente - serão bons líderes” (Barracho e Martins, 2010, p. 43).

Esta situação pode ser consultada na figura 4 referente à curva de aprendizagem.

Figura 4 - Curva de aprendizagem



Fonte: Barracho (2012, p. 87)

Contudo, segundo C. M. M. Martins (2010), as pesquisas relativas ao modelo aditivo têm gerado resultados inconclusivos e os estudos que testaram a visão multiplicativa têm sido escassos, pelo que, ainda na opinião desta autora, não existem dados suficientemente claros para confirmar a validade da tese universal. A “única tendência que as pesquisas sugerem é a de que os líderes eficazes denotam, pelo menos, uma moderada orientação para ambos os comportamentos” (Barracho, 2012, pp. 87-88). Estão assim criadas as condições propícias a um novo enquadramento teórico da liderança e sua eficácia (Barracho e Martins, 2010).

Enquanto os pesquisadores da Universidade de Michigan achavam que os comportamentos centrados na tarefa e no empregado representavam uma única dimensão, com um ou dois comportamentos básicos em cada extremidade, nos estudos realizados na Universidade de Ohio, os investigadores procuraram identificar e descrever as várias dimensões da liderança, em que é postulada uma relação de causalidade, segundo a qual o líder é considerado tanto mais eficaz quanto mais o seu estilo estiver positivamente relacionado com os critérios externos de produtividade e satisfação.

Os pesquisadores da Universidade de Ohio identificaram muitos dos conceitos, entretanto, desenvolvidos na Universidade de Michigan, contudo, ampliaram-nos e aprimoraram-nos. Desta forma, através dos estudos de Ohio foi possível identificar

“nove papéis do líder, tais como: iniciação, pertença, representação, organização, domínio, comunicação, reconhecimento, produção e acção. O estilo ideal é aquele em que há uma alta orientação tanto para a tarefa como para as pessoas, o que se vulgarizou chamar na literatura sobre liderança como estilo «*Hi-Hi*». Na prática, o que se verificou é que o *one best way*¹² não funciona sempre” (Barracho, 2012, p. 83).

Os pesquisadores da Universidade de Ohio em relação aos papéis do líder descobriram que havia dois comportamentos de liderança críticos: comportamento de estrutura inicial e comportamento de consideração. O primeiro comportamento sendo semelhante, mas não idêntico ao comportamento centrado na tarefa, concentra-se em fazer com que o trabalho seja realizado. Portanto, a análise desta dimensão do comportamento caracteriza-se por “apresentar um líder preocupado com o padrão de desempenho, as metas e os prazos de entrega, ou seja, estrutura as tarefas de forma a conseguir alcançar os objetivos” (Reis e Silva, 2014, p. 153). Já o comportamento de consideração envolve satisfação do empregado e amizade, isto é, os líderes fazem questão em respeitar os colaboradores, os subordinados e/ou liderados, escutar as suas ideias, prestar atenção aos seus sentimentos e em estabelecer com eles uma confiança mútua. Em parte é similar ao comportamento centrado no empregado, dado não se focar no alto desempenho encontrado na orientação ao empregado¹³.

Genericamente, os pesquisadores descobriram que um comportamento de elevada estrutura inicial resultava num desempenho mais elevado, mas também levava a níveis mais baixos de satisfação no trabalho e que os níveis elevados de comportamento de consideração acarretavam níveis mais elevados de satisfação no trabalho, mas em contrapartida eram alcançados níveis mais baixos de desempenho (Caravantes, Panno e Kloeckner, 2006).

¹² Segundo Barracho e Martins, foram as “ideias de Weber, Taylor e Lewin que influenciaram a psicologia das organizações e originaram o *one best way*, que quer dizer, há uma melhor solução para o caso, dependendo da situação, do grupo, do líder e/ou da tarefa” (2010, p. 38).

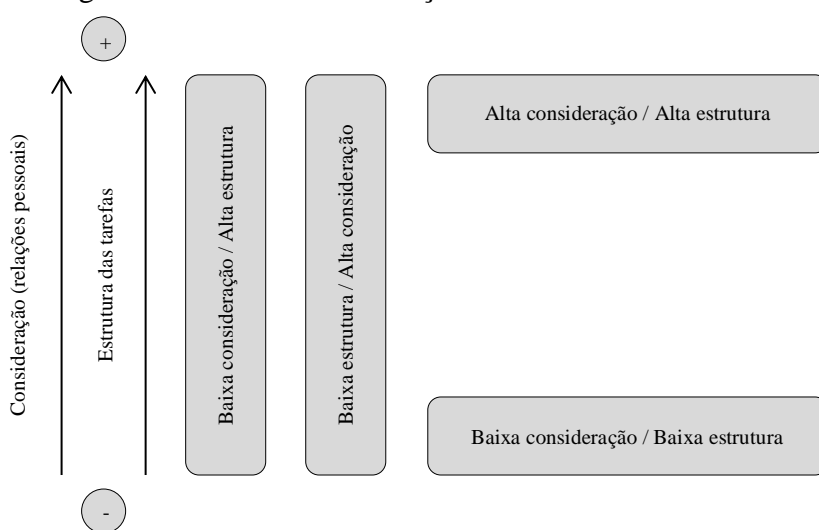
¹³ Em relação a este modelo de liderança estudado, desenvolvido e proposto pelos pesquisadores da Universidade de Ohio, recentemente Fleishman (1998), numa revisão deste modelo, acrescentou alguns elementos a considerar: incluir variáveis moderadoras (tais como género, expectativas, clareza das funções, tamanho da unidade e ansiedade no trabalho); utilizar múltiplos critérios de efetividade; considerar diferentes níveis de análise (organizacional, grupal e individual); analisar as duas dimensões, comportamento de estrutura inicial e comportamento de consideração, desde a interação e não como dimensões separadas, dado que a interação parece ser a norma ou a regra mais do que a exceção.

Descobriram ainda que existiam outros tipos de comportamento dos líderes que poderiam ser importantes, mas que dependiam da situação ou do contexto onde, porventura, ocorressem.

A diferença básica entre as descobertas realizadas pelos pesquisadores das Universidades de Ohio e de Michigan, é que estes últimos “argumentavam que os líderes poderiam estar centrados na tarefa ou no empregado, mas não em ambos. Os pesquisadores de Ohio, entretanto, descobriram que as duas maneiras de comportamento de liderança que identificaram eram independentes” (Caravantes, Panno e Kloeckner, 2006, p. 512). Portanto, descobriram que um líder podia usar ao mesmo tempo comportamentos de estrutura inicial e de consideração.

Assim, os estudos realizados na Universidade de Ohio permitiram aos pesquisadores concluir que a orientação para o trabalhador e para o trabalho não se encontravam no mesmo contínuo, mas em dois contínuos separados, variando cada um entre valores baixos e altos. Desta forma, e de acordo com McGrath e Bates, isto significava que era possível um líder ter um dos quatro seguintes estilos de liderança: “preocupação elevada com pessoas e com o trabalho; preocupação elevada com pessoas e preocupação reduzida com trabalho; preocupação reduzida com pessoas e com o trabalho; preocupação reduzida com pessoas e preocupação elevada com trabalho” (2015, p. 50). Esta situação encontra-se expressa no modelo de liderança proposto pelos pesquisadores da Universidade de Ohio, como se apresenta na figura 5.

Figura 5 - Modelo de liderança - Universidade de Ohio



Fonte: Reis e Silva (2014, p. 153, adaptado de Teixeira, 2005)

Deste modo, tendo por base esta figura verifica-se que o líder com alta consideração e baixa estrutura apresenta maior preocupação com as pessoas e menor com as tarefas, enquanto o líder com alta estrutura e baixa consideração enfatiza e valoriza as tarefas e desvaloriza as relações pessoais. Ainda para Reis e Silva (2014), os líderes com baixa estrutura e consideração não valorizam as pessoas nem as tarefas. Por último, os líderes que apresentam alta estrutura e consideração são líderes que valorizam muito as pessoas e as tarefas.

Convém, apesar das fragilidades que as abordagens comportamentais no que às teorias clássicas da liderança dizem respeito, ter presente e salientar as suas «forças» (Quadro 4).

Quadro 4 - Forças e fragilidades das abordagens comportamentais

| Forças | Fragilidades |
|--|--|
| <p>Enfatiza a importância do desenvolvimento de competências nos indivíduos em papéis de liderança;</p> <p>Atractiva: toda a gente pode aprender;</p> <p>Permite alguma complexificação ao paradigma anterior;</p> <p>Fornece uma base aos programas de liderança.</p> | <p>Pouco especificado;</p> <p>Inclui também traços;</p> <p>Não se podem generalizar.</p> |

Fonte: Barracho (2012, p. 88)

Além destas fragilidades, Faria e Meneghetti (2011b) apontam outras como: instrumentaliza o comportamento dos líderes com a intenção de promover padrões comportamentais nos liderados, desconsiderando, assim, as influências do inconsciente.

Nesta altura já era possível estabelecer uma distinção clara das duas teorias já abordadas.

Deste modo, para Ornelas *et al.*, “a teoria comportamental da liderança distingue-se da teoria dos traços no sentido em que a liderança não é descrita em função daquilo que o líder é mas daquilo que o líder faz” (2013, pp. 32-33). A abordagem comportamental descreve a liderança como sendo o resultado de dois comportamentos essenciais por parte do líder: alcançar resultados e saber relacionar-se eficazmente com os outros.

Vários teóricos vieram criticar esta perspectiva relativa às abordagens comportamentais por se centrar na ação do líder sem ter em conta os contextos, as situações e as causas dessas ações.

Desta forma, no sentido de colmatar as lacunas que os modelos comportamentalistas denotaram, emergiu, entre os finais dos anos 60 e o início dos anos 80 do século passado, e

enquadrando-se nas teorias tipo III propostas por Jago (1982), um novo entendimento da liderança voltada para aspetos contextuais/situacionais (caraterísticas dos subordinados, natureza do ambiente externo) que afetam o trabalho do líder e a sua relação com subordinados, colegas, superiores hierárquicos e pessoas exteriores à organização.

Neste âmbito, de acordo com Barracho (2012), surgem as teorias situacionais que integram: a teoria contingencial de Fiedler e as teorias cognitivo-motivacionais; a teoria *path-goal*; e a teoria situacional de Hersey e Blanchard.

2.1. Teoria contingencial de Fiedler

A teoria contingencial de Fiedler (1967; 1970) analisa a liderança já não a partir da capacidade de um indivíduo, mas em função da relação existente entre o líder e os aspetos de uma dada situação¹⁴. É considerada a primeira teoria contingente e baseia-se nos fatores situacionais. Neste caso

“é a situação que determina o estilo de liderança em virtude da sua capacidade para se adaptar a ela ou não. Para delimitar a importância da situação, Fiedler realça três variáveis situacionais que agem sobre o líder: a autoridade formal, a organização da tarefa e as relações líder/seguidores” (Barracho, 2012, p. 90).

A teoria contingencial de Fiedler (1967) comporta quatro dimensões fundamentais: o estilo de liderança, a estrutura da tarefa, o ambiente de grupo, designadamente no que toca às relações interpessoais entre o líder e os seus membros, e o poder formal. Constituindo-se estas quatro dimensões, na opinião de Barracho (2012), como aquelas que permitem determinar as situações e a forma como elas intervêm mais ou menos favoravelmente em relação ao líder. Nas mais favoráveis ao líder, este “é apreciado pelos membros do grupo, tem bastante poder de posição e dirige um grupo ao qual é atribuída uma tarefa bem definida” (Bilhim, 2008, p. 348). Pelo contrário, nas situações que são menos favoráveis ao líder, este não é apreciado, tem pouco poder de posição e dirige um grupo cuja tarefa é pouco estruturada.

De acordo com os estudos por si desenvolvidos, Fiedler (1967) chegou à conclusão que cada estilo de liderança pode ser eficaz, mas isso depende das caraterísticas da situação¹⁵.

¹⁴ Esta ideia de relacionar as caraterísticas pessoais dos líderes com a situação dá origem às teorias do tipo III (a que já nos referimos anteriormente).

¹⁵ Dito por outras palavras, os estilos de liderança variam em função do seu controlo situacional.

Inferiu, ainda, que o líder eficaz é aquele que pode modificar os dados situacionais, nomeadamente a estrutura da tarefa, de modo a adaptá-los ao seu próprio estilo de liderança. Concluiu, também, que os líderes mais orientados para as tarefas são mais eficazes em situações de elevado ou baixo controlo¹⁶ e que os líderes mais orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de moderado controlo.

Portanto, esta teoria “propõe que o desempenho eficaz do grupo depende da combinação adequada entre a relação do líder com seus subordinados e o grau em que a situação dá controle e influência para o líder” (Robbins e Decenzo, 2009, p. 232).

2.2. Teorias cognitivo-motivacionais

As teorias cognitivo-motivacionais são baseadas em dois conceitos: expetativas (probabilidade subjetiva) e valência (valor antecipado). Segundo estas teorias, a motivação de um sujeito para executar uma determinada ação resulta de determinados aspetos, designadamente: “1) da sua crença de que a acção terá consequências (expectativas), 2) da sua crença que tais consequências podem ser instrumentais para atingir outros resultados e 3) do valor ou utilidade subjectiva que ele atribui a cada resultado (valência)” (Barracho, 2012, p. 94).

Neste contexto, segundo estas teorias, não existe um melhor estilo de liderar, visto tudo depender da situação, podendo o líder ser altamente eficaz numas situações e noutras não. E ainda de acordo com Barracho (2012), o contexto, a motivação e a capacidade dos liderados, assim como o grau de estruturação da tarefa, desempenham um papel fundamental na liderança eficaz. Estas teorias referem-se ao modo como os líderes se devem comportar, ou que características devem possuir, em diferentes situações, a fim de poderem ser realmente eficazes.

2.3. Teoria *path-goal*

A teoria *path-goal*¹⁷ decorre dos escritos de Evans (1970), tendo sido desenvolvida posteriormente por House (1971) e por House e Mitchell (1974) e é por muitos considerada como a mais abrangente de todos os modelos de contingência. De forma resumida podemos

¹⁶ Neste âmbito, também pode referir-se a elevada ou baixa situação favorável.

¹⁷ A teoria *path-goal* também é denominada teoria dos caminhos para os objetivos ou teoria do caminho-meta, ou ainda teoria dos meios-fins (Syroit, 2000).

dizer que a teoria *path-goal* assenta “no princípio de que o líder age como um facilitador que guia o subordinado em direção aos objetivos fixados, recompensando-o de quando em quando” (Marques-Quinteiro, 2014, p. 364). Ou seja, trata-se de uma teoria que se baseia “na motivação e aprazimento que o líder incutirá nos seus subordinados com vista a que estes: (a) tenham boa execução se exercerem um determinado esforço; (b) mercê do esforço despendido possam usufruir de resultados compensadores” (Pereira, 2004, p. 16). De acordo com esta teoria, “o trabalho de um líder é auxiliar os seguidores a alcançar seus objetivos” (Robbins e Decenzo, 2009, p. 235).

Na sua forma tradicional, a teoria *path-goal*, apresenta quatro comportamentos de liderança, nomeadamente diretiva, apoiante, participativa e orientada para o êxito (Quadro 5) e como podem exercer efeito sobre a satisfação e desempenho dos subordinados.

No entanto, para que esses efeitos de liderança sejam alcançados, o líder necessita de ajustar os seus comportamentos às características dos subordinados e do ambiente. Dito de outro modo, a principal função do líder é aumentar as recompensas atribuídas aos subordinados/colaboradores pelo alcance dos objetivos de trabalho e, simultaneamente, facilitar o acesso a essas recompensas removendo obstáculos e aumentando o número de oportunidades para que tal aconteça (Schriesheim e Neider, 1996).

Quadro 5 - Comportamentos de liderança da teoria caminho-objetivos

| Tipos | O líder: |
|---|--|
| Liderança directiva | Orienta os subordinados para o que devem fazer e o modo como deve actuar, planeia e coordena o respectivo trabalho, impele-os a seguirem as regras e procedimentos, estabelece padrões de desempenho. |
| Liderança apoiante | Mostra respeito e consideração pelo bem-estar e necessidades dos colaboradores, actua cortesmente e com justiça, cria um ambiente social e amigável. |
| Liderança participativa | Consulta os colaboradores, solicita-lhes sugestões, e toma as respectivas ideias em conta quando toma decisões. |
| Liderança orientada para o êxito | Estabelece metas desafiantes para os colaboradores, enfatiza a excelência, tenta descortinar modos de alcançar melhorias. Transmite aos colaboradores a expectativa de que eles alcançarão elevados desempenhos. |

Fonte: Cunha *et al.* (2003, p. 296)

Com base no quadro 5, e de acordo com Cunha *et al.* (2003), podemos referir alguns exemplos para melhor podermos compreender estes comportamentos de liderança. Deste

modo, quando a tarefa é não estruturada e complexa e os subordinados são inexperientes e/ou necessitam de apoio e clarificação, são reduzidas as regras e os procedimentos orientadores do trabalho, pelo que a liderança diretiva incrementará a satisfação e o esforço dos trabalhadores. Se a tarefa é estruturada ou rotineira, ou os colaboradores são competentes, então a liderança diretiva não afeta o nível de esforço dos colaboradores. Nas situações em que o grupo denota baixos níveis de desempenho, uma vez que não existe um sistema de recompensas pelos desempenhos meritórios, o líder pode adotar comportamentos diretivos mediante o incremento de incentivos de maior valor atribuídos de acordo com o desempenho, podendo fomentar nos seus colaboradores as expectativas relativas ao desempenho - recompensa, a fim de estes aumentarem os seus níveis de esforço e de se sentirem mais satisfeitos. Quando as tarefas são maçadoras ou perigosas, a liderança apoiante pode aumentar a satisfação e o esforço dos colaboradores. Quando a tarefa é não estruturada,

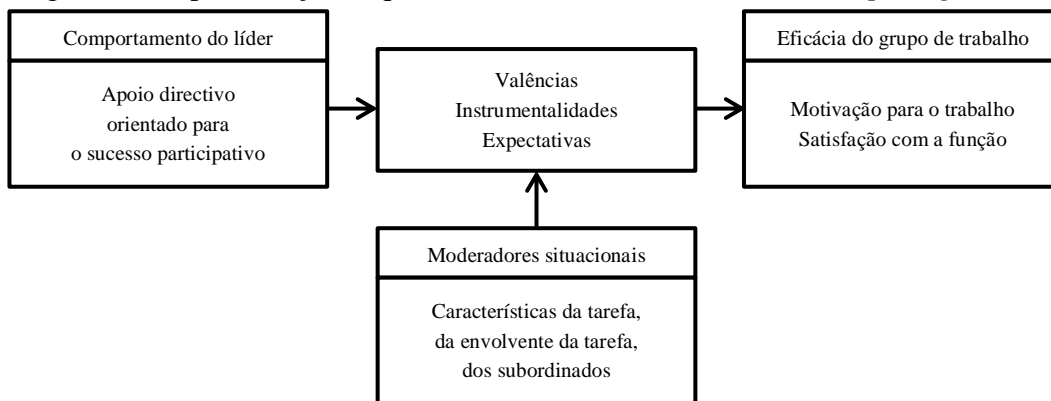
“a liderança participativa pode aumentar a clareza do papel incrementando assim as expectativas esforço → desempenho. Além disso, se os subordinados denotam elevada motivação para o êxito, a participação aumenta-lhes a valência do trabalho e fomenta a satisfação. A liderança orientada para o sucesso aumenta o esforço e a satisfação dos subordinados quando a tarefa é não-estruturada, pois aumenta-lhes a autoconfiança e a expectativa de cumprirem com sucesso um objectivo desafiante. Quando a tarefa é simples e repetitiva, este estilo tem pouco ou nenhum efeito. Quando os subordinados denotam elevado *locus* de controlo interno (acreditam que o que lhes acontece resulta das suas próprias decisões e acções), a liderança directiva pode aumentar-lhes a insatisfação e desmotivá-los para a tarefa. Os indivíduos com forte *locus* de controlo externo (consideram que o que lhes ocorre é fruto da sorte ou do azar), por seu turno, tendem a preferir um estilo de liderança mais directivo” (Cunha *et al.*, 2003, p. 297).

Os quatro estilos comportamentais do líder descritos no quadro 5 são, na opinião de Chiavenato, “flexíveis, ou seja, o líder pode usar qualquer um deles adaptando-os à situação e às características dos liderados: experiência, *locus* de controlo e competência percebida” (1989, cit. por Pena *et al.*, 2007, p. 17).

Segundo Syroit (2000), as crenças sobre as relações esforço-desempenho e desempenho-recompensa também são moldadas por aspetos situacionais, o que envolve as características dos subordinados, tais como o seu profissionalismo, a sua perícia e a sua necessidade de autonomia e crescimento, além dos aspetos relacionados com a tarefa e com os

fatores situacionais de execução da tarefa como, por exemplo, a estrutura da tarefa, a variedade da tarefa e a clareza do papel, entre outros. Deste modo, os líderes têm que corrigir ou ultrapassar as incorreções da situação, de forma a aumentarem as expectativas e instrumentalidades dos subordinados, como se pode ver na figura 6.

Figura 6 - Representação esquemática da teoria dos meios-fins ou *path-goal*



Fonte: Syroit (2000, p. 252)

Através da interpretação desta figura pode inferir-se que a influência do líder depende das características do ambiente, nomeadamente da tarefa e das características dos subordinados. Assim, o efeito final do comportamento de liderança sobre a motivação e a satisfação depende das características da tarefa e dos subordinados.

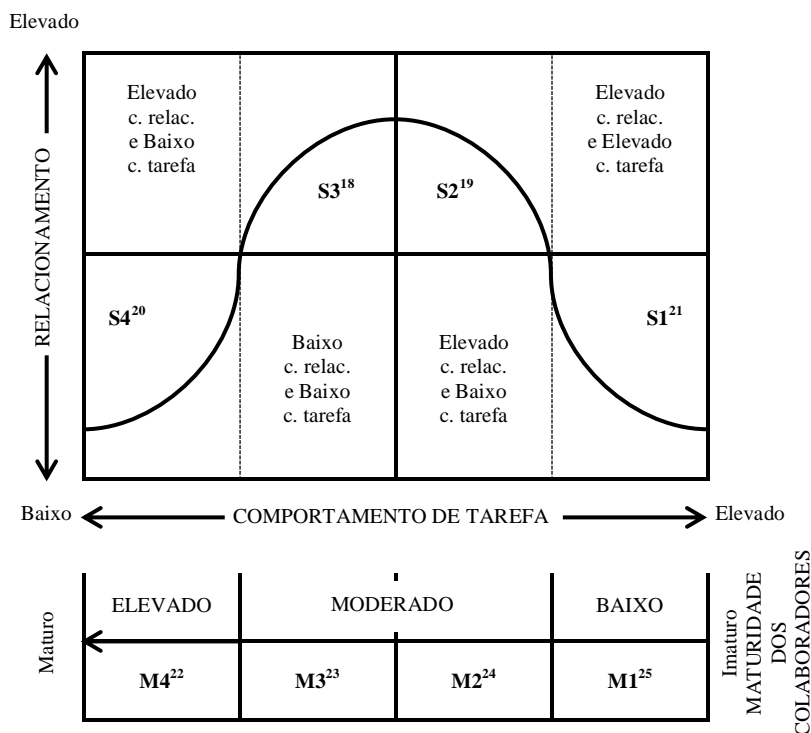
Os testes realizados por diversos autores a este modelo ou a parcelas do mesmo não são concludentes, não podendo, no entanto, ser ignoradas algumas limitações metodológicas destes testes (Evans, 1996; House, 1996; Jermier, 1996; Schriesheim e Neider, 1996; Yukl, 1998). Em qualquer caso, a teoria *path-goal* trouxe contributos essenciais para a compreensão da liderança (Jermier, 1996), nomeadamente, aqueles que se prendem com a compreensão adicional das variáveis situacionais que podem moderar a relação entre os comportamentos dos líderes e o modo como os subordinados lhes reagem, além de ter fornecido “úteis guias de orientação para os gestores que pretendem ser eficazes na condução dos seus subordinados” (Rego, 1998, p. 336).

2.4. Teoria situacional de Hersey e Blanchard

A teoria situacional de Hersey e Blanchard (1969) procurou analisar o comportamento do líder em função de duas vertentes: o grau de orientação para as tarefas (nomeadamente o

especificar de metas a cumprir, fixar prazos e organizar o trabalho) e o grau de orientação para o relacionamento, designadamente em proporcionar apoio e *feedback*, envolver as pessoas nas discussões e atividades e facilitar as interações pessoais (Figura 7).

Figura 7 - Estilos de liderança e níveis de maturidade



Fonte: Barracho (2012, p. 103, adaptado de Hersey e Blanchard, 1977)

¹⁸ Refere-se à «participação» (*participating*), ou seja, o processo de decisão é participado, embora o líder assuma o principal papel, o de facilitador e de comunicador. Dá-se a este nível uma ênfase baixa na estruturação das tarefas e um alto nível de relacionamento com os subordinados.

¹⁹ Corresponde a «vender» (*selling*), quer dizer, o líder diz o que se deve fazer, para que os subordinados executem as tarefas como ele as definiu. Dá-se uma alta orientação tanto para a tarefa como para os subordinados.

²⁰ Corresponde a «delegar» (*delegating*), ou seja, o líder dá uma grande margem de liberdade de decisão e apoio aos colaboradores, uma vez que estes têm elevados níveis de motivação e capacidade para desenvolverem as suas funções. Dá-se a este nível uma ênfase na estruturação das tarefas e um baixo nível de relacionamento com os sujeitos.

²¹ Corresponde a «dar ordens» (*telling*), ou seja, o líder define os papéis e informa os subordinados sobre as tarefas e como executá-las. A este nível há uma alta orientação para a tarefa e um baixo relacionamento.

²² Corresponde aos sujeitos que têm elevada capacidade de realização e muita vontade em assumir responsabilidades e fazerem o que lhes é pedido.

²³ Refere-se aos sujeitos que, embora mostrem capacidade, não estão, no entanto, dispostos a assumir responsabilidades, uma vez que o nível de motivação é instável.

²⁴ Corresponde à situação em que, embora os sujeitos demonstrem algumas vezes vontade, têm, contudo, uma insuficiente capacidade de realização.

²⁵ Corresponde à situação em que os sujeitos não querem nem conseguem assumir responsabilidades.

Os subordinados, por sua vez, são analisados em função do seu grau de maturidade²⁶. Segundo Barracho, esta teoria

“propõe que o líder deve ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos subordinados. Por exemplo, com vista a aumentar o nível de maturidade de um subordinado imaturo, o líder pode baixar o nível directivo e delegar algumas responsabilidades. Se o subordinado revelar bom desempenho deve ser recompensado, elogiado, e apoiado emocionalmente. Desta forma, o desempenho tenderá a repetir-se e, além disso, é ainda provável que o subordinado adquira confiança, se esforce cada vez mais e se torne mais maduro naquela tarefa. (...) Nesta situação o subordinado é suficientemente maduro tanto ao nível funcional como também ao nível pessoal“ (2012, p. 102).

Hersey e Blanchard (1988) concretizaram esta teoria, tendo especificado quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade (Quadro 6).

Quadro 6 - Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade

| | <i>M4</i> | <i>M3</i> | <i>M2</i> | <i>M1</i> |
|--|--|---|---|---|
| Níveis de maturidade dos colaboradores | É capaz de assumir responsabilidades e simultaneamente, tem vontade ou confiança. | É capaz, mas não tem vontade de assumir responsabilidades ou é inseguro. | É incapaz de assumir responsabilidades, mas tem vontade ou confiança. | Não é capaz e não quer assumir responsabilidades ou é inseguro. |
| Estilos de liderança apropriados | É empenhado e competente. | Não é empenhado, mas é competente. | É empenhado mas incompetente. | Não é empenhado e nem competente. |
| | <i>Estilo S4</i> • Delegar • Observar • Monitorar | <i>Estilo S3</i> • Participar • Encorajar • Colaborar • Comprometer | <i>Estilo S2</i> • Vender • Explicar • Clarificar • Persuadir | <i>Estilo S1</i> • Dar ordens • Guiar • Dirigir • Estabelecer |
| | Delega as responsabilidades na tomada de decisões e na sua implementação; «dá a bola e deixa jogar». | Partilha ideias, discute, apoia, facilita, leva à participação na tomada de decisões. | Explica decisões e proporciona oportunidade para clarificar; dialoga; explica o «porquê». | Proporciona instruções específicas e supervisão rígida; diz o que fazer, quando e como. |
| Comportamento de tarefa do líder | Baixo | Baixo | Elevado | Elevado |
| Comportamento de relacionamento do líder | Baixo | Elevado | Elevado | Baixo |

Fonte: Barracho e Martins (2010, p. 49, adaptado de Hersey e Blanchard, 1988)

²⁶ Aqui, a maturidade não deve ser entendida como característica pessoal, ou traço de personalidade, mas sim como algo que tem a ver com uma tarefa específica. Esta representa a capacidade e a vontade dos sujeitos assumirem a responsabilidade pela orientação do seu próprio comportamento («*task maturity*») e tem duas componentes: a maturidade no trabalho e a maturidade psicológica.

Com base na figura 7 e no quadro 6²⁷, é entendido que à medida que a maturidade aumenta, o líder deve incrementar o comportamento de relacionamento (apoio sócio afetivo) e diminuir a orientação para as tarefas, pelo contrário, quando os colaboradores revelam uma maturidade acima da média, o líder deve diminuir os dois tipos de comportamento²⁸.

Hersey e Blanchard (1988) referiram ainda a necessidade de se considerar um outro aspeto nesta teoria, a eficácia. Deste modo, “consideraram que o estilo de comportamento do líder deveria adaptar-se às várias situações, dependendo a eficácia da liderança da adequação do estilo de liderança à situação” (Costa, 2013, p. 165).

Para Pena *et al.*, à semelhança de outras teorias de contingência, o conceito básico da teoria de liderança situacional de Hersey e Blanchard “é que não existe um único estilo de liderança que seja o melhor em todas as situações” (2007, p. 18).

A teoria situacional de Hersey e Blanchard (1969) tem sido sujeita a críticas, como são exemplo os trabalhos de Hughes, Ginnett e Curphy (1996), Graeff (1997) e Yulk (1998) e a sua validade tem sido colocada em causa por alguns estudos, nomeadamente por aqueles realizados por Blank, Green e Weitzel (1990). Todavia, continua a ser usada na formação de gestores, sendo, inclusive, reconhecida a sua contribuição para indicar aos líderes como devem atuar perante as diversas situações (Pereira, 2004; 2006).

Fernández e Vechio (1997) procederem recentemente a uma revisão da teoria que vimos referindo, tendo concluído que a mesma é válida se forem tidos em conta os subordinados de diferentes posições hierárquicas. Os resultados das pesquisas destes autores (1997) revelam que a orientação para a tarefa é mais importante para os subordinados com posições inferiores, enquanto a orientação para o relacionamento é mais importante para aqueles que ocupam posições superiores.

Por outro lado, há ainda que considerar o comportamento do líder distribuído ao longo de um *continuum* de liderança, a distribuição do poder e a forma como as decisões são tomadas que, segundo Barracho (2012), se integram nos modelos de decisão racional, designadamente: o modelo de Tannenbaun e Schmidt; o modelo normativo de Vroom e Yetton; o modelo sistémico de Bass e Valenzi; e o modelo de contingência multivariada de Heller. Faz ainda parte uma teoria contemporânea, isto é, a teoria das trocas líder-membro,

²⁷ Tanto na figura 7 como no quadro 6, a operacionalização da maturidade dos seguidores/colaboradores é feita de acordo com M1, M2, M3 e M4 (ver notas de rodapé anteriores) e os estilos comportamentais dos líderes, tendo em conta que os estádios de maturidade dos subordinados correspondem ao S1, S2, S3 e S4 (para tal, ver, também, notas de rodapé anteriores).

²⁸ Refere-se ao comportamento de tarefa do líder e ao comportamento de relacionamento do líder.

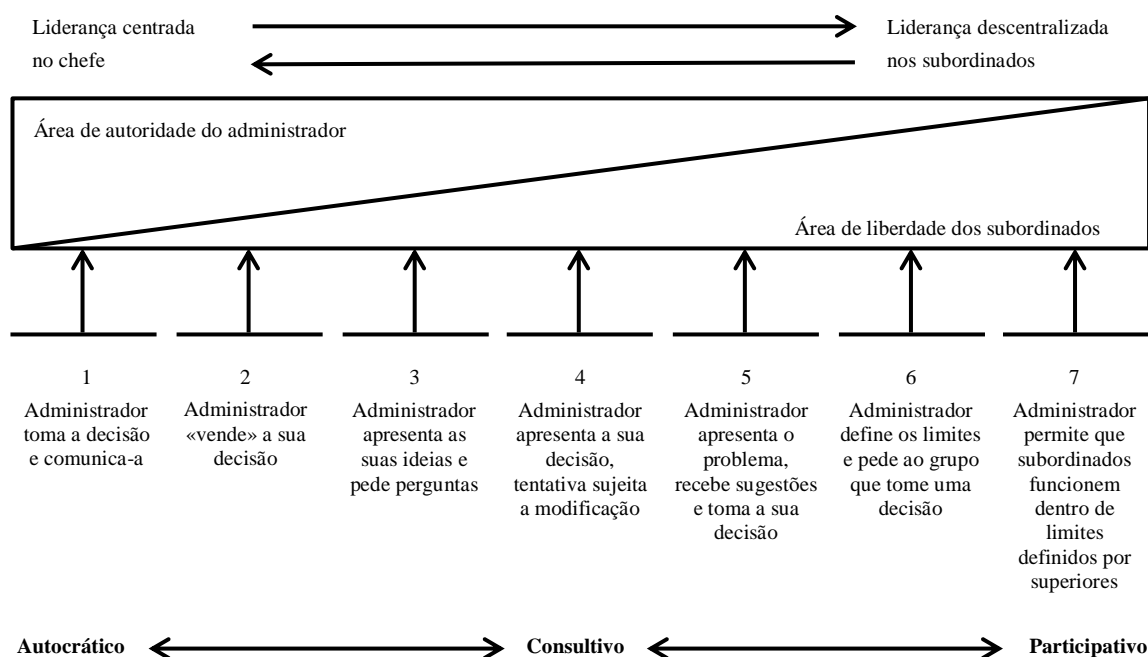
assim como as abordagens cognitivas que incluem: a teoria da atribuição da liderança; a teoria dos recursos cognitivos; e a teoria dos substitutos de liderança.

Tanto os modelos como as teorias citadas serão abordadas nos pontos seguintes.

2.5. Modelo de Tannenbaun e Schmidt

O modelo de Tannenbaum e Schmidt (1958) sugere um conjunto alargado de comportamentos de liderança que o líder tem a possibilidade de escolher na sua relação com os subordinados. Cada tipo de comportamento está relacionado com o grau de autoridade utilizado pelo líder e o grau de liberdade disponível para os subordinados na tomada de decisão, dentro de um *continuum* de padrões de liderança (Figura 8).

Figura 8 - *Continuum* de padrões de liderança



Fonte: Chiavenato (2001, p. 164, adaptado de Tannenbaum e Schmidt, 1958, p. 96)

Este modelo combina e relaciona, de certa forma, a proposta de Likert (1961) com a ideia de que há um espaço de liberdade do líder e um espaço de liberdade dos subordinados, como se pode ver na figura 8. O comportamento representado no lado extremo direito²⁹

²⁹ Que se adequa ao estilo de liderança participativa de acordo com Likert (1961).

refere-se ao tipo de líder que detém um elevado controlo sobre os subordinados, pelo contrário, o comportamento representado no lado extremo esquerdo³⁰ diz respeito ao líder que dá significativa liberdade de ação aos seus subordinados. Estes dois tipos de comportamentos de liderança não são «estanques», nem absolutos, processando-se entre eles um longo *continuum* de liderança com graus intermédios³¹ de autoridade e de liberdade onde se situam a maior parte dos comportamentos de liderança. Na perspetiva de Barracho e Martins, podemos salientar que à medida que o líder

“delega vai perdendo espaço de liberdade e os subordinados vão, por seu turno, ganhando espaço. Temos o caso em que os subordinados não têm nenhuma liberdade e em que o chefe toma a decisão e comunica-a. Quando começa a querer envolver os subordinados, ele vende a decisão. Depois apresenta a ideia e pede comentários (mas ele decide sempre). A seguir apresenta a ideia pedindo comentários e sugestões. Depois apresenta a ideia, pede comentários e sugestões e define os limites de possibilidades de decisão do grupo. Finalmente põe como último limite, os limites que lhe foram definidos pelo seu superior (esta é a melhor ideia)” (2010, p. 42).

Contudo, para que o líder possa escolher qual o comportamento de liderança mais adequado, terá que ter em conta e avaliar três forças: as forças no líder; as forças nos subordinados e as forças na situação (Barracho, 2012).

2.6. Modelo normativo de tomada de decisão de Vroom e Yetton

O modelo normativo de tomada de decisão de Vroom e Yetton (1973), tendo sido desenvolvido por estes dois autores, foi posteriormente melhorado por Vroom e Jago (1995) e por Vroom (2000). Este modelo centra-se no papel dos líderes nas situações em que é necessário tomar uma decisão. Pressupõe, ainda, que o “comportamento e o desempenho são o resultado de uma escolha consciente e que a força da tendência para agir de determinado modo depende da força da expectativa no resultado da sua actuação e do grau de atractividade desse mesmo resultado” (Barracho, 2012, p. 107). Ele perspetiva, ainda, que diferentes pessoas reagem de formas diversas e de acordo com situações concretas.

³⁰ Que se adequa ao estilo de liderança autoritária de acordo com Likert (1961).

³¹ Que se adequam ao estilo de liderança consultiva de acordo com Likert (1961).

Este modelo, segundo Estevinha e Rua, “define qual o grau de participação que os subordinados devem ter na tomada das decisões para que estas sejam mais eficientes e eficazes” (2012, p. 115). Trata-se de um modelo em que os líderes podem escolher um dos cinco processos de envolvimento dos subordinados na tomada de decisões: 1) o líder toma a decisão sozinho; 2) o líder solicita informação junto dos subordinados, mas decide sozinho e os subordinados podem ter ou não informação sobre a decisão; 3) o líder partilha o problema com os subordinados, pede-lhes informações e sugestões e toma a decisão sozinho; 4) o líder consulta os subordinados em grupo para discutir o problema, recebe sugestões e conselhos, mas reserva a decisão final para si; e 5) o líder reúne-se com os subordinados para discutir o problema em grupo e decide em conjunto (Costa, 2013). É um modelo normativo, uma vez que define uma série sequencial de regras que devem ser seguidas para se determinar a forma e o grau de participação desejados na decisão a tomar.

Vroom e Yetton (1973) sustentam que a eficácia de uma decisão depende de três classes de expectativas, especificamente: a qualidade ou racionalidade da decisão; a aceitação e empenhamento dos subordinados para executar a decisão; e o tempo requerido para tomar a decisão. O presente modelo concretiza-se em várias premissas, que Cunha *et al.* assinalam como sendo as seguintes:

“Primeira: a participação das pessoas na tomada de decisão aumenta a probabilidade de aceitarem a decisão e de se empenharem na implementação. (...). Segunda: a participação resulta em decisões de melhor qualidade se os subordinados detiverem informação/conhecimento relevante para a decisão e propenderem para cooperar com o líder na senda de uma boa decisão. (...). Terceira: os processos decisórios participativos aumentam os custos em tempo e outros recursos. Quarta: a participação contribui para o desenvolvimento dos subordinados, seja em matéria de competências na resolução de problemas, de espírito cooperativo, de partilha de informação ou de melhoria das competências de relacionamento interpessoal” (2003, p. 292).

Estas premissas estão na base de várias regras decisórias, como por exemplo: a regra da informação na posse do líder; a regra da congruência de objetivos; e a regra da aceitação (Cunha *et al.*, 2003).

2.7. Modelo sistémico de Bass e Valenzi

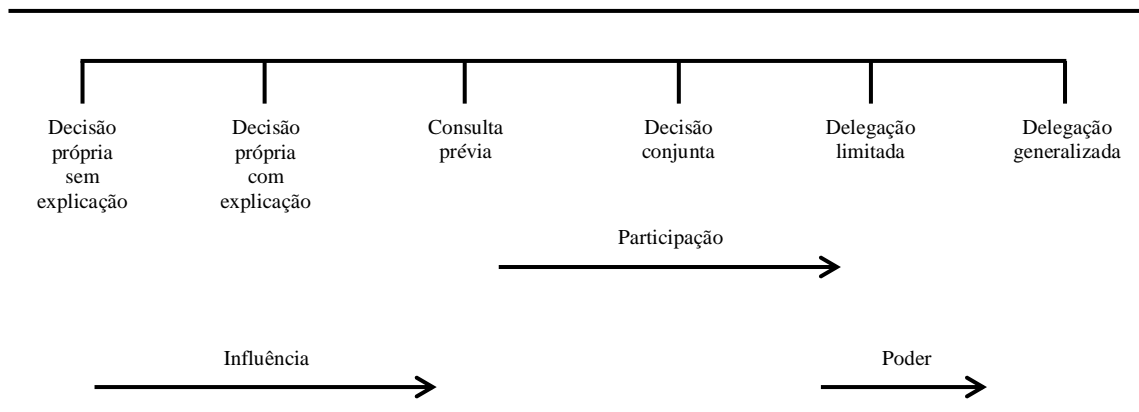
O modelo sistémico de Bass e Valenzi (1974) é provavelmente um dos mais complexos modelos de liderança, uma vez que compreende múltiplas variáveis, tais como a personalidade do líder e a dos subordinados, variáveis contextuais, organizacionais e relativas à tarefa. Neste modelo, os autores (1974) têm como hipótese que todas aquelas variáveis influenciam tanto o comportamento do líder como a satisfação e a eficácia dos colaboradores. Para verificarem e testarem a hipótese, Bass e Valenzi construíram um questionário designado “*Questionário do Perfil*, com 131 itens, em que 36 deles dizem respeito aos estilos de liderança (directivo, negociador, consultivo, participativo e delegativo)” (1974, cit. por Barracho, 2012, p. 114). Trata-se de um modelo semelhante ao de Vroom e Yetton (1973), com diferenças na sua metodologia³² e que assinala progressos relativamente a este último, tanto a nível prático como teórico.

2.8. Modelo de contingência multivariado de Heller

O modelo de contingência multivariado de Heller (1976) possui algumas semelhanças com os anteriores, mas caracteriza-se, também, por uma grande complexidade, em particular no que respeita a nível metodológico, de que são exemplo, entre outros, a construção e a utilização de questionários muito longos. Tal como no modelo de Vroom e Yetton (1973), este modelo toma como processo central a tomada de decisão e não o comportamento de liderança. De acordo com Heller (1976), a decisão é um processo organizacional em que qualquer interveniente que tenha acesso ao processo de decisão possui influência. Segundo Barracho, “o resultado é que um sujeito (ou grupo) pode contribuir para a tomada de decisão em maior ou menor grau. Quando isso acontece e origina a aceitação desse contributo, diz-se que há (ou tem) poder” (2012, p. 115). Nesta perspetiva, o poder encontra-se incorporado no processo de decisão, havendo neste *continuum* de Heller (1976) seis dimensões de influência *versus* poder, como pode ser verificado na figura 9.

³² A metodologia do modelo de Bass e Valenzi (1974) é indutiva, ao passo que a do modelo de Vroom e Yetton (1973) é dedutiva. Pese embora a complexidade que rodeia o modelo de Bass e Valenzi (1974), a metodologia utilizada só é possível com o recurso a modernos cálculos automáticos como a correlação e a regressão múltipla, que permitem, como se sabe, determinar o peso relativo de cada variável independente nas variáveis dependentes (Barracho, 2012).

Figura 9 - Contínuo de influência-poder



Fonte: Heller (1976, cit. por Barracho, 2012, p. 115)

Cada uma das seis dimensões mostradas na figura 9 corresponde a um método de tomada de decisão, o que configura um processo semelhante ao modelo de Tannenbaum e Schmidt (1958), com a diferença que no modelo de Heller (1976) há a considerar os diferentes níveis organizacionais que intervêm em todo o processo. Como se percebe na figura 9, trata-se de uma espécie de «cadeia» onde intervêm sucessivos níveis organizacionais e não apenas os de topo.

2.9. Teoria das trocas líder-membro

A teoria das trocas líder-membro (TLM) encontra-se inserida no grupo das teorias contemporâneas e descreve o relacionamento de troca entre o líder e os seus seguidores, um a um ao longo do tempo, numa perspetiva multi-nível (Barracho, 2012). Esta teoria não se apoia nos traços, nem nos comportamentos ou contingências situacionais, mas sim na relação. Ela descreve o processo de elaboração de papéis entre o líder e os seus seguidores. De acordo com Coelho (2004), este relacionamento varia em função da qualidade da troca, como por exemplo:

“- Um pequeno número (membros do *in*-grupo) tem uma relação de alto nível com o líder que se caracteriza pela existência de confiança mútua, estima e respeito. Eles apreciam a confiança do líder quando este lhes atribui tarefas interessantes e missões estimulantes, o que os leva a trabalhar arduamente e serem leais para com ele;

- Os outros seguidores (membros do *out*-grupo) têm um mau relacionamento com o líder. Este tende a vê-los como sujeitos desmotivados, incompetentes, pouco dedicados, o que leva a um menor relacionamento e a uma menor distribuição de tarefas e possibilidades de realização” (Barracho, 2012, p. 117).

Contudo, os elementos do *out*-grupo mantêm-se na organização realizando as tarefas que lhes estão associadas às funções estabelecidas pelo líder. Os seguidores podem deslocar-se entre os vários tipos de grupo, portanto, devem ter acesso aos *in*-grupos onde se encontram, entre outros, os Adjuntos, os Diretores e os consultores, em função das suas capacidades e do seu potencial. Segundo Barracho (2012), estes seguidores, por vezes, podem encontrar-se nos *out*-grupos devido ao favoritismo, a estereótipos e conflitos de índole pessoal com o líder. A investigação sobre esta teoria sugere que a pertença ou não a estes grupos está associada à realização e à satisfação no trabalho e que os subordinados que pertencem ao *in*-grupo “mostram maiores taxas de realização, menos saídas, e maior satisfação com o seu superior” (Bilhim, 2008, p. 351).

A teoria das TLM teve desenvolvimentos distintos que, segundo Yukl e Van Fleet (1992), dizem respeito ao facto de um líder com um relacionamento de troca favorável com um superior ter um elevado potencial para estabelecer um mesmo tipo de relacionamento com os subordinados e um relacionamento de troca ascendente favorável ser sinónimo do grau de envolvimento do sujeito para com a organização. Contudo, na opinião de Barracho, o desenvolvimento mais recente desta teoria diz respeito ao processo de construção da liderança, que se realiza em três fases da seguinte forma:

- “1. Fase do teste (corresponde a uma fase de negociação entre líder e seguidor na qual se avaliam mutuamente e negociam as trocas a serem realizadas, em particular as que dizem respeito ao papel do seguidor);
2. Fase do conhecimento (corresponde ao desenvolvimento da relação, que é caracterizada pela confiança, lealdade e respeito mútuo);
3. Fase da colaboração (corresponde ao envolvimento mútuo no que diz respeito à missão e aos objectivos do trabalho)” (2012, p. 118).

Neste desenvolvimento da teoria das TLM é sugerido que os líderes sejam encorajados e treinados para «oferecerem» relações de «parceria» com todos os seguidores, visto esta situação tornar o processo de liderança mais equitativo, contribuir para melhorar a qualidade

do relacionamento e fomentar a eficácia da liderança. Ainda de acordo com Yukl e Van Fleet (1992), a teoria das TLM não clarifica as vantagens e inconvenientes no que diz respeito à diferenciação entre o *in-grupo* e o *out-grupo*. A este propósito, Coelho (2004) realça que esta dicotomia pode criar uma fraca identificação entre seguidores que se encontram excluídos do *in-grupo*. Pelo contrário, o líder pode manter um relacionamento com todos de tal forma que cada um se sinta importante e respeitado pela equipa, no entanto, pode delegar responsabilidades e partilhar funções administrativas, apenas, com alguns dos subordinados. Diversos estudos confirmam o que se acabou de referir, conforme constatou Robbins (2003). Sobre este aspeto, Cunha *et al.* referem que

“contrariamente ao presumido em muita literatura e investigação, a TLM mostra que os líderes não se relacionam consistentemente com todos os colaboradores; (...) há razões para presumir que os relacionamentos de elevada qualidade podem fomentar a eficácia de liderança; (...) são necessários mais estudos que aprofundem o conhecimento das razões indutoras dos diferentes tipos de troca, das diferentes consequências, e das condições que facilitam e inibem a tradução das trocas de elevada qualidade em melhores desempenhos” (2004, p. 315).

2.10. Teoria da atribuição da liderança

A teoria da atribuição da liderança foi utilizada para fornecer informações numa variedade de situações relacionadas com a tomada de decisões por parte dos supervisores, como a avaliação do desempenho e os aumentos salariais (Barracho, 2012). Ainda de acordo com este autor, nesta teoria, o líder “observa o trabalho e o comportamento dos subordinados, regista um determinado tipo de informação e, é em função desta que ele interpreta as razões desses comportamentos e efectua as ações apropriadas” (2012, p. 120). No entanto, esta avaliação é influenciada pela interpretação que o líder faz dos resultados que os subordinados obtêm, o que de certa forma irá, também, influenciar a maneira como estes últimos respondem ao seu próprio desempenho. Este comportamento do líder, segundo Kelley (1967), deriva de uma relação causal que pode residir de acordo com três dimensões: na pessoa (sujeito da ação), na entidade (objeto da ação) ou no contexto (circunstâncias dadas). Os líderes avaliam, igualmente, os comportamentos dos seguidores utilizando o esquema bidimensional proposto por Weiner e colaboradores (1979, cit. por Barracho 2012), relativo à teoria da atribuição do sucesso e do insucesso. Esta teoria inclui as dimensões, *locus* de controlo e estabilidade. Segundo Barracho,

“o cruzamento destas duas dimensões produz uma matriz (2×2) de quatro factores de causalidade que o líder pode utilizar para explicar o comportamento dos subordinados: estável/interno (capacidades), estável/externo (dificuldade da tarefa), instável/externo (sorte/azar) e instável/interno (esforço). Assim, quando o líder determina o factor causal do desempenho do subordinado, as atribuições privilegiadas influenciam as expectativas do líder para a próxima acção, quer dizer, o comportamento que ele terá para com o(s) subordinado(s). De uma forma esquemática poder-se-á dizer que a probabilidade subjectiva de êxito (P) é função da capacidade do indivíduo (C), do grau de dificuldade da tarefa (D), do esforço desenvolvido por ele (E) e da sorte (S). Neste caso a equação é a seguinte: $P = f(C,D,E,S)$. Com base em tais critérios, pode-se interpretar a equação da seguinte maneira: a capacidade (C) seria uma característica incontornável, estável e interna, a dificuldade (D) uma característica incontornável, estável e externa, o esforço (E) uma característica contornável, estável e interna e a sorte (S), uma característica incontornável, estável e externa” (2012, p. 121).

Com base nesta teoria, as expectativas de êxito ou de fracasso que o líder formula em relação aos seguidores, derivam da capacidade destes face ao grau de dificuldade da tarefa, assim como do esforço despendido para a realizar e, também, da sorte. Este paradigma reconhece que os comportamentos identificados são claros, o que permite estudá-los e tratá-los em diferentes situações e de diferentes maneiras. Ao contrário da teoria dos traços, esta abordagem reconhece que alguns dos traços facilitam a capacidade individual para determinar os comportamentos fechados da liderança. A teoria da atribuição considera que existem traços como, por exemplo, as capacidades, que podem ser melhorados significativamente. Reconhece, ainda, que os seguidores são um elemento fundamental, embora não se centre na maturidade destes, mas sim na maneira como o líder os percebe (Baracho e Martins, 2010).

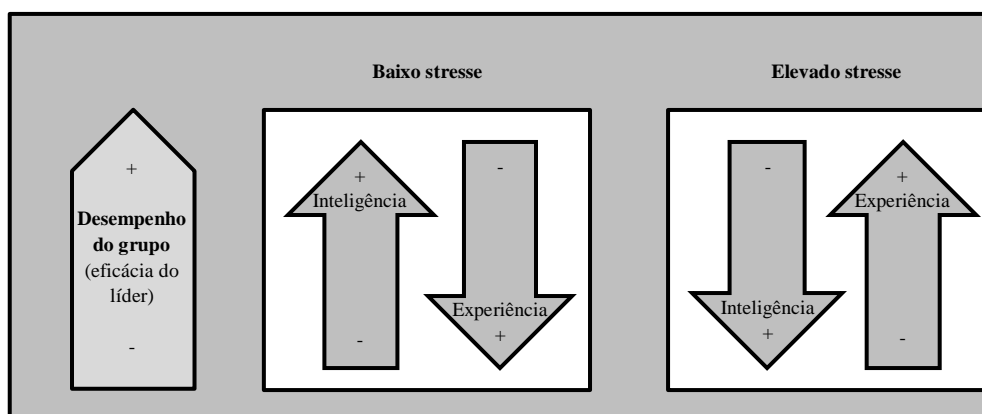
2.11. Teoria dos recursos cognitivos

A teoria dos recursos cognitivos (TRC) foi desenvolvida por Fiedler e seus colaboradores (Fiedler, 1986; Fiedler e Garcia, 1987; Fiedler e House, 1988). O problema central que levou os investigadores citados a desenvolverem esta teoria prendeu-se com o perceber porque é que as capacidades intelectuais e a experiência do líder obtinham correlações fracas com o desempenho. De acordo com Cunha *et al.* (2003), a TRC advoga que a inteligência e a experiência apenas contribuem para a eficácia em determinadas situações e

que o desempenho do grupo é determinado pela interação complexa entre dois traços do líder (inteligência e experiência), um tipo de comportamento do líder (liderança diretiva) e dois aspetos da situação (stressse interpessoal e natureza da tarefa do grupo). Este último aspeto da TRC pode ser traduzido pela figura 10. A teoria pode ser explicada através de três enunciados:

“o primeiro considera que a inteligência do líder, quando ele é directivo e a tarefa é complexa, contribui para o desempenho do grupo mas os subordinados têm de ser orientados para executarem convenientemente as suas tarefas. O segundo enunciado sugere que a incerteza e o stressse interpessoal moderam as relações entre a inteligência e o desempenho do grupo. O terceiro refere que o stressse percebido também modera a relação entre a experiência do líder e o desempenho do grupo. De acordo com a TRC, um determinante decisivo é o nível de stressse sob o qual o líder trabalha. Os líderes inteligentes são capazes de se servir melhor das suas capacidades intelectuais quando não se encontram sob stressse, uma vez que um elevado número de stressse interfere com a utilização da inteligência na resolução de problemas e na tomada de decisões. No entanto, em condições de elevado stressse os líderes experientes são mais eficazes do que os inexperientes, embora o inverso também ocorra quando o nível de stressse é baixo. Porquê? Porque sob stressse os líderes recorrem ao seu repertório de conhecimentos adquiridos anteriormente. Assim, quanto mais rica é a experiência de um líder, mais eficaz se torna o seu desempenho” (Barracho, 2012, pp. 122-123).

Figura 10 - Como as capacidades do líder se relacionam com a eficácia, em diferentes condições de stressse



Fonte: Cunha *et al.* (2003, p. 289, adaptado de Fiedler e Garcia, 1987 e de Fiedler, 1996)

Outro aspeto da investigação mostra que os líderes não diretivos inteligentes têm piores desempenhos do que os líderes menos inteligentes, o que se concretiza mediante as seguintes interpretações: os líderes mais inteligentes têm provavelmente maiores expectativas sobre si mesmos, o que os poderá levar a procurar soluções mais arriscadas e mais imaginativas; os líderes mais inteligentes poderão estar mais conscientes das consequências do fracasso, o que poderá contribuir para o aumento do seu nível de ansiedade em relação aos líderes menos inteligentes; os líderes inteligentes poderão introduzir novas ideias com relativa facilidade na discussão, sem fornecer a direção para a integração destas ideias e chegar a uma solução aceitável (Barracho, 2012).

Algumas das fraquezas desta teoria são apresentadas por Yukl e Van Fleet, em particular aquela que se refere ao facto de o “processo utilizado para explicar as relações de moderação (...) [ser] pouco preciso e incompleto e (...) [por não terem sido] identificadas as diferenças entre os líderes nas suas reações face ao stress” (1992, cit. por Barracho e Martins, 2010, p. 59). Para além deste aspeto, outra fraqueza que é apontada a esta teoria prende-se com o facto da mesma trabalhar com uma categoria excessivamente ampla de comportamentos e de assentar, apenas, numa medida de inteligência geral.

2.12. Teoria dos substitutos de liderança

A teoria dos substitutos de liderança, na sua versão inicial, ficou a dever-se a Kerr e Jermier (1978), que trabalharam com dois tipos de comportamentos de liderança (instrumental e de relacionamento) e três tipos de substitutos e/ou neutralizadores referentes às características dos subordinados, da tarefa e da organização. House (1996) e Schriesheim e Schriesheim (1980) mencionam que a liderança orientada para a tarefa tem pouca importância e pode mesmo vir a ser prejudicial quando os subordinados têm uma capacidade ou experiência elevadas no cumprimento das suas tarefas. Por outro lado, de acordo com Barracho, “um líder eficaz sabe quando deve utilizar os substitutos que podem influenciar os subordinados para que estes atinjam os objectivos da organização” (2012, p. 124).

Atendendo aos estudos de Kerr e Jermier (1978), Howell (1997), Podsakoff e Mackenzie (1997), Tosi e Kiker (1997) e Schriesheim (1997), o fio condutor mais proeminente da teoria dos substitutos de liderança é, segundo Cunha *et al.*, o alertar “para os factores alheios ao líder que podem evocar nos subordinados precisamente as mesmas respostas que são induzidas pela liderança interpessoal” (2003, p. 298). Por outro lado, os

fatores mais acolhidos pela literatura sobre esta temática são de dois tipos: “(a) os substitutos que convertem os procedimentos do líder dispensáveis e supérfluos; (b) os neutralizadores que coíbem o líder de agir de determinado modo ou invalidam os efeitos das suas acções” (Pereira, 2006, p. 27).

Na perspetiva de Yukl e Van Fleet esta teoria tem várias limitações, entre elas “a falta de descrição racional detalhada para cada substituto e cada neutralizador, a inexistência de confiança nas categorias do comportamento do líder que são definidas de forma demasiadamente alargada para que possam ser relacionadas com as condições situacionais” (1992, p. 170). Também na opinião de Cunha *et al.*, há que acrescentar àquelas as seguintes críticas:

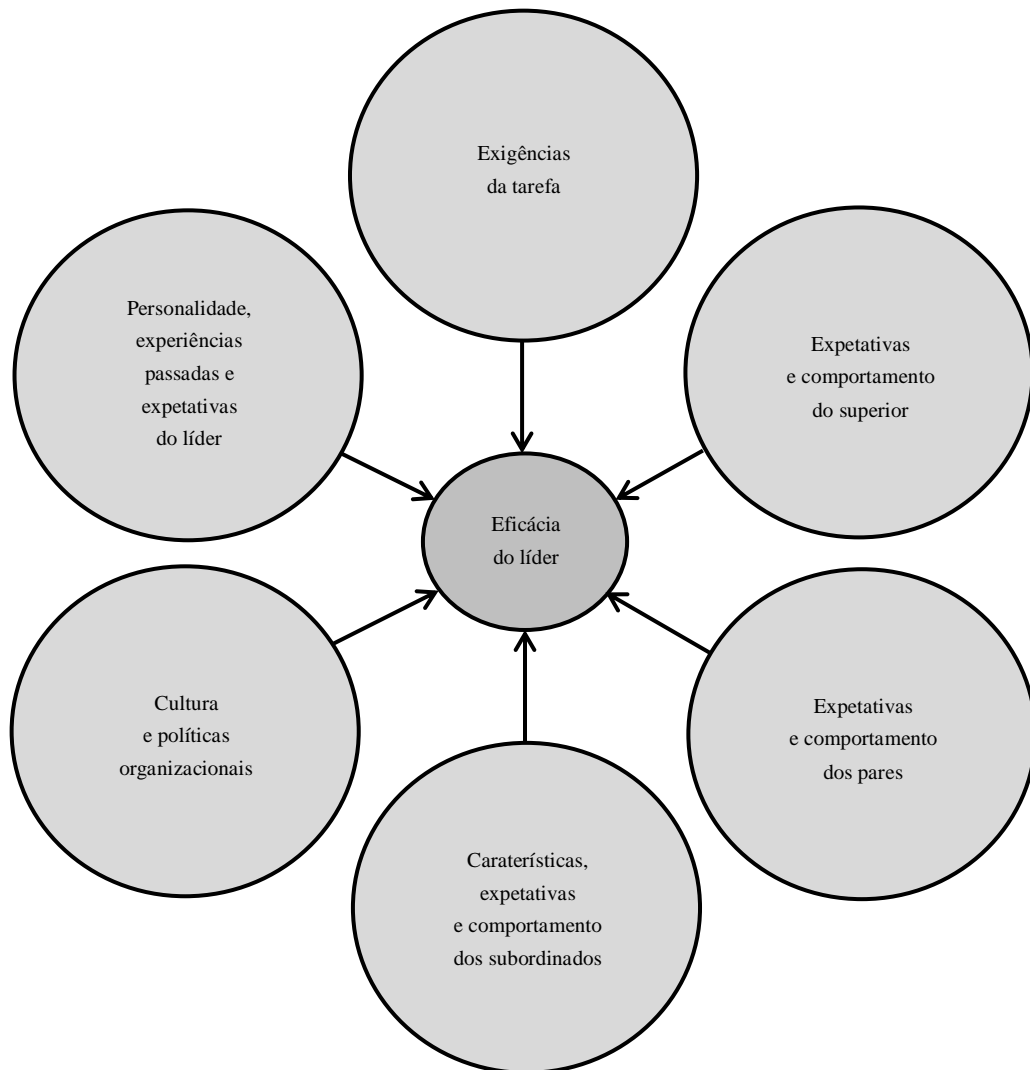
”(1) a pouca precisão da natureza dos efeitos moderadores dos substitutos sobre a relação líder-eficácia, (2) os efeitos dos substitutos podem variar consoante o tipo de organização ou o nível organizacional e (3) justifica-se a inserção de novos substitutos na teoria” (2006, cit. por Barracho e Martins, 2010, p. 60).

Ainda no que respeita à abordagem situacional e/ou contingencial são apontadas fragilidades, uma vez que estas teorias de liderança não conseguem descobrir qual o melhor estilo aplicável em cada situação específica e ainda porque instrumentalizam o papel do líder (Faria e Meneghetti, 2011b).

Esta teoria apesar do enorme contributo que prestou ao estudo da liderança ao dar ênfase aos seguidores, devido à sua complexidade tem sido sujeita a uma reduzida expressão dos testes de validação, limitando-se, apenas, a ser um quadro concetual (Barracho, 2012).

Tendo as abordagens dos traços e do comportamento, a que já nos referimos, revelado que nenhuma característica era comum a todos os líderes eficazes e que nenhum estilo é eficaz em todas as situações, a abordagem contingencial de liderança focou a sua atenção em diversas variáveis situacionais ou contextuais, fazendo depender a liderança eficaz de diversas variáveis como se mostra na figura 11.

Figura 11 - Variáveis da abordagem contingencial



Fonte: Costa (2013, p. 163)

Na abordagem contingencial de liderança foi possível comprovar-se que a liderança eficaz depende de diversas variáveis, tais como: a cultura organizacional; a política organizacional; a natureza das tarefas, das expetativas e os comportamentos das várias partes envolvidas.

Esta abordagem surgiu ainda com o intuito de ultrapassar o que até então se tinha concluído, ou seja, que um estilo de liderança que funcionava numa situação não podia funcionar noutras, pelo que, entre outros, se destacam a teoria contingencial de Fiedler, a teoria situacional de Hersey e Blanchard, a teoria das trocas líder-membro, a teoria caminho-

-meta, meios-fins, caminho-objetivo ou *path-goal* e o modelo de participação e liderança ou normativo de tomada de decisão de Vroom e Yetton, a que já fizemos referência.

Por último, no início dos anos de 1980, de acordo com Andrade e Amboni (2010), surge o quarto período que corresponde às novas abordagens de liderança, nomeadamente a transacional, a transformacional e a carismática.

2.13. Síntese conclusiva

Em jeito de síntese, podemos referir que as primeiras conceções de liderança, que dominaram até ao final dos anos 40 do século XX, são as denominadas teorias dos traços, cuja ideia central é a de que, independentemente do contexto organizativo, as pessoas com traços especiais, como físicos, de personalidade, de capacidade pessoal, têm qualidades de liderança. Por esta altura a liderança resumia-se “ao líder (às características pessoais do líder)” (Almeida, 2013, p. 39). Nestas primeiras tentativas para compreender a liderança foi procurado “vinculá-la a disposições inatas, o que significou admitir que os líderes nasciam feitos” (Gil, 1994, p. 124). Esta visão ainda é bastante popular, embora seja cada vez menos aceite pelos investigadores.

Nos finais dos anos 60 do mesmo século, desenvolveu-se a formação e o treino dos líderes, em resultado das investigações realizadas em relação à identificação do comportamento padrão do líder, ou seja, do seu estilo de liderança. Neste período, as teorias do comportamento “propõem que certos comportamentos específicos diferenciam os líderes dos não-líderes” (Soto, 2002, p. 221).

Ainda no mesmo século, mas entre os anos 60 e 80, ganham «forma» as teorias situacionais da liderança influenciadas pela teoria da contingência, em termos de análise organizacional. Esta perspetiva derivou dos estudos que concluíram que depende dos contextos e das situações e que o comportamento do líder pode ser mais eficaz numa situação, mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente.

Podemos também sintetizar estas abordagens da liderança com o recurso às palavras de Madureira, dado que este autor resume da seguinte forma estas três teorias:

“A teoria dos traços (*«trait theory»*, na designação em língua inglesa) pretende identificar um conjunto de traços pessoais dos líderes com êxito e foi marcadamente influenciada pela

chamada teoria do «grande homem» que pretendia explicar o progresso mundial como o produto da acção de certos indivíduos excepcionais.

A teoria do comportamento («*behavior theory*», na designação em língua inglesa) busca um conjunto de comportamentos da pessoa que determinem uma liderança eficaz.

A teoria situacional («*situation theory*», na designação em língua inglesa) pretende encontrar o tipo de líder adequado a uma determinada situação” (1990, pp. 309-310).

No século XX, a partir da década de 80, os trabalhos sobre liderança começaram a centrar-se com maior predominância na exploração dos traços dominantes que eram comuns aos líderes eficazes, contribuindo para a compreensão do impacto das características pessoais e de conduta dos líderes eficazes e qual o seu papel na implementação de ações que visassem e que levassem ao sucesso organizacional. Esta última abordagem virou-se para o impacto que os líderes exercem sobre a estrutura, a cultura e o desempenho nas organizações. Esta variação de paradigma no que ao estudo da liderança diz respeito, e que a enquadra nas teorias tipo IV propostas por Jago (1982), passou a perspetivar e a concetualizar teorias e modelos de liderança, que, no seu conjunto, passaram a «pertencer» e a designar-se pela abordagem que se passou a denominar de nova liderança, onde se incluem, entre outras, as teorias da liderança transformacional e carismática que abordaremos, de modo mais aprofundado, em pontos seguintes do nosso trabalho.

Todas estas abordagens dão-nos uma visão multifacetada da liderança, «oferecendo-nos» cada uma delas contribuições valiosas em relação à liderança, embora nenhuma tenha conseguido construir uma teoria universal. Cada abordagem constitui-se como uma extensão e, simultaneamente, uma resposta às críticas da abordagem anterior.

Deste modo, e atendendo às diversas abordagens, podemos-nos debruçar concretamente sobre a liderança que é exercida no âmbito escolar.

3. Liderança escolar - uma ou mais lideranças

A liderança escolar é aquela que se exerce na escola, seja ela agrupada ou não. Neste sentido, devemos ter presente que a escola de hoje exige cada vez mais uma “liderança forte e dinâmica, na organização, na coordenação dos projetos educativos, na gestão dos recursos humanos e na resolução de todos os problemas do quotidiano, envolvendo o Pessoal Docente, o Pessoal Não Docente, os Alunos e os Encarregados de Educação” (Centro de Formação de Escolas - Barreiro e Moita, 2013, p. 2). Além disso, a liderança escolar é um trabalho difícil

que requer muito compromisso por parte do Diretor de escola, também porque impõe a necessidade de elaborar, implementar e acompanhar o desenvolvimento de um projeto educativo com convicção e capacidade, num ambiente de harmonia e participação comprometida, sendo que todo este percurso irá, ainda, vincar um estilo próprio de liderança deste dirigente educativo.

Este estilo de liderança pode ser definido como “*la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela*” (Leithwood e Riehl, 2009, p. 20) ou ainda como “um processo no qual um indivíduo (líder escolar) influencia um grupo de indivíduos (liderados: professores, funcionários e alunos) a atingir objectivos comuns da organização escolar” (Bento, 2012, p. 32).

O trabalho de liderança pode ser desempenhado por várias pessoas que executam várias funções na escola como, por exemplo, pelos líderes formais, ou seja, por aquelas pessoas que ocupam cargos formais de autoridade. As funções de liderança podem realizar-se de muitas maneiras, dependendo do líder enquanto indivíduo, do contexto e do tipo de metas que se pretendem alcançar.

Fullan entende que a liderança escolar é muito importante pelo que a descreve “como elemento chave, capaz de transformar as escolas em ambientes coletivos de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre os docentes se torne parte integrante de um aperfeiçoamento constante e sustentado” (2003, cit. por Pena e Soares, 2014, p. 45).

Para Palacios (2013), a liderança escolar exercida pelo Diretor pode contribuir para a melhoria da escola, uma vez que influi na melhoria do clima interno ou ambiente escolar, impulsiona inovações educativas de êxito e promove organizações de aprendizagem, melhora a motivação dos educadores e dos professores e contribui para o êxito dos estudantes, promove a utilização estratégica dos recursos disponíveis e consegue estabelecer um nexo entre a política educativa e a prática escolar, assim como consegue relacionar a escola com o meio que a envolve.

Greenfield considera a liderança como o processo que poderá lidar com a complexidade da organização escolar e com as suas exigências, uma vez que

“a exigência do contexto requer que os administradores escolares confiem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciar os professores e negociem a complexa relação entre os cinco imperativos institucionais da administração escolar: exigências de carácter moral, instrutivo, político, administrativo e de papéis sociais/interpessoais” (2000, p. 257).

Contudo, e de acordo com Krüger, a liderança só se

“torna efetiva quando houver a percepção de que a conduta do líder atende, ainda que parcialmente, às expectativas sociais, sendo pouco provável que a influência social venha a ser eficaz quando for significativa a distância entre a conduta atual do líder e a esperada pelos membros do grupo ou coletividade” (1995, p. 52).

Na ótica de Robinson, Hohepa e Lloyd (2009), a liderança escolar pode entender-se em termos de influência, tratando-se assim da capacidade que o líder tem de modificar a maneira de atuar e de pensar dos outros que trabalham na escola. Esta influência justifica-se na crença por parte dos seguidores, de que o líder da escola ocupa uma posição que o habilita a orientar o curso da ação, que possui características pessoais que o «convertem» num líder, perseguindo propósitos justos e justificáveis.

De acordo com Robinson, Hohepa e Lloyd (2009), quando se fala de liderança e se lhe acrescenta o termo educativo ou escolar, faz-se referência àquele tipo de liderança que leva os outros a “*realizar cosas que se espera mejoren los resultados de aprendizaje de los alumnos*” (Sánchez *et al.*, 2012, p. 10).

Neste sentido, e na opinião de Leithwood *et al.* (2006), a liderança consiste em dotar de um «norte» a organização e ter a capacidade de a «conduzir» nessa direção e no caso da liderança escolar, esse «norte» consiste no melhorar das aprendizagens dos alunos.

Vários autores como Leithwood *et al.* (2004), Leithwood e Jantzi (2005), Leithwood e Riehl (2005), Leithwood *et al.* (2006) e Day *et al.* (2009), afirmam que a construção de uma visão e definição de um rumo para a escola, a compreensão e desenvolvimento das pessoas, a conceção da organização e redesenho de funções e responsabilidades e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, constituem a base de uma liderança escolar de sucesso.

Liderar através do exemplo, de forma a proporcionar modelos adequados, é uma outra exigência referida na literatura como condição para uma liderança de sucesso e que também nos parece dever ser seguida pelos Diretores escolares nos estabelecimentos de ensino.

Lück (2011a) acredita que a liderança na escola é uma característica importante e inerente ao «governo da escola», por intermédio da qual o Diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interno e externo), visando a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Numa outra perspetiva, a liderança escolar é entendida como espaço de grande complexidade e interdependência, que vive numa tensão dialógica

“entre o cumprimento de regras, a exigência de resultados, as lógicas de controlo e de mercado e, simultaneamente, a exigência da mudança, da inovação, da flexibilidade, da visão de conjunto, da partilha de responsabilidades e do desenvolvimento de ações que promovam o diálogo, a compreensão e a solidariedade dos diferentes atores, no entrecruzar e no interagir das suas intersubjetividades” (Ferreira, Lopes e Correia, 2015, p. 66).

Julgamos que a liderança escolar é também conseguir que o pessoal docente e não docente se empenhe na sua missão e seja tudo quanto possa ser. Trata-se de influenciar estas “pessoas para que contribuam com o coração, a mente, o espírito, a criatividade e a excelência e para darem o máximo pela sua equipa” (Hunter, 2007b, p. 28).

Na nossa perspetiva, este desiderato pode ser alcançado se o líder conseguir ainda liderar pela linguagem, ou seja, os seguidores podem ser motivados pelas palavras que o seu líder utilizar. As palavras significam coisas, formam pensamentos e também criam coisas (Chandler e Richardson, 2011). Se o líder mudar uma única palavra naquilo que diz, pode alterar o sentido do que pretende dos seus liderados, podendo inviabilizar a consecução dos objetivos definidos. Deste modo, de acordo com Chandler e Richardson (2011), baseando-se a liderança na intenção pessoal, o líder deve saber «escolher» as palavras adequadas na forma como verbaliza a intenção e deve ser «claro» no que pretende dos liderados de forma a evitar a desmotivação e as interpretações dúbias.

Ainda neste âmbito, a liderança escolar que o Diretor desenvolve no estabelecimento de ensino pode possibilitar:

- que a participação, a comunicação, a confiança e a motivação sejam uma constante (Martín, 1999);
- optar pelo trabalho de equipas colaborativas (Antúnez *et al*, 2002);
- aceitar a tensão e o conflito como elemento fundamental da mudança (Tomás, 1995);
- estabelecer vínculos afetivos com os elementos da comunidade educativa.

Já para Donaldson (2006), a liderança exercida pelo Diretor escolar deve abordar três dimensões fundamentais: 1) a dimensão relacional que implica a abertura à influência recíproca e à capacidade de confiar no(s) outro(s); 2) a dimensão de propósitos, fins ou objetivos que consiste em associar o compromisso individual com os propósitos

organizacionais; e 3) uma dimensão relacionada com uma ação partilhada que implica partilhar as crenças e implementá-las na ação quotidiana.

A realidade das escolas, de acordo com Donaldson (2006), exige que a liderança seja «estendida» como um processo coletivo e distribuído entre todos os membros da comunidade, isto é, que seja mais do que um fenómeno individual associado a certas características de personalidade.

Segundo Leithwood (1999, cit. por Soares, 2004), as diferentes abordagens da liderança escolar contemplam a instrucional, a transformacional, a moral, a participativa, a administrativa e a contingente, como se pode analisar no quadro 7.

Quadro 7 - Relação entre as diferentes abordagens da liderança escolar

| Abordagem da liderança escolar | Quem exerce influência | Fontes de influência | Objectivos para influenciar | Resultados da influência |
|--------------------------------|---|---|---|--|
| Instrucional | Exercidos pelos directores de escolas. | Os especialistas que tradicionalmente têm poder. | Salientar a eficácia dos professores nas práticas na sala de aula. | Aumentar o desenvolvimento dos estudantes. |
| Transformacional | Liderança formal, mas não restrita às pessoas. | Inspirada em elevados níveis de compromisso e capacidade entre os membros da organização. | Esforço e produtividade; desenvolver capacidades práticas. | Aumentar a capacidade da organização para melhorar de forma continuada. |
| Moral | Com base em regras administrativas formais. | Sistema de valores morais para guiar as decisões da organização. | Aumentar a sensibilidade para tomar as decisões mais correctas e a participação nas decisões. | Escolas democráticas e fundamentar a acção e princípios morais. |
| Participativa | O grupo, incluindo os membros não administrativos da organização. | Comunicação interpessoal. | Aumentar a participação nas decisões. | Aumentar a capacidade da organização em responder às exigências da produtividade interna e externa para as mudanças. Mais organização democrática. |
| Administrativa | Baseado em regras administrativas formais. | Poder posicional, políticas e procedimentos. | Assegurar a eficiência. | Alcançar os objectivos formais da organização. |
| Contingente | Baseada nas regras formais. | Combinar comportamentos com o contexto da organização. | Ir de encontro às necessidades dos membros da organização. | Alcançar os objectivos formais da organização. Aumentar a capacidade da organização na produtividade interna e externa para as mudanças. |

Fonte: Leithwood (1999, cit. por Soares, 2004, p. 24)

Numa outra perspetiva assinala-se que a liderança instrucional é exercida pelos Directores escolares, tendo por objetivo a melhoria das práticas docentes em sala de aula, de forma a contribuir para que os alunos melhorem os resultados e as suas aprendizagens. Já a transformacional, a participativa e a contingente aumentam a capacidade da organização para melhorar a produtividade.

Este último estilo de liderança escolar implica fomentar e estreitar o relacionamento interpessoal com os diferentes atores educativos. Através da liderança escolar administrativa é pretendido assegurar a eficiência, visando alcançar os objetivos formais da organização, enquanto o recurso ao estilo moral visa aumentar a sensibilidade para a tomada de decisões mais correta, baseada num sistema de valores e princípios morais, tendo em conta que o resultado a atingir é a democratização da escola.

Na ótica de Ghilardi e Spallarossa, os elementos fundamentais em que se baseia a função de liderança em qualquer organização, incluindo a escola, podem ser individualizados nos seguintes:

- “- *direcção e coordenação* das actividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas;
- *motivação* dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objectivos estabelecidos;
- *representação* dos objectivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior” (1991, p. 103).

Já o exercício de uma liderança escolar com êxito é definido pela NCSL com base em oito áreas de atuação:

- “1. Focar a atenção na aprendizagem e no ensino.
2. Fomentar relações interpessoais positivas.
3. Fomentar uma visão clara e altas expectativas.
4. Melhorar o meio envolvente.
5. Proporcionar tempo e oportunidade para o trabalho colaborativo.
6. Distribuir a liderança: formar equipas.
7. Envolver a comunidade.
8. Avaliar e inovar” (2002, p. 2).

De acordo com Carvalho, as lideranças são importantes “no contexto da organização escolar à semelhança do que acontece em outros contextos organizacionais” (2012b, p. 199), dado que a administração sempre teve a necessidade de alguém que «conduzisse» os estabelecimentos de ensino, no pressuposto de que seriam capazes de encontrar soluções para os diferentes problemas que fazem parte do quotidiano organizacional, mas sem esquecer que

as suas decisões podem condicionar o futuro dos restantes atores organizacionais, assim como da própria organização.

No domínio deste estilo de liderança podemos assinalar o contributo que a investigação tem dado ao longo dos últimos anos. Neste âmbito, deve referir-se que há muito que a investigação sobre as escolas eficazes procura identificar as principais causas desta eficácia (J. Á. Lima, 2008; 2011). Um dos fatores explicativos desta situação prende-se com a liderança que o gestor de topo emprega no exercício das suas funções. No que se refere à influência na aprendizagem dos alunos, este fator apenas é ultrapassado pelo que se passa efetivamente dentro da sala de aula ou, por outras palavras, *“leadership is second only to classroom instruction among all school-related factors that contribute to what students learn at school”* (Leithwood *et al.*, 2004, p. 5). Constituindo-se o que se passa dentro da sala de aula como o fator mais determinante no que toca à influência da aprendizagem dos alunos, importa clarificar que essa eficácia do professor depende das suas características e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo, social e político da escola (Silva e Lima, 2011). Todavia, deve observar-se que a criação de um ambiente propício e das motivações e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho docente dependem, pelo menos em boa parte, da liderança da organização onde os professores trabalham (Bolívar, 2009a).

Nanus, também é de opinião que existe uma relação entre a liderança e a eficácia das organizações, salientado que esta situação se deve ao facto destas últimas serem lideradas por líderes eficazes, ou seja, líderes que

“têm objectivos; orientam-se completamente por resultados. Adoptam novas visões desafiantes do que é possível e desejável, comunicam essas visões e persuadem os outros a comprometerem-se tanto com estas novas direcções que ficam ansiosos por canalizar os seus recursos e energias para que estas se concretizem” (1992, p. 4).

São líderes que trabalham para tornar as suas visões realidade, o que está dependente da forma como conseguem influenciar os outros a seguirem as suas visões.

Segundo Fonseca *et al.*, estudos recentes sobre a liderança das organizações escolares “sugerem a importância da articulação entre o estilo de governação adoptado e o clima organizacional vivido nas organizações” (1995, p. 455).

A liderança educacional está profundamente ligada ao conhecimento informal da escola, e de acordo com Sanches,

“(…) uma liderança eficaz não pode valorizar a perspectiva instrumental em detrimento da dimensão expressiva. Quem estiver ligado às tarefas da gestão escolar deverá conhecer as normas informais existentes, os sentimentos e padrões de interação e considerá-los como informação fundamentadora de tomada de decisão” (1993, pp. 31-32).

Tendo ainda por base as revisões de estudos sobre estilos de liderança, Sanches assinala que os mesmos permitem concluir que:

“(a) não existe um modo ou estilo única de liderança que seja melhor que todos os outros; (b) não se conhecem quais as características pessoais de liderança que sejam mais adequadas do que outras perante a diversidade de situações; (c) enfim, o estilo de liderança é questão contingencial ao espaço social onde se exerce e à natureza dos problemas a resolver” (2006b, p. 1600).

Deste modo, o Diretor escolar deve exercer uma liderança capaz de se traduzir na abertura a novas situações, de se adaptar ao funcionamento da escola, a finalidades próprias e, ainda, que tenha a capacidade de promover a mudança e de compreender as culturas da escola. Contudo, a importância social da liderança nas escolas implica interação permanente com as

“diversas culturas oriundas da comunidade educativa, muitas vezes permeadas por tensões e dissidências. Essas tensões têm origens sociais e contextos institucionais vários. Refiram-se, como exemplo, as que vive o director simultaneamente como representante da administração central e como porta-voz dos seus colegas e da comunidade escolar; as tensões nascidas nas interações com os professores; as que resultam da consciência dos limites inerentes a uma *autonomia relativa*, limitada de escola, implicando escassa capacidade de decisão. Trata-se, afinal, de um exercício de liderança que imbrica os domínios político e pedagógico. Se, de um lado, há que liderar entre diferentes pontos de vista, tentando diversas estratégias, negociando consensos e acordos, guiado por finalidades de ordem social; de outro ponto de vista, há que garantir que as tarefas da organização sejam educacionalmente relevantes e eficazes. Todavia, nem só de racionalidade e eficácia vive a liderança educativa. Assumindo-se como factor de

coesão e de integração, a acção de liderança não pode reduzir-se a mera actividade racional” (Sanches, 2006b, pp. 1600-1601).

No caso concreto das escolas, Sergiovanni advoga que o líder educativo se caracteriza por estar muito relacionado com os aspetos educativos, pelo que se trata de um líder que “assume um papel de «profissional clínico» originando um conhecimento profissional especializado e uma orientação à medida que se relaciona com a eficácia do ensino, o desenvolvimento do programa educacional e a supervisão clínica” (1984, p. 6).

Neste âmbito, procede ao diagnóstico de problemas educacionais, preocupa-se com a formação dos professores e com o desenvolvimento do currículo, trata da supervisão, avaliação e desenvolvimento do pessoal. Além disso, orienta os professores, aconselhando-os quando necessário ou quando para tal é solicitado.

Ainda Sergiovanni (2004b) entende que o tipo de liderança que vimos abordando se centra na visão que o Presidente do Conselho Executivo³³ tem do que a escola se pode tornar e que a mesma se deve basear em ideais. O autor defende ainda que a liderança escolar “deve estar direcionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados” (2004b, p. 120). Nas escolas, estas ligações morais devem ser realizadas pela aceitação das responsabilidades por parte dos atores educativos.

Os aspetos morais da liderança escolar são importantes porque as escolas funcionam como “extensões da família e os Presidentes do Conselho Executivo e os professores como *in loco parentis*” (Sergiovanni, 2004b, p. 121). Os Presidentes dos Conselhos Executivos e os professores dão grande importância aos alunos, aceitam responsabilizar-se por estes e pela escola em nome dos pais. Já a escola, que também tem propósitos morais, tem a obrigação pública de cultivar a responsabilidade cívica que deve ser ensinada aos alunos e modelada na forma como é organizada e gerida.

Neste âmbito, Cartwright, Presidente do Conselho Executivo da *Philadelphia's Blaine School*, nos anos oitenta do século XX, refere que

“os professores não podem cumprir as responsabilidades que têm para com os alunos se os pais não cumprirem com as suas responsabilidades paternais. (...) também (...) é difícil para os pais cumprirem as suas responsabilidades se os professores não cumprirem com as suas

³³ No caso português, o Presidente do Conselho Executivo foi a figura que antecedeu à de Diretor como máximo responsável do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada pública.

responsabilidades educacionais. Também os alunos fazem parte desta rede moral de responsabilidades. Por muito que pais e professores tentem, nenhum tem grandes probabilidades de ter muito sucesso se os alunos não cumprirem a sua parte” (1993, cit. por Sergiovanni, 2004b, p. 123).

O facto de alguns destes elementos escolares citados não cumprirem com as suas responsabilidades, representa, segundo Feinberg, “uma quebra” (1993, p. 4), na medida em que a assunção de papéis específicos por parte daqueles atores escolares pressupõe o cumprimento das funções inerente a cada papel. Trata-se, na ótica de Sergiovanni, de “responsabilidades e deveres que são obrigados a assumir por ser a atitude mais acertada” (2004b, p. 124).

Nos estabelecimentos escolares, o processo recíproco de influência entre líderes e seguidores envolve as questões de propósitos partilhados e os papéis ligados a obrigações morais.

Nas raízes da responsabilidade do papel do Presidente do Conselho Executivo, encontram-se as da liderança escolar que, de acordo com Sergiovanni, se traduzem num “compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola” (2004b, p. 126).

Os papéis principais do Presidente do Conselho Executivo são executivos. Como líderes devem ter em consideração as seguintes tarefas:

“Sentido de propósito - combinar visões partilhadas num pacto que mobilize Presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos através de uma voz moral.

Manutenção da harmonia - construir um entendimento consensual dos propósitos da escola, do modo como a escola deve funcionar e das ligações morais entre papéis e responsabilidades, ao mesmo tempo que se respeita a consciência individual e diferenças de estilo individuais.

Institucionalização de valores - aplicar o pacto escolar a um conjunto de procedimentos e estruturas com os quais se possa trabalhar e que facilitem o cumprimento de objectivos escolares e estabeleçam sistemas normativos para direccionar e guiar comportamentos.

Motivação - por um lado, suprir as necessidades psicológicas básicas dos membros e, por outro, suprir as necessidades culturais básicas dos membros para que experienciem vidas sensatas e cheias de significado.

Gestão - assegurar o apoio necessário ao dia-a-dia (planear, organizar, estabelecer a agenda, mobilizar recursos, dar procedimentos, manter registos, entre outras tarefas) que mantenham a escola a funcionar eficaz e efectivamente.

Capacitar - por um lado, remover obstáculos que impeçam os membros de cumprirem os seus compromissos e, por outro, disponibilizar recursos e apoios para ajudar os membros a manter esses compromissos.

Modelos - assumir a responsabilidade de principal apoiante do pacto escolar pela modelação de propósitos e valores em pensamentos, palavras e acções.

Supervisionar - dar a visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus compromissos e, quando não está, descobrir a razão e ajudar todos a agir em relação a isso” (Sergiovanni, 2004b, pp. 126-127).

Para Costa (2000), a liderança nas organizações escolares é bastante específica, sendo concetualizada como dispersa, relativa, participativa, colaborativa e especializada. Assim, liderança escolar é

“A) dispersa, ou seja, não se concentra só num líder, mas em vários líderes que estão dispersos por vários níveis e sectores; B) a liderança escolar é relativa, visto que varia consoante os contextos, situações, culturas e países onde ocorre. (...); C) a liderança escolar pressupõe o respeito pelos princípios da participação activa, da democraticidade e pela implicação de todos no processo educativo; D) a existência de colegialidade docente pressupõe que a liderança é um processo que se desenrola inter-pares, onde o líder é desafiado para a adopção de uma liderança colaborativa, colegial e solidária; E) a liderança escolar constitui um saber especializado, porquanto é um conjunto de competências que se aprendem, sendo alvo de formação e de um saber especializado” (Costa, 2000, p. 29, cit. por Bento e Ribeiro, 2013, p. 25).

Se a liderança educacional se constitui como um fator chave na mudança da escola, como atesta a investigação de Hallinger e Heck (2010), é necessário salientar que, de facto, se inicia um processo de interação recíproca. Neste âmbito, a liderança pode concorrer para a construção da capacidade de melhoria da escola, contribuindo decididamente esta última para reposicionar e potenciar a liderança. Se por outro lado, como advoga Bolívar,

“a liderança foi destacada como um fator causal da mudança numa organização, paradoxalmente, como efeito inverso, são as variáveis organizacionais (cultura escolar,

compromisso, capacidade interna) as que controlam os efeitos que essa liderança pode ter. Isto levou a conceptualizar os efeitos da liderança como um processo de *influência mútua*, entendido como um modelo de *efeitos recíprocos*“ (2012a, p. 89).

A liderança escolar também pode ser traduzida na aplicação da conceção de Sergiovanni (2004b) de «liderança como pedagogia», quando “assenta na prestação de um serviço público de educação com equidade, na superação das necessidades da escola, na ajuda aos professores a perceberem os problemas que enfrentam, a encontrarem soluções e a definirem as condições da sua implementação” (Formosinho e Machado, 2011b, p. 182). O Diretor pratica liderança como uma forma de pedagogia quando, segundo Formosinho e Machado (2011b), alcança «voz moral» e quando vai ao encontro das necessidades dos professores nas áreas pedagógica e curricular e um e outros respondem a “níveis mais elevados de compromisso, benevolência, esforço e responsabilidade” (Sergiovanni, 2004b, p. 134). Uma liderança que tem ainda em linha de conta as práticas que acabam por dar «corpo» à ação daqueles que a exercem, em particular os Diretores escolares.

Sobre as práticas da liderança escolar, Leithwood *et al.*

“propose un aperçu des concepts primordiaux pour l’implantation d’un leadership éducationnel ou pédagogique (lié aux programmes) ainsi qu’un synopsis des expériences menées sur les effets des pratiques de leadership qui réussissent effectivement à améliorer les résultats des élèves.

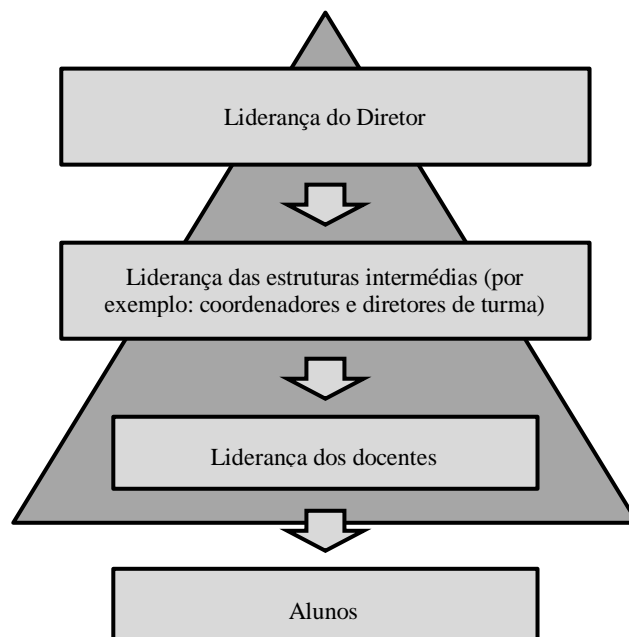
Il associe trois savoir-faire indispensables à la définition du concept d’un bon leadership:

- *Savoir établir clairement les orientations;*
- *Savoir encourager le développement des compétences;*
- *Remodeler le schéma organisateur de l’établissement.*

Ces qualités peuvent être exercées de multiples façons, ce qui crée plusieurs modèles de leaders. Dans tous les cas de figure, un leader, formel ou informel, exerce de l’influence dans la structure” (2004, cit. por Gausssel, 2007, p. 4).

Outra perspetiva de liderança escolar é apresentada sob a forma de uma pirâmide por Bazarra, Casanova e Ugarte (2011), como se ilustra na figura 12.

Figura 12 - Pirâmide da liderança escolar



Fonte: Bazarra, Casanova e Ugarte (2011, p. 143)

Segundo Bazarra, Casanova e Ugarte (2011), são duas as situações que se podem dar desde esta perspetiva «piramidal», a fim de se entender a liderança numa escola.

A primeira situação deriva diretamente do modo de entender a direção, ou o Diretor, que pode ser denominado «virtual», quando é caracterizado pela sua total dedicação a aspetos da gestão económica e administrativa da escola. Apesar da liderança «principal» caber ao Diretor da escola, a sua ausência na reflexão, no diálogo e na prática educativa, além do seu escasso contacto com os recursos humanos do estabelecimento de ensino, conduzem necessariamente a uma perda total das suas possibilidades em converter-se num referente de liderança escolar. Deste modo, a liderança passa a estar nas «mãos» das estruturas intermédias como, por exemplo, os coordenadores de departamento de escola e os diretores de turma, entre outros, mas que nem sempre podem ou querem assumir esta responsabilidade. Nem sempre podem, porque não estão capacitados técnica e emocionalmente para o desenvolvimento dessa liderança global da escola ou porque se cruzam com um limite, a mudança. Esta «delegação» consciente ou inconsciente da liderança dificilmente permitirá que a situação criada possa gerar um desgaste considerável na imagem e autoestima do Diretor. Também nem sempre querem, dado que nem todos os profissionais assumem o risco de aceitar uma responsabilidade que suspeitam que os vá sobrecarregar com trabalho, ou

porque a sua ilusão de liderança não é infinita e entendem não envolver-se em projetos e processos de mudança que não contam com nenhum apoio superior, estrutural e emocional.

A segunda situação que se pode apresentar na pirâmide de liderança escolar, de acordo com Bazarra, Casanova e Ugarte, conduz-nos a

“una cadena de liderazgo impulsada desde la Dirección y que se extienda al resto de responsables y profesores del Centro. Nos situamos entonces, ante lo que Goleman llama liderazgo «transformacional» y nosotros entendemos como un liderazgo de anticipación y cambio. Un liderazgo cimentado desde al acompañamiento, donde hablamos de procesos consensuados en los que el nexo de unión no es el ejercicio de acciones directivas sino de acciones motivadoras. La clave que da sentido a todo el proceso es situar, en el nivel que le corresponde, el valor y potencialidad de aquellos que pueden liderar los procesos de cambio y animarles a que lo lleven a cabo” (2011, p. 144).

A liderança exercida pelo Diretor de escola tanto pode ser relacional como posicional. Quando exerce a primeira, este dirigente jamais ficará sozinho, na medida em que o “tempo investido no desenvolvimento de relacionamentos gera amizades com outras pessoas” (Maxwell, 2009, p. 6). Por outro lado, é posicional, o que por vezes o torna solitário, dado que cada vez que recorre aos seu «título» e autoridade para persuadir os liderados a fazer determinada «coisa» cria distância entre ele e os outros.

Em nossa opinião, a liderança escolar deve ser exercida por Diretores inovadores, criativos, necessariamente otimistas, pragmáticos, com capacidade de decisão e, sobretudo, excelentes mediadores de conflitos. Deverão ser elementos de coesão da comunidade educativa, conciliadores dos múltiplos interesses que existem nas escolas, tornando-os compatíveis em torno de uma missão e de uma visão comum. Deverão ainda ser líderes «abertos», ou seja, menos manipuladores, que suscitem a participação, acessíveis, disponíveis e que desempenhem papéis de apoio.

Este tipo de líderes, na nossa perspetiva, é muito importante nos estabelecimentos de ensino, dado que a sua liderança escolar tem efeitos significativos na aprendizagem, no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, pelo que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da ação da escola (Bolívar, 2012a). Também neste domínio a Comissão Europeia (2012) entende que o exercício da liderança escolar tem impacto nas escolas. Acrescenta ainda que esta influência é tão mais intensa e forte nos estabelecimentos de ensino em que existe um elevado grau de autonomia, o

que condiciona o desempenho escolar dos alunos, a motivação dos professores e a qualidade do seu método de ensino³⁴. Ainda se torna mais evidente nas escolas em que o Diretor seleciona o *staff* (pessoal docente e não docente), esperando liderá-los de modo a que adaptem o currículo às necessidades locais.

Ainda no que às escolas diz respeito e de acordo com Silva, as “lideranças eficazes desempenham um papel altamente positivo na inovação e mudança das políticas educativas, das estruturas organizacionais, das práticas lectivas, da avaliação, da relação com as comunidades, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e dos resultados dos alunos” (2008, p. 161). Ainda nas escolas, estes líderes devem, à semelhança do que nos diz Cohen (2006), prestar atenção às equipas que se constituem e a quem lhes são atribuídas tarefas concretas neste tipo de organizações, no sentido de se conseguir que atinjam ou sejam de alto desempenho. Na nossa ótica, esta circunstância é benéfica para as escolas, dado que se considera que este tipo de equipas possui as seguintes características:

- Demonstram uma forte e coordenada interação.
- Os indivíduos são mais eficientes trabalhando conjuntamente do que isoladamente.
- Os indivíduos têm prazer em trabalhar juntos.
- A responsabilidade é rodada, tanto formal como informalmente.
- Os membros da equipa revelam forte sentido de zelo, encorajamento e apoio mútuos.
- O nível de confiança interpessoal é elevado.
- Toda a gente está empenhada no sucesso de todos e de cada um” (Cohen, 2006, cit. por Cunha e Rego, 2013, p. 39).

Contudo, a definição destas equipas por parte do líder, na aceção de Cunha e Rego (2013), requer práticas de liderança cujo cerne se pode resumir nos seguintes catorze passos: «criar» os melhores, mas desenvolvê-los também; definir uma fasquia ambiciosa; inovar e ousar promover a diferença; estar onde está a ação; ser empenhado e promover o empenhamento; cultivar a disciplina em si e nos outros; criar um todo superior à soma das partes; viver e promover uma visão mobilizadora; assumir falhas e partilhar os sucessos; assumir o comando da situação; recompensar devidamente os liderados; desenvolver o espírito de corpo; não desistir; e atuar em vez de simplesmente falar.

³⁴ Segundo o relatório da Comissão Europeia, “o impacto da liderança escolar no desempenho dos alunos é claro; algumas investigações revelam que a liderança é responsável por 27% da variação no desempenho dos alunos nas escolas. Tem sido demonstrado que a qualidade da liderança ajuda a determinar quer a motivação do pessoal docente, quer a qualidade do seu ensino” (2012, p. 43).

Portanto, o líder deve criar as condições para ter os melhores ao «seu serviço», propondo-lhes elevados desafios e, em vez de se orientar pelas regras tradicionais, deve inovar e estar atento aos problemas, oportunidades e ameaças que entretanto surjam. Para tal, deve deslocar-se aos locais onde os liderados desenvolvem o seu trabalho, observar e dialogar com todos os elementos, instituir disciplina e exigir o cumprimento das regras definidas, dando o exemplo como o primeiro a cumpri-las, ou seja, deve liderar pelo exemplo. Além disso, deve atuar com audácia, ser decidido e revelar entrega e empenhamento na missão e no propósito que a equipa prossegue, mesmo que isso lhe acarrete fazer sacrifícios. Deve criar verdadeiras equipas evitando tratar estes elementos como atores agindo separadamente, bem como as condições para que a equipa se organize. Deve também inspirar estes indivíduos através de uma visão clara e significativa do que se propõem fazer e alcançar, assumindo porventura culpas em decisões erradas que tome, erros que cometa e fracassos que aconteçam. Neste âmbito, deve atribuir aos outros o devido crédito pelos sucessos, recompensando-os devidamente pelos bons desempenhos, mas também é necessário responsabilizá-los pelos fracassos, sem contudo deixá-los desamparados. Estas recompensas devem ser atribuídas atempadamente de forma justa e proporcional aos feitos específicos alcançados pelos elementos ou pela equipa de liderados. Deve promover no seio da equipa a sua coesão, o orgulho no seu desempenho, contribuindo deste modo para lhes elevar a moral. Deve também ser determinado, perseverante e resiliente, procurando desenvolver estas qualidades em toda a equipa. Por fim, deve ser um líder de ação em que a sua atuação se possa substituir às palavras que, por vezes, lhe pareceriam necessárias dirigir aos seus liderados.

Para Formosinho e Machado (2000c), o mais importante na liderança em contexto escolar é discutir como podem as pessoas ajudarem-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas. Para isso é

“preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros” (Formosinho e Machado, 2000c, p. 128).

Esta forma de colocar o problema desloca a questão da liderança de uma perspetiva gerencialista para uma perspetiva a que Formosinho e Machado (2000c) designam de

«pedagógica». Todavia, este estilo de liderança pressupõe que o líder valorize as pessoas e as tenha como capazes de se questionarem, de problematizarem o quotidiano escolar, de perspetivarem a escola e a ação educativa e de «embarcarem» em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham.

Parece-nos que numa organização como é o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada, o seu líder deve, à semelhança do que nos dizem Sousa e Monteiro, pautar-se por uma liderança por consenso, ou seja, em que basicamente consiga “que todos participem nas decisões e se impliquem nas consequências pela afirmação das divergências como forma de resolver os conflitos” (2013, p. 100). Neste estilo de liderança, e para ter êxito, o gestor de topo da escola deve: permanecer «perto» dos participantes; atender, depois das pessoas, às metodologias, às tarefas e às realizações; antecipar o minuto seguinte e procurar estar à frente dos acontecimentos, de forma a não mostrar dúvidas sobre o que se vai passar; usar o seu único privilégio, – a iniciativa da palavra –, com moderação e sabedoria; ser relações públicas, procurando estabelecer a «ligação» e comunicação entre os elementos da escola e entre estes e os que são exteriores; promover uma gestão efetiva de conflitos; dedicar tempo ao estudo e à reflexão, sobretudo no que toca aos conteúdos dos problemas, visando melhorar a sua prestação; elevar os outros à categoria de líderes como forma de os «homenagear» pelas razões por si descobertas que o motivaram a tal; ouvir eficazmente os outros; e ser um facilitador como, por exemplo, alguém que aceita que a outra pessoa pode aprender mais por si própria do que com a ajuda de outros indivíduos que lhe possam transmitir a informação.

Neste âmbito, deve prevalecer o consenso quanto aos objetivos a atingir, às ações a desenvolver, às escolhas a efetuar, às tomadas de decisão e, por vezes, o líder deve dar “aos participantes o poder de decisão, limitando-se a acompanhar o processo” (Sousa e Monteiro, 2013, p. 102).

Parece-nos que a liderança escolar está diretamente relacionada com a qualidade da educação porque quando é bem exercida contribui para melhorar a gestão, a avaliação e a qualidade docente e coloca o aluno no centro do desenvolvimento educativo. Desta forma, a liderança converteu-se em muitos países como uma prioridade da política educativa.

Na aceção de Fullan (1998a; 2001), o grande desafio da liderança escolar é o da reculturação (*re-culturing*) da escola, um processo muito mais profundo que o da simples reestruturação (*restructuring*). Por outras palavras, “a tarefa da liderança é a de reconstruir, revitalizar e desenvolver a cultura da escola no sentido de criar as condições para melhorar as suas *performances* e, sobretudo, a qualidade de aprendizagem dos alunos” (Diogo e Castro-

-Ramos, 2005, p. 407). Já Cabral (1999) vai mais longe, dado que advogado que o papel da liderança escolar é o de desestabilizar a organização escolar induzindo os seus membros num questionamento contínuo sobre o que fazem, porque o fazem, como o fazem e para que o fazem. Neste âmbito, a liderança assume-se como um elemento nuclear na promoção da capacidade das escolas em gerir a mudança e em se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem (Fullan, 2001).

A liderança escolar pode envolver diversas pessoas que ocupam determinados cargos ou desempenham diversas funções nos estabelecimentos de ensino, como o Subdiretor, os Adjuntos do Diretor, os assessores do Diretor ou da equipa diretiva, assim como indivíduos integrados em equipas de gestão ou noutros órgãos dirigentes e funcionários envolvidos em funções de gestão (Eurydice, 2013).

Julgamos que nas organizações escolares, à semelhança das outras, a liderança deve ainda ser sustentável. Este estilo de liderança consiste basicamente em “motivar, dar confiança aos trabalhadores, levar as pessoas a sentirem que têm o apoio e que podem desenvolver-se e ter iniciativa” (Rego, Cunha e Ribeiro, 2013, p. 81). Assim, o Diretor como líder da escola tem de conseguir partilhar com os atores educativos os objetivos desta organização e estes têm de se comprometer com esses objetivos de forma a que possam assumir a responsabilidade do seu cumprimento para tornar o estabelecimento de ensino sustentável, seja nos resultados escolares dos alunos ou noutros domínios.

Os Diretores, como líderes de organizações escolares, podem exercer um papel fundamental no desenvolvimento deste tipo de organizações “se atuarem como bússolas éticas, liderarem pelo exemplo, atuarem como agentes energizadores e desenvolvimentistas, escutarem e respeitarem os colaboradores³⁵” (Rego, Cunha e Ribeiro, 2013, p. 83).

Ainda na liderança escolar, o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada utiliza a comunicação, a influência e a motivação como instrumentos privilegiados para influenciar o desempenho de todos, isto é, das pessoas e dos grupos existentes na escola, visando alcançar os resultados pretendidos. Julgamos que o Diretor se pode tornar mais eficaz mediante o exercício das suas funções se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspetos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura concetual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio e para todos quantos com ele trabalham.

Parece-nos que o Diretor de escola deve ser um líder em que a liderança que conseguir implementar irá ser um dos fatores-chave para o bom funcionamento da «sua» organização

³⁵ Estes colaboradores neste contexto referem-se aos atores educativos.

escolar. A capacidade que revelar, de forma a fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar, tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns, pode tornar-se decisiva, assim como as qualidades que os outros lhe reconhecerem e as competências que conseguir afirmar. Segundo Carvalho, Alves e Sarmiento, estas qualidades

“têm a ver com a capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal” (1999, p. 25).

Julgamos que nas organizações escolares, os líderes devem também desenvolver a confiança nas pessoas, tratando-as com respeito e dignidade. Portanto, em nossa opinião, devem saber recebê-las, falar e dialogar com elas e conquistar a sua confiança através do seu exemplo, dos valores organizacionais adotados que tenham forte significado para as pessoas e de forma recíproca serem assim percebidos pelos outros. Devem também estimular a mudança. Para isso devem respeitar a comunidade educativa, procurar romper com os hábitos instituídos, mudando a forma como a Escola ou o Agrupamento de Escolas se encontra organizado, tentando criar um clima de mudança. Contudo, cada líder escolar deve ter presente que essa mudança só ocorre com as pessoas e nunca contra as pessoas, pois por muito que se decreta, as «coisas» podem não mudar. Para esta mudança é importante que o clima e a cultura organizacional sejam construídos ou «trabalhados» de forma a contribuir para essa mudança. Devem ainda os líderes avaliar o que é prioritário e importante, procurando desenvolver sistemas que gerem capacidade e competência distintiva para a sua organização e encaminhar as pessoas nesse sentido.

Na nossa opinião, a liderança escolar exercida pelo Diretor de escola deve tornar cada vez mais clara a necessidade de introduzir mudanças no desempenho das funções de liderança, no sentido de uma maior organização, descentralização de poderes e abertura à participação. Deve ser instituída uma ordem na organização escolar cada vez mais negociada e existir um reconhecimento explícito no que toca à valorização dos professores como indivíduos e profissionais diferentes entre si.

A ação da liderança por parte deste dirigente deve ter em atenção as mudanças que surgem de forma a adaptar-se a elas.

Trigo e Costa (2008), a respeito da liderança nas organizações educativas, propõem um modelo denominado «Direção por Valores», que se foca nos valores como grande missão da escola, entre os quais se podem destacar a educação para a cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos e a solidariedade e a educação para a justiça, desenvolvendo o sentido de responsabilidade pela transformação das estruturas de injustiça na escola, na sociedade e no mundo. Uma liderança bastante pedagógica e educativa, assente na visão, missão e valores partilhados, que possa ser entendida como um diálogo sobre valores, o que seria benéfico para a escola, uma vez que “sendo um espaço de relações permanentes entre pessoas, onde se exercem muitas lideranças, aos mais diversos níveis, nomeadamente, no espaço sala de aula, beneficiaria desse diálogo aberto, democrático, fundado em valores compartilhados e no reconhecimento do valor supremo da pessoa” (Trigo e Costa, 2008, p. 578).

É ainda um modelo de liderança que coloca no centro da sua atividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade, entre outros (Trigo e Costa, 2008).

Trata-se de um modelo que possibilita a adequação dos valores para ordenar de forma livre, criativa e flexível a permanente instabilidade e mudança que ocorre nas escolas e pelas quais as mesmas passam no quotidiano.

Trigo e Costa (2008) defendem que na «Direção por Valores», o líder deve ser criativo de forma a conseguir resolver os problemas, que desenvolva o seu trabalho tendo sempre presente a melhoria constante dos processos na organização educativa e que tenha uma visão estratégica a longo prazo.

Algumas das preocupações deste modelo de liderança centram-se na gestão de pessoas, nos líderes ressonantes, na liderança transformacional, na ética na liderança, na liderança moral, no objetivo moral, no primado dos valores sobre os factos, na liderança pedagógica, entre outros.

Os autores proponentes deste modelo acreditam nas suas potencialidades, salientando que

“uma liderança que se inspire em valores, comunique e «dirija» através de valores - que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem-se para os outros e a serem «activos» na construção de uma sociedade e de um mundo melhores - será verdadeiramente facilitadora e

inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas” (Trigo e Costa, 2008, p. 579).

A liderança escolar de acordo com Bolívar é também um fenómeno organizativo, ao nível dos processos, das atividades e das dinâmicas que torna possível através do líder “que a instituição escolar melhore permanentemente e possa ir resolvendo de forma autónoma os seus problemas” (2003, p. 255). Neste sentido, para além das ações realizadas pelo líder visando estimular, guiar, cultivar ou sustentar a vida da escola, há que acentuar as características ao nível das estruturas e dos processos da organização que tornam possível que esta avance numa linha de melhoria.

Segundo Leithwood, Jantzi e Steinbach, a liderança escolar rege-se pelos seguintes princípios de ação:

- “1. Abertura a novas ideias e combate a todas as formas de discriminação e exclusão.
2. Tolerância perante pontos de vista divergentes, já que a aceitação da diversidade afasta o consenso facilitador do pensamento único.
3. Tolerância quando o insucesso ocorre, encarando o erro como oportunidade para a aprendizagem, tanto no ponto de vista pessoal como organizacional.
4. Encorajamento do pensamento especulativo e criativo, favorecendo a imaginação de alternativas que podem preparar e antecipar o futuro da escola, o que evita ter de recorrer a posições de adaptação quando a mudança inevitável se torna obrigatória.
5. Valorização da motivação e esforço dos professores em tornar-se mais proficientes, actualizados e responsáveis pela escola a que pertencem.
6. Sentido de proximidade, valorizando formas de cooperação, partilha, colegialidade entre todos os sectores da escola.
7. Incentivo à colaboração interna e com as comunidades locais, pois desse modo a escola poderá adquirir e exercer mais influência tanto ao nível local como nacional.
8. Investimento em opções políticas e reformas de médio e longo alcance que projectem e dêem projecção à construção partilhada do futuro educacional da escola” (1999, cit. por Sanches, 2006a, pp. 1586-1587).

Na liderança escolar, o líder desempenha um papel fundamental, liderando para que todos os colaboradores ou intervenientes na organização «caminhem» na mesma direcção. O líder deve trabalhar para tornar a sua visão realidade e isto depende do modo como conseguir «vender» a sua visão aos outros. Na escola cada colaborador, mas essencialmente cada

docente, é líder nas funções que desempenha. Ao Diretor cabe-lhe a função principal de conseguir mobilizar os outros para poder implementar com sucesso a administração e gestão da escola da qual é responsável e as políticas educativas decididas pela tutela. Neste sentido, é importante o seu trabalho unipessoal, bem como o de equipa, a fim de potenciar o valor de cada um dos atores educativos, na procura de uma motivação comum.

Na nossa ótica, este líder, personificado no Diretor dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas, deve romper com os laços antigos a que, porventura, esteja ligado e conseguir superar os entraves e constrangimentos que se impõem àqueles estabelecimentos de ensino, procurando estabelecer parcerias, construindo um bom ambiente com os seus liderados, parceiros e a comunidade em geral. No entanto, para isso é necessário que o Diretor detenha um conhecimento profundo da teoria e uma boa experiência prática.

O exercício da liderança escolar por parte do Diretor pressupõe o domínio de determinadas competências³⁶ e a aquisição de outras como fundamentais para o exercício das

³⁶ O termo competência deriva do latim *competentia* e genericamente designa a “capacidade para apreciar ou resolver qualquer assunto” (Séguier, 1997, p. 271). Contudo, outras formas são utilizadas para a definir. Assim, uma definição frequentemente utilizada sobre competência é aquela que a concetualiza como a capacidade que um indivíduo possui para responder com sucesso a uma solicitação, tarefa ou problema complexo, mobilizando e combinando recursos pessoais (cognitivos e não cognitivos) e do meio que o rodeia (OCDE, 2005). É também “a capacidade de um indivíduo mobilizar e pôr em prática saberes práticos e teóricos, validados e requeridos para dominar uma situação de trabalho em diversas dimensões” (Caetano e Vala, 2002, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 107). A competência traduz de alguma forma um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e habilidades estruturadas em função de um objetivo num determinado contexto. Segundo Ramos e Bento (2010), a competência (fazer) integra o saber (conhecimentos), o poder fazer (meios e recursos), o saber estar (atitudes e interesses), o saber fazer (habilidades e destrezas) e o querer fazer (motivação). Trata-se como refere Briceño (2010) de uma capacidade que tem o potencial para se converter numa ação e que inclui distintos níveis que é indispensável distinguir, como um saber (concetual), um saber fazer (procedimental) e um saber ser (atitudinal). Ou de acordo com Machado e Portugal (2014), da capacidade para realizar uma atividade, função ou tarefa específica. Para Rego, as competências são “capacidades individuais que permitem levar a cabo, eficazmente, diversos tipos de actividades cognitivas e comportamentais” (1998, p. 56). Apesar do seu conceito assumir um caráter polissémico, Sallán entende que a competência é o “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica” (2009, p. 13). De acordo com esta perspectiva as competências situam-se num nível superior de progressos formativos, na medida em que integram elementos mais simples. Já Rato, Baptista e Ferraz, entendem que a competência “é a capacidade individual que combina conhecimentos, atitudes e comportamentos na resposta às exigências de determinado tipo de trabalho, num determinado contexto de evolução societal e de complexidade organizacional” (2007, p. 41). A competência também tem a ver com algo pessoal como salienta Alves e Bandeira, ao definirem-na como uma “característica pessoal subjacente, bastante estável e profunda, da personalidade de uma pessoa, que está relacionada de forma causal com o desempenho eficaz e superior de uma função ou situação determinada” (2014, p. 108). De forma resumida podemos salientar que as competências correspondem a “factores de superación individual y grupal, que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno. Las competencias cobran sentido en el desempeño y son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo” (Olalla, Chow e Tafur, 2011, p. 45). Em relação à concetualização de tal termo, é necessário ter presente que as “competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas e organizações dominam, ou que as faz destacar de outras em contextos específicos. É importante ressaltar que o conceito destaca a excelência” (LeBoyer, 1997, cit. por Ramos e Bento, 2010, p. 107). Apesar de se reconhecer consistência e «clareza» às várias definições que em relação à competência os diversos autores foram propondo

funções tendo como objetivo central tornar a escola mais eficaz e contribuir para o bem-estar de todos os atores educativos, incluindo o sucesso escolar dos alunos e para o erradicação do abandono escolar. Sobre alguns destes aspetos se tem centrado nos últimos anos a investigação tentando proporcionar conhecimento na área relativa às competências que afinal deve um Diretor possuir para exercer uma liderança escolar efetiva.

Neste âmbito, salienta-se a investigação levado a cabo por Stuardo e Sánchez (2011) sobre quais eram as competências que deviam ter os Diretores escolares para liderar com êxito a melhoria educativa no Chile e perceber se elas estavam a ser desenvolvidas através da oferta formativa.

Nesta investigação foi possível propor a construção de um modelo integrado de competências críticas para os Diretores deste país da América Latina, que distinguisse entre competências funcionais (técnicas) e comportamentais (transversais), como se mostra nos quadros 8 e 9, respetivamente. Estes dois tipos de competência integram por um lado aquelas que se referem a um conhecimento para realizar uma atividade (saber e saber ser) e por outro lado, aquelas que dizem respeito a disposições e atitudes individuais que são prévias a qualquer ação e reportam a maneira transversal ao seu desenvolvimento (saber ser). Assim, as chamadas competências funcionais referem-se às capacidades técnicas para cumprir com as tarefas do cargo e as competências comportamentais reportam-se às disposições pessoais que facilitam o seu desempenho, ou seja, com os comportamentos e atitudes laborais.

Quadro 8 - Competências funcionais para uma liderança escolar efetiva

| Competências | |
|-----------------------------------|---|
| Dimensões | Descrição |
| Estabelecer uma visão orientadora | <ul style="list-style-type: none"> • Disseminar através da organização escolar uma visão focada na melhoria das aprendizagens. • Desenvolver uma cultura de altas expectativas. |
| Gerar condições organizacionais | <ul style="list-style-type: none"> • Providenciar os recursos para atingir os objetivos de melhoramento. • Criar apoios e oportunidades a partir do ambiente externo e do contexto da escola. • Organizar estruturas práticas e funções alinhadas com a missão de escola. • Construir uma cultura colaborativa. • Incluir a família na aprendizagem dos estudantes. • Desenvolver mecanismos abertos e efetivos de comunicação. |

Continua na página seguinte

ao longo dos tempos no universo concetual que existe na literatura a este respeito, o facto é que, de acordo com Neves, Garrido e Simões, o mesmo “conheceu recentemente uma útil fixação semântica e conceptual. Designa hoje um conjunto de comportamentos inter-relacionados, organizado em torno de uma intenção, a qual orienta a escolha e o ajustamento do comportamento adequado a uma situação específica, dentre as que definem o objecto global da competência” (2015, p. 19).

Quadro 8 - Competências funcionais para a liderança escolar efetiva

| Competências | |
|-----------------------------|---|
| Dimensões | Descrição |
| Gerir a convivência escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e resolver os conflitos de forma rápida e efetiva. • Promover a responsabilização coletiva. • Promover o sentido de bem-estar e de segurança. |
| Desenvolver as pessoas | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional e intelectual dos docentes. • Atender às necessidades individuais dos docentes. |
| Gerir a pedagogia | <ul style="list-style-type: none"> • Supervisionar e avaliar as práticas de ensino e implementação do currículo. • Utilizar a informação para iniciar e monitorizar o progresso. • Monitorizar os resultados relativos à aprendizagem dos alunos. • Estar vigilante em relação às práticas efetivas de ensino-aprendizagem. • Adotar modelos e <i>standards</i> de boas práticas educativas. |

Fonte: Stuardo e Sánchez (2011, p. 70)

Entre as competências funcionais para uma liderança escolar efetiva, a primeira das suas dimensões, «estabelecer uma visão orientadora», alude à capacidade do Diretor envolver a comunidade escolar em torno do projeto educativo orientado para a melhoria das aprendizagens dos alunos, que se traduza em objetivos e ferramentas concretas de trabalho no interior do estabelecimento de ensino, gerando assim altas expectativas em relação à sua concretização. A segunda dimensão, concetualizada como «gerar condições organizacionais», permite ao Diretor alinhar a alocação e articulação dos recursos, funções e compromissos da escola com o projeto educativo. A terceira dimensão tem que ver com a capacidade para «gerir a convivência escolar», em que o Diretor possui as ferramentas para controlar e prevenir situações de conflito, promovendo um ambiente seguro na comunidade escolar. Uma quarta dimensão relaciona-se com a capacidade do Diretor para «desenvolver as pessoas», que se traduz na sua habilidade e afetividade para promover o desenvolvimento intelectual e emocional dos docentes como mecanismo para a melhoria da qualidade profissional. Por último, a liderança escolar efetiva caracteriza-se pela capacidade do Diretor para «gerir a pedagogia», o que implica que este líder escolar utilize ferramentas técnico-pedagógicas para fortalecer o desempenho dos docentes nas salas de aula.

As competências funcionais presentes neste quadro incorporam aspetos que tradicionalmente se encontravam vinculados com a corrente da liderança educativa transformacional, por um lado, e instrucional, por outro. Em relação à primeira, encontra-se presente nas três primeiras dimensões, em particular na primeira que corresponde a

«estabelecer uma visão orientadora». O enfoque transformacional da liderança situa a escola como eixo da mudança educativa e revela os comportamentos e práticas orientadas para comunicar uma visão inovadora, expressar altas expectativas sobre o desempenho, projetar autoconfiança e expressar confiança na capacidade dos seguidores para alcançar metas, transforma papéis ou funções e enfatiza os propósitos e identidade coletivos. A perspetiva instrucional encontra-se mais presente nas duas últimas dimensões, em que se enfatiza uma liderança mais preocupada com o ensino e a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores.

Quadro 9 - Competências comportamentais para uma liderança escolar efetiva

| Competências | |
|--|---|
| Dimensões | Descrição |
| Gestão flexível para a mudança | <ul style="list-style-type: none"> • Compreende o processo de mudança e os fatores que o afetam, selecionando o pessoal mais capaz. • Resolve problemas complexos. • Adequa o seu comportamento e estilo de liderança às necessidades da situação. |
| Habilidades comunicacionais | <ul style="list-style-type: none"> • Comunica os seus pontos de vista de forma clara e escuta ativamente os seus interlocutores. • Influi positivamente na comunicação. • Gera impacto através da sua comunicação. |
| Construção de confiança | <ul style="list-style-type: none"> • Transforma visivelmente os valores centrais da organização. • Possui valores que lhe possibilitam dar e receber mensagens de aprendizagem de forma respeitosa. • Possui uma ética que promove as relações interpessoais e cria as competências para pensar de maneira crítica e criativa, valorizando também a perspetiva dos outros. |
| Articulação entre o conhecimento e a prática | <ul style="list-style-type: none"> • Exerce as responsabilidades e práticas de liderança, baseando-se nos resultados da investigação e nas evidências disponíveis. |

Fonte: Stuardo e Sánchez (2011, p. 71)

As competências comportamentais para uma liderança escolar efetiva integram quatro dimensões. Na primeira delas, concetualizada como «gestão flexível para a mudança», refere-se à capacidade do Diretor para entender integralmente os processos de mudança e lidar com a sua complexidade, sendo capaz de modificar estilos e práticas para reagir assertivamente perante cenários distintos e escolher as melhores soluções a incorporar no projeto educativo. A segunda, reportando-se às «habilidades comunicacionais», é importante, na medida em que através dela, o Diretor procura que as suas mensagens e informações causem efeito na comunidade escolar, sendo acolhidas por esta e tendo consequências sobre a sua ação. Uma terceira dimensão chave é a «construção de confiança», relacionada com a capacidade para

gerar na comunidade escolar a crença de que o seu comportamento futuro estará coerentemente alinhado com a sua ação passada, ou seja, com as palavras e os atos cometidos antes. Finalmente, a última dimensão «articulação entre o conhecimento e a prática» é importante, dado que é por intermédio da mesma que o Diretor incorpora as contribuições às suas decisões e práticas de liderança, melhorando continuamente o seu trabalho.

A estas competências, podemos acrescentar aquelas que Briceño (2010) construiu a partir do estudo que realizou e que integram os quadros 10 e 11, respetivamente comportamentais e funcionais, de forma a que na sua totalidade este perfil de competências para os Diretores escolares seja um referencial fundamental para o exercício de uma liderança escolar eficaz.

Quadro 10 - Competências comportamentais do Diretor

| Competências comportamentais | Descrição | Crítérios comportamentais |
|------------------------------|--|---|
| Liderança diretiva | Conduz, orienta e motiva as pessoas e equipas a seu cargo, a uma visão alinhada com os valores do projeto educativo de escola, conduzindo-os a altos <i>standards</i> de desempenho e proporcionando um clima de trabalho favorável. | <ul style="list-style-type: none"> - Promove uma visão partilhada gerando altas expetativas. - Guia a equipa para se alcançarem os objetivos do projeto educativo de escola. - Proporciona um clima organizacional favorável. - Proporciona uma cultura de melhoria contínua. |
| Gestão da inovação | Conduz a equipa através de processos de gestão inovadores ao desenvolvimento da comunidade educativa, implementando soluções novas para resolver problemas, conflitos e resistências próprias relativos aos processos de mudança. | <ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a inovação. - Promove o desenvolvimento da comunidade educativa. - Estimula uma atitude favorável à mudança. |
| Compromisso social | Assume a complexidade dos processos educativos e o seu impacto no meio, influi positivamente e compromete-se com o desenvolvimento social da comunidade interna e externa e a aceitação da diversidade de acordo com os valores declarados no projeto educativo de escola. | <ul style="list-style-type: none"> - Promove a aceitação da diversidade. - Reforça o sentido social declarado no projeto educativo de escola. - Promove o desenvolvimento social da comunidade. |
| Comunicação para a interação | Escuta ativamente e expressa-se de forma clara e assertiva, facilitando o intercâmbio de informação de forma eficaz, influenciando positivamente a atuação dos restantes membros da escola. | <ul style="list-style-type: none"> - Comunica assertivamente. - Influi positivamente na atuação de todos os elementos da escola. - Gera impacto com a sua comunicação. |
| Trabalho em equipa | Gere efetivamente a consecução dos objetivos comuns, trabalhando com outras pessoas e instituições e noutras áreas, comprometendo-se, responsabilizando-se e dando conta do seu cumprimento. | <ul style="list-style-type: none"> - Promove a formulação de objetivos e metas de equipa. - Incentiva o trabalho em equipa. - Otimiza o uso dos recursos. - Favorece redes de operação. |

Fonte: Briceño (2010, p. 313)

Este quadro mostra as cinco competências comportamentais que o estudo conduzido por Briceño (2010) permitiu «construir» e que são: liderança diretiva, gestão da inovação, compromisso social, comunicação para a interação e trabalho em equipa.

Na liderança diretiva o Diretor motiva as pessoas que o rodeiam e que com ele trabalham, orientando-as numa visão alinhada com os valores do projeto educativo de escola.

A gestão da inovação é realizada por este dirigente através de processos de gestão inovadores que coloca ao serviço da comunidade educativa.

O compromisso social é assumido por este líder escolar como forma de desenvolver socialmente a comunidade interna e externa da escola, de acordo com os valores inscritos no projeto educativo.

A comunicação para a interação é assimilada e interpretada por este gestor visando facilitar a transmissão da informação e ainda como forma de exercer uma influência positiva nos membros da comunidade educativa.

O trabalho em equipa é desenvolvido por este responsável educativo, apesar do cargo de Diretor ser unipessoal, tendo em vista serem atingidos os objetivos do projeto educativo e os de escola, com a ajuda daqueles que o auxiliam nas tarefas de direção de um estabelecimento escolar. Para isso, o Diretor implica-os nas tarefas e compromete-os tanto com o cumprimento dos objetivos como com os resultados previstos a alcançar.

Quadro 11 - Competências funcionais do Diretor

| Âmbito | Competências funcionais |
|-------------------------------|---|
| Gestão institucional | Gerir os processos a seu cargo. |
| | Gerir o crescimento e desenvolvimento da escola. |
| | Gerir o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente. |
| | Gerir os recursos humanos. |
| Gestão curricular | Assessorar os docentes nos processos de ensino e de aprendizagem. |
| | Gerir o melhoramento contínuo dos processos e resultados do ensino e da aprendizagem. |
| Gestão da convivência escolar | Gerir a interação e a convivência escolar. |
| | Gerir redes sociais. |

Fonte: Adaptado de Briceño (2010, p. 314)

As competências funcionais distribuem-se por três âmbitos e da seguinte forma: quatro na gestão institucional, duas na gestão curricular e outras duas na gestão da convivência escolar.

A gestão institucional comporta um conjunto de ações que asseguram a realização do projeto educativo de escola. Essas ações realizadas pelo Diretor lideram a escola conduzindo-a a metas explícitas, o que implica um processo permanente de tomada de decisões, gerando um clima de trabalho cooperativo, colaborativo, coletivo e participativo. São elementos chave desta dimensão os processos de administração, a convivência escolar, a liderança dos processos, dos quais se deve prestar contas e a relação com o meio que rodeia a escola como, por exemplo, com instituições sociais, com outras escolas, entre outras (Briceño, 2010).

A gestão institucional constitui um pilar fundamental para qualquer processo de melhoria na escola. Além disso, facilita e promove o desenvolvimento de práticas institucionais orientadas para melhorar a qualidade educativa, comprometendo todos os atores educativos e liderando os processos educativos, visando serem alcançados os objetivos da missão e a visão da escola.

A gestão curricular caracteriza-se pela capacidade de organizar e pôr em marcha o projeto pedagógico ou curricular de escola, desde o ponto de vista do que se quer ensinar e do que é necessário que os estudantes aprendam. As atividades letivas são conduzidas e orientadas de acordo com o projeto educativo de escola. O Diretor proporciona as condições para que os docentes trabalhem em equipa, de forma a realizarem trabalho colaborativo e cooperativo, e cria um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. Os aspetos formativos previstos no projeto educativo e a orientação para a melhoria constituem os elementos fundamentais deste âmbito das competências funcionais do Diretor.

A gestão da convivência escolar traduz-se por um conjunto de ações implicadas na construção de uma convivência escolar de qualidade para os seus membros, em que é possível, neste ambiente favorável, superar e prevenir a existência de conflitos que possam causar mal-estar e afetar a qualidade de vida dos membros da comunidade educativa. São elementos centrais deste âmbito, a manutenção de um clima escolar favorável às aprendizagens dos alunos, a prevenção psicossocial, a criação de redes sociais e a comunicação e interação colaborativas dos elementos da direção da escola, dos docentes, dos estudantes e do pessoal não docente.

De forma mais sintética, a Anglo American e a Fundación Chile (2015) resumem as competências funcionais e comportamentais que devem desenvolver os Diretores escolares.

As primeiras contemplam dirigir estratégias institucionais e pedagógicas; garantir um clima de colaboração e convivência; gerir recursos humanos e infraestruturas institucionais; garantir a qualidade do processo educativo; gerir redes de colaboração com organizações do meio onde se insere a escola; e garantir a segurança e a saúde na escola. Já as competências comportamentais devem integrar a liderança para a aprendizagem; a gestão responsável; a sensibilidade social e interpessoal; e a flexibilidade e inovação.

No âmbito da investigação é, igualmente, importante abordar outras competências que são apontadas como necessárias ao Diretor. Neste sentido, de acordo com o estudo realizado por Almeida e Seabra (2011), o Diretor deve ser detentor das seguintes competências que se apresentam no quadro 12.

Quadro 12 - Síntese das várias competências reconhecidas como necessárias ao Diretor

| Competências do Director | Descrição do comportamento |
|---|--|
| Gerar carisma, respeito, confiança e lealdade | Ser capaz de inspirar os seus subordinados, com o seu entusiasmo e apoiá-los no desenvolvimento profissional. |
| Assertividade | Capacidade de análise e avaliação de uma determinada situação, a capacidade de expressar e defender os seus sentimentos e opiniões de uma forma directa e firme (Glanz, 2003; Monteiro, 1999). |
| Relacional e comunicacional | Modo como interage com os elementos da comunidade educativa (Costa, 2005). |
| Conhecimentos (teóricos e metodológicos) | Conhecimentos adquiridos para o correcto desempenho do cargo (Gorrochoteki, 1997). |
| Administração de recursos humanos | Capacidade de gerir os professores em função das suas características e das necessidades da instituição (Ceitil, 2008; Bilhim, 2009; Delgado, 2004). |
| Administração de recursos pedagógicos | Capacidade para saber destriçar quais as melhores metodologias didáctico-metodológicas para cada situação educacional (Glanz, 2003). |
| Administração de recursos financeiros | Gerir correctamente os recursos económicos da instituição (Delgado, 2004). |
| Tomada de decisão | Capacidade de decidir de acordo com as situações que se lhe colocam e de forma imparcial em prol dos subordinados (Pinto <i>et al.</i> , 2009). |
| Gestor de conflitos | Ser capaz de atenuar problemas emergentes no contexto escolar entre os vários elementos da organização (Fonseca, 2000). |
| Liderança aprendente | Atitude de aprendizagem constante face a alterações constantes legislativas no sentido de tornar a organização mais forte em termos estruturais (Lima, 2000). |
| Visão estratégica | Ser capaz de planificar com objectividade em função dos <i>inputs</i> e dos <i>outputs</i> de um determinado contexto organizacional (Fleury e Fleury, 2001; Whitaker, 2000). |
| Delegação de competências | Ser capaz de delegar as tomadas de decisão ao nível da gestão intermédia (Formosinho e Machado, 2009). |

Fonte: Almeida e Seabra (2011, p. 99)

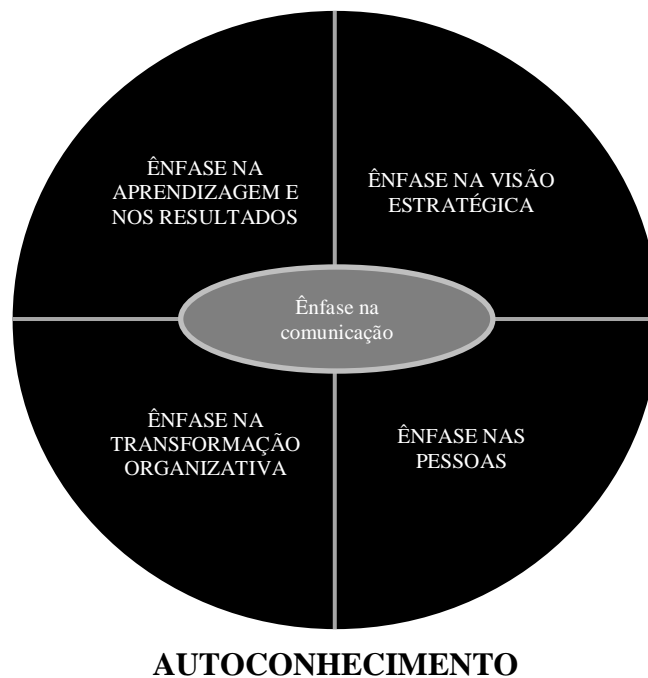
Todas estas competências são muito importantes e necessárias para o Diretor desempenhar as suas funções com sucesso, todavia, na opinião dos docentes inquiridos no

estudo, as de administração de recursos humanos, de capacidade de liderança e de comunicação são consideradas de alto grau de importância.

Também neste âmbito salientam-se as competências selecionadas para o perfil de Diretor propostas por Olalla e Ruiz (2003) e por Ruiz e Olalla (2003; 2004), como sendo: a planificação, o pensamento analítico, a tomada de decisões, a comunicação, a orientação para a aprendizagem, a resistência ao stress, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a negociação, a inovação, o espírito empreendedor, a liderança, o *coaching* e a orientação para a melhoria dos resultados.

Ainda neste domínio, salienta-se o modelo de competências de liderança para o Diretor proposto por Sánchez (2013; 2015a) e que se apresenta na figura 13.

Figura 13 - Modelo de competências de liderança



Fonte: Sánchez (2013, p. 347; 2015a, p. 12)

Este modelo coloca a ênfase no desenvolvimento de cinco competências: ênfase na visão estratégica; ênfase nas pessoas; ênfase na transformação organizativa; ênfase na aprendizagem e nos resultados; e ênfase na comunicação. Como base destas cinco ênfases situa-se o autoconhecimento que deve constituir-se na primeira atividade do líder. Este deve conhecer-se bem, com a maior profundidade possível, reconhecendo as suas habilidades, os

seus pontos fortes e fracos, as suas limitações e a sua falta de habilidade em algumas áreas. Um bom líder parte deste conhecimento, o que possibilita o reconhecimento dos liderados e daquelas pessoas que com ele trabalham na direção, ou seja, que o auxiliam na administração, gestão e liderança do estabelecimento escolar. Esta poderia ser a primeira tarefa do Diretor: o seu autodiagnóstico.

Já quanto às competências, a primeira coloca a ênfase na visão estratégica em que o Diretor deve desenvolver processos de modo a alinhar a previsão de resultados com os objetivos que pretende que a organização atinja, mobilizando para tal os recursos adequados. Deve também ter visão, o que o torna capaz de se aperceber das mudanças que se estão a produzir e daquelas que são necessárias implementar, de forma a se conseguir adaptar a estas mudanças como, por exemplo, conseguir que os professores se impliquem mais no projeto que deseja levar a cabo na escola que lidera, que participem envolvendo-se na sua elaboração. Blanchard *et al.* (2007) assinala três aspetos chave na visão estratégica: propósito significativo; imagem do futuro; e valores claros. Por seu lado, Leithwood e Riehl (2005) identificaram três práticas de liderança executadas pelos Diretores escolares que contribuem para o desenvolvimento da visão estratégica, nomeadamente, quando estes: identificam e articulam uma visão; promovem a aceitação das metas de grupo; e mostram expectativas de alto rendimento. A estas, Sánchez (2013) acrescenta as seguintes: implicam os colaboradores no projeto de direção; têm um projeto de escola ou um plano a médio prazo; promovem os valores partilhados; e têm um pensamento estratégico.

A segunda competência centra-se nas pessoas. A base desta competência é estabelecer a credibilidade e a confiança. A ênfase nas pessoas também significa pensar nas suas “*necesidades, ayudar a su desarrollo como personas y como profesionales*” (Sánchez, 2013, p. 349). O líder deve saber conjugar tarefas e pessoas e não nomeá-las somente para os cargos, reconhecer o seu trabalho ou valorizá-las apenas pelas suas competências, habilidades, conhecimentos e formação, centrando-se unicamente nas tarefas e não nelas enquanto pessoas. As habilidades e competências necessárias a um Diretor para desempenhar bem este «papel» ou esta função, consiste em saber estabelecer bem a relação com os seus colegas de trabalho, com os seus colaboradores e com todo o pessoal debaixo da sua influência. Também são necessárias competências de negociação, de resolução de conflitos, para conseguir a participação de todos os membros da comunidade educativa, assim como as de motivação do pessoal, do seu reconhecimento, bem como todas as competências centradas na melhoria do

pessoal visando ajudá-lo na direção. Conseguir que todo o pessoal esteja em sintonia é outro dos aspetos fulcrais a atingir pelo líder.

A terceira competência tem a ênfase na transformação organizativa. Sánchez define esta ênfase como *“el grado que los profesores asumen funciones de liderazgo organizativo depende de las características de la estructura y cultura del centro, cuya tarea y responsabilidad reside en el liderazgo directivo”* (2013, p. 351) que é exercido pelo Diretor. Sobre este aspeto, os resultados obtidos mediante os trabalhos de investigação realizados por diversos autores indicam que o grau em que os professores assumem funções de liderança organizativa depende das características da estrutura e cultura da escola, da natureza das relações direção-professores e do apoio às formas distribuídas de liderança por parte dos Diretores (Day e Harris, 2002; Smylie, Conley e Marks, 2002; Harris e Lambert, 2003; Leithwood, Jantzi e Steinbach, 2003; Harris, 2005d; Lieberman e Miller, 2005; MacBeath, 2005; Murphy, 2005, Leithwood *et al.*, 2007).

A quarta competência coloca a ênfase na aprendizagem e nos resultados. Esta ênfase pode ser definida como *“determinar, poner en marcha y evaluar los procesos de cambio e innovación en el enfoque de enseñanza-aprendizaje estimulando la motivación y responsabilidad en el profesorado y en los estudiantes para alcanzar los propósitos y metas establecidos”* (Sánchez, 2013, p. 353). Se no passado os responsáveis pelas escolas delegavam estas responsabilidades nos Diretores educativos, nos coordenadores, nos orientadores e noutros atores educativos para se dedicarem à gestão propriamente dita e àquela que se relaciona com a área financeira, atualmente têm que assumir tais responsabilidades, dado que tanto a sociedade, como as autoridades educativas, em muitos países ou regiões, assim o reclamam, mediante a prestação de contas.

Por último, a quinta competência que situa a ênfase na comunicação pode ser definida como *“articular redes de comunicación para informar, interactuar y dar y recibir retroalimentación en el espacio interno y externo del centro educativo, asegurando la asertividad, empatía y congruencia del contenido de la comunicación bien sea por vía oral o escrita”* (Sánchez, 2013, p. 358). Dominar a arte da comunicação é uma tarefa essencial da liderança e, portanto, deve ser assim entendida e desenvolvida pelo líder, neste caso o Diretor escolar, também porque a comunicação se converte numa área transversal da ação de qualquer liderança, incluindo a educativa. Esta competência é ainda crucial, dado que todas as restantes competências já abordadas requerem, de um modo ou de outro, a comunicação, porque os líderes têm que comunicar com os liderados, têm que informar e há que alargar a visão

estratégica para implicar e comprometer em particular os docentes e a comunidade educativa em geral. A comunicação como processo interativo necessário ao exercício da liderança, requer que o líder reconheça o modo em que se produz, uma vez que realizar uma comunicação oral e presencial em relação a uma videoconferência, por exemplo, ou ainda uma comunicação escrita não é o mesmo. Também é necessário saber se a comunicação é interpessoal ou se é estabelecida com um grupo. Todas estas diferenças requerem um processo de comunicação distinto, pelo que o Diretor deverá ser conhecedor destes processos e dominar a sua execução. Deste modo, de acordo com Sánchez (2013), as práticas que ajudam ao desenvolvimento de uma boa comunicação são: mostrar-se assertivo; saber escutar; oferecer retroalimentação; manter uma atitude de negociação; prestar contas sobre os resultados; prestar orientação aos docentes; informar a sociedade sobre os resultados conseguidos; e comunicar a sua visão estratégica com os seus projetos e planos à sua própria comunidade e à sociedade em geral.

Estas cinco ênfases podem considerar-se as áreas que os Diretores “*deben incorporar al modus operandi de su tarea de liderazgo compartido, en el posiblemente puedan distribuirse en función de sus características y roles naturales (...), de modo que les conviertan en acciones más efectivas*” (Sánchez, 2013, p. 346).

Ainda a este respeito, Salvador, Fuente e Álvarez (2009) entendem que as competências necessárias ao desempenho profissional dos Diretores escolares prendem-se com os âmbitos executivo, burocrático, de integração, institucional e de inovação.

Para Prado, Silva e Silveira (2012), o Diretor enquanto profissional da educação deve desenvolver as seguintes competências: saber agir, mobilizar recursos, comunicar, aprender, empreender, assumir riscos, responsabilidades e comprometer-se, assim como ter uma visão estratégica. Todavia, as competências que estes autores (2012) consideram que são fundamentais para que os Diretores escolares possam exercer as suas funções são: competências para gerir recursos materiais e financeiros; para gerir pessoas; para conduzir as atividades educacionais; para planear as ações da escola; para trabalhar em grupo e formar equipas; para exercer uma gestão democrática; e para se disponibilizarem sempre para aprender. Além destas competências, estes profissionais da educação devem também ter conhecimentos sobre administração, finanças, planeamento e definição de metas.

Por outro lado, Ojanguren (2013) é de opinião que os Diretores escolares para realizarem um trabalho de direção, de gestão e de liderança de excelência terão de desenvolver as seguintes competências: competências pessoais que integram a direção pessoal

interna (o que contempla a reflexão e o pensamento estratégico) e externa (o que abarca o tempo, a informação, o stresse e a carreira profissional); competências interpessoais que comportam liderar indivíduos (o que envolve selecionar, mentalizar, «treinar», inspirar e relacionar-se com especialistas), liderar grupos (no que toca à construção de equipas de trabalho, à resolução e mediação de conflitos, a processos de facilitação e à condução de reuniões), liderar a organização (ao nível da organização, do funcionamento e da construção da cultura, bem como no dirigir e «operar» a mudança) e vincular a organização (mediante redes de contactos, representação, colaboração, promoção e criação de *lobbies*, negociação e gestão, prioridades políticas e o estabelecimento de relações com a política e os políticos de um modo geral); competências informativas que compreendem a comunicação verbal (como escutar, entrevistar, falar, apresentar e apresentar-se, resumir, discursar, escrever e reunir e difundir a informação), a comunicação não-verbal (através da visão - conhecimento visual e o conhecimento profundo do interior humano mediante o sentir) e o analisar (que compõe processar, interpretar e avaliar os dados); e as competências adicionais que abrangem a programação (o que significa saber agendar, restringir, ter prioridades e saber operacionalizá-las, ter algum «jogo de cintura» e ser «malabarista», assim como dar o exemplo em tudo o que se encontra programado, como ser pontual e executar a programação dentro dos prazos estabelecidos), a administração (que se relaciona com a distribuição de recursos, com o delegar, autorizar, sistematizar, estabelecer objetivos e avaliar os rendimentos), o «desenho» (que supõe também através da planificação mostrar aos outros a visão que tem e o modo como pretende concretizá-la) e o mobilizar (que inclui «apagar fogos», ou seja, estar sempre disponível para resolver qualquer assunto ou situação urgente e/ou inesperada e que se disponibilize não só para gerir projetos como para mobilizar os outros em torno dos mesmos).

No caso dos Diretores que desempenham a sua atividade profissional em escolas vulneráveis³⁷, de acordo com o estudo levado a cabo por Montaner, Sallán e Bustamante (2014), neste tipo de estabelecimentos de ensino particulares subvencionados no Chile,

³⁷ Segundo Montaner, Sallán e Bustamante (2014), as escolas em contextos vulneráveis são aquelas que se situam em zonas mais degradadas e que são frequentadas por públicos mais carenciados e desfavorecidos socioeconomicamente. Além disso, coincidem em grande medida com aquelas que obtêm piores resultados ao nível das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e da avaliação do funcionamento, organização, gestão e liderança. Esta situação pode ocorrer em diferentes épocas e contextos, numa mesma cidade ou noutro aglomerado populacional do Chile, pelo que a administração educativa chilena elabora anualmente o índice de vulnerabilidade escolar, visando através deste indicador conhecer melhor a realidade escolar neste país da América do Sul para poder atuar através do direcionamento de políticas educativas tendentes à minimização ou resolução deste problema.

definiram o perfil de competências profissionais destes atores educativos que se apresentam no quadro 13.

Quadro 13 - Competências dos Diretores de escolas em contextos vulneráveis

| Domínios | Descrição | Competências |
|--|---|--|
| I - Liderança empreendedora | É um Diretor que deve conhecer as diferentes etapas de orientação escolar, a fim de impulsionar processos de inovação orientados ao modelo de qualidade institucional destinado à comunidade em que se insere a escola. | <ul style="list-style-type: none"> - Conduzir o desenvolvimento do projeto educativo de escola com a participação de todos os elementos da comunidade escolar. - Gerir processos de inovação a nível local e regional em benefício da escola integrando redes sociais e convénios de colaboração. - Incentivar o trabalho colaborativo de acordo com um modelo de qualidade centrado nos resultados e aprendizagens dos alunos. - Comprometer-se com novos desafios e metas claras visando a melhoria contínua do trabalho dos professores e dos alunos. |
| II - Administração estratégica | É um Diretor que proporciona e fornece uma avaliação sistemática dos processos da escola, estabelecendo objetivos, com recursos relevantes de acordo com as metas fixadas no projeto educativo de escola. | <ul style="list-style-type: none"> - Determinar objetivos estratégicos e metas concretas consensualizadas no projeto educativo de escola em contexto vulnerável. - Analisar os processos académicos da escola à luz dos resultados de aprendizagem dos alunos. - Gerir razoavelmente os recursos humanos e materiais visando alcançar as metas fixadas no projeto educativo de escola. - Estabelecer mecanismos de avaliação e monitorização de processos académicos nos diferentes níveis da comunidade escolar. |
| III - Gestão curricular de qualidade | É um Diretor que promove e dinamiza participativamente o marco curricular face aos resultados de aprendizagem dos alunos com qualidade e equidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o marco curricular dos respetivos níveis educativos e procedimentos de avaliação vigentes a ser aplicados nas práticas docentes. - Assegurar a implementação curricular e resultados de aprendizagem nos estudantes em coerência com o projeto educativo de escola. - Gerir o tempo de forma eficiente para a implementação do currículo em sala de aula. - Monitorizar as atividades de ensino destinadas a alcançar uma aprendizagem de qualidade e equidade nos diferentes setores de aprendizagens curriculares. |
| IV - Gestão da cultura organizacional | É um Diretor que promove os valores institucionais mediante um clima de colaboração, criando «pontes» de confiança nos distintos níveis da escola, de acordo com o projeto educativo. | <ul style="list-style-type: none"> - Difundir valores peculiares do projeto educativo de escola no contexto de vulnerabilidade com os diferentes setores do estabelecimento de ensino. - Gerar uma cultura de colaboração e confiança na comunidade escolar congruente com os princípios estabelecidos no projeto educativo de escola. - Potenciar a manifestação das virtudes humanas nos diferentes atores da comunidade declarados no projeto educativo de escola. - Garantir um clima harmónico de respeito e disciplina a favor de uma sã convivência e desenvolvimento da organização escolar. |
| V - Gestão de políticas educacionais | É um Diretor que conhece e compreende as políticas educativas e normativas legais vigentes como eixo orientador da escola num contexto vulnerável de transformações sociais. | <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar com clareza o marco legal vigente aos diferentes atores da sua comunidade escolar. - «Conduzir» a escola de acordo com as políticas educativas vigentes. - Assegurar o cumprimento do regulamento de convivência escolar no interior da comunidade escolar. - Manter vigente a regulamentação interna para o normal funcionamento organizacional da escola. |

Fonte: Adaptado de Montaner, Sallán e Bustamante (2014, p. 307)

Este perfil de competências é constituído por cinco domínios, designadamente: a liderança empreendedora; a administração estratégica; a gestão curricular de qualidade; a gestão da cultura organizacional; e a gestão de políticas educacionais. Cada um destes domínios é constituído por quatro competências, o que totaliza vinte competências.

Neste perfil proposto por Montaner, Sallán e Bustamante (2014), destaca-se o Diretor como agente impulsionador de mudanças ao nível da instituição escolar através dos diferentes domínios de competência, de onde sobressaem a liderança e a gestão. Neste âmbito, é percecionado um Diretor escolar conhecedor da realidade onde desempenha as suas funções de modo a poder operar mudanças tendentes à implementação de um modelo de qualidade institucional, que promova uma avaliação sistemática da escola, estabeleça objetivos, promova e dinamize um currículo escolar de qualidade, os valores da instituição de acordo com um clima de participação e que saiba interpretar e aplicar as políticas educativas e normativas legais vigentes.

Igualmente no que às competências diz respeito, podemos também acrescentar os padrões de competência que já tinham sido definidos pelo *National College for School Leadership* (NCSL) (2002), por Fishman (2004) e por Leithwood (2004), que os Diretores de escola devem ter, ainda que em diferentes graus, como forma de melhorarem o desempenho no exercício das suas funções, a saber: ter visão estratégica; atuar de acordo com um quadro de valores fundamentais; considerar a escola e o seu contexto; definir objetivos claros e ambiciosos; planear com rigor e flexibilidade; supervisionar e monitorizar as atividades; assegurar os recursos adequados; apoiar os alunos de forma personalizada; promover a formação pessoal e profissional dos docentes; envolver a comunidade; e ser inovador. Também se podem enumerar os principais campos de possíveis competências profissionais no que toca aos Diretores escolares propostos por Obin (1996) e que são: 1) gestão dos professores e das suas competências profissionais; 2) gestão administrativa e jurídica; 3) gestão financeira e de mediação de contas; 4) gestão dos recursos materiais; 5) gestão das relações exteriores e das associações; e 6) gestão dos alunos, das suas aprendizagens e da sua educação. Estes campos remetem para a aquisição de técnicas e métodos, à manipulação de instrumentos de organização, mas também à observação de experiências práticas de Diretores «especialistas». Estas competências profissionais práticas também se devem apoiar ou ser esclarecidas por conhecimentos teóricos. Ainda neste âmbito, outras competências podem-se mencionar como necessárias aos gestores escolares como, por exemplo, aquelas que Weindling entende como determinantes para o exercício das funções de Diretor, designadamente:

- “- a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com visão do que ela deve ser;
- a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;

- a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros;
- fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e atuar rapidamente para resolver problemas;
- capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola - uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos” (1990, p. 191).

Podem-se acrescentar outras competências como, por exemplo, aquelas que Cameron (1997) definiu e que são: a) gestão da mudança (iniciativa, assunção de riscos, inovação, flexibilidade e adaptabilidade); b) planificação e organização (pensamento analítico, tomada de decisões, planificação e orientação para a qualidade); c) destrezas interpessoais (comunicação oral, sensibilidade, relações interpessoais e trabalho em equipa); d) orientação para os resultados (centrado nos resultados e no sucesso dos alunos, consciência da organização e orientação para a aprendizagem); e) liderança (autoridade, presença, motivação do pessoal, desenvolvimento profissional e resistência). Ainda a este propósito, podemos salientar as competências propostas por Marcano e Franco (2007) para os Diretores das escolas, neste caso da Venezuela. Deste modo, para estes profissionais são destacadas as competências pessoais como o conhecimento de si mesmo, a autorrealização e o autocontrolo e as competências gerenciais que integram: a função de Diretor no âmbito da tomada de decisões, da fixação de metas e da delegação eficaz; a função de coordenador no domínio da planificação, da organização e do controlo; a função de mentor no que toca à comunicação interpessoal e ao desenvolvimento dos subordinados; a função de facilitador no que diz respeito à criação de equipas, à tomada de decisões participativas e à gestão de conflitos; e a função de inovador no que concerne à convivência com a mudança e ao pensamento criativo). Além destas, salienta-se o inventário de dezassete competências chave proposto por Saballs (2008) que os Diretores das escolas devem possuir ou desenvolver, que este reuniu, tendo por base a revisão de trabalhos realizados no âmbito desta área por diversos autores, e que são as seguintes: adaptação à mudança; autogestão; autonomia; compromisso ético; comunicação; controlo emocional; desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional dos colaboradores e/ou liderados; energia³⁸; força interior; liderança; organização; orientação para

³⁸ Segundo a perspetiva de Saballs, a energia é uma competência importante devido aos seguintes aspetos: *“marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no sólo palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas”* (2008, p. 127).

a aprendizagem dos alunos; participação; relações interpessoais; resolução de problemas; e trabalho em equipa.

Por outro lado, Hoyle, English e Steffy (2002) entendem que existem dez grandes áreas em que os Diretores escolares devem desenvolver competências, nomeadamente em: liderança visionária; política; comunicação e relação com a comunidade; gestão organizativa; planificação e desenvolvimento do currículo escolar; gestão do processo de instrução; avaliação do pessoal e gestão de recursos humanos; desenvolvimento e atualização profissional; investigação educativa, avaliação e planificação; e valores e ética de liderança.

Para Blase e Anderson (1995), o Diretor enquanto líder de uma organização educativa deve colocar em evidência sete competências que facilitam a sua liderança, nomeadamente: desenvolver estruturas de gestão partilhada; encorajar a inovação; dar apoio; dar «recompensas»; estimular a autonomia individual do outro; encorajar e auscultar acerca da participação individual; e demonstrar confiança no outro.

Campo (2004), partindo do modelo de qualidade aplicável às escolas, postulou um conjunto de competências que os Diretores escolares devem desenvolver e agrupou-as em três eixos transversais: promoção da mudança cultural, integrando as competências: liderança, inovação e mudança e trabalho em equipa; gestão por processos, de que fazem parte as competências: planificação e desenvolvimento do currículo, aprendizagem contínua e comunicação e relação com a comunidade; e resultados, compostos pelas competências: orientação aos resultados, orientação à aprendizagem e produtividade.

Podemos também salientar a este respeito o que defende Cheng (2003a; 2003b). Este autor (2003a; 2003b) entende que para liderar uma escola é, também, essencial um novo conjunto de competências e de capacidades intelectuais, combinando três perspetivas: a global, a local e a individualizada. De acordo com a «perspetiva global», o Diretor escolar é responsável

“por uma escola que atravessa os seus limites em múltiplas fontes de aprendizagem e de interacção, muitas das quais, física ou virtualmente, se encontram distanciadas do meio mais directo que rodeia a própria escola. A «perspetiva local» requer a transferência do conhecimento, da tecnologia e das normas comportamentais para contextos locais e a sua adaptação às necessidades dos diversos parceiros. Isto implica a criação de sinergias para promover parcerias com actores locais, a fim de influenciar os processos de micro política que se desenrolam no interior dos contextos mais fechados. Implica também desenvolver a consciência da própria identidade social e cultural e compreender a sua relação com a situação

global. (...). Para a «perspectiva individualizada», o enfoque desvia-se no sentido da adaptação do conhecimento, da tecnologia e das normas comportamentais às necessidades dos indivíduos - sejam eles alunos ou professores - a fim de promover as suas múltiplas inteligências e de elevar as suas capacidades de auto-actualização e auto-iniciação” (Barzanò, 2009, pp. 34-35).

Sandó (2010) entende que o Diretor escolar necessita das seguintes competências básicas para desempenhar as suas funções: a competência político-ideológica; a competência técnico-profissional; e a competência para exercer a liderança.

Quanto à primeira competência fundamental, Sandó é de opinião que a condição de representante da autoridade do Estado “*confiere al cargo de director una función política y exige de él estar apto para organizar, orientar y conducir la formación de valores, patriótica y ciudadana, que es intrínseca a la vida de la escuela*” (2010, p. 15). A especificidade desta competência tem a ver a identificação e o compromisso do Diretor com a filosofia e as políticas que «sustentam» o sistema educativo, em estreita ligação com o sistema socioeconómico para o qual se forma o indivíduo. Configura-se a partir de “*cualidades de carácter actitudinal, que reflejan convicciones y valores presentes en la personalidad del directivo, y otras que expresan que es poseedor de los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño cabal de su función política*” (Sandó, 2010, p. 16).

A competência técnico-profissional tem como conteúdo essencial a aptidão técnico-profissional do Diretor de escola, que lhe possibilita o conhecimento profundo acerca do trabalho de direção e o desenvolvimento das habilidades e capacidades correspondentes para atuar com esse conhecimento. Trata-se de um conhecimento permanentemente atualizado das características dos alunos, do pessoal docente e não docente, da escola como organização e do ambiente onde se insere, a partir do diagnóstico sistemático das variáveis mais importantes relacionadas com esses aspetos, assim como dos processos fundamentais que têm lugar no estabelecimento de ensino. A configuração desta competência básica resulta da interação e integração dialética de um conjunto de qualidades, que expressam a posse de conhecimentos, habilidades, capacidades, hábitos e experiências referentes a múltiplos domínios do conhecimento, que convergem para o desenvolvimento do seu trabalho de direção e que o Diretor deve mostrar no seu desempenho profissional.

Por fim, a competência para exercer a liderança é muito importante dado que se «espelha» no «papel» que o Diretor tem na qualidade das interações subjetivas que se produzem entre os sujeitos individualmente e nos grupos de pessoas no seio das organizações

educativas, além da influência que exerce sobre os mesmos. A especificidade desta competência radica na atitude do Diretor para interatuar com os sujeitos que são objeto da sua atividade de direção e conduzi-los com um alto grau de compromisso e motivação, de acordo com os objetivos da organização. O elemento central da liderança reside na capacidade de comunicação do Diretor que se expressa no seu estilo de direção. Desta forma, entende Sandó que a liderança “*que pueda lograr un director de centro docente está íntimamente relacionado con sus cualidades personales, en particular con su ejemplaridad, y su estilo de vida. La personalidad del director deviene en «instrumento» para el ejercicio exitoso de su responsabilidad*” (2010, p. 17).

Já para a Comissão Europeia (2012), as principais competências requeridas pelas pessoas em papéis de liderança, incluindo os que se exercem nas escolas, podem ser identificadas. Algumas são específicas do contexto e da cultura, contudo, em todos os contextos, as políticas podem apoiar uma liderança escolar efetiva ao basearem-se nas seguintes principais competências centrais de liderança:

- visão - a capacidade de inspirar o pessoal e os alunos;
- pensamento estratégico - a capacidade de ter uma visão holística;
- a capacidade de melhorar o ambiente de aprendizagem e as culturas de aprendizagem;
- a capacidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e os seus resultados;
- a capacidade de gerir os recursos eficientemente e eficazmente;
- um profundo conhecimento do sistema educativo;
- fortes competências de comunicação e abertura, bem como
- capacidades de resolução de problemas” (Comissão Europeia, 2012, p. 46).

Por seu lado, Bris *et al.* (2014) entendem que as competências do Diretor para liderar uma instituição educativa relacionam-se com as seguintes áreas: conhecimento académico; resolução de conflitos; gestão dos recursos humanos; compartilhar responsabilidades; gestão da comunicação; promover a participação dos colaboradores nos projetos institucionais; monitorizar a realização das atividades; «desenho» e planificação de projetos; promotor da motivação; tomada de decisões; trabalho colaborativo; gestor de relações com organismos externos à escola; e gestor interpessoal.

Ainda a este respeito, Toledo e Orús (2014) entendem que as características de comportamento que definem um líder são diversas, mas que no âmbito das organizações educativas, o Diretor deverá ser detentor ou desenvolver as seguintes competências:

capacidade de organização; competências de negociação; capacidade potenciadora; ser e estar atento às necessidades daqueles que o rodeiam; orientado mais para as pessoas do que para os resultados; ter a capacidade para ouvir; ter talento democrático; não ser autoritário; ser comprometido com a sua atividade profissional e com os objetivos e metas desta; não ser um líder passivo; promover a participação de todos; ser empreendedor; saber delegar; ter a capacidade antecipadora; ter competências de comunicação; conseguir incentivar e motivar os restantes atores educativos; ser um indivíduo empático; conseguir promover relações interpessoais positivas e gratificantes; conseguir ser um líder orientado para a mudança, para a inovação e para a melhoria; conseguir promover a cultura própria da escola; além de líder, ser também um gestor; e ter a capacidade de análise e valorização.

Sobre esta temática, Verdasca e Monteiro são de opinião que o Diretor escolar para ser capaz de desempenhar a função de líder, tendo por base valores e competências associados à liderança, deverá desenvolver e colocar em prática as seguintes competências:

- “• Envolver os colaboradores promovendo o seu desenvolvimento individual e das equipas criadas.
- Desenvolver relações humanas e laborais eficazes.
- Boa capacidade de comunicação.
- Delegar e partilhar a liderança.
- Promover o trabalho de equipa colaborativo.
- Reconhecer o mérito.
- Exercer a sua autoridade mas de forma justa.
- Ser determinado.
- Vinculação a valores humanistas. (...).
- Construir e comunicar uma visão coerente no seio de diversos pensamentos existentes.
- Ser inspirador e motivador na sua visão.
- Ser capaz de estabelecer objetivos ambiciosos mas modelados à realidade contextual.
- Capacidade de planeamento e pensamento estratégico a curto e longo prazo.
- Inovador.
- Reflexivo” (2012, pp. 33-34).

Uma vez que a escola existe inserida num contexto social e este fator tem impacto direto no que acontece no seu seio, então a liderança escolar levada a cabo pelo Diretor deverá ter que se comprometer, não só com a comunidade interna, mas também com a comunidade

externa. Assim, segundo Verdasca e Monteiro, de forma a assegurar a adequação dos seus procedimentos ao contexto e às expectativas locais, terá o Diretor de escola que adquirir e/ou desenvolver algumas competências que envolvam os seguintes saberes: “desenvolver relações privilegiadas com as organizações externas e seus representantes; desenhar parcerias locais; e criar mecanismos de mobilização à participação dos pais na vida da escola” (2012, p. 35).

Desta forma, a complexa e ambígua combinação de perspetivas que em muitos casos são contraditórias e problemáticas no que podem produzir, implica a necessidade de uma reorientação contínua do papel destes dirigentes, umas vezes impulsionados pela administração, outras vezes pela sua própria iniciativa.

Segundo a nossa perspetiva, a liderança escolar exige por parte do Diretor do estabelecimento de ensino uma série de competências específicas tais como: o compromisso profissional; a capacidade para motivar, inovar e incentivar a gestão pedagógica; a capacidade de comunicação ou para comunicar eficazmente; a capacidade para evitar conflitos e de os saber resolver quando surgem; a capacidade para gerir o tempo e a escola de forma eficaz e eficiente; saber planejar ações e envolver as pessoas; manter as expectativas elevadas e ter uma orientação proativa; promover o desenvolvimento de lideranças nos seus grupos; estabelecer redes de relacionamento e intercâmbio pessoal, profissional e institucional; saber e conseguir lidar com a diversidade de educadores, professores, funcionários, alunos e os demais elementos da comunidade; e saber conviver com as resistências à mudança. A este propósito, parece-nos também que os bons líderes educativos, dotados destas competências desenvolvem uma visão estratégica das suas organizações e atuam como modelos a imitar pelos alunos, professores, educadores e pessoal não docente. Além disso, julgamos que são a «chave» para criação de um ambiente eficaz e atrativo, assim como propício para a aprendizagem e para o estabelecimento de um clima de trabalho adequado.

Supomos que são, pelo menos, todas estas competências comportamentais, funcionais e as que são identificadas por Weindling (1990), por Blase e Anderson (1995), por Obin (1996), por Cameron (1997), por Hoyle, English e Steffy (2002), pelo NCSL (2002), por Cheng (2003a; 2003b), por Olalla e Ruiz (2003), por Ruiz e Olalla (2003; 2004), por Campo (2004); por Fishman (2004), por Leithwood (2004), por Marcano e Franco (2007), por Saballs (2008), por Salvador, Fuente e Álvarez (2009), por Sandó (2010), por Almeida e Seabra (2011), pela Comissão Europeia (2012), por Prado, Silva e Silveira (2012), por Verdasca e Monteiro (2012), por Ojanguren (2013), por Sánchez (2013; 2015a), por Bris *et al.* (2014), por Montaner, Sallán e Bustamante (2014), por Toledo e Orús (2014) e por Anglo American e

Fundación Chile (2015), as necessárias para um desempenho eficaz de uma liderança escolar na atualidade. Todavia, também nos parece que futuras investigações nesta área específica, poderão fazer emergir outras que, porventura, melhor se adequem a esse tempo e aos contextos próprios de cada sistema educativo, de cada região e mesmo de cada escola.

Além disto, é necessário ter presente que as competências que os Diretores devem deter podem variar de país para país ou mesmo de região para região, de acordo com o que as autoridades educativas definirem ou pretenderem para os respetivos sistemas educativos. Outra informação que julgamos que a este respeito se deve ter presente e reter, prende-se com facto de em qualquer conjunto de competências ou mesmo «modelos» que se definam como necessários para o desenvolvimento das funções que estão a cargo dos Diretores escolares, mesmo que muito bem delimitadas, tal como afirma Sacristán “*es una ilusión*” (1995, p. 187), dado que os sujeitos que desempenham estas funções são todos diferentes, o meio onde se inserem as escolas também é distinto, os públicos que as frequentam são heterogêneos, os contextos também são diversos e, além disso, mudam com o tempo e com as circunstâncias. Desta forma, julgamos que esta delimitação de competências que se julgam necessárias para que os líderes escolares desempenhem de forma adequada as suas funções, constitui-se, em nossa opinião, num processo inacabado, sempre «aberto» e dinâmico, ao qual quem tem responsabilidades na sua definição deve estar sempre muito atento, quer sejam sujeitos a nível individual, quer sejam as autoridades educativas ao nível local, regional ou central.

Entendemos igualmente que os Diretores de escola devem também realizar uma liderança servidora visando fazer a diferença na vida dos outros (Luthans e Avolio, 2003), criando condições para os «servir» (Lino e Silva, 2011) e procurando acompanhar e atender as suas necessidades (Russell e Stone, 2002).

Desta forma, entendemos que os Diretores escolares devem investir na capacidade dos outros ajudando-os a tornarem-se e a fazerem melhor, transcendendo assim o interesse próprio para servirem as necessidades dos outros, contribuindo para que possam crescer e se desenvolver.

Trata-se, portanto, de um estilo de liderança que, de acordo com Ribeiro e Bento, visa “o desenvolvimento total dos outros” (2013, p. 100).

Segundo Hoy e Miskel, este é um estilo que se aparenta com a liderança transformacional, contudo, “centra-se em liderar servindo” (2015, p. 381), que é afinal aquilo que nos parece que qualquer Diretor de escola pública deverá «ter em mente» e fazer ou concretizar no exercício das suas funções.

A liderança nas organizações escolares deverá ser objeto de ação pedagógica e possuidora de algumas características específicas e distintivas, isto é, “educativa e pedagógica (...) participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais” (Costa, 2000, pp. 27-28), devendo ainda pautar-se pelos valores da democracia.

Julgamos que esta liderança deve ser empreendedora, para poder ser transformacional, entusiasta para ter seguidores, deve possuir uma visão para poder cumprir a sua missão e ser uma liderança democrática, pedagógica, ética e moral.

No século XXI a escola objetiva-se como uma organização aberta ao conhecimento, pelo que a liderança escolar que lhe está subjacente deve orientar-se para uma visão de futuro. Neste âmbito, urge redefinir e melhorar as práticas de liderança escolar que, de acordo com Pont, Nusche e Moorman (2009), para que tal suceda será necessário atender às dimensões que se apresentam no quadro 14.

Quadro 14 - Dimensões para melhorar a liderança escolar

| Eixos de atuação | Práticas de liderança escolar |
|--|---|
| (Re)definir as responsabilidades da liderança escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Conceder maior autonomia no desempenho da liderança com apoio adequado. • Redefinir as responsabilidades da liderança escolar para conseguir uma melhor aprendizagem dos estudantes. • Criar estruturas de liderança para uma política e uma prática melhoradas. |
| Distribuir a liderança escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Encorajar a distribuição da liderança. • Favorecer a distribuição da liderança. • Apoiar os Conselhos Escolares nas suas tarefas. |
| Desenvolver habilidades e competências para uma liderança eficaz | <ul style="list-style-type: none"> • Tratar o desenvolvimento da liderança como uma sequência. • Garantir a coerência dos serviços prestados por diferentes instituições. • Assegurar a variedade adequada para uma formação eficaz. |
| Fazer da liderança escolar uma profissão atrativa | <ul style="list-style-type: none"> • Profissionalizar a seleção, ou seja, a candidatura à liderança escolar. • Centrar-se nos salários dos líderes escolares, isto é, nos seus prós e contras. • Reconhecer o papel das organizações profissionais de líderes escolares. • Proporcionar opções e apoio para o desenvolvimento de uma carreira profissional dos líderes escolares. |

Fonte: Adaptado de Pont, Nusche e Moorman (2009, pp. 9-13)

Este quadro revela a preocupação que estes autores manifestam em relação a esta temática, aliás como acontece por parte de muitos países da OCDE, pelo que alguns deles, tais como a Inglaterra, a Áustria, a Suécia, a Austrália, o Canadá, os EUA e a Nova Zelândia, já possuem centros nacionais de liderança ao contrário de Portugal que não tem qualquer estrutura central ou regional neste âmbito.

A preocupação reside não só na melhoria da liderança escolar e das suas práticas, mas também na formação destes líderes, em particular em práticas inovadoras. Esta circunstância é tanto mais atual, na medida em que os líderes escolares começam a ser responsabilizados não só pela sua ação, pelo «governo» da escola, mas igualmente pelo processo de ensino e de aprendizagem e pelos resultados escolares dos alunos. Neste contexto, os estudos e relatório realizados pela OCDE são determinantes para que os diversos países que compõem esta organização possam aceder a informação relevante do que a este respeito se faz noutros países, por forma a ajustarem e a alinharem as suas políticas educativas com as melhores práticas de liderança praticadas, tendo como objetivo último que as lideranças escolares nas escolas públicas dos seus países contribuam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e os resultados dos estudantes. Deste modo, com o propósito citado são apontados os seguintes quatro objetivos no relatório da OCDE de 2008 (Pont, Nusche e Moorman, 2009):

1. Sintetizar a informação relativa à melhoria da liderança.
2. Identificar as iniciativas de política e práticas de liderança inovadoras que tenham tido êxito.
3. Facilitar intercâmbios entre países relativamente às políticas de liderança escolar.
4. Colocar à consideração dos governos dos países envolvidos (países da OCDE) no processo de melhoria escolar, opções de política de liderança escolar.

Paralelamente a estes objetivos são analisadas as dimensões da liderança escolar como prioridade nas políticas educativas e que se expressam no quadro 15.

Quadro 15 - Dimensões da liderança escolar como prioridade nas políticas educativas

| Dimensões | Papel chave dos líderes |
|---|---|
| Contribuir para que os alunos aprendam melhor | <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar e desenvolver competências nos docentes. • Definir metas e medir resultados. • Administrar recursos estratégicos. • Colaborar com outras escolas. |
| Estabelecer pontes entre as políticas e a práticas educativas | <ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente no desenvolvimento e formulação das políticas de liderança escolar, devendo os líderes estabelecer, para tal, um diálogo contínuo com os responsáveis pela política educativa. |
| Vincular as escolas com o meio que as rodeia, em particular com a comunidade educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer vínculos entre a comunidade educativa e as comunidades que rodeiam a escola, designadamente através de uma relação estreita e contínua que deve ser estabelecida com os pais, encarregados de educação e com a comunidade interna da escola e externa (empresas, clubes desportivos, associações, grupos religiosos e outras organizações). |

Fonte: Adaptado de Pont, Nusche e Moorman (2009, pp. 19-21)

Além da gestão e administração da escola, o Diretor no exercício da liderança escolar tem como principal foco o processo de ensino e de aprendizagem, a aprendizagem contínua dos alunos e também dos professores, por via de formação que lhes deve ser proporcionada. Também se centra no bem-estar da comunidade escolar e na melhoria dos resultados académicos dos estudantes. A estes, o líder ainda dedica uma maior atenção, em especial à situação escolar e ao percurso académico, manifestando sempre preocupação quanto às competências que devem desenvolver nos diversos domínios do saber, do saber ser e estar e do saber fazer, o que lhes permite adaptarem-se à mudança e à capacidade de inovar nos contextos educativos.

Sabendo-se pela literatura que as lideranças desempenham um papel catalisador na melhoria das escolas em diversos níveis e domínios, especialmente no que toca à aprendizagem dos alunos, ainda que o «efeito Diretor» seja normalmente um efeito indireto (Bolívar, 2010b), é pertinente que as políticas educativas considerem a liderança escolar como um aspeto fulcral para o desenvolvimento da escola e dos sistemas educativos. Ainda a este respeito, deve-se ter presente que a prática da melhoria escolar por parte do Diretor de escola consiste, em grande medida, em tornar visível o que não se vê (Elmore, 2008). Neste sentido, este dirigente deve estar familiarizado com a cultura do estabelecimento escolar, de forma a conseguir com êxito modificar regras, normas e convicções implícitas que possam, eventualmente, constituir obstáculos à sua ação, ou seja, ao desenvolvimento do processo de melhoria.

No âmbito do vimos apresentando, de acordo com uma investigação levada a cabo por Opdenakker e Damme, em que analisaram as práticas escolares e os resultados de aprendizagem considerando o contexto escolar, a composição social dos alunos e a liderança escolar, estes concluíram que as “escolas podem afectar os resultados de aprendizagem dos seus alunos independentemente da composição social destes e do contexto, em função das práticas escolares” (2007, p. 179). Estas práticas integram as que os responsáveis escolares empregam na sua ação diária.

Em Portugal e no que respeita às lideranças escolares desenvolvidas pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas ainda há muito a fazer, dado que

“recentes pressões da opinião pública para um maior controlo social das escolas e da complexidade dos problemas em si, as tendências actuais na evolução das funções do administrador escolar não são muito claras. Na gestão escolar, as medidas políticas sucessivas

dos governos têm flutuado entre o autoritarismo burocrático tradicional e a crença na regulação da concorrência virtual. Um bom ponto de partida para um repensar da gestão da escola poderia ser a ênfase nos aspectos políticos e da comunidade das escolas públicas e tornando o administrador da escola um mediador local de interesses e valores” (ME, 2007, p. 43).

A liderança escolar levada a cabo pelo Diretor pode ser exercida de diversas formas. De acordo com Ball (1989), é possível identificar três estilos: o interpessoal, o administrativo e o político. Este último encontra-se dividido em duas variantes, o antagonista e o autoritário.

O Diretores do estilo interpessoal privilegiam principalmente as relações interpessoais e o contacto direto com as pessoas para desempenhar a sua atividade profissional. São líderes que valorizam a informalidade e a lealdade, o que favorece e facilita uma relação interpessoal mais acessível e fácil. São muito ativos no desempenho das suas funções e estão muito presentes em todas as situações que ocorrem nas escolas que lideram. Preferem negociar e estabelecer acordos individuais com os diferentes atores educativos e organizações externas à escola. Estes Diretores também estimulam o pessoal da escola de forma a serem considerados profissionais autónomos, cujos problemas e queixas podem ser resolvidos um a um consigo (o Diretor). Reiteram com frequência ao pessoal que adote esta postura que consideram muito importante, de levarem até si os problemas e queixas para serem resolvidos. Tentam fazer parte do pessoal da escola em muito maior medida que os outros estilos. Para isso, reduzem os procedimentos formais de forma a evitar que haja uma «barreira» que separe o pessoal deste elemento, enquanto no desempenho profissional ocupa a posição de Diretor. Na ótica de Ball, *“aquí el estilo del director se convierte en el estilo de la escuela”* (1989, p. 99).

Os Diretores do estilo administrativo recorrem mais a procedimentos formais, em que a informação flui pelas estruturas e tudo está previsto num tipo de configuração burocrática. A sua atuação faz transparecer que se trata mais de um executivo do que um Diretor, uma vez que a relação com o pessoal se realiza por intermédio da sua equipa de administração e gestão, como o Subdiretor, os Adjuntos e os assessores. As reuniões são realizadas com base numa estrutura formal previamente elaborada e «montada». Tudo é muito formalizado, não sendo muito fácil ao pessoal chegar até ele para a resolução de qualquer assunto, dado que esta comunicação se realiza de baixo para cima através da hierarquia de reuniões e do pessoal ou, ainda, de cima para baixo mediante anúncios, comunicações ou mesmo normas ou ordens de serviço. Portanto, o contacto com o Diretor passa pelos canais apropriados segundo regras previamente definidas e dadas a conhecer a todos. Esta formalização dos processos e dos

procedimentos assenta em “*documentación escrita que especifica los términos de referencia y las descripciones de las tareas*” (Ball, 1989, p. 105). Deste modo, o funcionamento da escola é muito formalizado mediante a documentação que existe e que é utilizada no seu seio. Trata-se ainda de um Diretor que Ball caracteriza de “*burócrata atado a su escritorio, que administra desde detrás de la puerta cerrada de su oficina*” (1989, p. 108).

Por último, os Diretores que apresentam o estilo político antagonista tendem a desfrutar da discussão e do confronto para manter o controlo, em que os seus aliados tendem a ser elogiados e recompensados enquanto os adversários tendem a ser neutralizados. Aqui, o elemento principal é a conversação e quando o poder político do Diretor é desafiado, aliados e adversários são chamados a pronunciarem a sua opinião. O Diretor antagónico estimula o debate público e é um destacado participante no mesmo. O talento do estilo antagónico repousa em grande medida na habilidade do Diretor para “*hacer frente a las incertidumbres del debate público relativamente desorganizado. Es decir, a hacer frente a los ataques, a persuadir a los vacilantes, a ofrecer una argumentación razonada y emplear estratagemas y ardidés cuando sea necesario*” (Ball, 1989, pp. 112-113). Já os autoritários evitam as discussões e solucionam-nas quando existem para manterem o controlo. Estes Diretores têm como preocupação imporem-se. Segundo Ball, este estilo de liderança “*no se basa en ninguna separación de los aspectos formales e institucionales y los personales del rol de director. Los atributos personales del director parecen de menor importancia que su interpretación particular de su rol*” (1989, p. 118). Trata-se de um estilo de liderança que parece mais comum entre os Diretores com mais anos de serviço docente e no cargo ou em escolas em que as tradições são valores muito queridos e defendidos pelos atores educativos (Ball, 1989).

Os Diretores podem apresentar apenas um estilo, contudo, não se limitam unicamente a esse estilo, ainda que poucos o possam fazer. A este respeito Ball, assinala que “*las variaciones o cambios en las instituciones a lo largo del tiempo en el entorno institucional pueden dar origen a reelaboraciones de estilo; las actuaciones pueden ser adaptadas a diferentes públicos. También puede haber algunos elementos comunes entre los estilos*” (1989, p. 97).

Em pleno século XXI, julgamos que nas organizações escolares os respetivos líderes devem exercer um estilo de liderança que mais influência exerça na eficácia da escola e na qualidade de ensino. A este propósito concordamos com Sanches (1996) quando menciona que sob uma perspetiva instrumental se recomenda que a liderança seja «forte». Além disso, espera-se que estes líderes sejam

“capazes de expurgar as escolas dos males que actualmente as afligem: «crise de competência», indisciplina, violência e baixos níveis de rendimento escolar. Assim sendo, os líderes responsáveis pelas escolas tudo deverão fazer para que as escolas se tornem em meios indispensáveis ao progresso económico e social” (Sanches, 1996, p. 15).

Deste modo, parece-nos que estes líderes devem possuir a plasticidade de comportamentos (paradigma genético) de forma a serem capazes de aplicar o estilo de liderança adequado às circunstâncias (paradigma funcionalista) (A. P. A. Lopes, 2012).

Supomos, igualmente, que nestes tempos os Diretores escolares devem pautar a sua ação, tendo presente que a emergência de formas pós-burocráticas de coordenação e gestão e o reforço da autonomia das escolas, que vem sendo reclamado pelos diversos atores educativos e que de forma muito tímida, lenta e com pouca profundidade, se vem instalando no sistema educativo português, exigem-lhe que

“realize o equilíbrio de forças entre a influência dos membros internos e os membros externos e assegure uma «regulação de proximidade» sobre a escola garantindo a realização das finalidades da educação escolar. Ao mesmo tempo, a sua liderança deve ser «transformacional, distributiva e pedagógica» de modo a mobilizar a organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos” (Machado e Alves, 2014, p. 11).

Julgamos ainda que neste século a escola necessita de líderes genuínos, mais eficazes e autênticos. Líderes orientados por missões, empenhados em liderar corretamente os seus liderados e as organizações das quais são responsáveis e em fazer a diferença na vida das pessoas que servem. Líderes transformacionais, democráticos, agentes de mudança, que ajudarão professores e alunos a adaptarem-se às mudanças e inovações e que consigam converter as responsabilidades e problemas em desafios e oportunidades. Serão Diretores mais eficazes, eficientes se possuírem características pessoais tais como: coragem, otimismo, resiliência, tolerância, inteligência emocional, autoconhecimento, energia, ambição, compromisso e desejo de aprender (Comissão Europeia, 2012).

A este propósito, George afirma que quando os líderes são dedicados “e lideram de modo autêntico, os líderes constroem organizações duráveis que fazem grande bem às pessoas e uma enorme diferença no mundo” (2003, p. xvii).

Nos dias de hoje, parece-nos igualmente que a sociedade em geral e a comunidade educativa em particular exigem cada vez mais um líder que implemente na escola uma liderança «forte» e dinâmica na ação de governação da mesma, com especial incidência na coordenação de projetos educativos, na gestão dos recursos humanos ou na gestão de pessoas e na resolução de conflitos. Para isso, deve ter visão, deve ter a capacidade de gerar confiança junto das pessoas que com ele se relacionam e trabalham e deve conseguir colocar-se na posição daqueles que com ele trabalham.

Na atualidade, estas lideranças escolares devem também atender aos valores democráticos de modo a conferir à escola pública um sentido cívico e democrático. Devem ainda conseguir antecipar o futuro.

Numa época marcada não por organizações organizadas, mas por organizações capazes de compreender, facilitar e encorajar a auto-organização (Morgan, 1993) em função de valores e metas coletivamente partilhados, entende Diogo que o

“o papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projecto que antecipe o futuro, e que como tal exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria” (2004, p. 272).

Também se deve ter presente que, tal como afirmam Fernandes e Bento, nas escolas atuais necessitamos de “lideranças capazes de orientar, treinar, motivar e vincular as pessoas à organização, numa partilha de poderes e de papéis” (2011a, p. 209), isto porque nos estabelecimentos de ensino, a liderança não deve ser vista como um exercício solitário, mas antes deve ser assumida como um conjunto de relações de sentido para os atores educativos, professores, alunos e famílias, assim como para toda a comunidade envolvente.

Prosseguindo ainda no âmbito da liderança, podemos relacioná-la com a gestão no campo educacional e não educacional, assinalando os tipos de líderes que atuam nestes dois campos e as virtudes e qualidades necessárias a estas pessoas para desempenharem a primeira função, o que será abordado nos três pontos seguintes.

3.1. Liderança e gestão, liderar e gerir e líder e gestor

Os conceitos de líder e de liderança são de uma aplicação recente em Portugal no âmbito educacional. São mais utilizados no campo político e empresarial, contudo, timidamente têm vindo a entrar no léxico pedagógico nos últimos anos. Esta utilização resulta em grande parte da influência exercida pelas ciências sociais e da educação que os têm constituído como temas de estudo. Já o mesmo não se passa com os outros dois termos, a gestão e o gestor. Estes há muito que fazem parte do quotidiano educacional.

Segundo Bass (1990a), e ainda de acordo com o Oxford English Dictionary (1933), a palavra *leader* surgiu na língua inglesa por volta do ano de 1300, enquanto a palavra *leadership* não apareceu antes da primeira metade do século XIX, em escritos sobre o controlo e influência política do parlamento inglês.

Líder, de acordo com A. M. Silva, é “uma grafia aportuguesada da palavra inglesa *leader*” (1988, p. 362). Significa em português “*guia virtual* e, em brasileiro, condutor” (Jesuíno, 2005, p. 7).

Já para Machado e Portugal, líder é um termo de “raiz anglo-saxónica (escandinavo) *lead* = caminho, que por evolução semântica passou a significar viagem. Nesta perspetiva, o *leader* ou líder é aquele que aponta o caminho ou a viagem que as pessoas fazem nesse caminho” (2014, p. 88).

Na língua portuguesa, o conceito de liderança tem como antecedentes a arte de comando. Esta, tal como os primeiros estudos científicos sobre a liderança, interessou-se mais pelo líder do que pela liderança, pelo ator que dirige do que pelo processo de direção (Jesuíno, 2005).

No entanto, a partir do século XIX, através das ciências sociais e da educação, o tema da liderança «democratizou-se» e passou a sua compreensão e significado a estar acessível às pessoas, contrariando a aura misteriosa e enigmática que até esta altura o acompanhava.

Apesar da longa história linguística do termo, o seu conceito tardou muito a ser estudado a fundo e julgamos que ainda hoje é dos fenómenos mais observados e menos compreendido, tal como já se tinha pronunciado neste sentido Burns (1978).

Já a palavra gestão, de acordo com Andrade, “em seu sentido original, vem do termo latino «*gestio*», que expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso” (2001, cit. por J. B. Silva, 2007, p. 22).

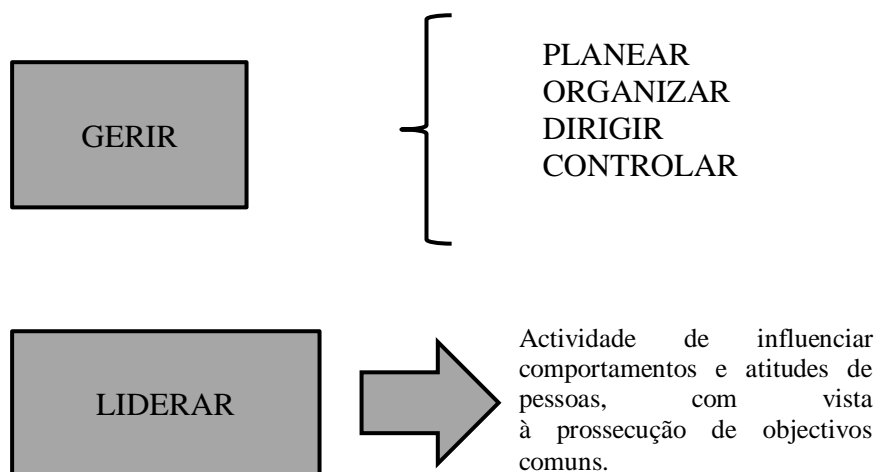
Alguns autores referem que a liderança constitui-se como uma das funções da gestão, como entendem Stomayor, Rodrigues e Duarte (2014). Neste âmbito, para estes autores,

“a função liderar (ou liderança) designava-se, no passado, por função dirigir. A moderna concepção de funções da gestão entende que se deve designar a função dirigir, por liderar, já que o fundamental é motivar e orientar os colaboradores da organização no desempenho das suas funções, para que as atinjam da forma mais eficaz possível” (2014, p. 38).

Deste modo, ainda para estes autores (2014), liderar significa influenciar e motivar os indivíduos de uma determinada organização a realizar as tarefas essenciais para se atingirem os objetivos organizacionais previamente definidos. Na perspetiva dos autores citados (2014), esta função da gestão põe ênfase no elemento humano, que como responsável pela equipa de trabalho deve proporcionar um ambiente de trabalho «saudável», motivador e dinâmico em que os liderados se sintam envolvidos e satisfeitos com o seu trabalho, com o líder e com a organização.

Pinto *et al.* (2012) também entendem a liderança como função de gestão (Figura 14), constituindo-se ambas como componentes da função da direção.

Figura 14 - A liderança como função de gestão



Fonte: Pinto *et al.* (2012, p. 149)

Segundo Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000), alguns autores têm dado a impressão de que a liderança é um sinónimo de gestão, o que não é correto. Na ótica de Davis,

“a liderança é uma componente da gestão, mas não é a gestão... Liderança é a capacidade de persuadir outros a prosseguir com entusiasmo objectivos definidos. É o factor humano de união do grupo e que o motiva a atingir os seus objectivos. Actividades de gestão como planear, organizar e tomar decisões são embriões adormecidos até que o líder accione nas pessoas o poder da motivação e as oriente no sentido da prossecução dos objectivos” (1967, cit. por Donnelly, Gibson e Ivancevich, 2000, p. 338).

Mediante este conceito de liderança agora apresentado, em que um indivíduo exerce influência sobre os outros, French e Raven desenvolveram uma abordagem profunda sobre as fontes que permitem a um superior influenciar um subordinado ou um grupo de subordinados, tendo concluído que este processo se deve à influência em termos de poder e que o mesmo é proveniente das seguintes fontes:

1. *Poder coercivo*. O poder coercivo baseia-se no medo. O subordinado tem a percepção de que não cumprir a vontade de um superior dá origem a punição (por exemplo, atribuição de uma tarefa desagradável ou uma reprimenda).
2. *Poder de recompensa*. O poder de recompensa é o oposto do poder coercivo. O subordinado apercebe-se de que o cumprimento dos desejos de um superior conduz a recompensas positivas.
3. *Poder legítimo*. O poder legítimo advém do cargo que o superior ocupa na hierarquia da organização.
4. *Poder de perito*. Um indivíduo com poder de perito é alguém com perícia, aptidões ou conhecimentos especiais. A posse de um ou mais destes atributos confere-lhe o respeito e a aceitação dos seus colegas e subordinados.
5. *Poder de referência*. O poder de referência baseia-se na identificação do seguidor com o líder. Os indivíduos querem identificar-se com a pessoa que detém o poder, pelo que conferem o poder a essa pessoa, pela atracção que exerce ou porque o líder é tido como alguém que possui atributos desejáveis” (1960, cit. por Donnelly, Gibson e Ivancevich, 2000, pp. 338-339).

Apesar das palavras de Bennis quando refere que “o uso cuidadoso, imaginativo e eficaz do poder é o que separa os líderes das pessoas com autoridade” (1994, p. 187), este

modelo de poder tem recebido críticas por várias razões, tais como: a falta de distinção entre as cinco fontes do poder como, por exemplo, o controlo que os supervisores têm sobre as recompensas e as punições está relacionado com o seu poder legítimo. Ainda assim, na perspetiva de Pereira (2008), as relações de liderança são relações de poder, dado que o líder exerce poder. Todavia, este poder depende mais si e do seu comportamento do que de ações externas, inspirando este exercício confiança, expectativas positivas, motivação e apoio aos subordinados.

Também para Almeida, existem várias formas do líder levar as pessoas a fazer aquilo que ele deseja e uma delas relaciona-se com as várias fontes de poder que ele pode utilizar, para além do poder legítimo que tem, como por exemplo:

“pode utilizar o poder de recompensa ou punição («se fizeres ganhas isto» ou «se não fizeres acontece-te isto»), o poder de especialização (levar as pessoas a fazerem o que lhes diz porque a consideram muito competente na matéria), o poder de informação (por exemplo «isto é assim porque de acordo com dados a que tive acesso...») e, finalmente o poder de referência (que está essencialmente ligado à sua maneira de ser e à admiração que os seus colaboradores têm por si)” (1999, pp. 55-56).

Sem dúvida que os gestores e os líderes têm poder legítimo, concedido pela organização para influenciar as decisões. Todavia, essa influência deve ser encarada como um exercício recíproco, em que o gestor ou o líder influencia, mas também é influenciado pelos seus seguidores. Julgamos que um líder que tente influenciar por intermédio da coerção ou do medo pode, eventualmente, vir a deparar-se com problemas ou situações desagradáveis, ou até mesmo a ser «desafiado» pelos seguidores a demitir-se do cargo que ocupa. Isto não significa que se retire ao líder o direito e o poder de disciplinar os seus seguidores de forma equitativa.

À liderança cabe “estabelecer direções pelo desenvolvimento de uma visão de futuro, na qual engajam e encorajam pessoas para seu alcance” (Drummond, 2007, p. 79). Esta autora refere ainda que a “liderança formal emerge da estrutura de poder e de controle da organização, e a liderança informal emergirá da legitimação que é conferida pelos liderados” (2007, p. 80). Estes dois tipos parecem sobrepor-se, o que ajuda a conferir grande reforço à ação, impulsionando a organização na direção do cumprimento dos objetivos delineados.

Julgamos que presentemente, tanto as funções desempenhadas enquanto gestores e, também, de liderança são indispensáveis à sobrevivência e desenvolvimento organizacionais,

na medida em que as primeiras cuidarão do quotidiano e as segundas providenciarão rumos para o futuro da organização.

Segundo Thurler, o conceito de liderança³⁹ como influência regular define de forma bastante lógica o líder como “*aquel que ejerce un liderazgo en un contexto determinado*” (2004, p. 137). Assim, enquanto a liderança pode ser vista como um fenómeno de influência interpessoal, o líder pode ser percebido como aquele que decide o que deve ser feito e que faz com que as pessoas executem essa decisão. Pode também ser concetualizado como um “processo de influência social (sobre uma pessoa ou grupo), pelo qual o líder procura obter a participação voluntária dos outros elementos do grupo para a causa comum” (E. S. Silva, 2013, p. 175).

Ainda neste âmbito pode-se assinalar que a liderança, como um processo de influência, envolve interações entre duas ou mais pessoas, havendo entre elas valores partilhados, pelo que é de extrema importância nas organizações. Segundo Madureira, as razões que realçam essa importância são aquelas em que:

- “a) É reconhecida a influência do líder nas relações laborais, no comportamento de grupo e no clima social dentro de um grupo ou organização, influência que é susceptível de provocar satisfação do empregado no desempenho do seu cargo.
- b) A relevância do papel do líder faz-se sentir particularmente em situações especiais (nascimento organizacional, crise económica, turbulência do ambiente, etc.).
- c) O líder é figura-chave no estabelecimento dos objectivos organizacionais, na formulação de estratégias, na criação da cultura organizacional e na condução dos empregados” (1990, p. 309).

A liderança é mais do que uma visão. Implica “competências e capacidades que são tão úteis no escritório do director, como na linha de produção, (...) na universidade, como nas associações ou nas corporações” (Bennis, Spreitzer e Cummings, 2007, p. 94). São necessárias em qualquer organização no desempenho de qualquer cargo de chefia, pelo que também são indispensáveis aos Directores das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Além disso, deve ter-se presente que atualmente a liderança não se cinge somente à “descrição

³⁹ Apesar de termos elaborado um ponto neste nosso trabalho dedicado ao conceito de liderança, entendemos inserir nesta parte do trabalho conceitos sobre esta temática, a partir de outros autores, como forma de melhor se estabelecerem comparações e pontos de contacto entre a liderança, a gestão, o gestor, o líder, a função de liderar e de gerir. Também com esta finalidade, entendemos incluir nesta fase do nosso trabalho conceitos relativos à gestão, apesar de termos elaborado um ponto próprio relativo à sua concetualização.

exclusiva de características ou diferenças individuais e estilos de líderes, mas à complexidade de dinâmicas sociais e relacionais entre líderes, supervisores, subordinados e pares, em diferentes contextos culturais e políticos” (Avolio, Walumbwa e Weber, 2009, cit. por Pissarra, 2015, p. 299).

Por liderança “entende-se a missão de dirigir, orientar, conduzir uma equipa ou uma organização. Liderança também traduz a influência de um indivíduo sobre um grupo” (Gonçalves, 2012, p. 67), tal como acontece com o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada em relação ao conjunto de professores, educadores e pessoal não docente (os seus liderados).

Alguns autores como, por exemplo, Hesselbein, Goldsmith e Beckhard (2007), definem a liderança como uma forma de influenciar e de comunicar. No processo de liderar, a comunicação é dos fatores mais importantes para cumprir os objetivos da comunicação (Gavin e Kinderay, 2007).

A liderança para Greenfield é “um processo de influência interpessoal que tem como objectivo obter dos outros uma mudança voluntária nas suas preferências” (2000, p. 266).

Nesta perspetiva, trata-se, portanto, de um processo de influência com o fim de incutir mudanças nas outras pessoas.

Para J. M. Silva, a liderança é a ação “que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (2010, p. 53).

Robbins define “a liderança como capacidade de influenciar um grupo para alcançar metas” (2005, p. 258), salientado que a mesma se reporta ao enfrentamento da mudança. Para tal, os líderes definem direcções através do desenvolvimento de uma visão de futuro. Posteriormente «aliciam» as pessoas a aderirem a essa visão que lhes comunicam e inspiram-nas neste percurso de forma a superarem os obstáculos. A liderança “implica a criação de um clima de confiança e a motivação dos colaboradores para seguir uma determinada direcção, ao passo que a gestão implica a existência de um determinado desempenho, em função da posição hierárquica” (Carvalho *et al.*, 2014, p. 170).

Na ótica de Barracho, a liderança é “encarada como algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis consideradas situacionais” (2012, p. 62).

Atendendo à perspetiva de Maxwell, a liderança é “estar insatisfeito com a realidade actual; (...) é assumir a responsabilidade, enquanto os outros se desculpam. (...) é ver as

possibilidades de uma situação, enquanto outros vêm as limitações” (2009, p. XVII). A este respeito, Maxwell refere que “pode dar-se uma posição a alguém mas não pode dar-se a verdadeira liderança. A influência tem de ser conquistada” (2010a, p. 9).

Na aceção de Pinto *et al.*, a liderança consiste num “processo de influenciar atitudes, comportamentos, crenças e valores de indivíduos, (...), para que desenvolvam os esforços necessários à (definição e) prossecução dos objectivos organizacionais” (2012, p. 309).

Pree entende que a liderança é uma arte, consistindo esta em “libertar as pessoas para fazerem o que se lhes pede de maneira mais eficiente e humana possível” (1990, p. 17). Neste âmbito, o líder é um servidor dos seus seguidores, uma vez que afasta os obstáculos que os impedem de executar as tarefas.

Em relação à escola podemos dizer que

“leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. It involves inspiring and supporting others towards the achievement of a vision for the school which is based on clear personal and professional values. Management is the implementation of school policies and the efficient and effective maintenance of the school’s current activities. Both leadership and management are required if schools are to be successful” (Bush e Glover, 2003, p. 8).

A liderança está presente no dia a dia das pessoas e relaciona-se mais com a «credibilidade» daquilo que se faz, do que com traços de personalidade ou autoridade organizacional (Kouzes e Posner, 2009).

Segundo Lourenço, para que a liderança se exerça, o grupo de liderados, “explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer influência é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária” (2000, p. 122).

A liderança é um dos processos mais centrais na vida das organizações e das pessoas. São os líderes que fazem o “dia-a-dia das organizações, que motivam os indivíduos, influenciando-os a alcançar os seus objectivos e a melhorar o seu desempenho” (Palma, Lopes e Bancaleiro, 2011, p. 69). É a liderança que determina, em última instância, a produtividade e a competitividade de qualquer organização.

A liderança é uma função essencial em qualquer organização. Para Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000), a liderança é uma das quatro funções da gestão⁴⁰. Os líderes são pessoas que influenciam positivamente o comportamento dos seus seguidores.

Na maioria dos cenários organizacionais,

“a liderança pode assumir um de dois tipos: formal ou informal. Os líderes formais detêm posições de autoridade formal, resultantes de nomeação ou eleição. (...). O facto de uma pessoa com essa posição reconhecida pela organização exercer influência positiva determina se é ou não líder. Por definição, um líder pode ajudar a motivar os outros no desempenho das suas tarefas” (Donnelly, Gibson e Ivancevich, 2000, p. 74).

A este propósito, e socorrendo-nos da perspetiva de Barracho, podemos distinguir o líder formal “cuja influência depende da sua autoridade no interior de uma estrutura hierárquica, do líder informal, cuja influência está ligada a factores como a competência ou o reconhecimento dos outros, independentemente da sua posição hierárquica” (2008, p. 198).

Os líderes formais e informais de qualquer tipo de organização são o centro de influência e de autoridade.

Sendo a liderança aceite pela generalidade dos autores como um processo de influência, significa que o líder influencia as pessoas da sua equipa ou os subordinados/liderados a serem excelentes e entusiastas na concretização dos objetivos. Essa influência traduz-se no empenho que as pessoas colocam na realização das tarefas e em se tornarem no que de melhor são capazes.

A liderança também é “a capacidade de criar um ambiente em que todos sabem qual a contribuição que de si é esperada e se sentem completamente empenhados em fazer um trabalho excelente” (Osborne, 2009, p. 5), tornando-se numa aptidão essencial que todos os líderes devem aprender e exercitar regularmente. A autora (2009) acrescenta que ela é ainda a capacidade de entusiasmar e estimular os outros a ultrapassar desafios, aceitar a mudança e alcançar objetivos; é a capacidade para construir equipas de liderados fortes e eficazes; e é saber usar a influência do líder para persuadir e liderar.

A liderança exerce-se e, sobretudo, percebe-se, exatamente no contexto dinâmico das interpretações quotidianas, onde cada líder, para além de representar o seu papel organizacional, tem que ser também pessoa. A este propósito, Ceitil refere que “quando o

⁴⁰ As restantes três funções são: planejar, organizar e controlar. Contudo, a liderança é talvez a mais estudada e a menos compreendida (Donnelly, Gibson e Ivancevich, 2000), como já tivemos oportunidade de referir.

papel do líder não encaixa com a pessoa que ele é, ou, sobretudo, com a pessoa que os seus liderados percebem, o efeito de liderança não se produz” (2004, p. 141). Este indivíduo, em nossa opinião, pode continuar a ser um gestor, mas não será um líder. Isto acontece, porque conforme referem Kouzes e Posner (1987), são os liderados que determinam se alguém tem ou não as qualidades de liderança. Estes é que, ao longo do tempo, irão determinar se essas pessoas podem ou não ser reconhecidas como líderes, dado que a liderança reside na percepção do liderado.

Também no campo da gestão a literatura é muito fértil e, nos últimos anos, muito se tem escrito sobre esta função, pelo que ao procedermos à sua revisão deparamo-nos com imensos autores que a investigaram e que escreveram sobre a mesma, do qual iremos aqui dar conta de algumas dessas abordagens. Por exemplo, neste domínio Oldcorn entende que o papel da gestão pode ser descrito “como sendo para assegurar que há sistemas suficientes dentro da organização para a fazer funcionar, e que os sistemas são eficientes para que o corpo colectivo seja saudável” (1995, p. 301). Já para Carapeto e Fonseca (2014), a gestão traduzir-se-á por uma atuação exercida no quadro de sistemas e processos formais, enquanto a liderança é representada pela coragem de inovar e pela capacidade de entusiasmar os outros.

Segundo Donnelly, Gibson e Ivancevich, a “gestão é o processo, levado a cabo por um ou mais indivíduos, de coordenação das actividades de outras pessoas, com vista a alcançar resultados que não seriam possíveis pela acção isolada de uma pessoa” (2000, p. 3). Drucker (1980) acredita que o objetivo da gestão é tornar as pessoas produtivas.

A gestão é em si mesma “*el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo*” (Ramos, 2005, p. 1), ou “*será la manera de introducir orden en el caos, planificación en la improvisación, previsión en la institución*” (Lapponi, 2010, p. 29). Também se pode referir à coordenação e gestão de recursos para assegurar que a organização cumpre os seus objetivos.

A gestão pode, igualmente, traduzir-se na “acção de gerir” (A. M. Silva, 1988, p. 134), na gerência ou na forma de gerir ou administrar.

Para E. S. Silva (2013), a gestão traduz-se num conjunto de atividades de conceção e coordenação de meios, que a organização tem ao seu dispor, visando atingir os seus objetivos. Trata-se de uma função específica que deve dominar as contingências económicas de qualquer organização, de forma a garantir-lhes o desenvolvimento em consonância com os objetivos definidos.

Na aceção de Margerin (1991), a gestão pode ser definida como um processo de transformação da informação em ação, como se esquematiza na figura 15.

Figura 15 - A gestão como processo de transformação da informação em ação

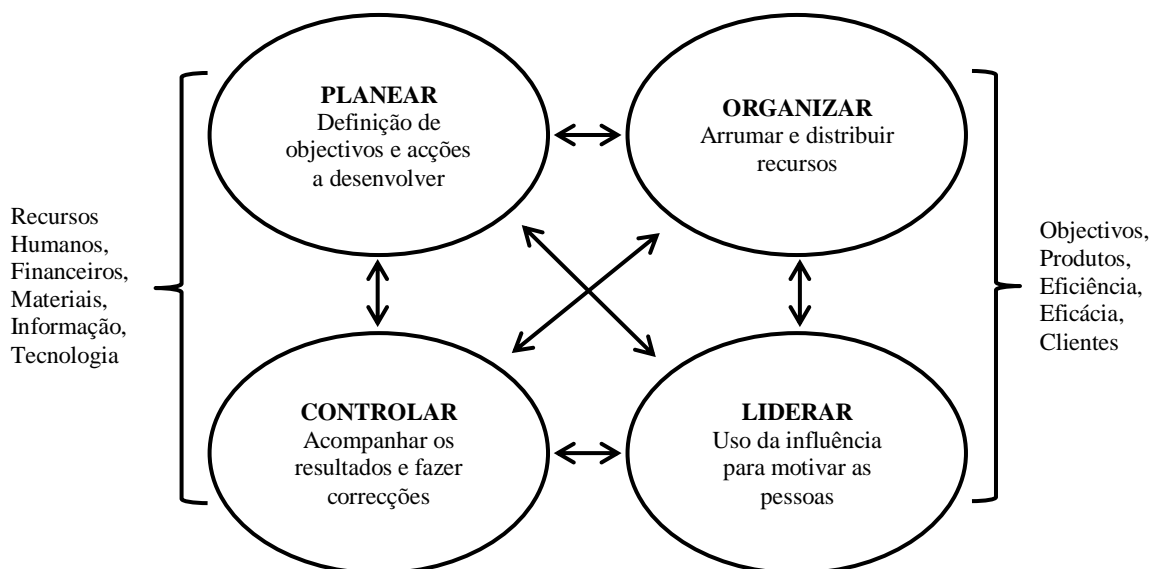


Fonte: Margerin (1991, p. 63)

A informação é a «matéria-prima» da decisão que, por sua vez, se concretizará na ação, configurando este processo a própria gestão (Margerin, 1991).

De acordo com Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014), o processo de gestão pode resumir-se ao esquema que está patente na figura 16.

Figura 16 - O processo de gestão



Fonte: Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014, p. 40)

Trata-se de um processo cíclico, repetitivo, interativo e sistémico, em que as funções ocorrem na mesma ordem, ou seja, planejar, organizar, liderar e controlar, independentemente de qualquer que seja o período de tempo considerado. Segundo Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014), a função planejar incide nas ideias, o que significa transformar a visão em

objetivos. A função organizar recai sobre os recursos em que estes têm que ser afetados às atividades principais, enquanto a função liderar incide sobre as pessoas, em que o que se pretende é levar as pessoas a fazer o que deve ser feito, ou seja, “desenvolver uma atmosfera, capaz de ajudar e motivar os trabalhadores para que alcancem os objetivos predefinidos” (Reis e Silva, 2014, p. 25). Por último, a função controlar tem a sua expressão sobre os resultados, o que significa que se pretende desta forma garantir a eficiência e eficácia da organização.

É um processo permanente e contínuo que se completa repetidamente, em que cada função de gestão interage com as restantes, influenciando-as e sendo influenciadas por estas. Constitui um itinerário em que se regista uma sequência de passos, nem sempre rigorosamente seguidos. Este processo deve ser analisado na sua totalidade e globalidade e não por uma só das suas componentes.

Na prática, a gestão é um processo em que estas funções estão interligadas e se autoinfluenciam.

Já o conceito clássico desenvolvido por Fayol (1916) considerava que a gestão agia através do planeamento, da organização, da liderança e do controlo de forma a atingir os objetivos organizacionais predeterminados. Embora todas estas funções clássicas ainda sejam válidas, Nelson e Economy (2006) entendem, que nos dias de hoje, somente as mesmas não são suficientes para que o gestor consiga tirar proveito do potencial de todos os funcionários, pelo que acrescentam as seguintes funções da gestão: estimular, capacitar, apoiar e comunicar.

Em relação a estimular, os gestores bem-sucedidos criam visões fortes que inspiram os funcionários a produzir um ótimo desempenho, encorajando-os a agir com base nestas visões. Na opinião de Nelson e Economy (2006), com a qual concordamos, seria excelente se o gestor pudesse obter dos seus funcionários o melhor desempenho possível em todos os dias úteis de trabalho.

Quanto ao capacitar, significa que o gestor deve dar aos funcionários «ferramentas» e a autoridade necessárias para que estes possam desenvolver um excelente trabalho.

No que toca ao apoiar, os gestores na atualidade “têm de ser formadores, conselheiros e colegas, em vez de serem cães de guarda ou carrascos” (Nelson e Economy, 2006, p. 13). Neste âmbito, os gestores, a fim de desenvolverem um ambiente baseado no apoio, devem começar por estabelecer um clima de comunicação aberto e franco em toda a organização, com todos os funcionários e dirigentes, de forma a que estes possam exprimir as suas preocupações honesta e totalmente, sem receio de serem «castigados». Só assim, e de acordo

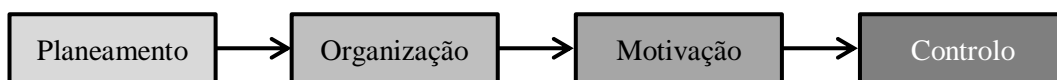
com Nelson e Economy (2006) se concebe que os funcionários possam cometer erros na sua ação laboral e consigam, mediante o encorajamento do gestor, aprender com esses erros. Ainda a este propósito, Nelson e Economy acrescentam que “actualmente os melhores gestores são formadores” (2006, p. 83) e que estes apoiam e incentivam os esforços dos seus funcionários, ajudando-os a alcançar melhores resultados, ao mesmo tempo que as organizações apresentam melhores desempenhos.

Relativamente ao comunicar, o gestor no século XXI, apercebendo-se da importância e do poder que a comunicação e a informação têm para as pessoas, funcionários e clientes, assim como para as organizações, entende que a informação certa tem de ser rapidamente comunicada aos funcionários. A mudança constante e a turbulência que se verificam em torno das organizações fazem com que seja necessária mais comunicação e não menos. A velocidade com que a informação é difundida também é decisiva para as organizações, dado que ajuda os funcionários a desempenhar melhor as suas funções. As informações relativas às mudanças e acerca das oportunidades e necessidades da organização podem condicionar e afetar o trabalho dos funcionários, pelo que o gestor deve estar atento a estas situações nesta «Era da Informação».

Segundo Nelson e Economy, estas funções da gestão permitem ao gestor descobrir “que os seus funcionários reagem envolvendo-se mais no trabalho, com um moral mais elevado, com maior lealdade e, conseqüentemente, com um aumento de produtividade” (2006, p. 14). O resultado são melhores produtos ou serviços prestados, clientes mais satisfeitos e resultados financeiros mais favoráveis no caso das empresas, e melhores resultados escolares no caso dos estabelecimentos de ensino.

Ainda a este respeito, Soares (2011) entende que a gestão de qualquer organização segue um determinado processo como aquele que se mostra na figura 17.

Figura 17 - Processo de gestão de uma organização



Fonte: Soares (2011, p. 177)

Este processo passa por planificar, organizar, liderar e controlar todas as atividades realizadas por todos os intervenientes da organização.

No planeamento, os responsáveis pela organização definem os objetivos e tentam melhorar a forma para os atingir. Para tal, elaboram o plano onde são referidos os recursos humanos, materiais e financeiros, são definidas as atividades a executar nos vários níveis da estrutura organizativa e onde são descritos os métodos de controlo que permitem efetuar medidas corretivas.

Já na fase da organização, os responsáveis distribuem a autoridade, o trabalho e os recursos pelos elementos da organização, visando alcançar os objetivos previamente definidos.

Também visando o alcance dos objetivos organizacionais, assim como dos individuais, os responsáveis socorrem-se de técnicas específicas e orientadas para motivar os que trabalham na organização para a realização das suas tarefas.

O controlo serve para verificar se as “ações desenvolvidas pelos diversos órgãos da organização e equipas de trabalho estão a ser executadas de acordo com o planeado e se estão em sintonia com os objetivos. Estes servem para orientar aquilo que a organização procura atingir (Soares, 2011, pp. 177-178).

Neste processo de gestão existe uma interação entre estas quatro fases. Segundo Soares, o mesmo

“tem um enquadramento interno através da forma como a organização se encontra estruturada e das relações hierárquicas formalizadas e ainda um enquadramento externo devido ao facto de estar dependente de um meio económico, social e político, em relação ao qual não tem qualquer capacidade de intervir” (2011, p. 178).

Contudo, a maior parte dos teóricos da gestão continua a admitir que o processo de dirigir as organizações, tendo por base as empresas, comporta cinco funções: planear, organizar, dirigir, coordenar e controlar. A este respeito, J. E. Carvalho (2014), apresentando uma perspetiva diferente daquela que foi defendida por Nelson e Economy (2006), é de opinião que nesta enumeração faltam duas funções: a conceção e o desenvolvimento, uma vez que hoje não é suficiente elaborar planos, organizar, dirigir, coordenar e controlar. Os gestores modernos devem adotar perspetivas de sistema total e visão multidisciplinar e mais abrangente da gestão. Devem explorar permanente e continuamente o espetro completo da ciência, da tecnologia, da inovação, do desenvolvimento, o que, para J. E. Carvalho (2014), ultrapassa as conceções de *feedback* que se encontram na cibernética ou nas técnicas correntes

de previsão e controlo da gestão. Neste sentido e ainda para J. E. Carvalho (2014), o processo de gestão em sentido lato abrange um conjunto alargado de sete funções já citadas.

Deste modo, na ótica de J. E. Carvalho, a conceção traduz o primeiro passo do nascimento de uma “ideia base, um conceito, uma carência ou uma necessidade, com suporte em todo o sistema. A conceção pressupõe que se estude e decida se o sistema que se propõe criar é necessário, de importância capital, viável e realizável” (2014, p. 14). Segue-se o planeamento, a organização, a direção, a coordenação e o controlo. Por fim, J. E. Carvalho (2014) coloca o desenvolvimento como última função da gestão. Nesta etapa, o gestor e a organização são confrontados com a necessidade desta última repensar a sua perspetiva de futuro, de conhecimento de si mesma, levantando problemas de impacto ambiental, de qualidade dos produtos, dos serviços prestados e dos processos, de práticas de gestão de recursos humanos (GRH), de estratégias organizacionais, comerciais, financeiras e de prestação de serviço público de qualidade, ou seja, de *know-how*⁴¹. Portanto, o desenvolvimento é uma noção essencialmente relativa, dado que se exprime em superfície incerta, porque contém dados quantitativos e qualitativos e porque as medidas são tomadas tanto dentro como fora da organização.

Como é sabido, à semelhança de qualquer ser humano no desempenho das suas funções profissionais, também os gestores cometem erros. A este propósito Nelson e Economy enumeraram os dez erros mais comuns da gestão, a saber:

- “• Não fazer a transição de funcionário para gestor (...);
- Não definir expectativas e objetivos claros (...);
- Não delegar responsabilidades (...);
- Não comunicar (...);
- Não dedicar tempo aos funcionários (...);
- Não reconhecer as realizações dos funcionários (...);
- Não aprender com a mudança (...);
- Resistir à mudança (...);
- Preferir soluções rápidas a soluções duradouras (...);
- Levar as coisas demasiado a sério (...)” (2016, pp. 391-398).

Os erros são uma forma da natureza humana mostrar que está a aprender.

⁴¹ A palavra *know-how* diz respeito à experiência e ao saber fazer.

A gestão caracteriza-se por uma visão ampla das possibilidades reais de uma organização para resolver as situações ou alcançar um fim determinado. Define-se como o conjunto de “*acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar*” (Sosa *et al.*, 2009, p. 41).

Mintzberg e Stoner (1995) assumem o termo gestão como a disposição e a organização dos recursos de um indivíduo ou de um grupo para obter os resultados esperados. Parece-nos que se pode generalizar como a arte de antecipar participativamente a mudança, com o propósito de criar permanentemente estratégias que permitam assegurar o futuro desejado de uma organização. Trata-se de uma forma de alinhar esforços e recursos para alcançar um determinado fim.

Segundo Sosa *et al.* (2009), o conceito de gestão tem pelo menos três significados e campos de aplicação.

O primeiro relaciona-se com a ação, em que a gestão se traduz pelo fazer diligente realizado por um ou mais sujeitos para obter ou conseguir algo. É a forma que as pessoas têm de proceder para conseguir um objetivo ou um determinado fim, isto é, reside na ação quotidiana dos sujeitos, pelo que são utilizados termos comuns para designar os indivíduos que gerem, como o de «gestor», seja como tarefa ou função, além de fazer gestão ou «gerir».

O segundo é o campo da investigação, em que a gestão trata do processo formal e sistemático para produzir conhecimento sobre os fenómenos observáveis no campo da ação, seja para os descrever, compreender ou explicar. Nesta circunstância, a gestão é um objeto de estudo daqueles que se dedicam a investigar, o que requer a criação de conceitos e categorias de análise. Investigar sobre a gestão é reconhecer padrões e processos de ação dos sujeitos, através da sua descrição, análises críticas e interpretação, apoiados em teorias, hipóteses e suposições. Esta situação gera termos especializados que classificam os modos de fazer e agir dos indivíduos, surgindo, portanto, as noções de governança, de gestão democrática, de gestão administrativa, de gestão institucional, de gestão pedagógica, de gestão curricular, de gestão flexível do currículo, de gestão financeira, de gestão cultural, de gestão patrimonial, entre muitas outras.

O terceiro campo diz respeito à inovação e ao desenvolvimento, em que se criam novos padrões de gestão para a ação dos indivíduos, com a intenção de a transformar e melhorar. Neste âmbito, a ação é enriquecida e torna-se eficiente, uma vez que utiliza melhor os recursos disponíveis; é eficaz porque alcança os propósitos e os fins perseguidos e é

pertinente na medida em que é adequada ao contexto e às pessoas que a realizam. Graças ao processo de inovação da gestão foram gerados conceitos que desencadeiam uma ação diferente dos sujeitos.

A liderança e a gestão são duas temáticas muito abordadas por diversos investigadores (Sacristán, 1995; Sanches, 1996; Costa, 2000; Azevedo, 2003; Rego e Cunha, 2003; Sergiovanni, 2004a; Ruzafa, 2008). A sua distinção também é abordada na literatura por vários autores. Deste modo, tendo por base as palavras de Bothwell

“liderança e gestão não são necessariamente a mesma coisa. Apesar de, preferencialmente, os gestores deverem ter capacidades de liderança e os líderes capacidades de gestão, não é isto que normalmente acontece. E os gestores não são, de forma nenhuma, líderes (capazes de fazer com que os outros os sigam) por definição ou por categoria profissional” (1991, p. 17).

Por exemplo, um gestor pode traçar planos excelentes, destacar e organizar todos os recursos necessários e implementar sistemas eficientes de controlo, mas pode não inspirar os outros a segui-lo. No caso da liderança, não se trata do líder dizer às pessoas o que devem fazer, nem ter autoridade para as obrigar a fazer isso e, nem tão pouco, impor o que quer que elas façam. O verdadeiro líder tem a capacidade para influenciar ou inspirar os outros a segui-lo. Portanto, existe uma grande diferença entre obter resultados dos liderados através da movimentação do que obtê-lo mediante a motivação.

Também para Zaleznik (2004) e para Bolman e Deal a liderança e a gestão são conceitos distintos, considerando estes dois últimos autores que “o gestor tem mais a ver com o controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos, ao passo que o líder deve sobretudo estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças (1994, cit. por Estêvão, 2000a, p. 35).

Fullan, apesar de nunca ter gostado de fazer a distinção entre liderança e gestão, dado que ambos os conceitos se sobrepõem, e porque todos nós necessitamos de ambas as qualidades, realça uma diferença importante que se centra nos grandes problemas que hoje a sociedade em geral e as organizações em particular lidam no quotidiano, afirmando que “a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis” (2003, p. 14). Nesta perspetiva, liderança é percecionada como um processo tendente a ser utilizado pelo homem para a resolução de problemas, em especial os maiores e mais difíceis.

Outros autores como, por exemplo, Adair e Reed, estabelecem a diferença entre liderança e gestão, entendendo que a liderança é do “domínio espiritual. Feita de personalidade e visão, a sua prática é uma arte. A gestão é do domínio mental: é uma questão de cálculo adequado de estatísticas, de métodos, de horários e de rotinas. A sua prática é uma ciência” (2006, p. 63). Para estes autores (2006), os gestores são necessários e os líderes essenciais.

Ainda para Hunter, a liderança é diferente da gestão, dado que a “liderança tem a ver com o que somos” (2007b, p. 27) e a gestão com o que fazemos, ou seja, com o planeamento, o orçamento, a organização, a resolução de problemas, o controlo, a manutenção da ordem, o desenvolvimento de estratégias, entre outras coisas. Ainda a este propósito, Hunter (2007b) afirma que não se gerem pessoas, mas que se lideram pessoas.

Nesta área, outra perspetiva é apresentada por Lobo que defende que em pleno século XXI cada vez mais a

“arte da gestão consiste em gerir conhecimento. Isso significa que não gerimos pessoas, mas antes os conhecimentos que transportam. E liderar significa criar condições que permitam às pessoas produzirem conhecimentos válidos e que isso seja feito de forma a encorajar a responsabilidade pessoal. A liderança deve ser potenciadora, desintegradora e emergente, no sentido em que não deve criar culturas inibidoras das capacidades de aprendizagem e, como tal, a liderança tem de criar um ambiente no qual as pessoas possam produzir informações e escolhas válidas, sem terem de dizer apenas aquilo que os outros querem ouvir” (2003, p. 47).

Igualmente para outros autores, a liderança é diferente da gestão. Por exemplo, para Carvalho, Faustino e Gonçalves, a

“gestão mantém o sistema actual em funcionamento, mantém o *status quo*, através da planificação, do orçamento, da organização, dos recursos humanos, do controle e da solução dos problemas; consiste, no fundamental, na capacidade de lidar com complexidade introduzindo a ordem e a consistência na administração. A liderança propõe-se ir mais longe, propõe-se alcançar, gerar mesmo uma mudança útil. Em termos escolares, mais especificamente, gerir tem a ver com estruturas bem ordenadas, com a manutenção das funções diárias escolares, com a certificação e acompanhamento dos produtos, resultados e eficiência. A liderança está mais relacionada com o comportamento pessoal e interpessoal dos seus membros, com o enfoque no futuro, com a mudança, com o desenvolvimento, com a qualidade e com a eficácia” (2008, p. 21).

A liderança para Soares “é um processo de influência no qual alguns indivíduos estimulam o movimento de um grupo em direção a um objetivo comum (...)” (2011, p. 239). Já a gestão é entendida por este autor “como um conjunto de técnicas que visam a melhoria das decisões organizacionais a tomar, de forma a levar a cabo, eficazmente, os objetivos das várias funções da empresa” (2011, p. 177) ou da organização.

Cabe à gestão a otimização do funcionamento de qualquer organização (incluindo as escolas) mediante a tomada de decisões racionais e fundamentadas de dados e informação relevante, recolhidos com o recurso às mais modernas tecnologias, no mais curto espaço de tempo e abrangendo um maior número de pessoas ou entidades, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e para a satisfação dos interesses de todos os seus gestores, colaboradores, proprietários e para a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular, como no caso das comunidades educativas.

Segundo Palma, a “liderança é o motor de qualquer organização, empresa ou instituição” (2012, p. 425), pelo que a liderança, ao contrário da gestão, é função de todos os participantes na organização. É orientada para o futuro e potencia o desenvolvimento humano, favorecendo a junção de energias para o trabalho em equipa (Soares, 2004). A gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização enquanto a liderança deve preocupar-se com as condições adequadas e necessárias para que todos os seus membros possam empenhar-se e dar o seu melhor. A este respeito, acompanhamos Soares quando refere que “de forma resumida, poderá dizer-se que a gestão permite o funcionamento; a liderança permite o seu melhor funcionamento” (2004, p. 22).

Fachada aprofunda estes dois conceitos, referindo que

“a liderança é uma função ou valência mais emocional, inovadora, criativa, original, pró-ativa e assente em valores e princípios humanos. A liderança cria significados, o que significa estabelecer vínculos emocionais memoráveis que dão sentido ao que se faz. As pessoas sentem-se motivadas para trabalhar.

A gestão implica fazer regras para serem cumpridas. A liderança incentiva a participação nas decisões. A gestão faz com que tudo aconteça segundo uma determinada ordem. A liderança gera responsabilidade” (2014, p. 35).

Segundo Hunter (2007a), a diferença entre a gestão e a liderança tem por base as pessoas e a relação, dado que se gerem coisas e se lideram pessoas. A “gestão não é uma coisa que se faz às outras pessoas” (Hunter, 2007a, p. 34), ou seja, pode gerir-se o inventário, o

livro de cheques, os recursos e até mesmo a própria pessoa, mas não se pode gerir os outros seres humanos.

Outros autores ao se debruçarem também sobre esta temática, e de acordo com as suas investigações, procederam à distinção entre estas duas funções que vimos abordando. A este propósito, podemos começar por salientar Kotter (1990b) que considera a gestão e a liderança como dois processos separados tal como se pode observar no quadro 16.

Quadro 16 - Gestão e liderança como dois processos separados

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

Fonte: Kotter (1990b, cit. por Hooper e Potter, 2015, p. 72)

Kotter entende que a “gestão é um conjunto de processos que asseguram o funcionamento da empresa num mundo estático. A liderança é o que cria aqueles processos ou que os altera para aproveitar novas oportunidades e que se torna imprescindível num mundo em constante mudança” (1997, p. 30). Ao atendermos ao quadro 65, este mostra que ainda

para o mesmo autor (1990b), a gestão debruça-se sobre o planeamento, a organização e o controlo, o que implica lidar com recursos financeiros e materiais, assim como com pessoas, a fim de se atingirem determinados resultados. Já a liderança, que é puramente relacionada com pessoas, prende-se com o estabelecer direções, alinhar pessoas, motivá-las e inspirá-las para que os resultados se possam traduzir em efetivas mudanças que se revelem extremamente úteis para a organização.

Ainda no domínio da distinção entre estes dois processos, Tavares refere que “a Escola Americana através de muitos autores como Bennis, Kotter, Saleznick procurou distinguir sempre o gestor do líder” (2004, p. 137), a gestão da liderança e o ato de liderar do de gerir. Essa diferenciação foi traçada como se apresenta no quadro 17.

Quadro 17 - Diferenças entre liderança e gestão

| LIDERANÇA | GESTÃO |
|---|---|
| <p>A liderança é o sistema de acção apropriado para lidar com a mudança. As organizações do nosso tempo funcionam em contextos de mudança permanente e veloz, que exigem uma capacidade de adaptação constante; de deitar fora o velho; de inovar.</p> <p>Liderar é criar uma nova visão. E o que é criar uma nova visão? Não é nada de místico ou mágico. O líder é um estrategista. As estratégias são grandes linhas de acção e não têm que ser brilhantes ou inovadoras. Por vezes são combinações novas de ideias já conhecidas. O que é crucial com a visão é que ela sirva os interesses das pessoas em causa.</p> <p>Liderar é criar adesão nos outros à nova visão; é tornar a visão credível e atraente; é mostrar que a nova visão responde aos interesses dos seguidores.</p> <p>Liderar é alinhar (<i>to align</i>) pessoas. É mobilizar; pôr as pessoas em marcha.</p> <p>Liderar é motivar, é contribuir para a satisfação das necessidades dos seguidores; é aumentar o potencial das pessoas e ajudar a desenvolvê-lo; é fazer dos seguidores líderes.</p> <p>O líder é intuitivo; é desorganizado; sabe viver com o caos; é empático.</p> | <p>A gestão é o sistema de acção para lidar com a complexidade. As organizações durante este século foram-se tornando mais complexas. Para lidar com essa complexidade e evitar o caos surgiu a gestão. A gestão cria a ordem. O gestor é o responsável por ela.</p> <p>Gerir é pôr em prática as acções necessárias para realizar a nova ordem: planejar, organizar, coordenar e controlar são as actividades que lhe são próprias.</p> <p>Gerir é distribuir objectivos, atribuir funções, coordenar os esforços dos colaboradores, é atingir os resultados pretendidos.</p> <p>Gerir é contratar pessoas; é informar dos planos; é atribuir metas e delegar responsabilidades; é avaliar pessoas; é incentivá-las. Gerir é recompensar as pessoas segundo os seus resultados.</p> <p>O gestor é analítico; é organizado; é lógico e objectivo.</p> |

Fonte: Tavares (2004, p. 138)

Alguns dos autores citados entendem que os líderes e os gestores são pessoas diferentes, uma vez que as suas funções são tão díspares, advogando que não podem ser desempenhadas pela mesma pessoa. Porém, esta perspetiva não é defendida por muitos outros que pensam ser conciliáveis estas duas funções e consideram até desejável que o gestor exerça uma função de liderança, da sua equipa de trabalho ou na escola que administra e gere. Opinião que também é partilhada por Tavares (2004).

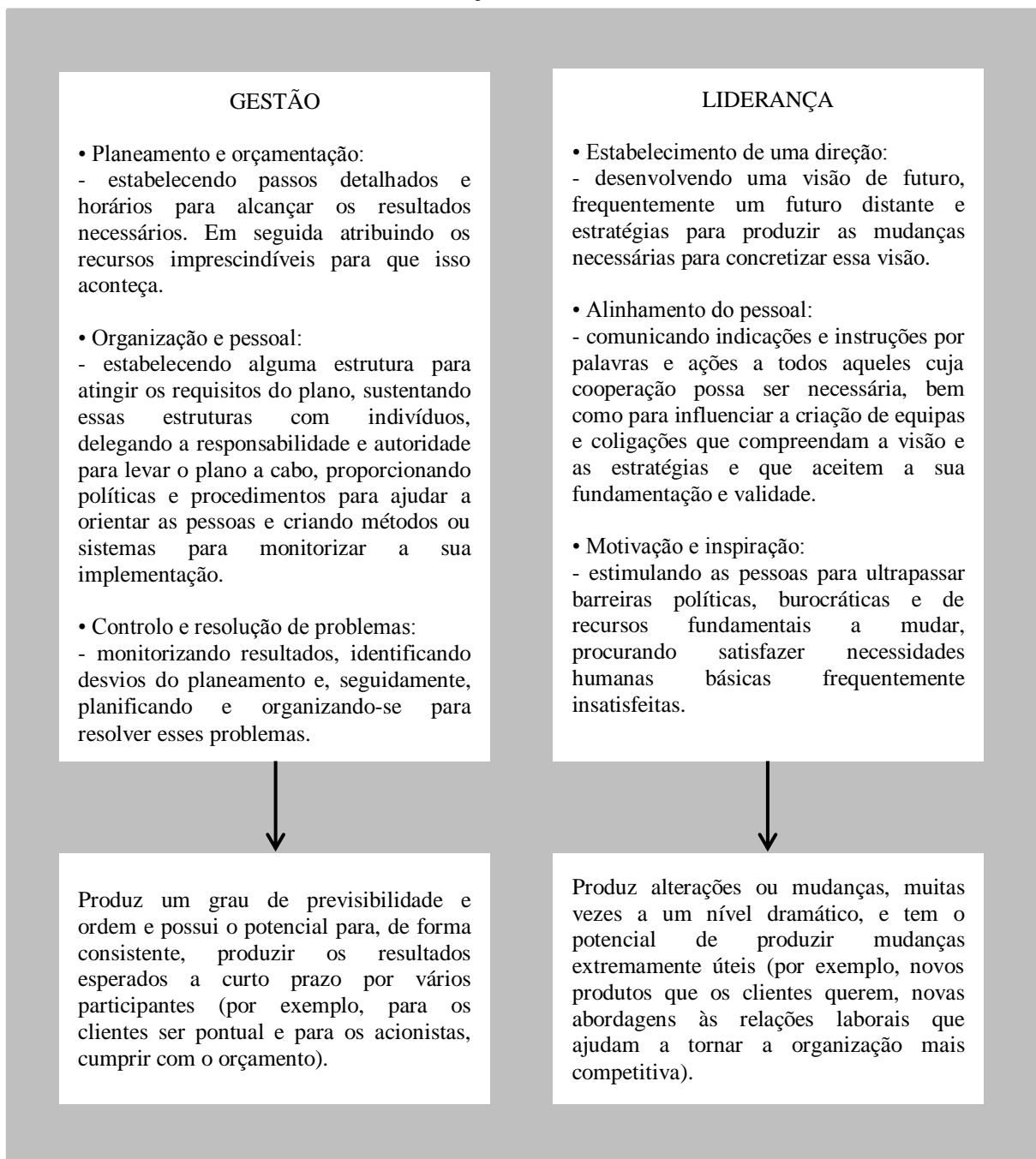
A liderança é um processo que na ótica de Bento é “algo semelhante à gestão em vários aspectos. Liderança tal como a gestão, envolve influência, requer trabalhar com pessoas, e, preocupa-se em atingir eficazmente objectivos” (2012, p. 32). No entanto, a liderança também é diferente da gestão como se pode constatar pelo que se apresenta no quadro 18.

Quadro 18 - Gestão e liderança

| GESTÃO | LIDERANÇA |
|--|---|
| Imprime ordem e estabilidade | Produz mudança e adaptação |
| Estabelece agendas e prazos | Define direcção, clarifica problemas e constrói visão |
| Coloca as pessoas certas no trabalho certo | Comunica visão e invoca compromisso, cumpre a missão da organização |
| Desenvolve sistemas de incentivos, monitoriza progressos | Enfatiza a motivação, inspira, empodera e energiza |
| Baixo envolvimento emocional | Alto envolvimento emocional |
| É essencialmente reactiva | É fundamentalmente activa |
| Limita possibilidades | Expande opções |
| Cuida dos processos | Serve as pessoas |
| Cuida dos detalhes | Vê o todo |
| Não desafia a visão da organização | Desafia o <i>status quo</i> |

Fonte: Bento (2012, p. 33, adaptado de Kotter, 1990b e Zaleznick, 1997)

Se nos detivermos somente em Kotter (1996), a distinção que faz entre a gestão e a liderança é mais profunda, conforme é mostrado no quadro 19.

Quadro 19 - Gestão *versus* liderança

Fonte: Kotter (1996, p. 26)

Segundo Kotter (1996), esta distinção foi absolutamente crucial para as organizações do final do século XX e ainda para enfrentarem as mudanças e a incerteza que o século XXI lhes reserva.

Neste âmbito, Kotter (1996) afirma que as transformações e mudanças bem-sucedidas operadas pelas organizações se devem entre 70% a 90% à liderança e apenas 10% a 30% à gestão.

Apesar deste dados, parece-nos que atualmente, tal como acontecia no final do século XX, muitas organizações não possuem muita liderança. Na ótica de Kotter (1996), esta situação deve-se ao facto de durante grande parte do século passado, não se ter tido bons gestores em número suficiente para manter todas as burocracias em funcionamento, enquanto se criavam grandes organizações pela primeira vez na história da humanidade. Além disso, muitas destas organizações, a par de inúmeras universidades, apesar de terem desenvolvido programas de gestão, tendo centenas de milhares de pessoas sido encorajadas a aprender gestão no seu trabalho, pouco se ensinou sobre liderança às pessoas. A um certo nível enfatizou-se a gestão porque era mais fácil de ensinar do que a liderança. Mas, mais do que isso, a gestão era o principal item da agenda do século XX, porque era isso que era necessário, dado que na altura para cada dirigente que era líder numa organização eram precisos vários gestores para gerir estas organizações em desenvolvimento. Contudo, no século XXI já se verifica uma atenção especial aos processos de comunicação, de diálogo, de relações interpessoais para fazer face às mudanças globais e vertiginosas que as organizações enfrentam e, neste domínio, a liderança passou a ser considerada como um processo que ajuda as organizações a acompanharem as transformações que se operam nestes «novos tempos», de forma a serem bem-sucedidas.

Também no campo educativo se pode estabelecer a diferença entre estes dois domínios. Assim, para Rodríguez “*«el liderazgo» parece ser algo más que la simples aplicación de las funciones de «gestión», muchas de las cuales tienen que ver con la administración y el mantenimiento del centro*” (2008, p. 560). Deste modo, e ainda para este autor (2008), a gestão relaciona-se com a comunicação, a coordenação, a programação e a avaliação, entre outras atividades próprias desta função, enquanto a liderança diz respeito a apoiar, a desenvolver, a estimular e a trabalhar com o pessoal.

A liderança mais do que inata pode ser apreendida. A este propósito apresentamos a perspetiva de McCall (1998) sintetizada no quadro 20.

Quadro 20 - Duas visões da liderança: inata ou fabricada

| | Liderança é inata (perspectiva de selecção) | Liderança é fabricada (perspectiva de desenvolvimento) |
|---|---|--|
| Requisitos de liderança | Conjunto definido de competências. | Múltiplas possibilidades; tapeçaria complexa. |
| Atributos dos líderes | As competências são, em grande medida, fixas: ou se têm ou não se têm. | As competências são, em grande medida, adquiridas: se não as tem agora poderá tê-las mais tarde; se hoje as tem; amanhã pode perdê-las. |
| Papel da experiência | A experiência é usada para testar e refinar essas competências. | A experiência é a fonte de onde brotam essas competências. |
| Implicações para os sistemas de desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar competências que distingam os executivos de sucesso dos executivos de menos sucesso. • Desenvolver medidas para essas competências pessoais. • Procurar pessoas que tenham essas características. • Atribuir-lhes experiências desafiantes para testar e refinar as suas características («sobrevivência do mais apto»). | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar desafios estratégicos que os líderes devem enfrentar. • Identificar o tipo de experiências que podem preparar as pessoas para lidarem com sucesso com esses desafios. • Procurar pessoas que possam aprender com as experiências. • Fazer tudo o que for possível para as ajudar a aprender aquilo que precisam de aprender («desenvolvimento do mais apto»). |
| A principal diferença | Uma vez atribuída uma missão desafiante, as pessoas estão por sua conta. O seu desempenho revelará se efectivamente têm capacidade inata de liderança. | O objectivo é ajudar as pessoas a terem sucesso. Uma vez atribuída uma missão desafiante, as pessoas são ajudadas a melhorar as suas hipóteses de aprendizagem. |

Fonte: McCall (1998, p. 60)

McCall parte da “assunção (...) que a capacidade de liderança é simultaneamente inata e aprendida, mas sobretudo aprendida (...)” (1998, p. 61). A liderança aprendida é sinónima de fabricada e está ancorada na experiência. Do mesmo modo se referem Ornelas *et al.*, quando salientam “que a capacidade de liderança não é meramente inata, mas pode ser desenvolvida” (2013, p. 33). Já para Delgado, parece claro que o líder não nasce como tal, apenas surge como tal, quando as circunstâncias ambientais e organizacionais o permitem, pelo que deste ponto de vista “*se puede decir que el líder «nace», en el sentido de estar adornado de ciertas cualidades y competencias, y sólo «se hace» cuando la organización necesita de esas cualidades para salir de un atolladero o para seguir desarrollándose*” (2014, p. 67). Neste sentido, este «fazer-se» do líder implica formação e aprendizagem.

As “capacidades de liderança, como quaisquer outras, podem ser desenvolvidas com conhecimento e prática” (Roebuck, 2001, p. 20).

Na perspetiva de Kotter, a liderança pode ser as duas coisas: inata ou desenvolvida, acrescentando que

“há pessoas que nascem líderes e há outras que aprendem a desenvolver a sua capacidade de liderança ao longo de décadas. Por outro lado, certamente há um grande número de pessoas que, por herança genética, possuem limitações em relação ao que podem fazer na vida. Mas, se levarmos em linha de conta aquelas com algum potencial de liderança, o verdadeiro desafio será desenvolver esse potencial” (1999, p. 39).

Dito de outra forma, se o ser humano não tiver algo nato “certas habilidades intelectuais não se desenvolveriam” (Kotter, 1992, p. 33).

Ainda na mesma linha de pensamento, Osborne também é de opinião que a liderança é mais uma característica adquirida do que inata, salientando que “embora a verdadeira vontade de liderar seja um pré-requisito, as aptidões necessárias para liderar podem ser apreendidas” (2009, p. 6). Estas características e capacidades podem ser adquiridas “através da formação⁴² e empenho” (O’Connor, 1995, p. 9). O autor (1995) acrescenta, ainda, que em geral, este processo se inicia quando o indivíduo descobre em si qualidades, normalmente associadas à liderança.

Podemos ainda incluir Cunha, Rego e Figueiredo por defenderem uma perspetiva semelhante, dado que afirmam que a “liderança pode ser ensinada e pode ser aprendida. A liderança aprende-se à medida que se executa, mas melhora-se com a reflexão e a capacidade de aprendizagem sobre a prática” (2013, p. 17). Ainda a este propósito, os autores (2013) acrescentam que os melhores líderes são, porventura, indivíduos praticantes reflexivos, que viajam entre a prática e a reflexão, dedicando algum tempo a esta segunda atividade.

Em relação à perspetiva anterior, Toledo e Orús acrescentam o desenvolvimento, ou seja, entendem que a liderança “*es una capacidad que se puede aprender y desarrollar*” (2014, p. 4). Portanto, não será algo definitivo e «estranque», mas antes que pode ser

⁴² Em relação às características e capacidades necessárias à liderança e que podem ser adquiridas com a formação, devemos ter presente o que a este respeito nos diz Roberts, nomeadamente, que não há nenhum processo rápido de formação de líderes, pelo que estes “devem ir aprendendo ao longo de toda a vida, nunca deixando de ser estudantes, nunca se alheando de analisarem novas perspetivas de abordarem novos processos ou métodos, seja qual for a sua origem” (1991, p. 27).

desenvolvido. Pode ainda ser adquirida pelo líder devido às suas experiências de vida (Goleman, 2016).

Para Gouveia, a liderança “é uma qualidade que se aprende e desenvolve ao longo de todo um percurso, tendo no princípio de sustentabilidade, a pessoa como mais racional, mais humana e imparcial” (2014, p. 143).

Kouzes e Posner também assumem “que a liderança pode ser aprendida” (2007a, p. 102) ou, por outras palavras, como aquelas que traduzem a perspetiva de Hunter ao afirmar que a “liderança é algo que tem de ser aprendido” (2007b, p. 35).

Sobre este aspeto, Hunter acrescenta que sendo a liderança a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objetivos identificados que têm em vista o bem comum e, dado que a capacidade é simplesmente uma competência aprendida ou adquirida, afirma que “a liderança ao influenciar os outros, é um conjunto de competências que pode ser aprendido ou desenvolvido por qualquer pessoa que tenha o desejo adequado e pratique as acções adequadas” (2007a, p. 35).

Também Nye é da mesma opinião, referindo que quase todas as pessoas podem ser líderes, dado que a liderança pode ser aprendida e não depende “apenas de características inatas, mas também de capacidades adquiridas” (2009, p. 191).

No que toca aos líderes modernos, Lara sublinha que estes “não nasceram para os seus papéis, foram formados” (2008, p. 9).

Já Carapeto e Fonseca entendem que atualmente a “liderança é uma qualidade que se aprende e desenvolve. Inclui um conjunto de capacidades que, combinadas promovem o desenvolvimento das pessoas, fomentando a criatividade e a inovação como estratégia de criação de valor para satisfazer as necessidades dos clientes” (2014, p. 81). Segundo estes autores (2014), qualquer pessoa pode ser líder, dado que a liderança é uma atividade e um processo que pode ser descrito e adquirido e não uma característica de personalidade. É um processo de influência focado nas relações humanas, o que supõe uma colaboração voluntária na relação que se estabelece entre os líderes e os seus liderados.

Kossem (1983, cit. por Rocha, 2010) refere que a liderança não é inata, pelo que as características do líder que lhe permitem influenciar os outros também o não são. Estas características supõem uma aprendizagem e esta implica o desenvolvimento do que a seguir se apresenta no quadro 21.

Quadro 21 - Desenvolvimento das características do líder

- Visão sobre o que é e deve ser a organização.
- Definição de prioridades.
- Motivação.
- Capacidade de relacionamento com os outros.
- Sensibilidade aos problemas dos outros.
- Resistência à adversidade.
- Carisma.
- Capacidade de correr riscos.
- Flexibilidade e abertura a novas ideias.
- Capacidade de decisão.

Fonte: Rocha (2010, p. 94)

Também a propósito desta temática, Senge (2004) entende que os líderes não são «feitos por encomenda», pelo contrário, eles vão-se «construindo». Outra visão semelhante é-nos transmitida por Ruiz ao afirmar que *“el líder no nace, se hace, es evidente. Lo hacen las circunstancias, lo determina el azar, lo posiciona su fortaleza de ánimo. El líder se hace a través del tiempo y sus otros vitales”* (2003, p. 2). Por outras palavras, “os líderes não nascem líderes, fazem-se líderes” (Iacocca, 2007, p. 21). O que distingue os líderes é a capacidade de ter clareza e a capacidade de persuasão das suas ideias; ter profundidade no seu compromisso; ter abertura para aprender sempre mais; esforçar-se para desenvolver habilidades concetuais e de comunicação; saber ouvir e apreciar as outras pessoas e as suas ideias; e inspirar confiança nos que estão à sua volta, ou seja, líderes e liderados juntos podem aprender o que for necessário para alcançarem os resultados que realmente desejam.

Partilhando uma perspetiva semelhante, temos Fachada que nos diz que “regra geral, os líderes fazem-se, ou seja, a liderança é uma habilidade que se adquire, se aprende e se desenvolve” (2014, p. 22). Apesar de existirem algumas características que os indivíduos possuem e que favorecem o exercício da liderança, Fachada (2014) entende que esta é o resultado de um processo de aprendizagem contínua. Neste âmbito, a autora (2014) acrescenta ainda que em muitas pessoas, a liderança é uma capacidade latente que se espera ver desenvolvida.

Pree entende também que a liderança como uma arte é “algo que se aprende com o tempo e não simplesmente com a leitura de livros. É mais tribal do que científica, mais uma teia de relações do que uma acumulação de informação” (1990, p. 22).

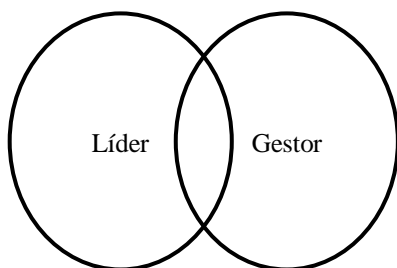
Ainda na esteira destes autores, Madureira afirma que uma pessoa é colocada numa posição de liderança devido às suas habilidades técnicas, profissionais e interpessoais, adquirindo “tais habilidades através da educação formal, treinamento, experiência no cargo e longo relacionamento com o ramo em que se situa” (1990, p. 311).

Segundo Adair, a liderança “aprende-se sobretudo na prática, e nada pode substituir esse ciclo de experimentação fundamental, de provas-e-erros, e de sucessos e fracassos, seguido de reflexão e leitura” (2003, p. 42).

Já numa perspetiva distinta desta, A. P. A. Lopes defende que os líderes podem ser formados, reafirmando que se trata essencialmente desta dimensão “e não tanto de uma formação entendida como mudança de estilo de liderança. O líder pode aprender eficazmente a gerir situações de maneira adequada, sem ter de mudar de estilo” (2012, p. 191). Ainda a este respeito, acrescenta que as competências no domínio da gestão do tempo, da resolução de conflitos, da tomada de decisões e da organização e condução de reuniões são exemplos deste tipo de aprendizagem que podem ser proporcionados e desenvolvidos nos líderes através da formação sem que isso implique a mudança do seu estilo de liderança.

Parece-nos que estas duas temáticas a que nos vimos referindo são distintas, mas que têm pontos em comum, o que de certa forma está em linha com o que se apresenta na literatura. A este respeito assinalam-se, por exemplo, as palavras de Adair e Reed quando mencionam que “(...) a liderança e a gestão são conceitos diferentes mas que apresentam *pontos de intersecção* consideráveis” (2006, p. 55), como se esquematizam na figura 18.

Figura 18 - Pontos de intersecção entre o líder e o gestor



Fonte: Adair e Reed (2006, p. 56)

Estes pontos de intersecção, além integrarem a forma como se encara o «estar à frente de algo», a maneira de gerir, administrar e dirigir, também “estão relacionados com a

concretização de objectivos e a obtenção de resultados, através de outras pessoas” (Adair e Reed, 2006, p. 56).

Atualmente, estes pontos de convergência são fortes, dadas as solicitações a que as organizações estão sujeitas neste século e ainda motivadas pelo facto de muitos gestores, das mais diversas organizações, terem entretanto frequentado formação no domínio da liderança e de outros se terem tornado líderes no seio das organizações que dirigem e lideram. Neste âmbito, é-lhes possível gerir com o recurso a atributos de liderança e liderar socorrendo-se de etapas do processo de gestão. Quanto às áreas dentro de cada círculo que não se encontram abrangidas por esta interseção, dizem apenas respeito ao líder e à liderança ou, pelo contrário, ao gestor e à gestão.

Apesar de existirem estes pontos de interseção, de acordo com Thomas (2009), a liderança tem cinco pequenas diferenças identificativas que não se encontram na gestão e que se traduzem quando um líder: dá orientações; oferece inspiração; organiza equipas; é um exemplo; e é aceite.

Sabendo-se que a gestão e a liderança têm áreas que se sobrepõem tal como já se abordou, elas também integram áreas distintas. Desta forma, Mações concetualiza que a gestão se focaliza principalmente nas

“atividades de planeamento, organização, direcção e controlo (funções da gestão), enquanto a liderança está mais relacionada com atividades como ter uma visão para a organização, estabelecer o rumo e influenciar os seus seguidores no sentido dos objetivos organizacionais” (2015, p. 287).

Os processos relativos à gestão e à liderança implicam a ação do indivíduo investido nestas funções, ou seja, tanto a forma como gere como a que lidera. A este propósito, devemos ter presente estes conceitos, gerir e liderar, pelo que acompanhando a síntese de Duluc, podemos dizer que gerir é a “arte ou ciência de fazer trabalhar os outros, de os fazer cooperar em conjunto e de trabalhar com eles” (2001, cit. por Carapeto e Fonseca, 2014, p. 77). Já liderar prende-se com o facto de se fazer com que o liderado realize algo que se deseja, porque ele próprio o quer fazer. Este é um processo de influência social que, ao ser exercido numa dada situação, pressupõe o alcançar de um determinado resultado (Fachada, 2014).

Para Clímaco,

“gerir é organizar os recursos e os processos de actuação de modo a obter os melhores resultados possíveis em determinadas circunstâncias. Por isso ao referirmos a escola como objecto de gestão estamos a referir à sua dimensão de organização social para a educação. Não havendo uma teoria de gestão escolar propriamente dita, a prática mostra - a nível dos estabelecimentos e a nível das políticas dos sistemas educativos e dos valores que lhe associamos - a influência da evolução das teorias de gestão em geral, filtradas por diferentes correntes pedagógicas, a que não são alheias, evidentemente, as influências da psicologia e da sociologia educacional” (1988a, p. 14).

De acordo com Pinto *et al.*, gerir “é coordenar as actividades das pessoas e os recursos de uma organização (ou de uma sua parte) para (definir e) prosseguir os objectivos” (2012, p. 20). Implica levar grupos de pessoas a atingirem objetivos de dois tipos: em primeiro lugar organizacionais e em segundo, pessoais (Neves e Almeida, 1999). Os primeiros contribuem para a «felicidade» de quem dirige ou é proprietário da organização e os segundos para a «felicidade» de quem lá trabalha.

Mações entende que “gerir é tomar decisões (...) é obter resultados através das pessoas, conseguindo que os trabalhadores se encontrem motivados e satisfeitos” (2015, p. 28). Ainda “gerir é obter coisas através dos outros” (Amaral, 1996, p. 31).

Gerir, de acordo com Bennis e Nanus (1985b), consiste em provocar, em cumprir, em assumir responsabilidades, em comandar. Pode ainda ser dirigir, enquanto liderar se reporta a governar e conduzir (A. M. Silva, 1988). Na perspectiva de outros autores liderar tem ainda diversos significados.

Assim, para Stein, liderar “significa ser capaz de distinguir entre o que é urgente e o que é importante, significa evitar que problemas específicos atinjam o nível da administração” (2007, p. 175). É igualmente “saber aproveitar as capacidades da motivação humana, e também ter conhecimentos que possam facilitar o inter-relacionamento entre as pessoas” (Reis e Silva, 2014).

Como já referimos anteriormente, a liderança é um processo de influência temporal em que o líder exerce uma posição que é admirada pelos liderados. Já «o liderar» traduz-se num estatuto ou posição de quem lidera dentro do grupo ou de uma organização de muitas ou poucas pessoas (Ruiz, 2003).

Supomos que liderar e gerir são duas valências necessárias em qualquer organização para levar tanto os líderes e gestores, como os subordinados, a atingirem os seus objetivos e os objetivos organizacionais com sucesso e eficiência. Sobre esta temática, Fachada diferencia os conceitos de gerir e liderar do seguinte modo:

“gerir implica alcançar resultados através da utilização e do controlo de todos os recursos necessários e existentes. Liderar implica predominantemente uma concentração nas pessoas. O líder tem como preocupação predominante desenvolver, motivar e conseguir o empenho das pessoas, comprometendo-as com a missão, a visão e os objetivos da organização. A gestão está mais orientada para os objetivos, para os procedimentos e para o controlo. A liderança está mais orientada para as pessoas” (2014, p. 33).

Liderar não tem o mesmo significado que gerir e nem todos os líderes são gestores, tal como do mesmo modo, nem todos os gestores são líderes (Teixeira, 1998). De facto, uma pessoa pode ser um gestor eficaz e, mesmo assim, não ter qualidades motivacionais de um líder (Stoner e Freeman, 1995). Também se pode dizer, de uma forma geral, que liderar é estar à frente.

De facto, de acordo com a literatura e socorrendo-nos das palavras de A. P. A. Lopes, sabemos que “liderar não é gerir. O líder não gere a organização. Pelo contrário, vai pedir a cada elemento, a cada unidade que faça a gestão adequada. A liderança concentra-se fundamentalmente, na partilha da visão” (2012, p. 190). Nesta perspetiva, o líder não é quem está no topo da organização mas no seu centro, não para ser servido mas para a servir. Desta forma, torna-se essencial procurar que a situação evolua não no sentido de melhorar a gestão de topo das organizações escolares, mas de melhorar a liderança das mesmas. Devendo esta liderança ser partilhada, através da mediação das estruturas intermédias, nomeadamente, no que às coordenações de departamento diz respeito, bem como aos restantes tipos de coordenação existentes nas organizações escolares. Isto porque, atualmente, este tipo de organizações “são, sobretudo, sublidadas” (A. P. A. Lopes, 2012, p. 191). Ainda para este autor,

“liderar é dizer o que se vai fazer. O fundamental não é explicar as decisões tomadas, mas sim explicar antes a tomada de decisão. (...) liderar é ser autor. Efetivamente, ao preparar uma explicação, o líder vai procurar traduzir a ação futura em palavras, organizando-as através da figura de uma narrativa, a qual ganha um significado específico que é depois transmitido de

forma coerente, como uma história, uma criação literária, algo que permite criar comunidade” (2012, p. 195).

Também para Carnegie (2012) existem inúmeras diferenças entre gerir e liderar que resumidamente apresentamos no quadro 22.

Quadro 22 - Gerir *versus* liderar

| Gerir | Liderar |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza que os outros sigam ordens - muitas vezes sem questionar. | <ul style="list-style-type: none"> • Encoraja a criatividade nas pessoas ao solicitar as suas ideias quer de forma informal no contacto diário, quer formalmente em reuniões, sugestão de programas e atividades semelhantes. |
| <ul style="list-style-type: none"> • É dizer às pessoas pelo que são responsáveis. | <ul style="list-style-type: none"> • «Transmite poder» às pessoas - dando-lhes as ferramentas necessárias para que tomem as suas próprias decisões dentro de limites aceitáveis para todas as partes envolvidas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • É uma atividade que se centra mais na forma como as políticas são seguidas, explicando regras e políticas e reforçando-as. | <ul style="list-style-type: none"> • Motiva as pessoas e ensina-as a realizar o trabalho. Se não funcionar como esperado, são feitos esforços para melhorar o desempenho, através de mais e melhor formação. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Concentra esforços em fazer as coisas bem. | <ul style="list-style-type: none"> • Significa fazer as coisas certas. |

Fonte: Adaptado de Carnegie (2012, pp. 17-18)

Os gestores procuram não prolongar o que está errado. Normalmente enfatizam «o que» é preferível em vez de «quem». São indivíduos que «dão» ordens. Dirigem-nas aos geridos, procurando que estes se responsabilizem em cumpri-las. São determinados em fazer as coisas bem.

Já os líderes preocupam-se com os liderados, motivam-nos, ensinam-nos, ajudam-nos e cuidam deles. Para tal, reservam tempo “para trabalhar com eles, para lhes dar recursos, ferramentas e o *know-how*⁴³ necessário para que executem o seu trabalho de forma eficaz (Carnegie, 2012, p. 16) sem, no entanto, se preocuparem demasiado com os detalhes. Os líderes, também segundo Carnegie (2012), «transmitem poder» aos liderados, isto é, partilham parte da autoridade e do controlo com estes e sabem o que querem conquistar e que passos têm de assumir para alcançar os seus objetivos. O líder é um “guia, inspira entusiasmo, diz «vamos fazer», torna o trabalho interessante, tem por base a cooperação, diz «nós” (Carnegie, 2012, p. 21).

⁴³ Segundo E. S. Silva, o *know-how* é o “conhecimento de técnicas necessárias para realizar eficazmente um processo produtivo” (2013, p. 171). Este processo também pode ser de outra natureza que não o produtivo.

Contudo, nas organizações como, por exemplo, as escolas, em determinadas alturas é necessário gerir, noutras é imprescindível liderar. É, igualmente, importante na aceção de Carnegie ajudar os geridos e os liderados em qualquer organização, o que se traduz na “ferramenta-chave para conseguir um desempenho de qualidade” (2012, p. 17).

Para liderar com eficácia os liderados, o líder deverá: assegurar-se de que todos estão a trabalhar para cumprir os objetivos acordados e partilhados; criticar construtivamente, elogiar o bom trabalho e identificar deficiências; monitorizar continuamente as atividades dos membros através de um *feedback* eficaz, por exemplo, através de relatórios regulares ou mesmo por intermédio do diálogo direto; encorajar e organizar constantemente a formação de novas ideias no conjunto dos liderados, usando técnicas como o *brainstorming*⁴⁴; insistir sempre nos melhores padrões de desempenho para os liderados; desenvolver as competências individuais e coletivas dos liderados e procurar fortalecê-las pela formação e recrutamento (Bruce e Langdon, 2000).

Desta forma, pelo que acabámos de explicar, gerir e liderar são duas valências que se complementam, contudo, salienta Fachada (2014) que é no seu equilíbrio que as pessoas podem dar o melhor de si à organização e que estas últimas obtêm os melhores resultados.

Ao falarmos de líderes, devemos ter presente que estes têm um papel fundamental no futuro de qualquer organização. Quando são competentes e o revelam no exercício das suas funções, deixam um legado que perdura por gerações futuras. Quando acontece precisamente o contrário, rapidamente são esquecidos ou continuamente criticados.

Apesar das diferenças existentes entre os dois conceitos, parece-nos que gerir e sobretudo liderar são duas funções cuja ação implica avançar-se cada vez mais em direção à complexidade, as quais exigem não só conhecimentos, qualificações e experiência, mas sobretudo a arte de envolver pessoas em projetos sustentados pela comunidade envolvente.

Segundo Osborne (2009), estas pessoas, antes de serem líderes, portanto, como potenciais líderes, deverão passar por uma série de etapas de liderança que se apresentam no quadro 23.

⁴⁴ O *brainstorming* ou «tempestade de ideias», mais do que uma técnica de dinâmica de grupo, é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo, colocando-a ao serviço de objetivos pré-determinados.

Quadro 23 - Etapas da liderança

| Passar pelas etapas de liderança | | |
|----------------------------------|--|---|
| Etapa de liderança | Assumir o novo | Abdicar do antigo |
| Autoconsciência | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer mais do que as incumbências do cargo; • Ter um desempenho excelente; • Aceitar mais responsabilidades; • Herdar memória corporativa; • Tornar-se um jogador; • Sugerir melhoramentos. | <ul style="list-style-type: none"> • Cumprir com as incumbências do cargo; • Manter-se virado para si mesmo; • Concentrar-se no seu próprio desempenho; • Seguir tudo à letra; • Referir-se ao «Eu». |
| Consciência dos outros | <ul style="list-style-type: none"> • Maior empatia; • Ajudar os colegas de trabalho; • Ser diplomata; • Procurar soluções <i>win-win</i>; • Preferir as pessoas; • Referir-se a «Nós». | <ul style="list-style-type: none"> • Conformar-se com os procedimentos anteriores; • Executar sem questionar; • Não questionar; • Seguir o seu caminho; • Centrar-se só na excelência. |
| Responsabilidade | <ul style="list-style-type: none"> • Procurar oportunidades de valor acrescentado; • Aceitar responsabilidades pelo crescimento e resultados; • Compreender visionamento e objectivo e comunicar o compromisso com eles; • Dar prioridade a grandes oportunidades; • Fazer escolhas difíceis. | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar com base na excelência técnica ou profissional; • Usar só indicadores financeiros; • Preocupar-se só com as pessoas; • Optar pelas opiniões fáceis; • Alcançar o que é pedido; • Culpar todos os outros pelo mau desempenho. |
| Desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver talento para benefício de todos; • Ajudar outras pessoas a ter desempenho; • Tornar-se mentor; • Planejar oportunidades de desenvolvimento; • Escolher uma equipa para o complementar; • Alentar líderes futuros. | <ul style="list-style-type: none"> • Dar prioridade aos resultados; • Agarrar-se às pessoas boas; • Não delegar o suficiente; • Ter pouco tempo para os outros; • Adiar a formação porque se está sob <i>stress</i>; • Subestimar o tempo para as reuniões. |
| Corporização | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar o crescimento; • Iniciar redes hierárquicas; • Agir como líder dos líderes; • Ser formador de líderes. | <ul style="list-style-type: none"> • Centrar-se só na organização. • Sacrificar a vida social; • Permitir jogos de poder de líder egocêntrico. |

Fonte: Osborne (2009, p. 63)

Neste âmbito, os potenciais líderes devem passar pelas seguintes etapas de liderança: autoconsciência; consciência dos outros; responsabilidade; desenvolvimento; e corporização. Em cada uma destas etapas, o indivíduo deverá abdicar do que fazia para assumir o que diz respeito ao que irá fazer nas funções de líder.

Quando alguém assume um lugar de liderança, normalmente, espera-se que esse indivíduo esteja capacitado para enfrentar múltiplas tarefas; que consiga estabelecer os valores e os objetivos da organização; que saiba desenvolver novas oportunidades, enquanto garante que os outros o seguem e que interiorizam e seguem os valores da organização; que transmita às partes interessadas um visionamento do futuro atraente e viável; e que consiga atingir resultados mas também que se responsabilize pelos reveses. Nesta situação também é

necessário que o líder se prepare para uma aprendizagem e adaptação intensivas (Osborne, 2009). Deste modo, o indivíduo deve preparar-se para desempenhar este «papel» mesmo antes de ser líder. Deve pesquisar, estudar e frequentar formação, de forma a inteirar-se do papel exato que irá desempenhar e, se for possível, deve dialogar com o líder cessante, entre outros assuntos, sobre as exigências da função, sobre a organização e sobre as dinâmicas das equipas de liderados.

Deve, ainda, dar prioridade às tarefas de muita urgência e importância elevada (Osborne, 2009). Para tal, deve focar-se nessas tarefas, o que implica saber lidar com supostas «crises», envolver-se de perto em projetos com prazos críticos, além de dever participar nas reuniões, principalmente nas mais importantes. No caso de o tempo não ser suficiente para tudo isto, então o líder deve delegar. Contudo, no desempenho destas funções é exigido ao líder que saiba gerir o tempo, ou seja que não se distraia dos assuntos principais com outros de menor importância, pelo que “todos os dias deverá estabelecer um programa de ações prioritárias e concretizá-lo com disciplina” (Osborne, 2009, p. 18). Este plano pode pura e simplesmente ser uma lista de tarefas a fazer e de assuntos a resolver durante um dia de trabalho. Nesta lista deve ser analisado e avaliado cada ponto pelo líder, segundo o seu critério, valores e objetivos principais para depois proceder à sua numeração que irá traduzir a ordem prioritária de importância e de resolução. Neste plano, o líder deve reservar pelo menos 10% de tempo para as contingências, nomeadamente, para reunir com os liderados e para refletir sozinho e com eles sobre obstáculos que podem surgir à conclusão do objetivo dentro do tempo estabelecido.

Entendemos que nas organizações um indivíduo deve poder liderar em todas as direções, o que Maxwell (2010a) intitula de *líder 360º*. Esta situação requer que o líder empregue “três conjuntos diferentes de técnicas de liderança (...). Liderar para cima, para os lados e para baixo” (Maxwell, 2010a, p. 2). Trata-se de uma “*persona capaz de ejercer su influencia desde cualquier puesto de la organización*” (Delgado, 2008, p. 163).

No caso dos Diretores dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses, tratam-se de líderes que empregam a sua liderança nas três direções citadas. Dirigida aos outros Diretores de escola (liderar para os lados), à administração regional e central, assim como ao órgão de direção da escola - o Conselho Geral (liderar para cima) e, por último, para as estruturas hierárquicas que numa escola se posicionam abaixo do gestor de topo do estabelecimento de ensino (liderar para baixo). Sobre esta temática, Maxwell (2010a)

acrescenta, ainda, que tornar-se um *líder 360°* está ao alcance de qualquer pessoa que possua uma capacidade mediana de liderança, desde que esteja disposta a trabalhá-la.

Estes líderes possuem qualidades das quais toda a organização precisa e que lhes permite liderar em todas as direções, o que na opinião de Maxwell “os torna valiosos para uma organização” (2010a, p. 206). Essas qualidades são a adaptabilidade, o discernimento, a perspetiva, a comunicação, a segurança, a serventia, a desenvoltura, a maturidade e a resistência.

O termo «líder» é utilizado relativamente a situações muito diversas, encontrando-se associado, por um lado, para designar os indivíduos que ocupam posições hierárquicas e, por outro, para assinalar os indivíduos mais influentes num grupo (Fischer, 1992).

Ainda em relação ao líder, “o conceito mais simples e mais aceite foi aquele que foi adiantado por Cowley nos anos 20: o líder é aquele que tem sucesso ao convencer os outros a segui-lo” (Bento, 2010a, p. 50). Trata-se na aceção de Hartog *et al.* da “habilidade de um indivíduo para influenciar, motivar a «capacitar» os outros para que contribuam efetivamente para o êxito das organizações das quais são membros” (1997, p. 389).

Ser um líder significa, especialmente, ter a oportunidade de introduzir uma diferença expressiva nas vidas daqueles que permitem aos líderes que liderem.

Segundo Leandro, os líderes são

“as pessoas que coordenam e estabelecem o equilíbrio entre os objetivos da organização e os interesses e expectativas de todos os interessados na organização. Inclui a equipa de gestão, todos os restantes gestores e todas as pessoas que lideram equipas ou que assumem papéis de liderança” (2002, p. 30).

Para Thomas, as pessoas e em particular os “os gestores tornam-se líderes quando a sua personalidade e caráter, o seu conhecimento e as capacidades funcionais de liderança são reconhecidos e aceites pelos outros implicados” (2009, p. 119).

Os líderes assumem mais responsabilidades, questionam o modo como as coisas são feitas e geram ideias para fazer as coisas de modo diferente. São indivíduos que também cometem erros, contudo, fazem deles momentos de aprendizagem, tornando-os mais consistentes e aptos a desempenhar as suas funções.

Um líder conhece bem as pessoas, apoia-as, preocupa-se em ser eficiente e “está consciente de que a autoridade não é exigida, mas sim mostrada aos outros” (Stein, 2007, p.

174). Portanto, como referem Bennis, Spreitzer e Cummings, para se ser líder “não é necessário ter um título acadêmico nem um cargo importante, nem sequer ter dinheiro” (2007, p. 94).

Também o mesmo defende Sharma (2014), contudo, acrescenta que para um indivíduo ser líder é necessário que tenha mestria, garra, ética, que seja sincero, autêntico, inovador e ainda que seja persistente e que não desista do que se propõe alcançar.

Segundo Welch e Welch (2015), os líderes são pessoas que durante a sua vida profissional desempenham inúmeras funções, têm diversas responsabilidades, desenvolvem um trabalho quotidianamente. Tendo por base a experiência adquirida pelo primeiro autor nos seus 40 anos de carreira na General Electric em que liderou um Grupo Global com sucesso, este afirma que o que fazem os líderes é decisivo para o desempenho da organização, nomeadamente, que:

- “• (...) melhoram constantemente o nível da sua equipa, fazendo de cada encontro uma oportunidade para avaliar, orientar (*coach*) e construir autoconfiança.
- (...) certificam-se de que a sua equipa não conhece apenas a visão, mas que a vive e a respira.
- (...) contagiam todos e transmitem energia positiva e optimismo.
- (...) estabelecem confiança com franqueza, transparência e consideração.
- (...) têm coragem para tomar decisões impopulares e seguir a sua intuição.
- (...) investigam e incentivam com uma curiosidade que toca o cepticismo, assegurando que as suas perguntas são respondidas com acções.
- (...) incentivam a aprendizagem e que se corram riscos, estabelecendo o exemplo.
- (...) comemoram” (Welch e Welch, 2015, p. 65).

Estas passaram a ser as regras da liderança para Jack Welch (Welch e Welch, 2015). Da obra que publicou podemos extrair algumas lições essenciais à liderança eficaz, tais como: tornar a descrição da sua função compreensível e em seguida explicá-la a todos; revolucionar, não recomendar; mudar continuamente; pensar positivamente, rodear-se de qualidade; aprender sempre; manter tudo «estupidamente simples»; olhar pelo seu pessoal; ter um plano de sucessão; e «cometer erros».

O líder é ainda definido pelo papel que ele desempenha no padrão dinâmico total do comportamento do grupo. A sua inteligência, habilidade e originalidade não são fatores

cruciais para se tornar um líder, mas essas qualidades são concebidas como meios para que os membros do grupo atinjam os seus objetivos.

Para Knickerbocker o “líder é seguido porque promete levar, ou realmente leva, mais do que qualquer outra pessoa, os seus seguidores para perto daquilo que querem” (1975, p. 107). Deve ser responsável por construir organizações onde as pessoas possam expandir continuamente as suas capacidades de entender complexidades, esclarecer visões e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados (Senge, 2004). São ainda responsáveis pela aprendizagem. Ele é resultado da relação funcional que o liga aos membros do grupo, numa determinada situação e não das suas idiossincrasias como, por exemplo, a inteligência.

A sua função é “atender às necessidades dos outros e, depois de ter ido ao encontro de cada uma delas, levar o grupo a satisfazer necessidades cada vez mais nobres, elevando o seu potencial em cada etapa” (Chopra, 2013, p. 8).

Chopra utiliza um acrónimo, L-E-A-D-E-R-S⁴⁵, como guia em que cada letra significa um aspeto fundamental que os líderes devem desenvolver, a saber:

L = Look and listen (ver e ouvir). (...);

E = Emotional bonding (vínculos emocionais). (...);

A = Awareness (consciência). (...);

D = Doing (fazer). (...);

E = Empowerment. O poder da alma vem da tomada de consciência dos *feedbacks*, mas não depende da opinião positiva ou negativa dos demais (...);

R = Responsibility (responsabilidade). (...);

S = Synchronicity (sincronismo). (...)" (2013, pp. 10-11).

De acordo com esta perspetiva, devem os líderes atuar como observadores imparciais, abstando-se de julgar algo antecipadamente, utilizando para tal os sentidos. Neste âmbito, devem ter uma visão e a capacidade de a manifestar. Assim, devem começar não só por ver e ouvir o que os rodeia, mas também o que se passa no seu interior. Devem ainda orientar-se para a ação por forma a servirem de modelo no que quer que façam, assim como a cumprirem as promessas efetuadas. Estes líderes devem estar conscientes dos desafios que porventura os esperam. Neste sentido, devem colocar a si mesmos, continuamente, determinadas perguntas (tais como: Quem sou eu? O que quero? O que é que esta situação exige?) e motivar a sua equipa para que também o faça.

⁴⁵ L-E-A-D-E-R-S são o conjunto de letras da palavra inglesa que significa líderes em português.

Neste tipo de liderança perspectivada por Chopra (2013), o poder vem da tomada de consciência dos *feedbacks* e não das opiniões positivas ou negativas manifestadas pelos liderados. Esta liderança requer capacidade para reconhecer e afastar as emoções prejudiciais de forma a conseguirem compreender claramente as suas necessidades específicas e as dos outros.

Trata-se de uma liderança responsável, o que requer prudência por parte dos líderes na escolha dos riscos a assumir, coerência, integridade e uma vida em conformidade com os valores pessoais.

Por fim, os líderes devem explorar o sincronismo, ou seja, a “capacidade de gerar sorte e de encontrar o suporte invisível que os leva para lá dos resultados previsíveis, isto é, para um plano superior” (Chopra, 2013, p. 11).

Segundo Waterman,

“(…) o líder é um perfeccionista em relação aos mais pequenos detalhes e incute directamente valores, mais através dos actos do que através das palavras: qualquer oportunidade é uma boa oportunidade. Deste modo, trata-se de dar simultaneamente atenção às ideias e ao pormenor” (1982, p. 287, cit. por Glatter, 1995, p. 154).

Ser líder engloba “um conjunto de papéis e as funções a desempenhar que supõem uma certa cooperação, sendo a liderança centrada no processo e não na pessoa, ainda que esta apareça frequentemente como ponto central da actividade” (Barracho, 2012, p. 64).

Os líderes são “pessoas que coordenam e equilibram os interesses e atividades de todos os que afetam ou são afetados pela organização” (Gesta *et al.*, 2012, p. 30).

Um líder é o tipo de pessoa com qualidades de liderança que tem o conhecimento adequado e a capacidade de levar os outros a alcançar os seus fins voluntariamente (Thomas, 2009).

Julgamos que para estas qualidades de liderança, a personalidade e o carácter da pessoa não podem ser excluídos.

Na perspectiva de Thomas, os bons líderes são capazes de:

- se organizar: o seu trabalho e, particularmente, a maneira como gerem as suas dificuldades, o seu tempo e como delegam noutros;
- organizar a equipa: formá-la e mantê-la para assegurar que há um bom e eficaz trabalho de equipa;

- organizar a organização: a estrutura e os sistemas/processos nos quais, e pelos quais, as pessoas operam” (2009, p. 138).

Estes líderes mudam as coisas e organizam de forma a conseguir resultados, o que requer consideráveis «poderes» e capacidades de liderança. Também em todos os aspetos organizam, tendo em mente uma finalidade clara em todos os momentos.

Os bons líderes consideram ainda as suas capacidades organizativas em relação à tarefa, à equipa e ao indivíduo e, para terem êxito, devem colocar em prática o que dizem, ou seja, devem liderar pelo exemplo (E. Rodriguez, 2005). Este exemplo, na opinião de Thomas, “é dado por processos verbais e não-verbais” (2009, p. 140), isto é, por palavras e por atos, pelo que os líderes devem dar bons exemplos para encorajar as qualidades pretendidas nos outros.

A este respeito, Osborne (2009) acrescenta que os líderes dão um exemplo forte com os seus princípios⁴⁶.

Por seu lado, Templar entende que o líder “tem de dar o exemplo em tudo o que faz” (2008, p. 93). Só assim poderá ser reconhecido como líder pelos liderados, passando estes a ter alguém que possam admirar, respeitar e querer igualar. Deste modo, o líder deve ser o reflexo daquilo que quer que os liderados sejam.

Ainda de acordo com E. Rodriguez (2005), as melhores práticas de liderança apontam sempre para o exemplo. Neste âmbito, julgamos que se um líder tem um comportamento exemplar ele «tem moral» para solicitar e ordenar ao grupo de indivíduos que lidera que tenham comportamentos similares, refletindo-se isso, também, na credibilidade das ordens ou instruções que o líder dá ou transmite. Contudo, devemos salientar o que a este respeito acrescenta E. Rodriguez, nomeadamente, que se o líder não tiver um

“comportamento exemplar, seja no todo, seja apenas em alguns aspectos, haverá o questionamento da sua integridade, da sua competência em cobrar aquele determinado procedimento etc. Dessa forma o líder não liderará, mas terá que usar a autoridade e seu poder de coerção para fazer valer suas ordens ou instruções” (2005, p. 122).

⁴⁶ Por princípio entende-se uma regra, crença ou código moral que é importante para o indivíduo, neste caso o líder, e que guia os seus critérios de tomada de decisão no cargo que ocupa e ao longo da sua vida (Osborne, 2009).

Quando nas organizações os líderes pretendem constituir grupos de trabalho de liderados, de forma a apresentarem determinados comportamentos, entende Castro (1993) que eles próprios devem ser modelos desses comportamentos no seu trabalho e nas suas relações de trabalho. Sobre este aspeto, o autor entende ainda que para que tal suceda, estes líderes, entre outras coisas, têm de:

- ser leais às convicções pessoais e olhados pelos outros como sendo íntegros;
- encarar os factos e os problemas honestamente;
- serem abertos e não manipuladores nas suas negociações;
- utilizar a delegação para ajudar à realização e ao desenvolvimento, mas não como forma de reduzir a sua carga de trabalho;
- infundir confiança e lealdade à sua equipa e apoiá-la fortemente tanto dentro como fora do grupo;
- ser acessível e receptivo aos outros e respeitar as suas necessidades;
- ser fiável no estabelecimento de metas claras, de padrões e de práticas de trabalho eficazes” (1993, p. 68).

O líder deve estar permanentemente orientado para a ação, pelo que à sua volta o ambiente deve ser dinâmico e os liderados devem estar motivados e empenhados em agir. É através da sua ação e da dos liderados, que o líder materializa a sua visão e concretiza os seus objetivos e os seus propósitos.

Neste âmbito, e de acordo com Fachada, para que a ação resulte, “o líder tem de ser competente e flexível” (2014, p. 47) e tem que tornar-se num modelo de referência, numa “autoridade moral” (Rego, Cunha e Ribeiro, 2013, p. 80), ou seja, num exemplo. Julgamos que a partir do momento em que o líder dá o exemplo, ele passa a ser um modelo de referência.

Segundo Carnegie, a principal característica que um líder deve ter “é a capacidade de fazer amigos que, resumidamente, significa ver o melhor nos outros” (2012, p. 15).

No desempenho das funções, os líderes manifestam diversos comportamentos que Fachada (2014) agrupou naqueles que se integram na gestão e noutros que se incorporam na liderança, como se apresentam no quadro 24.

Quadro 24 - Comportamentos de gestão e de liderança do líder

| Comportamentos de gestão do líder | Comportamentos de liderança do líder |
|---|--|
| <p>O líder enquanto gestor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É muito focado no planeamento, rigoroso na aplicação dos procedimentos e no controlo das atividades. • Dirige as pessoas; sabe o que deve fazer e diz o que se deve fazer. • Mantém um baixo nível de envolvimento emocional com a equipa. • Está muito focado no resultado do trabalho. • Está muito centrado na produção. • Tem uma forte componente racional. • Otimiza recursos (pessoais e materiais). • É racional e calculista na abordagem pessoal. • Tende a fazer uso da autoridade e das regras, sempre que necessário. • Aplica e controla sistemas e processos que estão na base das atividades. • Utiliza com frequência o seu poder. • Diz, com frequência, «eu» e «faça». • Dá prioridade ao sistema de controlo. • Força o colaborador a agir de acordo com o planeado. • É pouco flexível em aceitar resultados diferentes e pensamentos divergentes. • Evidencia pouca capacidade de aceitação do que é novo e diferente. • Valoriza mais o esforço individual do que o trabalho em equipa. | <p>O líder enquanto líder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exerce influência sobre a equipa; guia e orienta as pessoas no exercício das funções. • Inspira entusiasmo na relação com a equipa. • Centra-se no desenvolvimento de competências das pessoas da equipa. • Torna a relação interpessoal significativa e envolvente. • Gosta de correr riscos e gosta de desafios. • Tem uma forte componente emocional. • Tem uma forte componente criativa e inspiradora. • Cria significados nas relações e no trabalho. • Conduz pessoas fazendo-as gostar do que fazem. • Torna o trabalho interessante. • Sabe lidar bem com a mudança, promove-a e valoriza-a. • Cria empatia e conhece bem os colaboradores. • Tem por base a colaboração e a sinergia da equipa. • Tende a confiar e ser confiável; gera um clima de confiança. • Sabe lidar com situações de tensão emocional. • Fala em «nós» e diz «vamos fazer». • Dá prioridade ao desenvolvimento das pessoas, contribuindo para a sua realização pessoal e profissional. |

Fonte: Fachada (2014, p. 34)

Nestes comportamentos manifestados pelos líderes, verifica-se que os mesmos ocorrem no decurso da sua atividade nas organizações. De qualquer forma, Fachada (2014) sublinha que no seu trabalho diário, os líderes escutam os liderados, cuidam das pessoas, aproveitam melhor as qualidades e características destes e que conseguem transformar um grupo de pessoas numa equipa de alto desempenho. Compartilham uma visão de futuro, desafiadora e apaixonante; dão *feedbacks* sinceros e objetivos à equipa, influenciam os seus elementos, através do seu próprio exemplo e trabalham para formar novos líderes enquanto os gestores tendem a criar regras, a exercer o controlo e a autoridade formal, sendo a sua principal preocupação a minimização de riscos. Estes tratam das «coisas» e os líderes tratam das pessoas.

Através do processo de gestão, dificilmente se constroem líderes, em razão da gestão ser mais racional, calculista, procedimental, imitadora, reativa e assente em cálculos e

transações (Fachada, 2014). Pelo que a gestão sem liderança apenas garante a sobrevivência de qualquer organização a curto prazo.

Em momentos diferentes da vida das organizações é natural que possa prevalecer uma em relação à outra. Já em momentos difíceis deve prevalecer a liderança para que a organização os consiga ultrapassar com sucesso.

Na opinião de Fachada, o “líder vai-se fazendo e aperfeiçoando na própria ação da liderança” (2014, p. 15). A autora (2014) defende que é através do processo de liderança que o líder se constrói e desenvolve o próprio eu, enquanto para Bennis, Spreitzer e Cummings (2007), o líder faz-se a si próprio, e a liderança, que é uma relação e é coisa para todos, começa com a ação.

O líder estabelece objetivos, facilita o uso dos recursos, organiza e supervisiona as ações, delega funções, controla a realização das atividades, resolvendo e apoiando a resolução de problemas ou de dificuldades. Enfrenta a mudança⁴⁷, pelo que necessita de se adaptar de forma rápida a ela, transmite com emoção a visão de futuro, cria as estratégias, fomenta o compromisso e estimula os liderados em conjunto com ele e a organização a superem as dificuldades.

O líder também é alguém que apenas “ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objectivos comuns” (Nye, 2009, p. 37).

Para Queiroz (1996) é possível dizer que ao líder cabem dois papéis fundamentais, nomeadamente, auxiliar no aumento da energia motivacional dos liderados e manter a energia motivadora dos mesmos. Quanto ao primeiro aspeto, não se trata de incentivar os trabalhadores a alcançarem os objetivos propostos, dado que o papel do líder é, antes de tudo, desenvolver um ambiente de trabalho no qual o trabalhador possa acionar a sua motivação intrínseca. Se, por um lado, é difícil motivar alguém, por outro lado, é muito fácil desmotivar uma pessoa e, neste âmbito, no que toca ao segundo «papel», o líder deve, fundamentalmente, através de uma comunicação correta e de um adequado esforço de reconhecimento preocupar-se em manter a motivação dos seus liderados. Além da forma tradicional de comunicar, igual àquela que todos nós utilizamos no dia a dia através das palavras, por via oral ou escrita, Ruiz (2003) entende que o líder se socorre ainda de outros instrumentos comunicativos próprios ou da organização, como: a observação; os gestos; o uso das mãos; o vestuário; a identificação

⁴⁷ Julgamos que os melhores líderes de hoje são aqueles que no início das suas carreiras apresentam um conjunto de tarefas e de responsabilidades diversificadas e que, acima de tudo, além de estarem aptos a enfrentar a mudança, são agentes de mudança.

popular; a serenidade do carácter; a improvisação; a dimensão do escritório; a decoração; e o sorriso.

O líder deve ainda ser emocionalmente inteligente. Segundo González, as qualidades deste tipo de líder são a “*empatía, (...), generosidad, (...), humildad, (...), percepción de la oportunidad*” (2008, pp. 4-5).

Em relação à empatia, trata-se de um líder que entende as reações daqueles que lidera. Conhece as suas preocupações, os seus temores, os seus anseios, as suas inquietudes, as suas dúvidas e as suas inseguranças. É um líder reconhecido pelos seus liderados.

No século XXI, as organizações em geral e as escolas em particular não se devem colocar à margem dos acontecimentos sociais. Elas são protagonistas do progresso, do retrocesso, da ação e da reação no conjunto da sociedade. São ainda criadoras de riqueza social. Deste modo, devem contar com líderes generosos, que expressem essa generosidade não só económica, mas também cultural, ecológica e sobretudo ética.

Já a humildade que o líder «empresta» à sua ação deve traduzir-se pela fortaleza de ânimo e respeito por parte dos liderados. O líder com esta qualidade necessita daqueles que o rodeiam. Não se impõem pela força, pela intransigência, nem sequer pela soberberia e soberba, pelo contrário, é um líder grato àqueles que lidera e «estimado» por estes. O êxito que obtém mostra o seu esforço e o empenho que coloca na sua ação, não sendo o resultado do mero acaso.

Quanto à última característica, o líder deve ser capaz de perceber a oportunidade antes dos outros. Por exemplo, deve ter a perceção da mudança de tendência, de modo a poder atuar de forma inteligente no momento adequado. É um líder que deve atuar com o sentido de oportunidade.

Os líderes eficazes sabem que para atingir os objetivos estabelecidos têm de ser verdadeiros líderes que guiam, motivam, proporcionam *coaching*⁴⁸ e se preocupam com os

⁴⁸ O *coaching* refere-se a uma característica dos líderes eficazes e relaciona-se com o facto destes proporcionarem aconselhamento, treino e formação aos liderados, podendo ser informal ou formal. No *coaching* informal, o líder identifica nas suas ações diárias “oportunidades de melhoria nos seus colaboradores e na equipa de modo que estes melhorem o seu potencial, as suas competências e os seus resultados” (Rego *et al.*, 2007, p. 73), enquanto no *coaching* formal o líder, que pode ser interno ou externo à organização, presta um acompanhamento estruturado e próximo dos liderados, tendo em vista a sua formação e desenvolvimento, o que implica sessões de trabalho formais agendadas e planeadas entre líder e liderados. O *coaching* como processo formativo, de acordo com Jiménez (2012), é eficaz, na medida em que contribui para elevar a consciência dos liderados e colaboradores, o que diz respeito a diversas dimensões, incluindo as emocionais e motivacionais, que condicionam as formas de atuação nos diversos contextos organizacionais como, por exemplo, nas escolas. Para Cunha *et al.*, o *coaching* “corresponde a atuações do líder norteadas por um valor supremo: ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de autodesenvolvimento ao mesmo tempo que procede ao seu próprio autodesenvolvimento” (2016, p. 320). Para Buckley e Caple, trata-se de “um processo de conseguir melhorias

seus colaboradores. Pelo que “equilibrar as competências entre liderança e gestão deve ser o enfoque de todos os que aspiram a ter sucesso no seu trabalho” (Carnegie, 2012, p. 9), em particular daqueles que são os gestores de topo dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses. Nos dias de hoje, entende Roebuck que estes líderes para serem eficazes “têm de construir relações, em vez de coagir” (2001, p. 11). Além disso, ainda segundo este autor (2001), a equipa de liderados necessita de saber as diretrizes a longo prazo (visão), os termos gerais (missão) e quais as tarefas específicas que devem desenvolver e executar para o conseguir (objetivos). Contudo, é necessário ter presente que o que pode ser um líder “eficaz num determinado contexto, poderá não produzir os mesmos resultados noutros” (Ornelas *et al.*, 2013, p. 36). Esta perspetiva relaciona a eficácia do líder com a situação e o contexto em que atua.

De acordo com Rego e Cunha, outra das características dos líderes «bons e eficazes» é a gratidão, na medida em que defendem que os líderes “com sentido de gratidão são mais humildes, uma força igualmente importante para aprender com os erros e fracassos, escutar os

através de debates e de actividades orientadas” (1998, p. 126). O *coaching* pode ainda ser descrito como o processo que ajuda “uma pessoa a desenvolver as competências de modo a saber fazer bem quatro coisas: conhecer bem os seus pontos fortes, ter consciência das debilidades, saber capitalizar as forças e compensar as debilidades” (Urrutikoetxea, 2003, p. 174, cit. por Cunha *et al.*, 2016, p. 321). Machado e Portugal conceitualizam-no como “uma técnica de formação e desenvolvimento pessoal centrada no formando sendo a aprendizagem efetuada no próprio desempenho da atividade profissional no posto de trabalho” (2014, p. 35). Esta técnica supõe um acordo entre o formador e o formando tendo em vista atingir um determinado objetivo desejado pelo formando. Na aceção de Bencaleiro, o *coaching* é entendido como um “programa de desenvolvimento de competências específicas de uma pessoa (*coachee*), efetuado com o apoio de uma outra pessoa (*coach*) que, através de um processo estruturado e continuado de aperfeiçoamento pessoal e profissional, o ajuda a encontrar os seus caminhos de melhoria. Quando bem exercido, o *coaching* possui três características que o tornam numa solução cientificamente diferente: (i) é uma solução individual e que se baseia na personalidade, valores e objetivos de cada pessoa; (ii) tem em conta o ambiente e problemas concretos que a rodeiam e (iii) é continuado no tempo, porque as soluções que visam alterar comportamentos têm de passar pela criação de novos hábitos e estes só se criam com tempo” (2014, pp. 210-211). Segundo Penim, “o *coaching* conduz ao êxito, à autonomia, à auto-realização e à *performance* profissional” (2008, p. 34). Também facilita a tomada de consciência, a identificação de potencial, a obtenção ou reforço da autoestima, a definição de objetivos, a elaboração e monitorização de planos de ação para a *performance* do liderado ou colaborador (Catalão e Penim, 2013). Esta metodologia de gestão “procura maximizar o desempenho do empregado considerando conscientemente os indivíduos como seres únicos dotados de talentos e capacidades únicas. O *coaching* está enraizado numa comunicação honesta e consistente entre o *coach* e o colaborador, é orientado para os resultados, é cooperativo e procura resultados positivos em todas e quaisquer circunstâncias relativas ao posto de trabalho e ao desempenho profissional” (Nigro, 2005, p. 270). Normalmente este processo atua sobre o desenvolvimento de competências e na mobilização para se obterem resultados operacionais, além de visar o melhor enquadramento do colaborador no ambiente relacional da organização (Câmara, Guerra e Rodrigues, 2013). Trata-se de uma “ferramenta que não só promove a reflexão como também desafia a linha habitual de pensamento do indivíduo, de forma a desbloquear convicções que de certo modo limitam as suas potencialidades” (João, 2011, p. 4). Desta forma, esta «caminhada» ajuda a revelar o potencial do indivíduo e impele-o a avançar para onde pretende ir e para aquilo que pretende ser, de uma maneira mais célere e mais fácil do que se o fizesse apenas por «sua conta». Portanto, de forma resumida podemos dizer que o *coaching* é um processo que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento e, em consequência, a melhoria da «atuação» profissional, ou seja, trata-se de “um relacionamento que produz novas competências” (Chaivenato, 2002b, p. 41), dado que o líder e/ou *coach* se compromete a apoiar e a ajudar o «aprendiz» para que este possa atingir determinados resultados ou seguir determinado caminho.

outros e investir no desenvolvimento próprio e dos outros” (2011b, p. 115). Nesta particularidade, os liderados ao serem reconhecidos pelos seus líderes, sentem-se mais inspirados, motivados e empenhados no trabalho.

Parece-nos que os líderes gratos experimentam um conjunto de emoções mais positivas, o que de certa forma acaba por «contagiar» positivamente aqueles que por eles são liderados. Julgamos também que geram espirais positivas que conduzem a mais atos de cooperação, funcionando como modelos de atuação que os seus liderados tendem a imitar. Esta situação, por certo, fará emergir a confiança e esta, aliada aos comportamentos de cooperação e ajuda no seio da organização, fomenta o desempenho desta e dos indivíduos que nela trabalham.

Estes são líderes que, de acordo com Revez (2004), devem: conhecer-se muito bem; ter a capacidade de perceção para conhecer cada membro do seu grupo; possuir uma perceção subjetiva para melhor trabalhar com valores, sentimentos ou emoções que frequentemente estão implícitos à dinâmica do grupo; ter um rigoroso conhecimento da situação e do contexto; ter acesso e dominar conhecimentos provenientes da investigação e de diferentes teorias de liderança; e ter intuição para escolher o estilo ou modelo de liderança que melhor se adapte às suas características individuais, à situação que vai ser influenciada e ao contexto em que vai decorrer.

Normalmente estes líderes são mais moderados e contidos e menos propensos a reivindicar compensações desajustadas (exageradas), que podem interferir na coesão e justiça nas equipas de trabalho, nas organizações e mesmo na própria sociedade. Habitualmente são líderes mais prontos a respeitar os interesses e direitos dos seus liderados e de outros *stakeholders*, contribuindo desta forma para o aparecimento, manutenção e aprofundamento de relacionamentos de confiança.

Ainda para Rego e Cunha, outra característica crucial para os líderes que pretendem tornar as organizações mais produtivas é a temperança, uma vez que “os líderes temperados não se deslumbram com as luzes da ribalta, antes adotam uma postura discreta e *recatada*, mantendo-se focalizados no florescimento das suas organizações” (2011b, p. 163). Por norma, estes líderes evitam decisões megalómanas com impacto negativo sobre o desempenho da organização, são comedidos na aquisição de outras organizações e respeitam os interesses dos vários *stakeholders*. Os líderes detentores desta característica são mais justos e respeitadores dos seus liderados, suscitando assim, níveis de confiança mais elevados (Rego e cunha, 2011b).

Outras características importantes para o sucesso de quem lidera prendem-se com a afeição e com a humanidade. Liderar com afeição e humanidade significa respeitar as pessoas e reconhecer-lhes o direito à liberdade, à dignidade, à autoestima e à felicidade. Nesta situação é entendido que uma boa liderança é aquela que é exercida por um líder que cuida das pessoas, ou seja, daqueles que lidera. Nesta perspetiva, o líder deve cuidar e não manipular as pessoas. Deve zelar e contribuir para o bem-estar dos outros, no decorrer dos atos que realiza ao exercer a sua liderança.

Neste âmbito, Rego e Cunha acrescentam que as investigações sugerem que “expressar atenção, afeição e zelo pelos outros é crucial para o sucesso da liderança. Ao atuar com humanidade, o líder suscita climas de confiança e estimula a adoção recíproca de comportamentos, de empenhamento e dedicação por parte dos colaboradores” (2011b, p. 197). Ainda neste âmbito, e de acordo com Saba, o líder precisa “cuidar dos detalhes, sem perder a visão de contexto. É o comandante da revolução, o maestro da orquestra, o capitão do barco” (2006, p. 22). Ainda para este autor, o “líder estimula as pessoas a trabalharem unidas por um objetivo comum” (2006, p. 63). Desta forma, as pessoas já motivadas sentem-se parte do processo, dando o melhor de si, de modo a conseguirem resultados que muitas vezes são excecionais e que de outra maneira podiam não ser alcançados.

De um líder espera-se bom senso que permita avaliar as situações e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas. Na nossa ótica, deve possuir competências a nível de relacionamento interpessoal e ser capaz de estabelecer elevada empatia com o grupo de liderados.

Na perceção de F. Almeida, “não é possível definir o perfil ideal de um líder aplicável a todas as circunstâncias de tempo, de espaço e de contexto” (2011, pp. 320-321).

Neste âmbito, é de destacar o papel dos liderados para o êxito do líder e da sua liderança, uma vez que nos parece que para esse desiderato contribui de forma decisiva a adequação do perfil de cada liderado ao perfil de cada líder e da relação que se estabelece entre ambos. Desta forma, e segundo F. Almeida, “o êxito de uma liderança depende mais deste ajustamento do que de qualquer outro factor, destacando-se portanto a importância central dos liderados em todo o processo” (2011, p. 321). Ainda para este processo as características dos «lideráveis» determinam a conduta dos potenciais líderes.

Segundo McCall (1998), no caso dos executivos das empresas, as investigações vêm provando que estes líderes aprendem, crescem e mudam com o tempo. A sua liderança radica nas experiências que lhe são proporcionadas no desempenho das suas funções, uma vez que

estas constituem fontes de ensino que lhe permitem desenvolver capacidades e competências inerentes e importantes a este processo. Deste modo, McCall (1998) entende que a liderança executiva é, na sua maior parte, aprendida e o que diferencia os líderes dos seguidores é o resultado de experiências acumuladas, e não as suas causas.

A colaboração dos líderes das estruturas intermédias das organizações é indispensável ao funcionamento destas porque ajuda a descentralizar as decisões e permite a colaboração de qualquer um no seu seio, dado que propõem soluções autonomamente. Esta liderança de proximidade estabelece a ponte com as altas esferas de responsabilidade de qualquer organização e, também, com os restantes trabalhadores, o que permite conhecer de «perto» as suas necessidades, as suas carências, as suas preocupações e os seus problemas.

Os líderes de proximidade favorecem a criação de políticas discriminatórias positivas a favor dos trabalhadores excelentes e estas recompensas ajudam a animar o moral destas pessoas e a potenciar a aceleração do rendimento, o que de certa forma vai ao encontro da maioria das políticas organizacionais e que se traduzem na maior eficácia e eficiência do trabalho prestado pelos seus empregados ou trabalhadores (Ruiz, 2003).

Bennis (1994) entende ainda que os líderes também são necessários para restaurar a ordem, não se referindo à obediência, mas ao progresso, dado que é necessário que os acontecimentos sejam controlados antes que estes controlem os líderes. Estes devem inovar e ajudar os outros a inovarem. Devem criar um clima propício a isso e também a ser questionada e desafiada a inovação e em que os eventuais erros sejam assumidos. Esta será também uma fórmula para o sucesso das organizações. Outra das formas, parece-nos que se relaciona com o facto dos líderes deverem e poderem exhibir práticas relacionadas com a promoção da atmosfera de confiança, nomeadamente, baseadas nos seguintes aspetos: “*comunicação transparente, apoio e proteção, interesse e consideração para com os membros do grupo e estímulo à cooperação, (...)*” (Drummond, 2007, p. 129).

Os líderes como qualquer pessoa, “são a soma de todas as experiências, mas, ao contrário dos outros, eles representam mais do que a soma, porque aproveitam melhor as suas experiências” (Bennis, 1994, p. 60).

Na atualidade, os líderes assumem grande relevo nas organizações pela forma como influenciam o comportamento dos colaboradores e liderados. Desta forma, é-lhes possível obter benefícios e atingir metas enquadradas nos objetivos antes definidos.

Nye (2009) entende que os líderes dependem dos seus seguidores e são em parte moldados por eles, isto é, pelas suas características, qualidades e modos de atuação. De

qualquer forma, e ainda de acordo com este autor (2009), o estilo de liderança resultante da ação do líder varia consoante o contexto.

Na perspetiva de Schein, no futuro os líderes terão de possuir uma maior proporção das seguintes características:

- “• Níveis extraordinários de percepção e compreensão das realidades do mundo e de si mesmos.
- Níveis extraordinários de motivação que lhes permitam sofrer o inevitável esforço da aprendizagem e mudança, especialmente num mundo com fronteiras mais difusas, no qual as lealdades são mais difíceis de definir.
- Força emocional para lidar com a sua própria inquietude e com a dos outros quando a aprendizagem e a mudança se convertem cada vez mais num estilo de vida.
- Novas aptidões para analisar as suposições culturais, determinar quais são as suposições úteis e as disfuncionais, e desenvolver processos que ampliem a cultura baseando-se nos pontos fortes e nos elementos úteis.
- Vontade e possibilidade de implicar outros e de provocar a sua participação, pois as tarefas são demasiado complexas e a informação será amplamente distribuída de modo a que os líderes possam resolver os problemas por si mesmos.
- Vontade e possibilidade de combater o poder e o comando de acordo com os conhecimentos e aptidões das pessoas, ou seja, para permitir e estimular a liderança a florescer em toda a organização” (2007, p. 98).

Já para Sanborn as principais características destes líderes envolvem os seguintes aspetos:

- “• Eles acreditam que podem moldar positivamente a própria vida e a própria carreira.
- Lideram por meio dos relacionamentos, e não por meio do controle sobre as pessoas.
- Colaboram em vez de controlar.
- Persuadem os outros a contribuir em vez de obrigá-los a isso.
- Fazem com que as pessoas os sigam por respeito e comprometimento, e não por medo ou submissão” (2007, p. 12).

A estas características podemos acrescentar aquelas que foram definidas neste âmbito por Bazarra, Casanova e Ugarte (2011), nomeadamente, que os líderes têm a capacidade para dirigir e efetuar a mudança, traçar um caminho e enfrentar a incerteza, criar um clima interno

e externo positivo, exercer uma pressão dominante sobre um grupo e possuir a capacidade de ser e não de parecer.

Deste modo, a liderança será de uma forma crescente uma função que surgirá e não uma propriedade de pessoas que são designadas ou nomeadas para desempenharem missões formais. Esta circunstância, na opinião de Schein (2007), advém do facto das características citadas não se encontrarem presentes em algumas pessoas de uma forma constante, mas por se manifestarem em muitas pessoas durante parte do tempo, quando as situações mudam e quando diferentes pessoas desenvolvem a perspicácia necessária para desempenharem papéis de liderança.

Este líder no futuro deverá centrar-se no como ser, como aperfeiçoar a qualidade, o carácter, a forma de pensar, os valores, os princípios e a coragem (Hesselbein, 2007). Deve também ter a noção de que as pessoas são o ativo mais importante de qualquer organização, demonstrando a filosofia de grande influência através da sua linguagem, do seu comportamento e das relações que estabelece com os outros. Assim, os líderes deverão ainda

“dar mais atenção às questões sociais da projecção do ambiente e do planeta, da criação de uma sociedade mais justa assim como atender ao crescente interesse de um número importante de pessoas em encontrar um significado para as suas vidas. (...) também terão de se adaptar aos papéis e às relações dos diferentes sectores da sociedade” (Beckhard, 2007, p. 158).

Ainda este autor (2007) entende que estes serão líderes «visionários», empáticos, terão personalidades determinadas por fortes valores e terão fé na capacidade dos indivíduos para crescerem. Possuirão a grande força do seu ego, a aptidão para pensar estrategicamente, uma orientação para o futuro e a crença em certos princípios fundamentais do comportamento humano. Terão convicções fortes e não hesitarão em expô-las. Serão indivíduos politicamente sagazes. Saberão utilizar o poder quer para a eficiência quer para o bem maior tal como eles o percebem.

Ser orientado para o futuro é um pré-requisito para a liderança e uma condição dos atuais líderes. Neste âmbito, e de acordo com Kouzes e Posner, “os líderes de hoje devem preocupar-se com o mundo de amanhã e com aqueles que o herdarão. Eles asseguram o futuro e seu trabalho é certificar-se de deixar suas organizações melhores do que quando eles as encontraram” (2007a, p. 83). De acordo com Sanches, o “líder coloca o enfoque no futuro, não sendo indiferente às situações de natureza emocional e afectiva, procurando estar perto

das pessoas, escutando-as e agindo em conformidade com os sentimentos criados em si próprio e nos outros” (2006b, p. 1601).

Já para Covey, este tipo de líder será aquele que “cria uma cultura ou sistema de valores centrado nos princípios” (2007, p. 179). Cria esta cultura na organização que lidera com o propósito de a integrar e adaptar à mudança que o futuro trará. Estes líderes serão conhecidos:

- “• Menos pelo que dizem e mais pelo que fazem.
- Menos pelo seu título e cargo e mais pela sua perícia e competência.
- Menos pelo que controlam e mais pelo que configuram.
- Menos pelos objectivos que fixam e mais pelas atitudes que criam.
- Quer pela grande credibilidade pessoal quer pelas excepcionais atitudes organizacionais” (Ulrich, 2007, p. 251).

Serão líderes que perguntarão constantemente, receberão informação e solicitarão novas ideias (Goldsmith, 2007). Também procurarão obter informações de forma direta, por intermédio da utilização das novas ferramentas eletrónicas e digitais. Entre as fontes decisivas de informação encontrar-se-ão os clientes, os colegas, os outros membros da organização, os fornecedores, os gestores, os líderes de opinião e do pensamento, os inventários, os questionários de satisfação, as chamadas telefónicas, as mensagens áudio, o correio eletrónico, a *internet*, as transmissões via satélite, as videoconferências, o diálogo pessoal, assim como os meios de comunicação e informação e outros que entretanto surjam.

Em nossa opinião, o líder do futuro, ou seja, aquele indivíduo que consegue liderar uma organização ou um setor de qualquer organização e com maior sucesso, será aquele que melhor compreender o ambiente onde se movimenta e em que a organização onde trabalha se insere, que melhor consiga compreender e se relacionar com as pessoas, liderados e não liderados, e que mais rendimento consiga que os seguidores obtenham para a organização ou setor que lidera.

Em relação ao líder, tanto de hoje como do futuro, podemos salientar as palavras de Pree, com as quais concordamos, quando menciona que a “primeira responsabilidade de um líder consiste em definir a realidade. A última é dizer «obrigado». Entre as duas ele deve tornar-se um servidor e um devedor” (1990, p. 29). Sabendo-se que o líder é a pessoa que lidera ou que tem a capacidade para liderar, julgamos que no futuro a sua tarefa, entre outras, será a de desenvolver os líderes e contribuir para que emerjam novos líderes.

Já os gestores em contraposição aos líderes são percecionados pelos investigadores e pelos diversos autores e por aqueles que com eles se relacionam de forma diferente.

Por exemplo, para A. J. R. Santos, o gestor “é o membro da organização que integra e coordena o trabalho de outros membros e que desempenha, com maior ou menor grau de autonomia, um conjunto de actividades de planeamento, organização, liderança e controlo” (2008, p. 34).

Na aceção de Machado e Portugal, trata-se de um “profissional dotado de competências, capacidades, habilidades e experiência profissional que o creditam para assumir a responsabilidade de liderar e gerir uma organização ou empresa para o que procura converter ideias em ação real e esta em resultados” (2014, p. 73). No âmbito da gestão, tem como principais tarefas prever, motivar, envolver, organizar e gerir a ambiguidade e o caos, pelo que se trata de uma atividade complexa e imprevisível para a pessoa que exercer estas funções em qualquer organização, o que requer flexibilidade e adaptabilidade a contextos e situações fluídas e indefinidas.

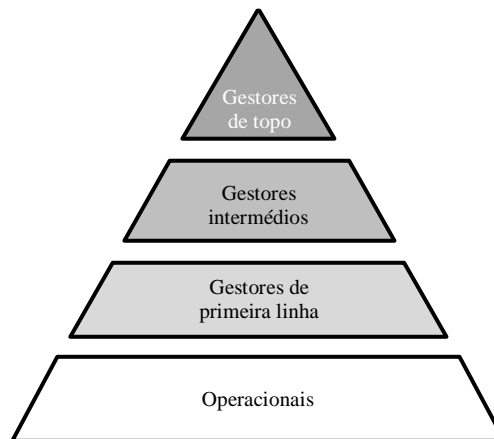
De acordo com Costa, o “gestor é alguém que coordena o trabalho dos outros para que os resultados organizacionais sejam atingidos” (2013, p. 19). Esta coordenação pode implicar uma equipa ou uma única pessoa. A equipa pode ser constituída por pessoas de diferentes departamentos ou até mesmo exteriores à organização como, por exemplo, pertencentes a equipas de trabalhadores temporários. Se no passado estas pessoas tinham como função transmitir aos outros o que estes deveriam fazer e como deveriam fazer, hoje têm uma enormidade de funções, entre as quais se salientam a responsabilidade pela coordenação e supervisão dos outros trabalhadores e dos trabalhos a realizar ou realizados.

No caso do gestor escolar, Bolívar (2003) assinala que as tarefas e práticas de gestão levadas a cabo pelo Diretor e que fazem com que a escola funcione no dia a dia, necessitam, contudo, de se complementarem com um sentido mais amplo da missão da escola, que se relacionam com a liderança.

Os gestores são pessoas com as mais variadas características. Podem ter diferentes idades e desenvolver a sua atividade profissional nas mais diversas organizações, públicas ou privadas, todavia, de uma forma geral, são detentores de maior qualificação que os restantes trabalhadores.

Nas estruturas organizacionais tradicionais, frequentemente representadas através de uma pirâmide, os gestores são classificados pelo seu nível de gestão como se pode constatar na figura 19.

Figura 19 - Níveis de gestão



Fonte: Costa (2013, p. 20)

Na base da pirâmide estão representados os operacionais que nas organizações geralmente estão envolvidos na produção ou no serviço aos clientes. Os gestores de primeira linha supervisionam o trabalho dos operacionais e podem ser gestores de unidades de negócio, supervisores, chefes de secção ou chefes de serviço. No nível técnico encontram-se os gestores intermédios, ou *middle managers*, que gerem o trabalho dos gestores de primeira linha e dedicam-se ainda à gestão dos recursos no curto prazo e ao planeamento relacionado com a função do gestor e podem ser, entre outros, Diretores Funcionais, Diretores Regionais, Diretores de Unidade de Negócio, Diretores de Loja ou Diretores de Divisão. Os gestores de topo têm a responsabilidade de gerir a organização. São também responsáveis pela implementação das estratégias e políticas definidas na organização. No nível estratégico situam-se os gestores de topo.

Segundo Costa (2013), estes gestores são responsáveis pela estratégia das organizações, estabelecendo os objetivos e os planos que afetam a organização na sua globalidade, com fortes implicações a médio e longo prazo. Podem ser, entre outros, Vice-Presidentes Executivos, Diretores Executivos ou Diretores Gerais. São ainda denominados *top managers* e

“detêm uma visão de sustentabilidade de longo prazo, da evolução da envolvente e do sucesso global da organização; têm responsabilidades especiais, nomeadamente a de comunicar uma

visão partilhada para a organização e fomentar um espírito empresarial permanente que garanta a evolução da organização” (Carvalho *et al.*, 2014, p. 43).

No caso concreto das organizações escolares, os gestores de topo, além de outras funções, coordenam e supervisionam o trabalho daqueles que os coadjuvam e assessoriam, dos líderes e gestores das estruturas intermédias, dos restantes docentes, bem como do pessoal não docente.

Porém, nem todas as organizações trabalham desta forma tradicional piramidal. Atualmente, muitas têm uma configuração mais flexível, onde o trabalho é levado a cabo por equipas que mudam frequentemente de uns projetos para outros, conforme determina o mercado ou a adaptação da organização às exigências que o trabalho assim determina. A gestão incide com maior foco na “coordenação e supervisão das atividades dos colaboradores de modo a garantir que o trabalho seja desenvolvido de forma eficiente e eficaz” (Costa, 2013, p. 21), constituindo, quer a eficiência, quer a eficácia, medidas de avaliação do desempenho do gestor de extrema importância para a organização e para o seu desenvolvimento. Estes dois objetivos a alcançar visam a obtenção do melhor resultado possível com o mínimo de recursos possível, frequentemente entendida como «fazer as coisas bem» e sinónimo de eficiência e a realização das atividades que ajudam a organização a atingir os objetivos, descrita como «fazer as coisas certas», referindo-se à eficácia.

A gestão é universal, dado que é necessária em todas as organizações. Os gestores através da sua utilização contribuem para o desenvolvimento da maioria das organizações e conseguem garantir a algumas a sua «sobrevivência» em momentos de crise, como aquele em que nos encontramos a viver nesta segunda década do século XXI.

As atividades de um bom gestor implicam normalmente o estabelecimento de objetivos claros, a sua comunicação à organização, a afetação de recursos para que os objetivos sejam atingidos, o controlo de custos, a motivação do pessoal, o aumento da eficiência e a atuação estratégica proativa (Bilhim, 2013b).

Segundo Druker, “um gestor forma as pessoas. Condu-las para o sucesso, ou condena-las ao fracasso. Ou explora as suas capacidades, ou oprime-as” (2009, cit. por Forsyth, 2010, p. 11).

Numa outra perspetiva, Peeling (2007) salienta as características e as regras que os melhores gestores interpretam, seguem e aplicam, nomeadamente, que aprendem a gerir relações, a orientarem-se por princípios, a serem íntegros, a lidarem com paixão, a saberem

gerir os extremos, a serem implacáveis, a amostrarem respeito e *fair play*, a ajuizarem corretamente, a não trabalharem demais, a seguirem a lei de *Pareto*⁴⁹ e a focalizarem-se nos assuntos para poderem tomar boas decisões. Aproveitam os pontos fortes, delegam eficazmente, sabem gerir perceções, não criam uma cultura de culpa e de medo, dão valor à diversidade, normalmente a sua ação impulsiona-os a darem antes de receberem, cultivam a humildade e têm atenção ao seu comportamento, uma vez que ele dará o exemplo que a sua equipa e os outros irão seguir.

Ao falar-se de gestor ou de gestores devemos ter presente que as organizações utilizam distintas expressões para identificar os gestores em níveis organizacionais diferentes, como é mostrado no quadro 25.

Quadro 25 - Gestores nos diferentes níveis organizacionais dos três tipos de organizações

| Tipo de organização Nível de gestão | Organização empresarial | Instituição educativa | Organização governamental |
|--|---------------------------|--|--------------------------------|
| Do topo (nível estratégico) | Administrador-delegado | Reitor ⁵⁰ | Presidente |
| Intermédia (nível técnico) | Superintendente Gestor | Vice-reitor ⁵¹ Director | Comissário Chefe de divisão |
| De primeiro nível (nível operacional) | Supervisor | Director de departamento ⁵² | Gestor de programa |

Fonte: Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000, p. 46)

Existem determinados atributos que são exigidos a um gestor com êxito e de entre algumas listas elaboradas na tentativa de os descrever, Oldcorn indica uma que apesar de não ser global, procura identificar alguém que no cargo deve ter:

⁴⁹ A lei de *Pareto* traduz-se na “regra 80:20” (Peeling, 2007, p. 95), que diz respeito ao facto de muitos assuntos inerentes a uma atividade não estarem bem distribuídos. Por exemplo, é o caso típico de 80% das receitas de uma organização provirem de 20% dos clientes; 80% das queixas virem de 20% dos clientes, dos utilizadores ou dos alunos; e 20% dos trabalhadores serem vitais para 80% da atividade da organização, entre outros. Ainda segundo Peeling, esta regra “pode aplicar-se a quase todos os aspectos ligados ao trabalho do gestor” (2007, p. 112). De acordo com Carvalho *et al.*, esta lei está relacionada com a “apresentação em 1897 por Vilfredo Pareto, que afirmou que 80% da riqueza mundial concentrava-se em 20% da população. Esta relação tem sido encontrada em variadíssimas situações, independentemente do ramo da ciência, por exemplo, 20% das avarias representam cerca de 80% das perdas de produção” (2014, p. 228). Trata-se de uma relação, que também poderia ser de 70/30 ou de 90/10, que pode ser aplicada a uma grande diversidade de situações ou de circunstâncias relacionadas com a equipa, os produtos, os recursos, os clientes, utentes ou usuários, os fornecedores, as organizações, entre outros. Esta lei pode igualmente ser aplicada na escola.

⁵⁰ De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, passou a denominar-se Diretor.

⁵¹ De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, passou a designar-se Subdiretor.

⁵² De acordo com a legislação em vigor chama-se Coordenador de Departamento.

“Conhecimento de

- a sua própria área de especialização
- a organização
- o sector da economia (ou sociedade)
- o ambiente da organização
- técnicas e princípios de gestão
- outras áreas de especialização que sejam relevantes

Capacidade para

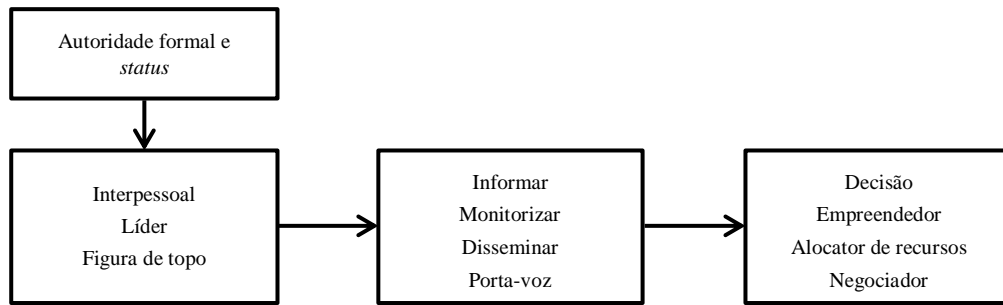
- resolver problemas
 - tomar decisões
 - relacionar-se com as pessoas
 - formar espírito de equipa
 - comunicação
 - persuadir e negociar
 - delegar
 - chefiar
- } aptidões analíticas
- } aptidões sociais

(...) qualidades pessoais

- elasticidade emocional (lidar com o *stress*)
- criatividade (algumas boas ideias)
- agilidade mental
- pensamento positivo” (1995, pp. 295-296).

O seu papel no seio de uma organização é muito variado e, de acordo com Carvalho *et al.* (2014), deve atender ao que se esquematiza na figura 20.

Figura 20 - O papel do gestor



Fonte: Carvalho *et al.* (2014, p. 41)

Além da autoridade que o gestor exerce, das relações interpessoais que mantém com aqueles que com ele trabalham e com os quais se tem de relacionar, das decisões que toma, do que negocia, comunica e informa e de ser porta-voz, Carvalho *et al.* entendem que se devem considerar os seguintes três aspetos em termos de responsabilidade de decisão:

- “• Interpessoal - o gestor deve gerir as relações entre os membros da organização;
- Informação - o gestor é responsável por organizar e disseminar a informação pelos *stakeholders* da organização;
- Decisão - o gestor é responsável pelo processamento da informação e pela decisão” (2014, p. 42).

Nas funções de gestor, Nelson e Economy (2016) entendem que não basta ser tecnicamente bom, mesmo que as suas competências técnicas sejam excelentes, dado que neste âmbito, é preciso ter boas capacidades de planeamento, organização, liderança e acompanhamento. Por outras palavras, para além de ser bom a fazer, o gestor tem de ser bom a gerir quem faz. Além disso, ainda de acordo com Nelson e Economy, é importante que o gestor consiga “encorajar e inspirar as pessoas - isto é, estimulá-las” (2016, p. 21).

Cada gestor e cada dia do seu trabalho são únicos. Por exemplo, uns preferem tratar dos assuntos por *e-mail*, enquanto outros o fazem cara a cara. Alguns dias são preenchidos com reuniões importantes. Determinados indivíduos trabalham mais do que outros, entre outras situações. No entanto, se eliminarmos todas estas variações, encontram-se os seguintes padrões comuns no dia de trabalho dos gestores: elevada fragmentação do tempo; gestão de várias agendas e dossiês; gestão de vários grupos de interesses; pouco tempo de trabalho solitário; e constante caudal de novas informações que requerem reação, mudança e adaptação (Owen, 2008). Este autor acrescenta, ainda, que o “desafio com que os gestores da actualidade

se deparam consiste em fazer menos e conquistar mais” (2008, p. 19). Isto passa por dirigir, controlar e delegar mais competências noutros e por conseguir conquistar a confiança dos colaboradores, seguidores ou geridos, de forma a seguirem as suas orientações e ordens.

Uma das incumbências do gestor é a obrigação implícita de tomar decisões. Sobre esta temática, Courtis entende que nesta posição o indivíduo “não deve arriscar nenhuma decisão até ter analisado o problema em profundidade” (2004, p. 8). As decisões precipitadas, mal pensadas ou tomadas em pânico podem, eventualmente, ter o efeito contrário para a qual foram direcionadas. Segundo Courtis (2004), nestas situações, a «linha de defesa» seguinte é a delegação. Deste modo, neste tipo de cargos, o gestor deve envolver um elevado nível de delegação em subordinados, como forma de ganhar tempo e aparentar muito profissionalismo ao delegar vastas áreas de responsabilidade aos subordinados, sublinhando que estes apenas necessitam de o consultar em casos excecionais.

O gestor deve ser “como que um timoneiro numa embarcação” (A. J. R. Santos, 2008, p. 41). Numa organização e, em particular num Agrupamento de Escolas ou numa Escola não Agrupada, deve conhecer a comunidade educativa, os seus pontos fortes e as suas fraquezas, pois julgamos que só desse modo conseguirá ajudar ao crescimento intelectual de cada um dos membros da comunidade e da sua equipa⁵³, assim como o seu próprio crescimento. Como «timoneiro», o gestor orienta toda a equipa, delega responsabilidades, confia os projetos aos membros da equipa ou do pessoal docente e, na nossa perspetiva, não deve estar a interferir constantemente até à sua conclusão. Deve acompanhar este processo, até porque em primeira instância é a ele que os responsáveis prestam contas. Deve questionar um ou outro pormenor, e deve estar sempre disponível para ajudar na melhor orientação para o cumprimento do objetivo principal.

O gestor, tal como nos diz A. J. R. Santos (2008), deve ainda ser um acérrimo defensor da ponderação e do bom senso e deve ter o condão de ajudar a corrigir os erros, quando tal se torne necessário. Deve igualmente ser um adepto do consenso e do entendimento e relacionamento entre todos, devendo pautar a sua atividade por esse mesmo equilíbrio, mas sem que isso lhe tolde a capacidade de análise.

Ainda segundo A. J. R. Santos (2008), o gestor nunca deve vacilar no momento de tomar as decisões, com especial ênfase para aquela que se tornará e concretizará como decisão final, tendo sempre como meta um objetivo principal que é a defesa dos interesses da organização, neste caso da Escola não Agrupada ou do Agrupamento de Escolas.

⁵³ Equipa como o conjunto de elementos que prestam apoio ao Diretor, ao Subdiretor e aos Adjuntos.

O gestor deve promover a iniciativa e não «castigar» o erro que uma boa ideia possa por vezes provocar. Sobre este aspeto, A. J. R. Santos (2008) refere que o medo do fracasso bloqueia a iniciativa e porventura uma grande ideia não surge devido ao medo de errar. As grandes organizações e as melhores escolas não fazem um caminho irrepreensível, isto é, sem erros. A grande diferença das grandes organizações e das melhores escolas é que experimentam, e quando erram, conseguem corrigir e aprender com os erros, para não errar de novo. Mas é necessário experimentar, contudo, essa experimentação acarreta riscos, devendo os gestores nestas situações conseguir tirar ilações das tentativas menos bem-sucedidas, e seguir em frente na direção da melhoria constante. A este propósito, A. J. R. Santos, acrescenta que “não são só as grandes ideias e projectos grandiosos que fazem o mundo avançar. Por vezes pequenos actos do dia-a-dia promovem grandes resultados” (2008, p. 42) e nesta sociedade competitiva, tem a escola que ser diferente, com mais ideias, mais ágil, a fim de conseguir dar resposta às exigências que lhe são colocadas quotidianamente.

No entanto, é necessário que os gestores estejam atentos ao «mercado», isto é, que estejam particularmente atentos às alterações que ocorrem no “comportamento e preferências de seus consumidores, às frequentes inovações tecnológicas, permanentes alterações na legislação, novas tendências dos mercados internacionais, alterações no plano político, entre outras” (Costa, 2013, p. 73). Estes indivíduos devem estar preparados para a rapidez com que estes elementos, porventura, possam mudar, assim como para outras mudanças que possam ocorrer. Desta forma, o desafio que se coloca aos gestores, é enorme, em particular nesta segunda década do século XXI, nomeadamente, na preparação e adequação das organizações que gerem à mudança. Nestes tempos de mudanças rápidas e turbulentas, o sucesso das organizações depende da capacidade dos gestores detetarem e interpretarem os sinais de mudança nos seus consumidores, de modo a responder de forma mais célere e eficaz do que a concorrência, às suas necessidades e desejos, bem como da sua capacidade de identificação de ideias emergentes dentro da própria organização com potencial para serem trabalhadas, desenvolvidas e transformadas em produtos com potencial de comercialização (Costa, 2013). Julgamos que, de um modo geral, para esta situação, também se torna decisiva a formação que cada gestor possua e a abertura que mostre em atualizar-se, mediante a frequência de ofertas formativas a eles dirigidas.

O gestor aparece como o coordenador geral do trabalho e como um distribuidor de tarefas, procurando certificar-se de que tudo está certo e em conformidade com as normas, de modo a atingir as metas traçadas para a organização. Neste âmbito, o gestor tem uma

atividade mais técnica, racional e burocrática⁵⁴, sendo a burocracia entendida aqui como sinónimo de exigência e rigor.

Por seu lado, o líder é identificado como alguém que consegue, numa organização, coordenar as pessoas, motivar os diversos atores para as causas comuns e envolver todos nas missões da instituição. Em diversos estudos sobre esta temática, o líder aparece-nos como aquele que procura permanentemente certificar-se de que tudo está bem, procurando realizar aquilo que é considerado como o melhor para a instituição, estando o exercício da liderança relacionado com aspetos mais afetivos e relacionais.

Socorrendo-nos das palavras de Mintzberg (1999), o gestor pode também ser definido como a pessoa encarregue de uma organização ou de uma unidade, investida de uma autoridade formal sobre uma unidade organizacional, conferindo-lhe um certo estatuto e implicando determinadas relações, em que o seu trabalho pode ser descrito de duas maneiras: pelos papéis diversos que desempenha ou pelo conjunto de comportamentos que se associam ao seu estatuto.

À semelhança da concetualização das diferenças existentes entre a liderança e a gestão e entre liderar e gerir, também mediante diversas investigações e, tendo por base a vastíssima literatura existente que aborda esta temática, conseguem-se enumerar as diferenças existentes entre os líderes e os gestores.

Neste âmbito, podemos salientar a perspetiva de Cardoso *et al.* que, a este respeito, referem que “um bom gestor faz as coisas bem, tendo em conta os sistemas e estruturas da empresa. Um bom líder faz as coisas certas, desafiando as convenções e apoiando-se sobretudo na sua intuição para a tomada de decisões” (1997, p. 49).

Também na perspetiva de Buckingham ser gestor não é o mesmo que ser líder, dado que o “papel de um líder é completamente diferente do de um gestor. As responsabilidades de um e de outro são diferentes. Os pontos de partida são diferentes. As qualidades necessárias ao sucesso de cada um são diferentes” (2005, p. 36).

Zaleznik (1989) alarga a distinção entre líderes e gestores ao nível do psíquico. O autor defende que líderes e gestores se diferenciam “pelo que desejam, a propósito da sua maneira de pensar, de trabalhar e de inter-gerir; mas diferenciam-se sobretudo pela sua personalidade e pela sua experiência de desenvolvimento da infância até à idade adulta (1989, p. 4). O autor acrescenta ainda que

⁵⁴ Entendendo-se aqui burocracia como sinónimo de exigência e rigor.

“a diferença fundamental entre gestores e líderes situa-se ao nível das respectivas formas de envolvimento. O gestor centra-se na maneira como as decisões são tomadas e de como as informações circulam. O líder centra-se sobre o tipo de decisão que deve ser tomada e como é que ele a deve comunicar. Em síntese o gestor centra-se mais no estilo do que na substância e mais nos processos do que na realidade” (1989, pp. 20-21).

Já para Reto e Lopes (1991) esta diferenciação é mais profunda. A este propósito, os autores mencionam que

“os gestores são mais conservadores, mais analíticos, reagem e adaptam-se aos factos em lugar de tentar transformá-los. Os líderes, por seu lado, são mais criativos, têm estilos mais imprevisíveis, são mais intuitivos do que racionais, transformam mais do que se adaptam” (1991, p. 35).

No nosso entender esta situação é aquela que melhor se adapta às organizações atuais, incluindo as escolas, uma vez que nestes tempos de incerteza e de grande exigência, cada vez mais mudanças se tornam necessárias à sobrevivência das organizações como, por exemplo, nas empresas. No caso concreto dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, também as mudanças são necessárias para poderem competir pelos seus clientes - os alunos. Julgamos ainda que estas mudanças exigem mais liderança e mais mudanças como aquelas que se antevem necessárias implementar nos próximos tempos.

Segundo Mações (2015), o líder deve ser um bom comunicador e ser capaz de influenciar, motivar e inspirar os outros, enquanto o gestor deve assegurar que os objetivos sejam atingidos, através de planos, orçamentos, aplicação de recursos, organização, resolução de problemas e controlo de objetivos.

Atendendo a uma perspectiva simplista, mas abrangente, podemos salientar o que a este respeito referiram Sekiou *et al.*, quando procederam à distinção entre estas duas funções, designadamente ao afirmarem que o “gestor gere enquanto o líder é o que tem uma visão conducente à transformação da realidade” (2009, p. 478).

Continuando ainda com a diferenciação, podemos salientar outros autores, como em seguida se expõe.

Na aceção de Diniz (2011), quando se diferenciam gestores de líderes devemos ter presente que os primeiros cumprem funções de coordenação de pessoas e gestão de negócios

e os líderes transformam pessoas e constroem negócios a partir de sonhos. Também se distinguem por determinadas diferenças como aquelas que integram o quadro 26.

Quadro 26 - Gestores *versus* líderes

| GESTORES | | LÍDERES |
|--|---|------------------------------|
| A gerência está na cabeça da pessoa | | A liderança vem de dentro |
| Sua prática é uma ciência | | Sua prática é uma arte |
| Cuidam de processos | × | Servem pessoas |
| Fazem as coisas certas | | Fazem certas coisas |
| Cuidam dos detalhes | | Veem o todo |
| Não desviam a visão da empresa ou da organização | | Desafiam o <i>status quo</i> |
| Coordenam | | Inspiram |

Fonte: Diniz (2011, p. 22)

Para este autor (2011), estas diferenças também advêm do facto da gestão ser uma ciência na qual existem atitudes certas e atitudes incorretas e a liderança ser uma arte que vem de dentro das pessoas. Na opinião de Chopra (2013), esta situação explica o facto do líder emergir dentro de cada pessoa, fazendo coincidir a perceção interna de cada um com a perceção externa. A liderança está estruturada no ser e requer uma base interior sólida, o que envolve o corpo, a mente, o coração e a alma. Segundo Chopra, só depois de cada pessoa passar por essas fases e que se traduzem da seguinte forma:

“Corpo: A fase da observação e da recolha de informação,

Mente: A fase da análise e da avaliação,

Coração: A fase do sentir,

Alma: A fase da incubação” (2013, p. 22),

é que consegue «ver» e «ouvir» plenamente, isto é, com a totalidade do ser, passando a partir dessa altura a estar preparado para ser um líder, um líder inspirador.

Outras diferenças entre gestores e líderes são apresentadas por Afonso (2011) como se expressam no quadro 27.

Quadro 27 - Algumas diferenças entre líderes e gestores

| Gestores | Líderes |
|---------------------------------------|--|
| Rendem-se à situação | Procuram agir sobre a situação |
| Administram | Inovam |
| Questionam-se sobre «quando» e «como» | Questionam-se sobre «o quê» e «o porquê» |
| Têm perspectivas de curto prazo | Têm perspectivas de longo prazo |
| Imitam | São originais |

Fonte: Afonso (2011, p. 66, adaptado de Cunha *et al.*, 2003)

As diferenças patentes neste quadro são para Afonso (2011) a tradução da liderança e da gestão como dois processos quantitativamente diferentes e mutuamente exclusivos, em que o gestor é visto como alguém que se limita a administrar, se rende às situações que surgem, tem uma perspetiva de curto prazo para a gestão da organização e que apenas nesses atos imita outros que desempenham as mesmas funções ou outras semelhantes. Já o líder procura por sua iniciativa agir sobre as situações que ocorrem, inova na sua solução, na resolução dos problemas que lhe são colocados e na liderança da organização. Tem uma perspetiva a longo prazo, uma visão de futuro para a organização, que implementa mediante a concretização de ações originais que leva a cabo.

Carreras, Leaverton e Sureda também diferenciam líderes de gestores, mas do modo como se apresenta no quadro 28.

Quadro 28 - Diferenças entre líderes e gestores

| Gestores | Líderes |
|---|--|
| Interessados no quê e em como se deve fazer | O seu interesse está no longo prazo, isto é, além do dia a dia |
| Orientados para o dia a dia em que procuram obter resultados e ser eficientes | Preferem flexibilidade e mudança a estabilidade e controlo |
| Preferem um contexto estável e previsível | O seu pensamento é principalmente divergente |
| Destacam-se pela sua capacidade para resolver problemas | Procuram oportunidades e alianças externas |
| Tomam decisões a partir de dados e de diagnósticos | São mais intuitivos e têm visão de futuro |

Fonte: Carreras, Leaverton e Sureda (2009, cit. por Asín, 2013, p. 68)

Além destas diferenças, Asín acrescenta outras características fundamentais e próprias dos líderes que os diferenciam dos gestores, como “*la capacidad de inspirar a otros, de*

generar y transmitir pasión, de aglutinar y de involucrar a otros voluntariamente en objetivos comunes, en un proyecto compartido” (2013, p. 69).

Ainda no âmbito da distinção entre líderes e gestores podemos salientar o que a este respeito entendem Bonet e Zamoro (1996, cit. por Delgado, 2005), como se mostra no quadro 29.

Quadro 29 - O gestor *versus* o líder

| O gestor | O líder |
|--|---|
| • Fixa-se mais no processo da tomada de decisões que no facto final. | • Não se limita a reagir. É mais proactivo que reativo. Tem clara a sua missão e a firme convicção de levá-la a cabo. |
| • Procura limitar opções. | • Tem um compromisso pessoal com os objetivos. |
| • Evita soluções que possam ser conflituosas. | • Desenvolve novos enfoques perante os problemas. |
| • É um hábil controlador administrativo e financeiro. | • Não o satisfaz e nem gosta de apenas ser hábil para administrar ou gerir. |
| • Minimiza as situações de risco, especialmente aquelas que podem conduzir a grandes lucros ou as perdas totais. | • Suscita reações fortes nos outros. Efetivamente não passa despercebido e nem é neutro. |
| • Deseja ser membro de um grupo e de ter papéis bem definidos na organização. | • Tende a sentir-se algo por cima do contexto e das pessoas que o rodeiam, contudo, sente-as. |

Fonte: Bonet e Zamoro (1996, cit. por Delgado, 2005, p. 379)

O gestor procura a eficiência, monitoriza os produtos ou os serviços e coloca as estruturas bem ordenadas de forma a facilitar a manutenção das funções diárias. Encara as diferentes situações, limitando aqueles que possam onerar a organização, atuando nas áreas administrativa e financeira para que tal ocorra. Centra a sua ação no processo de tomada de decisões não «abrindo mão» deste processo, relegando para outro plano o seu resultado. Entende que ao pertencer a um grupo organizacional, o seu papel no seu seio tem de estar bem definido. Já o líder

“está mais preocupado com a qualidade e a eficácia, colocando o enfoque no futuro através de objectivos que projectem a mudança e desenvolvimento, relacionando a liderança com o comportamento pessoal e interpessoal. Clarifica a sua missão, mostra-se seguro e dá sinais evidentes das suas convicções no prosseguimento dos seus objectivos. O líder não é indiferente às situações de natureza emocional e afectiva, procurando estar perto das pessoas, escutando-as, sentindo-as e agindo em conformidade com o sentimento criado. A actuação do líder orienta-se no sentido de prever e antecipar as situações, evitando agir de forma reactiva à conjuntura do momento” (Soares, 2004, p. 21).

Sobre os papéis que acarreta o desempenho das funções dos líderes e dos gestores, Fishman, com base numa reflexão que realizou a partir da literatura disponível nesta área, concluiu que: “*liderar es como ver a través de un telescopio; gerenciar es como ver a través de um microscopio. Ambos instrumentos son útiles pero se usan para objetivos totalmente diferentes*” (2004, p. 182).

Tendo por base os trabalhos de Bennis (1994, cit. por Hooper e Potter, 2015), outra perspetiva emergiu que distingue o gestor do líder, que se encontra traduzida no quadro 30 que aqui se apresenta.

Quadro 30 - O gestor e o líder

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

Fonte: Bennis (1989, cit. por Hooper e Potter, 2015, p. 73)

Nesta situação são consideradas as diferenças entre o comportamento e as ações de um líder e os de um gestor. A lista da esquerda centra-se mais sobre o controlo da gestão, a previsibilidade e os resultados de curto prazo, enquanto a lista do lado direito é mais emocional. A mesma reporta-se sobretudo ao desbloquear do potencial humano e trabalhar visando um futuro mais visionário.

Segundo Hooper e Potter, a “abordagem de curto prazo das nações industrializadas do mundo ocidental, especialmente nas últimas décadas, indica que a ênfase tem sido posta na coluna do lado esquerdo, em vez de uma abordagem equilibrada resultante da combinação das duas” (2015, p. 71).

Neste quadro, parece-nos que se inclui a forma de gerir os estabelecimentos de ensino públicos portugueses até à publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e que a

aposta da tutela com este diploma visa atingir esse equilíbrio, através do desenvolvimento da capacidade de liderança dos Diretores das escolas. Deste modo, para as organizações serem bem-sucedidas, e em particular os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas, no ambiente atual de constante mudança, é necessário ter algumas pessoas que sejam «boas» tanto a gerir como a liderar. Ainda neste âmbito, julgamos ser igualmente necessário que essas organizações tenham líderes mais democráticos, humildes e menos avessos e resistentes à mudança. Esta situação é muito importante, uma vez que sabemos que algumas organizações são bem administradas, geridas e bem controladas, enquanto poucas têm a visão apropriada, um pensamento original, são inovadoras e se centram nas pessoas.

A partir de trabalhos de vários autores que escrevem sobre liderança, Boyett e Boyett (1999) enunciam as características atribuíveis aos gestores e aos líderes numa perspetiva mais completa e alargada em relação às anteriores, no que toca à concetualização das suas diferenças como se constata no quadro 31.

Quadro 31 - Diferenças entre gestores e líderes

| Gestores | Líderes |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fazem as coisas da forma correta. • Interessam-se pela eficiência. • Administram. • Mantêm. • Focalizam-se nos sistemas e estrutura. • Baseiam-se no controlo. • Organizam e formam equipas. • Enfatizam táticas, estruturas e sistemas. • Têm uma visão de curto prazo. • Perguntam como e quando. • Aceitam o <i>statu quo</i>. • Orientam-se para o presente. • Centram-se nos resultados finais. • Desenvolvem etapas e horários detalhados. • Buscam previsibilidade e ordenam. • Evitam riscos. • Motivam as pessoas a cumprir os padrões. • Usam a influência posição a posição (superior ao subordinado). • Exigem obediência. • Operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais. • Recebem um cargo. | <ul style="list-style-type: none"> • Fazem as coisas certas. • Interessam-se pela eficácia. • Inovam. • Desenvolvem. • Focalizam-se nas pessoas. • Baseiam-se na confiança. • Alinham as pessoas com uma direção. • Enfatizam a filosofia, valores essenciais e metas partilhadas. • Têm uma visão de longo prazo. • Perguntam o quê e porquê. • Desafiam o <i>statu quo</i>. • Orientam-se para o futuro. • Centram-se no horizonte. • Desenvolvem visões e estratégias. • Buscam a mudança. • Correm riscos. • Inspiram as pessoas a mudar. • Usam a influência pessoa a pessoa. • Inspiram os outros a seguir. • Operam fora das regras, regulamentos, políticas e procedimentos da organização. • Tomam a iniciativa para liderar. |

Fonte: Boyett e Boyett (1999, p. 32)

Nesta perspetiva, Boyett e Boyett (1999) sublinham que enquanto os gestores se focam nos sistemas e estruturas, se orientam para o presente e se centram nos resultados, sem correrem riscos e exigindo obediência a quem transmitem as ordens, os líderes focalizam-se nas pessoas, confiam nas suas ações, orientam-nas numa determinada direção, tendo como horizonte o futuro, correm riscos visando a inovação e a mudança, pelo que desenvolvem visões e estratégias, estimulando os outros a seguirem-nos.

Mais recentemente esta distinção foi concetualizada de uma forma mais ampla por Delgado (2014), tal como se apresenta no quadro 32.

Quadro 32 - Comparação dos perfis de gestor e líder

| O gestor | O líder |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quer resultados. • Pensa na sua pessoa como principal agente de mudança. • É suficiente. • É executor de políticas e diretrizes. • Avalia. • Toma decisões a curto prazo. • Mostra-se. • Dirige um grupo de pessoas. • É o chefe. • Busca resultados. • Todos os dias tem um desafio. • Manda, dá ordens. • É bom no momento. • Está mais centrado nos resultados do que nas pessoas. • Atribui tarefas e verifica o seu cumprimento. • Soluciona conflitos aplicando as normas estabelecidas nos regulamentos. • Cumpre o que está estabelecido. • Dirige, ordena, soluciona, lida com a situação e busca o êxito. | <ul style="list-style-type: none"> • Coordena as atividades. • Considera o grupo como o elemento primordial. • É eficaz. • É formulador de políticas e diretrizes. • Adota medidas face aos resultados. • Toma decisões a longo prazo. • Não lhe interessa mostrar-se, apenas lhe interessa trabalhar em equipa para a organização. • Tem uma equipa de trabalho. • É o amigo, o colega e o apoio. • Dirige e orienta processos. • Todos os dias trabalha para a sua meta. • Coopera • Transcende no tempo. • Potencia conhecimentos. • Entusiasma e apoia os seus seguidores. • Integra e delega promovendo a participação. • Assume os conflitos utilizando técnicas conducentes à sua resolução. • Educa com o seu «ser» e «fazer». • Tem altas expectativas dos membros da organização. • Inspira os outros, analisa como pode fazer melhor, problematiza, impulsiona ou motiva, não teme o fracasso e pretende que os outros o «sigam» mediante a sua ação. |

Fonte: Adaptado de Delgado (2014, p. 25)

Nesta perspetiva mais recente, verifica-se que o gestor se centra mais nos resultados e menos nas pessoas, executando o que é determinado por outros, enquanto o líder se foca mais nos outros, na organização, na atenção que lhes é dispensada, conseguindo desta forma influenciar, entusiasmar e motivar os liderados e colaboradores a «seguirem-no», sem temer o

fracasso, visando alcançar as metas delineadas. O gestor sente-se como o principal agente de mudança, cumpre o que está estabelecido, nomeadamente, as políticas e diretrizes já definidas, atribui tarefas, dá ordens e verifica o seu cumprimento, tomando decisões apenas a curto prazo. Já o líder entende que o grupo é o elemento primordial para serem concretizadas as mudanças. Para isso, toma decisões a longo prazo, formulando políticas e diretrizes, cooperando com a equipa de trabalho que é constituída por liderados e colaboradores, de modo a ser eficaz no que se propõe alcançar. É um amigo e colegas dos outros, coordena as atividades, potencia conhecimentos, dirige e orienta processos.

Na aceção de Dentinho, a “liderança é muito mais do que um conjunto de qualidades de um gestor. É saber conduzir processos e conhecer as repercussões que têm” (2004, p. 20). Ainda para este autor, nestes processos de liderança, a “chave para influenciar é operar ao nível da identidade, das crenças e valores, em vez de tentar mudar comportamentos” (2004, p. 22). Por outras palavras, pode-se traduzir pela «conquista» do coração e da mente das pessoas. Desta forma, será também possível ao líder ser eficaz, isto é, ser capaz de motivar e obter o melhor dos liderados. Contudo, de acordo com a perspetiva de Bernardo, para que se efetive a influência interpessoal, é necessário da parte do “líder clarividência e comportamentos capazes de desenvolver o processo de desempenho correcto das tarefas e a *manutenção estimulante* da dinâmica sadia do grupo” ou dos liderados (1992, p. 79).

Já para Villiers, um gestor é “uma pessoa capaz de fazer com que as coisas funcionem; fazer com que as coisas se façam; (...) é eficiente; (...) pode ser produtivo só por si” (2014, p. 255). Enquanto um líder é

“uma pessoa capaz de comandar; fazer com que as coisas aconteçam; aceitar responsabilidades; capaz de usar e confiar no seu bom senso. (...) é capaz de criar a sua própria base de poder. (...) pode ser aquele que põe em causa o sistema, e que é capaz de o mudar. (...) é eficaz. Faz as coisas certas. (...) tem uma visão e sabe comunicá-la. É um orador. (...) tem uma relação dinâmica com os seus seguidores. (...) tem autoridade natural - - autoridade carismática, nas palavras de Weber. O poder não lhe é dado: toma-o. (...) um líder (...) tem seguidores” (Villiers, 2014, p. 256).

Para Drucker, “a única definição correcta de líder é a de alguém que tem seguidores” (1999, cit. por Cohen, 2000, p. 50).

Segundo Ponder, “os líderes devem fazer mais que identificar oportunidades, instituir uma visão e estabelecer objetivos amplos. Eles devem ter os meios para atingir seus

objetivos” (2010, p. 19). De outra forma a organização corre o risco de estagnar, como poderá acontecer a um Agrupamento de Escolas ou a uma Escola não Agrupada. Os líderes procuram assegurar que a organização atinja os seus objetivos por intermédio das pessoas que são movidas e entusiasmadas pela sua visão e direção. Já os gestores, embora se preocupem com as questões amplas de liderança, focam-se mais nos objetivos a curto prazo, ou seja, do quotidiano sem assumirem grandes riscos. Desta forma, Ponder (2010) entende que todas as organizações precisam mais de pessoas em todos os níveis e setores pensando como líderes e não como gestores.

As diferenças entre a gestão e a liderança que diversos autores advogam podem ser simbolizadas naquela que considera os gestores como as pessoas que sabem o que devem fazer, ao passo que os líderes são as que sabem o que é necessário ser feito (Bennis e Nanus, 1985a; 1985b). Ainda estes autores (1985a; 1985b) consideram que gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades e comandar, ao passo que liderar consiste em exercer influência, guiar e orientar. Kets de Vries (2001) sintetizou essas diferenças, que nós reproduzimos no quadro 33.

Quadro 33 - Gestores e líderes

| GESTOR | LÍDER |
|--|--|
| Interessa-se pelo presente | Interessa-se pelo futuro |
| Prefere a estabilidade | Respira a mudança |
| Actua no curto prazo | Pensa no longo prazo |
| Prefere a execução | É cativado por uma visão |
| Trata do «como» | Trata do «porquê» |
| Aprecia a complexidade | Sabe como simplificar |
| Preza a lógica | Confia na intuição |
| Preocupa-se com os interesses da organização | Tem uma perspectiva social alargada, procurando responder a necessidades sociais e de outros <i>stakeholders</i> que não apenas os proprietários |

Fonte: Kets de Vries (2001, cit. por Rego e Cunha, 2011a, p. 33)

Kets de Vries (2001) é ainda mais incisivo nesta diferenciação, dado que para ele um gestor sem capacidades de liderança é um mero burocrata. Mas um verdadeiro líder delega

poder, transmite energia e motiva os seus subordinados, sem deixar de estruturar, projetar, controlar e recompensar os seus comportamentos.

Focando-nos ainda na distinção entre a gestão e a liderança, Jesuíno (2005), com base na realização de uma leitura exaustiva da literatura da especialidade, concluiu que se podem encontrar três posições distintas. A primeira posição, que é partilhada por Mintzberg (1973), defende a ideia que a liderança é um subconjunto das atividades do gestor e que está limitada à esfera dos papéis interpessoais. A segunda posição, partilhada por Kotter (1988), defende a ideia contrária, isto é, que a gestão deve ser considerada como um subconjunto das atividades da liderança. A última posição é defendida por Jesuíno (1989, cit. por Reto e Lopes, 1991) em que o autor entende que a distinção entre a liderança e a gestão deve ter em conta o nível organizacional. Sobre este assunto, o autor menciona que

“a liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma actividade subsidiária da actividade de gestão. Se porém elevarmos o nível de análise e se adoptarmos a perspectiva organizacional, a liderança deverá ser considerada como a actividade mais importante dos executivos de topo, enquanto que as actividades de gestão passam a um nível subsidiário” (1989, p. 67, cit. por Reto e Lopes, 1991, p. 34).

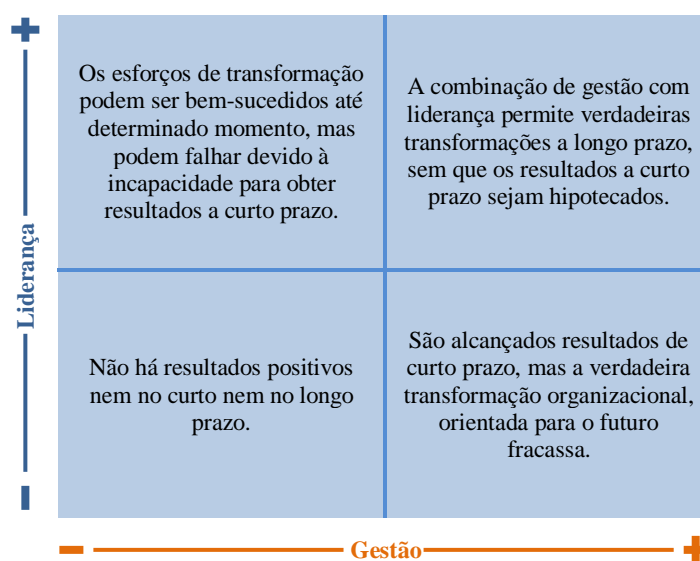
Segundo McNell e Clemmer, a gestão foca-se nos sistemas administrativos, enquanto a liderança se foca nas pessoas, acrescentado ainda que este processo é mais do que a gestão, na medida em que se reflete “na habilidade de iniciar uma acção e levar os outros a perseguir um objectivo comum. A isso chama-se persuasão e não posição de poder. O seu resultado é a vontade de vencer, o desejo de participar” (2001, p. 49).

Para Rost e Smith (1992), a liderança é uma influência baseada no relacionamento interpessoal, enquanto a gestão assenta na lógica da autoridade. A este propósito, Rego e Cunha acrescentam que “a liderança envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização - ao passo que a gestão envolve a coordenação de pessoas para a produção e venda de bens e/ou serviços na organização” (2011a, pp. 32-33). A liderança requer que as mudanças procuradas reflitam as intenções dos líderes e liderados, já a gestão necessita de coordenação para produzir e vender bens e/ou serviços que retratem os propósitos da organização.

A liderança e a gestão, além de distintas balizam-se por complexos sistemas de acção (Kotter, 1990a; 1996). Para este autor (1997), a gestão é, antes de mais, um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, diferenciando-se da

liderança, na medida em que esta se centra sobretudo num processo cuja função é mudar as coisas, ou seja, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho. A gestão consubstancia-se no planeamento e orçamentação, na organização e estruturação, no controlo e resolução de problemas e diz respeito ao modo de lidar com a complexidade. Sobre esta temática, Rego e Cunha salientam que sem uma boa gestão, as organizações “complexas podem tornar-se caóticas e ver a sua existência ameaçada” (2011a, p. 33). A liderança, por sua vez, refere-se à forma de lidar com a mudança e consubstancia-se em ações como o estabelecimento de uma direção ou visão, o alinhamento das pessoas com essa direção ou visão e a motivação e inspiração dos elementos da organização. Na ótica de Kotter (1996), a combinação de gestão e liderança é essencialmente relevante em processos de mudança, tal como se percebe na esquematização patente na figura 21.

Figura 21 - Combinando liderança e gestão em processos de transformação organizacional



Fonte: Kotter (1996, p. 129, cit. por Rego e Cunha, 2011a, p. 33)

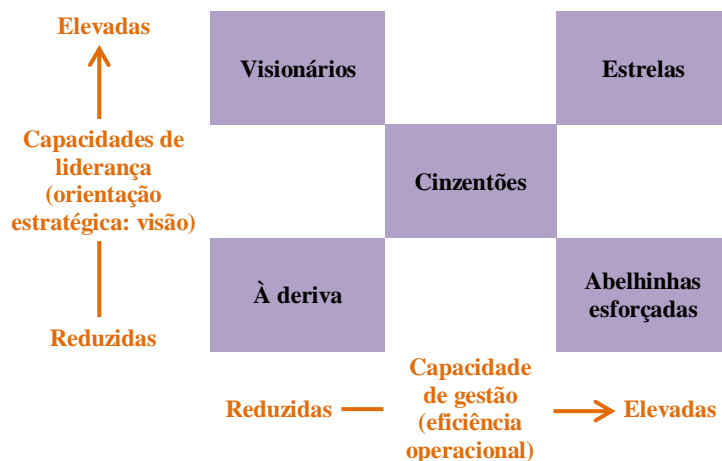
As organizações, à semelhança das escolas que não possuem uma gestão competente, podem fazer com que o processo de transformação fique fora de controlo. Todavia, para muitas organizações o maior desafio que se lhes coloca é a própria condução do processo de mudança. Para Kotter (1996), só a liderança pode remover as fontes de inércia organizacional, motivar as ações necessárias para alterar o comportamento de modo significativo e promover a mudança, enraizando-a na cultura da organização.

A liderança torna-se pertinente em ambientes e tempos de maior turbulência, por oposição, a gestão assume maior relevância em ambientes ou momentos de maior estabilidade. Além disso, a liderança é mais relevante em níveis superiores da organização, como, por exemplo, o cargo de gestor de topo de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada, enquanto a gestão assume maior pertinência na base e nas zonas intermédias da pirâmide organizacional, como sejam nas escolas, os docentes e os coordenadores de departamento e das demais estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino. Portanto, parece-nos que as organizações, tal como as escolas, necessitam de «cultivar» competências de liderança e gestão para funcionarem devidamente, serem eficazes e assegurarem o seu futuro. Sobre esta temática da gestão e da liderança há muito que vêm emergindo um conjunto de questões, entre as quais salientamos as que se seguem, por nos parecerem as de maior pertinência e atualidade, designadamente: podem a liderança e a gestão ser exercidas pela mesma pessoa? E podem ser conciliadas numa mesma pessoa? Julgamos que sim e desta forma acompanhamos House e Aditya (1997), Rowe (2001) e Afonso (2011), uma vez que também respondem afirmativamente às questões citadas. A este respeito, Rowe (2001) considerou três tipos de líderes, o gestor, o visionário e o estratégico, tendo indicado este último como aquele em que no seu perfil se cruzam a gestão e a liderança. Rego e Cunha definem estes líderes da seguinte forma:

“o líder *gestor* enfatiza estabilidade financeira a longo prazo, procura manter a ordem existente, não investe nas inovações que podem mudar a organização. Faltam-lhe a visão, o sonho, a emoção, a criatividade. O líder *visionário*, por seu turno, enfatiza a viabilidade da organização a longo prazo. Fomenta a mudança, a inovação e a criatividade, mas carece do realismo e da frieza necessários para manter viva a organização no curto prazo. O sonho pode induzi-lo a fazer investimentos destruidores da riqueza organizacional no curto termo. O líder *estratégico* combina estas duas orientações de modo sinérgico. Concilia as qualidades do gestor com as do líder, viabilizando assim a empresa a longo prazo sem hipotecar a estabilidade financeira no curto prazo” (2011a, pp. 33-34).

Kets de Vries (2001), embora consciente da diferença de papéis entre o líder e o gestor, defende a possibilidade de diferentes indivíduos os poderem combinar de distintos modos, conforme se apresenta na figura 22.

Figura 22 - A matriz liderança/gestão: cinco configurações possíveis



Fonte: Kets de Vries (2001, cit. por Rego e Cunha, 2011a, p. 34)

Nesta matriz pode-se observar que aqueles que dispõem de capacidades de liderança elevadas são apelidados de «visionários» e de «estrelas», já os que as apresentam de forma reduzida, Kets de Vries (2001) denomina-os de «à deriva» e de «abelhinhas esforçadas». Quando mostram capacidades de gestão elevadas, este autor (2001) intitula-os de «estrelas» e de «abelhinhas esforçadas», por oposição aos «visionários» e os «à deriva» que as manifestam de forma reduzida. Na figura é também possível verificar que os indivíduos que revelam capacidades reduzidas de gestão e de liderança são designados por Kets de Vries (2001) de «à deriva» e, por oposição, chama de «estrelas» às pessoas que conciliam elevadas capacidades de gestão e de liderança.

Sutton também partilha da opinião que os verdadeiros líderes são igualmente gestores, argumentando que, embora não rejeite a distinção entre liderança e gestão, refere, contudo, “que os melhores líderes fazem o que pode ser denominado uma combinação de liderança e gestão. No mínimo, lideram tendo constantemente em conta a importância da gestão” (2010, cit. por Rego e Cunha, 2011a, p. 34). Já a este propósito, Carapeto e Fonseca (2014) entendem que nem todos os gestores são líderes.

Igualmente a este respeito, F. M. A. M. Costa (2006), de acordo com o trabalho de investigação que realizou, concluiu que em relação às dimensões do trabalho de um Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada, no que toca à gestão e à liderança, entrecruzam-se apontando para que não haja tarefas puras. A autora acrescenta ainda que segundo a observação que efetuou, foi possível concluir “que as duas dimensões se

unem e que o ideal será que um líder seja um excelente gestor e o gestor se revele um ótimo líder” (2006, p. 153).

No entanto, outros autores defendem outra posição. Para Zaleznik (2004), os gestores e os líderes são pessoas muito diferentes no que toca à motivação, à sua história pessoal e à sua forma de pensar e agir. Os gestores são mais conservadores e analíticos, reagem e adaptam-se aos factos em vez de os transformarem. Estes coordenam e equilibram pontos de vista opostos, de modo a que as pessoas aceitem as decisões. Procuram conduzir os equilíbrios de poder para soluções aceitáveis, evitam o trabalho solitário, porque lhes cria ansiedade, apesar de manterem um baixo nível de envolvimento emocional nas relações interpessoais. Pela sua postura e ação, os gestores tornam-se mais inacessíveis, desinteressados e manipuladores, procurando manter uma estrutura racional e equilibrada debaixo de controlo. Veem-se como conservadores e regulamentadores de um estado de coisas existente. Já os líderes agem de outra forma. São mais criativos e intuitivos do que racionais e possuem estilos mais imprevisíveis. Em vez de limitarem as escolhas, desenvolvem novas abordagens para velhos problemas e abrem campos para novas ações. São empáticos, detetam com alguma facilidade sinais emocionais nos liderados e tornam-nos significativos numa relação. A sua perceção de si próprios não depende dos cargos desempenhados, das associações de que fazem parte ou de outros indicadores de identidades sociais, o que explica a necessidade que sentem de adotar novas abordagens e de operar a mudança.

Etzioni (1984) também argumentou que há incompatibilidade psicológica entre as dimensões da gestão e da liderança. Na mesma ordem de ideias, Kotter (1990a; 1996) entende que ninguém pode ser bom, simultaneamente, a liderar e a gerir. Algumas pessoas têm a capacidade para se tornarem excelentes gestores, mas não líderes exemplares. Outros têm grande potencial de liderança, mas devido a um conjunto de variadas razões têm ainda grandes dificuldades em se tornarem bons gestores.

Deste modo, como acabamos de apresentar por intermédio de alguns autores, se a gestão e a liderança são de facto processos distintos e se ambos são necessários para o sucesso das organizações, mas não podem ser concretizados pela mesma pessoa, O’Toole, Galbraith e Lawler (2002) advogam que as organizações necessitam de ter ao seu serviço uma dupla liderança ou diversas pessoas que possam assegurar competências de gestão e de liderança. Exemplos de dupla liderança abundam por esse «mundo fora», entre os quais podemos salientar alguns, como: Steve Jobs e Steve Wozniak, na Apple, na década de 1980; Bill Gates

e Steve Balmer, na Microsoft até ao final da primeira década do século XXI; Andy Grove e Craig Barret, na Intel, na década de 1990; Bill Hewlett e David Packard, na HP, de 1950 a 1980; Michael Eisner e Frank Wells, na Disney, na década de 1980 e em Portugal, o caso de Filipe de Botton (mais emocional e extrovertido) e Alexandre Relvas (mais racional e reservado) na Logoplaste, desde meados da primeira década deste século. Julgamos que para que estes tipos de organizações sejam bem-sucedidas necessitam de estimular «estes dois tipos de pessoas», onde possa ser possível combinar uma «forte» liderança com uma «forte» gestão.

Segundo Rego e Cunha, a dupla liderança, de acordo com os exemplos acabados de citar, não representa, necessariamente, a separação estrita dos papéis de liderança e gestão, uma vez que em diversos casos

“cada um dos «líderes» executa funções de liderança e gestão, embora em áreas distintas e complementares. (...). O que importa é que os papéis sejam clarificados, que as incumbências de cada individualidade se compaginem com as suas personalidades e competências e que seus papéis sejam relevantes para enfrentar os desafios organizacionais” (2011a, p. 35).

A este propósito, julgamos que em tempos de crise como aquele em que vivemos, a gestão e a liderança são processos cuja necessidade de conciliação é especificamente notória. Para Rego e Cunha, “a liderança é necessária para responder proactiva e criativamente - - actuando *out the box*. A gestão é crucial para assegurar a gestão eficiente dos processos, evitando o desperdício e fazendo bom uso dos escassos recursos existentes” (2011a, p. 32). Sendo a gestão e a liderança processos distintos (Afonso, 2011), parece-nos que as organizações, como é o caso da escola, necessitam de ambas. Quando não é possível conciliar os dois processos numa mesma pessoa, ou seja, quando um indivíduo não pode ou não consegue exercer em simultâneo os dois papéis, o que se verifica nestas situações é que as organizações são obrigadas a recorrer à dupla liderança, uma vez que necessitam de alguém incumbido de funções de gestão e de outrem com a responsabilidade pela liderança.

Alguns indivíduos denotam maior propensão para a liderança e outros para a gestão, enquanto outros ainda conciliam as duas propensões. Deste modo, numas organizações vigora o binómio líder-gestor, noutras, porém, diferentes indivíduos partilham e asseguram a condução dos papéis de liderança e de gestão. Qualquer que seja a situação, julgamos que o que importa é que as organizações assegurem a existência dos dois tipos de competências, por

um lado, uma liderança necessária para introduzir visão, proatividade, inspiração, criatividade e originalidade e, por outro lado, a gestão, igualmente, indispensável para incutir racionalidade, planeamento, cálculo, contenção, eficiência, procedimentos, imitação, conservação e rotina.

A liderança precisa de atores, isto é, requer pessoas que mobilizem os membros de uma organização para uma ação concertada e coerente. Numa Escola ou num Agrupamento de Escolas, esta arte de levar os outros a querer fazer algo que o líder está convencido que deveria ser feito deve conjugar-se no plural, onde sejam envolvidas a liderança institucional, as lideranças intermédias, as lideranças democráticas e transformacionais que mobilizem os «seguidores» ou os liderados para uma ação «livre» e consentida (Costa, 1999, cit. por Alves, 1999c).

Para Costa (1999, cit. por Alves, 1999c), em Portugal, os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas precisam mais de líderes do que gestores com as características patentes no quadro 34.

Quadro 34 - Características do líder e do gestor

| Líder | Gestor |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Os líderes toleram o caos e a falta de estrutura e estão preparados para manter respostas em suspenso, evitando um encerramento prematuro de questões importantes. • Os líderes são pessoas que se sentem separadas do seu ambiente. Podem trabalhar dentro das organizações, mas nunca lhes pertencem. • O líder, preocupado com as ideias, relaciona-se de forma mais empática e intuitiva. • Os líderes trabalham em posições de risco. • Os líderes desenvolvem novas abordagens para velhos problemas e abrem campos para novas opções. • Os líderes projectam as suas ideias através de imagens que entusiasmas as pessoas e só posteriormente desenvolvem as escolhas que lhes irão dar substância. • Os líderes têm uma atitude activa e não reactiva, formando ideias em vez de lhe darem uma resposta. • Os líderes promovem objectivos que nascem dos desejos. • O líder enfatiza a emotividade e a criatividade. | <ul style="list-style-type: none"> • Os gestores procuram a ordem e o controlo e estão quase compulsivamente viciados em resolver os problemas mesmo antes de compreenderem o seu potencial significado. • Os gestores vêem-se como conservadores e regulamentadores de um estado de coisas existentes com o qual se identificam. • O gestor relaciona-se com as pessoas de acordo com o papel que estas desempenham numa sequência de acontecimentos ou num processo de tomada de decisões. • Nos gestores há um instinto de sobrevivência que domina a necessidade de assumir riscos. • Os gestores pretendem conduzir os equilíbrios de poder para soluções aceitáveis na forma de compromissos entre valores em conflito. • Os gestores agem a fim de limitarem as escolhas. • Os gestores têm uma atitude passiva e reactiva. • Os objectivos dos gestores surgem de necessidades e não de desejos. • O gestor enfatiza a racionalidade e o controlo. |

Fonte: Adaptado de Zaleznik (1992, cit. por Alves, 1999c, p. 2)

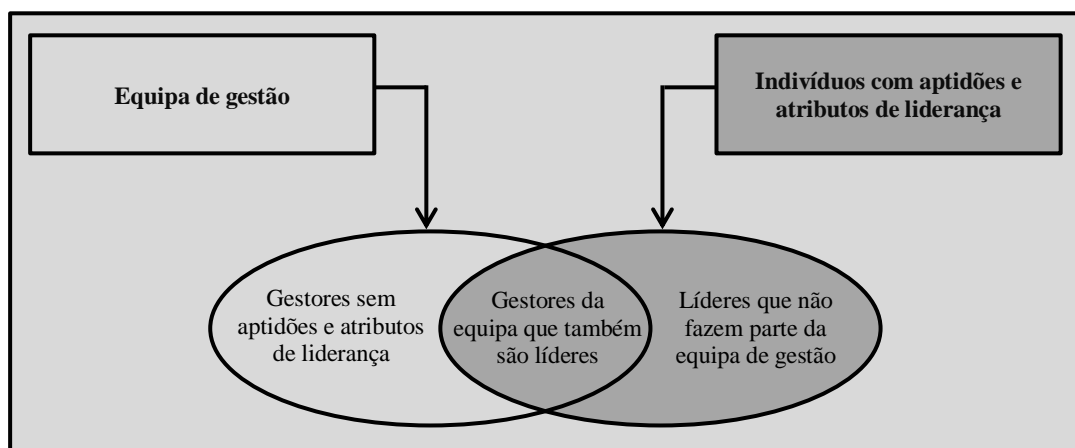
Com base neste quadro e de forma resumida, podemos referir que o líder deve ser alguém que aceita o risco da inovação, que se entusiasma, que aspira a transformar o real, que

se emociona, que seja proativo e que interaja respeitando as crenças e as convicções dos outros.

Para Delgado (1998, cit. por Soares, 2004), este líder deve ser um preparador, facilitador e motivador de pessoas. Deve também ser um elemento que numa escola aprenda continuamente, inove, distribua a liderança, colabore com os restantes atores educativos e que contribua para a sua unificação. Deve ainda ser globalmente competitivo e promotor do trabalho colaborativo e em equipa.

Apesar do líder e do gestor possuírem características diferentes (Zaleznik, 1992, cit. por Alves, 1999c), e uma vez que a liderança é apenas um dos componentes da gestão, só em alguns casos os líderes «igualam» os gestores (Donnelly, Gibson e Ivancevich, 2000). Estes autores (2000) identificaram a melhor combinação líder-gestor, como é ilustrado na figura 23.

Figura 23 - A melhor combinação líder-gestor



Fonte: Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000, p. 338)

Segundo Robbins e Decenzo (2009), os gestores são nomeados e têm poderes legítimos para recompensar ou punir e a sua habilidade em influenciar os outros baseia-se na autoridade formal inerente aos seus cargos. Já os líderes, tanto podem ser nomeados como podem emergir de dentro de um grupo, de uma empresa ou de uma organização. Nem todos os líderes são gestores e nem todos os gestores são líderes. Na esteira de Robbins e Decenzo (2009), podemos dizer que no geral, todos os gestores deveriam ser líderes, no entanto, nem todos os líderes, necessariamente, têm capacidades noutras funções administrativas e, conseqüentemente, nem todos deveriam ter cargos de gestores. Esta situação pode explicar-se

pelo facto de um indivíduo poder ter a capacidade para influenciar os outros, o que não significa que ele seja capaz de planear, organizar e controlar.

Na perspetiva de Nye, “um gestor não é necessariamente um líder, mas, de modo a criarem e a manterem sistemas e instituições, os líderes eficientes devem possuir capacidades organizacionais e de gestão. Um líder não é apenas um decisor, mas alguém que ajuda um grupo a optar por um determinado modo de decidir” (2009, p. 192).

Já Chiavenato (1999c) defende que um gestor deveria ser também um líder, para liderar adequadamente as pessoas que trabalham com ele.

A. J. R. Santos (2008) entende que no presente não basta ter uma boa ideia, nem tão pouco concretizá-la, é preciso o gestor ser rápido, caso contrário a mesma fica na «gaveta», até porque na educação já começa a existir concorrência salutar entre as escolas para captarem os seus «clientes», o seu «público», isto é, os alunos. Com o mundo globalizado em que vivemos e a mudar tão depressa é necessário “que aqueles que estão na liderança e em posições de gestão assumam diferentes funções e responsabilidades de uma forma constante” (Carnegie, 2012, p. 10), pelo que neste âmbito concordamos com a perspetiva de Fachada, que defende que o líder deve ser organizado e metódico, isto é, “deve definir ao longo do tempo (dia, semana, mês) as suas prioridades com base nos objetivos a atingir” (2014, p. 89). Esta disciplina pessoal é a chave da liderança eficaz e, de facto, é o que existe em comum nos melhores líderes, permitindo passar do conhecimento à ação (Fachada, 2014). A exigência para consigo próprio, no que à gestão da sua atividade diz respeito, trará certamente menos problemas e complicações para a sua vida pessoal e profissional e também para a «vida» da organização.

Parece-nos que o líder deste século terá forçosamente de conviver com a mudança ou com as mudanças que, tanto a vida pessoal e profissional lhe impõem, como aquelas a que a organização o sujeita. Deste modo, entendemos que o líder do presente deve ser «aberto», flexível e deve conseguir antecipar a mudança ou mesmo provocá-la. Deve integrá-la na sua forma de estar e de liderar. Supomos, tal como Fachada, que “é necessário acolher a mudança, alinhar-se com ela em vez de a ver como um inimigo a abater” (2014, p. 186). Esta adaptação à mudança fará, porventura, com que o líder supere a ansiedade e as contrariedades que tal situação poderia causar, pelo que o líder, em vez de contrariar ou de tentar contrariar a mudança, deve aprender a lidar com ela.

A liderança é diferente da gestão como vimos mostrando, assim como um líder é diferente de um gestor, na medida em que “um líder é alguém que toma decisões e faz

comunicados arrojados, enquanto um gestor implementa estratégias, avalia os desempenhos e dirige um sistema” (Osborne, 2009, p. 7). É claro que uma gestão sólida requer alguma liderança e os bons líderes sabem quais as capacidades necessárias para o serem. Por exemplo, devem perceber o que motiva os liderados; devem solicitar a sua opinião; devem pensar além daquilo que acontece no presente; devem saber como constituir e fazer evoluir a «sua» equipa de liderados; devem estar «ao lado» dos liderados; e devem definir padrões para criar uma equipa de liderados que confie no seu líder.

A este respeito Osborne (2009) entende que estes líderes devem usar o seu bom senso para se movimentarem entre os papéis de liderança e de gestão, de acordo com as situações. O sucesso destes líderes advém da sua competência, da eficácia e eficiência do seu trabalho e da qualidade da relação com os seus colaboradores (Fachada, 2014). Para esta situação também concorre o reconhecimento por parte dos liderados e da organização onde se inserem estes líderes.

No caso concreto das organizações escolares também é necessário proceder-se à mudança de paradigma da gestão para a liderança. Na opinião de Whitaker (2000), todos os participantes na vida escolar devem compreender que a gestão e a liderança são multifacetadas e se encontram, de alguma forma, repartidas no seu seio, significando esta circunstância que estes atores escolares podem ser encarados como potenciais fontes de poder no processo de mudança e de desenvolvimento tendente à tal mudança de paradigma.

Esta situação justifica-se uma vez que a partir da turbulência criada pela mudança sem precedentes no sistema educativo surgiu um novo conceito - a liderança (Whitaker, 2000). Ainda de acordo com este autor (2000), é nas escolas que a liderança é claramente definida e exercida, manifestando-se com maior acuidade para fortalecer e desenvolver uma experiência educativa para todos.

O rápido aumento da evolução e ritmo da mudança tem alterado o «metabolismo da escola», exigindo uma capacidade acrescida para a adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambientes. As escolas, como qualquer organização, estão a ser submetidas a distintas mudanças no que toca à forma como o seu processo é conduzido, constituindo-se a liderança como um dos pontos mais significativos, mais do que a própria gestão, que precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucional e organizacional nos próximos anos.

Segundo Whitaker, esta mudança significativa que o seu foco necessitará de ser acompanhada no futuro por uma nova avaliação dos pressupostos mais conservadores sobre

gestão e formas de organização e desenvolvimento escolar e por atender aos seguintes conceitos de grande interesse para o seu desenvolvimento:

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

Para este autor (2000), no centro de recentes desenvolvimentos na teoria e prática de gestão está uma redefinição radical da distinção entre gestão e liderança, refletindo a tentativa de criar uma distinção mais clara, numa consciencialização crescente da forma como as organizações funcionam relativamente à dinâmica de mudança, à psicologia do poder, à autoridade e influência. Reconhecendo que ambas as funções são necessárias e importantes, Whitaker diferencia-as do seguinte modo:

“A gestão está relacionada com:

- estruturas bem ordenadas;
- manutenção das funções diárias;
- certificação da realização do trabalho;
- monitorização de produtos e resultados;
- eficiência.

A liderança está relacionada com:

- comportamento pessoal e interpessoal;
- enfoque no futuro;
- mudança e desenvolvimento;
- qualidade;
- eficácia” (2000, p. 90).

Ainda na aceção de Whitaker (2000), esta descrição não pretende atribuir mais importância à liderança ou à gestão, apenas pretende que se perceba a importância de cada

uma delas, designadamente que a gestão permite o funcionamento de uma organização e que a liderança ajuda a melhorar o seu funcionamento. Igualmente para este autor (2000), não se trata apenas de termos gestores ou líderes nas organizações, mas sim de estarmos conscientes das diferenças existentes entre os dois e saber também quando e como deverá ser um gestor eficiente e quando e como deverá ser um líder eficaz.

Na maior parte das organizações estas funções estão reunidas em papéis e responsabilidades únicos, embora seja importante ter consciência da distinção de raiz entre os dois, como deve suceder nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas com os seus responsáveis máximos - os Diretores.

A este respeito podemos salientar dois exemplos concretos. O primeiro reporta-se ao ano de 2001 em que Administração Educativa da Escócia promoveu uma reflexão alargada sobre a liderança nas escolas, de forma a desenvolver um novo plano de ação orientado para a sua melhoria, constituindo-se a mesma como parte de um processo de avaliação do sistema de administração educativa. Esta avaliação revelou que os Diretores apontados como os melhores líderes escolares eram aqueles que tinham em comum o seguinte conjunto de características:

- “• estabeleciam relações de parceria ou de cooperação com os diferentes grupos ou sectores dentro da escola e nas comunidades locais;
- eram empenhados e determinados;
- promoviam o trabalho em equipa;
- desenvolviam e partilhavam um projecto de futuro com as equipas com quem trabalhavam;
- faziam da formação e das aprendizagens o enfoque ou prioridade da sua acção;
- demonstravam competências interpessoais;
- preocupavam-se com a sua credibilidade pessoal e profissional;
- estabeleciam prioridades na sua acção;
- procuravam ter capacidade de resposta;
- delegavam e partilhavam responsabilidades” (Clímaco, 2006, pp. 3-4).

O segundo ocorreu no final da primeira década deste século com a implementação em Portugal de uma liderança unipessoal nos estabelecimentos de ensino públicos, mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e prosseguida com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, em que se assistiu a uma mudança no órgão de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas - a

passagem da ênfase na gestão para a ênfase na liderança. Esta mudança, de acordo com Hooper e Potter, operou-se fundamentalmente “pela necessidade de se enfrentar a gestão da mudança” (2015, p. 71). Já na perspetiva do MEC (2014a; 2014b; 2015), deveu-se fundamentalmente ao facto de ser necessário se reforçarem e se afirmarem lideranças fortes nas escolas portuguesas e também, a quem se pudessem direccionar e assacar responsabilidades pelo seu «governo». Seria uma liderança baseada na ação.

Na nossa opinião, julgamos que este facto constitui uma mudança de paradigma. Onde antes este órgão era colegial, portanto, formado por um conjunto de pessoas, centra-se agora num único indivíduo, com o que tudo isso pode «trazer» de bom e positivo para a administração, gestão e liderança de qualquer estabelecimento de educação em Portugal, como aquilo que pode acarretar de menos positivo como, por exemplo, constituir-se numa extensão e representação da administração mais notada na escola, com uma excessiva concentração de poderes e de competências e com responsabilidades acrescidas. Todavia, à semelhança do estudo realizado por Bennis em que lhe permitiu reforçar a sua primeira impressão de que “as organizações americanas (e, provavelmente, as da maior parte do resto do mundo industrializado) têm falta de liderança e gestão a mais” (1994, p. 36), também supomos que atualmente o mesmo acontece em muitas das escolas públicas portuguesas.

Esta ênfase numa liderança centrada na ação, estudada e desenvolvida por Adair (1983; 1988a) no Reino Unido, foi importante na medida em que permitiu, de forma clara, perceber que qualquer Diretor de estabelecimento de ensino percebesse o que de facto o MEC pretendia com a publicação dos diplomas citados no que à liderança dizia respeito.

A liderança comporta inúmeras funções que, na aceção de Adair (2009, cit. por Hooper e Potter, 2015), se concentram no cuidar das necessidades da tarefa, da equipa e do indivíduo, como se encontra esquematizado na figura 24.

Figura 24 - Abordagens dos Três Círculos de John Adair sobre as funções da liderança



Fonte: Adair (2009, cit. por Hooper e Potter, 2015, p. 69)

Este modelo provou ser notavelmente robusto e constituiu uma parte importante da abordagem funcional. Conduziu o pensamento para a ideia do desenvolvimento da liderança e dividiu o aspeto humano em duas partes - a equipa e o indivíduo. Nos últimos trinta anos este pensamento ganhou importância, tendo diversos autores explorado a relação entre a liderança e a mudança. Este estabelecer de relação casuística, ou seja, que a liderança poderia contribuir para a mudança e que ela própria já constituía uma mudança em si mesma, na atitude, no «governo» da instituição escolar, na responsabilidade, na mudança de paradigma, entre outras, julgamos nós que foi um dos tónicos que presidiu à equipa do MEC da altura pela opção de consagrar numa única pessoa para a administração, a gestão e a liderança da escola pública portuguesa.

Parece-nos que a gestão eficaz consegue harmonizar os recursos materiais e humanos de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada para fazer com que todos os alunos aprendam o mínimo comum. Contudo, fazer com que os alunos aprendam o que é esperado, tanto em termos de conteúdos quanto em termos de habilidades escolares e comportamento civilizado, deve ser a prioridade do gestor.

Além da liderança, julgamos que também a gestão tem participação efetiva nos resultados escolares dos alunos. Supomos que fatores como a escolha e o desenvolvimento dos elementos ajudarão o Diretor da escola que por si só constitua uma «equipa» competente e colaborativa; o estabelecimento de objetivos pedagógicos claros; a seleção de material didático com atividades apropriadas, desafiadoras e instigantes; a integração das famílias; o controlo operacional da prestação de serviços educacionais de qualidade; a criação de um ambiente organizado e propício ao processo de ensino e aprendizagem; e a manutenção de um clima de respeito mútuo, contribuem para os alunos obterem melhores resultados escolares.

Segundo Kotter (1990a), numa época de revolução tecnológica e de permanentes mudanças, a liderança torna-se cada vez mais crucial, na medida em que representa o elemento propulsor de mudança e é a força básica por de trás de uma mudança, porventura, bem-sucedida.

Para este autor (1990a), na ausência de liderança a probabilidade da ocorrência do erro aumenta e as oportunidades de êxito reduzem-se.

Julgamos ainda que a liderança efetiva possibilita a cooperação, contribui para a diminuição dos conflitos e para a criatividade, exercendo um papel integrador, muito necessário nas organizações atuais, em particular nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas

não Agrupadas, na medida em que nos parece que mantém as pessoas unidas, mesmo que fisicamente não estejam próximas (Vergara, 2003).

A liderança associa-se a estímulos e incentivos que promovem a motivação das pessoas para alcançarem os objetivos comuns, aparentando um papel relevante nos processos de formação, transmissão e mudança da cultura organizacional (Senge, 2004).

Azevedo, a propósito do desempenho dos Diretores escolares, faz uma classificação de cada um dos conceitos (gestão e liderança), apontando as características de uma correta e eficiente gestão e revelando o caminho a seguir para o próximo passo que seria a liderança, mencionando que:

“a maior parte dos nossos directores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional, em que boa gestão é equivalente à conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumir o seu 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” (2003, p. 81).

Ao nível da organização escolar vários autores que estudámos apresentam-nos o gestor como aquele que cumpre os normativos legais e se preocupa essencialmente com o funcionamento quotidiano da escola, com a gestão administrativo-financeira e com os recursos.

Por exemplo, para Langlois e McAdams (1992) as áreas de intervenção do gestor escolar são as seguintes: desenvolvimento, supervisão e avaliação do currículo; acompanhamento e monitorização do trabalho dos alunos; relação entre alunos e o pessoal, ou seja, o clima relacional; estabelecimento de um bom e efetivo ambiente de trabalho; desenvolvimento profissional, mediante a formação do pessoal; supervisão e avaliação do pessoal; sistema de comunicação e circulação da informação; tomada de decisão e resolução de problemas; relação com o exterior; desenvolvimento pessoal dos membros da escola; gestão de edifícios e equipamentos escolares; e gestão financeira e administrativa integrando, entre outros aspetos, a conservação e atualização de arquivos.

Já o líder surge como aquele que tenta envolver todos os atores na missão da organização, através de uma atuação mais ao nível das relações humanas e da motivação, conduzindo-os para a realização de projetos que ultrapassam os interesses individuais e se concentram nas finalidades da escola (Costa e Costa 2010).

No caso das organizações escolares, gerir diz respeito

“a las tareas que realiza el director y que tienen como finalidad principal mantener las cosas como son en la organización y, por el contrario, liderar lo reservamos para aquellas otras con las que los directores tratan de influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente y la organización vaya mejorando” (Ruzafa, 2008, p. 227).

No campo escolar, os líderes escolares são percecionados como aqueles que *“tienen autoridad sobre la totalidad de la escuela; la persona designada en el seno de la escuela de quien se dice que tiene la responsabilidad primera sobre lo que ocurre en ella”* (Hord, 1987, cit. por Sacristán, 1995, p. 20).

A ação do Diretor deve, assim, centrar-se mais na gestão e na liderança e nos papéis relacionais, em detrimento das funções administrativas.

Julgamos que do ponto de vista da liderança, a atuação do Diretor deve ser pautada pela sua «presença» mais efetiva, qualquer que seja o modelo de conceção ou o estilo de liderança que venha a adotar.

Atendendo à maioria dos autores apresentados, julgamos que o gestor se pode entender como o coordenador geral do trabalho e como o distribuidor de tarefas, procurando certificar-se que tudo está certo e em conformidade com as normas, de modo a que se possa atingir os objetivos traçados pela organização.

Já o líder, pode ser identificado como alguém que numa organização consegue coordenar as pessoas, motivar os distintos atores para as causas comuns, além de os envolver a todos nas missões que lhe são apontadas.

Em diversas investigações sobre esta temática, o líder surge-nos como aquele elemento que dialoga, procurando permanentemente certificar-se que tudo está bem, realiza o que é considerado necessário como o melhor para a organização, estando o exercício da liderança relacionado com aspetos mais afetivos e relacionais, tendo ainda em atenção a situação e o contexto.

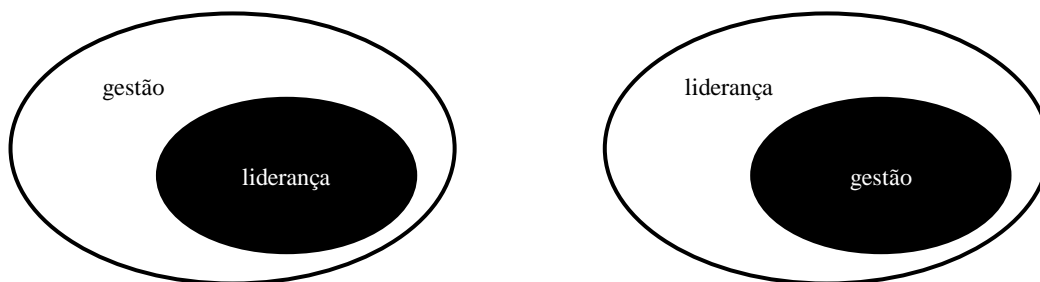
Ainda no caso do Diretor escolar, os autores estudados estão de acordo em relação à necessidade da existência destas duas vertentes, a gestão e a liderança, no desempenho do cargo deste tipo de gestor. Sobre esta situação, Barroso menciona que

“a investigação sobre o fenómeno da liderança nas organizações educativas tem mostrado que estas duas dimensões do trabalho do chefe de estabelecimento de ensino são igualmente

importantes, centrando-se a primeira no «cumprimento das tarefas» e a segunda «nas relações entre as pessoas»” (2002c, p. 101).

Em relação às organizações atuais e do futuro, será que elas têm maior necessidade de liderança ou de gestão? Devem ter líderes ou gestores? A figura 25 procura traduzir a representação gráfica deste problema.

Figura 25 - Representação gráfica do problema



Fonte: Neves (2011, p. 450)

Segundo Neves (2011), os defensores de um acréscimo de liderança e da necessidade das organizações terem mais líderes como entendem Zaleznik (1989), Crozier (1989) e MacCoby (1990), só para citar alguns autores, apoiam-se na exigência da inovação e da mobilização de todas as inteligências existentes na organização e na necessidade de formação em liderança a todos os níveis da organização.

Esta circunstância prende-se com o facto das atuais formas de socialização e a mudança de valores tornarem as pessoas menos recetivas ao autoritarismo e ao paternalismo, típicos da era industrial.

Neste contexto, o líder deixou aos olhos dos outros, de ser alguém que detém o saber ou a última palavra. Outro aspeto importante deve-se à evolução tecnológica e à orientação para o cliente ou utente e à atenção à concorrência, que têm obrigado a um esforço de inovação constante, factos que conduzem a um deslocar da atenção por parte do líder, dos jogos internos de poder para o projeto da organização e sua reformulação permanente e à necessidade de maior descentralização dos processos de decisão para níveis operacionais (Neves, 2011).

A opção por mais gestão e menos liderança e pela maior necessidade de gestores em detrimento de líderes, segundo Neves (2011), fundamenta o mito americano influenciado pelo

sucesso da General Motors, que se traduz numa maior atenção aos problemas internos e à organização do que aos externos, como a inovação, o desenvolvimento tecnológico e a concorrência.

No futuro, as organizações devem levar em linha de conta os requisitos ou atributos pessoais dos seus responsáveis, de acordo com as funções que se devem esperar da liderança e da gestão, quando exercidas aos diferentes níveis organizacionais.

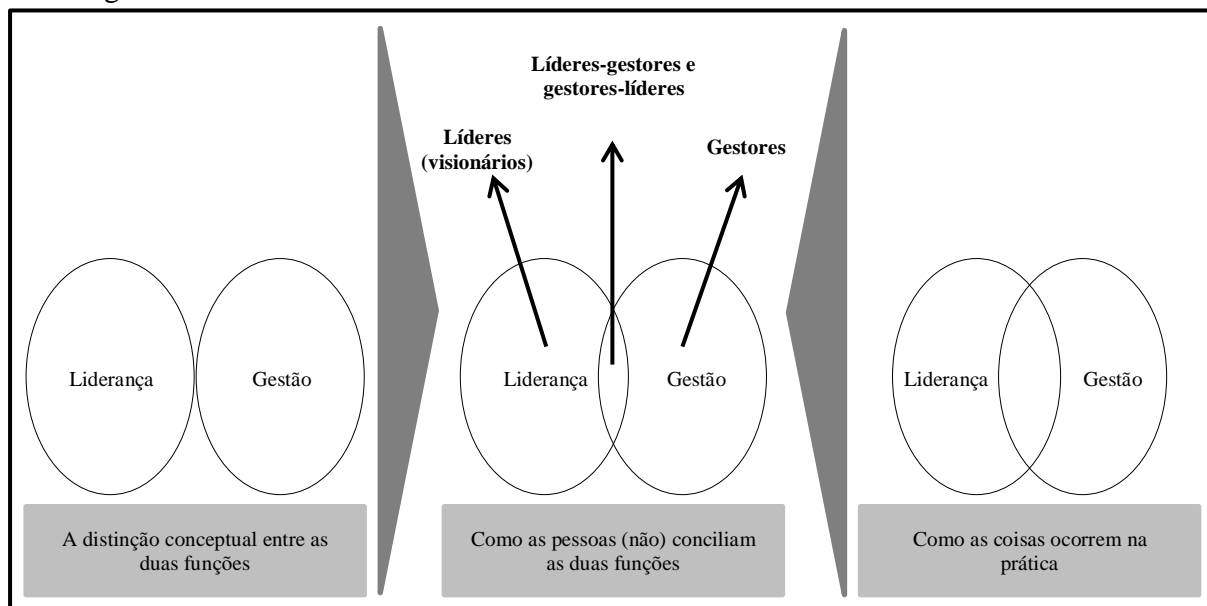
Quanto aos atributos pessoais, é importante que os responsáveis do futuro possuam atributos

“de natureza cognitiva, como visão, competência técnica e criatividade, atributos de natureza afectiva, como coragem, humildade, motivação para o sucesso e carisma, e conhecimentos de gestão, como visão global da economia e do sector de actividade que trabalham, capacidade para motivar pessoas e capacidade para delegar. Relativamente às funções que a liderança é suposto desempenhar em relação a cada um dos níveis organizacionais, pode dizer-se que a nível do topo, o que se espera da liderança é uma função de iniciativa na criação e mudança da estrutura, para o que o líder deverá possuir carisma e uma visão sistémica das coisas. A nível intermédio o responsável organizacional deverá ser competente em relações humanas e possuir uma perspectiva intersistémica das várias actividades da organização, para que pela sua liderança possa cumprir uma função de suplemento da estrutura. A nível da base, a principal função de liderança é a de utilizar a estrutura, administrando-a, na base da competência técnica e de equidade” (Neves, 2011, p. 451).

Parece-nos que o equilíbrio entre os dois processos que temos vindo a abordar deve ser a tónica a adotar pelas organizações no século XXI, pelo que acompanhamos neste aspeto McNell e Clemmer (2001) quando afirmam que a gestão e a liderança são necessárias e precisam de ser equilibradas.

Em jeito de síntese podemos salientar que a compreensão da distinção entre liderança e gestão e entre líder e gestor se pode apoiar no esquema elaborado por Cunha *et al.* (2003), que apresentamos na figura 26.

Figura 26 - Um ensaio visual para a compreensão da distinção liderança-gestão e líderes-gestores



Fonte: Cunha *et al.* (2007, p. 337)

O lado esquerdo desta figura pretende apresentar um ensaio visual da distinção concetual entre a gestão e a liderança. Na teoria, estes dois processos não apresentam pontos de interseção, dado que têm características específicas, tal como já fizemos referência ao longo deste ponto do nosso trabalho e como defendem diversos autores. Contudo, na prática e de acordo com Cunha *et al.* (2007), as coisas são diferentes tal como se percebe através da visualização do lado direito da mesma figura. Esta situação ocorre desta forma, na medida em que cada um destes processos é entendido, por alguns autores, como função do outro. O lado central da figura 100 pretende mostrar que os indivíduos, no exercício da sua atividade profissional, em qualquer organização, recorrem a estas duas funções podendo ser apelidados, mediante a sua ação, de líderes, de gestores, de líderes-gestores ou de gestores-líderes. Neste âmbito, podemos salientar que em muitas organizações os líderes têm e desempenham papéis de gestores e o contrário também se verifica. Sobre este assunto, Cunha *et al.* (2007) mencionam que alguns indivíduos revelam maior aptidão para a liderança, «parecendo serem líderes natos», outros para a gestão, enquanto outros indivíduos conciliam as duas aptidões, no entanto, é provável que muitos líderes possam aprender a gerir e que muitos gestores possam melhorar as suas competências de liderança. De qualquer forma, parece-nos que no início do ciclo de vida das organizações, ou pelo menos na sua maioria, é

plausível que seja mais utilizada a liderança em detrimento da gestão e que esta ocorra e se «efetive» assumindo um papel de maior relevo em situações de estabilidade o que, de acordo com Cunha *et al.* (2007), não invalida que a liderança deva ser «temperada» com gestão, a fim de conferir realismo e estabilidade, e que a gestão seja «condimentada» com a liderança para evitar a estagnação a longo prazo. Os líderes podem ainda revelar-se visionários, uma vez que trabalham para que a organização seja viável a longo prazo. Para isso, colocam a sua criatividade ao serviço da organização, procuram implementar mudanças e inovam sempre que seja necessário.

Ainda a respeito da dialética relação entre liderança e gestão, no contexto da distinção liderança-gestão/líder-gestor e gestão-liderança/gestor-líder, de acordo com Rosado, “o desafio mais estimulante do gestor na atualidade é constituir-se como um moderno gestor-líder” (2015,p. 239).

Os processos de gestão e de liderança são de extrema importância em qualquer organização e para que estes sejam bem-sucedidos devem ser utilizados da melhor forma possível, em simultâneo, de forma independente ou combinando-os.

Também para Gaspar *et al.* (2014) a liderança e a gestão são atividades distintas, uma vez que enquanto a primeira se pode considerar uma influência de relacionamento do líder para com os seus seguidores ou liderados, o gestor tem um relacionamento de autoridade para com os seus subordinados. Ainda segundo Gaspar *et al.*, a “liderança envolve articulação com uma visão organizacional, enquanto a gestão diz respeito à implementação da visão do líder sobre as mudanças por ele introduzidas, além da administração e manutenção das infraestruturas organizacionais” (2014, p. 92).

Para outros autores, a responsabilidade que diz respeito a cada uma das funções leva a que os gestores se centrem no domínio da lei, enquanto os líderes ao terem em atenção as necessidades dos indivíduos, preocupam-se mais com a ética.

Sendo a liderança um processo evolutivo, “nunca precisamos tanto de uma liderança esclarecida como nos dias que correm” (Chopra, 2013, p. 7).

Julgamos que não existem estilos puros de líder ou de liderança, mas que cada pessoa terá mais ou menos características de um ou outro tipo. Mas uma coisa deverá ser tomada como clara, é que o processo de liderança poderá ser trabalhado e escolhido o estilo mais apropriado quer para o líder, quer para o grupo, no qual se está inserido e com as características próprias que poderá possuir, sabendo-se de antemão que “hoje os líderes são acima de tudo agentes de mudança” (Alves e Bandeira, 2014, p. 238).

Na ótica de Díaz, Fernández e Toranzo (2002) é na liderança que no futuro se deve centrar a atenção das organizações, dado que as mudanças que se estão a operar e aquelas que se esperam que venham a acontecer, bem como um novo esquema de relações que se estabelecem entre líderes e os liderados ou colaboradores, assim o irão determinar. Parece-nos que no futuro a relação vertical e hierárquica que ainda hoje subsiste em muitas organizações, baseada no poder da informação tem tendência para desaparecer a partir do momento em que as novas tecnologias disseminarem a informação, de tal forma que qualquer membro possa a ela aceder livremente e em tempo considerado útil.

Deste modo, de acordo com Díaz, Fernández e Toranzo, num futuro próximo, os líderes devem assumir os desafios colocados pelas mudanças vertiginosas a que estão submetidas as suas organizações, pelo que o seu êxito irá depender da sua capacidade para «mover-se» entre os seguintes paradoxos:

“• Satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes y de los intereses corporativos de sus colaboradores o trabajadores.

- Reducción de costes y crecimiento de la producción sin olvidar la calidad.*
- Introducción de productos nuevos, manteniendo al mismo tiempo la venta de los antiguos.*
- Dialéctica entre visión de futuro y respuesta a los retos del presente con eficacia y realismo.*
- Dialéctica entre aprender y desaprender para volver a aprender nuevas técnicas, procedimientos, hábitos o situaciones.”* (2002, pp. 37-38).

Assim, é exigido ao novo líder, ou ao líder do futuro, o seguinte conjunto de competências:

- “a) Lectura inteligente de la realidad e intuición de perspectivas de futuro.*
- b) Niveles altos de autoestima y fuerza emocional para manejar el cambio y sus consecuencias.*
- c) Agilidad para diagnosticar permanentemente los puentes fuertes y áreas de mejora de la empresa.*
- d) Capacidad para implicar a sus colaboradores en el política e estrategia de la institución.*
- e) Voluntad para compartir el liderazgo. El líder del futuro tendrá que dominar el arte de la comunicación y del trabajo en equipo”* (Díaz, Fernández e Toranzo, 2002, p. 38).

Além do que se acabou de salientar, sublinha-se que a importância do líder e do gestor reside na segurança dos seus comportamentos. Supomos que neste novo século são necessários líderes e gestores emocionalmente estáveis, que consigam «lidar bem» na era da informação com a pressão dos meios de comunicação e do público. Devem ser versáteis e polivalentes.

Julgamos que para enfrentarem as mudanças com êxito devem liderar e gerir pelo exemplo. Devem ser detentores de qualidades e características em que os outros se revejam nelas. Devem ser autoconfiantes e inspirar confiança nos subordinados. Devem ser apaziguadores, dado que os conflitos acabarão por surgir, tendo os líderes e os gestores a obrigação de os saber prever, gerir e resolver. Devem também impor-se à frivolidade do êxito fácil e aprender a conviver em contextos de exigência, rodeados de pessoas que se sentem poderosas, capazes e capacitadas para desenvolver ambições. Devem ser elementos dinâmicos e dinamizadores de ações que envolvam as pessoas das organizações, a sentirem-se bem, úteis e felizes. Dito de outra forma e com base em Thomas, os gestores e os líderes devem adotar uma visão realista e imaginativa das organizações e das pessoas que trabalham para eles e com eles, sendo deste modo reconhecidos pelas seguintes características:

- “1- indivíduos, mas que se desenvolvem total e verdadeiramente em relação com outras pessoas e um trabalho importante;
- 2 - criativos e imaginativos, mas só de uma maneira concertada com os outros, trabalhando sozinhos ou em equipas;
- 3 - estimulados pelo sucesso (como indivíduos), mas sabem que têm maior êxito como parte de uma equipa;
- 4 - auto-motivados ou autónomos, mas têm a necessidade de direcção/liderança (embora apenas para coordenar actividades);
- 5 - suficientemente inteligentes para distinguir entre recompensas monetárias e aquelas recompensas menos tangíveis, que satisfazem as necessidades de valores;
- 6 - interessados em tornar o trabalho/mundo num lugar melhor e sabem que isso lhes garante um bónus” (2009, p. 159).

Outro facto relevante imputado aos bons gestores e líderes relaciona-se com o contributo que prestam para o sucesso das organizações, dado que para tal cuidam dos seus trabalhadores, olham pelas suas necessidades e ensinam-lhes ou providenciam para que lhes ensinem a tecnologia de ponta da organização que gerem e lideram.

Neste âmbito, deve levar-se em linha de conta o tipo de líderes que são, as virtudes e as qualidades que possuem, assim como a organização onde exercem a sua atividade profissional, o que será abordado nos dois pontos seguintes.

3.2. Tipos de líderes

Todas as pessoas manifestam um tipo de comportamento particular. Cada uma delas possui capacidades e qualidades únicas, além de atributos inatos, o que faz de cada indivíduo um ser único.

O mesmo se passa com os líderes, quer sejam ou não educacionais. Embora muitos líderes possuam uma série de atributos em proporção diferente, o que os “define é aquele atributo ou traço de personalidade dominante, que se evidencia naturalmente em situações de crise ou necessidade” (Glanz, 2003, p. 15). Ainda de acordo com este autor (2003), para cada tipo natural de liderança pode aplicar-se a teoria que desenvolveu e que denominou de Tipos Naturais de Liderança (TNL). Segundo esta teoria, deve ser avaliada a correspondência entre o tipo de comportamento de liderança e a tarefa a desempenhar. Neste âmbito, podemos sublinhar que nem todas as pessoas têm o mesmo potencial para conduzir ao consenso, por exemplo, uma comunidade desavinda.

Desta forma, cada tipo qualitativo tem a sua própria ressonância e os seus próprios pontos fortes e fracos. Num extremo do espectro de tipos de comportamento, podemos encontrar um indivíduo que demonstre um carisma naturalmente capaz de influenciar ou atrair outras pessoas. No outro extremo, podemos encontrar pessoas que não têm necessidade de chamar a atenção. O seu talento reside, em vez disso, numa capacidade para se adaptarem a qualquer situação e trabalharem de forma diligente na prossecução dos seus objetivos (Glanz, 2003).

Nos tipos qualitativos já referidos integram-se os primários que, de acordo com a teoria dos TNL, têm três subdivisões, a que Glanz (2003) denominou de tipos qualitativos secundários. As características de cada tipo qualitativo manifestam-se naturalmente e sem premeditação ou esforço, o que se pode atribuir a fatores inatos de cada pessoa. Contudo, cada indivíduo possui todas estas qualidades num grau maior ou menor, sendo uma delas dominante em relação às restantes. Desta forma, a maioria das pessoas exhibe uma tendência para um dos tipos qualitativos e “nos casos em que um mesmo indivíduo demonstre uma

tendência para mais do que um tipo qualitativo, os mesmos serão provavelmente complementares” (Glanz, 2003, p. 18).

Relativamente aos tipos primários de liderança, assinalam-se os dinâmicos, os adaptáveis e os criativos, como se apresenta no quadro 35.

Quadro 35 - Tipos qualitativos primários

| Tipos qualitativos primários |
|---|
| Os Dinâmicos são indivíduos extremamente carismáticos. |
| Os Adaptáveis adaptam-se bem a situações variadas, embora não sejam carismáticos nem criativos. |
| Os Criativos são imaginativos ou possuem talentos artísticos. |

Fonte: Glanz (2003, p. 16)

Os líderes dinâmicos possuem carisma e um magnetismo pessoal que lhes tornam possível inspirar e liderar os outros. Estes indivíduos possuem uma visão de conjunto, são capazes de articular um projeto para o futuro e têm um ego muito forte. Já as pessoas que pertencem

“ao grupo Adaptável, pelo contrário, não são carismáticos nem procuram mudar as coisas, sendo o seu sentido do ego muito menos agudo que no caso dos Dinâmicos. Os indivíduos de género Criativo (...) são possuidores de um ritmo, de uma consciência e sensibilidade pessoais que lhes permitem apreender o mundo de forma diferente, e com mais imaginação, que as pessoas de tipo Dinâmico ou Adaptável” (Glanz, 2003, pp. 15-16).

Estes três tipos principais divergem entre si. Por exemplo, os dinâmicos ocupam um lugar central e atraem os outros para si e para as suas ideias, enquanto os adaptáveis e os criativos podem parecer ou agir de forma carismática, mas esta característica não é, neles, natural (Glanz, 2003).

Quanto aos tipos qualitativos secundários de liderança, salientam-se os agressivos, os assertivos e os empáticos, tal como está patente no quadro 36.

Quadro 36 - Tipos qualitativos secundários

| Tipos qualitativos secundários |
|--|
| Os Agressivos podem ser descritos como pessoas com opiniões muito fortes ou, até, quezilentas. |
| Os Assertivos são frequentemente seguros e autoconfiantes. |
| Os Empáticos exibem geralmente uma atitude de afabilidade e encorajamento. |

Fonte: Glanz (2003, p. 16)

Os líderes de tipo agressivo têm uma característica dominante, enérgica e poderosa. Tendem a liderar os outros ou a querê-los dominar. Trata-se de indivíduos que gostam de assumir o controlo da situação. Os assertivos, são líderes frequentemente seguros, autoconfiantes e que possuem a determinação necessária para avançar os seus pontos de vista no momento que consideram mais correto. Por oposição, os empáticos “não são líderes natos e, regra geral, também não são oradores hábeis. Dão o seu melhor em funções assessórias, sendo indivíduos basicamente protectores, que gostam de ajudar e se preocupam verdadeiramente com o bem-estar dos outros” (Glanz, 2003, p. 17).

Na aceção de Null, as três qualidades primárias e as três qualidades secundárias, já apresentadas, são “como fios que formam a urdidura da personalidade... Interligam-se em determinados padrões que produzem a rica tapeçaria” (1996, p. 4) dos sete TNL, isto é, as qualidades primárias combinam-se com as qualidades secundárias para formar sete tipos qualitativos distintos de liderança, como se mostra no quadro 37.

Quadro 37 - Sete tipos qualitativos

| Sete tipos qualitativos | | | |
|---|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | Dinâmico | Adaptável | Criativo |
| Agressivo | Agressivo Dinâmico (AGD) | Agressivo Adaptável (AGA) | |
| Assertivo | Assertivo Dinâmico (ASD) | Assertivo Adaptável (ASA) | Assertivo Criativo (ASC) |
| Empático | Empático Dinâmico (ED) | Empático Adaptável (EA) | |
| Legenda: D = Dinâmico AG = Agressivo A = Adaptável AS = Assertivo C = Criativo E = Empático | | | |

Fonte: Glanz (2003, p. 17)

Segundo Null (1996), estes sete tipos qualitativos resultaram de uma investigação empírica e foram confirmados pela análise de milhares de indivíduos.

Deste modo, os sete tipos qualitativos de líderes educacionais são: o agressivo dinâmico; o assertivo dinâmico; o empático dinâmico; o agressivo adaptável; o assertivo adaptável; o empático adaptável; e o assertivo criativo, que passaremos de imediato a caracterizar.

Os líderes agressivos dinâmicos possuem determinadas características primárias que se encontram sintetizadas no quadro 38.

Quadro 38 - Características primárias dos líderes agressivos dinâmicos

| Características primárias dos Agressivos Dinâmicos | |
|--|--|
| Carismáticos | Atraem as pessoas; encantadores, magnéticos. |
| Líderes natos | Orientam e dirigem os outros. |
| Orientados para objectivos | Não perdem de vista a meta a atingir. |
| Empreendedores | Correm riscos; aventureiros, corajosos. |
| Oradores hábeis | Falam bem perante públicos alargados. |
| Diligentes | Trabalham arduamente, persistentes, quase fanáticos. |
| Politicamente astutos | Apreendem os diferentes eleitorados e respectivos interesses próprios. |
| Extrovertidos | Gostam de ser o centro da conversa; loquazes. |
| Dominadores | Assumem o comando; sobranceiros, autoritários. |
| Pensam em grande | Estabelecem metas elevadas; visionários, vêem o que mais ninguém consegue ver. |
| Inteligentes | Delineiam políticas; astutos, perspicazes. |
| Visionários | Têm visão alargada; imaginativos, utópicos. |

Fonte: Glanz (2003, p. 29)

Estes indivíduos são líderes natos. Trabalham em função de objetivos, são empreendedores e necessitam de exercer o controlo sobre os outros. Gostam do poder e lidam bem como ele. Não costumam ser bons ouvintes e normalmente estão no centro de todas as atividades. São indivíduos “exigentes para com aqueles com quem trabalham e têm expectativas muito elevadas. Possuem, no entanto, um lado negativo, que consiste na dificuldade em admitirem as suas falhas e em apresentarem desculpas pelos erros cometidos” (Glanz, 2003, p. 28). São intrigantes, contemplativos e, por vezes, até misteriosos. Normalmente as outras pessoas sentem-se atraídas por estes líderes e pelas suas ideias. A sua energia e a sua ambição conduzem, geralmente, estes líderes aos lugares cimeiros das organizações em que trabalham. De todos os tipos de líderes educacionais que abordaremos,

os agressivos dinâmicos são aqueles que podem provocar mais danos nas organizações a que pertencem (Glanz, 2003). Em contrapartida, detêm potencial para levar a cabo as melhores realizações dentro das organizações onde se inserem.

Cada qualidade opera num *continuum*, de cima para baixo, como é mostrado no quadro 39.

Quadro 39 - *Continuum* dos agressivos dinâmicos

| <i>Continuum</i> Agressivo Dinâmico | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Impacientes | Trabalhadores |
| Não pedem desculpa | Extrovertidos |
| Egocêntricos | Dominadores |
| Exigentes | Orientados para objectivos |
| Não perdoam | Carismáticos |
| Hipercríticos | Articulados |
| Sedentos de poder | Visionários |
| Controladores | Politicamente conscientes |
| Manipuladores | Competitivos |
| Capazes dos piores danos | Capazes das melhores realizações |

Nota: Não se deve encarar o *continuum* apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados.

Fonte: Glanz (2003, p. 30)

Os agressivos dinâmicos podem atingir o seu potencial máximo e desta forma conseguir obter e trazer muitos benefícios para uma organização. Todavia, se estiverem a operar no extremo mais baixo, podem apresentar comportamentos estranhos, aberrantes, pouco éticos e não contribuir para a organização, podendo-lhe até causar danos.

Já os líderes que se inserem no «grupo» dos assertivos dinâmicos possuem algumas características primárias que os distinguem dos restantes e que estão sistematizadas no quadro 40.

Quadro 40 - Características primárias dos líderes assertivos dinâmicos

| Características primárias dos Assertivos Dinâmicos | |
|--|---|
| Agentes da mudança | Procuram melhorar as coisas; reformadores. |
| Grande magnetismo pessoal | Têm consciência de que as pessoas se sentem atraídas pelas suas ideias; carismáticos. |
| Correm riscos | Gostam de desafios; aventureiros; exploradores. |
| De pensamento independente | Desconfiam da autoridade; inconformistas; iconoclastas. |
| Idealistas | Imaginam novas possibilidades; optimistas, futuristas, confiantes. |
| Introspectivos | Sondam as profundezas do ser; sérios, contemplativos. |
| Espiritualmente perspicazes | Intuem as necessidades dos outros. |
| Éticos | Honestos, francos (às vezes de forma brutal). |
| Espontâneos | Vivem o momento; imprevisíveis. |
| Excitantes | Gostam de acção; envolvem-se em grandes projectos. |
| Enérgicos | Realizam as suas qualidades «dinâmica» e «assertiva». |

Fonte: Glanz (2003, p. 38)

Os assertivos dinâmicos são líderes espontâneos, inteligentes e criadores de mudança social. São inconformistas carismáticos e desconfiam instintivamente da autoridade.

Em virtude das componentes do seu tipo de personalidade dinâmica e assertiva, podem ser consideravelmente egoístas e controladores. São indivíduos que

“observam as situações e planeiam naturalmente maneiras de sanar as dificuldades existentes. (...). Estabelecem as tendências a seguir e são revolucionários - não o fazem, no entanto, num esforço para exercer controlo sobre as vidas alheias, mas por desejar controlar a sua própria vida. Sabem em que é que acreditam e não acreditam, e estão seguros do porquê destas escolhas. São conceptualmente criativos e processualmente orientados” (Glanz, 2003, p. 36).

São pessoas de fácil relacionamento. Gostam de interagir com outras pessoas, que se sentem naturalmente atraídas e cativadas pelas suas características dinâmicas.

Todas as qualidades destes líderes também operam num *continuum*, de cima para baixo, como se mostra no quadro 41.

Quadro 41 - *Continuum* dos assertivos dinâmicos

| <i>Continuum</i> Assertivo Dinâmico | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Impacientes | Pacientes |
| Arrogantes | Equilibrados |
| Competitivos | Facilitadores |
| Egocêntricos | Interessam-se pelos outros |
| Compulsivos | Entusiastas |
| Viciados em trabalho | Enérgicos |
| Crédulos | Receptivos à mudança |
| Depressivos | Contentes consigo mesmos |
| Manipuladores | Podem mudar o mundo |

Nota: Não se deve encarar o *continuum* apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados.

Fonte: Glanz (2003, p. 39)

Os assertivos dinâmicos são grandes pensadores da mudança, por vezes muito manipuladores quando operam no extremo mais baixo. Em contrapartida, no extremo oposto são pacientes, interessam-se pelos outros e podem mudar o mundo.

No que à escola diz respeito, estes líderes, através da sua ação, promovem novas formas de organização educacional e contribuem para que nada fique igual quando têm a oportunidade de realizar o seu papel natural de liderança. Essencialmente, o seu papel é o de um promotor da mudança (Senge, 1990).

Por seu lado, os líderes empáticos dinâmicos apresentam uma série de características que foram sintetizadas no quadro 42.

Quadro 42 - Características primárias dos líderes empáticos dinâmicos

| Características primárias dos Empáticos Dinâmicos | |
|---|---|
| Carismáticos | Têm uma presença natural. |
| Calorosos | Partilham; gentis, tratam os outros com consideração e compaixão. |
| Sinceros | Preocupam-se com os outros; solidários. |
| Fiáveis | Confiam nos outros; os melhores amigos nas dificuldades. |
| Bem-humorados | Divertidos, engraçados; otimistas. |
| Articulados | Bons oradores e comunicadores; inteligentes. |
| Emocionais e espirituais | Intuem os sentimentos próprios e os alheios. |
| Despreocupados | Gostam do lazer; alegres; não competitivos. |
| Obstinados | Determinados; seguros; com grande sentido ético. |
| Amáveis | Procuram reduzir os conflitos; pacíficos e amigáveis. |

Fonte: Glanz (2003, p. 46)

Estes líderes são amigos, carismáticos, calorosos, sinceros, bons ouvintes, intuitivos, bem-humorados, independentes, de confiança, altruístas e otimistas. São de fácil relacionamento, bons a aproximar as pessoas e têm como primeira preocupação precisamente as pessoas, no sentido de as ajudar, o que também os satisfaz bastante. Tratam as pessoas com dignidade, respeito e atenção e são frequentemente conversadores, o que faz com que os outros se sintam bem perto deles.

Este tipo de pessoas não é arrumado nem organizado, contudo a sua qualidade «dinâmica» faz deles pessoas determinadas, enérgicas e seguras.

As qualidades destes líderes, também, operam num *continuum*, de cima para baixo, como se encontra patente no quadro 43.

Quadro 43 - *Continuum* dos empáticos dinâmicos

| <i>Continuum</i> Empático Dinâmico | |
|------------------------------------|----------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Pessimistas | Optimistas |
| Indiferentes | Amáveis |
| Isolados | Independentes |
| Autonegligenciam-se | Orientados para as pessoas |
| Falhos de assertividade | Seguros |
| Introvertidos | Divertidos |
| Preguiçosos | Orientados para objectivos |

Nota: Não se deve encarar o *continuum* apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados.

Fonte: Glanz (2003, p. 46)

Não tendo o impulso de dirigir mas de ajudar os outros, os líderes empáticos dinâmicos, por vezes, funcionam no extremo inferior do *continuum* afetando a sua saúde e o seu bem-estar. Ainda neste extremo e pela negativa, são os mais preguiçosos de todos os tipos de líderes.

No extremo superior, uma das suas qualidades, a orientação por objetivos, faz com que consigam atingir os seus objetivos e os da organização que lideram.

Num outro «grupo» situam-se os líderes agressivos adaptáveis. Estes não são carismáticos. São “orientados para objetivos e especialistas em encontrar a sua posição adequada na estrutura do poder e em fazer uso dela” (Glanz, 2003, p. 50). Estas e outras características estão reunidas no quadro 44.

Quadro 44 - Características primárias dos líderes agressivos adaptáveis

| Características primárias dos Agressivos Adaptáveis | |
|---|--|
| De recursos vastos | Tiram o melhor partido das situações; engenhosos; sobreviventes. |
| Socialmente conscientes | Compreendem a dinâmica das situações sociais. |
| Autoconfiantes | De pensamento independente; confiantes; determinados. |
| Excitantes | Gostam de desafios; enérgicos. |
| Orientados para o sucesso | Empenham-se em ser bem sucedidos. |

Fonte: Glanz (2003, p. 51)

Os agressivos adaptáveis são líderes oportunistas brilhantes que conseguem realizar o que pretendem, ou seja, perseguem os seus interesses de forma agressiva, conseguindo, geralmente, obter aquilo que desejam. O seu lado menos bom consiste em serem muito «secretos» e em explorarem os outros. Para eles, os fins justificam os meios. Os relacionamentos que estabelecem refletem a sua natureza acelerada e volátil.

Têm vontade e determinação para controlar os outros. Adaptam-se bem às diversas situações e circunstâncias que se lhes deparam e perseguem os seus objetivos de forma agressiva, ficando satisfeitos somente quando os alcançam.

São líderes que têm as maiores probabilidades de resolução com êxito de situações bastantes complicadas e adversas.

As qualidades destes líderes operam, igualmente, num *continuum*, de cima para baixo, como se pode ver no quadro 45.

Quadro 45 - *Continuum* dos agressivos adaptáveis

| <i>Continuum</i> Agressivo Adaptável | |
|--|-----------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Abusados | Extrovertidos |
| Egocêntricos | Dominadores |
| Vaidosos | Confiantes |
| Manipuladores | Orientados para objectivos |
| Mesquinhos | Meticulosos |
| Desonestos | Oportunistas |
| Vazios | Materialmente bem sucedidos |
| Mentirosos | Orientados para as pessoas |
| Maníacos | Excitantes |
| Nota: Não se deve encarar o <i>continuum</i> apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados. | |

Fonte: Glanz (2003, p. 51)

No extremo inferior, as qualidades de abusados, desonestos, maníacos e mentirosos podem causar grandes dissabores a estes líderes educacionais. Pelo contrário, o facto de serem extrovertidos, confiantes, excitantes e orientados para os objetivos e para as pessoas faz com que trabalhem assídua e arduamente para garantir com êxito que os seus planos de ação sejam concretizados.

Por outro lado, os líderes assertivos adaptáveis adaptam-se bem a situações variadas, embora não sejam carismáticos nem criativos, mas possuem o género de competências práticas de liderança que fazem deles bons administradores e dirigentes de escolas, sentindo-se, por isso, muito realizados nestes papéis. As características que apresentam encontram-se resumidas no quadro 46.

Quadro 46 - Características primárias dos líderes assertivos adaptáveis

| Características primárias dos Assertivos Adaptáveis | |
|---|---|
| Organizados | Bons a fazer planos. Metódicos, ordenados e estáveis. |
| Diligentes | Concentram-se nos pormenores e são persistentes. |
| Cívicos e orientados para a família | Mantêm a ordem estabelecida. |
| Fiáveis | São leais, previsíveis e consistentes. |
| Com princípios | Acreditam em valores tradicionais e são honestos. |
| Trabalhadores | Trabalham arduamente e são quase fanáticos. |

Fonte: Glanz (2003, p. 57)

São líderes que prestam maior atenção aos pormenores, defendem a ordem instituída e são conscienciosos. Os outros podem confiar neles para tratar dos detalhes da organização ou de qualquer programa. São ordeiros e previsíveis e não têm a necessidade de poder nem de atenção. São trabalhadores fiáveis e diligentes, necessitando de escassa supervisão. Não são preguiçosos. A sua tendência é para trabalhar intensamente e por longos períodos, mas este excesso de zelo pode resultar numa carga considerável de stresse negativo.

Segundo Null (1996), os líderes assertivos adaptáveis são excelentes organizadores. São constantes, trabalhadores, muito organizados e responsáveis, tendencialmente muito arrumados, pelo que preferem trabalhar em ambientes organizados. Também são bons na gestão do tempo. São persistentes, inteligentes, determinados e pragmáticos.

Estes líderes devido ao seu carácter compulsivo são pessoas nervosas e ansiosas, ficando stressadas com facilidade. Se não lhes ensinarem métodos para lidar com o stresse, terão dificuldades em enfrentar situações de crise.

As observações anteriores sobre o stresse e os tipos de personalidade de liderança constituem generalizações, pois os diferentes indivíduos variam na sua reação a este elemento. Contudo, ter consciência da tendência geral do seu grupo qualitativo irá colocar este tipo de pessoas numa posição melhor para fazer face a situações de stresse. A questão fundamental é que o seu nível de autoconhecimento determina a eficiência com que lidam com as circunstâncias stressantes que se lhes deparam.

A este propósito, Moxley explica que o autoconhecimento é um

“atributo importante de quem desempenha funções de liderança. A nossa identidade ajuda a compreender e a praticar a liderança, bem como a desenvolver relacionamentos que são dela

parte integrante. Os líderes devem conhecer os seus pontos fortes e fracos, as suas preferências pessoais, os seus factores de motivação e o impacto que têm nos outros” (2000, p. 112).

Normalmente, estes líderes educacionais não se evidenciam, são antes pessoas que, de forma discreta, trabalham nos bastidores dos acontecimentos e das instituições. Possuem princípios muito fortes, são de um grande civismo e orientados para a família.

Estes são líderes que saem dos gabinetes e visitam as salas de aula, aproveitando os períodos de menor atividade para redigirem relatórios e outros documentos (Sullivan e Glanz, 2009).

As suas qualidades operam, ainda, num *continuum*, de cima para baixo, como se resume no quadro 47.

Quadro 47 - *Continuum* dos assertivos adaptáveis

| <i>Continuum</i> Assertivo Adaptável | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Compulsivos | Conscienciosos |
| Intolerantes | Realizados |
| Sem imaginação | Previsíveis |
| Insensíveis | Fiáveis |
| Irrealistas | Pragmáticos |
| Arrogantes | Inteligentes |
| Picuinhas | Pontuais |
| Neuróticos | Disciplinados |

Nota: Não se deve encarar o *continuum* apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados.

Fonte: Glanz (2003, p. 58)

No seu melhor são excelentes profissionais, com os quais se pode sempre contar em situações de crise, como «espelha» o extremo superior. No seu pior, o extremo inferior mostra que podem exibir um comportamento compulsivo e intolerante.

São líderes que têm a tendência para pensarem que podem “fazer tudo, o que muitas vezes é confirmado pela sua competência e sucesso na maioria das iniciativas que empreendem” (Glanz, 2003, p. 60). Todavia, as suas ações são precedidas por tomadas de decisão em que estes líderes procuram envolver os outros.

Ainda num outro «grupo» incluem-se os líderes empáticos adaptáveis. Estes não têm o dinamismo e a capacidade de influenciar os outros como os agressivos dinâmicos e como os assertivos dinâmicos. Também lhes falta o carisma dos empáticos dinâmicos e embora possuam a característica «adaptável» dos agressivos adaptáveis, são desprovidos de agressividade, assim como não dispõem da assertividade dos assertivos adaptáveis.

As características destes líderes educacionais apresentam-se no quadro 48.

Quadro 48 - Características primárias dos líderes empáticos adaptáveis

| Características primárias dos Empáticos Adaptáveis | |
|--|--|
| Defensores da ordem instituída | Buscam a estabilidade; conformistas. |
| De confiança | Confiam nas autoridades; fiáveis. |
| Caridosos | Preocupam-se com os demais; empáticos; activistas sociais. |
| Bons cidadãos | Acreditam na autoridade; obedientes à lei. |
| Trabalhadores | Levam o trabalho e as responsabilidades a sério. |
| De valores tradicionais | Estabelecem um sistema de valores. |
| Apreciadores do consenso | Esforçam-se por evitar conflitos. |

Fonte: Glanz (2003, p. 63)

Segundo Glanz, os empáticos adaptáveis “para liderar, têm que ser dotados de poderes, encorajados e orientados pelos outros tipos qualitativos. Reagem melhor a solicitações de Empáticos Dinâmicos (pela qualidade comum que partilham), mas também podem aceder aos desejos dos outros grupos” (2003, p. 62).

Esta circunstância pode, ainda, ajudá-los a desenvolver o género de liderança pessoal necessária em determinadas situações.

São líderes que inspiram confiança por serem leais, inteligentes, bem-humorados e se preocuparem com os outros. Geralmente são realistas, apolíticos e desprovidos de instintos manipuladores. Estabelecem relacionamentos fortes e estáveis, que podem conservar para toda a vida.

As suas qualidades operam num *continuum*, de cima para baixo, como se sintetiza no quadro 49.

Quadro 49 - *Continuum* dos empáticos adaptáveis

| <i>Continuum</i> Empático Adaptável | |
|--|-------------------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Inflexíveis | Trabalhadores |
| Introvertidos | Serenos |
| Conciliadores | Caridosos |
| Antiquados, aborrecidos | Bem-humorados |
| Deprimidos | Felizes |
| Preconceituosos | Amigáveis |
| Crédulos | Leais |
| Receosos das mudanças | Honram os seus princípios |
| Precisam de aceitação | Buscam liderar a uma pequena escala |
| Nota: Não se deve encarar o <i>continuum</i> apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados. | |

Fonte: Glanz (2003, p. 64)

Estes líderes, por vezes, são inflexíveis nas decisões que tomam e receiam a mudança pelo que não são os mais indicados para anteciparem e acompanharem as mudanças educacionais, nem para introduzirem práticas inovadoras, quando operam no extremo inferior, o que confirma a sua menor capacidade para liderar em relação aos outros tipos de líderes educacionais.

São líderes que procuram liderar a uma «escala pequena» e de acordo com a sua serenidade.

Pretendem trabalhar, visando o cumprimento das suas tarefas e ser felizes, o que acontece quando operam no extremo superior.

Por fim, os líderes assertivos criativos são visionários, imaginativos e criativos. Estas e outras características destes líderes encontram-se expostas no quadro 50.

Quadro 50 - Características primárias dos líderes assertivos criativos

| Características primárias dos Assertivos Criativos | |
|--|---|
| De sensibilidade apurada | Preocupam-se com as pessoas; atenciosos, com capacidade de percepção. |
| Meditativos | Reflexivos; contemplativos, introspectivos. |
| Auto-suficientes | De pensamento independente; vanguardistas. |
| Visionários | Vêm para além do vulgar; imaginativos. |
| Emotivos | Solidários; emocionalmente inteligentes. |
| Imprevisíveis | Complicados; de raciocínio inconventional. |
| Impelidos a criar | Levados pelo impulso a criar. |

Fonte: Glanz (2003, p. 69)

São líderes que gostam de criar, deixando-se, muitas vezes, absorver pelos projetos em que se envolvem.

São entusiastas do trabalho e vivem absorvidos por ele, sobrepondo a atividade profissional em relação à pessoal.

São líderes reflexivos, autossuficientes e por vezes voláteis. Sabem exatamente o que querem e o que têm que fazer para o alcançar.

Não são dinâmicos nem carismáticos, todavia dão mostras de uma sensibilidade apurada e de capacidade de percepção. Veem o mundo e o que nele acontece, interpretando-o de forma diferente dos restantes líderes educacionais.

Nos estabelecimentos escolares, estes líderes têm “ideias brilhantes e inovadoras sobre reformas totais ou parciais, sendo capazes de lidar com os problemas criativamente. Embora se afastem de posições de gestão, a sua visão e liderança constituem contribuições inestimáveis que tornam a realidade da escola mais interessante” (Glanz, 2003, p. 68).

No que toca à sua vida pessoal, são pessoas amáveis, sensíveis e atenciosas, capazes de desenvolver relacionamentos significativos.

Também as suas qualidades operam num *continuum*, de cima para baixo, como está patente no quadro 51.

Quadro 51 - *Continuum* dos assertivos criativos

| <i>Continuum</i> Assertivo Criativo | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| <i>Extremo inferior</i> | <i>Extremo superior</i> |
| Isolados | Solidários |
| Solitários | Absorvidos pelo trabalho |
| Bruscos | Amáveis |
| Egocêntricos | Orientados para as pessoas |
| Deprimidos | Emotivos |
| Hipercríticos | Expressivos |
| Pessimistas | Optimistas |
| Necessitam de aceitação | Seguros |
| Inconscientes | Fiáveis |
| Vulneráveis | Criativos |

Nota: Não se deve encarar o *continuum* apenas nos seus extremos, pois os diferentes indivíduos podem exibir estas qualidades em graus variados.

Fonte: Glanz (2003, p. 69)

São líderes que exibem grande volatilidade emocional. Por vezes são bruscos, o que confirma o comportamento imprevisível que possuem e que pode ser muito desconcertante e exigir uma grande dose de paciência àqueles com quem se relacionam, quando operam no extremo inferior. Por outro lado, no que fazem são fiáveis, seguros, deixam-se absorver pelo trabalho e orientam-se para as pessoas, quando operam no extremo superior.

Os assertivos criativos assumem-se como líderes criadores e organizadores e “dão, em virtude do seu raciocínio imaginativo, um contributo inestimável à organização escolar - que, sem eles, constituiria um organismo muito pouco interessante” (Glanz, 2003, p. 71).

Cada líder tem a sua capacidade de liderança. Não nos devemos esquecer que estes indivíduos são capazes de algum tipo de liderança educacional, em maior ou menor grau, consoante as situações ou circunstâncias em que se encontram envolvidos. De qualquer forma, os líderes educacionais devem estar preparados para lidar com as questões políticas, económicas, sociais e tecnológicas inerentes ao ensino. As instituições educacionais são demasiado complexas para esquemas centralizadores de liderança.

Sabendo-se que a liderança eficiente depende do contexto, o mais importante é fazer corresponder o líder adequado a cada situação particular.

As organizações bem-sucedidas precisam de todos os tipos de líderes, pelo que julgamos que diferentes líderes, colocados estrategicamente num Agrupamento de Escolas ou

numa Escola não Agrupada, podem contribuir em grande medida para a sua eficácia organizacional.

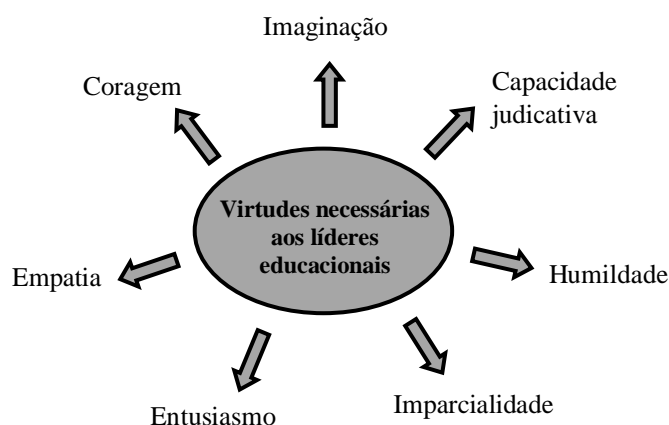
Não sendo todos iguais, os líderes utilizam de forma distinta as diferentes capacidades e competências. Pelo que nos parece que um equilíbrio na utilização das características destes líderes, porventura, poderá originar uma liderança educacional mais consistente e melhor conseguida.

3.3. Virtudes necessárias aos líderes

Os líderes devem possuir determinadas qualidades que os fazem destacar dos demais indivíduos e os tornam naqueles que conseguem influenciar de alguma forma os outros. Do mesmo modo, também os líderes educacionais e em particular os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas devem possuir algumas qualidades únicas, umas inatas e outras treinadas e desenvolvidas, para que, com a sua ação, possam exercer a sua influência nos demais atores educativos.

Segundo Glanz (2003), existe um conjunto de virtudes necessárias a todos os líderes educacionais que apresentamos na figura 27.

Figura 27 - Virtudes necessárias a todos os tipos de líderes educacionais



Fonte: Adaptado de Glanz (2003, pp. 79-117)

Atendendo à figura 27, podemos referir que a característica coragem evoca motivos de âmbito militar, como atos heroicos, explorações arriscadas ou dramáticas. No caso dos líderes educacionais, o tipo de coragem necessária consiste “na prontidão para defenderem o que está certo contra toda a

oposição. O atributo que devem possuir consiste no destemor para fazerem ouvir a sua voz, mesmo quando existem grandes constrangimentos à iniciativa individual” (Glanz, 2003, p. 81). Estes líderes devem dar mostras de serem pessoas com princípios, de caráter e que assumam as responsabilidades de garantir que os direitos e a dignidade dos outros, sobretudo dos mais desfavorecidos, sejam respeitados e reconhecidos.

Na aceção de Glanz, sem esta virtude, “os líderes educacionais tornam-se meros técnicos ou tutores administrativos; enfim, simples zeladores da instituição escolar” (2003, p. 82).

Outra virtude que os líderes educacionais devem possuir é a imaginação. Desta forma, são capazes de levar a cabo grandes ações, mesmo em circunstâncias adversas. Esta capacidade de imaginação ou criativa permite aos líderes das escolas lidarem bem com as mudanças ou anteciparem-se a elas. Por exemplo, podem utilizar métodos imaginativos para envolver a comunidade educativa no trabalho escolar, criando desta forma um sentido comunitário da educação. Esta característica permite aos líderes serem capazes de mostrar a todos uma nova forma de conduzir os destinos dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas. De acordo com Glanz, “os líderes imaginativos são capazes de apresentar soluções alternativas, considerar interpretações diferentes, explorar o leque de explicações possíveis, pensar em novas questões e estruturar experiências com significado” (2003, p. 114).

Já a capacidade judicativa é outra das virtudes que Glanz (2003) entende como necessária a qualquer líder educacional e que “consiste em usar os conhecimentos acumulados para pensar de forma inteligente sobre uma situação particular” (Glanz, 2003, p. 100). Trata-se da capacidade necessária para aplicar com sensatez o conhecimento possuído. É importante o uso desta capacidade na tomada de decisão, dado que permite ao líder avaliar o valor de certos factos e informações, de forma a determinar a sua relevância para uma dada situação. Portanto, um líder possuidor de boa capacidade judicativa está

“em condições de examinar uma miríade de informações, selecionar os elementos relevantes, pesá-los à luz das necessidades da ocasião e tomar uma decisão válida. Um líder sem capacidade judicativa pode ter outras virtudes, mas está necessariamente votado ao fracasso, pois o âmago de uma boa liderança reside na capacidade de tomar decisões ponderadas” (Glanz, 2003, p. 101).

Ainda segundo este autor (2003), esta virtude é um talento especial que não pode ser ensinado, sendo adquirido através da experiência e da prática de qualquer líder educacional.

A humildade é outra virtude importante que os líderes educacionais devem ter. A exibição da humildade, ao contrário do que alguns ainda assim pensam, não é reveladora de uma baixa autoestima. Na verdade e de acordo com Glanz, “quanto mais seguro for um líder, maior será a sua capacidade para se comportar de forma humilde” (2003, p. 110). Esta característica não deve ser “apregoadá” por qualquer que seja o líder, mas antes deve ser evidenciada pelas suas ações.

Esta qualidade facilita ao líder educacional delegar mais poderes nos outros e reconhecer os seus méritos. Esta situação pode conduzir os outros à realização de iniciativas destinadas a introduzir melhorias na escola. Igualmente em relação aos líderes educacionais, Castillo (2014) considera que estes atores educativos devem possuir determinadas características, tais como: autenticidade; enfoque integral de caráter sistémico; perspetiva humanista e ética; equilíbrio emocional; competência pedagógica; ampla cultura; grande capacidade para observar, escutar e comunicar; atitude assertiva; capacidade para fomentar e coordenar o trabalho colaborativo; equilíbrio entre ser metódico e ser reflexivo; ampla capacidade de negociação, previsão e resolução de problemas; espírito visionário; ser persuasivo; motivador; capaz para tomar decisões; e ser detentor de competências administrativas diversas como a planificação, o controlo, o acompanhamento e a avaliação das diferentes ações e programas.

Os líderes humildes sabem ouvir os outros e têm consciência dos seus pontos fortes, realizações e capacidades, além de serem conhecedores das suas limitações. Não são arrogantes e “reconhecem as competências dos outros e evitam a entronização da sua pessoa. Estes líderes discretos são muito queridos e respeitados em qualquer organização, apesar da literatura sobre liderança raramente discutir os méritos da humildade” (Glanz, 2003, p. 112).

A palavra imparcial invoca a imagem de um árbitro ou de um juiz. Os líderes imparciais tomam decisões baseados na avaliação que fazem das situações e das informações que recolhem, das regras preexistentes e das provas que lhe são apresentadas, julgando as matérias ou os factos de uma forma justa e sem se deixarem influenciar por preconceitos ou por pressões pessoais ou sociais. Este comportamento livre de preconceitos ou preferências é revelado pelos líderes educacionais, de forma a que nenhum indivíduo seja favorecido em detrimento dos outros. Estes líderes devem possuir esta virtude a fim de poderem tratar todos os atores educativos de forma igual, justa e equitativa.

Contudo, a imparcialidade não é sinónimo de neutralidade, uma vez que todas as pessoas têm ideias preconcebidas. Neste sentido, os líderes para serem imparciais e ao estarem “conscientes da sua simpatia por um dado ponto de vista, devem contrabalançar essa predisposição permitindo às visões diferentes da sua que se exprimem e argumentem das suas razões de forma justa” (Glanz, 2003, p. 87).

O entusiasmo é uma virtude muito importante que qualquer líder deve possuir, seja ele de uma empresa, de uma escola ou de outra organização. Julgamos que um líder sem entusiasmo pouco ou nada faz, pouco acrescenta, pouco melhora e pouco muda. O entusiasmo que os líderes educacionais colocam no seu trabalho é decisivo para a concretização com êxito do mesmo. O entusiasmo destes líderes demonstra, também, a paixão pelo seu trabalho. Na ótica de Glanz, os líderes

“que se deixam arrebatados pelo que fazem tiram satisfação profissional do trabalho e são, frequentemente, bem sucedidos. Para além disso, o seu entusiasmo constitui um factor de inspiração para as outras pessoas. (...). O entusiasmo não é uma competência técnica. Não é algo que se possa aprender num curso e desenvolver a seguir. É antes um estado de espírito” (2003, pp. 106-107).

Por último, a empatia é uma virtude que possuem os líderes que se importam e se preocupam com os outros. Estes líderes demonstram pelas suas ações que colocam as pessoas em primeiro lugar. São líderes que “desenvolvem frequentemente, com os outros, relacionamentos que funcionam como instrumento de motivação e inspiração para estes alcançarem um nível de excelência” (Marshall, 1995, p. 28). Regra geral, são atenciosos e apercebem-se dos esforços dos outros para fazerem um bom trabalho, reconhecendo-lhes esse mesmo trabalho. Têm também a capacidade para se comprometerem com uma ampla variedade de sinais emocionais, o que lhes permite detetar e compreender o que sentem os outros, principalmente os que de mais perto os rodeiam como os membros da sua equipa de direção e os colaboradores e/ou liderados.

Estes líderes comunicam com os restantes atores educativos, preocupam-se com eles, fazendo senti-los importantes, que têm valor e que são estimados.

Para Glanz, a empatia é assim definida “como a capacidade de um líder escolar intuir, identificar e perceber os sentimentos das outras pessoas” (2003, p. 97). Já Goleman, a define como a característica de “*darse cuenta de lo que sienten los demás en un momento determinado*” (2013, p. 80).

Outros autores entendem que para o desempenho das suas funções é essencial que os líderes possuam outras virtudes, qualidades ou características.

Deste modo, por exemplo, Adair (2000) entende que existem algumas qualidades essenciais que um indivíduo deve possuir de forma a ser um líder e a ser visto pelos outros como tal, como por exemplo: a integridade; a firmeza; a imparcialidade; o zelo; a humildade; e a confiança. A estas qualidades, Thomas (2009) acrescenta o entusiasmo, a equidade e a cordialidade. Mais tarde, Adair e

Reed (2006) aditam a vivacidade, a calma e «severo mas justo». Esta última qualidade tem surgido nos últimos vinte anos, em que se verifica uma associação da severidade, ou exigência, à noção de justiça por parte do líder na sua atuação perante os liderados.

Na perspetiva de Goleman, sabendo-se que os líderes “*marcan las estrategias, motivan, crean una misión, implantan una cultura*” (2013, p. 53), então estes devem possuir ou desenvolver características como a capacidade social e a inteligência emocional⁵⁵. Além disso, devem também possuir as seguintes qualidades: empatia, sintonia, consciência organizacional, influência, desenvolvimento dos outros, inspiração, trabalho de equipa e direcionar a atenção para si (foco interno, manifestando-se na melhoria da autoconfiança e do controlo emocional, sobretudo quando é preciso manter a calma e a lucidez nas situações de grande stresse ou de conseguir recuperar rapidamente a sua «postura», mantendo-se concentrado para alcançar as metas traçadas), no outro (foco no outro, de modo a perceber o que os outros pensam sobre o mundo e expressando-se de forma a que o compreendam e identificando-se com o que esses outros sentem nesse momento) e para o exterior (foco externo, permitindo ao líder entender os sistemas mais alargados que moldam o destino da organização, comunidade, ou sociedade onde se inserem, o que lhe permite não só prever a mudança, como o impacto dessa mudança nos aspetos social, cultural e ambiental) (Goleman, 2015).

Ainda na aceção de Goleman (2013; 2015), devem desenvolver as seguintes características: autoconsciência; motivação; autorregulação; e competências sociais.

Portanto, na ótica de Goleman, os líderes devem ter inteligência emocional e social para poder utilizá-las no desempenho das suas funções, sendo especialmente importante o uso da inteligência social “em situações de crise” (2015, p. 183).

Já os grandes líderes, de acordo com Saba (2006), apresentam as seguintes oito características fundamentais: entusiasmo, integridade, firmeza, imparcialidade, zelo, humildade, confiança e conhecimento. Em relação à integridade, Blanchard e Muchnick sublinham a necessidade de os líderes mostrarem esta característica, “construírem uma cultura de parceria e estimularem a auto-estima das pessoas através do louvor, isto é, dizendo-lhes que o que elas fazem é importante” (2012, p. 9). Rego e Cunha salientam que esta virtude tem efeitos extraordinários mas de difícil concretização, uma vez que “contempla dimensões como o cumprimento da palavra dada e das promessas, a ação confiável, a adoção de atos consistentes com as palavras, a honestidade e a assunção de responsabilidade pelos atos próprios” (2013b, p. 51), o que por vezes não sucede. Por

⁵⁵ O conceito relativo à inteligência emocional e o seu desenvolvimento encontram-se abordados mais à frente neste nosso trabalho, nomeadamente, no ponto relativo à liderança emocional.

seu lado, White e Prywes são de opinião que os grandes líderes são “visionários, inspiradores, arrojados, versáteis, gigantes, construtores e lendas” (2007, p. 35). São ainda inovadores, dotados de habilidade, personalidade e resistência. Esta última característica, de acordo com White e Prywes (2007), ajuda a estabelecer e a manter a autoridade e a credibilidade e faz com que as tarefas solicitadas aos liderados e colaboradores sejam executadas.

Na aceção de E. Rodriguez (2005), os líderes devem ter aspetos comuns que denomina de qualidades, tais como a honestidade, a ética, a «transparência», a disponibilidade, a visão, a competência, a integridade, o inspirar a confiança, o transmitir a esperança e a direção, implicando esta última qualidade saber para onde vai e para onde conduz as pessoas que lidera, dado que estas necessitam de instruções precisas e claras de modo a serem orientadas e direcionadas e, além disso, também querem saber o que fazem, por que o fazem e para que o fazem. Devem igualmente ser ambiciosos, de forma a transmitir aos liderados “vontade de crescer, de melhorar, de obter mais e melhores resultados” (E. Rodriguez, 2005, p. 117).

Segundo Maxwell (2010b), as vinte e uma qualidades indispensáveis que entende serem as que permitem ser um líder eficaz e fazer a diferença são as seguintes: atitude positiva; autodisciplina; caráter; carisma; competência; compromisso; comunicação; coragem; discernimento; disposição para aprender; foco; generosidade; iniciativa; capacidade para escutar; paixão; relacionamentos; responsabilidade; segurança; resolução de problemas; visão e serviço, em que para «chegar à frente», o líder deve colocar os outros em primeiro lugar. A estas, podemos acrescentar o empenho, a confiança, a empatia, a criatividade, a aprendizagem, a honestidade, a assertividade, a humildade, o ser proativo, o respeito, a consistência, a capacidade de delegação e descentralização, o ser justo e a inteligência emocional, como as qualidades essenciais que foram identificadas por Silva e Reis (2014) que o líder deve possuir para exercer uma liderança eficaz nas novas organizações no início deste século. Todavia, e na ótica destes autores “não é necessária a presença de todas em simultâneo, ocorrendo prevalência de umas sobre outras conforme o tipo de líder e a situação existente” (2014, p. 103).

Vários são, pois, os traços característicos de um líder, dos quais, para Ghiselli (1971), se destacam a capacidade de «supervisão», isto é, a capacidade para planear, organizar, dirigir e controlar; a necessidade de realização profissional, ou seja, a procura de responsabilidades; a inteligência; a capacidade e gosto para tomar decisões; a autoconfiança; e a capacidade de iniciativa. A este respeito, O’Conner (1995) sublinha a ambição, o carisma, a confiança, a

iniciativa, a independência, a criatividade e o sentido de responsabilidade como as qualidades que normalmente são tidas pelas pessoas em relação aos líderes e que os caracterizam.

Jones e George (2012) salientam que os líderes devem possuir os seguintes traços e características pessoais relacionados com a liderança eficaz: inteligência, conhecimentos e domínio, dominância, autoconfiança, grande energia, tolerância à tensão, integridade e honestidade e maturidade, enquanto para Yukl (2012), os traços que caracterizam os grandes líderes são os seguintes: boa apresentação e preparação, estatura média, adaptabilidade às situações, vigilância para com as necessidades dos outros, assertividade, cooperativismo, ambição, agressividade, entusiasmo, persistência, tolerância ao stress, inteligência, autoconfiança, sensibilidade interpessoal, tato e delicadeza, poder de persuasão, fluência, criatividade, confiável, orientação para a realização, extroversão, integridade e responsabilidade. Além destes atributos, os líderes para liderar devem ser bons comunicadores e capazes de captar e motivar a audiência (Irwin, 2013).

Já Urbea e Oro (2012) entendem que os líderes para desempenharem com êxito as suas funções deverão possuir e/ou desenvolver as seguintes qualidades: conhecimento de si mesmo; conhecimento do grupo e da organização; conhecimento dos indivíduos que formam o grupo e que fazem parte da organização; saber comunicar; ter inteligência emocional; ter empatia com os outros; ter capacidade de organização; ter capacidade para delegar a sua liderança nos outros; ter capacidade para gerir conflitos; ser autoconfiante; ser «transparente»; ter ambição, otimismo e iniciativa; saber definir metas e objetivos «claros» para serem alcançados; saber prever, programar e planificar; ser inovador e criativo; ser generoso e credível; ter «força mental» e autoestima; ser tolerante à frustração; ter controlo sobre as suas emoções e pensamentos; e ter motivação.

Numa perspetiva mais recente, Reis e Silva entendem que um líder deve possuir ou efetuar uma aprendizagem de algumas características essenciais a uma liderança eficaz, sendo essas características “um conjunto de atributos e qualidades intrínsecas aos líderes, ou seja, devem ser desenvolvidas de dentro para fora” (2014, p. 142). Neste âmbito, destacam-se as seguintes características: visão, respeito, criatividade, confiança, iniciativa, honestidade, humildade, atitude positiva, autodisciplina, carisma, competência, comprometimento, comunicação, discernimento, educabilidade e relacionamentos.

Ainda neste domínio, as principais atitudes que julgamos estarem relacionadas com os líderes para que estes se conscientizem da necessidade de aprimorar as relações interpessoais são as seguintes: empatia; capacidade de escutar; humildade; autoconfiança; controlo das emoções;

entusiasmo e energia, nomeadamente na assunção de responsabilidades, no impulsionar das mudanças, em correr riscos e na estimulação da cooperação.

Já Osborne (2009) entende que o líder deve possuir qualidades que lhe permitam atingir resultados excelentes; que consiga estabelecer relacionamentos; que saiba formar e comunicar; que empregue continuamente a inovação; que se concentre nos clientes, sendo neste caso concreto os alunos e a comunidade educativa; que partilhe aprendizagens e conhecimentos; e que tenha a capacidade para resolver problemas e para tomar decisões.

As qualidades necessárias ao exercício da liderança por parte do líder, na opinião de Mesquita, além de dever ser um bom comunicador, um bom ouvinte e ser capaz de mobilizar pessoas, incutindo-lhes um «espírito de missão», “deve ainda deter a capacidade de responder aos problemas do seu tempo, mantendo-se a par das correntes de mudança na sua área de actuação, e de antever as preocupações do futuro” (2011, p. 276).

Também no âmbito do que vimos abordando, Iacocca identificou nove pontos ou características que um líder, em especial um bom líder deve possuir e que apelidou de “Nove Cs da Liderança” (2007, p 15). São eles/as: curiosidade, criatividade, comunicação, carácter, coragem, convicção, carisma, competência e senso comum.

Na ótica dos liderados e de acordo com estudos conduzidos por Kouzes e Posner (1987, cit. por Duluc, 2001; 2009), estes desejam ter líderes honestos, competentes, voltados para o futuro e motivadores.

Os líderes para terem sucesso, serem respeitados e seguidos devem, na opinião de Filho, possuir os seguintes atributos:

“disposição para tentar o que não foi tentado antes; automotivação; uma percepção aguda do que é justo; planos definidos; perseverança nas decisões; o hábito de fazer mais do que aquilo pelo qual se é pago; uma personalidade positiva; empatia; domínio dos detalhes; disposição para assumir pela responsabilidade; duplicação⁵⁶; e uma profunda crença em seus princípios” (2003, cit. por Andrade e Amboni, 2012, p. 112).

Nas palavras de Alves e Pizaia (2009), a empatia, a capacidade para ouvir, a humildade, a autoconfiança, o controlo das emoções, o entusiasmo e energia, a assunção de responsabilidades, o impulsionar mudanças, o correr riscos e o estimular a cooperação, são as principais atitudes que encontraram na literatura específica como necessárias aos líderes,

⁵⁶ Através deste atributo o líder procura maneira de espelhar a sua habilidade nos outros.

visando iniciar e aprofundar o desenvolvimento de relações interpessoais entre e com os seus colaboradores e liderados.

As qualidades que o líder educativo deve possuir são na opinião de Lück (2008) as seguintes: aceitação de desafios, autoconfiança, autocontrolo, autodeterminação, comprometimento, dedicação, determinação, empatia, empreendedorismo, entusiasmo, espírito de equipa, expectativas elevadas, flexibilidade, gosto pelo trabalho, iniciativa, inteligência emocional, inteligência social, laboriosidade, maturidade psicológica e social, motivação, ousadia, perseverança, persistência, proatividade, resiliência e tolerância à crise.

Por seu lado, Campo (2004) entende que os critérios de atuação profissional dos líderes escolares devem contemplar quatro domínios: as qualidades pessoais como flexibilidade, constância, autonomia, fiabilidade, integridade e equilíbrio; as destrezas interpessoais tais como a empatia, a preocupação com os outros, a assertividades, o saber ouvir, a clareza e concisão na expressão e o trabalho em equipa; a capacidade de direção e liderança que contemple o delegar, a motivação, o controlo de qualidade, o desenvolvimento do pessoal, a abertura ao exterior e a liderança; e as destrezas técnicas de gestão que contemplam a planificação de projetos, a negociação, a organização de recursos, a compreensão do contexto, a avaliação e a profissionalidade.

Na ótica de Welch e Welch (2015), os líderes devem ser justos, íntegros, honestos, exigentes, otimistas, persistentes e pacientes.

De acordo com Peeling (2007) o líder para desempenhar os vários papéis deve possuir as seguintes qualidades: visão do futuro, respeito e confiança da equipa de liderados. A visão do futuro, ou seja, a “imagem mental de como verá o amanhã” (Kouzes e Posner, 2004, p. 19) possui uma componente criativa, mas a compreensão dos fundamentos necessários e inerentes ao funcionamento da organização que lidera

“é a pedra basilar sobre a qual a sua visão tem de ser construída. (...). O respeito é conseguido quando se apresentam resultados. Os actos valem mais do que as palavras, e os bons resultados valem mais do que os actos. As pessoas respeitam líderes competentes e profissionais. A confiança advém da honestidade e da franqueza, assim como da coerência entre os seus actos e as palavras. Também advém da sua determinação ao enfrentar assuntos delicados” (Peeling, 2007, p. 36).

Este autor (2007) entende que as qualidades descritas anteriormente ajudam o líder nas seguintes ações: tomada de decisões; criação do espírito de comunidade ou de cultura no seio

da equipa de liderados; estruturação da equipa e determinação da sua hierarquia interna; zelo pelo bem-estar dos colaboradores; e servir de intermediário entre a equipa de liderados e os restantes membros da organização.

Kanter (1997) é de opinião que os líderes que teoricamente têm o poder não conseguem liderar a mudança se o não partilharem com a organização, contudo, por vezes, estes líderes enfrentam a dificuldade de conseguir levar as pessoas a fazerem o que consideram que deve ser feito. Para isso, o autor (1997) defende que os líderes devem dominar as seguintes capacidades essenciais: olhar para além das «suas fronteiras» para descobrir o que de diferente pode ser feito; descobrir novas vias; ser possuidor de visão; conseguir reunir «aliados»; saber criar uma equipa; ter a tenacidade para persistir e insistir; e saber partilhar os méritos.

Por sua vez, em alturas de crise, Rego e Cunha (2010) advogam que os líderes são chamados a atuar de uma outra forma e que os liderados esperam mais dos seus líderes, ou seja, esperam que eles sejam capazes de lidar com este tipo de situações e de em conjunto os ajudar a ultrapassar esses momentos com êxito.

A este propósito, Rego e Cunha sublinham que neste tipo de situação, as ações dos líderes permitem identificar sete grandes capacidades:

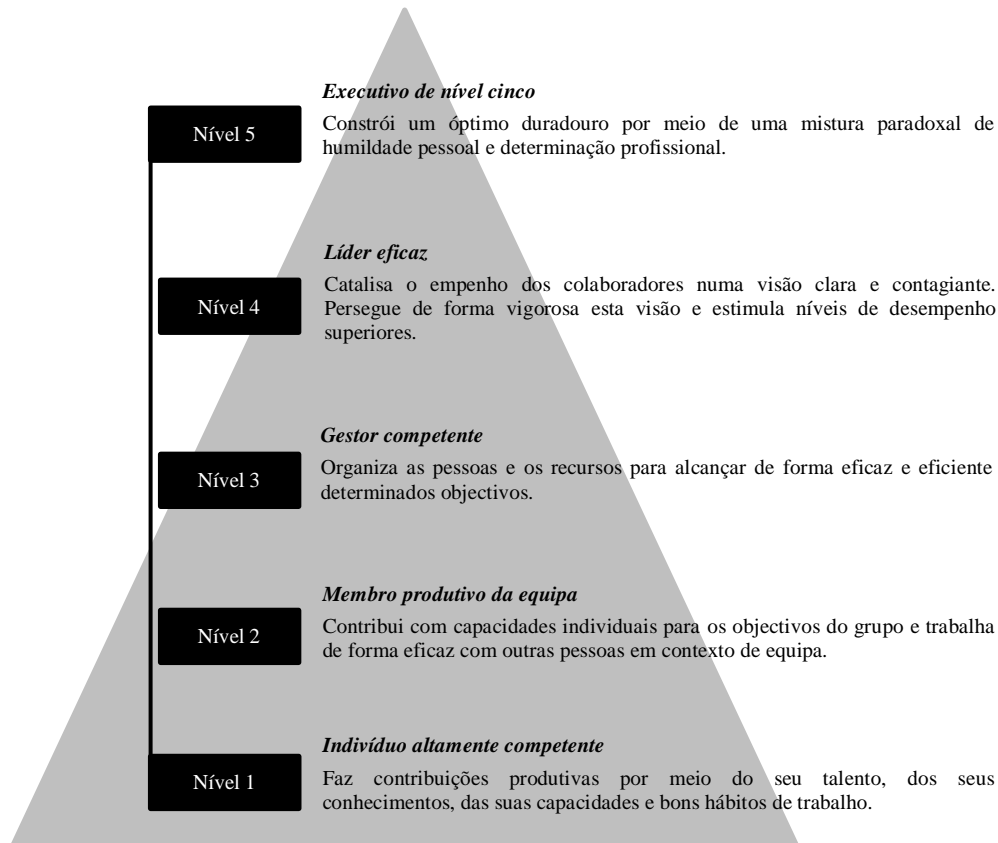
“(a) capacidade para compreender as forças e as fraquezas próprias; (b) honestidade e empenhamento; (c) autoconfiança e capacidade para fazer, se necessário, uma longa caminhada no meio da adversidade e da incerteza; (d) resiliência física e emocional; (e) capacidade para assumir a responsabilidade pelos erros e fracassos; (f) competência para guiar os outros num percurso instável e imprevisível; (g) capacidade para encarar a realidade, em vez de negá-la ou dourar a pílula” (2010, p. 9).

Outra perspetiva é-nos transmitida por Collins (2015), em que este se baseia na humildade e na vontade para apelidar os líderes de nível cinco. O autor (2015) entende que estes líderes são modestos e determinados, humildes e destemidos. Este exemplo de dualidade é corroborado pela ambição colocada pelos líderes em atingir os fins, organizacionais, estabelecidos sem, contudo, deixarem que o seu «ego» se atravesse à sua frente.

Também são líderes discretos e por vezes subestimados. A vontade profissional destes líderes conjugada com a humildade pessoal são para Collins (2015) as duas vertentes necessárias serem conciliadas e que suportam a sua perspetiva de líder de nível cinco.

Segundo Collins (2015), os líderes de nível cinco encontram-se no nível mais alto na hierarquia de capacidades executivas como se mostra na figura 28.

Figura 28 - Níveis de liderança



Fonte: Collins (2015, p. 42)

Para Collins (2015), os líderes com estas características, por si apelidados de nível cinco, são aqueles que estão em melhores condições para fazerem das organizações que lideram e onde trabalham, organizações ótimas. De forma a o conseguirem, Collins afirma que “os líderes de nível cinco canalizam as necessidades do seu ego para fora de si, dirigindo-as para o objectivo superior” (2015, p. 44), que é o da construção das tais organizações ótimas. Isto não quer dizer que estes líderes não têm ego ou os seus próprios interesses, mas a sua ambição é sobretudo pela organização e não por eles próprios. Ainda, de acordo este autor, os líderes de nível 5 «combinam» uma “profunda humildade pessoal com uma intensa vontade profissional” (2016, p. 145).

Portanto, são líderes que, de acordo com Crainer e Dearlove, “subordinam as necessidades de seu ego e o próprio interesse às necessidades da organização” (2014a, p. 48), pelo que mantêm um grande comprometimento com a organização e com a sua missão, visando, desta forma que se atinjam os objetivos organizacionais.

São igualmente líderes que preferem evitar o protagonismo e também procuram não se gabar, apesar de saberem que são cruciais para a obtenção de bons resultados

Na opinião de Collins (2015), ainda que não seja necessário passar sequencialmente do nível um para o nível cinco, os líderes deste último nível quando completamente desenvolvidos «incorporam os cinco andares da pirâmide» representada na figura 28.

Os líderes que pelas suas qualidades se situam no topo da pirâmide, trabalham nas organizações para que os seus sucessores alcancem um êxito ainda maior na geração seguinte, ou seja, preparam o «terreno» nas suas organizações para lhes sucederem outros potenciais líderes de nível cinco, enquanto os líderes egocêntricos de nível quatro deixam muitas vezes aos seus sucessores organizações preparadas para falhar.

Os líderes de nível cinco conduzem a sua atuação diária visando obter resultados e conseguem atribuir esse “sucesso a factores para além deles próprios. Se as coisas correm mal, no entanto, olham para o espelho e culpam-se a eles próprios” (Collins, 2015, p. 69). São líderes que

“assumem os erros em vez de procurem bodes expiatórios. São decididos na ânsia de produzirem os melhores resultados a longo prazo. Buscam desempenhos duradouramente excelentes. Para aferirem as suas responsabilidades pelos sucessos, olham para os outros, e não reclamam a atenção para si próprios” (M. P. Cunha, 2007, p. 9).

Além disso, também são líderes que quando as coisas vão bem não se eximem da responsabilidade. Antes pelo contrário, “eles estão contentes em suportar o fardo da responsabilidade. E, mesmo quando as coisas vão bem, eles são rápidos em elogiar os outros e reconhecer as contribuições de sua equipe” (Crainer e Dearlove, 2014a, p. 49).

Numa perspetiva mais ampla, Fernández e Soler (2012) entendem que qualquer líder no século XXI para desempenhar convenientemente as suas funções deve ter as seguintes características: ter conhecimentos; conhecer-se a si mesmo; ser consistente, coerente, autêntico, «fiável», digno de confiança, comprometido, convencido e íntegro; ter uma visão; ter carisma; atuar, ou seja, não ser passivo, portanto, ter a capacidade de iniciativa; saber e conseguir

implicar os outros nas tarefas, evitando fazer as coisas sozinho; e conseguir «coisas», ou seja, atingir as metas e os objetivos previamente traçados, alcançar resultados e transformar a realidade, ajudando os outros a enfrentarem os desafios, conseguir detetar os erros e gerar ou propor soluções.

Embora todas estas qualidades, por nós apontadas, sejam importantes, na medida em que permitem ao líder alcançar um nível de excelência no desempenho do seu papel, uma ou mais podem assumir uma relevância especial em situações ou circunstâncias específicas. De facto, as qualidades, características ou virtudes dos líderes educacionais podem ser necessárias em diferentes situações, pelo que lhe é exigida qualidade, bom senso, preparação, entre muitas outras, para que consiga lidar com todo o tipo de mudanças que a sociedade em geral e a escola em particular, porventura, lhe possam colocar. Estas qualidades contribuem, também, para a criação do contexto e das condições capazes de promover os objetivos da organização escolar e do ensino em geral.

Julgamos que os líderes educacionais podem agir corajosamente, defendendo os seus princípios, demonstrando imparcialidade, mantendo uma atitude apartidária, serem entusiásticos, otimistas e motivando os outros a agir, mas sem uma boa capacidade judicativa serão completamente ineficazes, uma vez que as boas intenções podem não ser colocadas ao serviço de um fim útil, podendo inclusive prejudicar a escola. Assim sendo, devem os mesmos fortalecer as suas virtudes de liderança, bem como identificar, reconhecer e valorizar as das outras pessoas.

A propósito, para Glanz, os bons líderes educacionais são aqueles que são capazes “de dar aos outros a possibilidade de exibirem as suas próprias características de liderança, alcançando assim uma maior grandeza de resultados” (2003, p. 111). Estes líderes conhecem-se a si mesmo e utilizam os seus talentos (virtudes, qualidades e características) para operar melhorias nas escolas (Buckingham e Clifton, 2001). São ainda aqueles que aprendem a:

- “ - (...) ser humildes, a confiar e a ser facilitadores do trabalho das várias equipas;
- (...) recolher informação no quotidiano, a estudá-la e a tomar decisões;
- (...) ensinar, com o seu próprio exemplo e com a sua opinião, o que é a educação;
- (...) construir uma visão para a melhoria da sua escola e a manter um rumo claro para a prosseguir;
- (...) ser flexíveis, a negociar, a comunicar permanentemente com os vários intervenientes na vida escolar, sobretudo professores, alunos e pais;

- (...) ser animadores e a alimentar a esperança na melhoria gradual do desempenho da instituição educativa;
- (...) acreditar no trabalho em equipa;
- (...) melhorar o seu desempenho profissional, nomeadamente através da troca de experiências com outros directores e gestores;
- (...) sistematizar os principais referentes da instituição, normativos e simbólicos, valores e tradições numa cultura própria, capaz de dar sentido ao que cada um faz e ao rumo da instituição” (Azevedo, 2003, pp. 83-84).

Julgamos ainda que este tipo de líderes, que podem contribuir para que os alunos consigam bons níveis de desempenho, mesmo aqueles que sejam oriundos de famílias detentoras de recursos socioeconómicos modestos, podem distinguir-se dos restantes se exercerem uma liderança «forte», «diretiva» e focalizada no currículo e no ensino.

Por outro lado, parece-nos que os líderes modernos, além de outras características, devem ser justos, inspirarem confiança, serem altamente motivadores, conciliadores e excelentes observadores, bem como terem ideias otimizadas e as colocarem em prática com a sua equipa de trabalho.

Devem também ser otimistas, organizados e dar bons exemplos. Devem ainda ser imparciais, «transparentes», corajosos, ousados, comunicativos, excelentes ouvintes e os primeiros a cumprirem regras.

Portanto, as características que vimos abordando enquadram-se em modelos e estilos de liderança que serão tratados em seguida.

4. Estilos de liderança

Ao longo dos últimos anos vários são os autores que se têm debruçado sobre a liderança que é exercida por aqueles que são responsáveis por organizações, em particular nas escolas. Também tem sido objeto de estudo a relação que se regista entre os líderes e os liderados nos contextos organizacionais, quer ocorram ou não nos estabelecimentos de ensino.

Deste modo, tem-se verificado que no exercício das suas funções, as ações diárias realizadas pelos Directores das escolas conduzem a modelos e estilos de liderança que, segundo determinados autores, podem ser considerados e/ou intitulados cada um deles do seguinte modo: instrucional ou pedagógica (Duke, 1987; Levine e Lezotte, 1990; Krug, 1992; Smylie e Brownlee-Conyers, 1992; Fernández, 1996), centrada na aprendizagem e nos

resultados escolares dos alunos (Leithwood *et al.*, 2004; Robinson, Hohepa e Lloyd, 2009; Hallinger e Heck, 2010; Louis, *et al.*, 2010; Day *et al.*, 2011; Bolívar, 2012a; Soto, 2013; Pena e Soares, 2014), transacional (Burns, 1978; Hollander, 1978; Bass, 1985; 1990a), transformacional (Burns, 1978; Bass, 1985; 1990a; Bass e Avolio, 1994; Leithwood *et al.*, 1996; Barling, Slater e Kelloway, 2000; Judge e Bono, 2000), *laissez-faire* (White e Lippitt, 1975; Bass, 1985; Junior e Lipp, 2011), visionária (Nanus, 1992; 1994), emocional (Goleman, 1997; 1998; 1999; 2000; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; Goleman, Boyatzis e McKee, 2002a; 2002b; 2011), autocrática ou autoritária (White e Lippitt, 1975; Otoniel, 2008; Garayar, 2011), democrática (White e Lippitt, 1975; Greendfield, 1995; Lambert, 1998) e carismática (House, 1977; Conger e Kanungo, 1987; 1998; Conger, 1991; Reto e Lopes, 1991; Pereira, 2006).

Existem ainda outros estilos e modelos de liderança, nomeadamente aqueles que se reportam às novas perspetivas de liderança para o século XXI, em particular a liderança distribuída (Spillane, Halverson e Diamond, 2001; 2004; Bennett *et al.*, 2003; Harris, 2004; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2011; 2012; Spillane, 2006; Harris *et al.* 2007a; 2007b; Smylie *et al.*, 2007; Harris e Spillane, 2008; Leithwood, Mascall e Straus, 2009; Spillane e Healey, 2010), além de outras formas de liderança como a participada (Góis e Gonçalves, 2005), a participativa (Yukl, 2008), a partilhada (House e Aditya, 1997; Lück, 2009), a dispersa (Bryman, 1996; Costa, 2000; Ricardo, 2014), a compartilhada e a coliderança (Lück, 2008; 2009), assim como a liderança autêntica (Luthans e Avolio, 2003; Avolio, Luthans e Walumbwa, 2004; Avolio e Gardner, 2005; Gardner *et al.*, 2005; Avolio e Luthans, 2006; Avolio, 2010).

Estes estilos e formas de liderança serão tratados nos pontos seguintes do nosso trabalho, assim como a liderança e a investigação nas escolas.

4.1. Liderança instrucional ou pedagógica

A popularidade da liderança instrucional ou pedagógica surgiu na América do Norte durante os anos 70 e 80 do século XX, juntamente com o movimento das escolas eficazes (Mulford, 2008; Hallinger, 2007). A sua abordagem gira basicamente em torno da ideia de que os esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem haveriam de constituir uma responsabilidade básica de qualquer Diretor escolar.

Nesta época, este estilo de liderança foi um dos temas estudados. No entanto, enquanto a ênfase das administrações na reforma das escolas dava lugar a um movimento de reestruturação com a sua concomitante profissionalização das escolas nos anos 90 do século passado, em alguns países, como a Austrália, a Nova Zelândia e a Inglaterra, a liderança instrucional deixou de ser o modelo escolhido.

Todavia, na viragem para o século XXI, com o seu foco nos modelos de responsabilidade e de desempenho nos sistemas educativos e nas tentativas de dar resposta à questão “Como poderemos trazer um maior número de métodos de ensino e aprendizagem eficientes em que a prática da escola se possa apoiar?”, tem havido um reconvergir na liderança instrucional (Hallinger, 2003). Possivelmente este autor fez mais do que qualquer outro investigador desde o início dos anos 80 para colocar a liderança instrucional no «mapa»⁵⁷. Os seus estudos da literatura dessa área sugerem que cada vez mais os Diretores se veem como responsáveis pela liderança instrucional, indiferentes ao facto de se sentirem capazes para a colocar em prática e a desenvolver.

Neste contexto, devemos também ter presente que, nos últimos anos, a liderança instrucional tem vindo a «ganhar novamente espaço», motivada pela responsabilização da liderança nas escolas pelos resultados escolares dos alunos. Neste sentido, alguns autores têm procurado restaurar e atualizar as características deste estilo de liderança. São exemplo disso, os trabalhos realizados por Marks e Printy (2003) e por Printy, Marks e Bowers (2009), nos quais é explorado o conceito de liderança integrada, ou seja, a liderança transformacional e instrucional aliadas, concluindo que as escolas prosperam quando os Diretores, os professores e os educadores, formal ou informalmente, integram a liderança transformacional e instrucional. Assim, julgamos que se devem associar funções de outros modelos de liderança e promover a sua integração no modelo da liderança instrucional, de forma a permitir a sua melhoria e adaptação ao contexto em que se exerce o processo de liderança como, por exemplo, no campo educativo.

Sheppard (1996) distingue dois conceitos de liderança instrucional que se podem encontrar na bibliografia das décadas de 70 e 80 do século passado, classificando uma como restringida (*restringida*) e outra como ampla (*amplia*). A definição restringida centra a liderança instrucional como

⁵⁷ A este propósito consultar Hallinger (2005).

“una entidad independiente de la gestión. En esta concepción restringida, el liderazgo instruccional está definido como las actividades que están relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, conductas observadas en la supervisión en el aula. En la definición más amplia, el liderazgo instruccional implica todas las actividades de liderazgo que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Las conductas de gestión rutinaria se consideran que contribuyen tanto a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje como para dirigir las conductas instruccionales” (Sánchez, 2013, p. 335).

Numa linha de pensamento semelhante podemos salientar Castán quando define este estilo de liderança como aquele que se centra *“en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en su desarrollo y supervisión, proveyendo de recursos y conocimiento, con la vista puesta en los indicadores y logros educativos”* (2012, p. 7).

Outros autores concetualizam a liderança instrucional de outra forma. Por exemplo, para Fernández, a liderança instrucional ou pedagógica é aquela *“que conduce a sus seguidores al éxito educativo mediante la integración de éstos en un proyecto común que se elabora y desarrolla en colaboración”* (1996, p. 307). Esta perspetiva parte do princípio que a colaboração implica tomar decisões em comum, resolver problemas entre todos e planificar a atividade em função de objetivos consensuais.

Já Blase e Blase (1999), Levačić (2005) e Busher (2006) entendem que a liderança instrucional ou pedagógica se centra no desenvolvimento profissional docente, assim como nas questões mais puramente educativas da escola.

Neste estilo de liderança, Hurtado entende que *“la atención del líder se centra en las conductas que siguen los profesores y profesoras durante las acciones que afectan al aprendizaje de sus estudiantes”* (2012, p. 139).

Trata-se de uma liderança que Elmore (2000a) considera que quando está distribuída por todos os atores educativos que têm influência no processo de ensino e de aprendizagem, os acomete de responsabilidades e de autoridade para a orientação da instrução dos outros.

Na ótica de Bolívar, sendo a liderança a capacidade de exercer influência sobre outras pessoas, não baseada no poder nem na autoridade, *“quando esta influencia va dirigida a la mejora de los aprendizajes, hablamos de liderazgo pedagógico”* (2010a, p. 16).

Greenfield (1987) define este tipo de liderança como aquele tipo de pessoa que possui capacidade de convencimento para conseguir que os professores se entusiasmem com o seu trabalho docente. Como consequência, dedica a maior parte do tempo disponível a criar um ambiente de trabalho que satisfaça os professores, facultando-lhes todos os recursos possíveis

e ao seu alcance para que os ajude a concretizar bem o seu trabalho com os alunos. Também dedica a maior parte do tempo possível a criar um clima adequado e umas condições educativas aceitáveis para que se desenvolva o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes sem crispação.

Na perspetiva de Kleine-Krcacht (1993), existe uma liderança instrucional direta e indireta. A primeira contempla as atividades como as interações imediatas do Diretor com os professores relativamente à sala de aula, ensino, desempenho dos alunos e currículo, enquanto a liderança instrucional indireta se relaciona com os comportamentos que lidam com o envolvimento interno e externo da escola, o seu contexto físico e cultural que rodeia as salas de aula, o ensino, o currículo e os significados que as ações do Diretor têm para os professores.

Na aceção de Fernández (2011), as dimensões que melhor definem este tipo de liderança, são:

- dimensão do projeto de direção ou do Diretor que define e comunica a visão que tem do ensino orientado para a aprendizagem;

- dimensão da instrução que compreende o tempo que deve dedicar à coordenação, articulação do currículo como elemento essencial do seu trabalho, como gestor de topo de uma organização educativa;

- dimensão da formação para assessorar, orientar e apoiar os professores, desde o ponto de vista do desenvolvimento dos programas educativos, tanto curriculares como de orientação, assim como as atividades complementares vinculadas à aprendizagem;

- dimensão da interação e das relações humanas, de extrema importância para ser promovido um clima positivo e favorável à aprendizagem;

- dimensão da avaliação como «espaço» próprio de acompanhamento e supervisão de todos os processos educativos dentro do estabelecimento de ensino, de modo a facilitar ao professor um *feedback* enriquecedor, mediante a observação clínica da sua atividade.

Hallinger (2003) propõe três dimensões com dez funções como sendo intrínsecas à liderança instrucional e que são as seguintes:

- definição de uma missão da escola compreendida nas funções de conceber os objetivos da escola e comunicar os objetivos da escola;

- gestão do programa instrucional compreendido por três funções: supervisionar e avaliar o ensino; coordenar o currículo; e monitorizar o progresso dos alunos;

- promoção de um clima de escola positivo compreendido por cinco funções: proteger o tempo de ensino; proporcionar e promover o desenvolvimento profissional; manter uma elevada visibilidade; providenciar incentivos para os professores; desenvolver expectativas e padrões elevados e proporcionar incentivos à aprendizagem.

Ainda de acordo com Hallinger, os líderes intrucionais são firmes e objetivos e o seu trabalho abrange três dimensões principais:

“a missão da escola (objectivos académicos claros e direcções para os atingir), gestão do programa educativo (coordenação do currículo, supervisão e avaliação do processo educativo), promoção de um clima de aprendizagem positivo (apoio a uma atmosfera de aprendizagem positiva tanto para alunos como para professores)” (2003, cit. por Barzanò, 2009, p. 46).

No âmbito da temática que vimos referindo, é preciso ter em atenção que as tradições e as culturas nacionais podem colocar limites a este tipo de liderança, podendo inclusive inviabilizar a sua ação como acontece na Dinamarca.

Segundo Barzanò (2009), neste país escandinavo os professores são tradicionalmente considerados profissionais autónomos, no que toca à escolha dos métodos e conteúdos curriculares, dentro de um quadro mais geral das orientações da administração nacional, pelo que os Diretores não interferem neste processo, nem nas práticas docentes na sala de aula, contribuindo para que a liderança instrucional seja um conceito estranho neste país.

A este propósito, Barzanò acrescenta que a forma como a liderança é concetualizada na Dinamarca “decorre de uma combinação de pressupostos políticos, propósitos educativos e uma visão ideal da sociedade, que pertence a uma história que, aparentemente, não se coaduna com aquela que deu origem à ideia de liderança instrucional” (2009, p. 47).

Este estilo de liderança está envolvido ativa e visivelmente no planeamento e implementação da mudança, promovendo igualmente a colaboração entre os pares educativos e antevê o Diretor escolar como um líder «forte» e diretivo, focalizado no currículo e no ensino. Valoriza o diálogo com os professores e os educadores, visando estimular uma reflexão crítica sobre as suas práticas e é capaz de promover o seu desenvolvimento. Valoriza igualmente a qualidade de ensino e aprendizagem, promovendo altas expectativas, tanto para professores como para os alunos, salientando e reconhecendo que o apoio e a motivação são imprescindíveis para que todos os intervenientes possam dar o seu melhor.

A liderança instrucional é exercida por alguém, normalmente o dirigente máximo da escola, que deve possuir conhecimentos e habilidades que configurem as competências deste tipo de liderança sobre os alunos, os professores, a organização e funcionamento do estabelecimento escolar, as famílias e o sistema educativo.

É uma liderança que para Sanches (2006a) é exercida pelo Diretor da escola ou por quem exerce cargos. Tem como finalidade melhorar a eficácia das práticas dos docentes e como resultado da influência, a melhoria da educação e o sucesso escolar dos alunos. Sem amor aos alunos não há este estilo de liderança (Fernández, 2011).

Levine e Lezotte sublinham que a liderança instrucional se constitui como um dos fatores mais consistentes correlacionáveis com as escolas eficazes⁵⁸, uma vez que se verificam os seguintes pressupostos:

- “- acompanhamento e monitorização pessoal das actividades da escola, procurando dar-lhes sentido;
- investimento em conceber e discutir com os outros o modo de realizar projectos de dinamização pedagógica;
- apoio aos professores;
- aquisição de recursos de apoio ao ensino e aprendizagem;
- acompanhamento dos problemas e das soluções encontradas para o ensino e para a aprendizagem;
- gestão do pessoal de apoio” (1990, cit. por Clímaco, 1997, p. 27).

Sergiovanni descreve a liderança pedagógica ou instrucional como “*a form of leadership which invests in capacity - building by developing social and academic capital for students and intellectual and professional capital for teachers*” (1998, cit. por Harris, 2005a, p. 21).

Para Fernández (1998), o processo educativo de ensino-aprendizagem, bem como os alunos como protagonistas fundamentais do mesmo, devem ser o núcleo de atenção dos atos dos líderes no exercício da liderança instrucional. Neste âmbito, o Diretor de escola, em virtude das inúmeras solicitações de que é alvo e do tempo de que dispõem, para ser eficaz, de

⁵⁸ As escolas eficazes são aquelas que possuem “um elevado número de alunos com bons resultados educativos, académicos e não académicos” (Clímaco, 1997, p. 26). Já Sergiovanni entende que a eficácia da escola pode ser definida de forma genérica “como a obtenção de elevados níveis de reflexão pedagógica, o desenvolvimento de relações caracterizadas pelo carinho e pela civilidade e o aumento dos níveis de qualidade do desempenho dos alunos” (2004a, p. 45).

acordo com Fernández (1998) deve priorizar em função da importância e necessidade que proporciona a missão e a visão de escola. Este é um líder “*que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores*” (Greenfield, 1987, cit. por Fernández, 1998, pp. 87-88).

Desta forma, o Diretor deve dedicar a maior parte do tempo disponível a criar um ambiente de trabalho satisfatório entre os professores, facultando-lhes todos os recursos possíveis ao seu alcance, contribuindo desta forma para que realizem bem o seu trabalho. Deve ainda dedicar a maior parte do tempo possível a criar um clima favorável, além de condições educativas aceitáveis para que se desenvolva sem crispação o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O estilo de liderança que vimos abordando é ainda manifestado na contribuição e orientação dada pelo Diretor para a elaboração do projeto educativo de escola, do plano anual ou plurianual de atividades, dos projetos de melhoria e dos projetos pedagógicos.

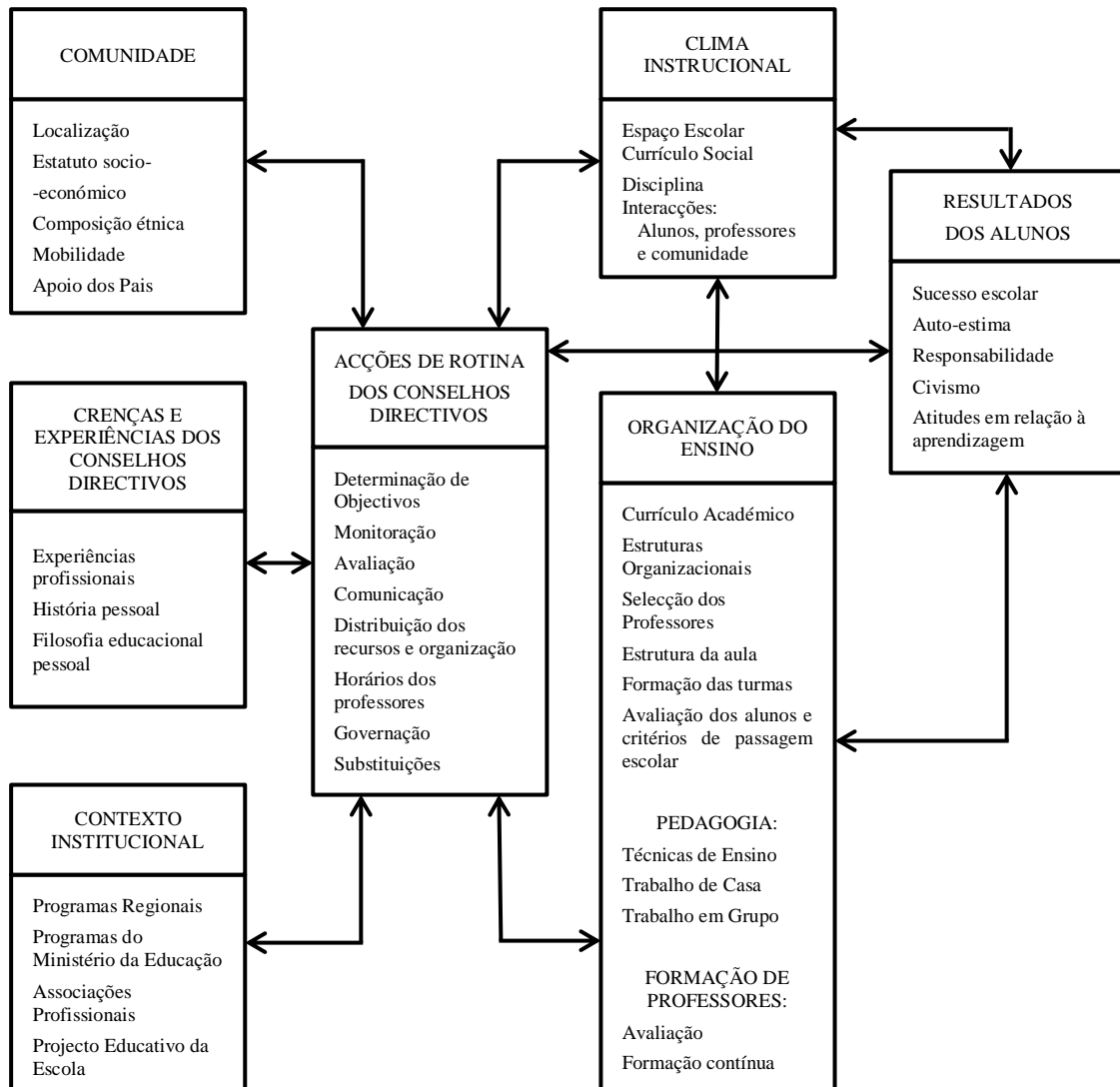
Numa outra perspetiva, Carvalho entende que a liderança pedagógica “deve confundir-se com a liderança transformacional pela dimensão transformadora, visionária, comprometida e mais democrática que inclui, deixando de ser percebida como uma liderança que se esgota na atividade de supervisionar” (2012b, p. 203).

Trata-se de uma liderança que não se reduz a colocar a ênfase, de forma exclusiva, nos aspetos técnicos, mas que abre espaço à dimensão ética e valorativa (Salazar, 2006).

É uma liderança que na atualidade é de extrema importância que seja exercida pelos Diretores nos seus Agrupamentos de Escolas ou nas suas Escolas não Agrupadas, de forma a dar uma resposta adequada às novas exigências, solicitações e desafios que enfrentam estes dirigentes no exercício das suas funções. Também porque no atual quadro de política educativa em que se pretende dotar as escolas de maior autonomia e responsabilizar mais quem as dirige e quem lá trabalha, obrigando a que o Diretor, além de gestor se assuma como líder, em particular como líder pedagógico, dado que a sua ação neste âmbito é considerada como um fator determinante no sucesso do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, tal como entendem Bush (2011), Costa e Figueiredo (2012), Day e Sammons (2013) e Costa e Castanheira (2015).

Em relação a este estilo de liderança, podemos salientar o modelo concetual proposto por Sanches (1992a), resultante de um estudo efetuado em Portugal sobre a natureza das motivações para governar a escola, conduzido por esta autora, e que se apresenta na figura 29.

Figura 29 - Quadro concetual de liderança pedagógica



Fonte: Sanches (1992a, p. 12, adaptado de Dwyer *et al.*, 1987)

Este modelo integra conceitos extraídos da teoria organizacional, além de outros fatores que não tinham sido considerados em investigações anteriores. Incorpora as dimensões de subjetividade, entre as quais se salientam a história de vida, o percurso profissional e a filosofia educacional dos gestores de topo das escolas.

Krüger e Blom (1991, cit. por Sanches, 1992a) assinalam que este modelo representa uma abordagem nova da liderança pedagógica como constructo de níveis múltiplos, integrador de complexos de variáveis.

Segundo Sanches (1992a), este modelo, por incorporar aspetos teóricos e investigação empírica, constitui um fundamento coerente de um programa de desenvolvimento profissional

dirigido a todos os que desejam participar em atividades organizacionais e de governação escolar.

O modelo concetual de liderança pedagógica apresentado na figura 29 compreende uma diversidade de áreas de governação escolar, como as relações de causalidade, comportamentos de rotina e tipo de estratégias de governação, estando estas duas últimas associadas a fatores contextuais, à natureza das estruturas governativas e, ainda, ao tipo de estrutura escolar, à natureza da cultura organizacional e do clima instrucional. Abrange também a comunidade, a organização do ensino e os resultados dos alunos.

De acordo com Duke (1987), o modelo de liderança pedagógica ou instrucional deve implicar duas áreas de atividade plenamente interrelacionadas: o favorecimento da melhoria da qualidade do ensino e a capacidade para tratar com êxito determinadas situações chave.

Na ótica de Elmore, o modelo de liderança pedagógica tem três características importantes:

“(1) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, (2) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y (3) Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales” (2008, p. 58, cit. por Bolívar, 2010b, p. 29).

Quanto à melhoria do ensino, Duke (1987) entende que este estilo de liderança deve centrar-se em proporcionar uma imagem do professor competente, implicado em seis tipos de atividades que devem ser potenciadas desde o Diretor. Estas atividades são as seguintes:

- assistência clínica, que implica capacidade para diagnosticar necessidades educativas e proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos considerados como indivíduos;
- planificação, que comporta a seleção de objetivos adequados, experiência de aprendizagem e a avaliação dos procedimentos;
- instrução, que envolve a comunicação satisfatória e a realização das expectativas para todos os alunos;
- gestão de sala de aula, através da manutenção de um ambiente de trabalho ordenado que facilite a aprendizagem;
- tutela do progresso, mediante a elaboração contínua de informações para os estudantes;

- atenção para com os estudantes, por intermédio de ações como o respeito, a aceitação, o apoio e o reconhecimento.

Já Pollard (2007, cit. por Campo, 2012c) propõe um conjunto de subtarefas pedagógicas que a liderança pedagógica exercida pelo Diretor escolar deve contemplar, como: clarificar a compreensão da aprendizagem; promover uma cultura forte de aprendizagem; criar as condições para que se produza a aprendizagem; colocar em marcha a avaliação para a aprendizagem; desenvolver estratégias para a discussão sobre a aprendizagem; e implicar os que aprendem no processo de aprendizagem.

Na aceção de Küpfer (2013), existem outras práticas de liderança instrucional ou pedagógica que podem ser exercidas pelos Diretores escolares, a fim de contribuírem para a melhoria da escola, designadamente: práticas que estabelecem direção e estruturam a escola para facilitar o trabalho de todos aqueles que a frequentam e que lá trabalham; práticas de apoio pedagógico; práticas de monitorização do trabalho docente; práticas de reconhecimento do trabalho dos educadores e dos professores; e práticas de acolhimento aos docentes, em particular aos novos e àqueles que «chegam» pela primeira vez à escola.

Ainda a respeito do vimos abordando, Blase e Blase (2004) entendem que os elementos de sucesso associados à liderança instrucional contemplam os seguintes aspetos: a realização de reuniões instrucionais, onde são feitas sugestões, se obtêm *feedbacks* e se solicitam conselhos e sugestões aos professores; o fornecer desenvolvimento profissional mediante o apoio, a colaboração, o fornecimento de recursos e o desenvolvimento de relações de *coaching*; e promover a reflexão dos docentes, com base na observação de aulas, no diálogo, nas sugestões e nos elogios.

Para Hallinger (2005), o líder instrucional deve criar um sentido de propósito partilhado, em que se incluem os objetivos específicos de aprendizagem; promover a melhoria contínua da escola; desenvolver um clima de expectativas altas e uma cultura de escola orientada para a inovação e melhoria da aprendizagem; coordenar o currículo e monitorizar os resultados da aprendizagem dos alunos; dar forma à estrutura de recompensas da escola para refletir a sua missão; organizar e monitorizar as atividades destinadas ao desenvolvimento contínuo dos docentes; e ser uma presença assídua e visível na escola, modelando os valores desejados da cultura de escola.

No que diz respeito às situações chave na liderança pedagógica ou instrucional, Duke (1987) a partir de investigações realizadas sobre as escolas eficazes, identificou as seguintes

sete situações que considerou fundamentais para definir um estilo de liderança eficaz neste campo:

- supervisão e desenvolvimento do professor, o que implica trabalhar com o professor na planificação e colocação em prática de programas para o seu desenvolvimento profissional, como indivíduo e como parte de uma equipa ou de um grupo;

- avaliação do professor, como condicionante imprescindível em toda a política atual da escola autónoma ou da escola com autonomia;

- gestão e apoio instrutivo, mediante políticas e estratégias, por exemplo, sobre assuntos como a disciplina, que apoiem o professor para criar um clima adequado no processo de aprendizagem;

- gestão de recursos, que garantam que a aquisição e distribuição destes se faça atendendo às metas, às necessidades e às prioridades educativas e não pessoais;

- controlo de qualidade, mediante a aplicação de instrumentos que permitam observar internamente o grau de consecução da gestão dos recursos;

- coordenação dos programas, tanto a nível horizontal como vertical, de modo que se garanta o uso eficaz e efetivo dos recursos;

- previsão do aparecimento de problemas laborais, que podem impedir e desviar a atenção da qualidade da aprendizagem.

Este estilo de liderança, de acordo com Fernández (1996), exige a posse por parte do líder, através da experiência ou da formação, de um conjunto de capacidades mínimas, tais como: a capacidade para tomar decisões; a capacidade de relação e interação; a capacidade de assumir e viver o conflito; e a capacidade de entrega prioritária à função de líder de topo da organização.

É um estilo de liderança que, na nossa opinião, «ganha espaço» quando é possível diminuir as inúmeras tarefas administrativas que os líderes das escolas têm para fazer diariamente. Assim, os Diretores dos estabelecimentos de ensino devem focar-se neste aspeto, de modo a se concentrarem na liderança instrucional, ou seja, devem dedicar-se à gestão e à liderança de processos pedagógicos e instrucionais. Esta situação contrasta com os sistemas educativos “em que muitos directores dedicam a maior parte do seu tempo a tarefas que se não relacionam directamente com a melhoria do ensino nas suas escolas, limitando assim as capacidades para tornar realidade as melhorias concretas dos resultados dos alunos” (Barber e Mourshed, 2007, p. 34, cit. por Bento, 2012, p. 35).

Para Gago e Mayo, a liderança pedagógica exercida pelo Diretor de escola pressupõe que este participe “*decisivamente en la elaboración y desarrollo del currículo, y en la resolución de los problemas de enseñanza*” (2006, p. 76). Neste sentido, Yañez *et al.* (2009) atribuem ao Diretor um «peso» determinante nas questões relacionadas com os processos educativos e de inovação nas escolas, superando as funções de carácter burocrático, pelo que deve atuar como conhecedor no que toca às questões relacionadas com os professores e as suas áreas de atuação. Deste modo, o Diretor deve possuir as seguintes qualidades:

- “- *conocimiento de las personas: observando sus actuaciones en distintos momentos, ofreciendo diversas oportunidades para desempeñar tareas, favoreciendo encuentros y actividades que permitan un acercamiento y un conocimiento mayor...*
- *conocimiento de la práctica docente: poseer experiencia, conocedores de la realidad del propio centro y de otras escuelas...*
- *conocimiento de las teorías organizativas...*
- *conocimiento de los modelos y técnicas de organización: técnicas y destrezas de comunicación, coordinación, gestión, investigación y evaluación de equipos, programas y centros*” (San Fabian, 1992, cit. por Gago e Mayo, 2006, p. 77).

Já para Hattie, a liderança pedagógica para ser realizada por parte do Diretor da escola é imprescindível que este “*formule objetivos de enseñanza claros; elabore estrategias educativas claras, es decir, que cree un punto de referencia analítico y metodológico en el colegio; identifique un plan claro y estratégico de obtención de recursos; promueva objetivos estimulantes*” (2009, pp. 84-85, cit. por Qvortrup, 2013, p. 255).

Neste estilo de liderança, o líder deve conhecer o tipo de recursos pedagógicos que os professores necessitam, avaliar e reforçar as estratégias utilizadas pelos docentes e assinalar as que sejam apropriadas e efetivas; utilizar a informação dos resultados da avaliação dos alunos referente aos problemas de ensino. Deve também demonstrar competência para usar uma variedade de processos de grupo e destrezas de interação com os docentes, pais e estudantes, assim como para o trabalho em equipa como mais um membro. Deve ainda administrar um conjunto de recursos da escola de forma a criar um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Algueró (2001) entende que a verdadeira liderança pedagógica a ser exercida pelo Diretor se pode concretizar numa maior capacidade para dirigir a elaboração e aplicação do projeto educativo; impulsionar a renovação pedagógica da escola; adotar medidas para

melhorar o rendimento académico global dos alunos; supervisionar a atuação pedagógica dos professores; proceder à avaliação interna da qualidade educativa da escola; e melhorar a gestão dos recursos materiais e humanos da escola.

A liderança pedagógica exercida pelo Diretor escolar deve procurar trazer significado, compreensão e razão às tarefas dos docentes, tentando fazer líderes a cada um dos membros desse corpo que se encontram «debaixo da sua influência», de forma a tornarem-se agentes de mudança e em conjunto «conduzirem» a organização escolar, de acordo com a visão do líder e a missão a que se propõe realizar, no sentido de conduzir a escola para se atingirem os objetivos previamente definidos.

Ullastres e Ortega (1999) entendem que a liderança instrucional no ambiente escolar permite:

- desenvolver a finalidade e os objetivos, nomeadamente, organizar os objetivos da escola e comunicá-los;

- gerir a função de «produção» educativa, mediante a promoção de uma instrução de qualidade, supervisionando e avaliando-a, além da distribuição do tempo, da coordenação do currículo e do controlo exercido em relação ao progresso dos alunos;

- promover um clima de aprendizagem académico, estabelecendo expectativas e níveis positivos, mantendo uma alta visibilidade e proporcionando incentivos para os professores e para os estudantes;

- desenvolver um ambiente de apoio ao trabalho através da criação de um ambiente seguro e ordenado, proporcionando oportunidades para uma implicação significativa dos discentes, desenvolvendo a colaboração e a coesão entre os professores, incorporando recursos externos em apoio aos objetivos da escola e estabelecendo relações entre as famílias dos alunos e a escola.

Segundo Freitas e Grave-Resendes, “os líderes que utilizam este estilo focam a sua atenção no ensino e na aprendizagem e no modo como os professores ensinam” (2012, p. 63). Também têm a tarefa de supervisionar e acompanhar de forma a ajudar os docentes da escola a adquirir conhecimentos, habilidades e competências, desenvolver os seus conhecimentos, orientar e perceber as situações para que entenda refletir, visando encontrar alternativas de soluções para os problemas que afetam o desempenho (Rodríguez-Molina, 2011).

Para alguns Diretores escolares, a liderança instrucional parece limitar-se à rotina de uma supervisão superficial e à avaliação dos professores de acordo com as cláusulas e regras estabelecidas no contrato de trabalho (Portin, *et al.*, 2003). Já para outros, este estilo de

liderança também é exercido quando se deslocam às salas de aula para avaliar os professores, nomeadamente ao nível da utilização de estratégias, cumprimento dos programas curriculares, participação e desempenho dos alunos e para os apoiar e lhes dar *feedback* em relação à sua ação educativa.

Julgamos que as escolas, também pelas suas especificidades, que as diferenciam umas das outras, apresentam uma variedade de atividades e de eficiência em torno da liderança instrucional. Contudo, todas elas precisam de alguém que assegure a qualidade das instruções, que se mostre capaz de servir de modelo para a prática de ensino e aprendizagem dos outros, que possa supervisionar o currículo e ação dos professores enquanto ainda lhes assegura os recursos de que necessitam. Esse alguém, na nossa ótica é o responsável pela escola, ou seja, o Diretor.

Segundo Sánchez e Gallego (1998), o comportamento do Diretor que reflete uma forte liderança instrucional pode ser sintetizado em quatro grandes áreas estratégicas de interação entre este gestor de topo e os professores: o Diretor como facilitador de recursos; o Diretor como recurso instrucional; o Diretor como comunicador; e o Diretor como presença visível.

A função do Diretor como facilitador de recursos e o seu êxito refletem-se das seguintes maneiras:

- o líder instrucional demonstra eficácia no uso do tempo e dos recursos, dado que planifica, organiza, temporaliza e prioriza os trabalhos a realizar; delega o trabalho de modo apropriado; e atribui trabalho aos professores de acordo com os seus pontos fortes;

- o líder instrucional demonstra capacidade com o domínio da mudança para estabelecer os processos a levar a cabo, planificando e fazendo as mudanças necessárias na escola enquanto desenvolve um sentimento de pertença individual e grupal; e cria um clima positivo para a mudança e favorece abordagens para mudar; utiliza as capacidades necessárias para gerir a mudança; e avalia a eficácia da mudança;

- o líder instrucional demonstra capacidade para motivar os professores; estabelece expectativas claras para os docentes; e proporciona um *feedback* específico e nítido; e estimula os professores a assumir riscos e a inovar;

- o líder instrucional conhece os pontos fortes e fracos dos professores e conhece ainda os recursos instrucionais que eles necessitam e, assim, vincula as necessidades dos professores com as oportunidades de desenvolvimento profissional; conhece através de que recursos se melhora o ensino; mobiliza os recursos e as ajudas para alcançar as metas

escolares; convence os professores de que eles são o recurso instrucional mais importante da escola.

O Diretor como recurso instrucional apresenta as seguintes características:

- demonstra competência para avaliar e reforçar as estratégias instrucionais e apropriadas. Neste sentido, conhece e manifesta aos professores os últimos resultados da investigação sobre o ensino e a aprendizagem, a fim de ensaiar novas ideias; expressa conhecimentos sobre estratégias efetivas para os alunos em diferentes idades escolares; e utiliza o conhecimento e a destreza nas estratégias de ensino efetivo;

- o líder instrucional supervisiona os professores, usando estratégias centradas na melhoria do seu ensino, pelo que se coloca a par e emite opinião sobre os documentos de atuação docente; realiza entrevistas aos docentes, em que sugere objetivos relacionados com o desenvolvimento profissional destes atores educativos; e proporciona aos professores evidências baseadas nas observações de supervisão;

- no processo de avaliação do programa educativo, o líder instrucional usa a informação dos resultados dos estudantes que está diretamente relacionada com os problemas de ensino. Neste âmbito, lê e interpreta a informação sobre testes standardizados e não standardizados; desenvolve procedimentos de intervenção elaborados para identificar os pontos fortes e ultrapassar os pontos fracos; e identifica áreas de necessidade de ajuda externa através de especialistas em avaliação;

- o líder instrucional demonstra êxito na aplicação das políticas de avaliação, o que é conseguido mediante a «construção» de ciclos de avaliação anual apropriados que incluam metas e medidas adequadas às metas; e a explicação eficaz ao pessoal de tais medidas e da sua atuação neste domínio;

- o líder instrucional conhece a importância dos objetivos da aprendizagem dos alunos para aplicar o programa instrucional. Assim, comunica aos professores e à comunidade, o alcance dos objetivos de aprendizagem que a escola pretende e ajuda os professores no domínio dos objetivos de aprendizagem dos alunos.

Já o Diretor como comunicador demonstra habilidade para avaliar e relacionar-se com os outros. Para tal, socorre-se da comunicação, promove a resolução de conflitos mútuos, a resolução de problemas, a cooperação e as ações comuns. Neste âmbito, as características que apresenta são as seguintes:

- o líder instrucional fala e escreve clara e concisamente. Esta circunstância deve-se ao facto de mostrar boas habilidades na organização da comunicação oral e escrita; demonstrar

coerência na comunicação oral e escrita; e reconhecer as necessidades e interesses apropriadamente segundo audiências específicas da comunidade educativa;

- o líder instrucional aplica estratégias na gestão de conflitos que satisfazem o interesse de ambas as partes desavindas, de uma forma prática e aceitável, o que se deve ao facto de ver e compreender o ponto de vista dos outros e identificar claramente onde reside a situação de conflito; mostrar habilidade para ajudar os outros a chegarem a situações mutuamente aceitáveis; e dirigir os conflitos de um modo efetivo de forma a poder resolvê-los;

- o líder instrucional facilita aos grupos a seleção de planos através de técnicas de resolução de problemas. Para isso, identifica e recolhe informação de um modo válido, relevante e fiável para avaliar com precisão a situação; desenvolve e analisa soluções com problemas complexos; e desenvolve e aplica um plano que inclua previsões de avaliação;

- o líder instrucional demonstra habilidade para usar uma variedade de processos de grupo e destrezas de interação com os professores, pais e estudantes, por forma a ajudar os outros a desenvolver um compromisso com o processo tendente a alcançar metas de sucesso; ajudar à formulação do resultado final de modo que possa ser compreendido e aplicado de forma clara; e desenvolver e implementar procedimentos para avaliar tanto os resultados como os processos;

- o líder instrucional demonstra habilidade no trabalho em equipa como mais um membro, dado que avalia os pontos fortes e fracos dos membros da equipa e demonstra competências para integrar metas grupais e pessoais.

Por último, o Diretor, como presença visível, trabalha cooperativamente com os professores e com a comunidade para desenvolver metas claras que estejam relacionadas com a sua missão para a escola. Neste sentido, o Diretor expressa uma clara visão da escola e organiza o pessoal e os recursos materiais para alcançar as metas delineadas. As suas características expressam-se nos seguintes aspetos:

- o líder instrucional é visível para os professores, os estudantes, os pais e encarregados de educação, porque visita as salas de aulas sem interromper o processo de ensino e de aprendizagem; mostra uma conduta consistente com a visão articulada da escola; participa nas atividades de desenvolvimento dos docentes; estabelece a «ponte» entre a escola e o meio onde se insere; gere o tempo durante o horário escolar; faz o possível para expressar aos outros que compreendam o compromisso do Diretor com as metas de escola; e comunica claramente as obrigações dos educadores sobre a aprendizagem dos alunos.

Murphy (1990) oferece-nos uma imagem mais ampla da liderança instrucional ao assinalar que se articula basicamente em torno de quatro pilares.

No primeiro é definida a missão e estabelecem-se as metas escolares que enfatizam os resultados dos alunos.

O segundo reporta-se a gerir a função relativa à produção educativa, entendida como coordenar o currículo, promover o ensino de qualidade, levar a cabo a supervisão clínica e a avaliação e valorização dos docentes, ajustar os materiais de ensino às metas curriculares, distribuir os tempos escolares, elaborar os horários do pessoal não docente, docente e discente, e acompanhar o progresso dos alunos.

O terceiro caracteriza-se por promover um clima de aprendizagem académica, estabelecendo expectativas e *standards* positivos e elevados de conduta e rendimento académico dos alunos, por manter uma alta visibilidade e proporcionar incentivos aos professores e aos alunos, assim como por promover desenvolvimento profissional relacionado com a prática instrutiva.

Já o quarto diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura forte na escola, caracterizada por um ambiente seguro e adequado, à criação de oportunidades para a implicação significativa dos alunos, à propiciação de uma colaboração e coesão fortes, assim como ao assegurar recursos externos para ajudar a atingir as metas da escola. Além disto, deve o líder estabelecer e manter laços fortes entre as famílias e a escola.

No entanto, em anos mais recentes, DuFour (2002) aponta a necessidade de que o foco de atenção do líder se vire do ensino, na forma como ensinam os professores e como ajudá-los a melhorar o seu processo de ensino, para a aprendizagem, ou seja, em que medida os alunos aprendem o que se encontra prevista no programas curriculares oficiais.

Trata-se de um estilo de liderança que converte a aprendizagem na preocupação central da escola, o que, de acordo com DuFour (2002), possibilitará a mudança substantiva na estrutura e cultura da escola.

Todavia, apontando-se apenas o Diretor como único executor deste estilo de liderança e como diz Muñoz, não é senão “*devaluar, sutilmente, la iniciativa y formación didáctica del profesorado*” (1997, cit. por Salazar, 2006, p. 5), pelo que este dirigente escolar dificilmente pode ser líder instrutivo no estabelecimento de ensino sem a participação substancial de outros educadores (Marsh, 2000; Lambert, 2002), devendo esta liderança ocorrer por via de um processo partilhado, isto é, de comunidade.

Tendo em conta que a escola é uma «organização pedagógica» (Costa, 2000), o modo de se organizar deve ele próprio constituir-se como objeto de ação pedagógica. Estamos, então, a falar de uma «liderança educativa e pedagógica». Deste modo, entendemos que os líderes escolares devem centrar a sua ação nas preocupações educativas, em detrimento das funções administrativas e da gestão financeira.

No caso concreto português, como atores educativos que somos, temos tido a perceção que a liderança pedagógica exercida pelos Diretores escolares portugueses ainda está pouco enraizada no modo de liderar destes dirigentes, o que de certa forma é corroborado por Costa quando “após a realização de um estudo sobre o quotidiano dos diretores, o mesmo autor conclui que os diretores não usufruem da liderança pedagógica, entende, portanto que são poucos os diretores que têm interesse por se dirigir à sala de aula” (2014, cit. por Teixeira, 2014, p. 55). Esta situação deve-se em parte à dimensão organizacional dos atuais Agrupamentos de Escolas, vulgarmente denominados por «mega-agrupamentos», em que os seus Diretores têm de lidar com um vasto número de atores educacionais, de problemas, tarefas e funções, em que a hiperburocratização do trabalho que lhes é solicitado lhes «deixa» pouco ou quase nenhum tempo para se debruçarem sobre a liderança pedagógica. Além disso, toda esta situação, em nossa opinião, faz com os Diretores dos Agrupamentos de Escolas «estejam quase sempre presos ao computador». Estes factos, na opinião de Costa, podem interferir nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos, a par da “ausência de um quadro de referência e da debilidade na formação dos dirigentes escolares para a liderança pedagógica” (2014, cit. por Teixeira, 2014, p. 56) que ainda hoje se verifica no nosso país.

No mesmo âmbito, mas para Costa, o quadro de prestação de contas e a responsabilização pelos baixos resultados escolares são dois dos fatores mais importantes e decisivos que têm dificultado “o exercício, pelos diretores, de uma liderança pedagógica estratégica, proactiva, efetivamente centrada nas aprendizagens dos alunos, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e numa cultura institucional de reflexão sobre as práticas de ensino” (2015, p. 254).

Tratando-se o exercício da liderança pedagógica de uma incumbência do Diretor escolar, espera-se que este possa intervir “na cultura organizacional, usando a organização e a cultura para transformar as dimensões didáticas e pedagógicas da escola e trabalhar para a promoção do desenvolvimento profissional dos seus professores” (Leithwood *et al.*, 2006, cit. por Costa, 2015, p. 256). Esta liderança pedagógica deve ser exercida pelo Diretor escolar de forma coerente com o seu projeto educativo e deve, também, ser estendida aos líderes

intermédios, em particular aos coordenadores de departamento, de modo a chegar a todos os atores educativos e a todos envolver, tendo em vista dar resposta às necessidades dos alunos e potenciar o trabalho desenvolvido pelos professores e pelos educadores em sala de aula.

Na escola, o líder instrucional contagia o entusiasmo por aprender, por alcançar a excelência académica e impulsiona a comunidade educativa para que planifique, realize e avalie ações que apoiem a melhoria da aprendizagem. Converte a escola num espaço amplo de aprendizagem e não permite que se converta numa soma de aulas desconectadas entre si, mas integra recursos e ações de forma a conseguir que a escola atue como um todo planificado para gerar aprendizagens, não só dos alunos mas também dos restantes atores educativos.

Segundo J. C. Ribeiro, a liderança pedagógica está subjacente em todas as áreas de intervenção do Diretor, no entanto, “ela é muitas vezes relegada para segundo plano em face da imensa carga burocrática e administrativa que impende sobre a gestão escolar e da qualidade e variedade de problemas urgentes que permanentemente se colocam para resolução” (2010, p. 9). Esta explicação, ainda de acordo com J. C. Ribeiro (2010), poderá não estar alocada somente na multiplicidade de tarefas a desempenhar, de problemas a resolver e na sobrecarga administrativa, mas também no simples facto dos responsáveis escolares, muitas vezes, não se empenharem efetivamente em exercer a liderança pedagógica, como lhes compete, um pouco à imagem da administração central.

Julgamos que este estilo de liderança exercida pelo Diretor de escola é a competência que mais poderá determinar diferenças entre estes líderes e em particular entre o efeito que estes exercem sobre as escolas. Trata-se ainda de uma temática pouco abordada na legislação escolar, pelo que pensamos que ganharia mais a organização escolar em esta se tornar mais explícita nos diplomas legais. Além deste aspeto, também devemos ter presente que a liderança pedagógica raramente é apontada como uma prioridade pelos gestores escolares, tanto para o desempenho das suas funções como para o seu desenvolvimento profissional (J. C. Ribeiro, 2010).

Deste modo, parece-nos, no que ao nosso país diz respeito, que ainda há um longo «caminho a percorrer» neste âmbito.

4.2. Liderança centrada na aprendizagem (*learning centred leadership*) e nos resultados escolares dos alunos

A liderança é um dos principais fatores de sucesso de qualquer organização, como nos diz Ponder (2010), incluindo-se neste âmbito a escola, pelo que neste ponto do nosso trabalho procuraremos mostrar em que medida a mesma contribui para a aprendizagem dos alunos e para o seu sucesso escolar.

Segundo Sánchez, a ênfase da liderança na aprendizagem e nos resultados pode ser definida como “*determinar, poner en marcha y evaluar los procesos de cambio e innovación en el enfoque de enseñanza-aprendizaje estimulando la motivación y responsabilidad en el profesorado y en los estudiantes para alcanzar los propósitos y metas establecidos*” (2015b, p. 10). A propósito desta temática e de acordo com Cunha,

“desde a década de 80 que temos assistido a um crescendo de trabalho de investigação sobre o impacto da liderança na eficácia das organizações escolares. De carácter maioritariamente quantitativo e utilizando dados em larga escala, os estudos têm procurado verificar a existência de uma relação positiva entre liderança escolar e desempenho académico dos alunos” (2014, p. 121).

Esta circunstância foi impulsionada pelos estudos sobre as características de escolas eficazes, passando o tema da liderança escolar a tomar cada vez mais a atenção de pesquisadores interessados em identificar fatores relacionados com o desempenho escolar (Hallinger, 1983; Hallinger e Heck, 1998; 2010; MacBeath, 1998; Leithwood e Duke, 1999; Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999; Sammons, 1999; Teddlie e Reynolds, 2000; Donaldson, 2001; Day *et al.*, 2002; Southworth, 2002; Sergiovanni, 2004a; 2004b; Nettles e Herrington, Davis, *et al.*, 2005; 2007; Brooke e Soares, 2008; Kouzes e Posner, 2009; Costa *et al.*, 2011; Carmona *et al.*, 2012; Schleicher, 2012; Costa, Figueiredo e Castanheira, 2013).

Neste âmbito, as revisões da investigação realizada nas últimas décadas demonstram que as equipas diretivas podem marcar a diferença na qualidade das escolas e na educação dos alunos. Pode ainda a sua ação potenciar a qualidade dos professores. Este impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos é provocado indiretamente, mediante a influência da liderança nas condições organizacionais da escola e na qualidade do ensino (Bell, Bolman e Cubillo, 2003; Mulford e Silins, 2003; Witziers, Bosker e Krüger, 2003; Mulford, Silins e Leithwood, 2004; Campo, 2006; Fullan, 2006; Mulford, 2006; Leithwood, Harris e Hopkins,

2008; Robinson, Lloyd e Rowe, 2008; Robinson, 2009; Robinson, Hohepa e Lloyd 2009; Bolívar 2010b; 2012a; 2014; Louis *et al.*, 2010; Day *et al.*, 2011; Rocha, 2012; Sebastian e Allensworth, 2012; Weinstein e Stuardo, 2012b; Branch, Hanushek e Rivkin, 2012; 2013; Küpfer, 2013; Bellei *et al.*, 2014; Pena e Soares, 2014; Sun e Leithwood, 2014). Tal circunstância também se verifica através da influência que a liderança do Diretor tem no desenvolvimento profissional dos docentes, criando condições que promovem e proporcionam a realização do mesmo, de modo a poder contribuir para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos (Vaillant e Marcelo, 2015).

Também a liderança colaborativa, de acordo com Hallinger e Heck (2014), tem efeito sobre a capacidade de melhoria da escola e na aprendizagem dos alunos, em particular nas áreas de leitura e de matemática. Desta forma, também exerce influência nos resultados escolares dos alunos.

Nas investigações levadas a cabo por alguns investigadores como Hallinger e Heck (1996); Waters, Marzano e McNulty (2003); Leithwood *et al.* (2004); Marzano, Waters e McNulty (2005); Leithwood *et al.* (2006); Robinson (2007); Leithwood e Jantzi (2008) e DAY *et al.* (2009) foi possível a estes concluírem que, dentro de todos os fatores internos da escola, depois do trabalho dos professores realizado em sala de aula, a liderança é o segundo fator que contribui para o que aprendem os alunos na escola. Para este facto, de acordo com o MINEDUC (2015), destaca-se a capacidade do Diretor de escola em aprender com os processos e as relações que se estabelecem na interação que mantém com os professores, com os alunos e com a comunidade.

Ainda em relação à liderança do Diretor, mas no que toca às escolas eficazes, estas, segundo Mortimore (1995), dizem respeito a estabelecimentos de ensino que promovem maior desenvolvimento nos seus alunos do que seria de esperar, dado que o nível desses discentes na situação de ingresso deve ser firme e objetiva, de forma a envolver os outros sem perder de vista o seu papel. Além deste fator, Mortimore aponta outros dez associados a eficácia da escola, designadamente:

- “• Visão e metas compartilhadas (...).
- Ambiente acolhedor, propício à aprendizagem (...).
- Ênfase no ensino e na aprendizagem (...).
- Ensino com finalidades (...).
- Expectativas elevadas (...).
- Reforço positivo (...).

- Acompanhamento dos progressos dos alunos e da escola (...).
- Respeito pelos direitos e responsabilidades de cada um (...).
- Parceria casa-escola (...).
- Organização da aprendizagem: dos alunos ao director” (1995, cit. por Dias, 2005, p. 18).

Igualmente para Muñoz e Costa (1996), a liderança do Diretor constitui-se como uma das características, entre outras, que contribuem para diferenciar as escolas eficazes daquelas que o não são.

Já no relatório de 1989 da OCDE (1992a) sobre as escolas e a qualidade se afirmava que um ensino eficaz era aquele que se caracterizava pela procura de qualidade e que as escolas eficazes eram assim denominadas em função dos resultados académicos alcançados pelos seus alunos. Este relatório dava ainda a conhecer as características que contribuía para essa eficácia, sendo que entre elas, já nesta altura, era apontada a existência de uma direção dinâmica para o começo de aplicação e manutenção da melhoria.

Também a este propósito, Reezigt (2000, cit. por Dias, 2005) associou o conceito de eficácia aos resultados das aprendizagens dos alunos e fê-lo baseado em estudos teóricos já realizados, tendo apontado como características principais que se centram ao nível da escola e ao nível da sala de aula. Nestes dois níveis, entre diversos fatores, este autor (2000, cit. por Dias, 2005) afirma que a liderança profissional do Diretor contribui de forma indireta para a eficácia com reflexos nos resultados das aprendizagens dos alunos.

Porém para Azevedo, a qualidade das escolas era consequência de uma multiplicidade de fatores e do próprio «jogo» dos atores envolvidos, isto é,

“as organizações escolares que evidenciam melhor qualidade parece serem aquelas que mais apostam na permanente interacção quer entre os seus actores, as suas equipas de trabalho e os seus órgãos internos, quer entre estes e os outros actores e as instituições exteriores às escolas e que com elas muito interesse têm em cooperar” (2001, p. 218).

Considerou ainda este autor (2001) que para a qualidade da escola não bastava haver um bom Diretor se não houvesse estabilidade docente, definição participada de metas e finalidades, assim como um apoio eficiente da parte da administração local, regional e central. Igualmente realçou a necessidade de adequação das instalações, além da participação dos pais e encarregados de educação, como fatores determinantes para a qualidade das escolas.

Tudo o que vimos referindo, na ótica de Stoll e Wikeley (1998, cit. por Dias, 2005), pressupõe que a escola esteja pronta para mudar e que manifeste indícios de uma atitude de apropriação de mudança. Sendo que esta melhoria focada na mudança da escola para que seja bem-sucedida, para estes autores (1998, cit. por Dias, 2005), deve, entre várias condições, ser necessária uma liderança exercida pelo Diretor da escola e se centrar nela.

Ainda na aceção de López e Herrera (1999), o Diretor escolar exerce influência indireta nos resultados, dado que além de estimular o trabalho dos docentes com a sua ação diária ainda consegue provocar a transformação nas práticas pedagógicas, o que contribui para:

- produzir níveis de autonomia responsável por parte de equipas de profissionais da escola ao serviço da aprendizagem dos alunos;
- reforçar a gestão pedagógica da escola, fomentando a produção de diagnósticos e de soluções próprias e adequadas à diversidade dos estudantes;
- estabelecer relações horizontais entre atores educativos e a administração central, regional ou local;
- formar alunos, autores de mudanças sociais, convertendo-se a escola numa organização responsável pela «produção da sociedade».

Desta forma, “*un buen director puede representar la diferencia entre una escuela eficaz y otra que no lo es*” (López e Herrera, 1999, p. 111), e também naquela que contribui para a melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos estudantes.

Day *et al.* (2000), com base num estudo sobre os papéis da liderança em doze escolas com elevadas taxas de sucesso, salientam a importância das lideranças de topo e das lideranças intermédias dos estabelecimentos de ensino como elementos fundamentais nos resultados escolares, mencionando que a visão e as práticas dos Diretores estavam organizados em torno de um conjunto de valores pessoais preocupados com a modelação e a promoção do respeito pelas pessoas, da justiça e da igualdade, zelando pelo bem-estar e contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos e do pessoal docente e não docente, da integridade e da honestidade. Segundo Diogo, estes líderes preocupam-se ainda com a “qualidade das interações sociais nas suas escolas, com a definição e consecução de *standards* profissionais, com a integração de experiências e ideias intencionalmente recolhidas de bons exemplos de outras escolas, e com a monitorização continuada das *performances* escolares” (2004, p. 268).

A este respeito, também Witziers, Bosker e Krüger (2003), depois de reverem 37 investigações, concluem que existem evidências de que a liderança tem efeitos nos níveis de aprendizagem dos alunos, contudo, esses efeitos são indiretos e pequenos. Por outro lado, Leithwood e Levin (2005) apoiam que o exercício da liderança tem efeitos demonstráveis na melhoria do ensino, mas para que as evidências sejam mais conclusivas é necessário controlar melhor as variáveis antecedentes, moderadoras e mediadoras através do tempo em diversos contextos. Nesta mesma linha, Briceño (2005) sublinha que a pesquisa demonstra que há uma relação muito estreita entre a liderança e o sucesso dos estudantes.

Ferrer, tendo por base a revisão dos estudos desenvolvidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), pela OCDE e pela UNESCO durante a última década do século passado e início deste, identificou algumas variáveis consensuais que têm maior relação com o rendimento escolar e as aprendizagens dos alunos, entre as quais se salienta a “a liderança pedagógica, entendida como a existência duma direcção com autoridade pedagógica reconhecida, capaz de promover um bom funcionamento da escola, facilitando a criação dum bom clima na escola e eficaz no seu funcionamento quotidiano” (2003, p. 97). Deste modo, também este investigador acabou por concluir o efeito indireto que a liderança, neste caso a pedagógica, exerce no rendimento dos alunos e nas suas aprendizagens.

Na investigação efetuada por Southworth (2004) da *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) sobre a liderança educativa no Reino Unido é concluído que:

- os Diretores-líderes marcam a diferença, dado que facilitam a inovação e o trabalho dos professores, criando espaços de intercâmbio profissional;
- não existe apenas uma maneira de exercer a liderança, existindo fatores externos e pessoais que condicionam o seu estilo;
- os líderes que têm êxito são pessoas positivas e têm altas expectativas sobre o pessoal que lideram;
- são líderes que se centram nas pessoas, relacionam-se e comunicam bem;
- possuem um claro sentido de propósito e objetivos claros, assim como um sentido da missão e visão e capacidade para a comunicar;
- estão orientados para os resultados escolares dos alunos e para o êxito da escola;
- a liderança, mais que uma posição ou um papel na escola, é um serviço que facilita o trabalho dos outros para que obtenham bons resultados e cresçam profissionalmente.

Na esteira destas conclusões, também podemos associar aquelas que Leithwood e Riehl (2005) e Fullan (2007) chegaram com os seus trabalhos, uma vez que são coincidentes com as de Southworth (2004) e que são:

- a presença ou ausência da liderança numa escola marca a diferença, ou seja, um estabelecimento de ensino que possui uma liderança clara não funciona da mesma forma que outro que não a possui;

- em quase todos os líderes escolares manifestam-se as seguintes três atitudes:

- estabelecem um rumo, têm poucos objetivos, mas que são claros e comunicam-nos aos liderados da organização;

- formam o seu pessoal e centram-se no desenvolvimento profissional dos seus liderados;

- desenvolvem a organização gerando novas formas de trabalho;

- exercem algum tipo de liderança que acaba por influenciar nos resultados académicos positivos dos alunos;

- os líderes têm ideias e novas propostas para responder aos desafios e problemas de cada época, como a imigração, a implicação da família, a violência escolar, entre outras.

Ainda no âmbito dos estudos salienta-se aquele que foi realizado por Drago-Severson (2007), em que analisou o comportamento de vinte e cinco Diretores escolares, tendo por base diferentes fontes de recolha de dados, como entrevistas e análise de diversos documentos (projetos de direção, relatórios de autoavaliação, entre outros), concluiu que todos os Diretores mantiveram, ainda que em diferentes graus, quatro condutas que denominou de «Modelo de Liderança Escolar Orientado para a Aprendizagem». Essas práticas incluem: o trabalho em equipa com os colegas dentro e fora da escola (partilhando o trabalho e a tomada de decisões); o proporcionar de papéis de liderança (liderança distribuída); o comprometimento com a investigação colegial (criando contextos para a indagação, reflexão e pensamento crítico); e o jogar o papel de mentor (com os estagiários, os novos professores e com os professores mais experientes).

Os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos são normalmente indiretos, mediante a sua influência na formação, compromisso e motivação dos professores para exercerem a docência, assim como nas condições de trabalho na organização educativa. O seu sucesso dependerá muito das práticas desenvolvidas, do facto da liderança estar distribuída ou partilhada, assim como das decisões que o líder tomar em relação a que dimensões da escola deve dedicar mais tempo e atenção.

Outra variável muito importante, e que se apoia na economia de verbas, é a formação do Diretor escolar, dado que a sua qualificação também se reflete na sua forma de atuar, se deste modo se conseguisse “*afectar a un segmento pequeño de personas (los directores) se conseguiría posteriormente impactar en un número muy superior (los docentes) que, a su vez, tendrían una acción decisiva sobre los beneficiários finales del sistema (los alumnos)*” (Weinstein e Stuardo, 2012b, p. 57).

Em sucessivas revisões da investigação, Hallinger e Heck (1998), particularmente nos estudos quantitativos que relacionam liderança e melhoria, distinguiram quatro possíveis tipos de modelos causais: modelo de efeitos diretos, modelo de efeitos mediados, modelo de efeitos inversos e modelo de efeitos recíprocos.

O modelo de efeitos diretos, em que o rendimento dos alunos é uma variável diretamente dependente da liderança, mesmo quando se incluem outras variáveis antecedentes como o contexto sociocultural e o contexto organizativo. Neste modelo, pressupõe-se que as ações do Diretor influenciam diretamente os resultados apresentados pela escola.

O modelo de efeitos mediados, em que a liderança tem um papel de criação de um contexto como a cultura escolar, a organização, o desenvolvimento profissional, as práticas docentes, entre outros, que de modo indireto e mediado pode influenciar os níveis de sucesso dos alunos. Neste caso, de acordo com J. Á. Lima, assume-se que as “ações do director afectam os resultados da escola indirectamente, através da sua influência sobre outras variáveis” (2011, p. 30).

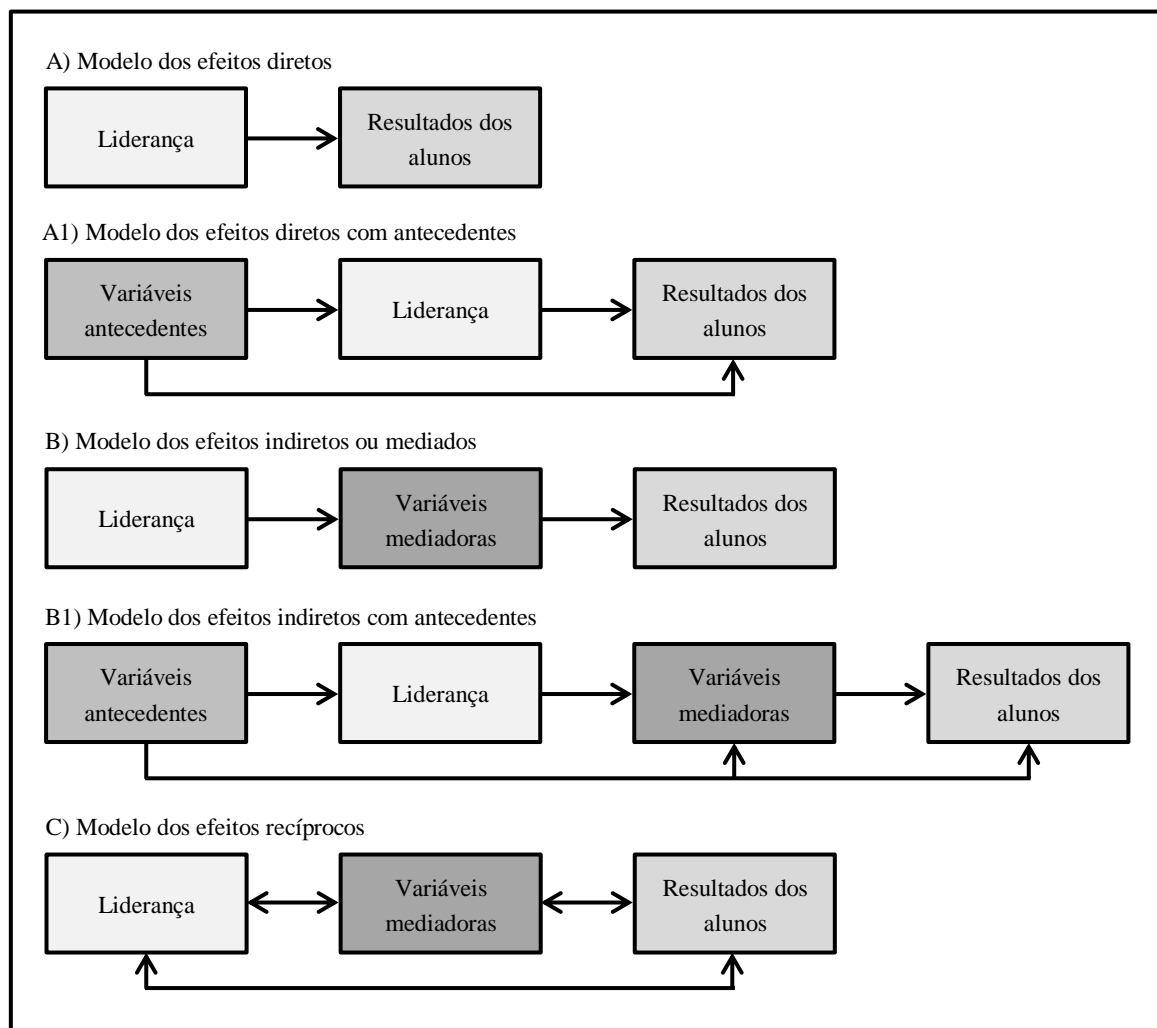
O modelo de efeitos inversos, em que os resultados da escola, traduzidos, por exemplo, na melhoria das aprendizagens dos alunos, afetam a própria liderança e capacidade de melhoria. De acordo com este modelo, as mudanças operadas na escola têm um efeito inverso no desenvolvimento da liderança.

O modelo de efeitos recíprocos, em que a causalidade é o dobro. A liderança não só afeta as outras variáveis mediadoras no rendimento dos alunos, como também afeta o próprio exercício da liderança. Ao longo do tempo as variáveis liderança, capacidade de melhoria e aprendizagem dos alunos, influenciam-se mutuamente. A relação entre liderança e melhoria da escola não é unidirecional, se não de influência mútua.

Estes modelos, de acordo com Cunha (2014), foram mais tarde adaptados, originando modelos explicativos no que respeita ao modo como a liderança escolar produz efeitos no rendimento dos alunos e, conseqüentemente, nos seus resultados académicos. A este respeito, podemos acrescentar os cinco modelos concetuais esquematizados na figura 30, que

resultaram da adaptação dos trabalhos de Pitner (1988, cit. por Cunha, 2014) realizada por Hallinger e Heck (1998; 2010) e Heck e Hallinger (2005).

Figura 30 - Cinco modelos conceituais relativos ao modo como a liderança produz efeitos no rendimento académico dos alunos



Fonte: Cunha (2014, p. 123)

Os modelos dos efeitos diretos A e A1 foram incapazes de produzir resultados consistentes em relação ao impacto da liderança dos Diretores escolares no rendimento académico dos alunos até 1987 (Hallinger e Leithwood, 1994), dado que na maioria dos estudos os resultados não eram significativos, ou quando existia significância estatística, as relações encontradas eram fracas (Witziers, Bosker e Krüger, 2003). A este respeito, também Hallinger e Heck (1998) referem que estes modelos se mostraram incapazes de explicar os

processos através dos quais a liderança escolar produzia algum impacto nos resultados dos alunos.

Já os estudos realizados em que foram empregues os modelos dos efeitos indiretos (B e B1) colocam como hipótese que os líderes têm impacto nos resultados da escola e dos alunos, através de variáveis mediadoras, como sejam o envolvimento dos professores, as práticas educativas e a cultura de escola (Cunha, 2014). Estes resultados foram maioritariamente positivos e significativos nos estudos que utilizaram o modelo dos efeitos indiretos com antecedentes (B1).

O modelo dos efeitos recíprocos (C) advoga que as “relações entre o líder escolar e as características da escola e a sua envolvente são interativas. Os diretores adaptam-se às características e necessidades da organização, alterando os seus modos de pensar e agir ao longo do tempo” (Cunha, 2014, p. 124). Trata-se de um modelo que ainda poucas investigações a ele têm recorrido. Portanto, o pressuposto subjacente a este modelo é que o efeito da liderança não se move apenas numa direção, mas que se verifica nas relações interativas entre a liderança e as características da escola.

As investigações têm produzido evidências de que as lideranças educativas, nos diferentes níveis da organização escolar, constituem um elemento fundamental na mudança das escolas, no aumento da sua eficácia e na melhoria da sua qualidade, em particular na aprendizagem dos alunos e nos resultados escolares. Os trabalhos investigativos têm vindo a demonstrar a relação que a liderança exercida pelos líderes educativos tem na aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos. Por exemplo, já no final do século passado, Daresh tinha concluído a este respeito que “muita da investigação realizada nos últimos 25 anos indica a acção do director da escola, por si só, como uma das determinantes com maior influência na qualidade global e na eficácia da escola” (1998, pp. 331-332).

Também conforme é referido pelo relatório da OCDE, a partir da revisão dos investigadores,

“os líderes da escola exercem uma influência mensurável e em grande parte indireta, sobre os resultados da aprendizagem. Isto significa que o impacto dos líderes das escolas sobre a aprendizagem dos alunos é geralmente medido por outras pessoas, eventos e fatores organizacionais tais como os professores, as práticas na sala de aula e o ambiente da escola” (Ponte, Nusche e Moorman, 2008, p. 34).

Noutras revisões de investigações, de acordo com Robinson, Hohepa e Lloyd (2009), são demonstrados os efeitos que determinados modos de exercício da liderança são ainda maiores nas escolas situadas em contextos vulneráveis e de pobreza, onde uma boa liderança educativa pode definitivamente contribuir para o aumento dos índices de melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

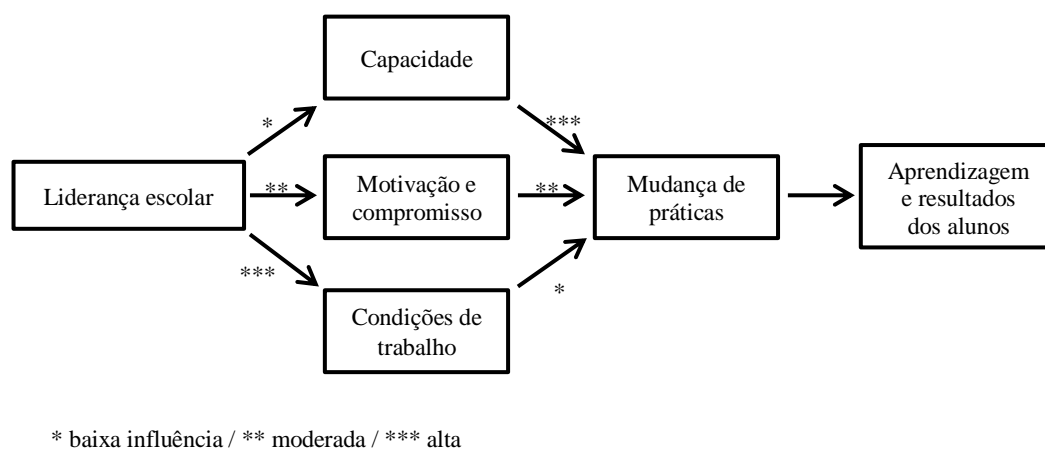
Na generalidade, os líderes contribuem indiretamente para a aprendizagem dos alunos, através da sua influência sobre as pessoas e sobre as características da organização. Na opinião de Bolívar (2012a), este sucesso depende muito das decisões sobre onde dedicar o tempo, a atenção e o apoio.

Robinson *et al.* identificaram cinco dimensões que têm um impacto significativo, medido de 0 a 1, na aprendizagem dos estudantes, designadamente:

- Promover e participar na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos seus professores (0,84);
- Planificar, coordenar e avaliar o ensino e o currículo (0,42);
- Estabelecer objetivos e expectativas (0,35);
- Utilização estratégica dos recursos (0,34);
- Assegurar um ambiente estruturado de apoio (0,27)” (2009, cit. por Bolívar, 2012a, p. 102).

Segundo Bolívar (2012a), os efeitos da liderança no ensino podem ser esquematizados como o que se encontra patente na figura 31.

Figura 31 - Os efeitos da liderança no ensino



Fonte: Bolívar (2012a, p. 103)

Socorrendo-nos da figura 31, podemos verificar que para melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos, deve-se melhorar o desempenho dos professores. Este desempenho é explicado em função das suas motivações e habilidades e tem em conta os contextos organizacionais e matérias nos quais o seu trabalho é desenvolvido. Este último fator inclui as condições internas que correspondem à sala de aula e à escola como organização, e também às condições externas que podem sofrer influências da direção da escola.

Esta figura mostra de forma simplificada, a «relação de forças» (influência baixa, moderada ou alta), de acordo com os resultados da investigação levada a cabo por Day *et al.* (2009). Quando os Diretores exerciam este tipo de liderança, maior influência tinham nas variáveis intermédias dos professores que, por sua vez, condicionavam as novas práticas docentes e, finalmente, o desempenho dos alunos.

Mostra ainda que as capacidades docentes são as que mais influenciam as práticas, no entanto, é neste campo onde também, presentemente, a atuação do Diretor é menor. Parece-nos que este se pode constituir como um desafio para o futuro da escola em particular e da educação em geral.

Desta forma, com base na figura 31 e nos estudos que vimos referindo, acompanhamos Bolívar quando conclui dizendo que “os líderes das escolas melhoram o ensino e a aprendizagem indiretamente, mais precisamente através da sua influência na motivação, compromisso e condições de trabalho dos professores. A capacidade para influenciar as competências (capacidades e conhecimentos) dos professores é, contudo, menor” (2012a, p. 104).

Apesar das evidências indicarem que a liderança escolar exercida pelo Diretor apresenta menor impacto para a proficiência dos alunos quando comparada ao trabalho docente, de acordo com Pena e Soares

“é de se supor que parte do impacto do trabalho docente tenha origem nas ações de liderança escolar. De forma geral, pode-se considerar que o impacto maior dos professores encontra-se na sala de aula e menor na escola como um todo, e o contrário acontecendo com os diretores, estes apresentando menor impacto na sala de aula, porém um maior impacto na proficiência da escola como um todo” (2014, p. 46).

Ainda segundo Bolívar (2012a), a principal responsabilidade e missão da escola é a de proporcionar uma boa aprendizagem aos alunos e, neste campo, a direção pode fazer muito para que isso aconteça. Na maioria dos países da OCDE, a direção escolar, para além de

incluir tarefas de administração e gestão de recursos humanos, incide numa liderança para a aprendizagem (Pont, Nusche e Moorman, 2008). É uma temática que tem estado no auge da investigação. Robinson (2011) defende que a liderança eficaz melhora os resultados dos alunos em alguns domínios, como a compreensão da leitura, a resolução de problemas matemáticos, a participação nas aulas, entre outros. Deste modo, a qualidade da liderança deve ser medida, em primeiro no impacto que tem sobre os alunos e não sobre os adultos (Bolívar, 2012a). Neste âmbito, de acordo com Robinson, a forma como os líderes marcam a diferença na educação pode resumir-se da seguinte forma: “quanto mais os líderes se concentram nas suas decisões, no seu trabalho e na sua aprendizagem, e na tarefa central que é a liderança e a aprendizagem, maior será a influência sobre os resultados dos alunos” (2011, p. 15).

Noutros estudos como, por exemplo, naquele que Pena e Soares (2014) realizou, pôde-se comprovar que existe uma relação entre a liderança escolar e a aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, Pena e Soares verificaram que as práticas de liderança executadas pelos Diretores são particularmente importantes, não

“tanto o seu efeito direto para a aprendizagem do aluno, mas o seu efeito indireto, ocasionado na possibilidade de criação de espaços de participação coletiva, no apoio aos professores, no monitoramento do progresso dos estudantes e na busca e sustentação por melhores indicadores de qualidade educacional” (2014, p. 56).

De um modo geral, as investigações de Hallinger e Heck (1998) e Day e Leithwood (2007), de acordo com Hallinger e Heck, apoiam a conclusão de que “a liderança beneficia a aprendizagem através do desenvolvimento de um conjunto de estruturas e processos socioculturais que definem a capacidade da escola para a melhoria do ensino” (2010, p. 95). A investigação conduzida por estes últimos autores durante quatro anos numa amostra de escolas primárias dos EUA, mostrou que os

“resultados apoyan la idea predominante de que el liderazgo escolar colaborativo puede repercutir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas, mejorando la capacidad de la escuela y por ende el aumento del rendimiento académico. La investigación amplía este hallazgo, sin embargo, ofreciendo datos de investigaciones empíricas que apoyan un liderazgo más complejo, el cual es una pieza clave en el aprendizaje del alumno, siendo un proceso de influencia mutua. Desde esta perspectiva,

tanto estudiantes como equipo directivo forman parte de una dirección colectiva de la escuela esencial para la mejora educativa” (2014, p. 71).

Também no estudo realizado por Blase e Blase (2000) foi inferido que existiam características dos Diretores escolares que influíam positivamente o ensino dos docentes na sala de aula e, conseqüentemente, contribuíam para a melhoria dos resultados escolares. O impacto dessas características no modo dos professores e dos educadores ensinarem era motivado principalmente por diversas estratégias de liderança eficaz no domínio do ensino que os Diretores escolares utilizavam e que se resumiam a dois grandes temas: à conversação com os professores no sentido de promover a sua reflexão; e à promoção do seu desenvolvimento profissional.

O projeto *International Successful School Principal Project (ISSPP)* desenvolvido por grandes investigadores desde 2011, foi mostrando de que forma existem práticas de liderança no ensino bem-sucedidas, que marcam a diferença na aprendizagem dos alunos e, sobretudo, na prestação de contas.

No entanto, Muijs (2011) adverte que apesar dos sucessos alcançados neste campo pela investigação, também ela apresenta fragilidades.

Sobre estes aspetos que vimos referindo, Levačić é crítica e incisiva e, numa vasta revisão, conclui que “dada a extensa literatura sobre gestão e liderança educativa e a presunção dos responsáveis políticos de que a qualidade da liderança educativa influencia os resultados dos alunos, a evidência de uma relação causa/efeito é relativamente escassa” (2005, p. 198).

Na esteira do que refere esta autora, e apesar de existirem múltiplos estudos que estabelecem uma relação entre o contributo efetivo que a liderança exerce sobre a influência nas aprendizagens e nos resultados escolares dos alunos, Stoll e Temperley defendem que

“os líderes escolares só terão influência sobre os resultados dos alunos se tiverem suficiente autonomia e apropriada para tomar decisões importantes sobre o currículo e sobre a seleção e formação de professores; e se, para além disso, as suas principais responsabilidades estiverem focadas na melhoria da aprendizagem dos alunos. Os países optam cada vez mais por um equilíbrio entre a tomada de decisões descentralizadas e uma maior centralização dos regimes de avaliação como é o caso das provas padronizadas” (2009, p. 13).

Verifica-se desta forma que estes autores fazem depender a influência que porventura a liderança parece ter na melhoria dos resultados escolares dos alunos, de fatores como a autonomia, a tomada decisão, a responsabilidade focada na melhoria das aprendizagens dos alunos e a descentralização dos processos de avaliação.

O grande estudo de Silins e Mulford (2002) realizado na Austrália sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos forneceu alguma confirmação em relação às formas mais distribuídas de liderança que parecem influenciar a aprendizagem e o sucesso dos alunos. O projeto *Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes* (LOLSO), em português, Liderança para a Aprendizagem Organizacional e os Resultados dos Alunos, investigou os efeitos da liderança e da aprendizagem organizacional sobre os resultados obtidos pelos alunos do ensino secundário.

Para tal, Silins e Mulford recolheram dados através da aplicação de um inquérito a cerca de dois mil e quinhentos professores e aos Diretores de quase cem escolas secundárias de dois Estados australianos, tendo chegado a alguns resultados interessantes que a seguir se apresentam:

- “• O factores escolares têm uma influência mais forte sobre o sucesso académico dos alunos do que o *status* socioeconómico dos estudantes e a sua origem familiar.
- As características de uma instituição educativa ao nível da liderança são factores importantes na promoção de sistemas e de estruturas que lhe permitam funcionar enquanto organização aprendente.
- É mais provável que os resultados dos alunos melhorem quando as fontes de liderança são distribuídas por toda a comunidade educativa e quando se dá poder aos professores em áreas que consideram importantes.
- Os factores escolares, como a liderança, a aprendizagem organizacional e o trabalho dos professores, têm um impacto significativo sobre os resultados não académicos dos alunos, como a participação na escola, o autoconceito académico e o envolvimento na vida escolar” (2002, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, pp. 132-133).

Uma das razões pelas quais a liderança distribuída pode afetar os resultados dos estudantes “*es que moviliza el talento y la experiencia de los docentes en mayor medida que los patrones jerárquicos tradicionales*” (López-Yáñez, et al. 2014a, p. 65). Outra razão é que facilita uma implicação mais intensa dos docentes na melhoria da escola. Também Mulford, Silins e Leithwood (2004) argumentam que a distribuição de liderança tem um impacto

positivo sobre o desenvolvimento profissional dos professores e da moral e este, por sua vez, influi nos resultados dos alunos.

Na ótica de Torrecilla e Carrasco, o tempo que o Diretor escolar dedica às tarefas de liderança, em particular no campo da liderança pedagógica ou instrucional “*es un factor asociado al desempeño de los estudiantes. De ahí, la importancia del liderazgo instructivo o, más recientemente, de la necesidad de reforzar el liderazgo pedagógico de los directivos*” (2013, p. 143).

Outras evidências são apresentadas por Mulford (2003) de acordo com a investigação que realizou. Neste âmbito, é concluído por Mulford (2003) que a aprendizagem organizativa ou a eficácia coletiva dos professores, que têm três fases de desenvolvimento (um clima de confiança e colaboração; uma missão partilhada e monitorizada; e a tomada de iniciativas e de riscos), apoiada por uma formação profissional apropriada, é a variável que intervém entre a liderança e o trabalho do professor e, depois, os resultados dos alunos. Por outras palavras, a liderança contribui para a aprendizagem organizativa, que logo afeta o trabalho principal do professor - ensinar e aprender. Influi na maneira em que os discentes percebem como os professores organizam e levam a cabo o seu ensino, as suas interações educativas e expectativas para os seus alunos. As perceções positivas dos alunos em relação ao trabalho dos professores promovem diretamente a sua participação na escola, o seu autoconceito académico e o seu compromisso com a escola. A participação dos alunos e o seu compromisso, através da não retenção, estão diretamente relacionados com o rendimento académico. O tamanho da escola está negativamente relacionado com esta variável, enquanto o nível socioeconómico e, especialmente, o ambiente educativo existente em casa e na escola estão positivamente relacionados com estas relações.

Os estudos referidos sobre os efeitos da liderança educativa na aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos, mostram que uma certa dose de partilha, de colaboração ou de distribuição está fortemente associada à liderança eficaz das escolas. Os estudos revelam que os efeitos da liderança do Diretor são, em grande medida, indiretos.

Mostram ainda que os Diretores melhoram a aprendizagem dos alunos, ao influenciarem os adultos que afetam essa aprendizagem de uma forma mais direta. Também de acordo com estes trabalhos, os adultos parecem desenvolver-se mais e ter mais sucesso, quando são envolvidos num sistema que dá forma aos processos e às práticas pelos quais são responsáveis.

Contudo, segundo Hargreaves e Fink, os estudos a que nos referimos anteriormente realizados sobre os efeitos da liderança na aprendizagem e nos resultados escolares levantam algumas questões que foram apreciadas pelos autores da seguinte forma:

“A pesquisa continua, em última instância, a equacionar a liderança com a posição de director de escola. Aquela começa no gabinete do conselho executivo, que a distribui ou cria uma cultura em que tal distribuição tem lugar. A primazia do director é assumida e não investigada. Pelo facto de a focalização se cingir a este responsável directivo, não existe acesso a outras fontes de liderança distribuída para inquirição ou análise.

(...) A liderança distribuída pode não ser sempre uma liderança que faça avançar causas válidas. (...) Nem sempre os padrões distribuídos servem o bem geral; por vezes, a liderança distribuída é uma má liderança⁵⁹.

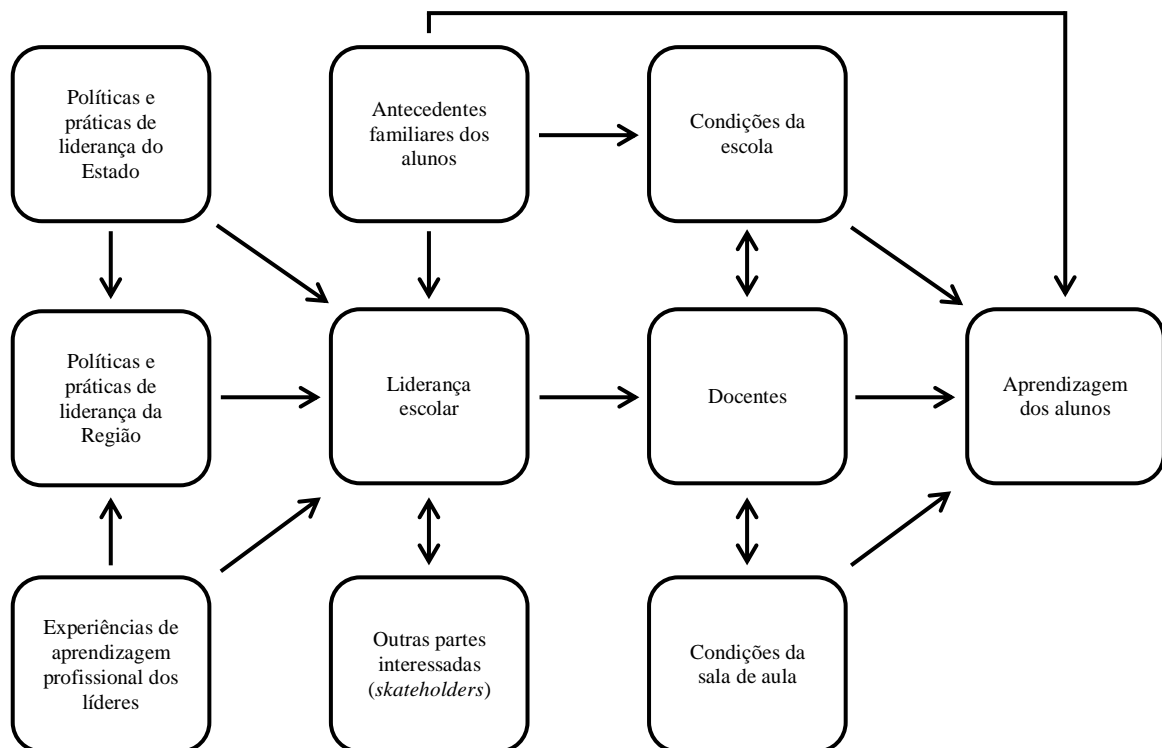
(...) Os padrões gerais de liderança distribuída e os seus efeitos, detectados em grandes amostras, podem esconder variações e discrepâncias significativas em que essa forma de governação é menos útil. Por exemplo, se os professores não tiverem boas qualificações e se a sua base de conhecimento for fraca, a liderança distribuída produzirá apenas uma reserva de ignorância e de preconceitos, ao invés de profissionalismo e de um conhecimento partilhado. Por vezes, a liderança distribuída pode incitar ao conflito e ao caos entre um corpo docente dividido que tenha sido deixado por um antecessor, em herança, a um director acabado de chegar. As escolas disfuncionais, caracterizadas por uma desordem generalizada, também, podem precisar de um pulso firme que estabeleça um clima de segurança, antes que se possa enveredar por uma tomada de decisões mais distribuída” (2007, pp. 133-134).

Ainda segundo Hargreaves e Fink (2007), a liderança distribuída pode ser eficaz ou pelo contrário ineficaz. Pode ser usada para servir propósitos positivos e menos positivos. Pode emergir da comunidade educativa ou ser imposta ou orquestrada pelo Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

Leithwood *et al.* (2004), baseando-se na pesquisa empírica na área da sociologia e da psicologia organizacional e industrial, criaram um quadro de referência que permitiu relacionar a liderança com a aprendizagem dos alunos, como se mostra na figura 32.

⁵⁹ Lipman-Blumen (2004, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 134).

Figura 32 - Quadro de referência para a relação entre a liderança da escola e a aprendizagem dos alunos



Fonte: adaptado de Silva e Lima (2011, p. 117, adaptado de Leithwood *et al.*, 2004, p. 18)

Através desta figura podemos verificar que as políticas e as práticas de liderança do Estado e da Região exercem uma influência direta nas ações dos líderes escolares. Exercem ainda influência na escola, nas condições da sala de aula e nos docentes. As outras partes interessadas (*stakeholders*), tais como os meios de comunicação social, os sindicatos, as associações profissionais, a comunidade e os grupos empresariais, também exercem a sua influência nas práticas de liderança escolar e nas experiências de aprendizagem profissional dos líderes. Os antecedentes familiares dos alunos acabam por ter um papel significativo nos restantes fatores e influenciar as aprendizagens destes discentes. A este respeito, Silva e Lima acrescentam que o fator «antecedentes familiares dos alunos» influencia, por vezes,

“o trabalho dos líderes escolares, o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula (através dos seus efeitos sobre as expectativas dos professores), os recursos financeiros disponíveis e a natureza do capital social dos alunos. Por sua vez, a liderança escolar (...), a partir de fontes

formais e informais, ajuda, a moldar a natureza das condições da escola (...), tais como os objectivos, cultura, estrutura e condições da sala de aula (...), o conteúdo do currículo, o tamanho das turmas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Um vasto leque de factores, incluindo os escolares e da sala de aula, ajuda a moldar o sentido de comunidade profissional (...). A escola e as condições familiares dos alunos são directamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos” (2011, pp. 116-117).

Na nossa perceção, incluímos igualmente a coordenação dos docentes realizada pelos coordenadores de Departamento Curricular, como outro fator que exerce uma influência indireta no processo de ensino e de aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos, dado que colaboram com os docentes nas ações relativas aos processo de ensino e de aprendizagem. Além deste aspeto, os coordenadores de departamento, quando desempenham as funções docentes, exercem ainda influência direta na melhoria dos resultados.

Visando uma melhor compreensão da liderança escolar e a forma como esta influencia a aprendizagem dos alunos, Leithwood *et al.*, elaboraram a seguinte fórmula: “ $P_j = f(M_j, A_j, S_j)$ ” (2006, p. 32), em que: «P» significa o desempenho do professor; «f» se reporta à função das três variáveis «M», «A» e «S»; «M» corresponde à motivação do professor e ao esforço para obter um alto nível de desempenho, bem como um elevado grau de responsabilidade pessoal e de compromisso com as metas da organização escolar; «A» representa as habilidades, os conhecimentos e as competências profissionais dos professores; e «S» está associado ao local de trabalho do professor, às características da sua escola e da sala de aula (Silva e Lima, 2011).

As relações entre todas as variáveis nesta fórmula são consideradas interdependentes, o que significa que cada variável tem um efeito sobre as restantes. Por exemplo, os aspetos do ambiente de trabalho dos professores exercem influência significativa sobre as suas motivações e esta, por sua vez, condiciona o seu trabalho, o que determinará as aprendizagens dos alunos. A fim das práticas e do desempenho mudarem em concreto, Leithwood *et al.* (2006) entendem que as alterações nestas três variáveis precisam de ocorrer concertadamente. Esta fórmula tem implicações diretas para as práticas de liderança, em que “para conseguirem melhores resultados escolares, os líderes teriam de melhorar todos os elementos da fórmula, ou seja, as habilidades, as competências, as motivações e o contexto de trabalho de todos os membros da escola: pessoal docente, não docente e discente” (Silva e Lima, 2011, p. 118).

Leithwood *et al.* (2006) entendem, ainda, que uma liderança escolar de sucesso assenta nos seguintes quatro grandes conjuntos de práticas, e em catorze comportamentos

específicos de liderança que lhes correspondem e que têm forte impacto na aprendizagem dos alunos:

1 - construção de uma visão e definição de um rumo a seguir por todos os atores escolares, o que integra os seguintes comportamentos: a) construção de uma visão partilhada; b) fomento da aceitação dos objetivos do grupo; e c) manifestação de expectativas elevadas;

2 - compreensão e desenvolvimento das pessoas, integrando os seguintes comportamentos: a) disponibilização de apoio e consideração individualizados pelas pessoas; b) facilitação da estimulação intelectual; e c) disponibilização de modelos adequados;

3 - conceção da organização e reformulação do *design* de funções de responsabilidade, envolvendo os seguintes comportamentos: a) construção de culturas colaborativas; b) reestruturação; c) construção de relações positivas com as famílias e com a comunidade educativa; e d) estabelecimento de ligações da escola com o seu meio envolvente;

4 - gestão do processo de ensino e aprendizagem, o que inclui os seguintes comportamentos: a) recrutamento dos colaboradores; b) prestação do apoio educativo ao nível do ensino e da aprendizagem; c) monitorização das atividades escolares; e d) evitar distrações e canalização da energia das pessoas para o trabalho.

No mesmo âmbito, Murillo e Krichesky entendem que no domínio da direção escolar se podem reconhecer cinco estratégias chave que, quando devidamente dirigidas pelo Diretor do estabelecimento de ensino, também contribuem para a aprendizagem dos alunos, designadamente:

“• Ofrecer espacios para discutir, establecer y comunicar los objetivos de aprendizaje para docentes y estudiantes.

• Enmarcar el logro de estos objetivos en la vida de las escuelas asegurando que todas las decisiones sobre materiales y recursos, y la organización de los programas de formación docente fueran coherentes con dichas metas.

• Articular la relación entre las estrategias de enseñanza y los aprendizajes alcanzados, mediante la distribución de distintos formatos para registrar los aprendizajes, y brindando herramientas para analizar dichos datos.

• Generar normas de responsabilidad colectiva sobre el desarrollo integral de los estudiantes.

• Cuestionar la cultura docente dominante, favoreciendo la emergencia de diálogos problemáticos y constructivos, invitando a los profesores a adueñarse de los problemas (evitando así el surgimiento de posturas defensivas); y evaluando cómo las creencias y las

prácticas de los miembros de la comunidad están, consciente o inconscientemente, contribuyendo a dicho problema” (2015, pp. 85-86).

Deste modo, o Diretor “assume-se como o líder pedagógico. Em vez de se limitar a uma gestão burocrática, o director passa a ser um agente de mudança e de recursos que congrega competências dos vários professores numa missão comum” (Bento, 2012, p. 37).

Também em Portugal, no estudo realizado pela EPIS (Empresários pela Inclusão Social) e pela McKinsey & Company sobre as práticas reais de gestão e liderança no terreno e utilizadas em 95 Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas face a diferentes contextos, e que deu origem à compilação de boas práticas de gestão escolar, publicadas no livro “*Escolas de Futuro - 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*” (Santos *et al.*, 2010), se identificou a gestão e a liderança escolares como dimensões fundamentais no desempenho das escolas e dos seus alunos. Essas práticas dos Diretores de escola como líderes foram identificadas em quatro áreas fundamentais: “1) estabelecimento de uma visão para a escola; 2) definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola; 3) envolvimento directo do líder na formação e motivação dos professores; 4) envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola” (Santos *et al.*, 2010, p. 17).

Neste âmbito, também Weinstein e Stuardo entendem que os Diretores das escolas podem fazer a diferença nos resultados que alcançam os alunos, desde que os impliquem nas metas académicas definidas e que “*logren impactar positivamente en el trabajo en aula de los docentes*” (2012a, p. 13). Também as ações de liderança instrucional exercidas pelos Diretores, centradas nas tarefas pedagógicas e as de liderança transformacional focadas no desenvolvimento das pessoas, são apontadas por Weinstein e Stuardo (2012a) como influenciadoras dos resultados dos alunos, mas de forma indireta.

Se a principal responsabilidade das escolas é contribuir para o êxito educativo dos alunos, Bolívar (2012b) entende que a direção⁶⁰ deve ter competências em todo este processo. Sendo certo que as aprendizagens dos alunos são influenciadas diretamente pelo trabalho que exerce cada professor dentro da sua sala de aula, acrescenta aquele autor que esta situação depende das capacidades de cada docente e das influências exercidas pelas condições de trabalho e pelo contexto. Este é um ponto onde a direção tem um papel fundamental, podendo

⁶⁰ A palavra direção reporta-se em Espanha à direção dos Centros Educativos ou Escolares e em Portugal ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

facilitar, melhorar e impulsionar os processos de ensino e aprendizagem, influenciando de forma indireta as aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012b). Nas escolas como em qualquer outra instituição, a direção deve ter competências necessárias para poder intervir nas metas da organização. Na situação atual, em que as aprendizagens estão sujeitas ao voluntarismo de cada professor, mediante a sua atuação de forma autónoma e de «portas fechadas» na sua sala de aula, Bolívar (2012b) salienta que desta forma se «caminha» para uma situação insustentável onde não é possível garantir o êxito educativo. De acordo com estas críticas, Bolívar (2012b) advoga que é necessário à escola ter uma direção forte, capaz de exercer uma liderança pedagógica, guiando e responsabilizando os membros da comunidade escolar para que trabalhem de forma colaborativa em torno de metas comuns. O autor (2012b) acrescenta, ainda, que tanto em Espanha como em Portugal, a direção das escolas arrasta consigo de forma tradicional um modelo não profissional e corporativista que dificulta e impede o exercício da direção pedagógica e da liderança.

A respeito do que vimos abordando, Bolívar (2009b; 2012b; 2014) considera existir um «efeito-Diretor» em relação às aprendizagens dos alunos e que, normalmente, é indireto, uma vez que não se trata de alguém que trabalha na sala de aula com os alunos, mas que pode contribuir para a «construção» de condições para que os docentes possam desenvolver um bom trabalho nas salas de aula, ou seja, a liderança pedagógica exercida pelo Diretor tem um efeito indireto na aprendizagem dos estudantes. Apesar de um professor na sala de aula, na «posse» das suas capacidades e do compromisso profissional trabalhar diretamente com os alunos, tendo em linha de conta as características do contexto em que trabalha e dos aspetos externos, sociais e políticos, se constituir como o fator determinante para os resultados escolares dos alunos, Bolívar entende que a “*creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director*” (2009b, p. 2). Além destes aspetos, de acordo com Ganzález, existem múltiplas práticas que possibilitam que outros membros possam exercer a liderança na escola ou nas suas unidades organizativas, como são, por exemplo, os casos dos coordenadores de escola, de departamento, de ano, de ciclo, de diretores de turma, assim como as ações orientadas de forma a “*generar condiciones organizativas que sustenten contextos más o menos propicios para el desarrollo de un curriculum y enseñanza ajustado a las características y necesidades de los alumnos y, por tanto, para el desarrollo de aprendizajes valiosos para todos ellos*” (2013, p. 121). Sem subtrair outros fatores que, como vimos, também contribuem para esta situação, a função do Diretor converte-se num «catalisador» no

que toca à promoção e à gestão do bom ensino e da boa aprendizagem (Bolívar, 2009b). Deste modo, a liderança do Diretor deve apontar para a transformação dos modos habituais de ensino, ou seja, da forma tradicional de ensinar para novos cenários de aprendizagem, um que implica uma mudança nas práticas tradicionais que os educadores e os professores empregam no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Bolívar (2009b), uma direção centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) relaciona-se com um conjunto de atividades, como a supervisão, que têm que ver com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem que levam a cabo os professores e os alunos. Isto implica ir mais além do que a gestão das realidades do quotidiano da escola que, na perspetiva daquele autor, pode ser alcançado com a liderança pedagógica exercida pelo Diretor, uma vez que este não se limita a trabalhar nas condições existentes, por exemplo, das metas fornecidas pela administração, mas também em alterá-las para que melhorem a educação e as práticas dos docentes em sala de aula. Assim, Bolívar defende que

“si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. La mejora de los aprendizajes de los alumnos se juega, primariamente, en cambios de primer orden (enseñanza-aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación; pero en un segundo orden los equipos directivos pueden introducir nuevas estructuras y roles que transformen los modos habituales de hacer las cosas. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro; rediseñando los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser «líderes pedagógicos de la escuela». El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente de cambio y recursos, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común” (2009b, p. 3).

O modo como é exercido o trabalho da direção influencia tudo o que se passa na escola, especialmente no que toca à sua missão essencial, designadamente, os modos como os professores organizam e levam a cabo o ensino e os alunos aprendem. Como diz Elmore,

“we can talk about broader, more philosophically-grounded definitions of school leadership, but the necessary condition for school leaders’ success in the future will be their capacity to improve the quality of instructional practice. In the near term, this work will have to be done

in an environment which does not acknowledge the value or necessity of practice” (2008, p. 42).

Ainda de acordo com Bolívar (2014), a liderança converteu-se num fator de primeira ordem no que toca à melhoria da educação. Neste contexto, a capacidade dos estabelecimentos de ensino para melhorarem dependem significativamente de líderes que contribuam ativamente para dinamizar e apoiar ações, de modo a que as suas escolas aprendam a desenvolver-se, fazendo progressivamente as coisas melhores.

Na perspetiva de Day *et al.* (2007), os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos dependerão muito tanto das práticas, como da forma que a liderança está distribuída e é partilhada, assim como das decisões do líder sobre em que dimensões a escola deve dedicar mais tempo e mais atenção.

Marzano, Waters e McNulty (2005) numa revisão sobre a investigação realizada nos últimos 35 anos, revelam, como nunca até agora, que a mesma incidiu sobre a liderança e, de forma similar, como esta se deve centrar nas aprendizagens dos alunos e nos resultados escolares. Segundo as suas análises, verificaram que ao nível do exercício da liderança há evidências para se estabelecer uma correlação de 25% entre a atuação da liderança e os resultados obtidos pelos alunos. Desta forma, concluíram que a liderança escolar tem um efeito significativo na aprendizagem dos alunos, salientando que estes efeitos são mais relevantes nas escolas que se encontram em circunstâncias difíceis ou em situação de desvantagem.

Num recente programa promovido pela OCDE para melhorar a liderança escolar⁶¹, foram identificados quatro fatores onde as diferentes administrações dos diversos países envolvidos no estudo⁶² deverão apostar para a poder melhorar, nomeadamente: (re)definir as responsabilidades da liderança escolar; distribuir a liderança escolar; adquirir as competências necessárias para exercer uma liderança escolar eficaz; fazer da liderança escolar uma profissão atrativa. Quanto ao primeiro fator, é entendido que a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos seja a essência da liderança escolar, ou seja, que se «converta» no seu «foco». Em relação ao segundo, propõe-se que a liderança seja distribuída e partilhada com as estruturas intermédias e com os professores das organizações educativas, adaptando para tal os mecanismos de prestação de contas (*accountability*). No que toca ao terceiro, é

⁶¹ A este respeito consultar Pont, Nusche e Moorman (2008; 2009) e Pont, Nusche e Hopkins (2008).

⁶² Estudo promovido pela OCDE sobre políticas e práticas de liderança escolar em todo o mundo.

defendido o desenvolvimento profissional dos líderes escolares a fim de poderem responder ao aumento de funções e de responsabilidades. Para tal, devem os governos criar e fomentar a capacitação inicial de liderança escolar, através de programas de indução⁶³ ou de formação interna⁶⁴ e criar incentivos para assegurar a participação dos líderes escolares. Por último, pretendem-se implementar estratégias⁶⁵ para atrair, recrutar e apoiar os líderes escolares mais jovens, com maior «rendimento», mais qualificações e com maior dinamismo.

A liderança escolar tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, pelo que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da ação da escola. O Diretor, através de um compromisso individual de mudança, procura contribuir para que genericamente toda a organização escolar melhore e, em particular, que os docentes procurem melhorar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, alcançar os objetivos, entre os quais se salienta a diminuição do insucesso escolar dos alunos. Desta forma, também nos parece que a liderança escolar exercida por estes gestores de topo dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas terá efeitos significativos na aprendizagem dos alunos.

A liderança escolar é um elemento crucial potenciador, ou dissuasor, se atuar no sentido contrário, da melhoria da qualidade e do sucesso educativo, pelo que “se os professores são a chave para a melhoria, os Diretores têm de criar as condições e o contexto para que os docentes possam melhorar o exercício profissional” (Bolívar, 2012a, p. 87). Desta forma, e de acordo com Sergiovanni, as “escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais” (2004a, p. 172), por terem de atuar perante uma realidade política e social singular. Embora as evidências da pesquisa concluam que “o efeito dos directores sobre a eficácia da escola e o sucesso dos alunos seja essencialmente indirecto e relativamente pequeno, é estatisticamente significativo e educacionalmente relevante” (J. Á. Lima, 2011, p. 41).

⁶³ Os programas de indução são especialmente valiosos para preparar e configurar as práticas iniciais de liderança escolar; além disso oferecem redes vitais para que os Diretores partilhem dúvidas e experiências e analisem dificuldades.

⁶⁴ Deve periodicamente oferecer-se formação interna aos Diretores e às equipas de liderança, para que atualizem as suas capacidades e competências e, desta forma, se mantenham ao corrente das novas tendências (dos novos estudos das novas «realidades»). As redes (virtuais ou reais) também proporcionam formação informal aos Diretores e às equipas de liderança.

⁶⁵ Estas estratégias passam por personalizar o recrutamento do líder escolar, por se centrar nos prós e contras em relação ao vencimento destes em comparação com as categorias similares no setor público e privado, por reconhecer o papel das associações destes profissionais e por proporcionar opções e apoio para o seu desenvolvimento profissional.

No século XXI a liderança escolar tornou-se numa prioridade dos programas de política educativa em muitos países a nível internacional. Segundo o relatório da OCDE intitulado «*Mejorar el liderazgo escolar*», elaborado por Pont, Nusche e Moorman (2009), a liderança desempenha uma função decisiva para melhorar as aprendizagens dos alunos e, por consequência, os resultados escolares, ao influenciar as motivações e as capacidades dos professores e dos educadores, assim como a situação, o contexto e o ambiente escolar. Desta forma, estes autores (2008; 2009) defendem que a liderança escolar eficaz é indispensável para aumentar a eficiência e a equidade da educação e identificam quatro âmbitos principais de responsabilidade como funções nucleares que o líder escolar deve proporcionar, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem dentro das «suas» escolas, tais como, o apoio e desenvolvimento da qualidade do professor; a definição de objetivos e o registo dos progressos apreciáveis; a gestão estratégica dos recursos humanos e materiais; e a colaboração com os agentes externos à escola. Ainda Pont, Nusche e Moorman identificaram quatro áreas gerais de responsabilidade de liderança interrelacionadas que, de maneira consistente, contribuem para a melhoria dos resultados escolares, são elas:

- “a) Animar a los líderes escolares a apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente; (...).*
- b) Apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas; (...).*
- c) Mejorar la administración financiera y la gestión de recursos humanos; (...).*
- d) Adoptar un enfoque sistémico a la política y la práctica de liderazgo” (2009, pp. 67-69).*

Em relação a este último ponto, Fullan (2002a) assinala que a liderança do Diretor é uma peça chave no fortalecimento de vínculos entre o pessoal da escola e o da comunidade onde está inserida.

Pont, Nusche e Moorman (2008) acrescentam, ainda, que a ação dos líderes escolares só consegue exercer influência indireta nos resultados dos alunos se os primeiros tiverem autonomia e o apoio necessário para tomar decisões importantes. Neste sentido, Sánchez *et al.*, sublinham que “*en los países donde existe mayor autonomía de los directores, los alumnos mostraron mejores resultados en la prueba PISA de 2006*” (2012, p. 12). Ainda para se atingir este objetivo, Sánchez *et al.* (2012) entendem que não bastaria alargar o leque de atribuições daqueles que dirigem os estabelecimentos escolares, mas acompanhar essas atribuições de responsabilidades precisas que competissem a esses líderes, de modo a que

estes tivessem um mandato explícito para se focalizarem nas tarefas que mais se relacionam com a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Sobre este assunto, Hargreaves *et al.* (2008) entendem que o Diretor escolar necessita cada vez mais de a dirigir tanto desde «fora» como desde de «dentro», com o objetivo de influir o ambiente que afeta o seu próprio trabalho com os estudantes. Os autores (2008) sublinham, igualmente, que as direções das escolas com mais êxitos mostram-se geralmente muito comprometidas nas situações difíceis, tentando melhorar o rendimento e o bem-estar dos alunos, beneficiando do apreço da comunidade e dos pais e encarregados de educação. Esta situação é atingida dado que a liderança dos Diretores escolares lhes permite estabelecer maiores relações com os agentes externos à escola, como são as associações desportivas, as organizações da comunidade, as empresas, as outras escolas e a própria administração local, regional e central.

A ação dos Diretores, tanto em Espanha como em Portugal, conta ainda com escassa capacidade sobre o pessoal da escola e, de certa forma, é condicionada pelos professores (Bolívar 2009b). Este autor (2009b) defende igualmente que a direção das escolas não pode limitar-se apenas a tarefas de gestão e de organização dos recursos humanos. Deve dirigir-se preferencialmente a tudo aquilo que possa promover a melhoria do ensino. É esse o sentido que

“tiene un «liderazgo transformador», que tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras” (Bolívar, 2009b, p. 4).

Segundo Bolívar (2009b), a liderança para a aprendizagem centra-se na qualidade do ensino que é oferecido nas escolas e nos resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos. Entende este autor (2009b) que na próxima década a liderança deve estar vinculada à aprendizagem dos alunos e que, genericamente, este tipo de liderança deve ser exercido pelas direções das escolas e em particular pelos seus Diretores, como forma de se poder garantir a todos os alunos as competências básicas que lhes possibilitem o exercício de uma cidadania ativa, assim como a sua integração no mundo social e do trabalho sem risco de exclusão. Porém, o autor (2009b) alerta para o facto de também ser necessário disponibilizar os meios

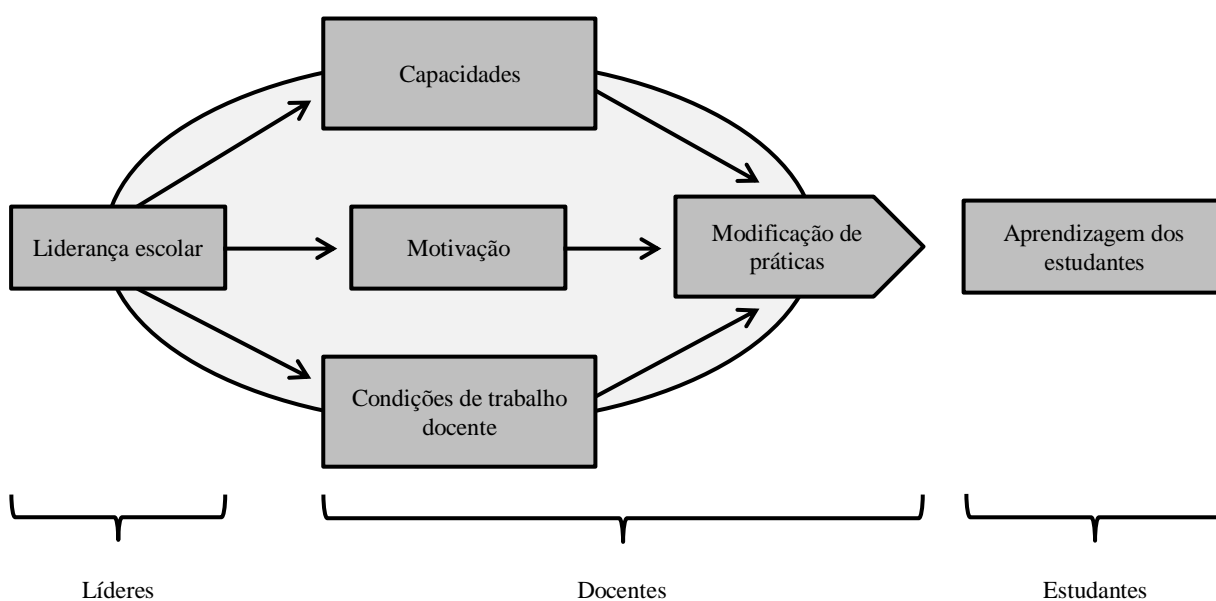
essenciais aos professores, a fim de melhor os capacitar para aquela missão e, desta forma, deixar de ser apenas exclusiva do Diretor e passar a ser partilhada igualmente pelos docentes da escola. Neste âmbito, deve a liderança na escola orientar-se para a melhoria da eficácia e da educação oferecida.

De facto a liderança escolar, como sublinham Leithwood e Riehl (2009), contribui de forma decisiva para a melhoria da aprendizagem escolar dos alunos. Contudo, Leithwood e Riehl, com base na revisão de diversos estudos, salientam que esta circunstância se deve ao facto da liderança abarcar as seguintes funções e características:

“una orientación no conformista, seleccionar y reemplazar de manera rigurosa a los profesores, apartar de la escuela aquellos elementos distractores que no estén centrados en los aprendizajes, monitorear de manera frecuente las actividades escolares, dar sentido, invertir mucho tiempo y energía en el mejoramiento escolar, apoyar a los profesores y desarrollar un liderazgo pedagógico superior” (2009, p. 21).

Também para Anderson (2010), a liderança escolar colocada em prática pelo Diretor de escola exerce uma influência indireta na aprendizagem dos alunos, através da sua influência nas motivações, habilidades dos docentes e nas suas condições de trabalho que, por sua vez, influenciam os resultados dos estudantes, conforme se mostra na figura 33.

Figura 33 - Efeitos indiretos da liderança escolar



Fonte: Adaptado de Anderson (2010, p. 38)

Como indica a figura 33, a influência produzida pelas ações dos líderes sobre as práticas dos docentes e sobre os resultados dos estudantes é essencialmente indireta. O desempenho dos docentes explica-se como uma função das suas motivações e habilidades, assim como também as condições organizacionais e materiais nas quais desenvolvem o seu trabalho. Este último fator inclui as condições internas que correspondem à sala de aula e à escola como organização, bem como as condições externas que são suscetíveis à influência das ações do Diretor escolar. De uma forma sintética, podemos referir que a função e a influência da liderança escolar sobre a melhoria escolar, principalmente no que às aprendizagens dos discentes diz respeito e aos seus resultados escolares, consistem essencialmente em comprometer-se e executar práticas que promovam o desenvolvimento destas três variáveis medidoras, como são as motivações dos professores, as suas habilidades e capacidades profissionais e as condições de trabalho em que exercem as suas funções.

Sobre esta situação deve ter-se em atenção não apenas o tempo diário que o Diretor despende com as práticas de liderança (Spillane e Zuberi, 2009) e os seus efeitos finais nos alunos, mas também, como referem Weinstein, Sánchez e Stuardo, em como ele e as suas práticas são percebidas *“por quienes deben ser previamente afectados por estas acciones”* (2012, p. 260). É também necessário entender de que forma esta ação do Diretor tem impacto efetivo na mudança das práticas dos docentes nas salas de aula.

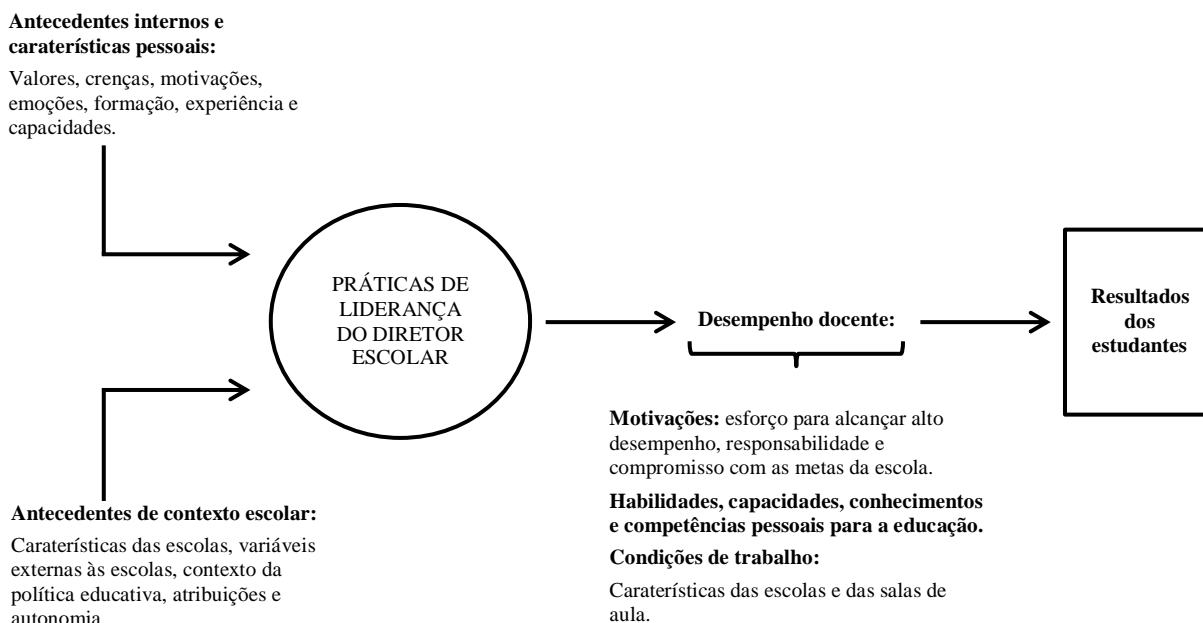
Além da ação dos Diretores influir nas motivações, capacidades e condições de trabalho dos professores que, por sua vez, determinam as práticas em sala de aula e as aprendizagens dos alunos, Pont (2008) entende ainda que a distribuição de tarefas por parte deste gestor pode ajudar a melhorar os resultados.

Neste âmbito, e de acordo com Bolívar,

“el liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos” (2010a, p. 20).

Outro modelo que permite analisar a influência da liderança do Diretor escolar no desempenho e nos resultados dos estudantes é apresentado por Weinstein *et al.* (2011), como se pode observar na figura 34.

Figura 34 - Modelo de análise da influência da liderança do Diretor escolar no desempenho e nos resultados dos estudantes



Fonte: Weinstein *et al.* (2011, p. 41)

Para estes autores existem diversos fatores que integraram em dois grupos, antecedentes internos e características pessoais e antecedentes de contexto escolar, que determinam as práticas de liderança do Diretor e que por sua vez influenciam o desempenho dos docentes e indiretamente os resultados dos estudantes. Ainda em relação aos docentes, estes são também influenciados pelos seguintes aspetos: pela forma como são motivados e pelas suas próprias motivações, no que diz respeito ao esforço para alcançar um alto desempenho, à responsabilidade e ao compromisso com as metas da escola; pelas habilidades, capacidades, conhecimentos e competências profissionais para a educação, em particular para o processo de ensino e aprendizagem; e pelas condições de trabalho que são proporcionadas pelas escolas onde lecionam, o que se relaciona com as características das próprias escolas em que trabalham e com as salas de aula, entre outros aspetos.

A liderança escolar é de tal forma importante para o desenvolvimento da escola e para os resultados escolares, que Leithwood e Riehl (2009) referem que quando esta se renova devido ao facto do Diretor cessar as suas funções, por exemplo, por ser substituído, esta é

dramática para a escola e que a situação só volta à normalidade passado algum tempo, estando ainda dependente da capacidade de liderar do novo Diretor escolar.

Campo (2011), à semelhança de outros autores já abordados, é de opinião que as escolas necessitam de direções estáveis e competentes, que tenham uma visão centrada na aprendizagem dos alunos para que alcancem o seu máximo desenvolvimento. Precisam também que o Diretor atue de modo a conseguir que o melhor de todos se centre no bem-estar e nas tarefas tendentes à obtenção da melhoria dos resultados dos alunos, ainda que oriente todos os esforços da escola nessa direção e, também para tal, que promova o desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal docente.

Numa revisão recente, levada a cabo por Robinson (2007, cit. por Campo, 2011), de 26 estudos sobre o impacto dos Diretores nas aprendizagens dos alunos, foi possível identificar as ações que estes realizam e estimar o tamanho do seu efeito, tendo concluído o seguinte:

- que promover e participar na aprendizagem dos professores e no seu desenvolvimento tem um grande efeito na aprendizagem dos alunos;
- que planificar, coordenar e avaliar o ensino e o currículo já tem um efeito moderado no mesmo item;
- que definir objetivos e expectativas, atribuir recursos de modo estratégico e assegurar um ambiente ordenado e favorável apenas tem um efeito pequeno naquela variável dependente.

Já MacBeath, Swaffield e Frost (2009) entendem que a liderança centrada na aprendizagem dos alunos implica, na prática, pelo menos os seguintes cinco princípios: centrar-se na aprendizagem como atividade; criar condições favoráveis para a aprendizagem; promover um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem; partilhar a liderança; e uma responsabilização comum pelos resultados.

A criação de uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e coesão entre os professores, um sentido do trabalho bem feito além de se desenvolver a visão do que se quer atingir.

Portanto, julgamos que presentemente uma das funções do Diretor escolar é contribuir com a sua ação governativa (administrativa, gestonária e de liderança) para melhorar as práticas docentes e atuação profissional dos educadores e dos professores, visando as aprendizagens dos alunos, a sua formação e os resultados escolares.

Soto (2013), tal como muitos autores já mencionados, é de opinião que a liderança escolar influi, e muito, na aprendizagem dos alunos e que, por sua vez, os líderes escolares melhoram o ensino e a aprendizagem de forma indireta e, mais particularmente, através da sua influência na motivação do pessoal docente, no compromisso e nas condições de trabalho.

Apesar dos Diretores realizarem múltiplas tarefas, inevitavelmente relacionadas com a administração e gestão da escola, em qualquer caso, como diz Elmore (2010), a sua missão central é o ensino, pelo que neste processo deve centrar os esforços e colocar as restantes atividades ao serviço instrumental da melhoria da educação oferecida pela organização escolar.

Neste âmbito, o papel do Diretor e a sua função de liderança deve centrar-se em criar condições para que os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula “*sean más ricos y productivos*” (Bolívar, 2012b, p. 47).

Segundo Bolívar (2012b), a liderança centrada na aprendizagem, a efetivar-se pelo Diretor, deve pautar-se pelo exercício das seguintes práticas:

- identificação de novas oportunidades para a escola, para motivar e incentivar o pessoal para se atingirem as metas comuns, o que implica estabelecer valores comuns de forma a que todos estejam de acordo com eles;
- contribuição para o desenvolvimento profissional, prestar atenção, criar incentivos e apoiar processos deliberativos que ampliem a capacidade dos membros escolares para responderem melhor às situações;
- criação de tempos comuns de planificação para professores, estabelecimento de estruturas grupais para a resolução de problemas, distribuição da liderança e maior implicação dos professores na tomada de decisões;
- supervisão da sala de aula e motivação emocional dos professores, mostrando que confia nas suas atitudes e capacidades, promovendo a sua iniciativa e abertura a novas ideias e práticas.

Já a OCDE (2014a), mediante o relatório produzido tendo por base o inquérito efetuado no âmbito educativo a diversos países desta organização, identificou práticas de liderança realizadas pelos Diretores das escolas que contribuem para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, nomeadamente:

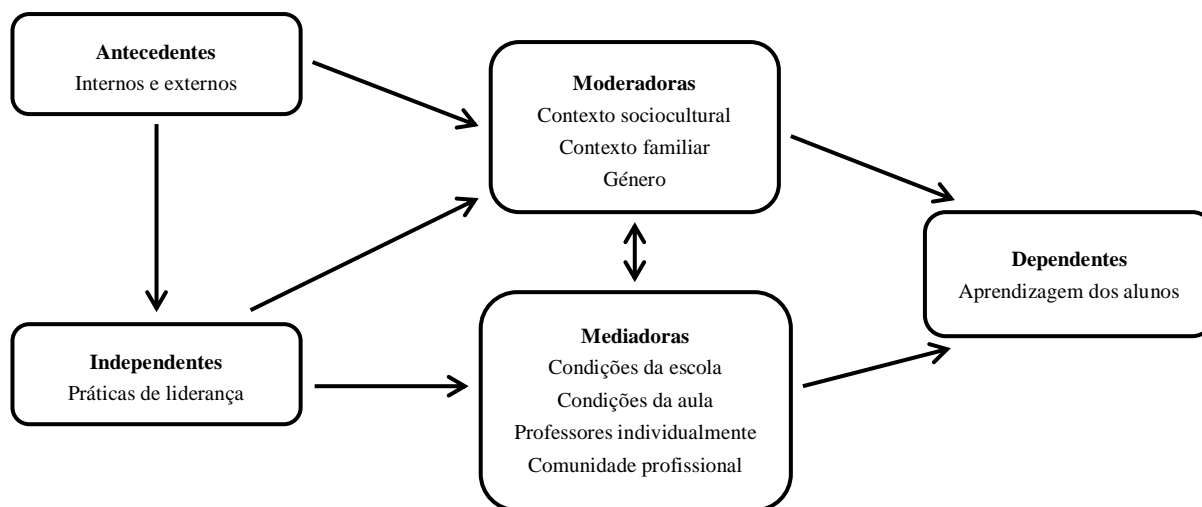
- atuar para assegurar que os professores se sentem responsáveis pelos resultados de aprendizagem;

- atuar para assegurar que os professores assumem a responsabilidade pelo aperfeiçoamento das suas capacidade de leção;
- colaborar com os professores na resolução de problemas de indisciplina na sala de aula;
- proporcionar informação aos pais e encarregados de educação sobre a escola e o desempenho dos alunos, ou seja, em relação ao seu percurso escolar;
- atuar para apoiar a cooperação entre os professores para desenvolver novas práticas de ensino;
- colaborar com os Diretores de outras escolas, partilhando informações e materiais;
- verificar erros ou lapsos nos procedimentos e nos relatórios administrativos e pedagógicos da escola;
- observar o ensino nas aulas, ou seja, realizar direta ou indiretamente a supervisão das atividades letivas;
- resolver problemas dos horários das aulas nas escolas, tendo em vista o rendimento académico dos alunos.

Se nos debruçarmos em particular sobre as aprendizagens dos estudantes, de acordo com a literatura temos de ter em atenção os fatores ou variáveis que as favorecem ou condicionam.

Deste modo, em relação à aprendizagem dos alunos existem algumas variáveis intervenientes neste processo conforme se apresenta na figura 35.

Figura 35 - Variáveis intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos



Fonte: Bolívar (2012b, p. 242)

Como mostra a figura 35, as variáveis antecedentes ou de contexto integram o nível interno e o externo. Quanto às primeiras, referem-se às condições de trabalho dos professores, assim como as características do líder que, por sua vez, se relacionam com o seu desenvolvimento profissional, os processos de socialização, os valores e os processos cognitivos, entre outros. No que respeita às variáveis de nível externo, estas têm a ver sobretudo com fatores exteriores que condicionam a ação do Diretor, como a política educativa, a normativa reguladora, a autonomia, os recursos e o tipo de escola.

A variável independente diz respeito às práticas de liderança exercidas pelo Diretor e o que estas podem fazer depende do que lhe possibilita o contexto.

As variáveis mediadoras situam-se entre as práticas de liderança e a aprendizagem dos alunos e comportam um conjunto de variáveis situadas a nível de escola e de sala de aula, que explicam a natureza indireta dos efeitos da liderança. Entre estas variáveis salientam-se a qualidade do currículo e dos processos de ensino, a cultura escolar e o clima de escola, o compromisso e a implicação dos professores, individualmente, e no seu conjunto, as suas capacidades e experiência, o acompanhamento disponibilizado aos alunos, o sentido de comunidade profissional de aprendizagem e os processos de aprendizagem organizativos.

Já as variáveis moderadoras incrementam ou atenuam o possível efeito da liderança. São os aspetos do contexto organizativo ou social em que trabalham os líderes que interatuam com as variáveis mediadoras e independentes, alterando a força ou a natureza que podem exercer nas práticas de liderança. Entre este tipo de variáveis podem salientar-se “*a modo de background, condiciones socioculturales del alumnado y capital cultural de las familias, situación y tipo de la escuela, metas compartidas, coherencia de planes y politicas*” (Bolívar, 2012b, p. 243).

A variável dependente refere-se às aprendizagens dos alunos e aos seus resultados escolares. Sobre esta variável, Bolívar (2012b) defende que não se devem limitar apenas aos resultados obtidos em provas externas como na língua materna e em Matemática, mas que se deve alargar a todas as áreas curriculares disciplinares que se considerem educativamente relevantes para a formação dos cidadãos. Por outro lado, os resultados da escola não devem apenas contemplar aqueles que são obtidos pelos alunos nas provas externas, mas também devem ser tidos em conta outros fatores como, por exemplo, o número de alunos que ingressam no ensino superior, a baixa taxa de abandono e absentismo escolar e a proporção de alunos com êxito educativo e saídas profissionais.

As boas práticas do Diretor criam em particular um contexto para a realização de um melhor trabalho por parte dos docentes e, conjuntamente, de todo o estabelecimento educativo, partilhadas por todos os membros do corpo docente como uma qualidade da organização.

A melhoria das aprendizagens dos alunos assenta em mudanças de duas ordens: as de primeira ordem correspondem ao processo de ensino e aprendizagem, de forma a tornar mais efetiva a educação e as de segunda ordem, centradas no Diretor, dado que estes podem introduzir no funcionamento da escola novas estruturas e funções que transformem os modos habituais de fazer as coisas. Neste sentido, o Diretor dirige a sua ação, visando alcançar um compromisso e a implicação dos professores, por um lado, e o desenvolvimento profissional por outro, (re)desenhando os contextos de trabalho e as relações profissionais, de acordo com líderes pedagógicos como são também chamados.

Na investigação sobre liderança transformadora nas escolas, levada a cabo entre 1996 e 2005 por Leithwood e Jantzi, além de concluírem que as práticas transformadoras de liderança ajudam as pessoas, estabelecem diretrizes e redesenham a organização, creem que estas conclusões justificam o interesse pela área, contudo, e de acordo com o que vimos referindo, sugerem que

“para que este campo avance hay una necesidad de identificar y tener más en cuenta las variables antecedentes (es decir, rasgos individuales, experiencias de formación profesional), moderadores (por ejemplo, historial de la familia) y mediadores (por ejemplo, la cultura del colegio) a través del tiempo en distintos contextos” (2005, cit. por Mulford, 2006, p. 17).

Numa outra investigação realizada por Valenzuela e Horn (2012), sobre a influência da liderança diretiva nos resultados dos alunos em 645 escolas do Chile (262 do setor municipal, 292 do setor particular subvencionado e 91 do setor particular pago), concluíram o seguinte:

- existe uma ação forte e direta das práticas de liderança sobre as variáveis mediadoras, como a motivação docente, as competências dos docentes e as condições da escola que permitem o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
- confirma a natureza indireta do efeito da liderança diretiva nos resultados de aprendizagem, dado que a influência das variáveis mediadoras nas aprendizagens são quase o dobro das que exercem influência relativa às práticas realizadas pelo Diretor;

- mostra que todas as variáveis mediadoras incidem da mesma maneira na aprendizagem dos alunos. Atendendo à sua ordem de importância, em primeiro lugar aparecem as condições da escola como o apoio para a instrução, a cultura escolar, a construção da comunidade e a autonomia dos docentes sobre o seu trabalho; em segundo lugar surge a motivação dos professores que se traduz, entre outros fatores, no nível de compromisso com o seu trabalho, no sentido de eficácia e no nível de stresse, sendo as variáveis que se situam nas duas primeiras posições aquelas que mais influenciam na aprendizagem dos alunos. Em terceiro lugar ficam as competências docentes, como aquelas que são necessárias para estabelecer um clima de ensino adequado nas salas de aula, preparar as aulas e conseguir que todos os estudantes aprendam;

- a liderança é sensível aos valores e características dos Diretores (variáveis afetivas - docentes) e, em menor medida, às suas próprias emoções, tais como sentido de autoeficácia, motivação ou nível de stresse (variáveis afetivas - Diretor). Em contraste, as características cognitivas do Diretor, como a formação e a experiência, aparecem como variáveis pouco relevantes;

- o género do Diretor influi nos resultados, uma vez que nesta investigação apurou-se que as mulheres neste cargo são aquelas que exercem com maior frequência as práticas de liderança efetiva dentro das escolas, tendo assim incidência de forma indireta nos resultados escolares e na aprendizagem dos alunos;

- é evidenciada a importância das variáveis de tipo atitudinal por parte dos Diretores, ou seja, daqueles que mostram consideração e respeito pelos restantes elementos da comunidade educativa e que são vistos como competentes e íntegros e são confiáveis, o que os ajuda a serem respeitados e percebidos pelos professores. Dependendo das suas atitudes, estes líderes podem conseguir motivar os outros a interpretar novos cursos de ação, a arriscar e a empreender esforços colaborativos, a fim de gerar e sustentar melhorias no ensino. Esta situação coincide com a visão de Robinson, Hohepa e Lloyd (2009).

Ainda de acordo com os resultados da análise multivariada dos dados, o modelo de variáveis relacionadas com a liderança escolar explica

“el 4% de la varianza en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta cifra es levemente menor que la que postulan los estudios a nivel internacional (entre un 5% y un 7% para resultados controlados por nivel socioeconómico) y también menor a los referentes que tenemos en el contexto nacional (11%), aunque en este último caso se trabajó con resultados de aprendizaje brutos (sin controlar por nivel socioeconómico) y con un grupo de escuelas

consideradas eficazes, lo que puede explicar un referente más alto” (Valenzuela e Horn, 2012, pp. 337-338).

Desta forma, a liderança constitui-se num fator importante para estabelecer condições a nível material, cognitivo e psicológico que medeiam o trabalho eficaz dos docentes no interior da escola, contribuindo para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos estudantes.

As investigações que relacionam o exercício da liderança com os desempenhos académicos⁶⁶, de acordo com Wahlstrom (2008), destacam quatro temas:

- o contexto que desempenha um papel importante para que as práticas de liderança tenham uma incidência ou outra;
- as relações serem multidimensionais e não lineares, dado que na prática não funciona uma direcionalidade hierárquica do líder e liderados;
- o sistema de crenças funcionar como confiança ou sentido de eficácia, é um mediador chave da influência que o líder pode utilizar no processo de ensino e de aprendizagem;
- os efeitos da liderança sobre o ensino e a aprendizagem são indiretos, na medida em que não estão diretamente implicados nas práticas quotidianas dos docentes em contexto de sala de aula.

Numa outra investigação levada a cabo por Weinstein *et al.* (2010) sobre a liderança diretiva e qualidade de educação no Chile, tendo por base uma ampla amostra de escolas primárias urbanas, os dados recolhidos confirmam que existe uma relação significativa entre a força que assumem as práticas de liderança e as variáveis mediadoras do desempenho docente, como as condições da escola, a motivação dos professores e as competências para o exercício da docência que, por sua vez, têm um impacto nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Uma liderança centrada na aprendizagem relaciona-se com um conjunto de atividades que se dirigem à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem o que, de acordo com Leithwood *et al.* (2006) e Day *et al.* (2009), significa ir mais além de uma mera gestão e redesenhar esses processos com base nessas metas. Neste processo, é fundamental o

⁶⁶ Por desempenhos académicos, Bolívar entende os “*resultados o desempeños del centro escolar, en una primera dimensión cuantitativa, los niveles alcanzados en la adquisición de aprendizajes básicos, así como el grado de éxito educativo (es decir, desde el lado anverso, nivel de fracaso escolar en este nivel educativo). En un sentido más amplio, se incluyen también dimensiones como tasas de idoneidad o no repetición, identificación con el centro escolar, participación de los alumnos, satisfacción de las familias, etc.*” (2012b, p. 245).

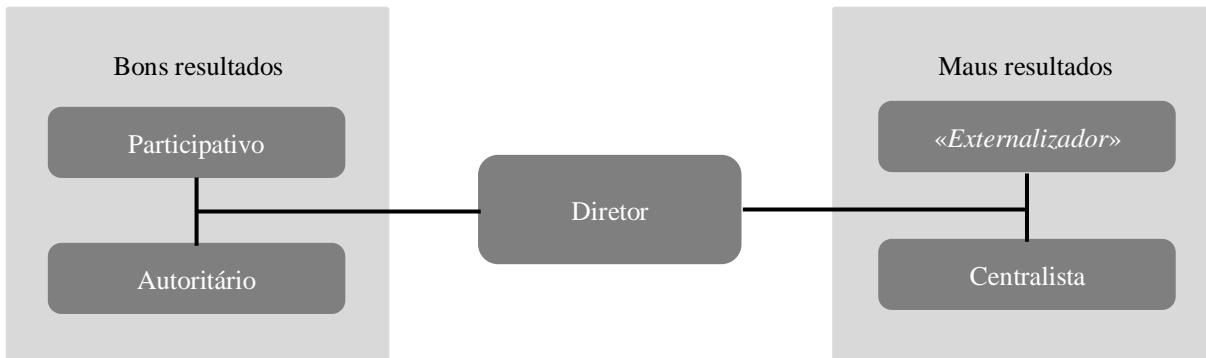
acompanhamento e a monitorização dos progressos dos alunos, pelo que a “liderança centrada na aprendizagem concentra-se, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados académicos e, também, no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa docente” (Bento, 2012, p. 38).

Para este desiderato torna-se igualmente necessário vincular a liderança com a aprendizagem dos alunos. Esta, segundo Bento, deve tomar como centro de ação a qualidade “do ensino e os resultados alcançados pelos alunos. Daqui deriva que é prioritário que a liderança crie um melhor contexto de trabalho para os professores e, simultaneamente, de toda a escola, influenciando positivamente a melhoria das aprendizagens dos alunos” (2012, pp. 35-36). É ainda fundamental uma boa liderança, podendo os líderes recorrer a vários estilos de liderança (Day *et al.*, 2010) ou, como defendem Freitas e Grave-Resendes (2012), apenas aos estilos de liderança transformacional e transacional, porque respondem às necessidades do contexto e estão atentos às necessidades e às motivações dos liderados.

Carbone *et al.* (2008) realizaram um estudo sobre a situação da liderança educativa no Chile a pedido da administração educativa deste país, com o objetivo de conhecer e tipificar as práticas de liderança dos Diretores de estabelecimentos educativos municipalizados e particulares subvencionados de então. Pretendiam também encontrar práticas que contribuíssem para a implementação do Marco da Boa Direção (MBD) como ferramenta de melhoria e avaliação de competências e desempenho destes dirigentes e no Sistema de Asseguramento da Qualidade da Gestão Educacional (SACGE), como processo de melhoramento contínuo da qualidade.

Mediante os dados apurados e depois de os analisarem, Carbone *et al.* (2008) identificaram as práticas de liderança utilizadas pelos Diretores das escolas em que os alunos obtêm bons resultados de aprendizagem e que os diferenciam daqueles que não conseguem obter tais resultados. Assim, foi possível estabelecer uma tipologia que reconhece quatro estilos de liderança, o participativo, o autoritário, o «*externalizador*» e o centralista, como se mostra na figura 36.

Figura 36 - Tipos de liderança segundo as práticas efetivas dos Diretores



Fonte: Adaptado de Carbone *et al.* (2008, p. 24)

Os Diretores em que os alunos das suas escolas apresentam bons resultados exercem uma liderança participativa ou autoritária, já aqueles que são responsáveis pelas escolas cujos alunos obtêm maus resultados praticam lideranças «*externalizadoras*» ou centralistas.

Os Diretores do polo participativo apresentam um estilo de liderança colaboradora baseada em ações favoráveis à integração e participação dos restantes elementos da direção na tomada de decisão no que toca às atividades de cariz educacional. Estes Diretores utilizam uma comunicação bilateral e multidirecional, sendo capazes de estabelecer canais de comunicação formais e informais, tanto para ouvir as sugestões dos diferentes atores educativos, como também para os informar das suas decisões. Outra característica prende-se com o trabalho que desenvolvem e que não é rotineiro. A sua presença é notada pelo pessoal nos diferentes espaços do estabelecimento de ensino, dado que não abdica de circular no seu interior, mostrando-se sempre interessados em conhecer os detalhes do que se faz quotidianamente na escola. Além disso, atribuem a fatores externos a existência de fracassos ou dos maus resultados escolares dos alunos. São Diretores que têm um foco reflexivo sobre a realidade interna do estabelecimento. Mostram-se conscientes de todas as situações que compõem a realidade interna da escola e daquelas que eventualmente possam surgir e utilizam essa informação para identificar problemas e antecipar possíveis soluções. Esta circunstância justifica a sua confiança nas capacidades e recursos internos. Estes Diretores consideram o seu conhecimento técnico adquirido com os anos de serviço e com a formação, como determinantes para o desenvolvimento de práticas que procuram obter bons resultados de aprendizagem por parte dos alunos. Os Diretores deste polo têm de 2 a 5 anos neste cargo.

No polo autoritário encontram-se os Diretores que utilizam a comunicação unilateral descendente, mediante a qual eles atribuem a tarefa, o papel ou a função a cada elemento da sua equipa de trabalho, dizendo-lhes não só o que devem fazer, mas também como, quando e onde. Apesar de confiarem nas suas capacidades, competências e nos seus conhecimentos, sentem-se mais seguros, indicando claramente como devem fazer as coisas. Desta forma, estabelecem relações interpessoais e laborais fortemente marcadas pela autoridade. Assumem que os fracassos, como os maus resultados académicos dos alunos e as menos conseguidas prestações dos professores, estão dentro do estabelecimento de ensino. Deste modo, procuram apoio no exterior, recorrendo principalmente a instituições governamentais, a universidades e empresas, para tentarem solucionar esses problemas ou pelo menos, para superarem algumas das dificuldades surgidas. Estas parcerias permitem potenciar os recursos que dispõem as escolas. Estes Diretores através da sua liderança escolar tentam envolver os pais e outros interessados da comunidade educativa, através de uma participação ativa nas atividades curriculares e extracurriculares dos alunos. São Diretores organizados e que de acordo com uma rotina diária estabelecem as tarefas a desenvolver em cada dia de trabalho. Possuem uma capacidade inovadora para gerir, planificar e desenvolver práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares necessárias para o estabelecimento de ensino atingir os objetivos antes definidos. Ainda para este desiderato, estes Diretores são capazes de adaptar e colocar em prática experiências de outros estabelecimentos de ensino que deram bons resultados. Os Diretores deste polo têm entre 7 e 12 anos neste cargo.

Os Diretores do polo «*externalizador*» encarregam os outros membros da direção de realizar diversas tarefas que deveriam eles próprios efetuar, atribuindo-lhes responsabilidades, sem, contudo, as delegar oficialmente nem proceder a um acompanhamento contínuo e sistemático. Desta forma, desvinculam-se da sua principal função que é dirigir e coordenar a escola. Reconhecem que os problemas existem, mas que estão fora da sua «esfera» de gestão, ou seja, procuram justificar a sua existência com o recurso a circunstâncias exteriores à escola, sem se preocuparem em saber o que acontece no seu interior, de modo a lhes ser possível corrigir ou evitar, pelo que o seu foco é o exterior. São Diretores que percecionam as características e os recursos da escola como algo a não modificar, sem reconhecer os prejuízos que isso poderá acarretar para esta organização. Não realizam práticas favoráveis ao desenvolvimento académico dos estudantes. Na sua ação diária tendem a «ver» problemas e não oportunidades, pelo que são Diretores com pouca flexibilidade para adequar o seu estilo e

práticas de liderança. Os Diretores que se situam neste polo exercem estas funções em média há 6 anos.

Por último, no polo dos Diretores centralistas evidenciam-se práticas marcadas por uma comunicação unilateral, sem informar as prioridades da escola, o que tende a confundir a comunidade educativa com instruções e mensagens contraditórias. São Diretores caracterizados pelo excessivo controlo que exercem na sua ação quotidiana, nomeadamente sobre o que fazer nos diferentes níveis no âmbito de todo o estabelecimento de ensino. Estão presentes em todas as atividades, sem terem em atenção a hierarquia ou importância de cada uma delas. Concentram a tomada de decisões na sua própria pessoa. Facilitam a implementação de projetos, mas não deixam a sua condução aos docentes e aos restantes elementos da direção. Este grupo de Diretores exerce estas funções em média há 5 anos.

Nesta investigação, Carbone *et al.* (2008) determinaram as práticas efetivas de liderança exercidas pelos Diretores das escolas de alunos com bons resultados e daqueles que exercem estas funções em estabelecimentos de ensino com estudantes que obtiveram maus resultados escolares. Destas práticas, as mais distintivas e que são realizadas pelos Diretores, segundo os resultados de aprendizagem dos alunos, são as que se apresentam no quadro 52.

Quadro 52 - Práticas efetivas de liderança exercidas por Diretores de escolas com alunos com bons e maus resultados

| | Bons resultados | Maus resultados |
|---|--|--|
| 1 | Práticas de liderança com foco no pedagógico. | Práticas de liderança com uma lógica administrativa. |
| 2 | Planificação e coordenação de atividades próprias da sua função (compatíveis com o que se encontra inscrito no projeto educativo). | Resolvem conflitos de acordo com a contingência e não definem sistematicamente as planificações. |
| 3 | São inovadores, ou seja, são proativos e estão a favor da introdução de novas metodologias de ensino e modelos de gestão escolar. | São facilitadores, ou seja, são profissionais mais passivos no que diz respeito a introduzir projetos de melhorias curriculares nos seus estabelecimentos de ensino. |
| 4 | Consideram o contexto interno e externo do estabelecimento. | Consideram maioritariamente o contexto externo do estabelecimento, descuidando os aspetos internos. |

Fonte: Adaptado de Carbone *et al.* (2008, p. 25)

Os Diretores de escolas em que os alunos obtêm bons resultados académicos caracterizam-se por:

- terem um foco claro na aprendizagem. A gestão, a planificação, a tomada de decisões, a alocação de recursos, entre outros, tem como vetor principal o cuidado e o

assegurar o apoio aos processos pedagógicos, orientados para o cumprimento de *standards* de rendimento escolar;

- terem a capacidade de inovação, o que é mais notório no momento de incorporar novas metodologias de ensino e modelos de gestão escolar;
- possuírem um sistema de planificação e coordenação claramente definido e sistematizado, em sintonia com o projeto educativo;
- apresentarem uma certa flexibilidade para adequar o seu estilo de trabalho;
- terem o conhecimento técnico e a perícia necessária para realizar a sua função.

De uma forma resumida, pode dizer-se que estes Diretores caracterizam-se por “*tener prácticas de liderazgo con un foco pedagógico, presentan cierta flexibilidad para adecuar su estilo de trabajo y, tienen el conocimiento técnico y la expertise necesaria para desarrollar su función*” (Carbone *et al.*, 2008, p. 14).

Já os Diretores que exercem as suas funções em estabelecimentos de ensino que têm alunos que obtiveram maus resultados de aprendizagem, caracterizam-se por adotarem:

- uma lógica de trabalho mais administrativo, ou seja, resolvem aspetos menos pedagógicos que não se relacionam diretamente com a aprendizagem dos alunos;
- ações mais focalizadas em temáticas relacionadas com as infraestruturas, assistência social aos alunos, adesão a projetos como da prevenção do consumo de drogas, vida saudável, entre outros;
- práticas de liderança mais facilitadoras do que inovadoras, já que são profissionais mais passivos na introdução de projetos de melhorias curriculares nas suas escolas.

Também de forma sintética podem-se caracterizar estes Diretores como sendo dirigentes que apresentam

“práticas de liderazgo que tienen un foco administrativo más que pedagógico, son declarativos en un sentido más discursivo que práctico-reconocen situaciones complejas pero son incapaces de diseñar e implementar planes de mejora, y son poco flexibles al momento de modificar ciertas prácticas o programas pre diseñados” (Carbone *et al.*, 2008, p. 16).

Existem algumas práticas de liderança realizadas pelos Diretores que foram identificadas pela investigação como naquela que realizaram Sánchez *et al.* (2012) que afetam de forma direta o desempenho dos docentes o que, por sua vez, acaba por exercer influência de forma indireta nas aprendizagens dos alunos e nos seus resultados escolares e que são:

- o Diretor assegurar-se que as atividades de desenvolvimento docente estão em linha com os objetivos de ensino do estabelecimento escolar;
- o Diretor confirmar que os professores trabalham de acordo com os objetivos educativos da escola;
- o Diretor observar aulas;
- o Diretor utilizar os resultados do rendimento dos alunos para ajustar os objetivos educativos do estabelecimento de ensino;
- o Diretor sugerir aos professores formas tendentes a melhorar o ensino;
- o Diretor supervisionar o trabalho dos alunos;
- o Diretor tomar a iniciativa de falar com os professores sobre os problemas que têm na sala de aula;
- o Diretor informar os docentes sobre a possibilidade de atualizarem os seus conhecimentos e competências;
- o Diretor verificar se as atividades realizadas pelos docentes nas salas de aula estão de acordo com os objetivos da escola;
- o Diretor levar em linha de conta os resultados obtidos pelos alunos nos exames nas tomadas de decisão relativas ao desenvolvimento do currículo;
- o Diretor assegurar-se que existe «transparência» no que respeita à responsabilidade para coordenar o currículo;
- o Diretor disponibilizar-se para, em conjunto com os professores, resolver os problemas que porventura surjam nas salas de aula;
- o Diretor prestar atenção às condutas perturbadoras nas salas de aula, de modo a poder atuar com eficácia.

Ainda outras investigações, agora levadas a cabo por Bravo e Verdugo (2007), Oñate (2008) e Beach (2008a; 2008b; 2010; 2012), no Chile, também permitiram concluir que a liderança desenvolvida pelos Diretores exerce influência indireta nas aprendizagens e nos resultados escolares obtidos pelos alunos. Nestes estudos foi ainda possível verificar que o trabalho destes gestores de topo das escolas são um dos fatores que contribuem para a eficácia escolar. Além destas conclusões gerais, Beach concluiu também que “*en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos*” (2008a, p. 210).

O Diretor deve exercer a liderança na escola da qual é responsável, também centrada na aprendizagem dos alunos, a fim de contribuir para a melhoria dos resultados e atenuar as variações nos mesmos que, por vezes, existem entre os estudantes. Sobre este aspeto, Campo refere que

“la investigación es contundente en este aspecto y afirma de modo repetido que la dirección sí importa y que marca diferencias importantes si se centra en tareas de impacto, como es la preocupación central por el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos que acuden a la escuela” (2012b, p. 271).

Neste sentido, é necessário que o Diretor promova uma visão ativa da aprendizagem e a estimule em todos os âmbitos e que oriente a sua ação, de modo a criar ambientes que apoiem e facilitem a aprendizagem para os alunos. Deve ainda centrar esforços na criação de condições para que os docentes possam marcar diferenças significativas no processo de ensino e de aprendizagem com todos e cada um dos alunos. Ainda a este propósito, para os Diretores das escolas é tão importante a existência de uma visão precisa sobre a “qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, sobre as práticas dos professores, como saber comunicar essa mesma visão de forma simples e direta na tentativa de evitar equívocos que ponham em causa a missão definida entendida enquanto causa comum” (Carvalho, 2012b, p. 202), em que se salientam, entre outros, os resultados escolares e a aprendizagem dos alunos.

Uma liderança centrada na aprendizagem toma como núcleo da sua ação a qualidade do ensino oferecida e os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos (Bolívar, 2010b), ou seja, a liderança do Diretor escolar centrada na aprendizagem contribui decisivamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Bolívar e Vázquez, 2010).

Recentemente a investigação tem dado conta que uma liderança distribuída, partilhada ou coletiva⁶⁷ melhora os resultados (Bolívar e Maureira, 2010). Nesta perspetiva, este estilo de liderança é visto como algo que envolve mais pessoas e emerge numa «comunidade profissional de aprendizagem»⁶⁸, de modo a que os docentes ao trabalharem conjuntamente,

⁶⁷ Bolívar e Maureira entendem que uma liderança distribuída, partilhada ou coletiva “*se entiende no en la acepción de asignar tareas o responsabilidades a la gente, cuanto en desarrollar un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, que suponga la implicación, iniciativa y cooperación de todo el personal*” (2010, p. 48).

⁶⁸ Uma comunidade profissional de aprendizagem “refere-se a um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Stoll, 2011, cit. por Bolívar, 2012a, p. 132), por isso são construídas não só para que os professores trabalhem mais motivados e com mais prazer e para que haja um

desenvolvam competências e se apoiem mutuamente (Muñoz, 2009). Estas comunidades possibilitam “que os profissionais aprendam novas práticas e originem novos conhecimentos, com o objetivo de melhorarem a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012a, p. 127). Deste modo, de acordo com Louis *et al.* (2010), os efeitos da liderança sobre o rendimento dos alunos produzem-se em grande medida, porque a liderança eficaz reforça a comunidade profissional, um ambiente particular em que os docentes trabalham juntos para melhorar as suas práticas e para melhorar as aprendizagens dos discentes. A comunidade profissional, por sua vez, é um forte impulsionador das práticas de ensino que estão fortemente associadas com o rendimento dos estudantes. Estes efeitos da liderança nos resultados escolares dos alunos verificam-se quando há na escola várias pessoas atuando como líderes em diferentes situações. Ou seja, quando a “liderança é exercida de forma colaborativa, sustentada a partir de metas claras e objetivos institucionais definidos em comum acordo com todos da escola” (Pena e Soares, 2014, p. 45). Neste caso, o Diretor é o agente catalisador das lideranças em direção a proposições compartilhadas, facto que confere maior confiança no ambiente institucional escolar, o que facilita o processo de delegação de poder entre os membros da escola que, por sua vez, contribui para o aumento do trabalho deste líder e gestor (Louis *et al.*, 2010).

Este enfoque proporciona um novo marco concetual que possibilita reconcetualizar e reconfigurar a prática da liderança nas escolas (Harris, 2008), em particular, mostrando como

melhor ambiente nas escolas, mas também para incrementar a capacidade dos professores como profissionais, em benefício daquilo que é mais importante como missão da escola, nomeadamente a melhoria da aprendizagem dos alunos (Morrissey, 2000). De forma muito similar, na aceção de DuFour, DuFour e Eaker, a comunidade profissional de aprendizagem é definida como um conjunto de “docentes comprometidos que trabalham em colaboração realizando processos de investigação e ação para que os estudantes para os quais trabalham possam alcançar melhores resultados” (2008, p. 14). Já para Zugasti, trata-se de um “*proceso de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, que implica la participación activa de esa comunidad como un agente de la educación. Transformando la organización escolar, potenciando las interacciones tanto dentro del aula como en el contexto educativo, entendido en su sentido más extenso. Así como ampliando y potenciando las competencias y el talento tanto del profesorado como del alumnado para elaborar un plan estratégico que pueda responder a las nuevas necesidades demandadas por la sociedad*” (2008, p. 950). Estas comunidades focalizam a aprendizagem profissional dentro de um grupo coeso que se centraliza no conhecimento coletivo, ocorrendo dentro de uma ética do cuidado interpessoal que permeia a vida dos professores, dos alunos e das equipas de direção, em particular dos Diretores. Elas atuam supondo que a chave para melhorar a aprendizagem dos alunos é a própria aprendizagem dos educadores e dos professores, que se desenvolve nos seus locais de trabalho. A formação de uma comunidade é um processo com a finalidade de incrementar a sua eficiência como profissionais para proporcionar a melhor educação possível aos seus alunos. O conceito de escola como comunidade profissional, de acordo com Bolívar, “representa uma mudança fundamental na compreensão das escolas e da prática profissional, dado que está fundamentada numa perspetiva ecológica e orgânica das organizações, em vez de num ponto de vista tradicional, fragmentada e mecanicista” (2012a, p. 133). Neste âmbito, e ainda segundo este autor (2012a), as comunidades de aprendizagem profissionais, como uma prática de cultura de colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos. Trata-se ainda na aceção de Krichesky e Torrecilla de “*una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo*” (2011, p. 79).

o fator de influência na escola, no que à liderança diz respeito, funciona com dispositivos múltiplos, como interações, contextos, focos, fontes ou funções. Neste âmbito, a liderança distribuída, partilhada ou coletiva equivale a ampliar a capacidade humana de uma organização, com umas relações produtivas em torno de uma cultura comum.

A investigação *“ha establecido que el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido. No obstante, a pesar de su atractivo, tiene una presencia escasa en las escuelas”* (Bolívar e Maureira, 2010, p. 49). Por outro lado, a sua maior ou menor incidência depende das formas e padrões que tenha a sua distribuição, além dos níveis da organização que são contemplados (Leithwood *et al.*, 2009). Como esta situação ocorre de formas diversas nas diferentes escolas e os seus alunos obtêm resultados díspares, parece-nos que uma das explicações reside neste facto.

Desta forma, torna-se pouco significativo falar em liderança distribuída se não se atender às formas e padrões de distribuição da liderança, assim como às áreas em que se distribuem e os níveis de distribuição (Bolívar, 2010c). Também é necessário entender como se processa a distribuição da liderança em cada escola, que práticas estão associadas a essa distribuição, como se relacionam com as fontes de liderança, em particular com o Diretor, e como se relacionam com dimensões importantes para a melhoria escolar, especialmente no que respeita aos resultados escolares e às aprendizagens dos alunos. Bolívar e Maureira (2010) entendem que para o esclarecimento desta situação são necessários estudos de caso que exemplifiquem como em cada organização escolar se distribui a liderança.

A distribuição da liderança é algo complexo, mas julgamos que com o tempo irá tender democraticamente a ser realizado nas escolas. Neste sentido, como sublinham Yáñez e Martínez,

“el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer dicho liderazgo, y que proporcionen la retro-alimentación adecuada en relación a los esfuerzos de aquellos” (2010, p. 76).

Mais particularmente, de acordo com os resultados de uma investigação dirigida por Leithwood *et al.*, a distribuição da liderança a outras pessoas

“no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo, sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos” (2009, p. 128).

Tanto a liderança distribuída, como a comunidade profissional de aprendizagem, de acordo com Bolívar e Maureira (2010), contribuem para a melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos, contudo, requerem umas condições internas e externas, eliminando as barreiras que o impedem e estabelecendo estímulos, que possam concretizar os processos citados.

No entanto, nem sempre a distribuição da liderança é uma boa «prescrição», como assinalam Spillane e Diamond (2007) e Timperley (2009) e, por vezes, é mesmo arriscado fazê-lo, apenas se justificando nas condições adequadas e se a qualidade das atividades de liderança contribuir para que os docentes proporcionem um ensino mais eficaz aos seus alunos.

Em todo o caso, como afirma Harris, a liderança distribuída é atualmente um conceito *“theoretically rich and empirically poor”* (2008, p. 118). Por outro lado, como referem Yáñez e Martínez (2010) há um amplo consenso dentro deste campo acerca da necessidade de existir mais investigação empírica que aprofunde aspetos ainda debilmente conhecidos e que têm levantado uma série de questões a diversos investigadores como, por exemplo, a MacBeath (2009) e Leithwood, Mascall e Strauss (2009). As interrogações mais frequentes que se têm colocado são as seguintes: Quais são os processos mediante os quais se distribui a liderança? Que diferentes formas adota essa distribuição? Como se podem desenvolver formas eficazes ou produtivas de distribuição de liderança? Que tipo de intervenções poderia proporcionar a emergência de padrões mais coordenados de distribuição? Em que condições e em que etapas do trabalho escolar é melhor aumentar a distribuição de liderança do que manter o controlo nas mãos dos líderes formais? Pesquisas que respondam a estas questões não podem ser mais atuais, que, como assinala Harris, as *“organisations require collaboration and teamwork on a scale not required before”* (2008, p. 23).

De qualquer maneira, também devemos ter presente, como refere Gurr-Mark, Drysdale-George e Mulford (2010), que existem muitos caminhos para se chegar a excelentes resultados. Estes investigadores realizaram uma investigação relativa a três exemplos de liderança no ensino de escolas australianas sobre os efeitos diretos e indiretos que a liderança

exerce e concluíram que ainda que exista nesta dimensão, entre os Diretores, exemplos de influência direta, o mais comum é a indireta, dado que estes gestores trabalham com e através de terceiros. O trabalho dos Diretores australianos centra-se, na sua maioria, numa liderança que exerce influência indireta nos resultados escolares dos alunos e nas suas aprendizagens, o que está em linha com os resultados dos estudos já aqui mencionados, e expressa-se através dos seguintes aspetos: “valores e visões claramente definidas, o fomento de boas relações, o desenvolvimento pessoal dos empregados e o entendimento de contextos amplos arredor das escolas” (Gurr-Mark, Drysdale-George e Mulford, 2010, p. 300).

De acordo com as novas linhas de investigação, uma liderança distribuída ou partilhada, numa comunidade profissional de aprendizagem, democratiza a vida das escolas, mas com o objetivo claro focado nas aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2014). Por isso, fala-se de uma liderança para a aprendizagem ou de uma liderança centrada na aprendizagem, ou seja, vincula-se o exercício da liderança dos atores educativos e, em particular, do Diretor com a aprendizagem dos alunos. Desta forma, em lugar de uma articulação burocrática vertical, pretende-se uma estruturação horizontal, em que se procura um compromisso com a organização mediante uma descentralização da gestão, incrementando a autonomia das escolas, ao mesmo tempo que se pretende promover comunidades profissionais de aprendizagem com uns valores e metas partilhados. A este propósito, Bolívar (2014) acrescenta que se uma escola funciona bem e obtém resultados, esta situação não se deve apenas ao efeito direto ou indireto de uma só pessoa, mas antes porque a escola, enquanto organização, soube desenvolver a própria capacidade de liderança dos restantes atores educativos, fazendo com que funcione bem. Daí que se fale, como há pouco expressámos, de uma liderança distribuída e partilhada entre todos os membros da escola (Harris, 2008), que contribua para capacitar o pessoal docente para a melhoria do estabelecimento escolar e dos seus resultados, o que exige, paralelamente, que os professores assumam um «papel» mais profissional, com funções de liderança nas suas respetivas áreas e âmbitos. Desta forma, Bolívar salienta que

“el liderazgo comienza a ver se menos como de un individuo y más como una cualidad emergente de un grupo o redes de individuos que interactúan en una organización. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo. Es preciso generar contextos comunitarios de colaboración entre el profesorado, que posibiliten el aprendizaje de la organización, al incrementar el saber profesional individual mediante su intercambio con el de los colegas” (2014, pp. 117-118).

De acordo com Figel (2009), tendo por base dados da UE, os Diretores escolares europeus dedicam em média 40% do seu tempo de trabalho a tarefas administrativas e só 10% a funções pedagógicas, pelo que esta proporção deveria inverter-se neste século, dado que o fator mais importante que contribui para a aprendizagem dos alunos e que a investigação tem mostrado, é a ação dos docentes em sala de aula que deve ser apoiada pelos Diretores. Desta forma, são necessários Diretores nas escolas europeias mais líderes e menos burocratas, em que essa maior liderança consistiria em “*orientar y ofrecer apoyo a los nuevos profesores, así como en mantener la motivación y fomentar la formación continua de los veteranos*” (Figel, 2009, p. 1). Contudo, esta é uma situação que no momento não será fácil de se verificar na UE, na medida em que apenas um em cada três países da Europa tem programas específicos de apoio aos docentes recém-chegados às escolas.

Segundo Leitwood e Louis (2011), um bom Diretor escolar com capacidade de liderança marca uma diferença, dado que existe uma conexão crítica entre a liderança e a melhoria das aprendizagens. Todavia, na aceção de Bolívar (2010a), deve este gestor liderar a dinâmica educativa da escola, centrando a sua atividade profissional na melhoria do ensino e da aprendizagem que a escola oferece à comunidade escolar, não devendo este aspeto ficar eternamente entregue ao livre arbítrio do que cada educador e professor possa fazer nas suas aulas. Se é consensual na literatura internacional que os docentes são a chave para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, os Diretores das escolas devem criar um clima adequado para que estes profissionais da educação sejam melhores.

Na ótica de Garayar (2011), os Diretores influenciam indiretamente o rendimento dos alunos por intermédio das seguintes formas:

- a implicação de todos os membros do estabelecimento escolar na adoção das decisões relativas a objetivos institucionais e formativos;
- a geração de altas expectativas de rendimento nos professores;
- a intervenção na organização das turmas e na classificação dos alunos;
- a equitativa e eficaz distribuição dos recursos;
- a criação de um ambiente propício à execução e desenvolvimento do trabalho por parte dos diversos atores educativos;
- o conhecimento e a atuação docente dos professores;
- a valorização do rendimento académico dos alunos;
- a proteção dos estudantes e dos professores em relação a interferências externas;
- a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares.

Segundo Gurr-Mark, Drysdale-George e Mulford, “estudos recentes têm revelado que alguns comportamentos, traços de personalidade, crenças e valores dos diretores escolares (como a honestidade, abertura, flexibilidade, empatia, capacidade de comunicação e manutenção de elevadas expectativas) parecem estar associados ao sucesso da liderança exercida” (2006, cit. por Cunha, 2014, p. 121).

Num outro estudo conduzido por Sun e Leithwood (2014), baseado na síntese de uma investigação inédita sobre a liderança transformacional na escola realizada nos últimos catorze anos⁶⁹, relacionada com a sua natureza e os seus efeitos sobre os resultados dos estudantes, empregando métodos de revisão que incluíram uma meta-análise *standard* e técnicas de contagem, chegaram às seguintes conclusões: o amplo espectro de práticas de liderança transformacional na escola sugere que estas têm um pequeno, mas significativo efeito nos resultados dos estudantes e que algumas dessas práticas são explicações poderosas desses efeitos; um número importante de variáveis faz de moderadoras e mediadoras dos efeitos das práticas de liderança transformacional nas escolas sobre os estudantes. Ainda nesta investigação, Sun e Leithwood descobriram que “*tener estructuras colaborativas y dar asistencia individualizada eran las prácticas que más podían influir en los resultados de los alumnos*” (2014, p. 8).

Robinson, Lloyd e Rowe (2008) levaram a cabo uma meta-análise sobre os efeitos relativos a dois tipos de liderança no campo da administração educativa, designadamente a liderança instrucional e a transformacional. Descobriram que o efeito médio da liderança instrucional num aluno era entre três e quatro vezes maior que o efeito da liderança transformacional. Numa segunda análise identificaram as práticas de liderança que mais influem o rendimento escolar dos alunos, como sendo: o estabelecimento de metas e expectativas; um financiamento estratégico; o planeamento, a coordenação e a avaliação do currículo; a promoção e a participação no desenvolvimento da formação dos professores; e a estimulação de um clima seguro e de apoio.

⁶⁹ A investigação realizada por Sun e Leithwood (2014) teve por base noventa e três análises implicadas em trinta e um estudos que examinaram os efeitos das práticas de liderança nas escolas sobre os resultados dos alunos, medido de diversas maneiras. Sun e Leithwood, de forma a verificarem o impacto destas práticas nos resultados académicos dos alunos, utilizaram as seguintes práticas de liderança transformacional escolar, em que puderam registar a sua frequência nos estudos analisados: “*desarrollo de una visión compartida y construcción de metas consensuadas* (94); *provisión de estímulo intelectual* (93); *provisión de apoyo individualizado* (87); *modelización del comportamiento* (83); *mantenimiento de expectativas de alto rendimiento* (47); *provisión de recompensas contingentes* (43); *gestión por excepción* (28); *construcción de estructuras colaborativas* (27); *fortalecimiento de la cultura del centro* (19); *involucrar a las comunidades* (2); *mejoramiento del programa instructivo* (0)” (2014, p. 51).

Julgamos que outras variáveis poderão ser consideradas em futuras investigações, a fim de ser possível relacionar de que forma e até que ponto a liderança exercida pelo Diretor condiciona ou é condicionada por fatores extraescolares, de modo a influenciar de forma direta ou indireta a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Entre esses fatores podemos salientar os seguintes: ações para promover o apoio dos pais e encarregados de educação; para educar os pais e a comunidade; para trabalhar com estudantes de diferentes níveis culturais e socioeconómicos. Assim, em nossa opinião, torna-se ainda necessário estudar a influência da liderança em relação a outro tipo de variáveis.

Como temos vindo a assinalar, as investigações realizadas a nível internacional têm concluído sobre a existência de um efeito indireto da liderança escolar sobre o rendimento dos alunos. Neste âmbito, a figura do Diretor pode incidir nos resultados académicos através da sua influência nas motivações e formação dos docentes e na sua capacidade para criar um clima escolar favorável que incremente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a temática abordada, Gray *et al.* (2007) salientam que muito mais do que se pensa, o desempenho do Diretor determina se uma escola se transforma numa organização dinâmica de aprendizagem ou numa «empresa falida».

Apesar do que temos vindo a apresentar na abordagem a esta temática, salienta-se a posição de Day (2012) ao afirmar que o Diretor influi nos resultados escolares dos alunos, tanto direta como indiretamente. A afirmação deste autor baseia-se no facto de que este efeito direto é mínimo, mas existe.

Para Moos, as mudanças que atualmente ocorrem globalmente na sociedade têm chegado às escolas, pelo que as funções e os papéis que os Diretores escolares desempenham vêm evoluindo drasticamente, salientando-se entre outras aquelas que se relacionam com a liderança centrada na aprendizagem, nomeadamente: “*nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje; apoyando la práctica de enseñanza colaborativa; aumentando del rendimiento y gestionando la diversidad*” (2013, p. 192).

Deste modo, parece-nos que estes aspetos também poderão constar de futuras investigações levadas a cabo no âmbito desta temática para melhor a podermos compreender.

4.3. Liderança transaccional *versus* liderança transformacional

Os processos de influência na liderança podem ser exercidos de modos diferentes, em contextos diferentes e utilizando fontes de poder e de influência diferentes. Deste modo,

segundo Ceitil (2004), é habitual distinguirem-se dois estilos básicos de liderança: a liderança transacional e a liderança transformacional. Estes dois estilos de liderança são uma tipologia que persiste na abordagem contemporânea da liderança. Para o seu desenvolvimento muito contribuíram os trabalhos desenvolvidos por Burns (1978) e Bass (1985; 1990a; 1990b).

Burns (1978) concebeu a liderança transacional e a liderança transformacional como extremidades de um contínuo de liderança a que correspondem níveis diferentes de eficácia. A primeira pressupõe que a relação líder-seguidor seja alimentada pela troca ou transação de «coisas» com valor económico, político ou psicológico. O motivo é a transação e a dialética do dar e receber a razão.

Já Bass (1985), no seu modelo de liderança propõe um desenho concetual de liderança diferente do de Burns (1978). No modelo de Bass (1985), o contínuo da liderança deu lugar a uma «*two-factor theory of leadership*» constituída por dois estilos de liderança que se constroem e complementam mutuamente: a transformacional e a transacional, portanto, não devem ser vistos como abordagens opostas. O modelo é constituído por oito fatores, quatro relacionados com a liderança transformacional e quatro relacionados com a liderança transacional. Estes fatores são abordados mais à frente e correspondem às características dos líderes que exercem estes dois estilos de liderança e que se apresentam, também mais à frente, no quadro 105. Nesta ordem de ideias, também Leithwood (1994) é de opinião que a liderança transacional e a liderança transformacional não são opostas nem exclusivas, senão complementares. A este respeito, Robbins é da mesma opinião acrescentando que a “liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional - ela produz nos liderados níveis de esforço e de desempenho que vão além daqueles obtidos apenas na abordagem transacional. Além disso, a liderança transformacional é mais do que carisma” (2005, pp. 285-286). Neste âmbito, Bass e Avolio referem que o

“líder puramente carismático pode querer que os seus liderados adotem a visão de mundo carismático, e param por aí. O líder transformacional tenta inculcar nos seus seguidores a capacidade de questionar não apenas as visões já estabelecidas, mas até aquelas colocadas pelo próprio líder” (1985, p. 14).

Esta situação é tanto mais verdadeira encontrando-se comprovada pelas evidências, que de uma maneira geral indicam que a liderança transformacional está mais fortemente

correlacionada com índices mais baixos de rotatividade, maior produtividade e maior satisfação dos liderados (Lowe, Kroeck e Sivasubramaniam, 1996; Judge e Bono, 2000).

O significado de liderança transformacional desenvolveu-se a partir da conceptualização proposta por Burns (1978) de liderança, segundo a qual os líderes motivam os membros da sua equipa para alcançarem metas que coincidem com uma série de valores e crenças partilhadas.

Segundo Miranda, a ideia original de liderança transformacional “deve-se a James McGregor Burns (...) para referir-se a líderes que introduzem mudanças profundas nas sociedades deixando marcas indeléveis” (2014, p. 345).

O seu conceito tem sido discutido por inúmeros autores, dos quais podemos salientar Bass (1985), Conger e Kanungo (1987; 1988c), House (1977), Podsakoff *et al.* (1990), Trice e Beyer (1986) e Yukl (2008).

Contudo, Bass (1985; 1988a; 1990a) foi o primeiro a colocar em prática os constructos de Burns (1978) em torno da liderança transformacional e transaccional através do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ). Este questionário mede quatro dimensões da liderança transformacional, designadamente o carisma, a motivação inspiradora, a estimulação intelectual e a consideração face aos outros e quatro dimensões da liderança transaccional, em particular a recompensa contingente, gestão mediante a exceção e os incentivos, assim como a ausência de liderança, como mais à frente nos debruçamos em particular sobre cada um deles.

Também ao nível das escolas esta técnica pode ser utilizada já que alguns investigadores como Leithwood (1994), Leithwood *et al.* (1996) e Leithwood e Jantzi (2000b) conduziram investigações em que se basearam no MLQ para medir a liderança em contextos educativos.

A este propósito, Hargreaves e Fink (2007) referem que durante mais de uma década, Leithwood e os seus colegas desenvolveram pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a natureza e os efeitos da liderança transformacional nas escolas. Já antes, nas décadas de sessenta e de setenta do século passado, tinha sido desenvolvido trabalho sobre este estilo de liderança por Douglas McGregor⁷⁰ e James Burns⁷¹, no entanto, fora do campo educativo. Estes autores concluíram que os líderes podem inspirar os trabalhadores a empenharem-se mais, através da partilha de propósitos e não de mandatos burocráticos. Burns afirmou, por

⁷⁰ McGregor (1960b).

⁷¹ Burns (1978).

exemplo, que “líderes e seguidores conduzem-se mutuamente a níveis mais elevados de moralidade e de motivação” (1978, p. 20).

Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) adaptando estas ideias à educação defenderam que a liderança transformacional conduz as escolas para além das mudanças superficiais, conseguindo transformações que alteram as «tecnologias centrais» da escolaridade, tais como a pedagogia, o currículo e a avaliação.

Com base nos estudos de Leithwood sobre a liderança transformacional, de acordo com Hargreaves e Fink, os resultados mais importantes a reter são:

“• Os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos mas significativos, do ponto de vista educativo⁷².

• As escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras⁷³.

• A distribuição de um maior número de actividades de liderança desenvolvidas por professores tem uma influência positiva sobre a sua eficácia e sobre o envolvimento dos alunos⁷⁴.

• As práticas da liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais⁷⁵.

• A liderança transformacional depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais⁷⁶.

• A liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre o envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito o efeito da liderança dos directores, depois de se controlar estatisticamente os antecedentes familiares dos alunos”⁷⁷ (2007, pp. 131-132).

Ainda no que ao âmbito escolar diz respeito, Leithwood e Jantzi (2000b) identificaram sete dimensões da liderança transformacional, a saber: 1) a visão e os objetivos; 2) o estímulo intelectual; 3) o apoio personalizado; 4) os modelos das melhores práticas e valores cognitivos; 5) grandes expectativas quanto ao rendimento; 6) uma cultura escolar baseada na produtividade; e 7) Estruturas que favoreçam a tomada de decisões partilhada.

⁷² Leithwood e Jantzi (1999, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 131).

⁷³ Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999, p. 121, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 131).

⁷⁴ Leithwood e Jantzi (2000a, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 131).

⁷⁵ Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 131).

⁷⁶ Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999, p. 23, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 131).

⁷⁷ Leithwood e Jantzi (2000a, p. 61, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 132).

Torrecilla (2006) elaborou uma síntese do exercício da liderança transformacional tendo por base os trabalhos realizados por Leithwood (1994) em que refere que a mesma se foca nas seguintes quatro dimensões: propósitos, em que desenvolve uma visão que é amplamente partilhada pela escola, estabelece o consenso entre os objetivos e as prioridades da escola e tem expectativas de uma excelente atuação; pessoas, em que presta apoio individual, estimula intelectualmente o pessoal e proporciona modelos de bom exercício profissional; estrutura, em que distribui a responsabilidade e partilha a autoridade da liderança, concede aos professores, individual e coletivamente, autonomia nas suas decisões e possibilita tempo para a planificação em conjunto; e a cultura em que possibilita o fortalecimento da cultura da escola, favorece o trabalho colaborativo, estabelece comunicação direta e frequente, partilha a autoridade e a responsabilidade e utiliza símbolos e rituais para expressar os valores culturais.

Ainda no que ao campo educativo diz respeito, e de acordo com Sanches (1996), os líderes escolares transformacionais atuam em três dimensões fundamentais: a liderança global; a intervenção na comunidade; e a visão de futuro. Cada uma delas é assim apresentada por Sanches:

“1 - Visão Global e Integrada dos Problemas

- Conceptualizando a acção de liderança para além do imediato, em termos de cenários futuros.
- Têm como ponto de partida a sub-unidade em que actuam (turma, escola, etc.) mas equacionam suas relações com outras realidades, quer internas, quer externas, que estão sistematicamente ligadas à escola.

2 - Concepção de Escola como Comunidade

- Influenciam e interagem com pessoas para além da sua área de intervenção: tornam-se líderes na comunidade em que a escola está inserida.
- Dão ênfase aos valores e motivações; compreendem os aspectos não-rationais na sua intervenção com os outros.
- Exercem capacidades políticas, a fim de lidar com os conflitos que surgem entre diversos actores escolares.
- Estabelecem relações de confiança mútua e respeito com os professores.
- Mostram disponibilidade e aptidão para trabalhar com os membros da comunidade escolar no sentido de definir e negociar dimensões relevantes para o projecto educativo da sua escola.
- Prestam atenção e têm em conta os assuntos com valor estratégico que surjam na comunidade.

3 - Visão Estratégica de Futuro e de Transformação

- Questionam o *status quo*: pensam e actuam sempre em termos de renovação e transformação.
- Apoiam iniciativas de desenvolvimento a longo prazo e projectos de experimentação e inovação.
- Caracterizam e analisam as culturas da sua escola.
- Têm consciência de que liderar as multiculturas de escola é empreendimento que exige tempo e persistência.
- Perfilham uma visão estratégica e de futuro.
- Possuem informação actualizada sobre as tendências e problemáticas emergentes no contexto externo da escola: comunidade, sociedade em geral.
- Compreendem o sentido das grandes tendências nacionais e internacionais e prevêem o impacto que podem vir a ter na educação e na escola em particular.
- Partilham este conhecimento profissional com outros educadores na comunidade escolar.
- Estruturam processos de auto-regulação que permitam à escola definir prioridades e (re)formular estratégias que tenham em conta o futuro que desejam para a escola.
- Contribuem para que a comunidade escolar se oriente segundo questões com relevância estratégica global” (1996, pp. 25-26).

Se nos centrarmos apenas no estilo de liderança transaccional podemos referir que na aceção de Castanheira e Costa, esta foca-se “na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder, em resultado do cumprimento, ou não, de objectivos contratuais” (2007, p. 144). Neste estilo de liderança, o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas.

Segundo Afonso (2011), a liderança transaccional envolve dois tipos de comportamentos como se percebe no quadro 53.

Quadro 53 - Comportamentos de liderança transaccional

| Estilo de liderança | Comportamento | Explicação |
|---------------------|----------------------------|-----------------------|
| Transaccional | Recompensa contingente | Clarifica o que fazer |
| | Gestão por excepção activa | Actua corrigindo |

Fonte: Afonso (2011, p. 70)

Os comportamentos deste estilo de liderança são a recompensa contingente e a gestão por exceção ativa. Através da recompensa contingente o líder transacional clarifica aos seus colaboradores o que é necessário fazer e recompensa o esforço desenvolvido. Já através da gestão por exceção ativa, o líder monitoriza o desempenho dos seus colaboradores e atua corrigindo sempre que se verifique um afastamento em relação aos padrões estabelecidos (Avolio, Bass e Jung, 1999).

De acordo com Hooper e Potter (2015), a passagem da liderança transacional para a liderança transformacional surgiu tanto no discurso académico, com a publicação por parte de James McGregor Burns, do livro *Leadership*, em 1978, como na mudança do estilo de liderança na prática das organizações. No fundo, trata-se de uma transição do «comando e controlo» para a «delegação de poderes» (*empowerment*)⁷⁸.

Falando agora apenas da liderança transformacional podemos referir algumas perspetivas de acordo com os seus autores. Deste modo, na aceção de Bass e Avolio, a liderança transformacional

“is a process of influencing in which leaders change their associates' awareness of what is important, and move them to see themselves and the opportunities and challenges of their environment in a new way. Transformational leaders are proactive: they seek to optimize individual, group and organizational development and innovation, not just achieve performance «at expectations». They convince their associates to strive for higher levels of potential as well as higher levels of moral and ethical standards” (2013, p. 6).

Pode ainda dizer-se que a liderança transformacional se refere “ao processo através do qual um indivíduo se envolve com os outros e com estes cria uma inter-relação que aumenta o nível de motivação quer dos líderes, quer dos seguidores” (Northouse, 1997, p. 131). Deste modo, corresponde a um processo em que o líder desempenha um papel central na incrementação da mudança, modificando e transformando os indivíduos, respeitando as suas necessidades e considerando-os como seres humanos de pleno direito (Diogo, 2004). Este estilo de liderança refere-se também a processos de indução de mudanças importantes nas atitudes dos membros e cria compromissos para mudar os objetivos e as estratégias

⁷⁸ Segundo Machado e Portugal, o *empowerment* “consiste na delegação de poder de decisão, na autonomia e na filosofia de participação dos colaboradores na gestão da organização ou empresa” (2014, p. 51). Apesar do controlo permanecer centralizado, este sistema permite a tomada de decisões ao nível mais baixo ou inferior da cadeia hierárquica, o que confere a este processo rapidez, flexibilidade e prontidão de decisão. Traduz um estado de confiança interna nas pessoas ao lhe conferir poder, liberdade de informação, associação e participação.

(Muchinsky, 2001). Este estilo de liderança implica influência de um líder sobre os subordinados, mas o efeito da liderança consiste em dar poder (*empowerment*) aos subordinados para se converterem em líderes e agentes de mudança.

A liderança transformacional pode contribuir para melhorar o planeamento estratégico delineado pelo líder, assim como a imagem da organização. Este estilo de liderança envolve uma identificação pessoal forte com o líder e a partilha de uma visão futura. Neste modelo de liderança, os líderes encorajam a aceitação de metas de grupo, obtêm esforços adicionais para o cumprimento dessas metas, transmitem expectativas de alto rendimento, criam entusiasmo intelectual e oferecem modelos apropriados através do seu próprio comportamento, inspirando cada um a transcender o seu interesse para bem da organização. Fornecem a visão e o sentido de missão e ganham o respeito e a confiança. Têm a capacidade para motivar e inspirar os seguidores, em especial quando a organização enfrenta uma grande mudança. Estes líderes delegam, transmitem coragem, suportam o desenvolvimento dos liderados e inspiram-nos.

O carisma, no sentido de «magnetismo» pessoal é, segundo Nye, uma parte da liderança transformacional, dado que esta

“inclui também um elemento de «estimulação intelectual» (tornando os seguidores mais conscientes das situações e das novas perspectivas) e de «consideração individualizada» (proporcionando apoio, encorajamento e oportunidades de desenvolvimento aos seguidores, ao invés de os tratar simplesmente como um meio para alcançar um fim). Deste modo, um líder pode ser carismático sem ser transformacional, e vice-versa” (2009, p. 90).

Há muito que a liderança transformacional é apresentada como um padrão de liderança conducente a elevados níveis de desempenho dos liderados e a grandes transformações das organizações (Burns, 1978; Tichy e Devana, 1986; Bass, 1999). Todavia, de acordo com Cunha e Rego (2009a), apenas recentemente foi enfatizada a necessidade de estar impregnada de preocupações de natureza ética, sob pena de os efeitos serem perversos, tanto para os colaboradores como para a organização, apresentando-se no quadro 54 a caracterização sumária da atuação deste líder levando em linha de conta o que se disse.

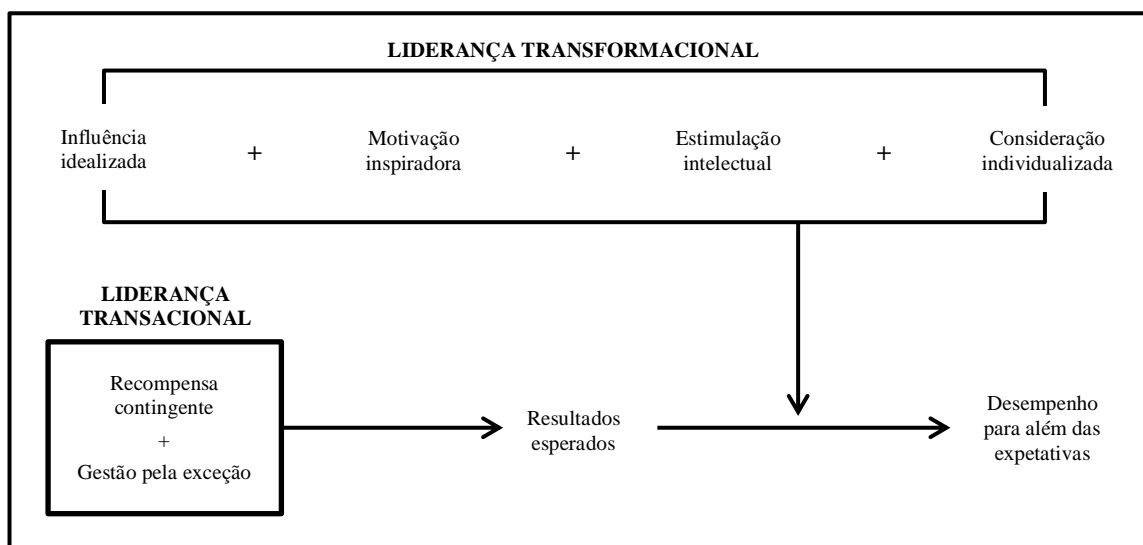
Quadro 54 - Como atua o líder autenticamente transformacional

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. Está interior e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo. • Está disposto a fazer auto-sacrifícios. • O seu objectivo não é ser idolatrado - mas obter a adesão dos seguidores a ideais. • Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores. Proporciona apoio, mentoria e oportunidades de crescimento aos colaboradores. • Tolerância e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios. • Trata cada seguidor como indivíduo. | <ul style="list-style-type: none"> • Fomenta valores de lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério. • É honesto, autêntico, confiável. • Promove políticas, procedimentos e processos éticos. • Ajuda os seguidores a questionarem as suposições e a gerar soluções mais criativas. • Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. Ajuda-os a serem mais competentes e bem sucedidos. • Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo - e não instrumentos. |
|---|---|

Fonte: Cunha e Rego (2009a, p. 35, adaptado de Bass e Steidlmeier, 1999)

Segundo Bass, existe algum consenso em torno da ideia de que os líderes eficazes são transacionais e transformacionais, contudo, “a liderança transformacional incrementa a eficácia da transacional - não a substitui” (1999, cit. por Rego e Cunha, 2007, p. 239), pelo que os líderes transformacionais não substituem o processo transacional, mas aumentam o seu efeito. Apesar de tal facto, deve sublinhar-se que essencialmente a liderança transformacional produz maiores efeitos do que a liderança transacional. Tal situação pode melhor ser compreendida através do que se esquematiza na figura 37.

Figura 37 - O efeito aditivo da liderança transformacional



Fonte: Northouse (2013, p. 194, adaptado de Bass e Avolio, 1990a, pp. 231-272)

Enquanto a liderança transacional conduz a resultados esperados, a liderança transformacional leva a desempenhos que vão muito para além do que é esperado. A liderança transacional é associada a níveis mais baixos de desempenho, em particular quando o líder faz uso da sua forma passiva (gestão pela gestão e liderança pela liderança). Numa meta-análise de 39 estudos encontrados na literatura sobre estes estilos de liderança, Lowe, Kroeck e Sivasubramaniam (1996) descobriram que as pessoas que apresentavam uma liderança transformacional eram encaradas como líderes mais eficientes e, portanto, com melhores resultados de trabalho do que aqueles que demonstravam apenas uma liderança transacional. Estas descobertas confirmaram-se para líderes de níveis baixos e elevados e para líderes cuja ação se desenrolava em cenários públicos e privados.

Segundo Bass e Avolio (1990a), a liderança transformacional movimenta os seguidores no sentido de conseguirem alcançar mais do que se espera deles, na medida em que ficam motivados para transcender os seus próprios interesses em benefício do grupo ou da organização.

A liderança transformacional é aquela que tenta satisfazer as necessidades dos seus seguidores sobre os quais exerce influência, mas que ao mesmo tempo pretende implicá-los nos processos de mudança das situações insatisfatórias (Fernández, 1996). A consequência da liderança transformacional é traduzida por uma relação de estímulo recíproco e superação que converte o seguidor em líder e este em seguidor. O líder transformacional pode motivar os seus seguidores a ajudarem aqueles que necessitam de ajuda, orientação e acompanhamento. Esta também “muda a cultura da escola e apoia a alta *performance*” (Bento, 2008, p. 147). Todavia, segundo Leithwood e Jantzi (1990) e Leithwood, Jantzi e Fernández (1994), este modelo de liderança é condicionado pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas, que por sua vez acabam por afetar os objetivos das organizações escolares. Esta situação acaba por interferir com os compromissos que os professores têm para com as mudanças a implementar no estabelecimento de ensino e mesmo nas suas práticas pedagógicas como também no desenvolvimento pretendido para a própria escola.

Segundo Fernández (1998), o líder transformacional preocupa-se com as pessoas; é visionário; foca a sua ação na escola para garantir a qualidade do serviço educativo prestado de forma a poder satisfazer o cliente (alunos e comunidade educativa); influencia os liderados de modo a partilharem a sua visão; exerce a liderança transformacional e partilhada; cria uma cultura de criatividade; concebe o trabalho de equipa; representa a comunidade educativa; centra-se no crescimento dos profissionais que com ele trabalham; e seleciona estes atores

educativos com base em critérios profissionais e na sua visão. Para Bilhim, “todo o líder transformacional é um líder carismático, na medida em que é visto como heróico e tem um profundo e extraordinário efeito nos seus seguidores” (2008, p. 356). Trata-se ainda de um líder que na ótica de Lopes e Salovey “motiva e inspira as pessoas para que vão além das suas obrigações contratuais, atinjam um desempenho excepcional e desenvolvam o seu potencial” (2012, p. 35).

Já Pena *et al.* (2007), entendem que os líderes transformacionais se reconhecem ao oferecerem aos seus liderados uma visão ou estratégia excitante, que faz com que os liderados a reconheçam e aprovem, de modo que a sua concretização seja uma forma de os liderados se sentirem realizados. São ainda líderes que “promovem a consciência dos seguidores apelando a valores como a justiça, a paz e o respeito - e não através de emoções como o medo, a cobiça, a inveja e a competição desenfreada” (Rego e Cunha, 2007, p. 335).

Não obstante, autores como Hater e Bass (1988) consideraram a liderança transformacional como um caso especial de liderança, registando cada modelo diferenças ao nível da forma como os líderes motivam os seus subordinados bem como o tipo de objetivos estabelecidos.

Julgamos que em igualdade de condições económicas, sociais e tecnológicas, tal como defendem Yammarino e Bass (1990a) e Estevevinha e Rua (2012), o estilo de liderança que melhor se adequa às organizações é a liderança do estilo transformacional, a qual permite um compromisso firme com a missão e os objetivos da organização, uma maior confiança nas suas próprias possibilidades, mediante o estímulo intelectual dos liderados e a consideração das diferenças existentes entre eles.

Hooper e Potter (2015) defendem que a liderança transformacional é com efeito a verdadeira liderança e por esse facto preferem usar o título - «liderança transcendente», que é utilizada para descrever o processo em que o líder se empenha no apoio emocional dos seus seguidores e só esta, de acordo com Burns (1978), é que pode ser um fator de mudança social em que este tipo de líderes combina muitas vezes qualidades ideológicas com características carismáticas.

No que às escolas diz respeito, a liderança transformacional preocupa-se com a “visão de médio e longo prazo, é pautada por valores e concentrada na mudança estrutural, cultural e sistémica das escolas e, neste sentido mostra potencial de resposta aos desafios da mudança” (Diogo, 2004, p. 270). Este estilo de liderança combina competências de gestão com valores e ética e está sempre preocupada “com o que é eficaz e com o que é bom, com o que funciona e

com o que faz sentido, fazendo as coisas bem e fazendo as coisas certas” (Sergiovanni, 2001, p. 14). O líder é um criador de energia (Fullan, 2001) e assume-se como um elemento nuclear na promoção da capacidade das escolas (Stoll *et al.*, 2001), em gerir a mudança e em se transformarem em organizações aprendentes (Senge, 2000), comunidades de responsabilidade (Sergiovanni, 2001) ou comunidades profissionais de aprendizagem (Fullan, 2001; Bolívar, 2012a).

A liderança transformacional revela uma importante dimensão moral, devido ao efeito transformador que encerra ao aumentar os níveis de conduta moral e ética, tanto dos líderes como dos liderados (Sergiovanni, 1992; 1996; Northouse, 1997).

Segundo Bass (1985), a liderança transformacional tanto se preocupa com a *performance* dos seguidores como com o desenvolvimento do seu potencial. A este respeito, Diogo acrescenta que para tal, “os líderes precisam de ser detentores de um conjunto forte de valores e de ideias, de modo a serem eficazes na motivação dos seguidores para colocarem o bem comum acima dos seus interesses pessoais” (2004, pp. 269-270). Neste sentido, os líderes transformacionais fazem da partilha de poderes uma estratégia corrente e da mudança uma prioridade permanente, preocupando-se em desenvolver a consciência moral dos liderados e em inculcar-lhes um espírito que lhes permita ultrapassar os seus interesses pessoais em favor dos interesses coletivos (Diogo e Castro-Ramos, 2005).

A liderança transformacional postula a mudança dos subordinados e/ou liderados numa lógica de *empowerment*, isto é, de conferir poder às pessoas, de modo a que estas se tornem agentes no processo de mudança. A este respeito, Yukl (2008) entende que este estilo de liderança é o único capaz de mudança social, opinião que também é partilhada por Tichy e Devanna (1986), assim como por Bass e Avolio (1994). Para os primeiros, a liderança transformacional transforma a organização ao definir as necessidades de mudança e mobilizar o envolvimento face a estas. Já os segundos incluem na definição de liderança transformacional características como a capacidade para motivar os liderados a irem além dos objetivos fixados pela organização, através da delegação de oportunidades que proporcionem novas aprendizagens e estimulem intelectualmente os liderados a serem mais criativos e a terem maior iniciativa. Trata-se de um estilo de liderança que aumenta a eficácia através da inspiração e do *empowerment*.

A liderança transformacional caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal, uma vez que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de forma a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideias.

Na ótica de Rodríguez (2006) são oito as principais dimensões da liderança transformacional exercida nas escolas como se expressam no quadro 55.

Quadro 55 - Principais dimensões da liderança transformacional

- **Estabelecer uma visão de escola:** ajuda a clarificar e promover valores comuns e uma imagem partilhada do que é a escola. Uma visão educativa pode inspirar os professores a dedicarem-se à inovação, a aperfeiçoarem-se e a serem otimistas.
- **Formular metas escolares:** diretamente derivadas da visão. Podem estabelecer-se a curto e a longo prazo, mas o ideal é expressá-las operacionalmente: podem incrementar a motivação dos docentes para cooperarem e realizarem maiores esforços.
- **Proporcionar estimulação intelectual:** serve para chamar a atenção dos docentes em relação às discrepâncias entre as práticas vigentes e as desejáveis e também para compreender a natureza desafiante das metas de reestruturação da escola. A liderança escolar pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e dos educadores mediante a contribuição de fundos, tempo, espaço e estimulação social.
- **Oferecer apoio individualizado (consideração individual):** para esforçar-se por inovações e desenvolvimento profissional, os docentes devem sentir que os líderes simpatizam com eles, respeitam as suas opiniões e os apoiam quando surgem problemas.
- **Modelar as melhores práticas e os valores organizacionais importantes:** como se espera que os docentes modelem os comportamentos dos seus alunos, também se espera que os líderes escolares modelem a conduta de alunos, professores, pais e outros membros da organização educativa, mediante a exemplificação de importantes valores e práticas.
- **Demonstrar expetativas de elevado desempenho por parte dos professores e dos educadores.** Estes sabem que gozam de uma elevada consideração e sabem também até que ponto devem satisfazer as expetativas da escola.
- **Criar uma cultura escolar produtiva:** inclui atuações dirigidas ao desenvolvimento de normas, crenças e postulados centrados nos alunos e que apoiem o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Estas atuações estimulam a resolução colaborativa de problemas e motivam os professores e os educadores mediante um sentido de propósito partilhado.
- **Desenvolver estruturas participativas:** reconhece a difusa natureza da liderança que requer a escola na atualidade. A tomada de decisões participativa centra-se muitas vezes nos docentes e noutros membros do pessoal escolar, no entanto, a liderança transformacional amplia essa perceção a pais e a outros membros da comunidade. Esta circunstância devia ser alargada à participação dos alunos.

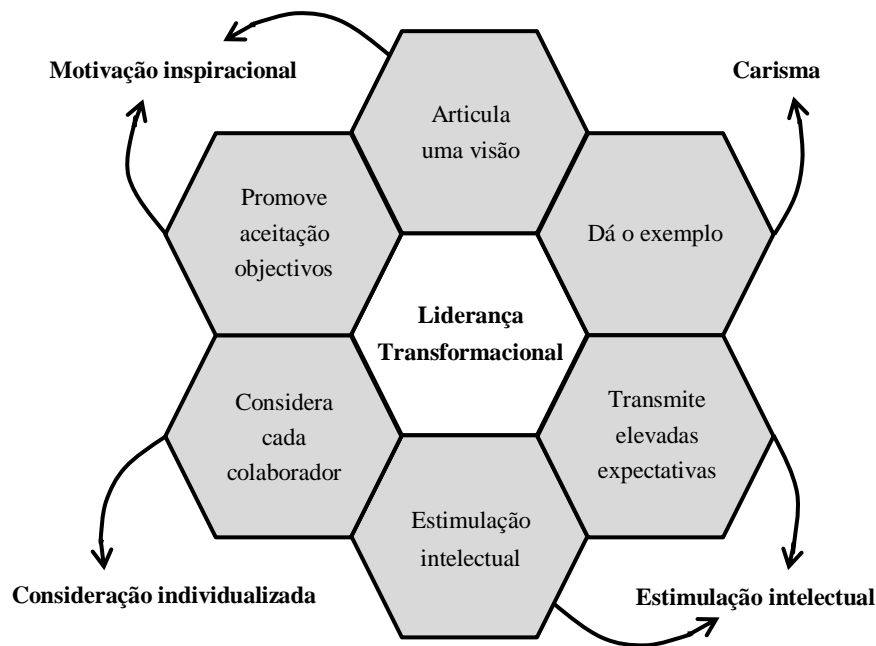
Fonte: Rodríguez (2006, p. 118, adaptado de Leithwood, Tomlinson e Genge, 1996 e Slegers, Geijsel e Van Den Berg, 2002)

Além da estimulação intelectual e da consideração individual sugerida por Bass e Avolio (1994), Rodríguez (2006) propõe o estabelecimento de uma visão de escola, a formulação de metas escolares, a modelação das melhores práticas e os valores organizacionais importantes, a demonstração de expetativas de elevado desempenho pelos docentes, a criação de uma cultura escolar produtiva e o desenvolvimento de estruturas participativas como principais dimensões da liderança transformacional que se exercem em contexto escolar.

O estilo de liderança transformacional surge associado a uma liderança ética, dado que catapulta líder e liderados para níveis elevados de moralidade através de uma convergência de objetivos e uma partilha de valores (Pelletier, 2007). De acordo com House e Aditya (1997), este estilo de liderança integra um grupo de teorias designadas por «teorias de liderança

neocarismáticas». Segundo Bass (1985) e Waldman, Javidan e Varella (2004, cit. por Afonso, 2011), a liderança que vimos retratando é definida como resultado da interação entre líder e colaboradores que tem por base um conjunto de comportamentos do líder, como é mostrado na figura 38. Estes comportamentos são retratados tendo por base as características dos líderes transformacionais elaboradas por Bass (1990b).

Figura 38 - Comportamentos de liderança transformacional



Fonte: Afonso (2011, p. 68)

Esse conjunto de comportamentos do líder, no decurso da sua ação, é percebido pelos colaboradores, como demonstrativo de carisma ou influência idealizada, motivação inspiracional, estimulação intelectual e consideração individualizada. De acordo com Afonso (2011), o desenvolvimento destes comportamentos quando autênticos e não «pseudotransformacionais» geram nos colaboradores confiança, motivação e empenhamento, levando-os a ultrapassar os seus interesses pessoais em prol dos da organização ou do grupo em que estão inseridos. Deste modo, o líder consegue gerar grandes transformações organizacionais. Para Rego, são três as principais razões que levam as pessoas a reagirem de forma positiva aos líderes que atuam desta forma:

“primeira: quando se sentem respeitadas e reconhecidas pelo seu valor intelectual e emocional, as pessoas reagem reciprocamente com maior empenhamento no trabalho e na organização. Segunda: os líderes que assim actuam libertam as forças e energias positivas dos colaboradores. Criam, assim, ambientes organizacionais repletos de optimismo, resiliência, alegria e empenhamento. Terceira: quando a organização faculta oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, as pessoas encaram significado no seu trabalho e encaram a função como uma «vocação». Como consequência, colocam o seu potencial ao serviço da organização e do trabalho” (2006, p. 9).

O líder transformacional é respeitado pelos seus seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir. É proativo e comporta-se de forma a motivar os seus seguidores. Presta atenção às necessidades de desenvolvimento profissional e de prossecução de objetivos de cada seguidor, agindo por vezes como mentor. Aumenta o grau do compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns, ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas organizacionais. Em suma, é alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá basear (Castanheira e Costa, 2007).

De acordo com Nye, “os líderes transformacionais inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando os momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem” (2009, p. 89). Estes líderes mobilizam recursos de poder tendo em vista a mudança. Para tal, apelam aos ideais e valores morais dos seus seguidores, e não às suas emoções mais primárias, como o medo, a ganância e o ódio.

Segundo Diogo e Castro-Ramos, os líderes transformacionais evidenciando um corpo sólido de valores morais e uma identidade forte, afirmam-se como modelos para os seus seguidores e/ou liderados, em que são

“competentes, dotados de um grande espírito de autoconfiança e expressando ideais fortes, estes líderes escutam os seguidores, mostrando-se tolerantes com os seus opositores e desenvolvendo um clima de cooperação nas suas organizações. Em consequência são frequentemente emulados e admirados pelos seguidores, que facilmente acreditam e confiam nos seus ideais. Por outro lado, estes líderes têm uma visão de futuro para a sua organização, que funciona como uma espécie de mapa conceptual sobre o desenvolvimento organizacional” (2005, p. 410).

Vários são os autores que traçam uma clara distinção entre estes dois modelos de liderança que vimos abordando. Neste âmbito, para Burns a liderança transformacional “ocorre quando uma ou mais pessoas se comprometem com outros de forma a que líderes e subordinados se promovem uns aos outros a altos níveis de motivação e de moralidade” (1978, p. 20). Esta centra-se nos valores como a liberdade e a equidade, entre outros. Já a liderança transaccional “ocorre quando uma pessoa toma a iniciativa de estabelecer contactos com outros com o objectivo de troca de coisas valorizadas” (Burns, 1978, p. 19) e está mais centrada em valores instrumentais, como a honestidade, a responsabilidade e a coragem.

A este respeito, podemos ainda dizer que a liderança transaccional diverge da liderança transformacional,

“na medida em que não se apoia nas necessidades dos seguidores, nem tem como *focus* o seu desenvolvimento pessoal, assentando sobretudo na troca de natureza material com os subordinados, quando estes actuam em conformidade com o que o(s) líder(es) espera(m) e pretende(m). Por isso, mostram pouco alcance no desenvolvimento de dinâmicas de mudança e de melhoria. A liderança transformacional, pelo contrário, implica não só uma mudança nas finalidades e recursos envolvidos na relação líder/seguidor, mas sobretudo que ambos mudem para melhor, aprofundando os seus níveis de comprometimento mútuo com as grandes finalidades, bem como com o desenvolvimento das suas capacidades e competências de modo a atingirem essas finalidades” (Diogo e Castro-Ramos, 2005, p. 409).

Para Blase e Kirby “*a diferencia del liderazgo transaccional, que se basa en el intercambio, el liderazgo transformacional modifica el grado de participación de la persona en vistas a alcanzar una serie de objetivos organizativos*” (2013, p. 14).

Por seu lado, Sadler entende que

“a Liderança Transaccional surge quando os gestores tomam a iniciativa ao oferecer algum tipo de satisfação de necessidades em troca de algo apreciado pelos seus colaboradores, como por exemplo a remuneração - a Liderança Transformacional, no entanto, é o processo de envolver os colaboradores comprometidos com o contexto de valores partilhados e visão partilhada” (1997, cit. por Hooper e Potter, 2015, p. 73).

Também Ornelas *et al.*, estabelecem a distinção entre estes dois estilos de liderança, referindo que enquanto os “líderes transformacionais têm uma visão e ganham o apoio inspirando os outros (...), os líderes transacionais, por seu lado, assumem uma posição de maior coordenação e/ou controlo, dando orientações e apoio aos seguidores” (2013, p. 35).

Os primeiros conseguem motivar os seguidores porque têm em consideração as suas necessidades, estimulam novas formas de pensar e permitem-lhes tomar decisões. Esperam que os seus seguidores sejam orientados para objetivos, confiem neles, mas também que tomem a iniciativa, sem contudo, deixarem de assumir os riscos inerentes quando promovem o desenvolvimento de novas soluções.

Já os líderes transacionais procuram dar resposta às necessidades dos seus seguidores em troca da realização de tarefas (Ornelas *et al.*, 2013). Estes líderes ao contrário dos líderes transformacionais preferem trabalhar em contextos familiares de forma a poderem evitar correr riscos, isto é, procuram desenvolver a sua atividade em ambientes que conhecem e em que se sentem à vontade, evitando serem surpreendidos e minimizando riscos.

Ainda a propósito da distinção entre estes dois tipos de liderança, Chiavenato refere que

“a expressão *liderança transacional* designa líderes extremamente eficazes em dar às pessoas alguma coisa em troca de seu apoio ou trabalho, fazendo com que seus seguidores sejam valorizados, apreciados e recompensados; o termo *liderança transformadora* refere-se aos líderes preocupados em criar uma visão e que conseguem levar as pessoas em direção a essa visão. A liderança transacional está focada em recompensar as pessoas pelo seu apoio ao líder, enquanto a liderança transformadora requer líderes visionários e conduz à mudança. A primeira conserva o *satus quo*; a segunda transforma e renova” (2010b, p. 129).

Ceitel ao estabelecer a diferença entre estes dois estilos, refere que a liderança transacional

“clarifica o papel que os liderados devem ter para atingir os resultados requeridos pela organização e para receberem as desejadas recompensas, dando-lhes o ânimo e a confiança necessárias para que atinjam estes objetivos. (...). O segundo tipo, a liderança transformacional, traduz-se na existência de uma forte identificação dos liderados com a figura do líder, cujo ascendente é gerado, sobretudo, pelo efeito do «valor do exemplo»” (2004, p. 45).

Segundo Heitor, num processo de liderança transaccional os seguidores são motivados

“pelas promessas do líder, ou são corrigidos pelo *feedback* negativo, reparações, ou acções disciplinares. O líder interage com os seus seguidores de modo a que estes dêem continuidade e realizem aquilo que ambos (líder e seguidores) acordaram (transaccionaram) que fosse feito. A liderança transaccional compreende: a) a recompensa contingente, em que o líder clarifica as expectativas e reconhece quando as metas são atingidas, e b) a gestão por excepção (activa e passiva), em que o líder especifica qual o desempenho esperado, bem como o indesejável, podendo punir quando esse desempenho está abaixo do esperado. Implica acompanhamento, estar atento aos erros e medidas correctivas, sempre que se justifiquem, de modo a antecipar os problemas. Na sua forma passiva na gestão por excepção, o líder espera pela ocorrência de problemas, e só depois actua” (2006, p. 138).

Na perspectiva de Chiavenato, a “liderança transaccional envolve apenas uma relação de intercâmbio entre líderes e seguidores. A liderança transformacional está mais baseada em mudanças de valores, crenças e necessidades de seus seguidores” (2005a, p. 374). Este último estilo de liderança não implica recompensas directas. Trata-se de um modelo de liderança que se sustenta numa forte identificação pessoal com o líder e numa partilha da visão futura, em que se constrói uma relação que envolve orgulho, respeito, e fé no líder. Estes líderes delegam, encorajam, inspiram e apoiam o desenvolvimento dos liderados.

Os líderes transformacionais exercem influência idealizada, são escutados, admirados, respeitados e acreditados, reconhecem as necessidades dos seus seguidores, são tidos em conta, partilham os riscos, e são consistentes na sua conduta, dando ênfase à ética, princípios e valores (Heitor, 2006). Também lideram pelo exemplo, na medida em que o seu comportamento fomenta nos seguidores emoções fortes de identificação.

Segundo Burns (1978) por um lado e Duke (1987) por outro lado, podemos falar de liderança transaccional como aquela que centra todo o seu poder ou capacidade de influência no intercâmbio de uns valores por outros. Desta forma, podem ser trocadas entre o líder e os seus seguidores uma boa atmosfera de trabalho agradável a troco de uma direcção não intrusiva, ou à satisfação de pais e alunos em troca de trabalho de maior qualidade por parte dos professores.

Por seu turno, a consequência do estilo de liderança transformacional, em que o líder tenta satisfazer as necessidades dos seus seguidores procurando simultaneamente implicá-los no processo para mudar as situações insatisfatórias, torna-se evidente no fortalecimento de

uma relação de estímulo recíproco e superação que converte o seguidor em líder e o líder em seguidor. O líder transformacional pode motivar os seus seguidores para que se comprometam a ajudar aqueles que necessitam visando atingir um fim comum para ambos.

A liderança transacional utiliza a retribuição contingencial como forma de promover a mudança e lidar com a resistência. Este é um estilo de liderança que consiste numa série de transações económicas e sociais para atingir determinados objetivos, ou seja, no exercício do estilo de liderança transacional, o líder motiva e influencia os colaboradores através de um processo baseado na troca, em que fornece recompensas materiais ou simbólicas consoante o nível de desempenho. Ele “promete recompensas ou ameaças para conseguir que os seguidores (ou subordinados) trabalhem para realizar as metas” (Maximiano, 2006, p. 208). Algumas recompensas materiais que o líder transacional pode oferecer incluem promoções, aumentos salariais, autonomia e liberdade no uso do seu tempo de trabalho ou na escolha do período de férias, incluindo mais alguns dias nesta situação e atendimento de solicitações relacionadas com transferências, dispensas ou a designação para outras tarefas. Apenas as recompensas psicológicas por si só podem não ser eficazes em determinadas circunstâncias, se não houver alguma parcela de recompensas materiais. Provavelmente, estas duas espécies de recompensas são importantes para todos os tipos de pessoas porque produzem efeitos sobre a sua motivação (Maximiano, 2006). Contudo, em determinadas situações a recompensa psicológica pode revelar-se a mais eficaz, enquanto noutras a recompensa material funciona melhor. Yukl (2008) diz que a liderança transacional se baseia numa interação líder-seguidor. Para Burns (1978) e Bass (1985), a liderança transacional envolve um compromisso «*follow the rules*», e frequentemente estes líderes mantêm a estabilidade ao invés de promoverem a mudança. Estas capacidades são importantes para os líderes, todavia, quando uma organização necessita de encetar um processo de mudança, de se antecipar a ela, ou mesmo de se adaptar a esta circunstância, como vem acontecendo com regularidade no início deste século, é necessário um tipo diferente de liderança. Poderá, por exemplo, passar pela liderança transformacional.

Neste âmbito, os líderes transformacionais criam mudanças significativas nos seguidores e nas organizações. No entanto, Bass (1985; 1990a) define a liderança transacional em termos mais vastos que Burns (1978), incluindo nela diversas componentes, tais como: “clarificação do trabalho requerido para obter recompensas, monitorização dos subordinados e ações corretivas para assegurar que o trabalho é estritamente executado, tal como punições e

outras ações corretivas quando há desvios face às normas de desempenho previamente estabelecidas” (Miranda, 2014, p. 349).

A liderança transacional é a liderança que, para fazer as coisas, se baseia na relação líder-subordinados, enquanto a “liderança transformacional alarga e eleva os objetivos e motiva os subordinados para patamares mais elevados” (Syroit, 2000, p. 266).

A liderança transacional, que corresponde às transações quotidianas ou trocas entre o líder e os liderados, tende a obter bons resultados, quando é usada nas situações adequadas e em função das características dos grupos, das pessoas e da natureza das atividades a realizar. Já no segundo estilo, ou seja, na liderança transformacional, verifica-se uma forte identificação dos liderados com a figura do líder, cujo ascendente é gerado, sobretudo, pelo efeito do «valor do exemplo» (Ceitil, 2004). A liderança transformacional é ainda “necessária para garantir níveis de motivação e empenho elevados, mas não suficiente para garantir eficácia no processo de liderança” (Afonso, 2011, p. 72), daí que esta deva ser edificada sobre a liderança transacional.

Na liderança transformacional, o líder motiva os liderados para terem um desempenho acima das expectativas, criando vínculos sólidos de identificação com a missão e com a visão, dos quais ele é um arquétipo representante, fazendo esta identificação desenvolver nos liderados um ímpeto positivo para se transcenderem e ultrapassarem o exclusivo interesse pessoal na prossecução das metas organizacionais.

Ainda segundo Ceitil, nas organizações, por vezes, é necessário reunir numa mesma pessoa estas duas componentes da liderança, todavia, como a liderança transacional é uma competência mais periférica torna-se mais facilmente atualizável pela formação e pelo treino, enquanto o mesmo não se passa com a liderança transformacional, dado que esta “depende muito mais das características pessoais do líder, do que ele é (ou não é) como pessoa e, sobretudo, do seu carisma pessoal” (2004, p. 46).

Quanto aos líderes que exercem estes estilos de liderança, podemos sublinhar que para Bass

“o líder transacional induz o desejo de realização (*performance*) entre os seus seguidores pela negociação e pela troca de recompensas tangíveis e o líder transformacional desperta interesses transcendentais nos seus seguidores e eleva os seus níveis de necessidade e aspirações. Ao proceder deste modo o líder transformacional obtém um alto nível de satisfação e de eficácia” (1985, p. 32).

Bass *et al.* (2003) entendem que os líderes transformacionais usam processos de influência de ordem superior quando comparados com os líderes transacionais. Enquanto os líderes transacionais se limitam a resolver os problemas para alcançar os objetivos definidos, os líderes transformacionais não se limitam a reagir aos problemas tal como os «recebem», uma vez que se questionam de modo a contribuir para a construção de um objetivo coletivo.

Por outro lado, os líderes transformacionais são agentes da mudança, incitam e transformam as atitudes, crenças e motivos dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades enquanto os líderes transacionais clarificam o papel e os requisitos da tarefa e fornecem recompensas contingentes positivas e negativas, de acordo com o sucesso do desempenho.

Segundo Bass (1985), tanto uns como outros podem ser eficazes, embora em situações diferentes da vida organizacional. Assim, nas organizações, “os transformacionais estariam mais adaptados para períodos de fundação e de mudança, enquanto que os transacionais estariam mais adaptados para períodos de evolução mais lenta e para ambientes pouco turbulentos” (Reto e Lopes, 1991, p. 71).

Os líderes transformacionais são também mais eficazes em organizações enquadradas em ambientes turbulentos. Esta situação relaciona-se com o ciclo de vida das organizações (Bass, 1990b), pelo que segundo Reto e Lopes (1991), as organizações têm no seu ciclo de vida exigências de liderança diferenciadas de acordo com as suas próprias evoluções temporais ou estruturais.

No campo educativo, estes líderes que acabámos de mencionar em relação aos sentimentos e necessidades dos professores, aconselham-nos e informam-nos sobre as decisões que os afetam, dialogam com eles sobre os assuntos do interesse mútuo em profundidade, tendem a transformar os problemas em oportunidades e defendem-nos perante as instâncias superiores (Bass, 1988b).

Assim, mediante o que vimos abordando podemos referir que os líderes transacionais e transformacionais apresentam uma série de características que os distinguem.

A este respeito, apresentamos sucintamente no quadro 56 as quatro características que diferenciam estes dois tipos de líderes na ótica de Bass (1990b).

Quadro 56 - Características dos líderes transacionais e transformacionais

| |
|--|
| <p>Líder transacional</p> <p>Recompensa contingente: negocia a troca de recompensas por esforço, promete recompensas pelo bom desempenho, reconhece as conquistas.</p> <p>Administração por exceção (ativa): procura e observa desvios das regras e padrões, tomando as atitudes corretivas necessárias.</p> <p>Administração por exceção (passiva): intervém apenas quando os padrões não são alcançados.</p> <p>Laissez-faire⁷⁹: abdica das responsabilidades, evita a tomada de decisões.</p> |
| <p>Líder transformacional</p> <p>Carisma: oferece uma visão e o sentido da missão, estimula o orgulho, ganha o respeito e a confiança.</p> <p>Inspiração: comunica as suas altas expectativas, utiliza símbolos para focar os esforços, expressa propósitos importantes de maneiras simples.</p> <p>Estímulo intelectual: promove a inteligência, a racionalidade e a cuidadosa resolução de problemas.</p> <p>Consideração individualizada: dá atenção personalizada, trata cada funcionário individualmente, aconselha e orienta.</p> |

Fonte: Bass (1990b, p. 22).

O líder transacional apresenta as seguintes características: recompensa contingente, administração por exceção ativa e passiva e a *laissez-faire*, enquanto os líderes transformacionais apresentam: carisma, inspiração, estímulo intelectual e consideração individualizada.

A característica recompensa contingente é definida por Bass (1985) como uma utilização em permanência dos processos de reforço positivo ou aversivo (de acordo com as circunstâncias) como instrumento privilegiado de motivação. Dito de outra forma, o reforço contingente percebe a ação da liderança como sendo baseada numa troca entre algo que o líder pode oferecer face a um determinado comportamento assumido pelos liderados, não implicando qualquer transformação de ideais ou de valores. A sua relação entre ambos tem por base a definição das tarefas e dos objetivos a alcançar, sendo possível a atribuição de reforços e prémios se forem cumpridos os níveis de desempenho pretendidos. Segundo Bento (2008), nesta categoria o líder deve procurar perceber quais são as necessidades dos liderados para poder ajustar o reforço àquilo que é valorizado e deve, ainda, tentar criar as melhores condições para se poderem alcançar os padrões de rendimento definidos. Quanto à administração por exceção, o líder só atua quando as coisas correm mal ou se distanciam do que é esperado. A este propósito

“as acções de correcção ocorrem através de uma atitude de procura e antecipação dos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas (intervenção em crise - activa) ou

⁷⁹ A liderança *laissez-faire* encontra-se tratada com maior profundidade no próximo ponto deste trabalho.

então pode dizer respeito a uma postura mais reservada do responsável, que só toma medidas de resolução dos problemas quando estes efectivamente ocorrem (intervenção em crise - passiva). Os efeitos destas duas práticas fazem-se sentir na baixa vontade em assumir riscos e inovar por parte dos funcionários pois receiam as reações negativas de quem chefia. Em termos de eficácia, este factor tende a apresentar piores resultados que o reforço contingente e, claro, do que todas as dimensões da liderança transformacional” (Bento, 2008, p. 151).

Deste modo, o líder transaccional troca recompensas pelo trabalho realizado e procura intervir quando os padrões não são alcançados. Quando se demite das suas responsabilidades e não toma decisões enquadra-se no perfil de líder *laissez-faire*.

Quanto ao líder transformacional, Bass refere que os itens pertencentes à escala de carisma são respeitantes à “fé e respeito pelo líder e à inspiração e encorajamento transmitidos pela sua presença” (1985, p. 209). A inspiração aumenta o otimismo e o entusiasmo. Supõe reflexão, aceitação da mudança e do risco que toda a mudança traz consigo. A estimulação individual consiste em desafiar o subordinado a repensar «velhos» problemas de novas formas, ao passo que a atenção ou consideração individualizada contém itens indicativos de apoio e confiança (Syroit, 2000). Dito por outras palavras, podemos referir que na estimulação intelectual o líder transformacional estimula os outros a serem inovadores e criativos no trabalho, questionando os princípios adotados, reformulando os problemas existentes e dando novas sugestões sobre a realização das tarefas. Nesta dimensão não existe um ambiente de crítica e de pouca abertura às novas ideias, pois a originalidade é um valor importante promovido pelo líder, que reage com naturalidade ao surgimento de propostas distintas das suas. Já a consideração individualizada está associada aos relacionamentos individuais dentro do grupo, em que se verifica a preocupação do líder com as necessidades de realização pessoal e profissional dos liderados. De acordo com Bento, nesta dimensão o líder será transformacional

“se conseguir promover um ambiente onde existam oportunidades para o desenvolvimento dos outros bem como se for capaz de reconhecer e aceitar as diferenças individuais ao nível dos desejos e necessidades das pessoas que fazem parte da sua equipa de trabalho. Esta aceitação da individualidade também implica a adopção de comportamentos específicos às características de cada um, dando, por exemplo, maior autonomia aos que evidenciam mais conhecimentos e experiência sobre a execução das tarefas ou fornecendo mais encorajamentos e indicações aos que iniciam uma determinada função. Por isso, a comunicação aberta para

todos os elementos do grupo bem como a vontade em delegar tarefas são aspectos valorizados por quem assume o poder” (2008, p. 150).

Além destas características, Bass (1990, cit. por Fernández, 1998) assinala que a capacidade de inovação e a criatividade são também características próprias do líder transformacional.

Outros autores, como Fernández (1998; 2011), recolhem outras características inerentes a estes líderes a partir de diversas investigações levadas a cabo sobre o que vimos abordando, tais como:

- capacidade de construir uma liderança partilhada fundamentada na cultura da participação. O líder cria condições para que os seus seguidores colaborem com ele na definição da missão, fá-los participar da sua visão e cria um consenso sobre os valores que devem conferir estilo à organização;

- considera o trabalho em equipa como uma estratégia que produz a sinergia necessária para conseguir melhores resultados na e para a organização;

- dedica tempo e recursos à formação contínua dos seus colaboradores como meio fundamental para o crescimento pessoal e como forma de implicá-los na aplicação das novas TIC ao seu trabalho;

- o líder transformacional considera que desempenha um papel simbólico de autoridade que lhe permite ser o representante institucional da organização e, como tal, deve dar exemplo de trabalho, disponibilidade e honestidade nas suas atuações, que devem ser coerentes com a visão, missão e valores da organização.

Já Tichy e Devanna (1986) identificaram nos líderes transformacionais as seguintes características: identificam-se a si mesmos como agentes de mudança; são corajosos enfrentando riscos de forma prudente; acreditam nas pessoas e são sensíveis às suas necessidades; são impulsionados por valores pessoais que guiam o seu comportamento e são eternos aprendizes; são flexíveis e abertos à aprendizagem pela experiência; têm capacidades cognitivas, acreditam no pensamento disciplinado e na necessidade de uma análise cuidadosa dos problemas; têm a habilidade para lidar com a complexidade, a ambiguidade e a incerteza e são visionários.

Segundo Soto, um líder transformador “começa por criar uma visão do que deveria ser o ideal da sua organização, departamento ou grupo de trabalho. A visão guia o administrador na busca do melhor caminho para conseguir os resultados desejados, como a qualidade, o

desempenho e a produtividade” (2002, p. 229). Esse comportamento contrasta com a liderança transacional, porque se foca no cumprimento das regras existentes da organização, que negociam recompensas por estarem de acordo com os desejos do líder.

Os líderes transformacionais têm como oposto os líderes transacionais, que apelam aos interesses próprios dos seus seguidores, utilizando diversas abordagens todas elas assentes na recompensa, na punição e no interesse próprio. Enquanto os líderes transformacionais recorrem sobretudo ao poder brando da inspiração, os líderes transacionais socorrem-se do poder duro da ameaça e da recompensa. Estes últimos criam incentivos concretos com vista a influenciarem o comportamento dos seguidores e estabelecem regras que associam o trabalho a recompensas.

Os líderes transacionais contratam troca de recompensa por esforço, prometem recompensas para o bom desempenho e reconhecem realizações. Guiam ou motivam os seus seguidores na direção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas.

A este respeito, também Nye (2009) é de opinião que os líderes transacionais criam incentivos concretos visando influenciarem o comportamento dos seguidores e estabelecem regras que associam o trabalho a recompensas.

Os líderes transacionais conduzem e motivam os seus seguidores na direção das metas estabelecidas por meio do esclarecimento dos papéis e das exigências das tarefas. Por seu lado, os líderes transformacionais inspiram os seus seguidores a transcenderem os seus próprios interesses para o bem da organização. Estes são líderes capazes de causar um efeito profundo e extraordinário sobre os seus liderados devido à forma como exercem este estilo de liderança, dado que prestam atenção às preocupações e às necessidades de desenvolvimento de cada um dos seus liderados. Também porque modificam a maneira dos seus seguidores verem as coisas, ajudando-os a pensar nos velhos problemas de uma nova forma. São indivíduos capazes de entusiasmar, incitar e inspirar as pessoas a darem o máximo de si na busca dos objetivos do grupo e da organização.

Para Pena *et al.* (2007), na liderança transacional os líderes motivam ou guiam os seus liderados em direção a objetivos pré-estabelecidos. Há uma troca entre recompensas e resultados dos liderados. Este tipo de liderança caracteriza-se pela “habilidade do líder em conquistar seus seguidores a partir de recompensas pelo apoio ao seu trabalho” (Alfaya, 2008, p. 43). Já no que toca à liderança transformacional, os líderes «oferecem» consideração individualizada e estimulam intelectualmente os seus liderados. Ainda para Pena *et al.*, os “líderes transformacionais possuem carisma” (2007, p. 30). Esta liderança caracteriza-se pelo

facto do líder se focar na construção de uma visão, visando por intermédio da sua habilidade levar as pessoas numa determinada direção. O seu conceito está ainda relacionado com

“comportamentos específicos como a capacidade de fazer emergir emoções fortes de confiança e lealdade; a capacidade para inspirar os seguidores, de modo a que estes se sintam motivados para alcançarem níveis elevados de desempenho, concretização, realização e, ainda, a capacidade de dar novas ideias aos seguidores de modo a que estes possam utilizar, dando-lhes a oportunidade de crescerem através do *empowerment* num clima de confiança” (Mannarelli, 2006, cit. por Pena *et al.*, 2007, p. 25).

Os líderes que «empregam» com a sua ação estes dois estilos de liderança que vimos falando apresentam determinadas características e assumem diversas atitudes como aquelas que Farey (1993) elaborou e que se resumem no quadro 57.

Quadro 57 - Atitudes do líder

| Liderança Transformacional - entusiasmo por: | Liderança Transaccional - entusiasmo por: |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • O novo, o radical, o revolucionário; • Ser o primeiro, único; • Arriscar; • Ser proactivo; • Ter visão; • Ser orientado para o futuro; • Ser criativo e inovador; • Mostrar iniciativa; • Olhar para fora e para além do atual papel; • Fazer as «coisas certas»; • «Aprendizagem em dupla espiral». | <ul style="list-style-type: none"> • Melhoria (progressos); • Produtividade; • Fazer coisas: melhor, mais depressa, mais barato, com resolução de problemas suave «fazendo as coisas bem»; • Ser mais: eficiente, custo eficaz, recetivo, reativo, sistemático (metódico/regular); • Ser justo; • «Aprendizagem numa única espiral». |

Fonte: Adaptado de Farey (1993, p. 116)

Segundo este autor (1993), o líder transformacional tem visão, iniciativa, arrisca, sente entusiasmo, motiva os liderados a se superarem, é proativo, criativo, inovador e faz as «coisas certas», enquanto os líderes transaccionais centram-se na melhoria, na produtividade, são justos e tentam fazer as «coisas bem», o mais depressa possível e da forma mais económica.

Os efeitos da liderança transformacional e transaccional nas organizações têm sido ao longo dos anos estudados por diversos investigadores. Inicialmente com o intuito de validar os seus constructos, Bass e seus colaboradores, em meados da década de 80 do século XX,

desenvolveram esforços com o intuito de construir um instrumento de medida, o que conseguiram, tendo elaborado o MLQ. Nas investigações iniciais foram encontradas elevadas correlações com alguns resultados organizacionais como o esforço adicional dos subordinados, a satisfação com o líder e a eficácia do líder para com os trabalhadores ou para com a organização (Bass, 1985; Bass, Avolio e Goodhein, 1987; Avolio e Bass, 1988; Avolio, Waldmann e Einstein, 1988; Hater e Bass, 1988; Bass e Avolio, 1989; 1990b; Seltzer, Numerof e Bass, 1989; Spangler e Braiotta, 1990; Podsakoff *et al.*, 1990; Yammarino e Bass, 1990b; Yammarino e Dubinsky, 1994; Patterson *et al.*, 1995; Lowe, Kroeck e Sivasubramaniam, 1996).

Numa revisão meta-analítica realizada por Dundum, Lowe e Avolio (2002) foi constatado que apesar da liderança transformacional e transacional se associar positivamente com a eficácia, a satisfação e o esforço adicional, as correlações mais fortes encontravam-se sempre agregadas às vertentes transformacionais, enquanto os valores mais diminutos foram relacionados com as vertentes transacionais.

Num estudo realizado por Castanheira e Costa, com o objetivo de se compreender a perceção sobre o perfil comportamental dos respetivos líderes das escolas no contexto educacional português, no que toca concretamente aos estilos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, foi possível concluir que os comportamentos de liderança

“mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transacional, sendo estes últimos os mais observados. A alguma distância, com um valor que, contudo, não é de desprezar, encontra-se a liderança de tipo «*laissez-faire*»” (2007, p. 150).

Alves realizou na Região Autónoma da Madeira (RAM) um estudo sobre o estilo de liderança da líder do Conselho Executivo numa Escola Básica dos 2º e 3º ciclos pública, tendo concluído que

“o estilo de liderança da líder da escola é do tipo transformacional, caracterizado por uma forte componente pessoal. É uma líder que consegue motivar, inspirar, desafiar os seus colaboradores para novas tarefas em relação ao futuro. Ao mesmo tempo é empenhada, comunicativa, transmissora de confiança na concretização dos objectivos da organização e preocupada com os interesses dos seus colaboradores” (2009, p. 102).

Ainda na opinião de Alves (2009), trata-se de uma líder que é um bom exemplo a seguir, adotando práticas que contribuem para o sucesso da escola e dos seus atores, em particular dos alunos.

Também no estudo realizado por Costa (2014) sobre os estilos de liderança escolar dos Diretores das escolas secundárias de Timor-Leste, concluiu-se que o estilo predominante destes líderes é o de liderança transformacional, embora os elementos do modelo burocrático ainda permaneçam nos comportamentos destes dirigentes no desempenho das suas funções.

Numa outra investigação efetuada por Freitas e Grave-Resendes que recaiu sobre o exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Secundária da RAM foi possível concluir que aquele dirigente “utiliza, predominantemente, o estilo de liderança transformacional, seguido do estilo transacional” (2012, p. 69). Tratava-se de um líder reconhecido e credível pelos liderados, que manifestava uma elevada preocupação com a escola e com a melhoria dos resultados escolares. Além disso, também «cultivava» boas relações interpessoais e considerava que as pessoas eram o mais importante das organizações. Nesta investigação, Freitas e Grave-Resendes (2012) puderam ainda concluir que os professores reconheciam eficácia ao estilo de liderança utilizado pelo líder, sentiam-se satisfeitos e que achavam que era um estilo que desenvolvia os seguidores e que os levava a um melhor desempenho. Era ainda um estilo de liderança exercido por este gestor de topo de uma Escola Secundária que mediante os dados obtidos na investigação permitiu a Freitas e Grave-Resendes (2012) afirmarem que podia ser enquadrado num modelo de liderança positivo que favorece a inovação e a mudança na escola.

Ainda no âmbito das investigações, mas agora numa mais vasta realizada por Pacheco, Sánchez e Escribano (1993) em todas as escolas públicas e privadas das Comunidades Autónomas de Castilla-León e do País Basco de forma a, entre outros objetivos, perceberem o estilo de liderança do Diretor escolar e se a liderança transformacional se associava de forma mais importante que a liderança transacional com toda uma série de variáveis relacionadas com os professores. Neste estudo, concluíram que o estilo de liderança transformacional exercido por um maior número de Diretores relacionava-se com os seguintes domínios: eficácia da escola; satisfação dos professores; esforço extra; e satisfação com os Diretores. Assim, Pacheco, Sánchez e Escribano puderam afirmar concludentemente que “*el estilo de liderazgo transformacional ejercido por los directores escolares de las Comunidades de Castilla-León y País Vasco se muestra con un mayor poder y influencia*” (1993, p. 111). Os resultados obtidos por esta investigação confirmam o que foi obtido com outros estudos sobre

liderança, o que permitiu a estes autores afirmarem que o estilo de liderança transformacional, tal como foi definido e operacionalizado “*por Bernard Bass, presenta ventajas claras sobre el resto de los estilos. Obtiene una mayor relación con variables tan importantes como la eficacia, el esfuerzo extra, la satisfacción del profesorado y la satisfacción con la propia dirección*” (1993, p. 117).

Também de acordo com a investigação realizada por Revez sobre a gestão das organizações escolares, liderança escolar e clima de trabalho, e considerando a revisão que efetuou das várias tipologias que poderão contribuir para uma análise reflexiva dos modos de liderança das instituições escolares, concluiu que “a liderança transformacional é aquela que poderá alcançar uma maior eficácia” (2004, P. 141). A este propósito, a autora (2004) acrescenta ainda que ao se conseguir que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas se aproximem deste estilo de liderança contribuem para a melhoria da qualidade das instituições escolares e do serviço educativo que prestam à comunidade educativa em particular, e à sociedade em geral.

Igualmente no âmbito dos estudos, salienta-se aquele que foi levado a cabo por Herrero, Ruiz e Olalla (2008) em que perceberam uma maior predominância das práticas de liderança transformacional dos Diretores escolares em relação às de liderança transacional. Assim, no âmbito das práticas de liderança transformacionais desenvolvidas pelos Diretores escolares sublinham-se as seguintes: clarificam as prioridades e fins, atribuem um significado, um sentido que motiva a ação e criam nas suas equipas de direção uma aceitação emocional de todos para enfrentarem os desafios que se lhes irão colocar; consideram as ameaças como oportunidades e aumentam o grau de otimismo e entusiasmo das pessoas das suas equipas; conhecem profundamente os seus colaboradores e liderados, proporcionam-lhes desafios fazendo com que cada um deles se sinta valorizado pelo seu desempenho; mantêm a equipa bem informada; tomam em consideração todas as contribuições e estimulam o maior número de interesses; questionam o «*status quo*» procurando incluir a inovação mesmo quando são contemplados ou alcançam o êxito; estabelecem altos níveis de conduta moral e ética; e ganham o respeito e a confiança dos restantes elementos das equipas de direção e dos restantes seguidores e liderados.

Mais recentemente e ainda no domínio das investigações salienta-se aquela que foi conduzida por Contreras (2014) com o propósito de saber as características da liderança transformacional do Diretor de uma escola do Perú. As principais conclusões apontam para o facto deste estilo de liderança contribuir efetivamente na prática para o desenvolvimento das

potencialidades dos docentes e favorecer o vínculo interpessoal com eles. Além disso, também facilita as relações institucionais dado que o Diretor cumpre com três características da liderança transformacional: a influência idealizada, a motivação inspiracional e a estimulação intelectual, ou seja, as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor influenciam, motivam e inspiram os docentes na sua ação diária, assim como dá atenção a estes atores educativos.

De um modo geral, de acordo com Barbosa, Jorge e Sampaio (2015), os líderes transformacionais influenciam as ações dos liderados aumentando a sua identificação organizacional e quanto mais a reforçam, mais estes colaboradores tendem a perceber a organização como um local desejável e atraente de pertença. Assim, os liderados entendem contribuir para o melhor funcionamento da organização mediante a sua ação diária.

A liderança transformacional é dos modelos de liderança que mundialmente mais tem sido objeto de investigação (Tourish, 2013), pelo que em alguns deles são realçados os efeitos positivos que os líderes transformacionais impactam nas atitudes e nos comportamentos dos colaboradores, tal como nas organizações como um todo, como se pode observar no quadro 58.

Quadro 58 - Diversos estudos sobre a liderança transformacional

- Um acréscimo do empenhamento na organização (Fiol, Harris e House, 1999; Miranda, 2003; Bushra, Usman e Naveed, 2011), empenhamento na profissão e empenhamento face à mudança (Herold *et al.*, 2008);
- Um elevar do envolvimento no trabalho (Brown e Leigh, 1996);
- Um aumento da confiança interpessoal e da confiança na organização (Avolio *et al.*, 2004);
- Manifestação de comportamentos extra-papel e comportamentos de cidadania organizacional (Nielsen *et al.*, 2008);
- Um erigir da perceção positiva de justiça organizacional (Avolio *et al.*, 2004);
- Diminuição do *stress* organizacional, de *burnout* organizacional e de comportamentos de retração (Seltzer, Numerof e Bass, 1989; Avolio *et al.*, 2004; Skakon *et al.*, 2010);
- Diminuição de cinismo organizacional (Miranda, 2008);
- Potenciação da capacidade de aprendizagem organizacional e de inovação organizacional (García-Morales *et al.*, 2013);
- Um aumento da perceção de clima organizacional positivo (Bushra, Usman e Naveed, 2011);
- Uma melhoria do desempenho dos colaboradores, do desempenho e eficácia das equipas de trabalho e do desempenho organizacional (Burke *et al.*, 2006; Hur *et al.*, 2011; García-Morales *et al.*, 2013), entre outros.

Fonte: Miranda (2014, p. 357)

No âmbito do que vimos apresentando e de acordo com Miranda, fruto das constantes alterações que têm vindo a ocorrer nas envolventes organizacionais e a “crescente exigência de inovação e mobilização de toda a *inteligência* existente no interior da organização, as dimensões que parecem ser mais relevantes para o estudo da liderança encontraram na abordagem transformacional e/ou carismática o seu *coup de foudre*” (2014, p. 358).

Igualmente de acordo com a investigação desenvolvida em torno da liderança transformacional permitiu verificar que este estilo de liderança é particularmente eficaz em ambientes caracterizados pela incerteza mudança e stresse, como os processos de aquisição, fusão e integração de organizações (Bass, 1998; House e Aditya, 1997; Shamir e Howell, 1999; Waldman *et al.*, 2001). Foi ainda possível através da investigação constatar que a liderança transformacional contribui para o bom desempenho de unidades militares em contextos instáveis ou stressantes, como nas situações de conflito ou no «teatro de guerra» (Bass e Avolio, 2004).

Tendo ainda por base a investigação, o estilo de liderança transacional contribui para o bom desempenho e coesão de unidades militares em contextos estáveis (Bass e Avolio, 2004; Bass, 1998; House e Howell, 1992), dado que, por exemplo, é apontada como uma das principais causas para os motins surgidos nos EUA no período compreendido entre 1943 e 1972, em conjunto com um estilo de liderança passiva, não liderança ou ainda apelidada de *laissez-faire* e o incumprimento do contrato psicológico dos oficiais (Baker e Warn, 2009).

Igualmente tendo por base a literatura disponível em relação aos estudos realizados sobre estes estilos de liderança, Carvalho entende que o estabelecimento escolar por ser uma organização complexa exige uma forte e boa liderança, que só uma liderança transformacional e distribuída é “capaz de dar resposta às necessidades e objetivos da escola, sem esquecer a importância do saber comunicar em todo este processo” (2012b, p. 194).

Sabendo-se pelos estudos já realizados que os gestores de topo das organizações, assim como os Diretores escolares que utilizam na sua ação diária a liderança transformacional, conseguem obter melhores resultados, são mais eficazes e iniciam e concluem processos de mudança, em relação àqueles que apenas utilizam um estilo de liderança transacional, então é necessário centrarmo-nos com maior pormenor neste campo de modo a se perceber que características possuem e que comportamentos apresentam na sua «atuação», assim como o que origina o seu exercício de liderança transformacional.

Assim, o comportamento dos Diretores escolares que exercem o estilo de liderança transformacional, é descrito por Pacheco, Sánchez e Escribano (1993) como aqueles que apresentam as seguintes características: recompensam os esforços realizados no trabalho; dizem aos professores o que têm que fazer se querem ser reconhecidos pelos seus esforços; intervêm apenas quando os objetivos não são atingidos; indicam aos professores o que receberão se fizerem o que têm que fazer; não tentam mudar as coisas enquanto elas correrem bem; e trocam elogios e recompensas pelo esforço que todos realizam.

Este tipo de Diretores escolares que exercem este estilo de liderança, são ainda aqueles que na ótica de Pacheco, Sánchez e Escribano (1993) apresentam os seguintes comportamentos: transmitem claramente os objetivos e a visão da escola; geram respeito e confiança; favorecem o otimismo e o entusiasmo; prestam atenção aos professores mais novos e que apresentam maiores dificuldades; informam os professores sobre as decisões que os afetam; prestam atenção aos sentimentos e necessidades dos professores; usam o sentido de humor em situações menos agradáveis para desanuviar a tensão entretanto surgida e para resolver conflitos; fazem com que os professores se entusiasmem pelo trabalho que estão a realizar; utilizam a inteligência e a racionalidade para resolver os problemas; tendem a transformar os problemas em oportunidades; facilitam o trabalho aos professores que se empenham muito em prol da escola; defendem os professores perante as diversas instâncias superiores, como as direções de serviços, a administração e a inspeção.

Ainda no âmbito dos gestores de topo que exercem a chamada liderança transformacional ou transformadora, julgamos que a sua «atuação» origina organizações educativas com culturas fortes, princípios definidos, equipas motivadas, partilha de objetivos comuns, climas de compromisso e responsabilização. Origina igualmente a participação coletiva nos projetos, sentimento de «comunidade educativa», luta pelas mesmas causas e empenho na mudança. Assim, “a liderança transformacional ou de transformação é a que possui como pedra basilar da sua dinâmica a motivação dos seus seguidores, por forma a que cada um deles seja, por si, um verdadeiro líder” (Revez, 2004, p. 136). Os seus conceitos chave são a mudança, a inovação, o risco, a visão, o projeto, o compromisso e as pessoas. Por sua vez, na liderança transaccional assumem primazia as ideias de estabilidade, racionalidade, objetivos, regulamentos, tarefas e recursos.

Também perspectiva semelhante é defendida por F. M. A. M. Costa quando menciona que a liderança transformacional faz a diferença na organização escolar, dado que ao desenvolver uma inteligência organizacional que partilha uma visão, um projeto, uma missão e cuja gestão se baseia em princípios éticos e morais, lhe confere a denominação de “liderança especial, que luta pela melhoria permanente da escola, envolvendo todos os seus actores nessa causa comum, conduzindo-os a uma entrega que consegue pôr os interesses da instituição num plano superior aos interesses individuais” (2006, p. 152).

Nos tempos que correm entendem Carvalho e Carvalho que os líderes transformacionais serão aqueles que

“conseguirão mais facilmente gerir colaboradores que experienciam um menor conflito/tensão ou desequilíbrio entre as esferas do trabalho e da família, com todas as consequências positivas que daí advêm, quer para a organização que gerem/dirigem, quer para as equipas que lideram, quer para os colaboradores individualmente considerados” (2013, p. 67).

Também julgamos que esta situação se aplica ao caso da educação, em particular ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, pois só assim lhe será possível liderar de acordo com a sua visão, com o propósito de alcançar tanto os objetivos organizacionais como os seus e que se encontram inscritos no projeto de intervenção na escola apresentada por ocasião da sua candidatura a este cargo.

Desta forma, o estilo de liderança exercido pelo Diretor deve levar em linha de conta o processo de conciliação entre a vida laboral e a vida familiar dos colaboradores, na medida em que através do exercício da mesma se possa contribuir para a remoção de constrangimentos e a criação de apoio e de oportunidades àqueles que lidera.

A esta conciliação entre a vida laboral e pessoal dos liderados é muito importante que o Diretor escolar esteja atento como forma de através da sua liderança poder intervir no sentido de inspirar e estimular estes elementos a atingir resultados. São líderes que estabelecem objetivos mais desafiantes para si, para os liderados e para a organização escolar que lideram e “alcançam desempenhos e resultados grandiosos; como consequência tendem a ser acompanhados por seguidores proactivos e com níveis mais elevados de compromisso (Bass e Riggio, 2006, cit. por Carvalho e Carvalho, 2013, p. 76).

Devemos também ter presente que num líder podem existir, simultaneamente, características de uma liderança transaccional e transformacional (Bass, 1999), todavia, quanto mais salientes forem estas últimas, mais próxima será a relação ente líder e liderados e, portanto, menor será o conflito e a tensão trabalhador-família percebido por estes últimos (Carvalho e Carvalho, 2013), o que nos parece que contribui para originar melhores resultados. Além disso, e apesar de ser consensual que a liderança transformacional é a mais eficaz, de acordo com Lourenço, “as duas podem complementar-se, completar-se, e o mesmo líder pode fazer uso de ambos os estilos de liderança” (2011, p. 118).

4.4. Liderança *laissez-faire*

Laissez-faire é uma expressão de origem francesa que significa «deixar fazer», e que ao mesmo tempo dá nome a um estilo de liderança que na opinião de Bertrand e Guillemet pode ser traduzido pela expressão: “deixa andar” (1994, p. 178).

Trata-se de um estilo de liderança em que o “líder limita a sua ação a comunicar o objectivo final do trabalho a realizar em equipa; resolve as perguntas, quando solicitado e proporciona os instrumentos de trabalho” (Rocha, 2010, p. 96).

Neste âmbito, o líder desenvolve uma ação mais passiva em relação aos líderes transacionais e transformacionais, na medida em que não orienta os seus liderados, não traça planos, não toma decisões e não «aponta» caminhos.

O comportamento do líder *laissez-faire* caracteriza-se “principalmente pela omissão deste, pois transfere sua autoridade para os liderados, conferindo-lhes o poder de tomar decisões” (Junior e Lipp, 2011, p. 268) ou por uma “participação mínima” (Muhala, 2014, p. 25).

Nas organizações lideradas por estes líderes, a divisão de tarefas e os critérios para a sua execução ficam a cargo do grupo, sem ou com a mínima participação destes, que acabam por não avaliar e regular o curso dos acontecimentos. São líderes que têm e exercem pouco controlo sobre os outros, quer sejam grupos ou apenas um indivíduo, deixando-os estabelecerem as suas próprias regras e o ritmo de trabalho. Também não se envolvem com as “emoções e sentimentos do grupo, deixando-os com pouca direcção, o que pode desencadear falta de motivação para o alcance de metas e objetivos organizacionais. Quanto mais o líder delega e abdica de suas responsabilidades, mais liberal é o seu comportamento” (Junior e Lipp, 2011, p. 269).

Neste modelo de liderança é dada ênfase aos subordinados, deixando o líder usar a liberdade grupal, quase sem intervenção. Segundo Bernardo, normalmente “estes grupos são pouco produtivos e desenvolvem-se conflitos entre os seus membros” (1992, p. 80).

Neste estilo, apelidado por Castro (1993) de «deixar andar» é permitido aos liderados «fazerem à sua maneira» e desenvolverem as suas próprias estruturas de influências, sendo, contudo, o líder pouco diferente destes elementos.

Para Parreira, o estilo de liderança *laissez-faire* apresenta as seguintes características:

“- Tal como o seu líder, também o comportamento do grupo tende a oscilar de maneira mais ou menos incoerente. O grupo não visa objectivos de maneira sistemática, antes muda de objectivos e de metodologia com relativa frequência.

- Dado que não há uma correcta percepção do grupo como um todo e da posição de cada participante nele, os conflitos são frequentes e a percepção do grupo como um todo tende a perder-se.

- Aparecem nos participantes estados de tensão e sentimentos de frustração, que favorecem também a eclosão de conflitos.

- O investimento de muita energia na relação interpessoal impede a sua canalização para actividades produtivas. A ausência de resultados é outra fonte de frustrações e, mediamente, de agressividade contra o líder e contra os outros membros do grupo.

- Aparecem tentativas de liderança, propostas de solução, sem uma linha de orientação coerente” (2000, p. 18).

É, ainda, um estilo de liderança em que a estrutura de autoridade torna-se confusa e mal definida e delimitada. Existe uma multiplicidade de canais e de sentidos, prevalecendo as comunicações estabelecidas entre liderados e liderados ou entre liderados e líder em detrimento das poucas que se registam entre líder e liderados.

Neste estilo de liderança, o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evita tomar decisões e abdica da sua responsabilidade e autoridade (Antonakis, Avolio e Sivasubramaniam, 2003). O líder dá liberdade total, “mostra-se disponível, mas não participa nas actividades e não intervém em decisões” (Pena *et al.*, 2007, p. 14).

Neste tipo de liderança, os liderados ficam livres para por os seus projetos em prática sendo isto delegado pelo líder liberal ou *laissez-faire*. Verifica-se nesta liderança que os procedimentos na escola ficam ao cuidado das decisões individuais ou do grupo, havendo, portanto, completa liberdade de atuação. Na liderança liberal ou *laissez-faire*, o «material» de trabalho é fornecido pelo líder que não toma parte nas discussões sobre o trabalho, apenas informa e esclarece quando é solicitado para tal. Desta forma, não comenta as actividades do grupo, somente as elogia ou critica quando tal lhe é solicitado.

Segundo Bento (2008), este modelo de liderança identifica simplesmente a ausência de liderança ou do exercício da mesma. Ao contrário da liderança transformacional e transaccional, neste estilo de liderança não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objetivos definidos, na medida em que o líder não assume qualquer plano de ação e adia

tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade. Deste modo, o estilo de liderança *laissez-faire* é simplesmente a negação da liderança.

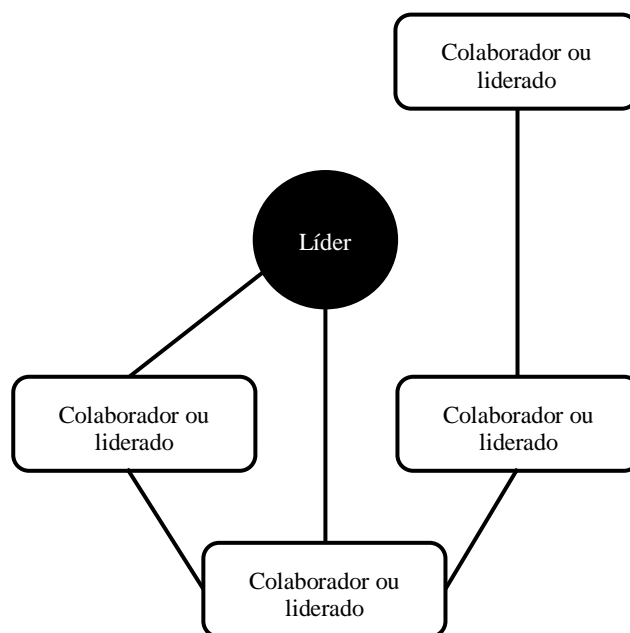
Na ótica de Gago e Mayo (2006), trata-se de um líder que se abstém de tomar decisões, de as comunicar e de liderar. É passivo limitando-se a proporcionar materiais e informação apenas quando os membros da organização o solicitam. Em consequência desta conduta, evita intervir e assumir as responsabilidades que têm origem nas ações dos seus seguidores.

A ausência de liderança ou *laissez-faire* também é pautada por comportamentos que o Diretor pode manifestar e que na aceção de Pacheco, Sánchez e Escribano (1993) são os seguintes: afastam-se quando são necessários; é difícil encontrá-los quando são precisos; não se definem, nem se decidem; e tentam não se implicar pessoalmente e profissionalmente nas situações.

De acordo com os estudos, o comportamento *laissez-faire* é claramente o menos eficaz dentro das organizações (Bass, 1981; 1985; 1998; 1999; 2000; Bass e Bass, 2009).

Este estilo de liderança pode ser representado pelo esquema que apresenta na figura 39.

Figura 39 - Relação entre líder *laissez-faire* e equipa de colaboradores ou liderados



Fonte: Adaptado de Silva e Reis (2014, p. 110)

No estilo liderança *laissez-faire* a relação que se estabelece entre o líder e os colaboradores ou liderados pauta-se pela liberdade que o primeiro concede aos segundos nas tomadas de decisão. Trata-se de um estilo de liderança demasiado permissivo, em que “não existe verdadeiramente um líder, e conseqüentemente não se verifica uma coesão nas ideias e nos objetivos” (Silva e Reis, 2014, p. 108). Desta forma, pode dizer-se que cada um dos colaboradores ou liderados está por sua conta, pelo que é frequente verificar-se que o desempenho dos grupos com líderes que adotam este estilo de liderança tende a ser medíocre. Normalmente esta situação decorre do facto de se «gastar» tempo em discussões de ordem pessoal, quando o grupo e o líder deveriam dar ênfase aos assuntos de cariz profissional.

Além de Bento (2010a), também outros autores como, por exemplo, Bothwell (1991) e Castro (2010), colocam em causa este estilo de liderança interrogando-se se o mesmo não será um estilo de «não-liderança», quando sugerem que o líder tem uma postura de se furtar às suas responsabilidades. Já Ricardo prefere “afirmar que não existe liderança em vez de o caracterizar como um estilo” (2013, p. 88).

De forma resumida podemos dizer que no estilo *laissez-faire*, o líder dá total liberdade aos subordinados e/ou liderados, limitando-se a fornecer os materiais e os equipamentos necessários ao desenvolvimento da atividade, participando apenas para responder a questões e evitando dar *feedback*.

Os colaboradores ou liderados que constituem estes grupos tendem a sentir falta de apoio e compreensão no desempenho das suas funções.

4.5. Liderança visionária

A liderança visionária «sustenta-se» na visão do seu líder, que deve ser de tal forma enérgica que “na verdade dá a partida para o futuro clamando por habilidades, talentos e recursos para fazê-lo acontecer” (Nanus, 1992, p. 8). Este tipo de líder identifica oportunidades e cria soluções a partir do «nada» (Coutinho, 2003). Julgamos que as organizações neste século praticamente exigem este estilo de liderança. Necessitam de líderes visionários de forma a poderem dar resposta às mudanças tecnológicas aceleradas, à mistura diversificada e multicultural de trabalhadores que integram essas mesmas organizações.

Trata-se de um estilo de liderança em que é notória a “capacidade de criar e articular uma visão realista, crível e atraente do futuro para uma organização ou unidade organizacional que cresce e melhora a partir do presente” (Robbins, 1999, p. 235). Para este

estilo de liderança, o líder deve ter a “capacidade para inspirar e guiar os indivíduos ou grupos em torno de uma visão convincente” (P. L. Afonso, 2010, p. 44). Já Cunha, Rego e Figueiredo entendem que os líderes visionários

“focam as suas energias na concretização de uma visão para a equipa e para o negócio, e decidem com grande vigor e versatilidade. Mas descuram, por vezes, as funções de comando-e-controlo, e não despendem grandes energias no desenvolvimento e proteção dos liderados. São atraídos por uma visão que procuram implementar com afinco, energia e versatilidade - mas descurando a vertente mais relacional e humana” (2013, p. 189).

Estes são líderes que, normalmente, dizem às “pessoas a direção para onde caminham, ou seja, fornecem a visão e a imagem do todo” (Miguel, Rocha e Röhrich, 2014, p. 84). Dito de outra forma, são aqueles que conseguem «incutir» nos seus seguidores a sua visão de forma a se poderem alcançar os objetivos organizacionais, por vezes do grupo e individuais. Contudo, de acordo com Cohen (2000), nem sempre os líderes visionários são aqueles que obtêm melhores resultados com a sua liderança, na medida em que, por vezes, estes estão dependentes da situação particular da organização, das características dos subordinados e também do contexto. Ainda a respeito da visão do líder, Kouzes e Posner defendem que os melhores líderes são aqueles que “entendem que sua tarefa-chave é inspirar uma visão compartilhada e não vender sua visão idiossincrática de mundo” (2007a, p. 91).

Os líderes visionários oferecem uma visão de futuro ancorada no presente. São indivíduos que “clarificam o que é desejável e o que não é, envolvendo, os seus seguidores no processo de mudança no sentido do futuro desejável” (Cunha, Rego e Figueiredo, 2013, p. 67). Usam palavras mobilizadoras que dirigem aos seus liderados, animam-nos e impulsionam-nos para a concretização da visão que preconizam para a organização que lideram. Deste modo, ajudam a criar e a clarificar um futuro para a organização. Usam os valores como alavancas da ação e estabelecem planos para a concretizar. Nesta linha de pensamento também Mações entende que estes líderes têm a capacidade para criar e articular uma visão realista, credível e atrativa do futuro, a partir da situação atual, caracterizando-se por: “ter capacidade para explicar a visão aos outros; expressar a visão não verbalmente, mas através do seu comportamento” (2015, p. 297).

São ainda líderes, de acordo com Rowe, proativos, trabalham para aperfeiçoar estratégias e novas abordagens para enfrentar os problemas, assim como “estão dispostos a

investir em inovações e em capital humano e a criar e manter uma cultura eficiente a fim de assegurar a viabilidade em longo prazo” (2002, p. 9).

Na perspetiva de Cunha, Rego e Figueiredo (2013), os líderes visionários devem liderar com visão, atendendo aos seguintes pressupostos: articular uma visão que confira significado ao trabalho das pessoas; conferir à visão umnexo entre passado, presente e futuro; contar histórias e usar metáforas para conferir sentido e vivacidade à visão; sonhar e fazer sonhar; mostrar às pessoas que vale a pena fazer o que ainda não foi feito; ver de forma diferente; e acalentar visões de quem, não estando no topo nem liderando, tem ideias sérias para a organização e para a sua atividade. Ainda segundo estes autores (2013), os líderes visionários não devem canalizar visão para o engrandecimento e culto pessoal, nem devem tomar a organização como palco e instrumento para destacar as suas façanhas.

Neste âmbito, podemos sublinhar que a visão é um pressuposto básico da liderança em qualquer domínio.

No campo educacional Begley (1994, cit. por Busch e Glover, 2003) elenca quatro níveis de análise que ajudam a entender o conceito de visão, conforme é mostrado no quadro 59.

Quadro 59 - O Diretor como visionário

| Nível | A visão resultante dos objetivos |
|-------------------------------|--|
| Básico | Possui um conjunto de objetivos definidos pelas autoridades educativas. |
| Intermédio | Desenvolve objetivos de escola consistentes com a visão articulada do Diretor. |
| Avançado | Trabalha com o pessoal docente para desenvolver objetivos da escola que refletem a sua visão colaborativa. |
| <i>Expert</i> ou especialista | Colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objetivos que refletem o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram a visão partilhada. |

Fonte: Begley (1994, cit. por Busch e Glover, 2003, p. 5)

Este quadro revela que a visão pode atuar em diferentes níveis. A mudança do «básico» para o «especialista» proporciona uma forma útil de categorizar a dimensão a que os líderes são capazes de desenvolver uma visão distinta, largamente encarada como uma imagem de marca de uma liderança bem-sucedida.

A este propósito, Busch e Glover assinalam a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar, salientando que a

“liderança é um processo de influência orientado para a consecução de objetivos desejáveis. Os líderes bem-sucedidos desenvolvem uma visão para a sua escola baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus liderados e *stakeholders* para a partilharem. A filosofia, as estruturas e as atividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada” (2003, p. 5).

Por exemplo, no caso concreto da escola o Diretor como líder pedagógico, para entusiasmar os docentes e profissionais que com ele trabalham no âmbito da educação, deve ter uma visão que lhe permita antecipar as soluções mais convenientes para enfrentar os desafios e as mudanças que porventura ocorram no futuro, assim como a perceção prévia das consequências que podem resultar da adoção de determinadas soluções (Palacios e Castillo, 1996).

Já no caso concreto das empresas, os líderes visionários conduzem estas organizações em função de dois critérios fundamentais: sucesso/lucratividade e humanidade (Csikszentmihalyi, 1990). Ainda neste âmbito, e de acordo com Rego e Cunha, os líderes visionários caracterizam-se do seguinte modo:

“(1) proporcionam aos colaboradores a oportunidade de realizarem trabalho com significado para as suas vidas, daí advindo níveis superiores de entrega ao trabalho, felicidade e desempenho; (2) não atuam simplesmente como «máquinas de fazer dinheiro», nem são apenas movidos por interesses egoístas, mas também pelo desejo genuíno de contribuírem para o bem comum e a felicidade humana; (3) praticam o que apregoam, muitas vezes arriscando os seus lugares quando confrontados com investidores gananciosos” (2013a, p. 57).

Neste estilo de liderança, Cunha, Rego e Figueiredo chamam a atenção para o facto de alguns líderes utilizarem a sua capacidade visionária de forma construtiva e outros não, pelo que é “importante que o líder e aqueles que o/a rodeiam estejam conscientes da natureza da visão e dos seus perigos” (2013, p. 71).

Para Ruiz, “*el líder debe montar para la organización la visión de un futuro deseado. Desarrollar el compromiso con la nueva visión*” (2003, p. 141). Para esta circunstancia é necessário mobilizar a organização para que aceite e apoie a nova visão e para que a concretize. A visão deve expressar-se claramente e muitas vezes numa variedade de formas, com a explícita finalidade de modificar a conduta em prol do apoio aos novos valores organizacionais, à adaptação e à modificação dos símbolos partilhados que assinalam e

reforçam essa nova visão. Esta nova visão deve ser institucionalizada para que as mudanças no processo de gestão, na estrutura organizacional e no estilo de gestão consigam manter as mudanças de hierarquia de valor e de conduta que estão implícitas na nova visão.

A liderança visionária determina a direção que deve seguir o grupo de liderados. Isto não significa que é imposto o modo em que deve «atuar» cada pessoa, dado que é deixado suficiente espaço livre para a inovação, a experimentação, a mudança e para a assunção de riscos calculados.

A este respeito, é importante dispor de uma imagem clara do objetivo a alcançar, assim como saber o lugar preciso que ocupa um determinado trabalho, o que proporciona aos liderados uma visão concreta do que se espera deles. Neste âmbito, também Goleman, Boyatzis e McKee, são de opinião que

“os líderes visionários dizem para onde é que o grupo deve ir, mas não explicam como é que se chega lá - deixam às pessoas liberdade para inovar, para experimentar, para assumir riscos calculados. Se tiverem uma visão global e souberem a forma como nela se inserem, as pessoas ficam com ideias claras: entendem o que se espera delas” (2011, p. 79).

Também a sensação de que todos contribuem para o objetivo comum encoraja o compromisso do grupo de liderados e faz com que estas pessoas se sintam orgulhosas de pertencer à organização.

Outra das vantagens da liderança visionária é a de impedir a saída dos bons trabalhadores de uma organização, dado que estes ao partilharem os valores, os objetivos e a missão da organização, provavelmente têm poucos motivos para mudar de organização.

Este estilo de liderança constitui o modelo “*más habitualmente descrito en los programas de las distintas escuelas de gestión empresarial, un modelo que maximiza la eficacia del proceso de establecimiento de objetivos y la estrategia a largo plazo de la organización*” (Calvín *et al.*, 2009, p. 78).

A liderança visionária, de acordo com Goleman, Boyatzis e McKee (2011), assenta primordialmente nas seguintes competências: autoconsciência emocional; autoconfiança; transparência; empatia; liderança inspirada; e catalisador de mudança.

O líder deve ter a autoconsciência emocional, ou seja, deve ser capaz de ler e utilizar as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos. Além disso, deve ainda usar o «instinto» para orientar as decisões” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011). Deve também ter

boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades, isto é, o líder deve ter autoconfiança. Deve também ser empático, ou seja, deve apreender as emoções dos outros, compreender o ponto de vista deles e estar ativamente interessado nas questões que os preocupam. Por último, o líder deve ser portador de uma liderança inspiradora, em que possa utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011).

A articulação de uma visão significativa permite que o líder ao utilizar este estilo de liderança se sintonize com os valores dos seus liderados. É a sua crença na visão que lhe permite liderá-los.

A transparência supõe a eliminação das barreiras que possam existir dentro da organização e implica um passo na direção da sinceridade, que possibilita o acesso à informação e o conhecimento necessários para que os liderados se sintam incluídos e possam tomar as decisões mais adequadas. Esta competência supõe igualmente que o líder seja de confiança, honesto e íntegro (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011). Pese embora existam pessoas que acreditem que ocultar informação proporciona poder, o líder visionário não é uma delas pois sabe bem que o «segredo do êxito» consiste precisamente em distribuir a informação e o conhecimento e em consequência disso não tem problema algum em partilhá-los.

Ainda que o impacto deste tipo de líder possa ser aplicado a muitas circunstâncias, na opinião de Calvín *et al.* (2009), trata-se de uma modalidade de liderança especialmente interessante nos casos de organizações em dificuldades como, por exemplo, em empresas que atravessam situações de crise, para superar essas situações críticas ou quando necessitam urgentemente de uma visão mobilizadora.

Desta forma, não é de surpreender que este seja o estilo de liderança mais próprio dos líderes inovadores que levam a cabo as transformações mais profundas e radicais nas organizações.

Todavia, a este respeito Calvín *et al.*, advertem para o facto de que ainda que a liderança visionária seja muito interessante,

“no resulta aplicable a todos los casos. Por ejemplo, cuando el líder trabaja con equipos de expertos o colegas más experimentados que él, puede constituir un grave error de funestas consecuencias. Tampoco es infrecuente observar a líderes visionarios derivar hacia modalidades más coercitivas, como el autoritarismo, socavando muy a menudo los valores y la eficacia de la organización” (2009, p. 80).

É um estilo de liderança que catalisa a mudança, daí que muitos líderes visionários consigam nas organizações que lideram proceder a grandes reajustes, enormes alterações, no fundo a imensas e profundas mudanças. Consegue também ser um «veículo» da inovação, da antecipação e da melhoria, proporcionando às organizações lideradas por estes líderes se encontrarem melhor preparadas para a incerteza, a «turbulência», a renovação, e para a alteração, ou seja, para a mudança.

Segundo Zaleznik (2004), o líder visionário é detentor de uma série de características que se encontram sintetizadas no quadro 60.

Quadro 60 - Características do líder visionário

Caraterísticas do líder visionário segundo Zaleznik

- É proactivo, muda o modo de as pessoas pensarem acerca do que é desejável, possível e necessário.
- Trabalha em posições de elevado risco.
- Relaciona-se com as pessoas de modo intuitivo e empático.
- Trabalha na organização, mas não pertence à organização.
- Orienta-se para o desenvolvimento das pessoas e preocupa-se com o futuro da organização. Acredita no elevado desempenho das pessoas.
- Decide frequentemente com base em valores.
- Orienta-se para a inovação, o capital humano e o fomento de uma cultura que assegure a viabilidade a longo prazo.
- Utiliza o pensamento não-linear.
- Acredita nas escolhas estratégicas, isto é, que fazem a diferença na sua organização e no ambiente.

Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2007, p. 336, adaptado de Rowe, 2001)

Nesta perspetiva, o líder visionário enfatiza a viabilidade da organização a longo prazo.

De acordo com Cunha *et al.*, este líder “fomenta a mudança, a inovação e a criatividade. Mas carece do realismo e da frieza necessária para manter viva a organização no curto prazo. O sonho pode induzi-lo a fazer investimentos destruidores da riqueza organizacional no curto prazo” (2007, p. 335).

Também para Bilhim (2008) o líder visionário é um líder preocupado com a inovação, mas que de facto pode apresentar estas condicionantes.

4.6. Liderança emocional

Sabendo-se que o Homem na sua vida pessoal e social deve uma grande parte da sua existência ao poder dos sentimentos, paixões e desejos, entende Ramada que é através das

emoções que este ser pode “enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto” (2010, p. 23). Deste modo, cada emoção⁸⁰ representa uma predisposição diferente para a ação, já que cada uma delas aponta numa determinada direção, dado que em ocasiões semelhantes resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema. A este respeito, Heitor acrescenta que “as emoções podem guiar o pensamento e as acções, e direcionar a atenção para resolver problemas” (2006, p. 139).

A inteligência emocional⁸¹ “descreve a aptidão para identificar, distinguir e utilizar os próprios sentimentos e os dos outros, para orientar pensamentos e acções” (Ramada, 2010, p. 24).

⁸⁰ Segundo Fernández (2011), o vocábulo «emoção» provém do latim *emovere* e significa movimento, excitação, agitação. As emoções devem-se a alterações do estado afetivo que combinam dois elementos em interação: um estado mental associado a uma mudança fisiológica e a um comportamento determinado. A emoção “é uma resposta do nosso corpo ao que se passa à sua volta, através de estímulos que ativam os nossos sentidos e o nosso pensamento - essa resposta pode ser positiva, se agradável, ou negativa, se desagradável” (Queirós, 2014, p. 34), ou seja, trata-se de uma reação automática do nosso corpo a um estímulo externo ou interno. Já para Damásio, as emoções “são conjuntos complexos de respostas químicas e neurais, que formam um padrão, cuja finalidade é manter o organismo em posição de sobrevivência e bem-estar e, para isso, desempenham um papel regulador” (2010, cit. por Queirós, 2014, p. 33). Segundo Vaz, existem “seis emoções primárias: tristeza, zanga, medo, nojo, surpresa e alegria. A classificação como primárias relaciona-se com o facto de serem universais, inatas, intensas, passageiras, desencadeadas por estímulos (internos ou externos) e por produzirem reações fisiológicas distintas que servem como meio de comunicação e são cruciais à sobrevivência. As emoções não são boas nem más, nem positivas ou negativas. Podem ser agradáveis ou desagradáveis, mas são todas adaptativas quando expressadas face ao contexto adequado” (2015, p. 32). Deste modo, não existem emoções inúteis, prejudiciais ou negativas, dado que todas têm um propósito útil. As emoções primárias, também conhecidas por básicas, discretas, elementares ou puras, de acordo com Mayer e Salovey, “são inatas, ou seja, programadas geneticamente, e servem para assegurar a nossa sobrevivência e o nosso bem-estar” (1997, cit. por Queirós, 2014, p. 41). Ainda em relação às emoções primárias não existe consenso entre os diversos investigadores quanto ao seu número, podendo este variar entre seis e onze, dado que cada um defende o seu próprio modelo de emoções primárias. Por exemplo, para Plutchik são oito as emoções primárias: medo, alegria, raiva, tristeza, aversão, surpresa, confiança e expectativa (1997, cit. por Bisquerra, 2009, p. 78). Ainda a este respeito, Goleman (2014) acrescenta que alguns teóricos propõem «famílias» básicas em que agrupam as emoções, principalmente em grupos alusivos à ira, à tristeza, ao medo, ao prazer, ao amor, à surpresa, à aversão e à vergonha. As emoções funcionam como diretivas para a pessoa agir e também funcionam como respostas de avaliação (Hughes e Terrel, 2009). Além disso, ajudam as pessoas “a reagir com rapidez perante acontecimentos inesperados; a tomar decisões com prontidão e segurança; e a comunicarem de forma não verbal com outras pessoas” (Märtin e Boeck, 1999, p. 32).

⁸¹ O conceito de inteligência emocional foi introduzido no âmbito científico por Salovey e Mayer (1990), tendo mais tarde sido aprimorado, entre outros, por Goleman (1997), Mayer e Salovey (1997), Mayer, Caruso e Salovey (2000), Mayer, Salovey e Caruso (2000; 2001) e Caruso e Salovey (2006). A este propósito, Salovey e Mayer, defendem que as qualidades emocionais (reconhecer as próprias emoções, saber controlar as próprias emoções, utilizar o potencial existente, saber colocar-se no lugar dos outros e criar relações sociais) podem ser aperfeiçoadas, nomeadamente “mediante o esforço em perceber de forma consciente as próprias emoções e as dos outros” (1990, cit. por Märtin e Boeck, 1999, p. 19). Assim, no início dos anos 90 do século passado, Salovey e Mayer definiram a inteligência emocional como a “capacidade de monitorizar os sentimentos e emoções próprias e de outros, com o objetivo de os distinguir, e de usar essa informação para orientar o pensamento e a ação” (1990, cit. por Miguel, Rocha e Röhricha, 2014, p. 8). Mais tarde Lopes e Salovey percecionam a inteligência emocional “como um conjunto de capacidades que engloba a percepção, a expressão, a compreensão, a utilização e a gestão das emoções” (2012, p. 27). Já Cartwright e Solloway concetualizaram-na como a “aptidão para compreender, aceitar e reconhecer as nossas próprias emoções e sentimentos, incluindo o seu impacto em nós mesmos e nos outros, e, para usar este conhecimento para melhorar os nossos comportamentos bem como para gerir e melhorar as nossas relações com os outros” (2015, p. 1). A este respeito, deve-se ter presente que a inteligência emocional permite ao ser humano gerir o seu intelecto e as suas emoções,

Para Cunha e Rego, a “inteligência emocional é uma competência (ou um conjunto de competências) de grande relevância nos vários domínios da vida humana e social” (2009a, p. 240), podendo ser interpretada como a capacidade para conciliar emoções e razão, em que o ser humano deve usar as emoções para facilitar a razão e deve raciocinar inteligentemente em relação às emoções.

A inteligência emocional “abarca qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar de outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida” (Märtin e Boeck, 1999, p. 17). De acordo com Goleman, a inteligência emocional é a “capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos movimentarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (1998, cit. por Guerra, 2012, p. 400). Também se define “pela habilidade do indivíduo para identificar, utilizar, compreender e regular emoções em si e nos outros” (Queirós, 2014, p. 14). Ela circunscreve a capacidade de gerir emoções, a capacidade de empatia com os outros, de fazer enfatizar as relações afetivas, ou seja, a inteligência emocional reflete a capacidade do indivíduo de “reconhecer e gerir as suas próprias emoções e responder eficazmente às emoções dos outros” (Hughes e Terrel, 2009, p. 29). O papel emocional do líder é o principal. Trata-se do primeiro e fulcral ato de liderança.

Na aceção de Mayer, Salovey e Caruso (2002), a inteligência emocional encontra-se definida e redefinida inúmeras vezes desde o início da década de 90 do século XX. Contudo, para estes autores, a inteligência emocional tem os seguintes três significados:

“o primeiro (...) é o significado cultural e político. Um segundo (...) designa um grupo de traços de personalidade considerados importantes para se obter sucesso na vida, como a persistência, a motivação para a realização e as habilidades sociais, assim como a inteligência emocional. O terceiro e último significado de inteligência emocional, e aquele que preferimos, é encontrado - e, de facto, começou - na literatura científica e designa um conjunto de capacidades que dizem respeito ao processamento de informações emocionais” (2002, p. 81).

assim como pensar nas consequências dos seus comportamentos, sobreviver às intempéries, colocar-se no lugar dos outros, debater ideias e desenvolver a sua criatividade e o seu próprio carisma (Cury, 2014). A inteligência emocional tem influência na automotivação, pelo que indivíduos “emocionalmente inteligentes que são automotivados sentem-se mais seguros nas suas capacidades para controlar e influenciar os eventos da vida” (Sosik e Megerian, 1999, cit. por Miguel, Rocha e Röhricha, 2014, p. 69). Para além disso, estes líderes estão mais motivados para enfrentar as situações que se lhe colocam com mais confiança, contribuindo, desta forma, para conseguirem atrair e motivar os seguidores e/ou liderados.

A inteligência emocional tem um papel importantíssimo para qualquer líder enquanto na sua ação de liderança se relaciona com os subordinados e/ou liderados, já que lhes diz como devem ser inteligentes em relação às suas emoções e às dos outros.

Goleman, Boyatzis e McKee (2011) comentam a inteligência emocional nas organizações mencionando a necessidade de reinvenção célere de novos líderes. As pessoas que trabalham nas organizações estão inevitavelmente em contacto com os sentimentos uns dos outros, em que compartilham todas as emoções. Dependendo o equilíbrio emocional das relações estabelecidas e podendo os líderes pautar a sua ação centrada nos louvores ou reprovações, além de poderem criticar construtiva ou destrutivamente ser ou não amigos, ou ainda ser meramente indiferentes, o sucesso da organização e o bem-estar dos colaboradores também se relaciona com o facto de o líder conseguir liderar com ressonância⁸². Desta forma, será possível a estas organizações poder apresentar altos níveis de desempenho de inteligência emocional, entre líder e liderados, com fortes vínculos emocionais entre as capacidades, as competências e as habilidades. Nestes casos, os líderes devem ser credíveis e confiáveis e os liderados desejam líderes emocionais, uma vez que são pessoas mais admiradas e respeitadas, sendo consideradas mais «humanas», ou seja, que conseguem humanizar as organizações porque tentam resolver as situações atendendo ao «lado humano» das pessoas.

A inteligência emocional dos líderes contribui de forma decisiva para este estilo de liderança. Estes acabam por desempenhar no seio das organizações que lideram um papel emocional, o que de certa forma também os faz funcionar como guias emocionais dos liderados, tanto individualmente como incluídos em grupos. Ou seja, a liderança depende da relação emocional que o líder conseguir estabelecer com os outros. A forma como gerem os sentimentos e os conduzem de modo a que os outros, individualmente ou em grupo, atinjam os objetivos, depende da inteligência emocional. Desta forma, o líder, devido à sua posição,

⁸² O termo ressonância deriva da “palavra latina *resonare*, que significa ressoar, fazer eco, aumentar o volume da voz ou do som (...) e ressoar quer dizer «reforçar ou prolongar um som através da reflexão» ou, mais especificamente, «através de vibração sincronizada» (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 40). No caso da liderança ressonante, entendem ainda estes autores (2011) que se verifica quando o líder se encontra sintonizado com o sentimento das pessoas e segue um caminho emocionalmente positivo. Normalmente estes líderes falam aos subordinados com autenticidade sobre os seus próprios valores e dão eco às emoções destas pessoas, transmitindo a mensagem no tom certo, acabam por deixá-las animadas e inspiradas num momento que por vezes pode ser difícil. Por outro lado e no que toca à liderança dissonante, o líder não se encontra em sintonia com os sentimentos das pessoas que lidera, conduzindo-as desta maneira “ao longo de uma espiral descendente, passando da frustração ao ressentimento, ao rancor e à fúria. Ao não conseguirem ler correctamente as emoções do grupo ou estabelecer relações de empatia, os líderes deste tipo criam dissonância por enviarem mensagens desnecessariamente perturbadoras” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 39). O impacto deste tipo líder sobre as emoções e a organização leva a que normalmente os liderados fiquem perturbados, desestabilizados, saindo o desempenho prejudicado. Contudo, Goleman, Boyatzis e McKee advertem para o facto de a ressonância não provir “apenas da boa disposição dos líderes ou da sua capacidade para dizer coisas acertadas. Também provém de conjuntos de actividades coordenadas que definem estilos de liderança” (2011, p. 75).

cargo que ocupa ou influência que exerce sobre os outros, pode estabelecer atitudes de comportamento positivas ou não em relação à forma como gere as emoções e os relacionamentos. Neste tipo de situações devemos ter presente o que a este propósito nos diz Goleman, Boyatzis e McKee, nomeadamente que “os estados emocionais e as acções dos líderes influenciam o comportamento dos subordinados e, portanto, o seu desempenho” (2011, p. 38). Esta circunstância faz com que a capacidade dos líderes para gerirem os seus estados de espírito e para influenciarem os estados de espírito dos outros já não seja considerada somente um assunto pessoal, na medida em que é também um dos fatores que determina os resultados que as organizações conseguem alcançar.

Neste âmbito, a liderança alicerça-se em diversas características de personalidade e em competências, isto é, na inteligência emocional (Cunha *et al.*, 2006, cit. por Ramada, 2010). Esta concilia traços e comportamentos e advoga uma lógica contingencial segundo a qual diferentes traços e perfis de liderança podem ser eficazes em diferentes situações tendo ainda em conta o contexto.

Os melhores líderes podem ter estilos pessoais muito diferentes, o que mostra que não existe uma única fórmula de liderança eficaz e eficiente, em virtude de existirem diversos caminhos para a excelência. Neste contexto, Goleman, Boyatzis e McKee salientam o facto de nunca ter encontrado um líder por mais destacado que fosse, com domínio de todas as competências de inteligência emocional e que “os líderes muito eficazes são apenas fortes em cerca de meia dúzia de competências de IE⁸³. (...) os líderes eficazes têm, normalmente, domínio de pelo menos uma competência em cada uma das quatro áreas fundamentais da inteligência emocional” (2011, p. 60). Estas competências de inteligência emocional, de acordo com estes autores, “não são aptidões inatas, são capacidades adquiridas e cada uma delas contribui de forma específica para a formação de líderes com capacidade de ressonância, isto é, mais eficientes” (2011, p. 58).

A inteligência emocional apresenta quatro domínios, designadamente, a autoconsciência, a autogestão, a consciência social e a gestão de relações, bem como dezanove competências associadas como se apresenta no quadro 61.

⁸³ De acordo com Goleman, Boyatzis e McKee (2011), IE significa inteligência emocional.

Quadro 61 - Domínios da inteligência emocional e competências associadas

| | | DOMÍNIO | COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS |
|-----------------------|--------------------|---------------------------------------|--|
| COMPETÊNCIAS PESSOAIS | AUTOCONSCIÊNCIA | Autoconsciência emocional | Ser capaz de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos; usar o «instinto» para orientar as decisões. |
| | | Auto-avaliação | Conhecer as suas próprias forças e os seus próprios limites. |
| | | Autoconfiança | Boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades. |
| | AUTOGESTÃO | Autodomínio emocional | Manter debaixo de controlo os impulsos e as emoções destrutivas. |
| | | Transparência | Mostrar honestidade e integridade; ser de confiança. |
| | | Capacidade de adaptação | Flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudança e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades. |
| | | Capacidade de realização | Energia para melhorar o desempenho por forma a satisfazer padrões pessoais de excelência. |
| | | Capacidade de iniciativa | Estar pronto para agir e aproveitar oportunidades. |
| | | Optimismo | Ver o lado positivo dos acontecimentos. |
| COMPETÊNCIAS SOCIAIS | CONSCIÊNCIA SOCIAL | Empatia | Apreender as emoções dos outros, compreender o ponto de vista deles e estar activamente interessado nas questões que os preocupam. |
| | | Consciência organizacional | Captar as «ondas», as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização. |
| | | Espírito de serviço | Reconhecer e satisfazer as necessidades dos subordinados e dos clientes. |
| | GESTÃO DE RELAÇÕES | Liderança inspiradora | Utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas. |
| | | Influência | Dominar um conjunto de táticas de persuasão. |
| | | Capacidade para desenvolver os outros | Desenvolver as capacidades dos outros dando-lhes <i>feedback</i> e orientação. |
| | | Catalisador da mudança | Iniciar novas orientações e gerir e orientar pessoas nos novos caminhos. |
| | | Gestão de conflitos | Resolver desacordos e disputas. |
| | | Criar laços | Cultivar e manter redes de relações. |
| | | Espírito de equipa e colaboração | Cooperação e capacidade para gerar espírito de equipa. |

Fonte: Goleman, Boyatzis e McKee (2011, pp. 59-60)

O domínio da autoconsciência engloba a autoconsciência emocional, a autoavaliação e a autoconfiança. Caracteriza-se pela consciencialização dos próprios sentimentos que afetam os líderes ou que afetam o seu desempenho profissional, assim como as qualidades, as limitações, os valores e a motivação. Deste modo, os líderes com uma forte autoconsciência são realistas, reconhecem o efeito dos seus sentimentos neles próprios e no seu rendimento laboral, são honestos consigo próprios em relação às suas próprias características e conhecem os seus valores, objetivos e «sonhos». Além disso, conhecem as suas limitações e os seus pontos fortes, reconhecem onde têm que melhorar e aceitam bem as críticas construtivas e os

comentários que lhes dirigem sobre o seu rendimento no trabalho. Estas características “dão-lhes capacidade para agirem com a convicção e a autenticidade que são necessárias para gerar ressonância” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 61). A autoconsciência, fazendo parte das competências pessoais, é um domínio que pode ser considerado a base da inteligência emocional.

Já o domínio da autogestão que abarca o autodomínio emocional, a transparência, a capacidade de adaptação, de realização, de iniciativa e o otimismo, é a característica da inteligência emocional que impede os líderes de ficarem “prisioneiros das emoções. É o que proporciona a clareza mental e a concentração de energias de que os líderes carecem para evitar serem afectados pelas emoções perturbadoras” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 66). Os líderes que possuem este autocontrolo mantêm o entusiasmo otimista que canaliza a ressonância para as zonas positivas. A autogestão deriva da capacidade que os líderes têm para entenderem as suas próprias emoções e para definirem objetivos claros, ou seja, é a energia canalizada de que os líderes necessitam para gerir as suas emoções e alcançar os seus objetivos. Desta forma, “os líderes que, mesmo sob pressão, conseguem manter-se bem-dispostos e otimistas irradiam sentimentos positivos que geram ressonância. Conseguem manter o controlo sobre os impulsos e as emoções e, por isso, criam um ambiente de confiança, bem-estar e justiça” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 67). Além disso, conseguem ainda transmitir este tipo de autogestão ao grupo de liderados.

A consciência social é a competência social que inclui a empatia, a consciência organizacional e o espírito de serviço. Ela é crucial para gerar ressonância, na medida em que o líder quando está sintonizado com os outros consegue fazer e dizer o que é mais apropriado. A capacidade de sintonia “permite que o líder se aperceba de quais são os valores e as prioridades que são partilhadas pelo grupo e que permitem motivá-lo” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 70).

Por último, a gestão de relações integra diversas competências sociais que Goleman, Boyatzis e McKee sintetizaram nos seguintes “instrumentos mais visíveis da liderança: capacidade de persuasão, gestão dos conflitos e colaboração” (2011, p. 71). Na prática gerir relações trata-se de lidar com as emoções dos outros, o que exige dos líderes que tenham consciência das suas próprias emoções e se relacionem empaticamente com os subordinados e/ou liderados.

Cada um destes domínios proporciona um conjunto de aptidões fundamentais à liderança com ressonância e “as relações dinâmicas entre os quatro domínios da inteligência

emocional têm importância prática, não apenas teórica. São os ingredientes básicos de uma liderança primal eficaz, ou seja, da ressonância” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 51).

Neste estilo de liderança, a emoção é primal no líder (Lino, 2006; Goleman, Boyatzis e McKee, 2011). Ainda de acordo com estes autores (2006; 2011), o papel emocional do líder é primal, é o primeiro ato de liderança e o mais importante. Os líderes desempenham sempre um papel emocional primordial, quer expressando as suas emoções e atendendo às dos outros, quer nas organizações modernas encaminhando as emoções coletivas para direções positivas, de forma a darem o melhor seguimento visando a consecução dos objetivos, tentando também acabar com a confusão criada pelas emoções negativas.

A liderança emocional enfatiza a motivação e interpretação individual dos acontecimentos, em vez de focar a atenção no que é fixo e previsível (Bush, 2011).

De acordo com Cunha e Rego (2009a), os líderes emocionalmente inteligentes estão mais capacitados para poderem compreender as emoções e os estados de espírito dos seus colaboradores, estando também desta forma mais habilitados para variar as formas comunicacionais de modo ajustado às circunstâncias, para atuar de acordo com a oportunidade, para articular uma visão e um discurso sensibilizador dos seus alvos. Encontram-se ainda mais capacitados para gerir as suas próprias emoções e assim evitar explosões emocionais e conflitos negativos no seio dos liderados. Estes líderes são mais empáticos, sendo mais capazes de se colocarem na «pele» dos seus interlocutores.

O líder emocional lidera com razão e sentimento. As suas emoções contagiam de forma positiva ou negativa os seus colaboradores da forma que é exposto no quadro 62.

Quadro 62 - Emoções expressadas pelo líder

| Emoções que, expressadas pelo líder, insatisfazem os seus colaboradores | Emoções que, expressadas pelo líder, satisfazem os seus colaboradores |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ira, raiva e ódio. • Angústia e ansiedade. • Medo e pânico. • Tristeza, abatimento e pesaroso. • Inseguro e indeciso. • Aflito e desgostoso. • Distância emocional. | <ul style="list-style-type: none"> • Amor e compaixão. • Sereno e bem-estar. • Alegre, bem-disposto e contente. • Euforia e entusiasmo. • Seguro e decidido. • Surpresa e excitação. • Comunicação emocional. |

Fonte: Fernández (2011, p. 67)

É importante conhecer os estímulos que incitam o impulso emocional para controlar os seus efeitos ou para provocar a sua aparição em caso de necessidade ou conveniência. O descontrolo emocional do líder pode causar graves disfunções de comunicação interpessoal e incómodas situações no âmbito laboral. Por exemplo, tal situação pode ocorrer se expressar emoções que provoquem insatisfação nos seus colaboradores e liderados. Pelo contrário, o líder pode satisfazer e motivar aqueles que com ele colaboram e que lidera quando expressa emoções que os satisfazem.

Segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2011), os grandes líderes emocionam os colaboradores e aqueles que lideram, «acendem as suas paixões» e inspiram o que de melhor há neles, funcionando aqueles como guias emocionais destes. Estes são líderes com inteligência emocional, ou seja, que têm a capacidade para perceberem as suas próprias emoções e as dos outros, de forma a poderem tomar decisões adequadas com base nessa informação. Estes líderes para Stein são pessoas que:

- Gerem situações difíceis com sucesso;
- Se expressam com clareza;
- Ganham o respeito dos outros;
- Influenciam outras pessoas;
- Incitam os outros a ajudá-las;
- Se mantêm calmas sob pressão;
- Reconhecem as suas reações emocionais a outras pessoas ou situações;
- Sabem como dizer a coisa «certa» para obter o resultado certo;
- Se controlam eficazmente em negociações;
- Se motivam a si mesmas para fazer o que é preciso;
- Sabem como ser positivas, mesmo em situações difíceis” (2013, p. 12).

Na ótica de Caruso e Salovey, a base para uma liderança com inteligência emocional reside em quatro capacidades:

- “1) Capacidade de identificação das emoções, relacionada com os sentimentos de todos os colaboradores da organização, inclusive o próprio líder.
- 2) Capacidade de cessar e gerar emoções, ligada ao uso das emoções e dos sentimentos para orientar o pensamento e o raciocínio das pessoas abrangidas.
- 3) Capacidade de compreender e análise das emoções (..) [e] sentimentos [que] podem mudar e se desdobrar com o desenrolar dos acontecimentos.

4) Capacidade de controlo reflexivo de emoções, ou seja, gerir os sentimentos de maneira a estar aberto aos dados que eles contêm, incorporando-os nas decisões e nas atitudes” (2002, cit. por Mendes, 2009, p. 61).

A este respeito, Goleman, Boyatzis e McKee defendem que a tarefa fundamental dos líderes

“consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria *ressonância*, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor - a *ressonância* é, assim, um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. No fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional” (2011, p. 9).

Esta dimensão primal da liderança determina se a ação do líder produz tão bons resultados quanto seria de esperar. É por isso que a inteligência emocional, ou seja, o ser inteligente sobre as emoções, tem tanta importância para o sucesso da liderança, dado que aquela conduz à *ressonância* e, portanto, ao bom desempenho. Para isso, o líder deve “criar ambientes emocionais que estimulem as inovações criativas, propiciadores de relações afáveis entre todos quantos fazem parte da organização” (Freitas, 2011, p. 11). Deve também ter a consciência que as emoções positivas, como o entusiasmo, a segurança, a alegria, a boa disposição, entre outras, melhoram muito o desempenho e que, pelo contrário, as emoções negativas como o rancor, a ansiedade, o ódio, a tristeza, entre outras, causam desorientação e paralisção.

Na liderança emocional, de acordo com Goleman, Boyatzis e McKee, faz parte “a capacidade para impor a realidade das exigências do trabalho sem perturbar indevidamente as pessoas” (2011, p. 33).

Segundo Goleman (1998; 1999; 2000) e Goleman, Boyatzis e McKee (2002a; 2002b; 2011) existem seis estilos de liderança emocional que apresentamos no quadro 63.

Quadro 63 - Seis estilos de liderança emocional de acordo com Goleman (1998; 1999; 2000) e Goleman, Boyatzis e McKee (2002a; 2002b; 2011)

| Estilos de liderança | Como gera ressonância | Efeitos sobre o clima de trabalho | Situações apropriadas |
|--|---|--|---|
| Estilo Visionário | Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados. | Muito fortemente positivo. | Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara. |
| Estilo supervisor (coaching) ou conselheiro | Relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização. | Muito positivo. | Ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo. |
| Estilo relacional | Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas. | Positivo. | Resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas. |
| Estilo democrático | Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação. | Positivo. | Conseguir adesão ao consenso; obter o contributo dos empregados. |
| Estilo orientador ou pressionador | Atinge objectivos difíceis e estimulantes. | Por vezes muito negativo, porque é frequentemente mal executado. | Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade. |
| Estilo dirigista | Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência. | Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado. | Em situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação; com subordinados difíceis. |

Fonte: Goleman, Boyatzis e McKee (2002a, pp. 76-77; 2011, pp. 76-77)

Goleman, Boyatzis e McKee (2011) defendem que a tarefa essencial dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, sendo possível ser conseguido de formas diferentes nos seis estilos de liderança apresentados.

O estilo de liderança visionário gera e encoraja ressonância, canalizando as pessoas para visões partilhadas. Os líderes visionários devido à sua ação conseguem reter os colaboradores mais «valiosos». Estes líderes ajudam as pessoas a ver como é que o seu trabalho se insere num quadro global da organização, transmitindo-lhes a ideia de que o que estão a fazer é importante, assim como as razões dessa importância. Devido aos seus efeitos positivos, o estilo visionário é apropriado para muitas situações da vida das organizações, particularmente quando estão sem rumo, tornando-se aí necessário operar uma reviravolta, ou seja, passa a ser urgente renovar a visão. Em suma, pode dizer-se que este estilo refere uma visão partilhada e empática em que todos trabalham “em prol de algo específico bastante

ligado à visão e ao sonho, inspirando todos à sua volta agindo com transparência” (Roque 2012, p. 25). Para Lourenço, a característica mais importante do líder visionário é a de “inspirar os seus seguidores. Contudo, o seu segredo está na forma como o faz” (2011, p. 142).

Segundo Goleman, Boyatzis e McKee, no estilo de liderança conselheiro, os líderes “ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e pontos fracos, ligando-os às aspirações pessoais e profissionais” (2011, p. 83). Encorajam os colaboradores a estabelecer objetivos de desenvolvimento de longo prazo e ajudam-nos a conceber planos para atingir esses objetivos, indicando a cada um as suas responsabilidades. Os líderes conselheiros delegam poderes aos seus colaboradores, constituindo-se em desafios que acabam por «puxar por eles». O estilo de liderança conselheiro encontra muito do seu fundamento na capacidade relacional do líder com cada um dos seus subordinados. Neste âmbito, o líder “vê o homem para além do profissional e interessa-se pelo seu bem-estar dentro e fora do trabalho. Conversa, ouve e aconselha de uma forma individual, porque cada ser humano é uno e diferente” (Lourenço, 2011, p. 143). Trata-se de um estilo de liderança que se centra nas pessoas e em que os “*sus defensores valoran a los individuos y sus emociones por encima de las tareas y los objetivos*” (Goleman, 2013, p. 64). Desta forma, não é de estranhar que a máxima do líder conselheiro seja: as pessoas antes de tudo. Este estilo dá melhores resultados quando os colaboradores têm espírito de iniciativa e aspiram ao desenvolvimento profissional. Já quando os colaboradores têm falta de motivação ou quando exigem demasiada orientação pessoal, os líderes conselheiros falham. Também falham quando não têm sensibilidade para apoiar e ajudar os seus colaboradores. Trata-se de um estilo que não é muito praticado na atualidade, já que as relações interpessoais que antes existiam em muitas organizações foram substituídas pelo individualismo, pela busca do sucesso individual e pelas mais modernas tecnologias de informação que na maior parte das vezes são empregues pelos líderes para comunicar e mesmo para liderar.

O estilo de liderança relacional, também designado mais tarde por Goleman (2015) de afiliativo, caracteriza-se pela partilha das emoções, em que os líderes colocam menos ênfase nas tarefas e nos objetivos e mais nas necessidades emocionais dos liderados, dado que dão valor às pessoas e aos seus sentimentos. Este estilo tem efeitos surpreendentemente positivos sobre o clima emocional do grupo, sendo apenas superado nos efeitos estimulantes pelos estilos de liderança visionário e conselheiro. Dado que tem um efeito genericamente positivo, o estilo de liderança relacional aplica-se “em quase todas as situações, mas é especialmente

recomendado quando é necessário aumentar a harmonia no seio do grupo, levantar a moral, melhorar a comunicação ou restaurar elos de confiança na organização que se tenham quebrado” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 86). Este tipo de líderes ajuda a levantar a moral e estimula a boa disposição dos liderados, mesmo quando estes estão assoberbados de trabalho ou se encontram a realizar tarefas triviais e repetitivas. Embora apresente várias vantagens, o estilo relacional deve ser aplicado em conjugação com a abordagem visionária, uma vez que esta determina a missão, fixa os padrões de execução e os objetivos e diz às pessoas se a forma como estão a trabalhar está ou não a contribuir para os objetivos do grupo. É um estilo de liderança que, na aceção de Lourenço (2011), não melhora de uma forma direta o desempenho das pessoas.

O estilo de liderança democrático assenta em três competências da inteligência emocional: o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência. A capacidade de ouvir é a principal qualidade dos líderes democráticos. Estes “obtem consenso através da participação” (Goleman, 2015, p. 43). Ao dedicarem tempo a recolher as ideias dos liderados e ao tê-las em consideração nas decisões a tomar conseguem a sua confiança, respeito e compromisso. Do mesmo modo, ao permitirem que os liderados deem a sua opinião sobre as decisões que afetam os seus objetivos e a forma de proceder, estes líderes fomentam a flexibilidade e a responsabilidade. São líderes que transmitem o sentimento de que desejam realmente conhecer as ideias e as preocupações dos liderados e de que têm disponibilidade para o fazer. De acordo com Goleman, Boyatzis e McKee, são também “verdadeiros colaboradores, trabalhando com espírito de equipa e não como chefes que dão ordens a partir do topo. E sabem acalmar os conflitos e gerar um sentimento de harmonia - por exemplo, resolvendo as desavenças no seio do grupo” (2011, p. 91). Segundo Goleman, “*los líderes democráticos crean consenso mediante la participación*” (2013, p. 55). Desta forma, os líderes que não tiverem esta capacidade arriscam-se a não conseguir orientar o grupo. Também é importante a capacidade de empatia, na medida em que os membros do grupo são muito diferentes uns dos outros. Segundo Fraga,

“o estilo democrático é mais adequado quando os colaboradores são competentes e experientes. Quando é necessário coordenar recursos. Nos momentos em que a chefia não tem esclarecido o melhor enfoque ou direção, mas têm colaboradores com ideias muito concretas.

O Estilo democrático é menos adequado em situações de crise, quando não há tempo para fazer reuniões. Quando os colaboradores não são suficientemente autónomos, não possuem toda a informação ou necessitam de uma supervisão estreita” (2014, p. 159).

Não obstante o que se disse sobre este estilo de liderança, deve ter-se presente que o mesmo tem os seus inconvenientes, pelo que o seu efeito sobre o clima não é tão grande como o de outros estilos. A este propósito, Goleman sublinha que “*una de sus consecuencias más exasperantes es que pueden sucederse reuniones interminables en las que se repiten las mismas ideas, no se consigue un consenso y el único resultado visible es programar más reuniones*” (2013, p. 69). A pesar desta circunstância, alguns líderes recorrem a este estilo de liderança e a esta técnica da realização de múltiplas reuniões visando a tomada de decisões cruciais, na esperança que ao fim de tantas «voltas que dê o assunto» se «faça luz» e surja o consenso quanto à forma e à decisão a tomar, contudo, na realidade tal situação pode acabar por confundir os subordinados e liderados, podendo levar ao aparecimento de conflitos.

Estes quatro estilos de liderança já abordados (o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático) geram sempre ressonância com melhoria do desempenho. Cada um deles possui pontos forte específicos no que diz respeito a influenciar o clima de uma organização.

Já os dois estilos seguintes, o pressionador e o dirigista tenderão a produzir dissonância, excetuando situações muito específicas.

Assim, para terem efeitos positivos devem ser usados com cuidado, dado que quando utilizados com demasiada frequência ou de forma desastrada geram dissonância, em vez de ressonância, ou seja, se um líder aplica unicamente um destes estilos ou os dois, mesmo após se ter ultrapassado uma situação de emergência, “*las repercusiones a largo plazo de su falta de sensibilidad ante la moral y los sentimientos de sus subordinados serán desastrosas*” (Goleman, 2013, p. 75).

No estilo de liderança pressionador, mais recentemente denominado por Goleman (2015) de *pacesetting*, o líder dá o exemplo e apresenta elevados níveis de desempenho. Faz as coisas melhor e mais depressa e pretende que os outros também o consigam fazer. É “obsessivo no aumento da qualidade e velocidade do trabalho, e pede o mesmo a todos os que o rodeiam” (Goleman, 2015, p. 63). Deteta os indivíduos que apresentam fracos desempenhos e tenta que estes melhorem, contudo, se isso não acontecer “é o próprio líder que intervém para salvar a situação” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p. 94). Estes líderes pressionam os liderados, são exigentes e por vezes não traçam linhas de orientação claras, dado que consideram que as pessoas sabem o que é preciso fazer, tendo estas quase sempre que adivinhar o que é que o líder pretende. Esta situação pode desanimar as pessoas porque, por um lado, sentem que estão a ser demasiado «puxadas» e, por outro lado, também sentem que o líder não confia no trabalho que desenvolvem, na medida em que o não realizam da maneira

que ele quer. Além disto, é frequente estes líderes se centrarem demasiado nos objetivos em detrimento das pessoas, o que poderá ter como resultado a dissonância. A médio e longo prazo tem seguramente.

De forma resumida poder-se-á dizer que este estilo de liderança é exercido por líderes que pressionam constante e consistentemente os outros (liderados, subordinados e colaboradores) a darem o máximo de si próprios no desempenho das suas funções, a superarem-se, de forma a serem os melhores na realização das suas tarefas, funções e/ou atividades.

A este propósito, Goleman, Boyatzis e McKee sublinham que “os líderes que utilizam o estilo pressionador isoladamente ou de forma incorreta têm não só falta de visão como também falta de capacidade para gerar ressonância” (2011, p. 97).

Por fim, no estilo de liderança dirigista, por vezes também designado coercitivo, os líderes exigem obediência imediata às ordens e uma submissão imediata à sua pessoa (Goleman, 2013), mas não explicam as suas razões e quando tal não acontece recorrem a ameaças. Procuram controlar tudo e de forma rígida. Não dão *feedback* às pessoas sobre o que fazem e quando tal sucede é para lhe transmitir o que fizeram mal, o que conduz à dissonância. Portanto, são líderes que preconizam a “obediência cega, o que os liga a uma forma iminentemente coerciva de estar na vida. Na sociedade actual é o menos aceitável e tolerável, podendo, no entanto, ser aceite em situações esporádicas ou extremas, como, por exemplo, face a ameaças” (Lourenço, 2011, p. 145).

Portanto, na verdade são seis estilos de liderança emocional distintos e que, por vezes, são utilizados pelos líderes de acordo com as suas características pessoais, o contexto em que ocorrem a situação e também os seguidores e/ou liderados que têm pela frente.

Posteriormente, Cunha *et al.* (2007) efetuaram adaptações aos estilos de liderança emocional propostos por Goleman (1998; 1999; 2000) e Goleman, Boyatzis e McKee (2002a; 2002b), tendo elaborado o que se mostra no quadro 64.

Quadro 64 - Seis estilos de liderança emocional de acordo com Cunha *et al.* (2007)

| Estilo de liderança | O líder | Relacionamento com os colaboradores | Competências emocionais subjacentes | Impacto sobre o desempenho organizacional | Situações em que o estilo gera melhores resultados (exemplos) |
|-----------------------------|---|--|---|---|--|
| Coercitivo | Exige imediata obediência. | «tens que fazer deste modo» | Motivação para o sucesso, iniciativa, auto-controlo | Fraco | A organização está em crise, e/ou carece de reestruturação rápida. |
| Autoritário | Mobiliza as pessoas através de uma visão. | «Vem comigo; segue esta visão/missão e realizar-te-ás» | Auto-confiança, empatia, catalisador de mudança | Positivo | A organização «anda à deriva» e necessita de alguém que trace um novo rumo. |
| Afiliativo/ paternalista | Cria harmonia e constrói laços emocionais. | «As pessoas em primeiro lugar» | Empatia, construção de relacionamentos, comunicação | Positivo | O moral das equipas é fraco. A organização carece de melhorias na comunicação, harmonia e confiança. |
| Democrático | Fomenta o consenso através da participação. | «O que pensa disto?» | Colaboração, liderança de equipa, comunicação | Positivo | O líder está inseguro quanto ao curso de acção apropriado. Problemas inéditos carecem de soluções criativas. |
| Cabeça de pelotão | Enfatiza elevados padrões de desempenho. | «Faz o que eu faço, já» | Conscienciosidade, motivação para o sucesso, iniciativa | Modesto | É necessário obter resultados rápidos de pessoas altamente motivadas, competentes e que necessitam de pouca direcção ou coordenação. |
| Tutorial | Desenvolve as pessoas no sentido do seu futuro. | «Tenta fazer deste modo» | Desenvolvimento de outros, empatia, autoconsciência | Positivo | Os empregados têm consciência das suas fraquezas, desejam ser treinados e almejam melhorar o seu desempenho. |

Fonte: Cunha *et al.* (2007, p. 346, adaptado de Goleman, 1998; 1999; 2000)

Nestes estilos de liderança emocional podemos observar que as diferentes combinações de traços de inteligência emocional estão presentes. Os estilos de menor potencial de eficácia são o coercitivo e o «cabeça de pelotão», contudo, as “pesquisas empíricas realizadas com 3871 gestores sugerem que todos os estilos podem ser eficazes em diferentes situações” (Cunha *et al.*, 2007, p. 347). Os melhores líderes e os mais eficientes agem de acordo com um ou mais estilos de liderança e mudam de um para outro conforme as circunstâncias. A este respeito, Goleman acrescenta que normalmente os líderes na sua ação diária aplicam os seis estilos de liderança, “*pero sol quatro de ellos tienen sistemáticamente un efecto positivo en el clima y los resultados*” (2013, p. 57), ou seja, os líderes que aplicam por norma os estilos visionário, conselheiro, relacional e o democrático e que, portanto, afetam positivamente o clima laboral é que obtêm resultados económicos claramente superiores àqueles que utilizam na sua maioria os estilos dirigista e pressionador. Dito de outra forma, quanto mais estilos um líder souber usar, melhor. Ainda neste âmbito e de acordo com Goleman, os líderes que têm sabido utilizar quatro ou mais estilos de liderança, em particular o “autoritário, o democrático, o afiliativo e o *coaching* têm obtido o melhor clima

organizacional e desempenho. Além disso, os líderes mais eficientes são flexíveis na alternância de estilos, sempre que se afigura necessário” (2015, p. 69).

Deste modo, no mundo atual e global os líderes devem ser muito mais flexíveis a ajustar o seu estilo ou os seus estilos de liderança «mecanicamente» em função da «lista» de situações que criam ou que se lhes deparam.

A relevância da inteligência emocional na eficácia aumenta à medida que o líder sobe na hierarquia da organização. É importante que o líder tenha competências emocionais diversificadas, dado que poderá conjugá-las para poder usar os diferentes estilos consoante as situações. No caso de não possuir determinadas competências, deve rodear-se de pessoas que as tenham. Poderá ainda adquiri-las ao longo da vida através da experiência, da formação ou da conjugação de ambas.

Segundo George (2000), a inteligência emocional comporta quatro grandes competências: avaliar e expressar as emoções; usar as emoções na melhoria no processo cognitivo e de tomada de decisão; conhecer as causas das emoções, as suas consequências e o modo como progridem ao longo do tempo; e gerir as próprias emoções e as dos outros.

Estas competências estão interrelacionadas, todavia é necessário o líder ter consciência das emoções para que possa geri-las. Os líderes detentores destas quatro competências podem, de acordo com Cunha *et al.* (2007), através de vários processos desenvolver um sentido coletivo dos objetivos ou da visão e do modo de alcançá-los; inculcar nos seguidores o conhecimento e o reconhecimento da importância das atividades de trabalho; suscitar e manter o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação; encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança; e estabelecer e manter uma identidade organizacional.

Apesar da escassez de pesquisas empíricas relacionadas com a inteligência emocional, entendemos relacioná-la com este estilo de liderança, neste ponto do nosso trabalho, porque acompanhamos George quando afirma que “no mínimo, as emoções e a inteligência emocional merecem ser consideradas no domínio da liderança” (2000, pp. 1046-1047).

Em pleno século XXI, julgamos que na escola o líder pode utilizar na sua ação diária mais do que um estilo de liderança dependendo das circunstâncias. Neste caso, o Diretor do estabelecimento de ensino deve ter a capacidade para, sempre que necessário, reforçar as competências de inteligência emocional que estão inerentes aos vários estilos de liderança.

Sendo uma das funções do líder querer ter sucesso pessoal, profissional e que a organização que dirige e lidera também o tenha, é necessário contar com os melhores

colaboradores e conseguir mantê-los, devendo para tal proporcionar-lhes condições para que também eles se sintam realizados e felizes. Deve também proporcionar motivação, entusiasmo, otimismo e amor pelo trabalho a desempenhar, assim como deve criar um ambiente propício a esse desiderato, ou seja, de cooperação e confiança mútua entre líder e liderados.

Neste âmbito, os líderes devem ser «abertos», consistentes e previsíveis nas suas ações com os restantes elementos do grupo. Devem ainda ter a capacidade para transmitir emoções, como, por exemplo, ao exprimirem bem os seus entusiasmos, mais as emoções se espalharão na organização e para fora dela e mais prontamente os outros sentirão a mesma contagiante paixão, principalmente em trabalhar com eles. Também devem ter um discurso consistente e verdadeiro, o que permite aos elementos do grupo ter a garantia de que as regras não são alteradas, o que lhes induz segurança fazendo com que se disponibilizem com mais facilidade para efetuar esforços extra e interagir com verdade, demonstrando este comportamento por parte do líder respeito pelas pessoas. Segundo Goleman, Boyatzis e McKee, os

“líderes que possuem este tipo de talento são ímanes emocionais. (...) Essa é uma das razões pela quais os líderes emocionalmente inteligentes atraem pessoas com talento - pelo prazer de trabalhar na sua presença. Inversamente, os líderes que emitem sinais negativos - são irritáveis, susceptíveis, dominadores, frios - afastam as pessoas” (2011, p. 31).

Todavia, e ainda de acordo com Goleman (2012), estes talentos, em particular a confiança e a integridade, só se verificam se o líder for uma pessoa emocionalmente equilibrada.

Os estudos científicos, como aquele que realizaram George e Bettenhausen (1990), têm demonstrado que os líderes otimistas e entusiásticos têm mais facilidade em reter os seus colaboradores do que aqueles que são dominados por estados de espírito negativos.

A liderança emocional que vem sendo estudada é de extrema importância ser conhecida e utilizada por parte dos líderes, na medida em que pode contribuir para um melhor clima no seio da organização, ajudar a ter os melhores colaboradores e a obter melhores resultados.

As emoções são um fator que tem efeitos na eficácia no trabalho e por conseguinte no sucesso das organizações.

Segundo Guerra, o “processo de evolução e consolidação do constructo da inteligência emocional é permanente. As evidências empíricas que o reforçam e, também com muita

frequência, o colocam em causa ou sugerem melhorias estão na «ordem do dia» (2012, p. 404).

Julgamos que nas escolas as necessidades da liderança educativa e pedagógica podem coabitar com os benefícios de uma liderança emocional, em que o líder, neste caso o Diretor, possa criar ressonância, ampliar emoções positivas e «reciclar» as negativas.

A este propósito, Goleman (2012) refere que a liderança funcionará melhor se for executada por líderes emocionalmente inteligentes, especialmente em momentos de stresse.

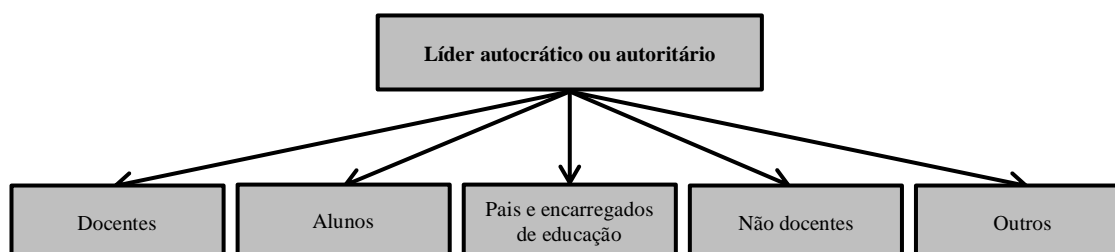
4.7. Liderança autocrática ou autoritária

A liderança autocrática é diferente dos outros estilos de liderança que temos vindo a abordar. Segundo Garayar (2011), o estilo de liderança autocrático caracteriza-se pelo facto do líder usar a força que provém da posição oficial do cargo que ocupa dentro da burocracia institucional sobre os seus seguidores. O líder ordena sem consultar e apenas espera que os seguidores cumpram as suas ordens, ou seja, o líder toma decisões de forma unilateral, «dita» métodos de trabalho, centraliza a autoridade e restringe a participação dos subordinados e/ou liderados.

Trata-se de um líder que estabelece todas as políticas, procedimentos, e técnicas para realizar as tarefas que atribui aos restantes elementos da equipa diretiva, da escola ou da comunidade educativa.

Na maioria das situações procura utilizar o *feedback* para transmitir aos liderados ações e medidas punitivas. Normalmente o líder culpa os liderados pelos fracassos. A sua estrutura na verticalidade das orientações que transmite aos outros, como se mostra na figura 40, acontece em qualquer organização incluindo as escolas.

Figura 40 - Modelo de liderança autocrática ou autoritária



Fonte: Adaptado de Otoniel (2008, p. 52)

Neste modelo ou estilo de liderança, as interações realizam-se de forma linear e hierárquica. Assim, a comunicação do líder efetua-se dele para os outros (docentes, alunos, pais e encarregados de educação, não docentes, entre outros) como forma de liderar e esperar que cumpram com as ordens transmitidas.

Deste modo, o líder autoritário caracteriza-se essencialmente pela centralização do poder e da participação de políticas e de tomadas de decisão em torno dele, sem a consulta e a participação dos liderados. O líder determina as providências a serem tomadas, distribui as tarefas entre os elementos que lidera e indica quem deve executá-las e a sequência mais adequada para o fazer. Acentua frequentemente a autoridade em que normalmente após a tomada de cada decisão opta por uma de duas hipóteses: dar ordens sem explicações ou dar algumas explicações para convencer os outros a aceitarem a sua decisão. Apresenta um comportamento diretivo e manipulador, dado que a envolvimento e participação dos outros (subordinados e/ou liderados) é mínima.

Na liderança autocrática, o líder está sempre focado nas tarefas e toma as decisões de forma individual, não considerando a opinião dos liderados, ou seja, todo o procedimento é determinado pelo líder, sendo estabelecido na escola à medida que o trabalho se desenvolve. Neste tipo de liderança, o líder⁸⁴ escolhe os membros de cada grupo, isto é, os que com ele irão apoiá-lo nas funções de administração e gestão da escola⁸⁵, os diretores de turma, os secretários, aqueles que irá indicar, de acordo com a legislação em vigor⁸⁶, para se submeterem à eleição para o cargo de coordenador de departamento, outros docentes para coordenarem outros cargos de gestão intermédia, além de indicar e distribuir tanto o serviço letivo e não letivo pelos professores e educadores, como as funções a desempenhar pelos elementos do pessoal não docente. No exercício das suas funções, enquadradas nesta liderança, o líder procura manter-se afastado e distante de cada grupo citado e, sempre que necessário elogia ou critica os subordinados de forma pessoal.

Trata-se de um estilo de liderança que pode produzir elevada tensão, frustração e até comportamentos agressivos entre os liderados (Junior e Lipp, 2011). Pode dificultar as relações de amizade e comprometer as já existentes e também pode acarretar sentimentos generalizados de insatisfação, o que contribui para diminuir o «espaço» reservado às iniciativas pessoais. De acordo com Castro, este estilo de liderança “levado ao extremo

⁸⁴ Neste caso o líder diz respeito ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

⁸⁵ Nomeadamente o Subdiretor, os Adjuntos e os assessores.

⁸⁶ Neste caso de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

encontra-se totalmente no líder que tem autoridade para tomar todas as decisões e controla as recompensas e os «castigos» (1993, p. 56).

É uma liderança «forte», inflexível e que tende para a não admissão de dúvidas, erros e falhas.

É um estilo de liderança que é mais adequado quando se pretende realizar uma mudança muito rápida na organização, no departamento ou noutra local organizacional, assim como nos aspetos funcionais e também quando o líder se relaciona com colaboradores e liderados conflituosos.

O estilo autocrático, de acordo com Reis e Silva, “representa o líder característico de ambientes de trabalho fechado” (2014, p. 148).

Neste estilo de liderança, o líder determina todos os procedimentos que os elementos do grupo de liderados devem acolher, ter e ser responsáveis pela sua execução.

Nas organizações em que este estilo de liderança é utilizado, os seus membros tendem a desresponsabilizar-se e descuidar a qualidade (Parreira, 2000). Verifica-se uma perda de recursos humanos em termos de potenciais líderes, dado que o líder autoritário não reserva espaço no decurso da sua ação para que estes, porventura, possam emergir.

Uma das consequências da ação destes líderes, de acordo com Parreira (2000), é a criação de conflitos que, por vezes, são irresolúveis e que apenas são neutralizáveis pela força.

As decisões são tomadas pelo líder sem o contributo dos seguidores pelo que são «pobres». Regista-se o centralismo do poder e das decisões. A estrutura de autoridade tende a ser formalista e rígida. Verifica-se o predomínio do canal único nas comunicações e no mesmo sentido, ou seja, do líder para os liderados, seguidores e colaboradores.

Apesar da caracterização feita sobre este estilo de liderança, o facto é que o mesmo parece muitas vezes ser vantajoso em situações de controvérsia, na medida em que os liderados mais confusos preferem ter um «líder forte», que lhes diga o que devem fazer (O’Conner, 1995). É ainda vantajoso porque os líderes através de uma ação firme conseguem provocar reações rápidas e criar situações claras para que a atuação dos liderados convirja para a obtenção dos objetivos estabelecidos.

Também Junior e Lipp (2011) sublinham que entre as vantagens originadas pela conduta deste tipo de líder, salienta-se o emergir de decisões rápidas, a obtenção de resultados favoráveis de liderados menos competentes e o oferecimento de segurança e bases estruturais para os membros que lidera. No entanto, também pode ser frustrante para todos aqueles que

desejam contribuir com as suas próprias ideias e informações, dado que os líderes são de tal forma unilaterais que os enfurecem.

Neste século e reportando-nos somente às escolas públicas portuguesas, parece-nos que poucos líderes existirão exclusivamente com estas características e com este modo de agir, até porque em sistemas democráticos, como aquele que existe na maioria dos países ocidentais incluindo Portugal, são pouco aceites e tolerados.

4.8. Liderança democrática

Trata-se de um estilo de liderança em que o líder pauta o seu comportamento pela descentralização do poder, em que as decisões são tomadas coletivamente envolvendo a participação de todos, isto é, de líder e de liderados. Neste estilo, cabe a todos definirem as políticas e diretrizes mediante conversa, debates e «discussões», podendo as tarefas ganhar novas perspetivas e dimensões. Esta circunstância poderá favorecer a formação de grupos de amizade entre os liderados e entre estes e o líder, além de contribuir para o aprofundamento de relacionamentos cordiais entre todos. Dito de outra forma, “os membros individuais do grupo são conscientemente envolvidos na tomada de decisões e no controlo de actividades do grupo e a autoridade e o poder são partilhados com o grupo” (Castro, 1993, p. 57). É também um estilo de liderança que se faz com as pessoas e para as pessoas. Além disso, é um estilo que deve ser usado para dar poder aos membros da equipa ou de uma qualquer organização e promover o seu desempenho.

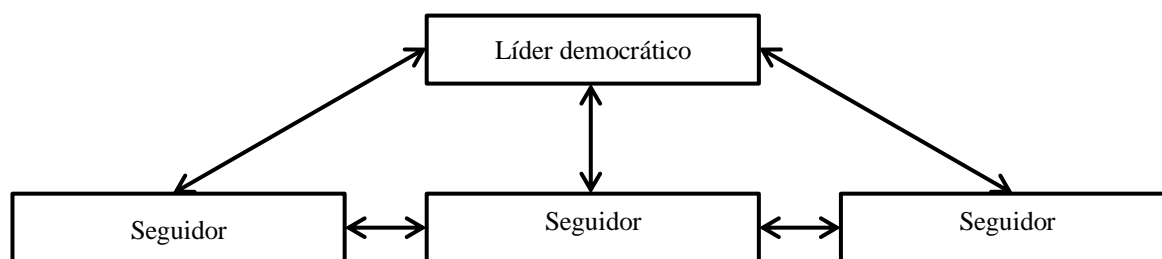
O líder permite aos restantes membros da sua equipa de direção, assim como aos demais atores educativos que escolham os seus colegas de trabalho e que dividam as responsabilidades na execução das atividades e no exercício das suas funções educativas.

Na ótica de Junior e Lipp (2011), o líder democrático atua como apoiante das decisões tomadas no coletivo e como facilitador da tomada das mesmas, oferecendo constantemente *feedback* aos membros que lidera, encorajando a participação e delegando responsabilidades, sem, contudo, se «esquecer» que é ele o responsável pelo bom andamento e concretização das atividades programadas e pelo sucesso em busca de objetivos e metas organizacionais, além das individuais.

Neste estilo de liderança é contemplada a participação de todos por parte do líder da organização, designadamente, entre outros aspetos, na definição de objetivos, na melhor forma de alcançá-los e na tomada de decisões. O líder procura ouvir todos e atender às

solicitações viáveis e exequíveis. Este líder “tem um tipo de acção que vai desde a pessoa que não toma decisões sem consultar os subordinados, até àquele que toma as decisões sozinho mas antes consulta os subordinados” (Amaral, 1996, p. 84). Trata-se de um líder que envolve os outros na tomada de decisões e que com eles divide as responsabilidades. Pede opiniões sobre o que deve ser feito para se alcançarem os objetivos da sua área ou da organização. É um “líder visto como um igual, e um exemplo a seguir” (Reis e Silva, 2014, p. 149). A postura, a comunicação e a atuação do líder têm dois sentidos como se apresenta na figura 41, ou seja, do líder democrático para os seguidores e destes para o líder democrático.

Figura 41 - Liderança democrática



Fonte: Amaral (1996, p. 84)

O líder faculta informações específicas, no entanto, todos têm intervenção no diálogo, na decisão e ação, mas sob a sua orientação estimulante que usa a flexibilidade ajustada às situações emergentes. Habitualmente é bom o nível e a qualidade de trabalho, funcionando o grupo dos liderados mesmo na ausência do líder. Ou seja, o líder envolve os subordinados e/ou liderados na tomada de decisões, utiliza o *feedback* para os apoiar, dirigir, treinar, motivar e controlar e ajuda-os na seleção dos métodos de trabalho mais adequados de forma a se poderem atingir os objetivos previamente estabelecidos e comunicados.

É um estilo de liderança em que “o líder suscita a criatividade e promove a liberdade responsável, dentro do programa que orienta para os objectivos a atingir pela participação de todos” (Bernardo, 1992, p. 81).

Este estilo é mais apropriado para quando é necessário chegar a um acordo ou a um consenso e para conseguir a participação dos liderados e colaboradores.

A liderança democrática na escola promove a democracia permitindo a assunção coletiva do poder. Assim, o poder do líder é exercido com os liderados. É um estilo que:

- “i) desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem;
- ii) facilita processos de trabalho em grupo;
- iii) promove a comunicação (especialmente ouvindo e questionando);
- iv) reflecte sobre a prática;
- v) colabora no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas;
- vi) gere conflitos entre adultos;
- vii) promove a resolução de problemas entre colegas e alunos;
- viii) promove, através da acção e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem;
- ix) desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão;
- x) identifica, descobre e interpreta informação e evidências sobre o funcionamento da escola;
- xi) concebe e realiza sistemas de comunicação que mantêm todos informados e envolvidos na interpretação consistente dos dados;
- xii) presta atenção ao que se passa na sala de aula, na escola, na comunidade;
- xiii) observa e é sensível a indicadores em que os participantes têm sucesso na assunção de papéis inovadores;
- xiv) desenvolve expectativas mútuas e estratégias para assegurar que os participantes dividam responsabilidades na implementação de protocolos e projectos com a comunidade escolar;
- xv) encoraja iniciativas individuais e de grupo providenciando acesso a recursos, pessoal, tempo e redes exteriores;
- xvi) pratica e incentiva a inovação sem expectativas de sucesso imediato;
- xvii) encoraja e participa na inovação colaborativa;
- xviii) compromete-se, com os outros inovadores, no desenvolvimento de critérios pessoais de monitorização, avaliação e responsabilização no que se refere ao trabalho individual ou em equipa;
- xix) trabalha com os outros membros da comunidade escolar no sentido de elevar as expectativas e estabelecer *standards* humanos mais desafiantes;
- xx) desenha, ensina, treina e avalia programas de ensino e processos de instrução e assegura que todos os alunos aprendam o mais possível;
- xxi) reformula papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência;
- xxii) assegura que a avaliação da aprendizagem inclua uma diversidade de critérios e instrumentos que permitam avaliar competências, capacidades, atitudes;
- xxiii) pratica a descentralização de poder e partilha as decisões;
- xxiv) promove o desenvolvimento individual e colectivo” (Alves, 1999a, pp. 27-28, adaptado de Lambert, 1998).

O conjunto destes itens revela uma prática educativa e social libertadora e emancipadora.

Para Greenfield (1995) e Alves (1999a), este estilo de liderança é aquele que poderá potenciar os melhores processos educativos e provavelmente os melhores resultados nas aprendizagens dos alunos, contudo, devido à grande variedade de contextos internos e externos onde ocorre e que poderão condicionar a assunção de um determinado modelo de liderança, os autores entendem que estes resultados também podem ser diferentes do que percebem.

A liderança democrática possibilita e incentiva a participação de todos os atores escolares e da comunidade educativa. As decisões são tomadas em conjunto chegando-se a um consenso depois de serem discutidas e negociadas. Para isso, o líder preocupa-se constantemente em elevar o grau de relações interpessoais.

O estilo democrático de liderança “baseia-se no respeito mútuo entre líder e equipa, independentemente das posições que cada um ocupa” (O’Conner, 1995, p. 42). Quando os líderes descobrem que os membros das equipas que lideram não possuem certas aptidões e capacidades, criam oportunidades que lhes permitem desenvolvê-las e melhorá-las.

Normalmente é um líder que se sente satisfeito com o seu estilo de liderança e com o trabalho desenvolvido e os objetivos alcançados em conjunto, tanto por ele, pela organização, como pelos subordinados e/ou liderados. Contudo, sempre que algo não está bem fundamenta as suas críticas em factos e não em teorias.

A vantagem deste estilo de liderança é a atmosfera de diálogo e debate que ele proporciona. Segundo O’Conner (1995), todos ficam a ganhar com esta situação incluindo os líderes que podem assim aprender com a sua própria equipa de liderados. Outra vantagem prende-se com o facto de estes líderes encorajarem todos a contribuírem com as suas aptidões e talentos, permitindo a realização de mais trabalho e de melhor qualidade. Ainda neste âmbito, pode-se mencionar que a liderança democrática funciona bem nos momentos em que é preciso ouvir as ideias dos outros para inovar ou reinventar um processo ou modelo e também quando o objetivo é fazer com os outros se apropriem das decisões, dos objetivos ou dos planos.

Este estilo de liderança também pode ser potencialmente frustrante para os membros da equipa de liderados, nomeadamente para aqueles que dão grande importância à ação, dado que entendem que o diálogo e a discussão tomam muito tempo e atrasam o progresso dos seus desempenhos e da organização onde trabalham (O’Conner, 1995). Igualmente não funciona

em situações de emergência ou quando os membros da equipa não têm o conhecimento necessário para emitir uma opinião consistente e fundamentada sobre as questões colocadas ou que se colocam à organização e à sua liderança.

No caso concreto das escolas públicas portuguesas, a liderança democrática encontra-se voltada para as pessoas, assim como se verifica a participação dos liderados no processo de tomada de decisão. Dito por outras palavras, todos os procedimentos na escola parecem ser decididos através de discussões de grupo, sob a orientação e a assistência do líder, neste caso o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada. O líder procura esclarecer o grupo em relação às tarefas e aos objetivos que pretende com os procedimentos que tem em mente adotar na escola. Na liderança democrática, o líder apresenta alternativas sobre o que pretende, sobre o que se debate e se pretende decidir, ficando a cargo do grupo escolher aquelas que lhes parecem mais adequadas. Sempre que este líder elogia ou critica, tem o cuidado de o fazer de forma objetiva e impessoal visando e baseando-se unicamente nos factos e não nas pessoas ou nas «preferências» pessoais.

Outro aspeto relevante no que aos órgãos de direção das escolas públicas portuguesas diz respeito, no âmbito deste estilo de liderança, é saber se as estruturas democráticas entretanto criadas pela legislação sobre a administração escolar, como aconteceu nas três últimas décadas, com a criação do Conselho Consultivo de Escola em 1986, do Conselho de Escola em 1991, da Assembleia de Escola em 1998 e do Conselho Geral em 2008 com funções de direção escolar, têm correspondido necessariamente a práticas de liderança democráticas, em que através deste estilo de liderança se tenham concretizado na partilha de poder. Neste domínio importa sublinhar o que a este respeito nos é dito por Sanches, nomeadamente que a “praxis democrática da liderança não pode ser vista como manifestação independente da democratização das estruturas organizacionais. Estas constituem formas naturais para o exercício daquela e, sobretudo, para que a congruência entre estruturas (formas) e acção subjectiva seja facilitada” (1996, p. 23).

A democracia dos órgãos, da sua composição e atuação encontra-se enquadrada nos normativos, contudo, nas próprias escolas nem sempre parece ser assim que funciona, motivada, julgamos nós, pelos «jogos de poder», pelo autoritarismo de alguns elementos e pelos partidos políticos que já se fazem representar em muitos Conselhos Gerais por este país fora em nome da autarquia ou da representação autárquica neste órgão.

4.9. Liderança carismática

Na atualidade o estudo da liderança carismática é um ramo importante do enfoque comportamental. Sobre a mesma, e de acordo com Den Hartog e Koopman (2001), De Hoogh, Den Hartog e Koopman (2005) e De Hoogh *et al.* (2005), existem diversas versões sobre a teoria da liderança carismática. Por exemplo, para House a liderança carismática é definida como um “conjunto de características da personalidade e de comportamento dos líderes, que através de um processo dinâmico, dão origem a uma relação particular com os subordinados ou com os seguidores” (1977, cit. por Reto e Lopes, 1991, p. 67). Já para Chiavenato (2005a), a liderança carismática está relacionada com a força das habilidades que permitem um profundo e extraordinário efeito sobre os seguidores. Estes não só acreditam e respeitam o líder como também o idolatram e adoram como se o mesmo se tratasse de um herói ou figura espiritual (Yukl, 2008).

Neste modelo de liderança, Meindl (1990) propôs que nas situações de crise os líderes podem ser irrelevantes, dado que os liderados nessas circunstâncias irão aperceber-se das qualidades carismáticas de um indivíduo e encarar essa pessoa como um líder.

Já Conger e Kanungo (1987) aperceberam-se que determinados comportamentos da parte de um líder contribuíam para uma aura carismática, tal como uma consciência das realidades de uma situação, descrevendo uma visão idealizada de uma situação ou estado final e o uso de estratégias inovadoras para alcançar essa visão. Todavia, o carisma é pensado sendo tanto um desejo de o «ver» por parte dos liderados, como um «comportamento» carismático por parte do líder.

Para Robbins (2005), neste estilo de liderança os seguidores do líder atribuem-lhe capacidades heroicas ou extraordinárias de liderança quando observam determinados comportamentos.

Ainda a este propósito, Shamir, House e Arthur (1993) sugeriram que a eficiência da liderança carismática é o resultado da reconcetualização por parte dos liderados em relação à importância do que estão a fazer, mais do que qualquer característica direta motivacional do líder. Para ter a certeza, o líder carismático ajuda os seguidores e liderados a reformular os seus esforços para alcançar um propósito moral mais estável e duradouro, no entanto, é a mudança na forma como os seguidores veem os seus esforços mais do que qualquer desejo de realizar ou «seguir» o líder que é o elemento ativo da liderança carismática.

Segundo Robbins (2005), há quem defenda que o carisma não pode ser adquirido. Por outro lado, também era habitual pensar-se que a liderança carismática nascia com o indivíduo, todavia, autores como Conger e Kanungo (1987), Towler (2003), Frese, Beimele e Schoenborn (2003) e Freitas (2014) acreditam que as pessoas podem ser treinadas para terem comportamentos carismáticos. Neste âmbito, de acordo com Robbins, dados mais recentes sugerem que “as pessoas podem ser treinadas para manifestarem comportamentos carismáticos e, assim, usufruírem dos benefícios que acarreta o facto de se ser conhecido como um «líder carismático»” (2008, p. 100).

Um indivíduo pode tornar-se carismático se seguir um processo de três etapas, que Robbins formula da seguinte forma:

“em primeiro lugar, tem que desenvolver a aura do carisma, mantendo uma postura otimista, usando a paixão como catalisador para criar o entusiasmo e comunicando com o corpo inteiro, não apenas verbalmente. Em segundo lugar, tem de cativar os outros, criando uma ligação que os inspire a segui-lo. E finalmente, tem que possibilitar a revelação do potencial dos seus colaboradores, tocando nas suas emoções” (2008, p. 101).

O líder carismático estrutura um objetivo grandioso, comunica grandes expectativas de desempenho, demonstra grande confiança nas capacidades dos outros, em especial dos liderados, em alcançarem essas expectativas e de sentir empatia com as necessidades destes.

Este estilo de liderança, à semelhança dos outros também se baseia numa relação de confiança entre o liderado e o líder e vice-versa. Ainda neste âmbito, por exemplo para Robbins “a confiança é a essência da liderança (...)” (2008, p. 80). Este autor (2008) manifesta-se desta forma em relação a este aspeto da liderança, uma vez que entende que é impossível liderar pessoas que não confiem no seu líder.

Num grupo de pessoas supervisionado por um líder carismático, estes liderados apresentam melhores desempenhos, encontram-se mais adaptados às tarefas e ajustam-se melhor ao seu líder (Robbins, 2008).

Apesar do que vimos referindo a respeito da liderança carismática, devemos assinalar que algumas pessoas têm claramente um estilo intuitivo que emana carisma, enquanto outras podem ser treinadas de forma a conseguirem exibir comportamentos carismáticos. Esses comportamentos na aceção de Robbins (2008) podem incluir os seguintes aspetos que os indivíduos podem colocar em prática:

- uma presença poderosa, confiante e dinâmica. Falam e dirigem-se aos outros com clareza e num tom de voz cativante e agradável. Neste âmbito, mantêm contacto visual com as pessoas e adotam posturas corporais que demonstram que estão seguros deles próprios e transmitem confiança;

- expressam objetivos globais. Criam uma visão de futuro e comunicam-na aos outros especificando formas não convencionais de a alcançar, devendo o caminho traçado para a obter, privilegiar algo de novo mas apropriado ao contexto. O sucesso dessa visão não reside na mesma mas no fazer com que os outros acreditem nela;

- transmitem grandes expectativas de desempenho e confiança nas capacidades dos outros para conseguir que as alcancem. Estabelecem objetivos ambiciosos para pessoas e equipas e demonstram a sua convicção em como serão alcançados.

Na sua aceção corrente, o carisma é a capacidade especial de inspirar fascínio e lealdade. Weber definiu carisma

“como certa qualidade da personalidade de um indivíduo, através da qual ele se distingue das pessoas comuns e que o faz ser tratado como se fosse dotado de poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanas ou pelo menos particularmente excepcionais. Essas qualidades não estão acessíveis às pessoas comuns, sendo vistas como se fossem de origem divina e, com base nelas, os indivíduos em questão são tratados como líderes” (1947, cit. por Robbins, Judge e Sobral, 2011, pp. 369-370).

Segundo Rego e Cunha, a palavra carisma provém do termo “grego *kharisma*, significa graça de origem divina” (2013a, p. 145). Significa ainda “dom de inspiração divina” (P. L. Afonso, 2010, p. 70) ou simplesmente “dom” (Crainer e Dearlove, 2014a, p. 91). A este respeito, Freitas assinala que o “carisma não deve ser entendido como um dom que está acima do entendimento humano ou como algo que nasce connosco, mas como uma capacidade de comunicar de forma inspiradora, provocando admiração e motivação nos outros” (2014, p. 2). De qualquer forma, Freitas (2014) entende que o carisma é sempre a capacidade humana notável, fora do comum que está relacionada com a forma como as pessoas comunicam entre si, com o mundo e com o efeito que isso provoca. Pode também ser definido como a “influência exercida ao nível das orientações normativas dos subordinados, do envolvimento emocional com o líder, e do desempenho dos subordinados, devido ao verdadeiro comportamento do líder” (House *et al.*, 1990, cit. por Syroit, 2000, p. 266). Para Landy e Conte, “*charisma is a personal magnetism compelling charm, or attractiveness that inspires*

admiration and compliance from others” (2010, p. 565). Este conceito pode traduzir-se por “uma capacidade invulgar de inspirar fascínio e lealdade, pelo, que acredita-se cegamente, segue-se e espera-se que o líder guie os seguidores pelo caminho que leva à realização do sonho de todos e de cada um” (Lourenço, 2011, p. 107).

Já McGrath e Bates conceitualizam o carisma como “um traço de personalidade particularmente poderoso, que apenas algumas pessoas possuem e que as destaca como líderes na mente das outras pessoas” (2014, p. 66).

O carisma, na aceção de Goldsmith, é “aquele espírito positivo relativamente ao que estamos a fazer e que vem do interior e irradia para o exterior” (2011, p. 6).

De acordo com Nye, a “palavra «carisma» tem origem na palavra religiosa, o que lhe confere uma aura de magia e mistério. *Charisma* é a palavra grega para «dom divino» ou «dom da graça»” (2006, p. 82). Este é o “resultado da percepção por parte dos liderados das qualidades do comportamento do líder. Essa percepção é influenciada tanto pelo contexto como pelas necessidades dos liderados” (Neves, 2001, cit. por Pena *et al.*, 2007, p. 29).

Segundo Freitas, os mais recentes estudos “revelam que o carisma se aprende e se pode desenvolver no indivíduo ao longo de toda uma vida” (2014, p. 1). Para este autor (2014) qualquer pessoa, mesmo a mais tímida ou apagada pode cultivar e desenvolver quotidianamente carisma, bastando para tal percorrer os seguintes passos, ou seja, seguir as seguintes trinta e uma dicas: desenvolver a autoconfiança; aprender a criar visões; ser entusiasta e otimista; ser razoavelmente persistente; ser espirituoso; usar palavras fortes; ser sincero; revelar as emoções; promover-se; caminhar com confiança; dar atenção aos outros quando falam; escutar as suas próprias emoções; ser simpático; ser suficientemente humilde; assumir uma atitude de reciprocidade positiva; exercer o poder da igualdade no dia a dia; mostrar respeito pelas pessoas com quem vive e com quem trabalha; aplicar os seus bons valores; ser flexível; fazer com que as pessoas se sintam especiais; mostrar interesse pela vida das pessoas; chamar as pessoas pelo nome; saber ouvir; dar *feedback* aos outros de forma estratégica; ser ecológico em relação ao tempo e combater o desperdício; causar uma agradável primeira impressão nos outros; elogiar com sinceridade; lidar bem com os erros e frustrações; lidar bem com o passado e com a incerteza do futuro; deixar-se levar pela sintonia; e não tentar fingir carisma.

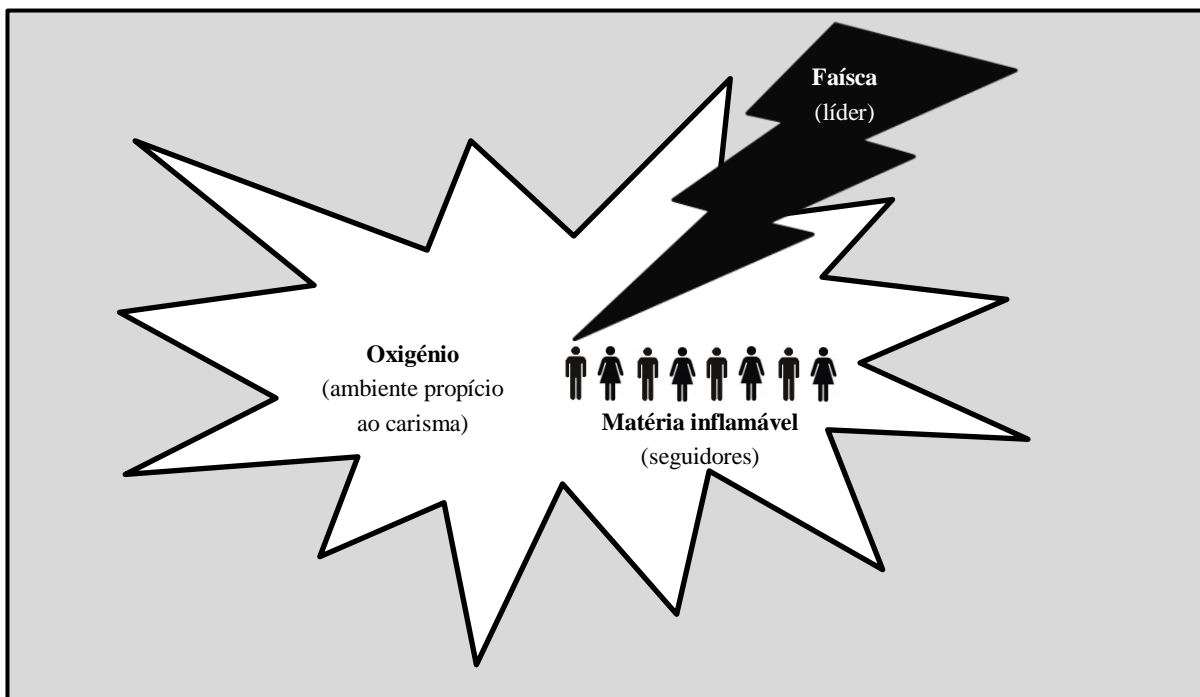
Desta forma, pode tornar-se “numa pessoa mais agradável socialmente e ver aumentadas as suas habilidades sociais” (Freitas, 2014, p. 113).

O carisma é frequentemente associado ao dom do líder que induz os seguidores a corresponderem às suas expectativas. Porém, se o carisma fosse apenas o resultado desse dom, o líder seria carismático qualquer que fosse a situação, o que nem sempre se verifica, dado que numerosos casos mostram que isso não sucede e que o carisma é volátil (Rego e Cunha, 2013a). Estes autores (2013a), a este propósito, dão como exemplo o caso de Lech Walesa, que apesar de outrora ter sido herói na Polónia, viria depois a ser «ignorado» quando o contexto se modificou. Deste modo, Rego e Cunha entendem que

“é mais apropriado conceber o carisma como uma «combustão» que ocorre quando os atributos do líder (faísca) se cruzam com colaboradores detentores de certas características (combustível) num contexto propício (comburente) - sendo este caracterizado por uma crise ou pelo descontentamento dos seguidores” (2013a, p. 146).

Nesta linha de pensamento, Klein e House consideram que este processo pode ser compreendido mediante a analogia da explosão como se apresenta na figura 42.

Figura 42 - Carisma – o encontro entre a «faísca» e a «matéria inflamável» num contexto de «oxigénio»



Fonte: Klein e House (1995, cit. por Rego e Cunha, 2007, p. 221)

Deste modo, para Klein e House

“o carisma é um fogo, um fogo que inflama a energia e o empenhamento dos seguidores, produzindo resultados acima e para além do esperado. O carisma é o produto de três elementos: (1) uma faísca - o líder com as suas qualidades carismáticas; (2) a matéria inflamável - os seguidores que estão abertos ou suscetíveis ao carisma, e (3) o oxigénio - o ambiente conducente ao carisma. O carisma não é a faísca. Não é a matéria inflamável. E não é o oxigénio. O carisma é o produto da união dos três elementos” (1995, p. 183).

Na ótica de P. L. Afonso, o carisma do líder é um processo resultante da interação complexa de cinco elementos:

“(a) uma pessoa com extraordinário dom e qualidades, (b) uma crise social ou situação de desespero, (c) uma visão radical ou conjunto de ideais promissoras de uma solução para a crise, (d) um conjunto de seguidores atraídos pelo líder e crentes no seu poder excepcional e visão radical, (e) a validação do dom extraordinário da pessoa e da visão radical através de sucessos reiterados na gestão de crises percebidas” (2010, p. 71).

Ainda segundo este autor (2010), hoje a literatura permite verificar que o carisma comporta um lado positivo, quando é utilizado na satisfação das necessidades dos seguidores e um lado oculto e mais negativo, quando visa o autoengrandecimento do líder, ou seja, o seu proveito próprio, em que dá lugar a um estilo de liderança designado por Padilla, Hogan e Kaiser (2007) de liderança destrutiva. Igualmente no âmbito desta temática, Conger entende que o

“carisma não reside apenas no líder ou nos seus atributos pessoais, mas sobretudo na interacção entre os atributos do líder e as necessidades, crenças, valores e percepções dos seguidores (...). A avaliação do carisma do líder exige que o líder e os seus seguidores partilhem crenças e valores básicos” (1988, p. 24).

Os laços entre os membros do grupo e o seu líder por vezes variam, contudo, de acordo com Conger e Kanungo,

“existe frequentemente uma diferença muito grande entre a ligação emocional e a energia reveladas pelos seguidores de líderes carismáticos, quando comparados com os de líderes não

carismáticos (...). Parece que os líderes carismáticos têm essa habilidade única para construir laços emocionais e entusiasmo entre os seus seguidores e as missões que se propõem” (1988a, p. 4).

Para Cunha e Rego (2009a), o carisma é uma relação que se estabelece, em determinadas situações, entre um líder com dadas características e os liderados com determinadas expectativas e atributos. Deste modo, um líder pode ser carismático numa dada situação e noutra não. Ainda a este respeito, Cunha e Rego entendem que:

“• Não se é carismático porque se decide sê-lo. É necessário que algumas condições se conciliem - por exemplo, que os seguidores sintam insatisfação com a situação crítica e projectem sobre o líder a esperança de resolução dos graves problemas.

• Em qualquer caso, um líder pode porventura fomentar a relação carismática se criar, entre os seguidores, alguma insatisfação com o *status quo*.

• Os conteúdos e as formas comunicacionais são um dos modos mais notórios dos quais os líderes mais promovem a relação carismática.

• Um líder carismático que não valida as expectativas que os seguidores sobre si projectam (isto é, que não obtém resultados ou não resolve a crise) pode transformar-se em «líder odiado».

• Atendendo ao grau de entrega que os seguidores tendem a votar ao líder carismático, há riscos de a obediência ser «cega» e de o processo resultar em acções destrutivas. Importa, pois, adoptar precauções” (2009a, p. 241).

O “carisma, por si só, não garante eficácia como líder” (Drucker, 2013, p. 292). Este deve refletir sobre a missão da organização, deve defini-la clara e visivelmente, estabelecendo objetivos e prioridades e estabelecendo e mantendo os padrões. Este líder deve fazer concessões, mas antes de as conceder reflete sobre o que é acertado e desejável. A sua primeira tarefa deve centrar-se na tomada de decisões de forma clara e inequívoca. Este tipo de líder, segundo Druker (2013), raramente é permissivo e encara essencialmente a liderança como responsabilidade e não como estatuto ou privilégio.

Desta forma, por se assumir responsável, em última análise, pelos erros dos seus parceiros e subordinados, o líder também percebe os triunfos dos seus parceiros e subordinados como triunfos seus e não como ameaças. O que o distingue de um pseudolíder são os seus objetivos e os subordinados e parceiros fortes que tem, que conserva, que

encorajem, que pressiona e que se orgulha deles. O que determina se “ele é um líder eficaz depende de o seu compromisso para com as limitações da realidade - que podem envolver problemas políticos, económicos, financeiros ou interpessoais - ser compatível com a sua missão e os seus objectivos ou o afastar deles” (Drucker, 2013, p. 293).

Contudo, o líder carismático eficaz sabe que existe um risco que se prende com a ambição dos subordinados e dos parceiros, mas percebe que a tendência para estes serem ambiciosos é muito menor do que ser servido pela «mediocridade». O êxito deste líder, de acordo com Shamir, House e Arthur, sustenta-se nas seguintes ações:

- “1. *Administración de la impresión que causa para mostrar su competencia.*
2. *Articulación de objetivos ideológicos.*
3. *Definición de los roles de los subordinados en términos de valores ideológicos.*
4. *Promoción de sí mismo como modelo.*
5. *Comunicación de altas expectativas y confianza en los subordinados.*
6. *Diseño de actitudes que favorecen los motivos de los seguidores*” (1993, cit. por Alatorre, 2013, p. 75).

Um das trefas derradeiras deste tipo de liderança é a confiança, caso contrário não existirão seguidores e parceiros. Esta qualidade traduz-se na “convicção de que o líder quer dizer o que diz. É uma crença em algo muito antiquado chamado «integridade». As acções de um líder e as suas crenças declaradas têm de ser congruentes, ou pelo menos compatíveis” (Drucker, 2013, p. 294). Neste estilo de liderança, esta circunstância baseia-se no facto da liderança ser inteligente e principalmente em ser consistente.

Na liderança carismática, de acordo com Praana (2001), existe sempre algo de sedutor no líder que como que atrai os liderados, ou seja, que os faz aderirem ao líder e seguirem-no.

Segundo Syroit (2000), os líderes carismáticos têm uma elevada necessidade de poder, elevada autoconfiança e uma forte convicção nas suas próprias crenças e ideias. A este respeito, Yukl menciona oito indicadores da liderança carismática:

- “1. A confiança dos seguidores na rectidão das crenças do líder.
2. Semelhança entre as crenças dos seguidores e as do líder.
3. Aceitação inquestionável do líder pelos seguidores.
4. Afeição dos seguidores para com o líder.

5. Obediência voluntária ao líder.
6. Envolvimento emocional dos seguidores na missão da organização.
7. Objectivos de desempenho mais elevados por parte dos seguidores.
8. Crença dos seguidores de que são capazes de contribuir para o sucesso da missão do grupo” (1989, p. 205, cit. por Syroit, 2000, pp. 266-267).

A este respeito, Syroit sublinha que a atuação dos líderes carismáticos é caracterizada pelos seguintes aspetos:

- “- criação de impressões de competência e sucesso;
- transmissão de uma visão apelativa de como o futuro pode ser;
- servir de exemplo para os subordinados;
- definir os papéis dos subordinados em termos que lhes sejam apelativos;
- comunicar expectativas elevadas e mostrar confiança na competência dos subordinados para alcançar essas expectativas, e
- activar motivos relevantes para a missão do grupo de trabalho” (2000, p. 267).

Além disso, são líderes que atuam como um modelo de referência para os seus seguidores em que estes manifestam confiança e crença na ideologia do líder. A relação «estreita» que é estabelecida entre líderes e seguidores torna estas pessoas parte de uma entidade coletiva com um objetivo comum.

Neste âmbito, “os seguidores exprimem e sentem satisfação por trabalhar na direcção dos objectivos do líder, e por tentar agradar-lhe” (McGrath e Bates, 2014, p. 67). São ainda líderes que se apercebem da existência das situações incorretas e que por isso tentam, por todos os meios, corrigi-las. Possuem um sentimento de completa insatisfação com a realidade envolvente, no entanto, a sua enorme «energia libertada» leva-os a encontrarem novas oportunidades de atuação, tendo nestas circunstâncias a visão estratégica que possuem um papel muito importante (Reis e Silva, 2014). Utilizam igualmente esta visão estratégica para evitar o aparecimento de problemas, para introduzir mudanças no meio envolvente e para clarificarem situações que aparentemente se poderiam considerar de difícil solução.

Conger e Kanungo (1987; 1988a) e Conger (1989) afirmam que as qualidades carismáticas são atribuídas ao líder pelos seus seguidores, com base na sua experiência e nas observações do comportamento estratégico do líder na transformação da organização ou do grupo de trabalho. Segundo aqueles autores, esta transformação desenvolve-se ao longo de

quatro fases, em que cada fase requer diferentes comportamentos de liderança, verificando-se que a atribuição de carisma a um líder é tanto mais provável quanto mais esses comportamentos forem exteriorizados.

Assim, de acordo com Syroit,

“a primeira fase requer a detecção de deficiências e oportunidades actuais não exploradas, bem como a formulação de uma visão estratégica idealizada. Quanto mais extrema ou desviante for essa visão, mais provável é a atribuição de carisma. As atribuições de carisma são também mais prováveis em tempos de crise, durante os quais são exigidas maiores mudanças. A segunda fase engloba a comunicação da visão, a exposição das razões que tornam o *status quo* inaceitável e fazem da visão a melhor alternativa, e a prova de que possui capacidade para liderar os seguidores. Quanto mais precisa for a avaliação da situação e quanto mais realista for a avaliação dos constrangimentos da envolvente, mais provável se torna a atribuição de carisma. Na terceira fase, os líderes precisam de ganhar a confiança dos seguidores, através dos seus conhecimentos periciais, sucesso, sacrifício pessoal, aceitação individual do risco e comportamento não convencional. Na quarta fase, os líderes têm que mostrar caminhos capazes de levar ao alcance da visão, através do uso do *empowerment*, modelação e estratégias não convencionais. Quanto mais estes comportamentos forem demonstrados, mais provável se torna a atribuição de carisma ao líder” (2000, p. 268).

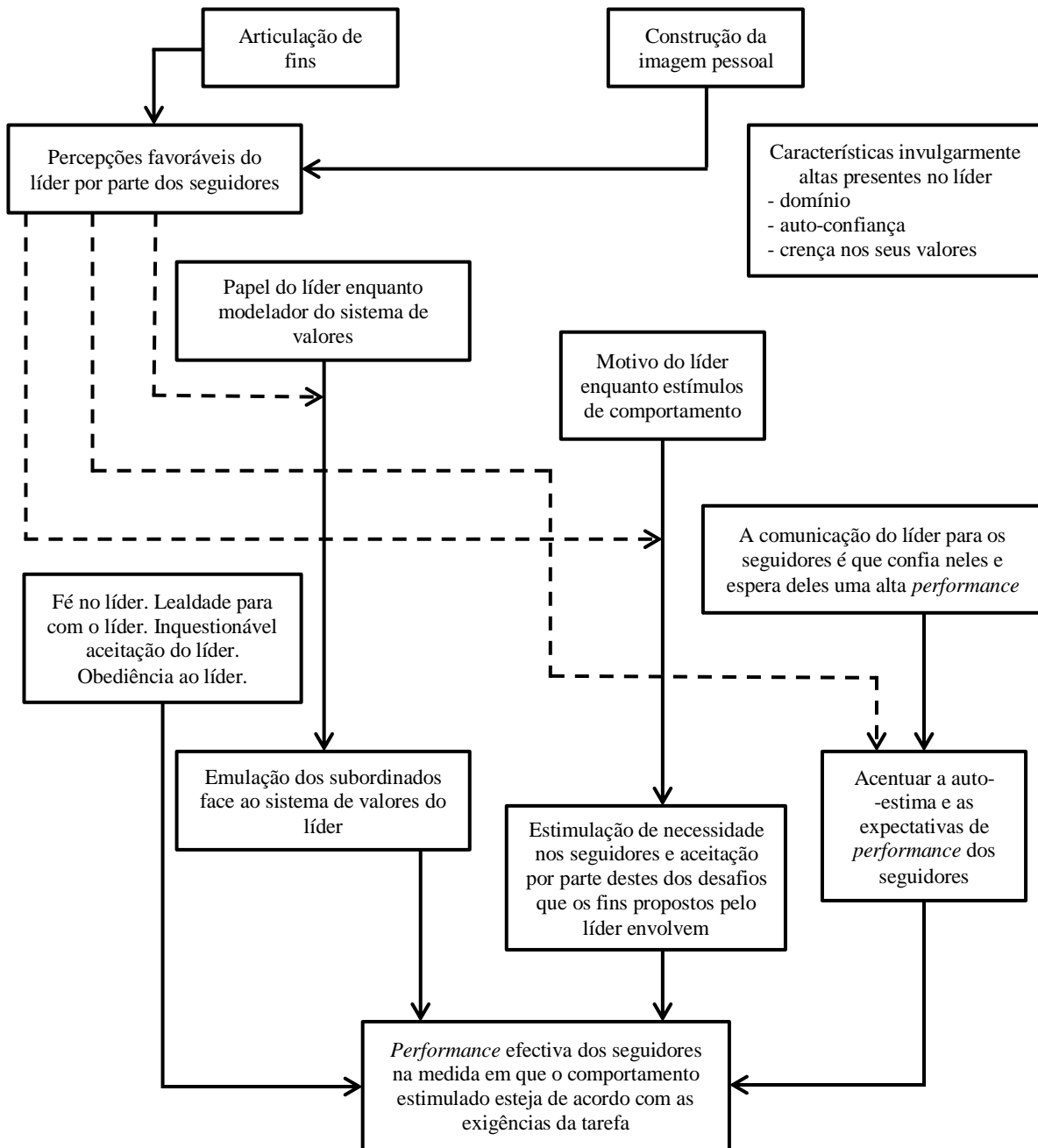
Estes são líderes que normalmente têm uma visão de futuro, possuem experiências de vida positivas, em que o seu foco de influência são grandes «massas» humanas e atuam e desenvolvem ações junto dos seus seguidores (Bedell-Avers *et al.*, 2009). São ainda líderes que estão altamente motivados para influenciar os seus seguidores.

Para este desiderato apoiam-se na sua elevada autoconfiança, no seu entusiasmo, na sua própria competência e na convicção dos seus ideais e valores.

Sobre a temática que vimos abordando, House (1977) desenvolveu um modelo que esquematizamos na figura 43⁸⁷.

⁸⁷ As linhas a tracejado na figura 43 indicam que as percepções favoráveis moderam as relações entre líder e as respostas dos seguidores (Bass, 1985).

Figura 43 - Modelo de liderança carismática



Fonte: House (1977, cit. por Reto e Lopes, 1991, p. 69)

Este modelo foi desenvolvido em organizações complexas assente nas seguintes sete proposições:

- “1. As características que diferenciam os líderes carismáticos dos outros líderes ou dos seguidores são: domínio e auto-confiança, necessidade de influência e uma forte convicção na justeza das suas crenças;
2. Uma percepção favorável dos seguidores face ao líder é modelada pelos valores do líder, pelas expectativas positivas ou negativas dos subordinados face aos resultados das respostas emocionais do líder relacionadas com o trabalho, e das atitudes do líder face ao trabalho e à organização;
3. Os líderes que produzem efeitos carismáticos têm comportamentos que criam uma maior impressão de competência e de sucesso do que os não-carismáticos;
4. Os líderes carismáticos conseguem articular as finalidades ideológicas melhor do que os outros;
5. Os líderes que conseguem comunicar, em simultâneo altas expectativas e confiança nos seguidores conduzem a que estes aceitem os seus objectivos e que acreditem que eles podem contribuir para esses objectivos;
6. Os líderes carismáticos conseguem que os seus comportamentos activem, junto dos seguidores, motivos relevantes para o cumprimento da sua missão;
7. A condição necessária para que o líder produza efeitos carismáticos consiste em fazer com que o papel dos seguidores seja definível em termos ideológicos de forma a provocar a adesão dos seguidores” (House, 1977, cit. por Reto e Lopes, 1991, p. 68).

Mais tarde, House (1977) resumiu estas proposições a três fatores: os traços do líder, os comportamentos do líder e as condições facilitadoras. Também identificou três características pessoais no líder carismático⁸⁸: confiança, domínio e convicção das suas crenças. De acordo com Parra, este líder para ser percebido como carismático deve ter: “*fuerte necesidad de poder, alta confianza en sí mismo, fuertes convicciones*” (2008, p. 172). Ainda as características chave dos líderes carismáticos, agora na aceção de Conger e Kanungo (1988b) abarcam a confiança neles mesmos, a capacidade para articular a visão, as fortes convicções acerca da visão, o comportamento que está fora do habitual (o comportamento «novo»), são percebidos como agentes de mudança e são sensíveis ao ambiente. Já Bennis e Nanus (1985a) depois de terem estudado noventa, dos mais eficazes e bem-sucedidos, líderes nos EUA, afirmaram que estes indivíduos possuem quatro competências em comum: forte visão; capacidade de a comunicar de forma clara e, conseqüentemente, de levar à pronta adesão dos seguidores; mostram consistência na prossecução da sua visão; conhecem as suas

⁸⁸ Segundo Maximiano (2006), existem outras designações pelas quais são conhecidos os líderes carismáticos, como por exemplo: líderes inspiradores; líderes transformadores; líderes revolucionários; e agentes de mudanças.

forças e capitalizam nelas. Porém, segundo Conger (1991), os líderes carismáticos idealizam uma meta que pretendem alcançar, estabelecem um forte compromisso pessoal a fim de a atingir, são percebidos como pouco convencionais, são assertivos e seguros de si mesmos, e são tidos como agentes de mudança radical mais do que administradores do *status quo*. A partir da definição destas características, Gago e Mayo elaboraram a sua própria lista de características que o líder carismático deve ter, designadamente: “*visión: ante deficiencias plantea cambios; comunicación, inculcar la necesidad de cambio; controla y domina, inspirar confianza; confianza en sí mismos, seguidores*” (2006, p. 62).

Soares entende que a liderança carismática é exercida quando estamos perante um “líder com personalidade forte, convicto, autoconfiante e com visão para motivar os outros” (2011, p. 240). O autor (2011) acrescenta ainda que estes tipos de líderes são típicos de pequenas organizações com sucesso. Este líder, na aceção de Conger e Kanungo, deve possuir as seguintes características:

- Auto-confiança. Têm completa confiança nos seus julgamentos e capacidades;
- Visão. Encerra um futuro melhor e muito diferente do *status quo* actual;
- Capacidade para comunicar a visão. Habilidade para fazer os outros entender a visão;
- Fortes convicções sobre a visão. Isto leva a enfrentar fortes sacrifícios para fazer vingar a sua ideia;
- Comportamento algo fora das normas. Quando este comportamento tem sucesso é admirado pelos outros;
- Reconhecimento como agente de mudança. Não são vistos como meros gestores do *status quo*;
- Sensibilidade à envolvente. Avaliam de forma realista as ameaças e oportunidades da envolvente” (1991, cit. por Bilhim e Castro, 1997, p. 66).

Os líderes carismáticos influenciam os seus liderados mediante um processo de quatro etapas (Shamir, House e Arthur, 1993). Este processo, de acordo com Robbins, inicia-se com

“o líder articulando uma visão atraente. Essa visão oferece um sentido de continuidade para os liderados ao vincular o presente a um futuro melhor para a organização. O líder, então, comunica suas expectativas de alto desempenho e expressa a confiança de que seus liderados vão conseguir alcançá-las. Isso desperta a auto-estima e a autoconfiança dos liderados. Em seguida o líder comunica, através de palavras e ações, um novo sistema de valores, oferecendo um exemplo de comportamento a ser seguido pelos liderados. Finalmente, o líder carismático

se submete a auto-sacrifícios e se engaja em comportamentos não-convencionais para demonstrar coragem e convicção em relação à sua visão” (2005, p. 282).

Este estilo de liderança na aceção de House, Woycke e Fodor (1988) apresenta como aspeto positivo o facto de existirem cada vez mais pesquisas que revelam uma forte correlação entre a liderança carismática, o alto desempenho e a satisfação dos liderados. Isto mesmo confirma Robbins (2005) ao afirmar que as pessoas que trabalham para líderes carismáticos sentem-se motivadas a fazer um esforço maior e, como gostam e respeitam o seu líder, sentem mais satisfação no trabalho que realizam. Como aspetos menos positivos e que têm merecido a crítica por parte de alguns autores, Robbins (2005) salienta o facto de algumas pesquisas indicarem que o carisma pode não ser generalizável, ou seja, que a eficácia pode ser situacional. Outro aspeto na opinião de House (1977) prende-se com o facto deste estilo de liderança nem sempre ser necessária para que se consiga atingir altos desempenhos por parte dos funcionários, isto é, dos liderados. A este propósito, Afonso (2011) acrescenta que pela circunstância destes líderes desenvolverem uma visão de futuro, significativamente diferente da situação atual, induzem nos seus seguidores um sentido de pertença e envolvimento numa determinada causa, o que os leva por vezes a se superarem visando que a organização possa mais rapidamente atingir os seus objetivos. Na aceção de House e Podsakoff (1994), estes líderes a fim de envolverem emocionalmente os seus seguidores na missão da organização, utilizam um estilo de comunicação inspiracional.

A propósito das lideranças carismáticas, Rego e Cunha (2013a) advogam que as mesmas emergem mais facilmente em situações de crise ou de insatisfação, dado que estas induzem nos liderados a esperança de que algum líder «iluminado» seja capaz de enfrentar o problema e de o ultrapassar com êxito. A este respeito, também Cunha e Rego afirmam que

“é hoje quase consensual que a liderança carismática não ocorre (apenas) porque o líder está dotado de determinadas características e/ou se comporta de um dado modo. Antes se assume que ela surge quando essas características e comportamentos se encontram com certas características dos seguidores e com determinadas situações (normalmente, de crise)” (2009a, p. 25).

Também Shamir e Howell (1999) entendem que, embora as situações de crise contribuam para o desenvolvimento da liderança carismática, estas situações, não são

contudo, uma condição necessária para o seu aparecimento, ou para o sucesso deste estilo de liderança.

De outra forma, e ainda dependendo do contexto e da situação particular da organização, entende Cohen (2000) que o líder carismático não é condição imprescindível para a construção de uma organização de sucesso.

Nas organizações quando ocorre um processo de profunda mudança, entendem Pena *et al.* (2007) que a liderança carismática pode ser apropriada, dado que este estilo de liderança tende a ser mais eficaz quando ocorrem situações que comportam uma elevada carga ideológica.

Para Jones e George, o líder carismático é “entusiasta e autoconfiante capaz de transmitir claramente sua visão de como as coisas podem melhorar” (2012, p. 319). Estes líderes alicerçam-se em firmes convicções, são plenos de energia, possuem um entusiasmo confiante e têm uma enorme capacidade de manipular símbolos de poder e de sucesso para exercer uma atração emocional sobre os seguidores. A este respeito, e de acordo com Lourenço (2011), assume particular destaque a empatia entre seguidores e líder, sem a qual não existe a chamada liderança carismática.

Lourenço entende que o líder carismático possui determinadas características pessoais que, não esgotando o fenómeno do carisma, constituem o tronco comum destes tipos de líderes, entre as quais destaca cinco, designadamente: “uma visão ambiciosa e articula-se com clareza; o risco pessoal (...); a sensibilidade ao ambiente (...); um forte talento para a comunicação; e, por fim, tendem a destacar-se alguns tipos de comportamentos não convencionais no líder carismático” (2011, p. 110). Segundo Crainer e Dearlove, esta comunicação pode ocorrer “por meios verbais e não verbais. Assim, roupas, gestos, ações, uso da linguagem, retórica e muita energia, todos fazem parte das mensagens do líder carismático” (2014a, p. 94).

Os líderes carismáticos têm uma grande necessidade de poder, elevada autoconfiança e uma forte convicção nas suas próprias crenças e ideias.

Segundo Yukl (2008), os comportamentos da liderança que explicam como influem os líderes carismáticos sobre as atitudes e condutas dos seguidores incluem os seguintes aspetos: expressam uma visão atrativa; utilizam contundentes formas expressivas de comunicação quando expressam a visão; assumem riscos pessoais e fazem sacrifícios para tornar a visão numa realidade; comunicam altas expectativas; expressam confiança nos seguidores; dão o exemplo mediante comportamentos coerentes com a visão; gerem as impressões que têm os

seguidores do líder; criam uma identificação com o grupo ou com a organização; e delegam poder aos seguidores.

No caso dos estabelecimentos escolares, em virtude deste estilo de liderança, o Diretor é uma pessoa cujo atrativo pessoal e profissional determina que outras pessoas se sintam bem e «confortáveis» ao seu lado e potencia a aproximação das pessoas que se encontram próximas de si (Palacios e Castillo, 1996). Os seguidores destes líderes “identificam-se com o líder e a missão do líder, exibem extrema lealdade e confiança no líder, emulam os valores e comportamento do líder e derivam autoestima do seu relacionamento com o líder” (House, 1976, p. 207, cit. por Chiavenato, 2005a, p. 374).

Além dos estilos e modelos de liderança que temos vindo a abordar existem outros que fazem parte de novas perspetivas para o século XXI, que trataremos em seguida.

5. Novas perspetivas de liderança para o século XXI

A maioria das abordagens trabalhadas até hoje, mais do que terem sabido renovar a forma como se exerce a liderança, centrou-se na figura de um personagem que no caso da organização escolar se concretiza em quem a dirige, ou seja, o Diretor da escola. De acordo com Oñate (2008), essas abordagens têm mostrado que esse personagem parece concentrar todas as oportunidades de inovação e de mudança organizacional que a realidade exige. Esta situação na realidade que hoje vivemos constitui-se como um desafio importante a solucionar, isto é, saber até que ponto no caso concreto das escolas, apenas o Diretor concentra essa influência, essa capacidade para inovar e mudar a ação e os propósitos educacionais, ou se pelo contrário não exerce assim tanta influência, dado que outros atores educativos o substituem ou o ajudam nesse processo. Esta circunstância é de tal forma relevante, que Fullan (2003) entende que uma organização não se pode desenvolver por muito tempo ancorada nas ações de um só líder. As próprias escolas e os organismos regionais e locais da administração educativa necessitam de muitos líderes em muitos níveis. A este propósito, Torrecilla acrescenta que “*tras el concepto de liderazgo transformacional, en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos*” (2006, p. 17), que apontam para um modelo de liderança distribuída. Ainda segundo este autor (2006), parece que nem a liderança

facilitadora⁸⁹, nem a persuasiva⁹⁰, nem tão pouco a sustentável⁹¹ irão perdurar no tempo. Todavia, julgamos que ainda é cedo para se poder afirmar com toda a certeza tal facto, apesar do conceito de liderança que mais fortemente tem ocupado os investigadores e especialistas nos últimos anos, sendo inclusive «visto» com um futuro brilhante, ser o da liderança distribuída (*distributed leadership*) (Gronn, 2002, Timperley, 2005; Spillane, 2006; 2010).

Efetivamente, desde os primeiros anos deste século que temos assistido a uma multiplicação de contribuições que procuram gerar um novo quadro teórico e prático para auxiliar o desenvolvimento de um modelo de gestão para a mudança e melhoria da escola radicalmente diferente, com base numa abordagem de liderança compartilhada pela comunidade escolar como um todo (Spillane, Halverson e Diamond, 2001; 2004; MacBeath, 2005).

A liderança distribuída é um novo marco concetual para analisar e lidar com a liderança escolar. Supõe muito mais que uma simples remodelação de tarefas. Significa uma mudança na cultura, refletindo o comprometimento e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na ação «governativa» da escola, isto é, na sua gestão escolar. Assim, a sua vantagem consiste em aproveitar as habilidades dos outros para serem utilizadas numa causa comum, de tal forma que a liderança se manifeste em todos os níveis da organização (Harris e Chapman, 2002).

Esta situação introduz uma profunda redefinição do papel do Diretor, que, em vez de ser um mero gestor burocrático, torna-se num agente de mudança que aproveita as habilidades dos membros da comunidade educativa para as colocar ao serviço de uma missão comum. Este exercício de governo da instituição escolar como liderança é visto como uma prática distribuída, mais democrática, dispersa, dispersada ou «espalhada» em toda a organização, ao

⁸⁹ Segundo Lashway (1995), a ideia central que define a liderança facilitadora é que se exerce o poder e a influência através dos outros e não sobre eles. Já Conley e Goldman (1994), entendem que são comportamentos que favorecem a capacidade coletiva de uma escola, para adaptar-se, resolver problemas e melhorar os seus resultados.

⁹⁰ O conceito de liderança persuasiva é proposto por Stoll e Fink (1999) a partir do trabalho que realizaram com mais de uma centena de líderes escolares em Halton (Canadá). Este tipo de liderança sustenta-se em quatro premissas básicas: otimismo, confiança, intencionalidade e respeito pela individualidade de cada ser humano que se manifesta em comportamentos como civismo, educação, cortesia e afeto. Com estas premissas, a liderança persuasiva desenvolve-se em quatro dimensões: o autoconvite, tanto pessoal como profissional e o convite aos outros, também pessoal e profissional.

⁹¹ De acordo com Hargreaves e Fink (2003; 2004; 2005; 2007), a liderança sustentável baseia-se em sete princípios: 1) a liderança sustentável gera e mantém uma aprendizagem sustentável; 2) assegura o êxito no tempo; 3) apoio a liderança de outros; 4) dirige a sua atenção para a justiça social; 5) desenvolve, mais do que utiliza, os recursos humanos e materiais; 6) desenvolve a capacidade e a diversidade do ambiente; e 7) estabelece um compromisso ativo com o ambiente.

invés de ser exclusiva dos líderes formais, como a equipa de gestão ou o Diretor (Woods *et al.*, 2004).

Esta temática referente à liderança distribuída e a outros estilos de liderança como partilhada, participada, participativa, dispersa, compartilhada e coliderança, trataremos de forma mais aprofundada nos dois pontos seguintes deste nosso trabalho, assim como a liderança autêntica.

5.1. Liderança distribuída

O conceito de «liderança distribuída» surgiu no seio das teorias organizacionais, na década de 60 do século XX, para definir que a liderança não se limitava às posições executivas, mas que podia ser concretizada por qualquer pessoa de uma organização.

Nesta altura, Thompson “foi dos primeiros a defender que os líderes não exerciam influência apenas num sentido descendente, mas que esta flui para cima e para baixo, atravessando os níveis e as hierarquias de uma organização” (1967, cit. por Hargreves e Fink, 2007, p. 128).

Outra posição é sustentada por Carreño, ao afirmar que “*el origen o la idea del liderazgo distribuido, se ha derivado de la psicología cognoscitiva y social, específicamente sobre la base de la teoría de la cognición distribuida y de la actividad*” (2008, p. 631).

Ainda uma terceira posição é defendida por López-Yáñez *et al.*, em torno da qual se concetualiza que a distribuição da liderança “*es heredera de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX*” (2014a, p. 63).

Neste âmbito, por um lado, o que respeita à chamada liderança pedagógica ou instrucional, não concentrando a liderança apenas na gestão administrativa e burocrática (Grubb e Flessa, 2009), mas distribuindo-a e, por outro, aquele segundo o qual adquiriu relevância a capacitação e a liderança dos professores como uma nova forma de profissionalismo, no domínio das organizações educacionais (Harris e Muijs, 2005; Murphy, 2005; Leithwood, Mascall e Strauss, 2009). Neste contexto, já a liderança não se concentra num único domínio escolar nem num único líder, mas encontra-se direcionada e presente em diversos domínios da administração, gestão e liderança das escolas e dispersa por vários atores educativos, destacando-se entre eles os docentes.

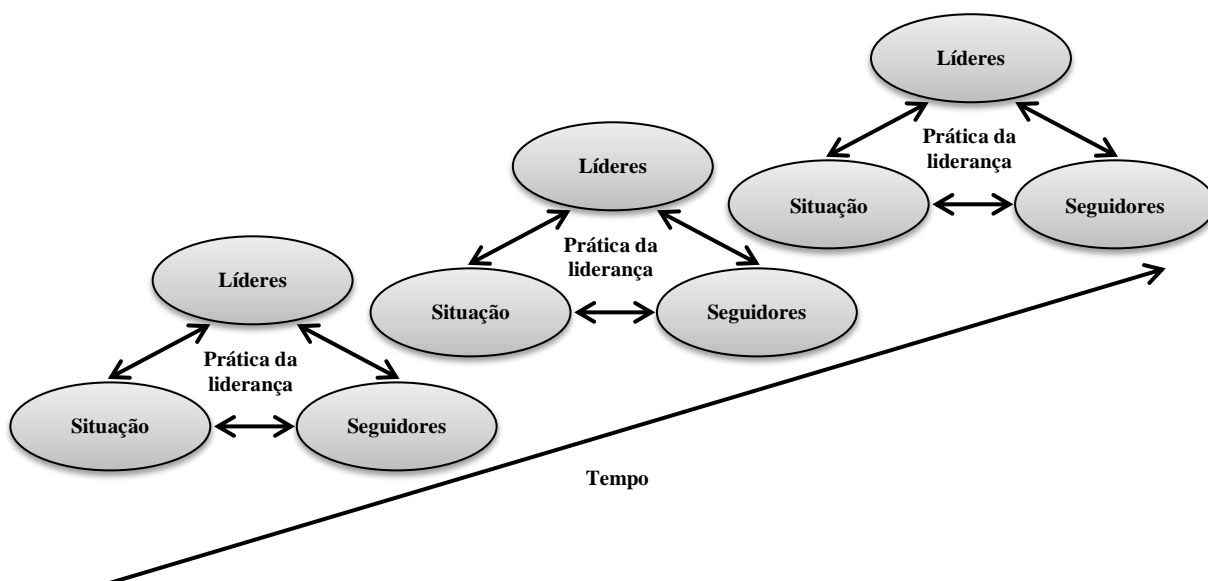
Já o seu conceito contemporâneo emergiu no final do século passado e início deste século, como uma rede de atividades e de interações de liderança entre pessoas e situações

(Smylie e Denny, 1990; Heller e Firestone, 1995; Camburn, Rowan e Taylor, 2003; Copeland, 2003; Spillane, Halverson e Diamond, 2004, citados por Hargreves e Fink, 2007).

Esta perspetiva contemporânea da liderança distribuída pressupõe que o contexto social e as inter-relações são uma parte integrante da atividade da liderança (Spillane, Halverson e Diamond, 2001; 2004). Por outras palavras, podemos sublinhar que a liderança distribuída enfatiza a forma como os líderes e seguidores interagem nas situações, como variados artefactos servem de mediadores dessas interações e como o comportamento dos líderes e dos seguidores se desenvolve ao longo do tempo. Além disso, a perspetiva da liderança distribuída reconhece e considera a ideia de que em determinadas situações, uma pessoa pode ser um líder e noutras pode desempenhar o papel de um seguidor, o que configura o fenómeno da liderança como fluído, dado que ocorre entre líderes e seguidores, não sendo uma qualidade inerente dos indivíduos mediante a sua posição organizacional (Brooks e Kensler, 2011).

Por exemplo, Brooks e Kensler (2011), tendo por base o trabalho de Spillane, Halverson e Diamond (2001; 2004) e de Spillane (2006) relativo à liderança distribuída, entendem que, a partir desta perspetiva de liderança, a prática da mesma ocorre enquanto três componentes organizacionais interagem ao longo do tempo: situação, líderes e seguidores, como se esquematiza na figura 44.

Figura 44 - Modelo concetual de liderança distribuída



Fonte: Spillane (2006, cit. por Brooks e Kensler, 2011, p. 57)

As situações ou os contextos são percecionados como a base onde a liderança acontece como uma variável amplamente independente.

Na perspetiva de liderança distribuída, as situações não «afetam» apenas o que os líderes das escolas fazem como uma espécie de variável independente, dado que são constitutivas da própria prática de liderança. A situação oferece particularidades como, por exemplo, ferramentas de vários tipos, estruturas organizacionais, rotinas, entre outras, que contribuem para a definição da prática de liderança como uma interação com as pessoas (Spillane, 2006).

As rotinas formais e informais e as ferramentas são características organizacionais comuns das escolas. As primeiras incluem a definição dos horários organizacionais e as práticas como as reuniões, as assembleias, as sessões de turma, as observações de aulas e a (re)avaliação do desempenho, entre outras.

Já as rotinas informais integram parte da prática, como cumprimentar as pessoas de uma determinada maneira, almoçar em certos espaços, interagir informalmente com os pares e afins.

As rotinas são, na verdade, modelos formais e informais da prática de liderança que podem incluir dinâmicas, tais como as normas sociais, os incentivos, as sanções, as dinâmicas interpessoais e a comunicação interna e externa que coletivamente compreendem as complexas redes sociais.

As ferramentas são artefactos utilizados para auxiliar a prática da liderança. Tal como Spillane (2006) explica, estes instrumentos são representações exteriores de ideias que são utilizadas pelas pessoas na sua prática. As ferramentas incluem informações sobre avaliação, protocolos de observação para a avaliação de professores, planos de aula e o trabalho académico dos alunos. Estas ferramentas servem para medir a prática das pessoas, modelando de forma particular as interações entre os líderes e os seguidores.

Deste modo, e tendo por base Spillane (2006), sublinham-se os três elementos chave da liderança distribuída: a prática da liderança é uma preocupação central; a prática da liderança é gerada pela interação de líderes; e a situação define a prática de liderança ao mesmo tempo que é definida por esta.

Quando Spillane, Halverson e Diamond (2001; 2004) e Spillane (2006) utilizam os termos líderes e seguidores, referem-se especificamente à prática da liderança e à prática de seguidores como um processo que é fluido. Estas práticas formais e informais são

desempenhadas em vários momentos por diversas pessoas da organização que podem ocupar ou não determinadas posições administrativas ou diretivas no seu seio.

Além disso, a liderança é frequentemente desempenhada colaborativamente quando dois ou mais líderes a exercem num contexto e situação específicos (Spillane, 2006). A perspetiva da liderança distribuída também torna compreensível a realidade fundamental de que os líderes e seguidores exercem a liderança de diferentes formas: alguns mais arbitrários, outros mais *laissez-faire*, alguns extremamente compreensivos e solidários e outros ainda diretivos, podendo, na opinião de Spillane (2006), esta lista continuar.

A relação entre líderes e seguidores pode ser resumida do seguinte modo: de certa forma, a liderança ocorre como um fenómeno entre múltiplos líderes, cada um contribuindo para a prática de uma forma única.

Os líderes distinguem-se dos seguidores pela participação destes nas rotinas, influenciada e/ou estabelecida pelos primeiros. É importante notar que a liderança não é algo feito para os seguidores, em vez disso os seguidores dão uma contribuição semelhante para a prática da liderança e têm uma influência recíproca nas rotinas, ferramentas e líderes com quem eles interagem para gerar atividade de liderança.

Quando encarada a partir de uma perspetiva distribuída, as pessoas em posições formais como, por exemplo, os Diretores escolares, podem ser seguidores numa dada situação ou podem assumir certos papéis em situações particulares.

Desta forma, o exercício da liderança escolar ocorre, então, à medida que estes fatores (líderes, seguidores e situações) interagem num contexto organizacional e exercem uma influência recíproca em relação à articulação e concretização de objetivos e à orientação e conclusão de tarefas.

É este um modelo em que Spillane, Halverson e Diamond (2001; 2004) e Spillane (2006) argumentam que a liderança é ampliada ou estendida para além da prática de dois ou mais líderes nas suas interações com os seguidores, na medida em que ocorre no meio das pessoas, entre líderes e entre os líderes e os seus seguidores.

Neste modelo, os autores referidos defendem que a influência da liderança distribuída é mais do que a soma das ações individuais dos líderes, devido às suas interações ao levar a cabo uma atividade particular de liderança.

Nesta circunstância, um líder mais outro são mais do que apenas adicionar o esforço individual de dois líderes.

Assim, Spillane, Halverson e Diamond (2001; 2004) e Spillane (2006) defendem que a liderança é distribuída na rede interativa de atores (líderes e seguidores), artefactos (ferramentas) e situações.

Deste modo, as pessoas com acesso a diferentes conhecimentos e que realizam trabalho de peritos trabalham interdependente e reciprocamente ao desempenharem a liderança. Neste sentido, baseado num tal conceito de liderança, a análise não recai nos líderes individuais, mas na atividade de liderança que é distribuída por múltiplos líderes, seguidores e situação.

Na mesma linha de pensamento pode-se salientar a perspetiva de Molero, quando refere que a liderança não é um traço ou característica estática que reside unicamente num líder, *“sino que es un proceso, que tiene lugar a lo largo del tiempo, en el que están implicados de forma interactiva el líder, los seguidores y la situación en la que se ejerce el liderazgo”* (2004, cit. por Molero e Cuadrado, 2004, p. 196).

A este modelo de liderança distribuída concetualizado por Spillane, Halverson e Diamond (2001; 2004) e Spillane (2006), podemos acrescentar outros dois, de acordo com Seong e Ho (2012).

Num deles a liderança é percecionada como o desempenho de funções chave em vez do trabalho de pessoas específicas em papéis formais de liderança, tal como defenderam Heller e Firestone (1995).

Neste modelo de liderança distribuída, Heller e Firestone (1995) encaram a liderança a partir da perspetiva do desempenho de funções. Estas, tais como percecionar e «vender» uma visão da mudança e obter recursos, são frequentemente desempenhadas por pessoas com diferentes papéis.

Nos seus trabalhos, Heller e Firestone (1995) observaram que existe redundância na forma como as funções eram executadas, dado que às vezes se processavam de uma maneira conjunta e coordenada e outras vezes eram concretizadas num «ambiente» de pouca comunicação. Esta redundância é perspetivada positivamente, de forma que quanto mais cada função de liderança é melhor desempenhada mais contribui para o concretizar das outras.

No outro modelo a liderança é observada como um amplo recurso organizacional de poder e influência, tal como defenderam Ogawa e Bossert (1995). Neste segundo modelo, que encara a liderança como um atributo organizacional, Ogawa e Bossert (1995) argumentam que a liderança ocorre não através das ações dos indivíduos, mas através das interações entre indivíduos.

Na verdade, estes autores (1995) encaram as interações sociais entre membros organizacionais como um «bloco em construção» da liderança. Assim, a unidade de análise não são os papéis individuais, mas o trabalho em rede de interações entre diferentes papéis que têm acesso as diferentes informações e recursos. Neste tipo de conceito, o líder e seguidores são componentes importantes da prática da liderança. Portanto, trata-se de um modelo em que o centro da liderança está na interação social em oposição às ações individuais.

Além destes, podemos mencionar ainda um outro modelo, proposto por Harris *et al.* (2007b), alusivo à prática de liderança distribuída. De acordo com estes autores, a liderança distribuída significa “*different things to different people*” (2007b, p. 338). Posição que também é defendida por Bennett *et al.* (2003). Deste modo, o termo é usado por alguns para se referirem a uma teoria extremamente técnica e teórica, que deriva da teoria organizacional (Gronn, 2000; 2002; 2003c; 2003d), da teoria cognitiva e de várias idealizações sociológicas (Spillane, Haverson e Diamond, 2001; Spillane, 2006), e por outros para sugerir uma teoria em prática mais geral que inclua diversas estratégias organizacionais claras (Brooks *et al.*, 2007; Brooks e Kensler, 2011).

A liderança distribuída altera o foco da liderança desempenhada pelos indivíduos em papéis específicos, particularmente o Diretor no cenário escolar, para uma visão de liderança de uma perspetiva organizacional ou orientada para tarefas (Smylie, Conley e Marks, 2002).

Este estilo de liderança significa mais do que uma mera delegação⁹² e “desenvolve as capacidades dos outros para que se possam tornar tão dotados como os que os lideram” (Hargreves e Fink, 2007, p. 123). Todavia, e de acordo com McBeath,

“a ênfase numa liderança distribuída é um desafio do terceiro milénio que atravessa as fronteiras dos países. De certo modo, é a resposta pragmática da impossibilidade de uma liderança individualista ou heroica, mas também o reconhecimento de que as escolas não podem criar capacidade e sustentabilidade ou planificar a continuação dos cargos, se não forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar” (2011, p. 132, cit. por Bolívar, 2012a, p. 74).

⁹² A delegação pode ser entendida como o fizeram Machado e Portugal ao definirem-na como a “transmissão de uma atividade (ação ou comportamento)” (2014, p. 43). Esta transmissão ou transferência pode ser total ou parcial e geralmente ocorre nas relações chefe-subordinado, líder-liderado e líder-colaborador. No entanto, pode verificar-se entre um órgão ou departamento da organização e um indivíduo ou vice-versa. Na delegação, “o líder entrega aos subordinados a responsabilidade pela tomada de decisões e pela solução dos problemas” (Blanchard, Zigarmi e Zigarmi, 1992, p. 30).

Contudo, de acordo com Manz e Sims Jr. (1980), Gronn (2002), Burke *et al.* (2003) e Harris (2009a), o interesse por este conceito de liderança distribuída foi sem dúvida incentivado por associações com certos benefícios organizacionais.

Fletcher e Kaufer (2003) assumem que a liderança é um conjunto de práticas que são «promulgadas» pelas pessoas a todos os níveis em vez de um conjunto de características pessoais e atributos localizados nas pessoas que estão no topo das organizações.

Na ótica de Gronn (2000), a liderança distribuída é uma propriedade emergente de um grupo ou de uma rede de indivíduos que interagem entre si. Na aceção de Kets de Vries (1990) esta é definida como *team-working*.

Já Leithwood, Mascall e Sacks (2009) assinalam que a liderança distribuída emerge das ações quotidianas e envolve as diversas pessoas responsáveis pela tarefa. Pelo contrário, Camburn, Rowan e Taylor (2003) entendem este estilo de liderança como um conjunto de funções em que, entre outras, se podem sublinhar as pedagógicas, as administrativas e as relacionais, que os líderes formalmente designados devem desempenhar nas organizações.

Para Bolívar, a liderança distribuída é entendida como “*las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen (o llegan a asumir, formal o informalmente) responsabilidades de liderazgo*” (2013a, p. 14).

Segundo Ruano (2013), estas interações podem dar-se por intermédio de uma colaboração espontânea no trabalho ou através de práticas institucionalizadas. Não se deve confundir este processo com a delegação de tarefas ou responsabilidades entre o pessoal, de modo a aliviar a carga de trabalho dos Diretores escolares.

Trata-se tão só de articular uma capacidade coletiva de liderança. Mais que dividir o trabalho, tem que ver com o partilhar de responsabilidades. Ainda neste âmbito, e de acordo com Carvalho (2012b), também os conceitos e processos atrás citados não se devem confundir, na medida em que expressam comportamentos distintos. Deste modo, Carvalho considera que a distribuição

“significa muito mais que a mera delegação, sendo que esta última é mais conforme com a estabilidade, a continuidade do *status quo*, evitando o mais possível a mudança. Em último caso, poderá sempre traduzir a atribuição de tarefas pouco desafiadoras ou mesmo desagradáveis. Por seu turno, a liderança distribuída considera o outro como um colaborador e permite o seu envolvimento na esfera decisória da sua escola” (2012b, p. 204).

Esta distribuição entendida como partilha, designa um tipo de liderança aberta, dinâmica e democrática que pode resultar em maior estímulo e envolvimento porque vai ao encontro das aspirações dos sujeitos.

Na perspetiva distribuída, a liderança é entendida “*no como algo que hagan los líderes, sino como algo que tiene lugar entre los líderes, así como entre éstos y los seguidores*” (Spillane, 2006, cit. por López-Yáñez *et al.*, 2014b, p. 100). Isto quer dizer que a liderança distribuída em lugar de estar associada a uma função particular ou a um conjunto de traços ou características, refere-se à prática de uma comunidade de profissionais e ao modo como esta gere, orienta, coordena e, em última instância, dirige o seu trabalho e gera conhecimento a partir dele (Gronn, 2003b).

Portanto, neste âmbito, a liderança distribuída é concetualizada como uma «tarefa» que não é apenas de uma pessoa, nem tão pouco de uma equipa, mas de toda a comunidade (López-Yáñez e Martínez, 2010; Murillo e Krichesky, 2015).

Nesta mesma linha de pensamento, também González entende que este estilo de liderança “*no descansa única y exclusivamente en la figura del director sino que ha de estar distribuido en toda la organización y en los modos de trabajo y relación profesional entre sus miembros*” (2011, p. 163), como, por exemplo, na dinamização de ações grupais e no consentimento do grupo, na administração e autoridade, na promoção e desenvolvimento profissional dos atores educativos, na cooperação e na tomada de decisões e na construção partilhada de projetos (Harf e Azzerboni, 2014).

O seu conceito é também percecionado como uma alternativa aos modelos hierárquicos de liderança, pelo que deste modo Riveros-Barrera a entende como “*una propiedad de los grupos y organizaciones y no un rasgo de la personalidad*” (2012, p. 289).

A liderança distribuída supõe um conjunto de práticas para “*fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente por personas de todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de quienes están en la cúspide organizacional*” (Gajardo, 2010, p. 1).

É um modelo de liderança que «apela» ao Diretor de escola que partilhe o poder e a responsabilidade com os professores e mesmo com a comunidade educativa (Carvalho, 2012b). Contudo, este dirigente, ao fazê-lo, deve ter em atenção os esforços que deve realizar e mobilizar para manter a unidade da organização, evitar que esta se fragmente em diversos campos de conflitos tornando-se, assim, ingovernável ou em parcelas em que se definam interesses específicos e contrários aos objetivos a que se propõe a escola e que não beneficiam

a aprendizagem dos alunos. Desta forma, no âmbito deste estilo de liderança, parece-nos que o Diretor escolar desempenha um papel crucial.

Também Day e Harris (2002) e Harris *et al.* (2007a) entendem que, pelo facto da tarefa de liderar uma escola ser atualmente um trabalho complexo e exigente para uma só pessoa, esta situação requer formas mais distribuídas de liderança. Assim, segundo Hargreaves e Fink, “é mais provável que os resultados dos alunos melhorem quando as fontes de liderança são distribuídas por toda a comunidade educativa e quando se dá poder aos professores em áreas que consideram importantes” (2007, pp. 132-133). Para a consecução deste desiderato, deve a distribuição de poder fomentar a emergência de lideranças múltiplas em áreas diferenciadas no que toca à formação dos alunos, sendo necessário que o líder reconheça valor nos outros, que podem ser além de docentes e não docentes, os próprios pais e encarregados de educação, e potencie esses atributos.

Ainda no que ao Diretor diz respeito, o seu papel na liderança distribuída é muito importante para o desenvolvimento do que se processa na escola e para a sua melhoria. Segundo Cordeiro (1994), concretamente no que toca à gestão e alteração do currículo, é requerida ao Diretor uma liderança qualificada assente em quatro áreas de competências, tais como: técnicas, de recursos humanos, políticas e arquiteturas.

As competências técnicas abrangem capacidades relativas ao desenvolvimento do currículo, mestria disciplinar e conhecimentos profundos dos valores educacionais e sociais subjacentes às decisões educativas e também ao domínio desta área.

Já as competências de recursos humanos são complexas e envolvem muitas variáveis. Envolvem as seguintes questões: Quais são os fatores humanos que afetam os participantes? Qual o grau de mudança que os participantes têm em vários pontos do desenvolvimento? Que obstáculos precisam de ser ultrapassados? Como podem as pessoas ser motivadas para se obter benefício das suas ideias e capacidades? Quais são as atitudes e perceções dos participantes? Como pode a mudança ser conduzida para que essas atitudes e perceções possam ser equilibradas? Como pode um clima propício e favorável ao trabalho produtivo e satisfatório ser combinado através do desenvolvimento do programa de gestão e alteração do currículo? Deste modo, as competências de recursos humanos colocam grande ênfase nas questões e relações interpessoais.

As competências políticas envolvem métodos para gerir a inevitável competição pelos recursos humanos e pelo poder em todas as organizações.

Por último, as competências arquiteturais envolvem uma conceção de papéis e relações que permitem às organizações concretizar o que se encontra planeado. Estas competências incluem o que Hughes refere como “um sentido decidido e evidente de uma direção e orientação dos objetivos” (1994, cit. por Cordeiro, 1994, p. 174).

Pese embora o que se acabou de dizer, é bom lembrar que uma liderança distribuída pode ser uma

“má liderança se acabar por fomentar conflitos e uma certa desordem entre o corpo docente dividido passando de eficaz a ineficaz, ou seja, podemos cair no risco de vermos uma escola dividida, ou mesmo uma organização onde reine a agitação e a confusão. Porém, se o diretor não distribuir a liderança pode passar pela estagnação, pela desatualização” (Carvalho, 2012b, p. 205).

Dito de outra forma, nem sempre os padrões de liderança distribuída são positivos no seio de uma organização, podendo efetivamente esta constituir-se como uma má liderança, pelo que neste âmbito podem existir alguns constrangimentos a superar. A mesma, de acordo com o Hay Group Education, pode ser eficaz e ineficaz, podendo ser utilizada para propósitos positivos ou negativos e emergir da comunidade educativa ou, pelo contrário, ser imposta ou «orquestrada» pelo Diretor da escola, sendo que “as consequências de não se distribuir a liderança são a desatualização e a estagnação; os riscos de distribuí-la, a anarquia e a confusão” (2004, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 145).

Numa escola, e segundo Hargreaves e Fink (2007), ninguém tem de distribuir a liderança, dado que ela já está distribuída. Este estilo de liderança está por todo o lado, no tempo, no espaço, entre as aulas, depois do dia letivo, nos gabinetes de trabalho e nos pátios de recreio. Deste modo, “numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 173). Também López-Yáñez *et al.* (2014a) são de opinião que a liderança nas escolas está distribuída e até é algo já comum em muitas delas e que os padrões de liderança coexistem com os padrões focalizados, mas que em relação a nenhum deles se pode dizer que seja mais eficaz que outro em termos absolutos e em qualquer circunstância, até porque estes padrões variam em função da atividade que se realiza.

Ainda de acordo com López-Yáñez *et al.* (2014a), a distribuição da liderança permite reconhecer os caminhos pelos quais uma escola adota alguma forma de liderança distribuída. A este respeito, Spillane considera existirem três caminhos possíveis:

“(a) mediante diseño (creando formalmente puestos de responsabilidad o bien creando estructuras o rutinas que impliquen distribución de responsabilidades); por defecto (asumiendo responsabilidades por cuenta propia cuando se constata una necesidad); a partir de una crisis (asumiendo responsabilidades ante acontecimientos inesperados que dejan sin respuestas a los líderes establecidos y definen una nueva situación)” (2006, cit. por López-Yáñez *et al.*, 2014a, p. 65).

Trata-se ainda, na aceção de Hargreaves e Fink, de um estilo de liderança que “inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes” (2007, p. 126).

Este estilo de liderança começa a ver-se como “*una práctica distribuida más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales*” (Bolívar, 2012b, p. 198). Passou a ser uma liderança vista como “*algo de la comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos, correspondiendo al director la tarea de desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación*” (Murillo, 2006, cit. por Herrero, 2013, p. 301). Desta forma, julgamos que a liderança distribuída exige a assunção de um papel mais profissional por parte dos professores, dado que são estes atores educativos que devem assumir funções de liderança nas suas respetivas áreas e âmbitos, nomeadamente no que à docência diz respeito, mas também à coordenação e ainda em outros domínios.

Neste âmbito, acompanhamos Ruano quando menciona que uma liderança distribuída se orienta para “*capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, configurando el centro educativo como una «comunidad profesional de aprendizaje», es decir como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella*” (2013, p. 685). Em conformidade, e tendo por base os autores já citados, podemos afirmar que a liderança distribuída está ligada ao reforço do desenvolvimento e capacitação dos professores, necessário para que se registre o sucesso da distribuição de responsabilidades e estimule a partilha na tomada de decisões.

Gronn (2002; 2008) distingue duas formas básicas de liderança distribuída: a aditiva e a holística. As formas aditivas implicam a dispersão das tarefas de liderança entre os membros de toda a organização sem ter uma consideração explícita das interações entre esses membros. Já as formas holísticas de liderança distribuída incluem a atenção em relação à interdependência daqueles que proporcionam a liderança. Estas formas holísticas assumem que a totalidade do trabalho dos líderes acrescenta mais do que a soma das partes e que existem elevados níveis de interdependência entre aqueles que proporcionam ou estabelecem a liderança. As formas holísticas de liderança distribuída produzem atividades de liderança que emergem de processos dinâmicos, multidirecionais e sociais que, no seu melhor, conduzem à aprendizagem dos indivíduos envolvidos, assim como para as suas organizações.

Ainda Gronn (2003a) sugere três formas concertadas que a liderança distribuída pode apresentar: a colaboração espontânea, as relações de trabalho intuitivas e as práticas institucionalizadas. Na colaboração espontânea, de tempos a tempos, grupos de indivíduos com diferentes competências, capacidades, conhecimentos e originários de diferentes níveis organizacionais, juntam-se para analisarem em comum a sua ação e regular a sua gestão ao longo de uma tarefa e depois «separam-se». Nas relações de trabalho intuitivas, esta forma de liderança distribuída concertada emerge ao longo do tempo à medida que dois ou mais membros organizacionais atingem o ponto de confiar uns nos outros e desenvolvem relações de trabalho muito próximas, defendendo Gronn que este tipo de “*leadership is manifest in the shared role space encompassed by their relationship*” (2002, p. 657). Quanto às práticas institucionalizadas, Gronn (2003a) descreve-as como estruturas tão formalizadas que surgem a partir de planos e de projetos ou através de adaptações menos sistemáticas.

Leithwood *et al.* (2006), com base no trabalho de Locke (1993, cit. por Leithwood *et al.*, 2006) e de Gronn (2003a), preconizam quatro padrões de liderança distribuída, com efeitos potencialmente diferentes em distintas escolas, designadamente: alinhamento planeado, alinhamento espontâneo, desalinhamento espontâneo e desalinhamento anárquico.

No alinhamento planeado, equivalente às «práticas institucionalizadas» de Gronn (2003a), as funções ou tarefas da liderança “são devidamente planeadas e consideradas pelos diferentes membros da organização. Existe consenso entre as diversas fontes de liderança, como sejam, entre outras, os Diretores, os diretores de turma e os professores, sobre quais as melhores funções para cada um.

O alinhamento planeado prevê a partilha dos seguintes valores e crenças: a reflexão e o diálogo como a base para uma boa tomada de decisão; a confiança nos motivos da liderança

dos colegas; as crenças sólidas sobre as capacidades de liderança dos colegas; a dedicação na partilha dos objetivos de toda a organização; e a cooperação mais do que a competição como a melhor maneira de promover a produtividade no interior da organização.

No alinhamento espontâneo, que equivale essencialmente à «colaboração espontânea» de Gronn (2003a) e ao «desempenho paralelo» de Spillane (2006), as tarefas e as funções de liderança são distribuídas com pouco ou nenhum planeamento.

Os valores e as crenças associadas ao alinhamento espontâneo incluem os «sentimentos profundos» como base para uma boa tomada de decisão, a confiança nos motivos da liderança dos colegas, as crenças idealistas sobre as capacidades de liderança dos colegas, a partilha dos objetivos da organização e a cooperação como uma das formas de promover a produtividade no interior da organização.

No desalinhamento espontâneo, é apresentado um padrão semelhante ao anterior quer na

“forma de distribuição da liderança, quer nos seus valores subjacentes, crenças e normas. Todavia, o resultado é diferente ou menos fortuito, uma vez que o desalinhamento pode variar de marginal a externo. Assim sendo, os meandros da organização não se opõem, à partida, a um padrão de alinhamento planeamento ou espontâneo, deixando assim em aberto as perspectivas de um futuro alinhamento produtivo. Ainda assim, a produtividade organizacional sofre as consequências deste (des)alinhamento tanto a curto como a longo prazo (S. M. C. Silva, 2010, p. 69).

Quanto ao desalinhamento anárquico, diz a mesma autora que

“este padrão é caracterizado pela rejeição da influência de outras pessoas sobre aquilo que os líderes organizacionais deveriam fazer na sua própria esfera de actuação. Como resultado, estes líderes apresentam comportamentos altamente independentes, competindo com outros em assuntos como as metas organizacionais e o acesso aos recursos. Não obstante, a rejeição activa da influência de outros no seu campo de actuação pode estimular o espírito reflexivo sobre a sua própria posição em assuntos de maior preocupação” (S. M. C. Silva, 2010, p. 69).

Os valores e crenças associados ao desalinhamento anárquico integram a reflexão e o diálogo como a base para uma boa tomada de decisão sobre o trabalho e a esfera de influência de cada um, a desconfiança dos motivos e capacidades de liderança dos colegas, a dedicação à

partilha dos objetivos individuais e de grupo, mas não com os da organização e a competição mais do que a cooperação como a melhor forma de promover a produtividade entre os diversos grupos dentro da organização.

Os padrões de alinhamento planeado e espontâneo possuem o “maior potencial para a produtividade organizacional de curto prazo do que o desalinhamento espontâneo ou anárquico. Para além disso, (...) o alinhamento planeado, parece contribuir mais significativamente para a produtividade organizacional a longo prazo do que os outros padrões” (Leithwood *et al.*, 2006, cit. por S. M. C. Silva, 2010, p. 70).

Já o Hay Group Education propõe cinco dimensões de liderança assentes numa linha contínua que vai da alta concentração à elevada distribuição, a saber:

- “• Instruir: as iniciativas e as ideias vêm apenas do topo e podem parecer arbitrárias e inesperadas.
- Consultar: são dadas oportunidades aos docentes para manifestarem as suas opiniões, embora as decisões continuem a ser tomadas, em grande medida, nos escalões superiores da hierarquia.
- Delegar: o pessoal docente toma decisões e desenvolve iniciativas no âmbito de áreas claramente delimitadas, em termos de responsabilidades e de prestação de contas.
- Facilitar: solicitam-se, aceitam-se e patrocinam-se ideias em todos os níveis da organização.
- Negligenciar: as pessoas são forçadas a tomarem a iniciativa e a assumirem responsabilidades, porque no topo da organização há falta de interesse ou de rumo” (2004, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, pp. 145-146).

Num estudo que o Hay Group Education (2004) realizou em Inglaterra sobre a liderança distribuída concluiu-se que esta é mais oferecida do que conquistada.

Na escola, a liderança distribuída pode ser boa ou má, planeada ou produto do acaso, focalizada ou não. Pode ainda fortalecer a sustentabilidade da aprendizagem dos alunos ou, pelo contrário, pode desintegrar-se e ter efeitos opostos aos que inicialmente eram pretendidos.

Hargreaves e Fink elaboraram uma escala de liderança distribuída que mostra como esta pode assumir as formas que se apresentam no quadro 65.

Quadro 65 - Escala de distribuição de liderança

| | |
|-------------------------|---|
| Distribuição anárquica: | As anarquias resultam de uma distribuição de liderança por negligência. Os líderes de topo que estão sempre ausentes, que não conseguem manter a clareza ou a unidade de propósitos, que são fracos, que se demonstram receosos, ou que querem apenas que se goste deles, todos eles criam um vazio de liderança que outras pessoas estão dispostas a preencher. Desprovidas de governo, as anarquias dão lugar à ausência de lei e à desordem. A anarquia não é resposta para a liderança distribuída, mas, antes, a consequência de se ignorar as suas responsabilidades. |
| ↑ | |
| Distribuição assertiva: | A distribuição assertiva da liderança significa que os professores de uma escola se sentem livres para desafiar o seu Diretor ou o superintendente e que são ativamente capacitados para o fazerem, desde que tal liderança fortaleça a sustentabilidade da aprendizagem e das melhorias. A assertividade desloca a distribuição da liderança para um plano mais elevado, mais arriscado e mais ostensivamente político. Ela apela à coragem e à autoconfiança dos líderes de topo, que devem ser capazes de tolerar, de encorajar e de conferir poder a uma liderança distribuída e assertiva que seja capaz de concretizar as finalidades da escola ou do sistema escolar, embora possa questionar os seus meios. |
| ↑ | |
| Distribuição emergente: | A liderança distribuída não ocorre somente de forma planeada. Ela também emerge a partir de indivíduos e de grupos que tomam a iniciativa de inspirar os seus colegas para aproveitarem a oportunidade, se orientarem em novas direções ou atenderem a pressões externas, o que só acontece com o «consentimento» e a «bênção» do Diretor da escola. A liderança emergente não ocorre por incitamento imediato dos líderes de topo das escolas. Ela não pode ser delegada nem dirigida, pelo contrário, tem origem nos docentes e surge de maneira inesperada e por vezes até surpreendente. Deste ponto de vista, a liderança está por todo o lado, como no gabinete do Diretor, nos laboratórios de ciências, na equipa encarregada das questões da literacia e da Matemática, entre outros, ou onde quer que os atores educativos se reúnam para se concentrarem em assuntos relativos ao processo de ensino e aprendizagem ou à mudança. O contributo mais importante que os líderes de topo podem dar para o desenvolvimento da liderança distribuída emergente é a criação de uma cultura inclusiva, determinada e otimista, em que seja fácil surgirem iniciativas (Ryan, 2005). |
| ↑ | |
| Distribuição guiada: | A distribuição orientada ou guiada pode criar fortes comunidades de aprendizagem profissional e pode «sustentá-las», desde que o Diretor permaneça na instituição, no entanto, é pouco suscetível de a «sustentar» ao longo do tempo. Este tipo de distribuição de liderança depende de tal forma do líder de topo, ou seja, do Diretor, que a sustentabilidade da mudança significativa é confinada ao período do seu mandato. |
| ↑ | |
| Delegação progressiva: | A delegação progressiva partilha a maioria das insuficiências da delegação tradicional, com uma pequena diferença: é que, nesta última, os professores não esperam assumir um envolvimento significativo, nem recebem oportunidades para o ter, pelo que acabam por se sentir frustrados, ao passo que, na primeira, a esperança das pessoas cresce, embora sofra um golpe quando são os representantes administrativos a tomar a dianteira. Os padrões de delegação mais progressiva redirecionam as suas estruturas para o apoio às melhorias. |
| ↑ | |
| Delegação tradicional: | A distribuição da liderança significa mais do que uma mera delegação. No pior dos cenários, tal delegação representa a atribuição a subordinados de tarefas servis, pouco interessantes ou desagradáveis. Podemos salientar, como exemplo destas tarefas, o controlo da indisciplina dos alunos, o trabalho rotineiro das comissões de acompanhamento ou de avaliação do desempenho dos professores, que são objeto de delegação tradicional. Estes procedimentos asseguram o regular funcionamento da escola, mas, no fundo, não a mudam, nem lhe colocam desafios. No melhor dos cenários, este tipo de delegação pode trazer oportunidades aos coordenadores de departamento, em termos de poder e de prestígio, todavia é provável que quando se sintam ignorados e colocados à margem experimentem insatisfação e desilusão, retirando-se e desistindo de se envolverem nas atividades promovidas pela escola ou subvertendo silenciosamente a mudança da globalidade da organização. |
| ↑ | |
| Autocracia: | A liderança autocrática não se limita a fracassar na sustentação de mudanças importantes, antes as condena ao insucesso desde o início, contudo, de acordo com Stoll e Myers (1998), existem ocasiões em que as abordagens autocráticas são necessárias e em que devem ser usadas, como, por exemplo, nas situações em que os professores não assumem responsabilidades pelos maus desempenhos. As autocracias fomentam o ressentimento e a rebelião. |

Fonte: Adaptado de Hargreaves e Fink (2007, pp. 148-175)

Esta escala de liderança distribuída mostra as formas que pode assumir, como a autocracia, a delegação tradicional, a delegação progressiva, a delegação guiada, a distribuição emergente, a distribuição assertiva e a distribuição anárquica. Cada padrão de distribuição tem pontos fortes e fracos. A delegação poderá parecer uma estratégia limitada de distribuição de liderança, contudo, numa escola tradicional que não se mostra recetiva à

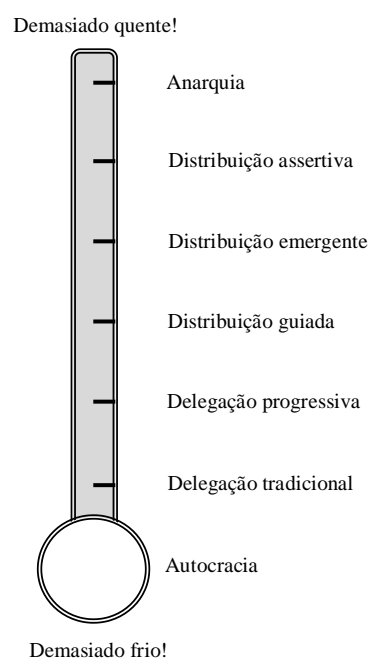
mudança ou a outras formas de distribuição, a delegação oferece uma forma estruturada e perceptível a fim de ser dado um primeiro passo nessa direção. A distribuição orientada ou guiada pode depender demasiado do líder. A emergente presta-se em algumas situações ao pensamento grupal unitário, enquanto a assertiva pode facilmente dar lugar à anarquia.

Para Hargreaves e Fink, os padrões de liderança emergentes e assertivos desenvolvem-se mais facilmente

“em escolas novas, ou especialmente inovadoras, em que os professores são escolhidos a dedo e onde os valores centrados na aprendizagem são claros. A distribuição de liderança em escolas mais tradicionais, ou que têm corpos docentes jovens e móveis, tem de ser orientada de uma maneira muito mais cuidadosa - pelo menos, no início -, embora a saída prematura do líder principal coloque sempre em perigo a sustentabilidade deste padrão de liderança, a longo prazo” (2007, p. 174).

A liderança facilitadora oferece uma distribuição mais deliberada e completa, mas cada uma das suas formas também tem as suas limitações. Não é algo que se consiga instituir facilmente como mostra o «termómetro» da liderança distribuída patente na figura 45.

Figura 45 - O aumento da temperatura da liderança distribuída



Fonte: Hargreaves e Fink (2007, p. 147)

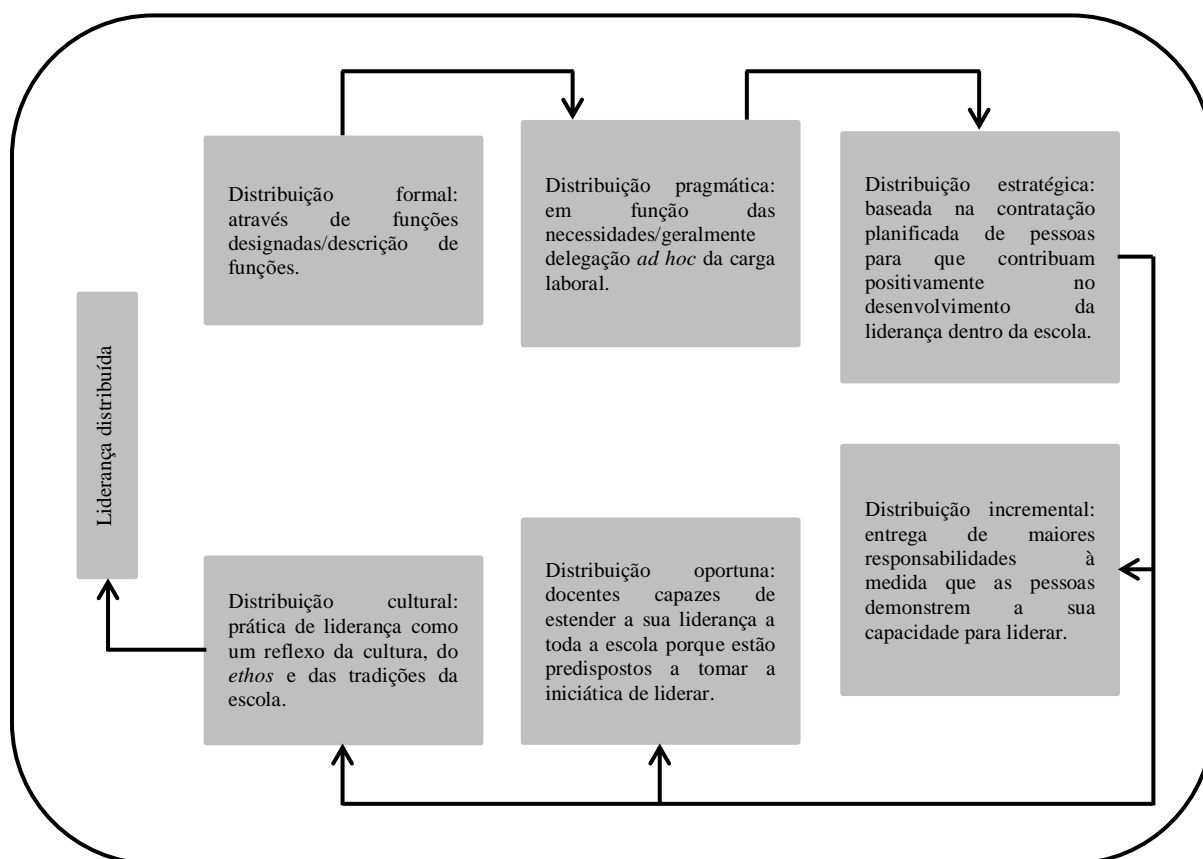
Sempre que a temperatura sobe no termómetro, na base a liderança distribuída processa-se, primordialmente, através de meios como os papéis, as comissões e os procedimentos formais. Já no meio, aparecem formas culturais de distribuição, por intermédio da comunicação, das relações interpessoais e da vida em grupo. No topo, acrescentam-se elementos políticos e assertivos (Hargreaves e Fink, 2007).

Buckingham entende que a liderança é o “ingrediente secreto que, ao ser literalmente distribuído por toda a organização, é capaz de levar à inovação, à iniciativa, ao empreendimento interno e à criatividade” (2005, p. 33).

Já Handy sublinha que a “liderança no meio da organização é uma função distribuída que muitas vezes recebe outros nomes” (2007, p. 36). No topo da organização já é diferente. É personalizada, dado que a este nível a tarefa consiste em proporcionar o aglutinante que une os elementos da organização.

Segundo MacBeath (2011) existem seis formas de distribuição da liderança conforme se mostra na figura 46.

Figura 46 - Seis formas de distribuição da liderança



Fonte: MacBeath (2011, p. 94)

Esta figura ilustra, como MacBeath (2011) classificou, as seis formas de distribuição da liderança: formal, pragmática, estratégica, incremental, oportuna e cultural. A figura procura representá-las como uma taxonomia ou contínuo, para sugerir o fluxo existente entre elas, mas também para ilustrar o seu caráter situacional. Cada uma destas manifestações de liderança pode ser apropriada em determinado momento e contexto. MacBeath (2011) acredita que a liderança bem-sucedida deve ser capaz de transmitir uma compreensão de todas estas diferentes expressões da «distribuição» e ser capaz de operar em cada um dos modos, dependendo da situação e da fase de desenvolvimento da escola.

Na perspetiva do modelo formal, a liderança distribuída é concebida como uma forma do Diretor de escola atribuir responsabilidades e para fomentar um sentimento de posse. Simultaneamente, é uma tomada de consciência do papel circunscrito aos poderes do respetivo cargo. Por vezes notam-se poucas mudanças ao nível das responsabilidades formais, atribuindo MacBeath (2011) tais circunstâncias ao facto de tal acontecer em escolas cujos Diretores foram recém-nomeados, porque, na sua maioria, são cautelosos nos primeiros meses no exercício destas funções em que procuram avaliar as qualidades das pessoas colocadas em cargos de liderança, preferindo, pelo menos a curto prazo, aceitar o *status quo*. Além disso, o novo Diretor pode querer reestruturar os papéis, as responsabilidades e as funções, especialmente para aqueles que o auxiliam na administração, gestão e liderança da escola, como são os casos do Subdiretor, dos Adjuntos e dos assessores, redesenhando as funções e atribuições de acordo com as áreas que serão atribuídas a cada um deles. Fá-lo, por um lado, tendo presente que a delegação de responsabilidades, estruturalmente implica expectativas quanto ao alcançar de objetivos previamente definidos, mas também, por outro, consciente de que esta delegação de responsabilidades pode ser o reconhecimento de capacidades e competências que outros têm, pelo que, assim, quando a responsabilidade é distribuída, o seu papel é o de prestar apoio.

Este processo de distribuição formal de liderança tem a vantagem de proporcionar um elevado grau de segurança aos executores destes papéis formais e aos restantes membros da escola, dado que sabem o que esperar, como no caso de um Diretor empossado numa escola «com baixos níveis de aprendizagem», em que lhe é possível impor uma estrutura clara e de estrito controlo numa situação caótica quando os alunos e a equipa educacional tenham pouco claros os seus limites.

A distribuição pragmática caracteriza-se por ser *ad hoc*. No geral, trata-se de uma reação relativamente a acontecimentos externos. Nestas circunstâncias, um Diretor de escola

pode pedir às «pessoas adequadas» para assumirem certas responsabilidades de modo a facilitar as tarefas de gestão que se foram acumulando, delegando nas mesmas essa carga de trabalho. Todavia, as decisões em relação a quem se entregam as responsabilidades de liderança, quando e onde, são tomadas em função das exigências das autoridades locais, do distrito (regionais) ou do governo (centrais) em resposta a eventos da comunidade local ou à pressão exercida pelos pais e encarregados de educação. Determinar as pessoas adequadas é muitas vezes uma decisão pragmática baseada no conhecimento que o Diretor tem do pessoal, de modo a que o possa persuadir e motivar a desempenhar certas tarefas que acarretam responsabilidades. Esta tomada de decisões leva ainda o Diretor a pensar sobre as pessoas a quem pode confiar um papel de liderança para que as leve a cooperar e não a desviar a sua energia para outros fins. Este pragmatismo é frequentemente justificado com o argumento de que muitos membros do corpo docente não estão dispostos a assumir papéis de liderança além da docência. Por outro lado, o Diretor deve ter sempre presente que uma distribuição mais ampla de tarefas de liderança pode aliviar a pressão, que por vezes existe dentro das organizações, e reduzir o fosso entre a liderança concebida dentro de uma estrutura hierárquica formal e a liderança como resposta às necessidades e oportunidades.

A distribuição estratégica de liderança caracteriza-se pela sua orientação para metas. Não se trata de encontrar soluções pragmáticas para os problemas, se não se fixar e se comprometer com um objetivo de longo prazo em função da melhoria escolar. Na ótica de MacBeath (2011), isto traduz-se numa análise metódica das novas contratações, que, como parte de uma estratégia de longo prazo, se podem basear não tanto em função das competências individuais mas no facto de serem pessoas que saibam e consigam trabalhar em equipa, com um potencial para cumprirem determinadas funções que o Diretor pretende. Assim, de acordo com este modelo, a distribuição dos papéis de responsabilidade e que implicam liderança numa escola não se encontram previamente definidos, defendendo-se que essa distribuição deva ser estratégica de modo a evitar a concentração de aptidões, qualidades e competências, não enfraquecendo a cultura e a sustentabilidade escolar. Esta forma de pensar estrategicamente sobre a liderança, assume que a sua força reside em que está distribuída entre as pessoas e em que se trata de uma liderança de conjunto ou em equipa, tal como afirmam Katzenbach e Smith (2003), segundo os quais a liderança em equipa desafia a noção de delegação hierárquica para certas pessoas.

A distribuição incremental distingue-se da liderança formal, pragmática e estratégica por «deixar cair» o controlo de cima para baixo, por ampliar o leque do potencial de liderança

focando-se no desenvolvimento profissional e por construir talentos desde dentro da organização, ou seja, o foco está menos orientado para o recrutamento do que para o desenvolvimento profissional mediante a deteção e o potenciamento dos talentos existentes dentro da organização, para que possam assumir mais tarefas na medida das suas capacidades de liderança. Somente à medida que os Diretores se vão sentindo mais cómodos e «à vontade» no desempenho das suas funções e com a sua própria autoridade e também quando já são capazes de reconhecer a autoridade de outras pessoas, é que conseguem ampliar gradualmente o leque de liderança. Trata-se, portanto, de uma visão menos hierárquica da liderança.

Na categoria da distribuição em função da oportunidade, a liderança não parece ser distribuída em absoluto, nem a todos. A liderança é mais adotada e assumida do que «entregue, delegada ou dada». Mais do que «planificada» é própria do momento e da oportunidade. Aponta para uma situação em que há tal força de iniciativa dentro da escola que os professores, capazes e comprometidos, de forma voluntária, estendem as suas funções a novos âmbitos da liderança, em determinadas ocasiões envolvendo toda a escola. Verifica-se muitas vezes nas escolas em função de situações inesperadas ou de certas iniciativas, mas que o Diretor, apesar de surpreendido, procura apoiar. Trata-se de uma relação simbiótica, em que as pessoas ambiciosas procuram ativamente desempenhar papéis de liderança e obter apoio dos líderes superiores, como acontece nas escolas com o pessoal docente, não docente e discente em relação ao Diretor, ou dos alunos em relação aos professores, dado que a oportunidade de liderar também pode ser percebida como sendo estendida a qualquer um, incluindo os alunos.

Na distribuição cultural, a liderança é expressa mais em atividades do que em papéis ou através da iniciativa individual. A distribuição como processo consciente já não é aplicado, porque as pessoas exercem a iniciativa espontaneamente e de forma colaborativa, não se verificando uma separação clara entre líderes e liderados. A este propósito, Gronn (2000) assinala que o potencial de liderança está presente no fluxo de atividades em que os membros de uma organização estão envolvidos.

Numa análise da literatura que abarca os anos de 1996 a 2002, Bennett *et al.* (2003) sugerem que a liderança distribuída envolve as seguintes dimensões:

- encarar a liderança como um resultado das dinâmicas das relações interpessoais em vez de ação individual;
- a confiança e a abertura como a base das relações interpessoais;
- «o deixa andar» pelo pessoal mais antigo em vez de delegar tarefas;

- ampliar os limites da liderança, não apenas no seio do corpo docente, mas também noutros «corpos» no interior da escola, criando uma cultura de equipa em todo o estabelecimento de ensino;
- não mandar a liderança como existência exclusiva de um corpo escolar, mas expandi-la a outros «corpos» no seio da escola;
- reconhecer a competência ao invés das posições formais como a base dos papéis de liderança dentro dos grupos;
- perceber a liderança como fluida, em vez de a localizar em papéis ou posições específicas, confundindo a distinção entre líderes e seguidores.

Contudo, Mulford (2008) adverte para o facto de que assumir uma posição ou atitude de liderança distribuída envolve muito mais que reconhecer que vários indivíduos se responsabilizam pelo trabalho de liderança. Também envolve compreender como a prática de liderança se revela nas interações coletivas entre os líderes, entre os seguidores e o seu contexto. Além disto, existem barreiras que dificultam a implementação deste estilo de liderança e que, de acordo com Harris (2008), são as seguintes: a dimensão da escola; a cultura de escola, dado que se abandona um modelo hierarquizado representado em pirâmide para uma forma mais orgânica, espontânea, mas mais difícil de controlar; e a estrutura atual de compartimentação.

Apesar destas circunstâncias, já existem evidências que mostram que a liderança escolar tem maior influência nas escolas e nos alunos quando é largamente distribuída (Leithwood *et al.*, 2006) e que os efeitos que conduzem ao êxito na aprendizagem dos alunos dependem também da distribuição da liderança (Day *et al.*, 2009). No entanto, na ótica de Harris (2005c), é necessária a realização de mais estudos nesta área para se conhecer melhor e em profundidade esta temática, nomeadamente em relação à «medição» do efeito concreto deste estilo de liderança no âmbito escolar. Mesmo assim é necessário ter presente que a organização escolar não pode prosperar, pelo menos, a longo prazo, com as ações solitárias do líder, pois as escolas necessitam de vários líderes em vários níveis (Fullan, 2002b).

Ainda neste âmbito, Bolívar (2010a) entende que algumas formas de distribuição da liderança são mais efetivas do que outras. A mais ineficaz é a *laissez-faire* nas formas de exercer a liderança. As boas escolas, com alto rendimento dos seus estudantes, normalmente têm fontes muito distintas e pessoas que exercem a liderança. Todavia, um conjunto de traços de personalidade explica uma alta proporção da eficácia da liderança. Assim, as características da personalidade, assim como as qualidades e relações pessoais, disposições e atitudes,

explicam, na opinião de Bolívar (2010a), o motivo de algumas pessoas desenvolverem níveis mais elevados de liderança do que outras.

Segundo Bolívar (2011), a liderança distribuída não é um novo tipo de liderança, se não um modo novo de exercer e concetualizar a liderança que pode adotar formas «híbridas», nomeadamente, de acordo com Gronn (2010), nuns casos focalizada numa pessoa e distribuída noutros. Em qualquer caso, associa-se a uma democratização da vida organizativa e a uma condição para a melhoria interna da escola. Entre outras potenciais consequências positivas, Leithwood e Mascall apontam que

“el liderazgo distribuido también aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales; y promueve entre los miembros de la organización un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto. Mediante una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y estrategias de la organización” (2009, p. 61).

A liderança distribuída *“no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización”* (Elmore, 2010, pp. 116-117). Mas para isso é necessário, como indica Murillo, *“un cambio de cultura, y entender el liderazgo menos como un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos”* (2006, cit. por Toledo, Agudo e Orús, 2014, p. 82). Embora não nos devamos confundir, porque a liderança distribuída, como assinala Harris, *“no significa que ya no se requieren personas que ocupen cargos formales de líderes, todo lo contrario. Sin el apoyo del líder formal, es poco probable que el liderazgo distribuido sea sostenible o que pueda incluso producirse”* (2012, p. 14).

Desta forma, a perspetiva da distribuição supõe que o foco de atenção terá de centrar-se na escola como organização, mais do que a nível do líder individual.

A liderança distribuída e exercida pelo Diretor orienta-se também para capacitar profissionalmente os docentes para exercerem funções múltiplas de liderança, o que configura o estabelecimento educativo como uma comunidade profissional de aprendizagem, ou seja, como uma organização que aprende e qualifica os que nela trabalham.

De acordo com um estudo realizado em Inglaterra por Price Waterhouse Coopers (2007, cit. por Pont, Nusche e Moorman, 2009), sobre práticas de distribuição de liderança nas escolas deste país, foi possível caracterizar os diferentes modelos de distribuição de liderança, bem como as suas vantagens e desvantagens. Estes modelos são os seguintes: tradicionais, de gestão, de multi-agência, federados e de liderança.

Os modelos tradicionais são aqueles em que a equipa de liderança é constituída exclusivamente por pessoal docente qualificado, pelo Diretor, Subdiretor e assistentes do Diretor. Este modelo é mais comum nas escolas primárias inglesas, mas também se encontra em algumas escolas secundárias e especiais. Os benefícios dos mesmos incluem uma estrutura e prestação de contas claras, concentração na aprendizagem e segurança para os pais e para a comunidade. As suas desvantagens prendem-se com os níveis extremos de prestação de contas para o Diretor, problemas relativos ao equilíbrio entre o trabalho e a sua vida pessoal, falta de flexibilidade, menos tempo para exercer uma liderança estratégica e uma possível sensação de isolamento por parte dos Diretores.

Os modelos de gestão são aqueles que adaptaram a sua liderança, até certo ponto, para incluir o pessoal de apoio de alto nível ou introduzir práticas de trabalho inovadoras, incluindo a codireção. Este tipo de modelo encontra-se com mais frequência nas escolas secundárias inglesas. As vantagens deste modelo centram-se numa maior distribuição da liderança e melhorias na motivação do pessoal, uma maior capacidade da equipa de liderança de alto nível e mais oportunidades para a planificação da sucessão. Outros benefícios incluem a possibilidade de disseminar um caráter mais democrático em toda a escola e uma maior flexibilidade. As restrições incluem conflitos no que respeita aos acordos contratuais existentes para o pessoal de apoio de alto nível, a falta de recursos em algumas escolas para ampliar a equipa de liderança e, em determinados casos, a cultura escolar existente.

Os modelos de multi-agência são uma variante do modelo anterior. Caracterizam-se por uma grande diversidade da equipa de liderança de alto nível, algumas vezes com Diretores específicos para áreas como a inclusão, o desenvolvimento empresarial e recursos humanos e mais multi-agências que trabalham com uma força de trabalho mais diversa nas instalações da escola. Os benefícios respetivos podem ser um maior acesso a uma gama de serviços de apoio para famílias, maior bem-estar e motivação dos alunos. Os constrangimentos incluem a incerteza em relação à prestação de contas e aos assuntos relacionados com a gestão da força de trabalho mais diversa que desempenha a sua atividade profissional nas instalações da escola.

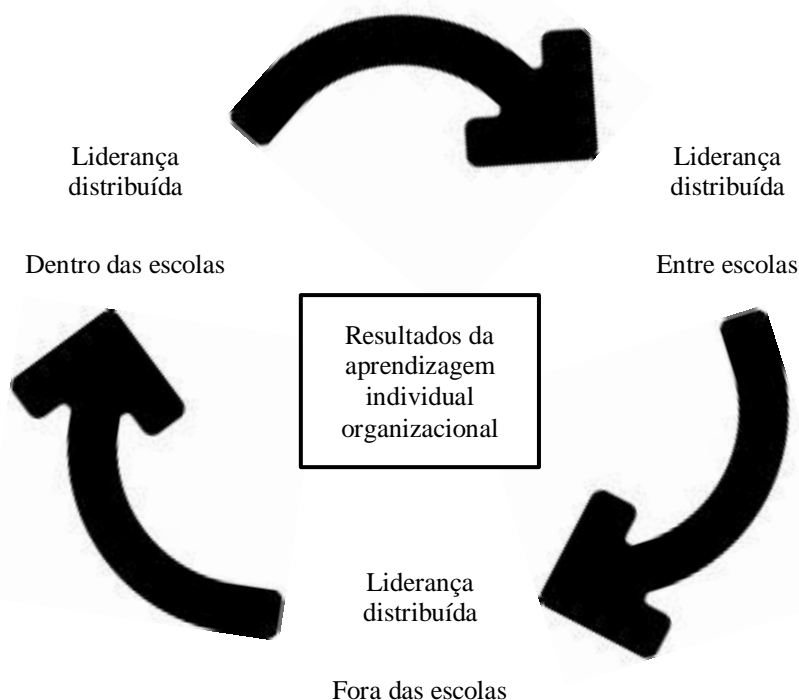
Os modelos federados caracterizam-se por graus variáveis de colaboração entre escolas. Deles são exemplos: os organismos estratégicos do governo inglês; postos do Diretor Executivo para supervisionar várias escolas; partilhar professores consultores; federar-se com escolas de educação superior ou de aprendizagem baseado no trabalho.

Os benefícios destes modelos traduzem-se por uma maior capacidade e uma liderança mais sustentável e distribuída, economias em larga escala nas escolas como resultado de se conseguir partilhar o pessoal docente ou de apoio, transições mais fáceis para os alunos, oportunidade profissionais melhoradas para todos os membros das escolas e maior coesão comunitária. Já as restrições incluem o atual ambiente competitivo em que operam as escolas, a necessidade de garantir o acordo no que toca ao intercâmbio de recursos e a negociação conjunto dos acordos com o governo, a inquietude dos pais e de outros agentes educativos com as mudanças introduzidas ao modelo existente e o transporte dos alunos entre as escolas.

Os modelos de liderança sistémica incluem todas as diferentes funções que os Diretores podem assumir que transcendem os limites da escola. Por exemplo, aquelas que contribuem para o funcionamento do sistema educativo de forma genérica e que se situam a nível local, regional ou nacional. São deles exemplos: os consultores, os Diretores Executivos ou equipas de Diretores que trabalham com escolas com menos sucesso; os Diretores Nacionais de Educação que assumem funções de assessoria no governo; e novas formas de liderança. Os seus benefícios traduzem-se por uma maior capacidade e inovação no setor; um enfoque mais estratégico a longo prazo; melhor planificação da sucessão e a oportunidade de flexibilizar o modelo a nível local, regional ou nacional. As restrições têm que ver com o grau de capacidade dentro da própria escola, ou seja, se o Diretor existente assume mais funções externas e o desafio a conceções mais tradicionais de liderança.

Harris *et al.* (2007b), tendo por base dados empíricos reunidos a partir de vários estudos centrados em parte na liderança distribuída, concetualizam um modelo da prática deste estilo de liderança, conforme se apresenta na figura 47.

Figura 47 - Modelo de liderança distribuída



Fonte: Harris (2008, p. 74)

Este modelo esboça diferentes tipos de distribuição de liderança: *dentro*, *entre* e *fora das escolas*. Esta classificação da liderança distribuída nestas três formas pretende significar o seguinte:

- *dentro das escolas* diz respeito à reestruturação de papéis e responsabilidades, novas equipas, novas responsabilidades, liderança do professor e do aluno;
- *entre escolas* refere-se a colaborações, federações e atividades em rede;
- *fora das escolas* reporta-se a multi-agências (organismos), parcerias (sociedades e associações), escolas alargadas (aumentadas), escolas como um centro social e compromisso com a comunidade educativa.

Segundo Harris (2008), algumas escolas podem ter os três tipos de distribuição e podem ter múltiplos níveis da prática da liderança distribuída.

O objetivo deste modelo é representar a complexidade e a possível variação da prática da liderança distribuída nas escolas. Procura também esclarecer e ilustrar as diferentes formas e configurações da atividade da liderança distribuída.

A classificação utilizada no modelo oferece uma maneira de delinear diferentes formas de liderança distribuída.

O modelo está relacionado com a ideia de uma reformulação do sistema. Para desencadear o potencial transformacional dentro do sistema, são exigidos novos rumos de influência, novos caminhos inovadores, novos conhecimentos e novos padrões de prática de liderança. Assim, Harris (2008) sugere que a liderança distribuída no âmbito organizacional assegure um rápido fluxo de inovação e mudança. Ao criarem-se mais oportunidades de liderança e aumentando a vaga de informação entre e através das organizações, existe um maior potencial para a criação de conhecimento e para a transformação do sistema.

A distribuição da liderança, na aceção de Bolívar (2012a), não se deve circunscrever nas escolas aos cargos de direção, dado que em determinados momentos outros membros dos estabelecimentos de ensino, como os funcionários e os professores, podem executar funções de liderança. Estes podem também emergir como fontes de influência em diferentes ocasiões, com efeitos positivos na escola, pelo que a liderança não deve pertencer e ser exercida por uma única pessoa, nem está ligada apenas à posição formal de Diretor, devendo ser distribuída de modo que não seja percecionada como uma delegação ou atribuição de tarefas ou responsabilidades, que partem de uma posição central. Esta circunstância não significa que na liderança distribuída não haja responsáveis pelo desempenho global da organização, mas que, por exemplo, no caso das escolas, os Diretores se foquem no desenvolvimento profissional, ou seja, no desenvolvimento de capacidades, competências e conhecimentos

“das pessoas na organização, criando uma cultura comum de expectativas em torno da aplicação dessas competências e conhecimentos, gerando uma relação produtiva entre as diferentes partes da organização e responsabilizando as pessoas pelas suas contribuições para o resultado coletivo” (Elmore, 2000b, p. 15, cit. por Bolívar, 2012a, p. 76).

Existe um crescente número de estudos que exploram a relação entre a liderança distribuída e o desempenho das organizações (Leithwood, 2006, cit. por Harris, 2009b; Spillane e Camburn, 2006; Leithwood *et al.*, 2007; Harris, 2008; Harris e Spillane, 2008; Mayrowetz, 2008; Camburn e Han, 2009; Hallinger e Heck, 2009). Estes estudos começaram a revelar algumas relações positivas entre as práticas da liderança distribuída e os resultados organizacionais. Globalmente, a maioria destes estudos revelou que a configuração da distribuição da liderança é importante em termos do impacto organizacional e que determinados padrões de distribuição têm maior efeito no desenvolvimento organizacional e na mudança do que outros (Leithwood, Mascall e Strauss, 2009; Harris, 2009a). Os estudos

mostraram ainda que a liderança distribuída tem um maior impacto sobre o desenvolvimento organizacional quando certas barreiras estruturais e culturais são removidas ou ultrapassadas (Harris, 2008). Também revelaram que a liderança distribuída é promotora de um clima que favorece a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos (Heck e Hallinger, 2009; Hartley, 2010).

Ainda a propósito do que vimos mencionando, de acordo com Iandoli e Zollo (2008) e Harris (2009a), estas descobertas encontram-se fundamentadas na literatura relacionada com esta temática e que no seu âmbito existe uma forte indicação de que a liderança distribuída tem o potencial de influenciar positivamente a mudança organizacional.

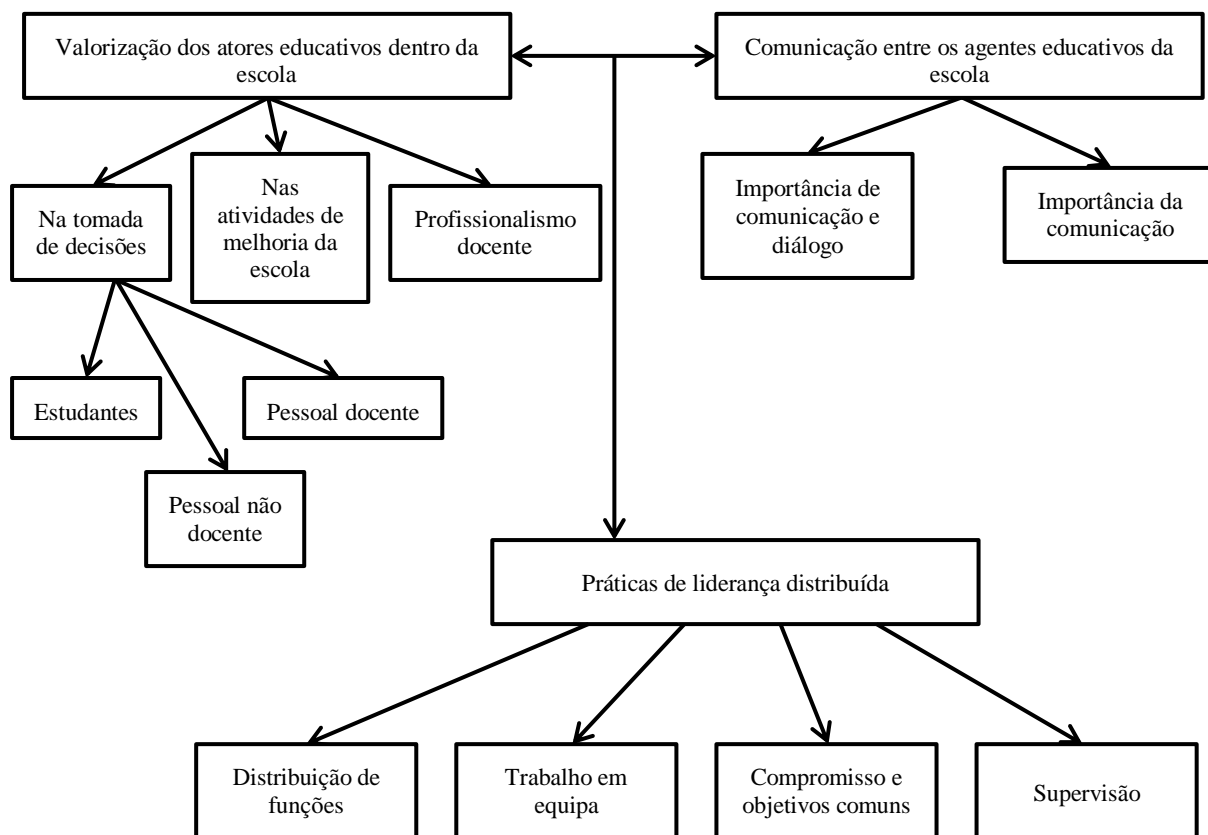
A este respeito, já o trabalho realizado por Graetz (2000) apresentava a liderança distribuída como uma via positiva para a mudança.

Nesta mesma linha de raciocínio, Gold *et al.* (2002, cit. por Harris, 2009b) apontam no sentido da capacidade de desenvolvimento e de distribuição da liderança dentro da escola como a alavanca fundamental para a mudança e para o sucesso organizacional. Ainda neste tipo de organizações, de acordo com os estudos levados a cabo por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001), sobre as escolas com esforços de desenvolvimento bem-sucedidos, estes autores apresentam uma complexa lista composta de características de uma «escola melhorada», definida como uma escola que não cessa de continuar a esforçar-se por melhorar os resultados escolares de todos os alunos com o passar do tempo. No topo desta lista surgem variadas fontes de liderança, incluindo a liderança distribuída.

A este respeito, Harris (2009a) sublinha que a literatura sobre a melhoria e o desenvolvimento da escola destaca igualmente uma relação positiva entre a liderança distribuída e as mudanças que ocorrem nas escolas. A base desta pesquisa assinalou de forma consistente a importância do envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão e a contribuição de relações colegiais fortes para a melhoria e a mudança na escola.

Igualmente no âmbito dos estabelecimentos escolares, salienta-se a investigação levada a cabo por Bórquez (2014) num liceu particular da comunidade de São Miguel, no Chile, com o objetivo geral de identificar as práticas que configuram uma liderança distribuída. Essas práticas foram identificadas por Bórquez (2014), que as sintetizou esquematicamente, tal como se apresenta na figura 48.

Figura 48 - Práticas que configuram uma liderança distribuída desde os docentes e direção de um estabelecimento educativo



Fonte: Bórquez (2014, p. 53)

Neste esquema, as práticas de liderança distribuída emergem a partir da valorização dos atores educativos no seio da escola e da comunicação entre os seus agentes educativos. Essas práticas são exercidas em quatro níveis: a distribuição de funções; o trabalho em equipa; o compromisso e objetivos comuns; e a supervisão. De forma mais concreta e específica, Bórquez sublinha que as práticas de liderança distribuída são as seguintes:

- “1. Considerar na tomada de decisões a participação do pessoal docente, não docente e discente, dado que são parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.
2. Privilegiar a opinião do pessoal docente, não docente e discente nas atividades de melhoria da escola.
3. Considerar os membros do órgão de gestão, onde se inclui o Diretor, e os docentes como profissionais, ou seja, que se respeitem as suas decisões e que disponham de condições mínimas para desenvolver o seu trabalho, como por exemplo, horas para a planificação, formação e avaliação dos seus conhecimentos.

4. Partilhar opiniões, sugestões, problemas e estratégias de ensino entre os docentes e os membros da direção da escola.
5. Criar e gerir redes de apoio, instâncias de diálogo e de convivência entre todos os agentes educativos. Além disso, fomentar e potenciar a comunicação fluida, constante e livre entre todos os membros da comunidade educativa.
6. Criar espaços para trabalhar em equipa, de uma forma sistematizada, consensual e participada.
7. Acompanhar os docentes na aula, detetando aspetos positivos e menos positivos das suas práticas educativas, com o objetivo de melhorar o próprio trabalho dos professores e dos educadores.
8. Formar os docentes em diversas áreas do conhecimento com o propósito de contribuir para a melhoria das suas práticas educativas.
9. Distribuir as responsabilidades e designar ações de liderança entre todos os agentes da escola” (2014, pp. 88-89).

Estas práticas configuram uma liderança distribuída no seio da escola, no entanto, Bórquez (2014) sublinha que nem sempre são levadas a cabo no quotidiano escolar, pelo que a este propósito é ainda necessário que nas escolas chilenas as práticas tradicionais de liderança sejam substituídas por outras novas, de forma a permitir que diariamente se melhorem as condições de trabalho dos professores e dos educadores, «dando espaço» para a comunicação, para o diálogo, para o trabalho em equipa e para a participação de todos os agentes educativos.

Nesta investigação concluiu-se ainda que as práticas que configuram uma liderança distribuída enfatizam a participação de todos os agentes educativos tanto na tomada de decisões como na construção e desenvolvimento dos planos de melhoria no interior das escolas e do regulamento da instituição escolar. Cada membro da comunidade educativa é considerado como um agente educativo importante, circunstância porque é respeitado, e usufrui de condições necessárias para realizar as tarefas solicitadas. As ações de todos estes agentes focam-se num objetivo comum que é a melhoria da prestação de um melhor serviço público de educação, num ambiente harmonioso, participativo e colaborativo.

Por último, os educadores e os professores são considerados profissionais, pelo que os membros da direção da escola respeitam os seus conhecimentos, capacidades e competências para o desenvolvimento de estratégias educativas e os acompanham no exercício das suas funções, em particular no que respeita ao trabalho realizado no interior das salas de aula. Os

docentes trabalham em conjunto e lideram novas iniciativas na escola, partilhando estratégias e saberes entre si. Por sua vez, os alunos também são encarados como líderes na tomada de decisões dentro do estabelecimento escolar.

Ainda no que às escolas diz respeito, podemos salientar que como organizações que são, podem apresentar desafios consideráveis às novas práticas e formas de trabalhar. As suas estruturas podem ser inflexíveis e as suas culturas resistentes à adoção de diferentes formas de atuação e de funcionamento. Neste âmbito, e de acordo com Harris (2009b), parecem existir três principais barreiras que tornam a distribuição da liderança nas escolas algo difícil de concretizar, nomeadamente: a distância, a cultura e a estrutura.

A distância envolve o crescimento das escolas e à medida que esta situação se desenrola e se desenvolve torna-as organizações mais complexas. Também mediante as parcerias e colaboração que estabelecem com outras escolas, mais se acentua o problema da distância e mais difícil se torna a realização de reuniões entre as equipas dos profissionais da educação, assim como a resolução de problemas. Deste modo, o espaço físico e a distância podem ser uma barreira para a distribuição da liderança, uma vez que a separação geográfica dificulta a ligação entre os professores. O desafio para as escolas é por conseguinte proporcionar soluções novas e alternativas para ultrapassar a barreira da distância e procurar outras formas de aproximação, de comunicação e de partilha.

Quanto à cultura, ela é influenciada e até mesmo mudada mediante a distribuição da liderança. A distribuição da liderança significa um afastamento de uma visão de liderança que reside numa pessoa para uma noção mais sofisticada e complexa como uma «propriedade» distribuída. O desafio para as escolas é o de encarar a liderança como um recurso organizacional que é maximizado através das interações entre os indivíduos e que leva à resolução de problemas e novos desenvolvimentos.

Por último, a estrutura relaciona-se com a forma como as escolas são atualmente organizadas, em que apresentam um conjunto diversificado de barreiras para a distribuição da liderança. A estrutura do ensino ainda é dominada pela compartimentação das disciplinas e dos alunos, e a da aprendizagem em discretos mas exequíveis compartimentos (Harris, 2009b). A distribuição da liderança pressupõe a erosão destas barreiras «artificiais» e uma forma de funcionamento mais fluida por parte das escolas. O desafio para estas é o de encontrar formas de remover essas estruturas organizacionais e os sistemas que restringem o ensino e a aprendizagem organizacionais e criar padrões de liderança distribuída que sejam mais benéficos para a organização (Harris, 2008).

A liderança distribuída resulta de um processo onde se construiu um sentimento de comunidade, com missões, objetivos, intenções e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, a iniciativa e a cooperação de todo o pessoal (Bolívar, 2012a). Este estilo de liderança diz respeito a todas as práticas e à forma como estas influenciam ou marcam uma direção em certas questões da escola, dos estudantes ou mesmo dos restantes atores educativos e não a posições formais ou de trabalho.

Assim sendo, a distribuição de liderança deve fazer-se por todos os setores que envolvem a comunidade, os pais, o pessoal discente, não docente e docente. Por exemplo, quanto a estes últimos, eles têm de assumir os papéis de liderança e autoridade inerentes a cada cargo e função que desempenham, ou seja, nas áreas que são competentes e que estão preparados, devendo o Diretor responsabilizá-los pelo exercício dessas ações ou práticas de liderança.

Neste sentido, devem as necessidades de liderança de cada escola ser redistribuídas para que as responsabilidades sejam repartidas por toda a comunidade e para que prevaleçam os valores de cooperação na tomada de decisões, o que implica mudanças nas formas de exercer a direção na liderança, o que requer do Diretor uma melhor preparação, qualificação, visão estratégica e capacidade de influência individual e coletiva. Implica ainda “que os professores assumam um papel mais profissional, com funções de liderança nas respetivas áreas e âmbitos” (Bolívar, 2012a, p. 77). Sendo a escola uma organização mais complexa, que apresente mais situações problemáticas, isso requer do Diretor um maior cuidado na administração, gestão e liderança e ainda um maior controlo. Pelo contrário, se a organização se mostrar menos complexa, ao Diretor será requerido menos controlo.

A ação dos Diretores escolares não deve reduzir-se à sua capacidade executiva, mas ajustar-se adequadamente, num contexto instável, à pressão que se manifesta por parte dos vários atores educativos, da comunidade e da administração para fazer as coisas e ao apoio para realizá-las.

5.2. Outras formas de liderança - liderança participada, participativa, partilhada, dispersa, compartilhada e coliderança

Outras formas de liderança não exercida somente pelos líderes de topo, mas também por outros membros da organização são as que habitualmente se denominam como partilhada,

participada, participativa, dispersa, compartilhada e coliderança, a que nos iremos referir de imediato.

No que toca à liderança participada, de acordo com Góis e Gonçalves (2005), esta constitui-se como um dos fatores complementares para a eficácia e a melhoria da escola, como é ilustrado no quadro 66.

Quadro 66 - Liderança participada como fator complementar para a eficácia e a melhoria da escola

| Tipo de liderança | Eficácia (o retrato final) | Melhoria (as condições facilitadoras) |
|-----------------------|---|---|
| Liderança Participada | <ul style="list-style-type: none"> • Firme e com propósito. • Abordagem participativa. • Direção profissional. | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor como motivador e guia. • Envolvimento dos professores em funções de liderança e na tomada de decisões. • Professores como agentes de mudança. |

Fonte: Adaptado de Góis e Gonçalves (2005, p. 27)

A existência deste conjunto de evidências da liderança participada, associadas a uma escola eficaz, não se importa de uma escola para outra, nem nascem de «geração espontânea». O conhecimento deste fator é importante, mas compete a cada escola desenvolver os processos mais adequados à sua realidade para que ele se desenvolva e fortaleça de forma harmoniosa. De acordo com Stoll e Mortimore (1997), isto dá-nos um retrato sobre o que pode ser observado numa escola eficaz, embora não explique como é que essa escola se torna eficaz.

Este estilo de liderança inclui a consulta individual dos membros da equipa de liderados, para que o líder leve em linha de conta as sugestões apresentadas por aqueles elementos.

Na liderança participativa verifica-se a existência de um poder assertivo, de uma discussão das normas, da busca de informação, de decisões grupais e interligação das áreas e atividades (Likert, 1961, cit. por Parreira, 2010). Trata-se de um modelo de liderança que, de acordo com Riveros-Barrera, “*el proceso de toma de decisiones se entiende como una empresa colectiva y no como la función de un individuo*” (2014, p. 295).

No estilo de liderança de tipo participativo, de acordo com Parreira, verifica-se a existência dos seguintes aspetos:

- “- Tendência ao aumento da liberdade e profundidade da comunicação, na zona consciente do grupo.
- As motivações são variadas, mais ligadas à dinâmica interna e externa do grupo do que à personalidade do líder. Não é a necessidade de segurança que predomina, mas são igualmente activas a necessidade de pertença, de saber, de auto-realização.
- A responsabilização dos membros do grupo mantém-se a um nível relativamente elevado. São aproveitados os sublíderes.
- Aumento, a médio prazo, da frequência dos conflitos parciais, com diminuição dos conflitos totais.
- Aumento da criatividade do grupo e melhoria da qualidade das decisões e soluções, quer no interior do grupo quer na relação com os outros” (2000, p. 17).

Ainda neste âmbito, a estrutura tende a ser informalizada e fluida. Tende a haver multiplicidade de canais de comunicação e equilíbrio no sentido das mesmas, designadamente entre líder e liderados e entre liderados e líder (Parreira, 2000). As normas de ação e de decisão não são rígidas, havendo uma certa latitude e autonomia, bem como delegação de poder e descentralização.

Na liderança participativa, o líder mostra uma certa empatia com os trabalhadores, leva em consideração as suas necessidades e apoia-os (Soares, 2011). O líder discute com os subordinados os objetivos e os métodos a implementar para os atingir.

As escolas devem ser colaborativas, assim como os seus Diretores, ou seja, devem trabalhar em rede dentro do Agrupamento de Escolas e entre Agrupamentos.

Sobre esta temática, Harris menciona que *“this model of leadership implies a redistribution of power and a realignment of authority within the organisation”* (2005b, p. 75).

Para Lambert (1998, cit. por Harris, 2005b), um elemento-chave neste modelo de liderança é a capacidade dos que numa escola conseguem trabalhar juntos, construindo significado e conhecimento coletiva e colaborativamente.

Na aceção de Hopkins *et al.* (1996, cit. por Harris, 2005b), as escolas bem-sucedidas criam e potenciam ambientes colaborativos que encorajam o envolvimento, o desenvolvimento profissional, o apoio mútuo e a assistência na resolução de conflitos.

O estilo de liderança participativa inclui diversos procedimentos de decisão que permitem a algumas pessoas influir nas decisões do líder. Outras expressões que se utilizam frequentemente para fazer referência aos aspetos da liderança participativa incluem *“la*

consulta, la toma de decisiones conjuntas, el reparto de poder, la descentralización, la delegación de poder y la dirección democrática” (Yukl, 2008, p. 86).

Pode considerar-se que a liderança participativa é um tipo de conduta específica ainda que se possa utilizar conjuntamente com condutas de relações e tarefas específicas. Por exemplo, no caso dos Diretores escolares, a consulta que estes fazem, por vezes, ao pessoal docente durante a etapa da feitura dos seus horários de trabalho para um ano letivo, em que mostram a preocupação em atender as suas necessidades profissionais, pessoais e até familiares, de acordo com o possível, o exequível e respeitando os normativos.

No estilo de liderança partilhada, as suas funções são partilhadas e «rodadas» pelos membros da organização. A este propósito, Rego e Cunha (2013a) mencionam que o líder deve: colocar o poder nas mãos das pessoas que executam o trabalho; encorajar as pessoas a responsabilizarem-se pelo produto e pela qualidade do mesmo; clarificar o papel que cabe a cada membro da organização; fomentar o trabalho de equipa numa lógica horizontal; partilhar e «rodar» as funções de liderança com os restantes membros da organização; aprender a escutar e a falar apropriadamente no momento certo com os liderados; procurar o consenso nas decisões a tomar; e dedicar-se «apaixonadamente» à sua missão.

De acordo com Lück, a liderança partilhada “corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para influenciar os rumos e as condições do desenvolvimento que se pretende promover” (2009, p. 78). A autora (2009) acrescenta ainda que este estilo de liderança para se tornar efetiva, necessita de ser exercida a partir do entendimento e orientação baseada na visão e missão da escola, nos seus objetivos formadores e nos valores orientadores da ação.

Para Pearce e Conger, a liderança partilhada pode ser definida “como um processo de influência dinâmica e interativo, levado a cabo por um conjunto de indivíduos, e em que o objetivo será o alcance dos resultados esperados” (2003, cit. por Lopes e Baioa, 2011, p. 9). A probabilidade de sucesso deste estilo de liderança sobe quando os líderes desempenham papéis diferentes e complementares, sabem trabalhar em conjunto, lidar com crises, alocar e voltar a alocar tarefas conjuntas e decisões, assim como desenvolver posições comuns em assuntos importantes.

Na ótica de Cunha *et al.*, no conceito de liderança partilhada a tónica desloca-se da

“pessoa que influencia os seguidores para os diversos indivíduos que podem contribuir para o processo global de liderança. O foco já não incide sobre a pessoa que executa as funções essenciais de liderança, antes se projeta sobre o grupo que coletivamente as leva a cabo” (2016, p. 320).

Esta situação ocorre porque diversas pessoas podem adotar distintas funções de liderança e a mesma pessoa pode executar diferentes papéis em diferentes momentos.

Ainda nesta ordem de ideais pode-se acrescentar o que a este respeito Harris e Chapman (2002) defendem, nomeadamente que a liderança partilhada implica que todos os membros de qualquer organização se associem numa dinâmica comum para alcançarem objetivos comuns, significando desta forma que este estilo de liderança se expressa horizontalmente e em todos os níveis organizacionais.

Segundo House e Aditya (1997), existem três formas de liderança partilhada que se apresentam no quadro 67.

Quadro 67 - Três formas de liderança partilhada

| Forma | Caracterização |
|-----------------------------------|---|
| Liderança delegada | O líder formal delega determinadas funções de liderança. Tal tende a suceder em organizações complexas onde, por exemplo, o presidente delega em várias pessoas a responsabilidade de liderança em matérias especializadas. |
| Co-liderança | Consiste numa divisão de papéis. Por exemplo, um indivíduo exerce o papel de liderança instrumental (orientação para as tarefas) e o outro de liderança social (orientação para os relacionamentos). |
| Liderança distribuída pelos pares | As funções de liderança são divididas pelos vários membros do grupo ou unidade organizacional. |

Fonte: Cunha *et al.* (2007, p. 386, adaptado de House e Aditya, 1997)

Esta perspetiva em relação à liderança delegada é mais avançada que a delegação tradicional e progressiva proposta por Hargreaves e Fink (2007), dado que o líder atribui determinadas funções especializadas, delegando para tal a responsabilidade de liderança nessas matérias. Quanto à liderança distribuída pelos pares que propõe House e Aditya (1997), trata-se de um processo mais redutor que aqueles que são defendidos por Hargreaves e Fink (2007) e por MacBeath (2011) a que já nos referimos anteriormente. Por seu lado, a coliderança aqui proposta pode, em nosso entender, assemelhar-se à ótica de Lück (2009), na medida em que cada membro da equipa diretiva de uma escola também pode ser responsável

por um papel de liderança, seja instrumental, social ou outro, contudo, não de forma estanque ou tão delimitada como pode suceder em outras organizações.

No caso das organizações educativas, trata-se de um estilo de liderança em que, para além do Diretor e dos restantes membros da equipa diretiva, também todos os outros atores educativos, como o pessoal docente, não docente e discente, os pais e encarregados de educação e os representantes dos interesses da comunidade com assento no Conselho Geral, participam da liderança e são igualmente responsáveis no seu exercício sob diversas formas, sendo-lhes atribuída e reconhecida a importância das suas decisões e ações. Neste âmbito, sublinha-se que “a liderança partilhada pode ser potenciada pela «ressonância» conseguida pela ação do líder, transmitida a toda a organização, interiorizada por cada um e assumida como uma ação colectiva” (J. M. Silva, 2010, p. 198).

Já a liderança dispersa na aceção de Bryman é a “ação dispersa que percorre a organização na sua totalidade, não propriamente um atributo de líderes formais” (1996, cit. por Santos e Portugal, 2007, p. 424). Nesta abordagem é defendido um modelo menos formal de liderança onde o papel dos líderes é dissociado da hierarquia organizacional, na qual os indivíduos, em todos os níveis da organização e em todas as funções, podem exercer influência sobre os seus colegas e, portanto, influenciar a liderança global da organização.

Segundo Ricardo, trata-se de um modelo de liderança em que “os líderes estão espalhados pelos diversos elementos da organização” (2014, p. 131). Deste modo, a liderança não é uma função exclusiva dos líderes formais dos grupos.

Esta liderança constitui-se como um fenómeno disperso, em que o diagnóstico da conexão débil (Weick, 1976) presente entre as várias estruturas, processos e indivíduos das organizações escolares, de acordo com Costa,

“legítima ainda mais este fenómeno da multiplicação das lideranças de modo que, mais do que *liderança* podemos falar de *lideranças*, mais do que o *líder*, temos os *líderes*, dispersos, mas presentes e activos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (2000, p. 29).

No caso das organizações escolares, este tipo de liderança encontra-se presente em toda a estrutura do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, dado que, além da liderança do Diretor, existem as lideranças intermédias personificadas nos coordenadores dos departamentos curriculares, nos diretores de turma, nos coordenadores dos estabelecimentos,

no coordenador dos diretores de turma, nos coordenadores de ano ou de ciclo, nos Presidentes dos diversos órgãos como o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, no chefe de pessoal de administração escolar, antes denominado dos serviços administrativos, no chefe de pessoal de assistentes operacionais, nos serviços de psicologia e orientação, na biblioteca, na reprografia, na papelaria, no refeitório, entre outros, além dos próprios educadores e professores atuando profissionalmente mediante o seu estilo de liderança. Parece-nos que, no caso destas organizações, o líder institucional da escola deve promover a concertação entre as várias lideranças intermédias e a sua valorização, de forma a evitar que estas se possam constituir, porventura, em centros de contrapoder.

Portanto, é um estilo de liderança que radica na sua dispersão, ou seja, que não fica exclusivamente a cargo do líder, mas que deve fazer parte dos vários setores da organização, neste caso concreto da escola.

Ainda a este respeito, podemos salientar que a liderança perpassa diversos níveis da organização escolar que, de acordo com a sua diversidade e estrutura dispersa, faz com que se aborde este tipo de liderança falando em líderes em vez de líder, uma vez que existe um líder de topo, o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, e um conjunto de lideranças intermédias, cada uma delas ativa na definição e organização dos processos.

Na verdade, de acordo com Costa e Castanheira, é uma liderança que se constitui “como um fenómeno disperso que percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal (ou dos líderes formais)” (2015, p. 29).

Também no interior das outras organizações várias atividades de liderança, exigem várias lideranças, quer as tradicionais lideranças informais, quer as formais.

Parece-nos que neste século em que são visíveis as desigualdades sociais e económicas, o modelo de liderança dispersa seja aquele que trará melhores resultados às organizações. No entanto, terão as mesmas que, em cada setor, dispor de líderes ativos, dinâmicos, assertivos, empenhados, com visão, sentido de missão, democráticos, com coragem, com capacidade judicativa e com algum carisma, que possam prever as mudanças que as organizações onde trabalham terão de enfrentar a fim de melhor se poderem adaptar a elas, visando o cumprimento dos objetivos organizacionais, mas também pessoais, individuais e de grupo.

Segundo Lück (2009), a liderança compartilhada e coliderança exercidas na escola serão tanto mais efetivas quanto mais disseminadas forem entre as pessoas que participam da

comunidade escolar, pelo exercício da liderança compartilhada (entre todos os membros da comunidade escolar) e da coliderança (entre a equipa de gestão escolar - Diretor, Subdiretor e Adjuntos).

Na ótica de F. G. Rodríguez, na coliderança “*distintos miembros asumen roles claramente diferenciados (por ejemplo los que corresponden a la distinción clásica: centrada en la tarea y en las personas)*” (2005, p. 312).

No caso da coliderança, a liderança passa a ser exercida por mais do que um líder, o que apresenta vantagens e inconvenientes. As vantagens prendem-se com o facto de ser possível à organização beneficiar com a conjugação de competências de liderança de diferentes indivíduos. Outra vantagem é a redução dos riscos de corrupção (Cunha *et al.*, 2016), enquanto as desvantagens podem ser notadas pela deficiente articulação e pelo pouco ou fraco entendimento entre os líderes, o que pode prejudicar o desempenho da organização e, em casos extremos, colocar em causa a sua própria sobrevivência.

A liderança compartilhada corresponde à prática de tomada de decisão e atuação coletiva por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e usam-no para influenciar os rumos e as condições de desenvolvimento que se pretende promover. Já a coliderança corresponde à atuação articulada de influência sobre os destinos da escola e o trabalho que terá de ser desenvolvido nesse sentido pelos membros já citados da equipa de gestão escolar (Lück, 2008).

Os melhores líderes são aqueles que sabem distribuir a liderança entre o seu pessoal e a sua comunidade e que partilham responsabilidades e tarefas, aproveitando e potenciando as capacidades de cada um dos seus docentes (Bolívar, 2013a). Ainda segundo este autor (2013a), os princípios de ação da liderança distribuída centram-se na partilha de responsabilidades numa ação mis concertada, numa liderança múltipla em que se estabeleçam relações interativas, que não sejam estáticas nem unidirecionais, num processo relacional que se efetive por via da «construção» e da «manutenção» de redes complexas em toda a organização (holística) e na convergência, isto é, centrada na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

5.3. Liderança autêntica

A liderança autêntica é uma derivação e um aperfeiçoamento da liderança transformacional (Bento e Ribeiro, 2011). Começou a ser desenvolvida recentemente e

“surgiu da necessidade percebida na sociedade e, principalmente, nas organizações, de líderes que sejam conduzidos por fortes valores éticos e morais” (Santos, Tecchio e Fialho, 2014, p. 586).

Este estilo de liderança tem adquirido grande relevância nos últimos tempos devido às constantes mudanças que envolvem as organizações e as sociedades contemporâneas.

O seu conceito é uma construção recente. Na ótica de Santos, Tecchio e Fialho “tem origem nos trabalhos de Kernis que colocou a autenticidade⁹³ como fundamental para a autoestima” (2014, p. 580).

Nas organizações a liderança autêntica pode ser definida como “um processo desenhado a partir das capacidades psicológicas positivas e de um contexto organizacional altamente desenvolvido, o que resulta numa maior autoconsciência e num comportamento positivo autorregulado por parte dos líderes e dos colegas, fomentando um autodesenvolvimento positivo” (Luthans e Avolio, 2003, p. 243), tanto no líder como nos liderados. Gioya e Rivera definem-na como “*el proceso multidimensional y multinivel que despliega las capacidades psicológicas positivas y el conocimiento del contexto que lleva a una elevada autoconciencia, unas conductas positivas autorreguladas y un fomento del autodesarrollo*” (2008, p. 42).

Walumbwa *et al.* tendo por base os estudos realizados por Gardner *et al.* (2005) e Ilies, Morgeson e Nahrgang (2005), propuseram uma nova definição para a liderança autêntica, mencionando que esta é

“um padrão do comportamento do líder que promove tanto as capacidades psicológicas positivas como o clima ético positivo, para fomentar a autoconsciência, a perspetiva moral internalizada, o processamento equilibrado da informação e a transparência relacional no trabalho dos líderes com os seus subordinados, fomentando o autodesenvolvimento positivo” (2008, p. 94).

Esta forma de liderança fundamenta-se na compreensão e interpretação dos processos de avaliação observados ou experimentados, bem como na ética nos processos de decisão (Santos, Tecchio e Fialho, 2014). Como ponto de partida, isto implica a adequação do foco sobre a perceção do indivíduo num papel de liderança e como ele constrói esse papel no meio ambiente que o rodeia.

⁹³ Segundo Harter (2002), o conceito de autenticidade remonta à Grécia clássica, contudo, e de acordo com Erickson (1995), a conceção moderna foi desenvolvida na segunda metade do século XX.

Este estilo de liderança relaciona-se positivamente com a cidadania organizacional e com o envolvimento no trabalho (Walumbwa *et al.*, 2010).

Segundo Luthans e Avolio é possível reconhecer-se um líder autêntico se nos focarmos nas seguintes características:

“a) conhecem-se bem e sabem bem aquilo em que acreditam; b) mostram transparência e consistência entre os seus valores éticos e as suas ações; c) focam-se no desenvolvimento de qualidades psicológicas tais como, confiança, optimismo, esperança, e resiliência neles e nos seus liderados; d) são conhecidos e respeitados pela sua integridade (2003, cit. por Bento e Ribeiro, 2011, p. 4).

Ainda nesta linha de pensamento, Robbins, Judge e Sobral (2011) também defendem que os líderes autênticos sabem quem são, no que acreditam e o que valorizam. Agem conforme os seus valores e as suas crenças, de forma aberta e honesta, pelos que os seus liderados os consideram pessoas com ética.

Nesta nova abordagem à liderança, o líder autêntico desenvolve um clima positivo na sua organização gerando autoconfiança nos seus liderados e focando-se de modo essencial na transparência, na ética, na moral, na autoconsciência e na colaboração (Luthans e Avolio, 2003; Avolio e Gardner, 2005; Avolio e Luthans, 2006). A sua autenticidade «oferece ferramentas» em maior medida para que os liderados conheçam com maior precisão a direção a seguir, além de contribuir com melhores apreciações e visões para a consecução dos resultados da organização (Gioya e Rivera, 2008).

É um líder credível, dado que o que transmite aos liderados passa por falar pela sua própria voz e por alinhar as suas ações pelos valores, de forma a que modele o caminho para os outros seguirem. É ainda íntegro porque cumpre mediante as suas ações o que discursa e rege-se por valores para lidar com aqueles que lidera. Neste âmbito, Eboli refere que os

“líderes com forte integridade são caracterizados por uma consistência interna que os fazem agir com respeito aos interesses e direitos dos outros. Esta consistência interna está relacionada com o experimento de emoções consistentes com valores superiores. Quando os líderes estão comprometidos com estes valores mais sublimes e agem de acordo com eles sem nenhum tipo de conflito emocional, suas ações serão mais consistentes e autênticas. Seus pensamentos e sentimentos serão coerentes com suas ações, o que gera uma maior percepção de integridade e confiança” (2010, p. 10).

Para Avolio (2010), este estilo de liderança traduz uma forma do líder se conhecer a si próprio, de ser coerente consigo mesmo, ter uma orientação positiva e ter força para seguir uma direção baseada no seu desenvolvimento e no desenvolvimento dos outros.

Segundo Robbins, Judge e Sobral (2011), a principal qualidade produzida por uma liderança autêntica é a confiança.

O líder autêntico é definido por Avolio, Luthans e Walumbwa como sendo aquele que é “profundamente consciente de como pensa e se comporta e é percebido pelos outros como tendo consciência não só de si próprio, mas também dos valores morais e das características pessoais dos outros” (2004, cit. por Bento e Ribeiro, 2011, p. 3). É também um líder consciente do ambiente onde atua. Trata-se de um líder que, por um lado, age de acordo com os seus profundos valores e convicções para construir a credibilidade e ganhar o respeito e a confiança dos seus liderados e, por outro lado, encoraja diversos pontos de vista e cria uma relação de colaboração entre os seus subordinados. Além disto, preocupa-se com o bem-estar dos outros, por acreditar que cada um tem a sua dignidade.

Estes líderes são abnegados, confiantes, confidentes, esperançosos, otimistas, resilientes, «transparentes», éticos/morais, bons ouvintes, honestos, orientados para o futuro e dão prioridade ao desenvolvimento dos liderados para que se tornem líderes, conhecendo o contexto onde agem (Luthans e Avolio, 2003; Luthans, Avolio e Walumbwa, 2004). Relacionam-se de forma clara e «transparente» com os seus subordinados. São justos a lidar com eles e inspiram confiança. A ética é muito importante para os líderes autênticos. Norteiam-se por valores claros e conscientes e por valores morais que consideram de extrema importância para os interesses daqueles que lideram e das organizações que dirigem (Howell e Avolio, 1992; Luthans e Avolio, 2003). Segundo Howell e Avolio (1992), estes líderes consideram moral fazer o que é certo ou está correto e justo, de forma «transparente». São ainda líderes que demonstram uma paixão pelas suas causas, que colocam constantemente os seus valores em prática, que lideram com os seus «corações» e com as suas «mentes» (George *et al.*, 2007). Estabelecem relações significativas a longo prazo e são disciplinados para poderem atingir os resultados que ambicionam. São ainda líderes que na perspetiva de George, McLean e Craig “podem elevar a liderança a um nível mais elevado de desempenho” (2009, p. XXVII), porque inspiram confiança, segurança e lealdade na organização que lideram e no trabalho que realizam. Contudo, para tal se verificar é necessário que o líder desenvolva um trabalho árduo, que saiba viver com valores e que detenha uma grande autoconsciência.

Na aceção de Cunha e Rego, estes são líderes que “praticam uma liderança inclusiva (gerem participativamente), cultivam a competência em ouvir, focalizam-se nas necessidades, aspirações e valores dos seus colaboradores, actuam na senda do estabelecimento de relações de confiança” (2009a, p. 32).

Os líderes autênticos “compartilham informações, encorajam a comunicação aberta e são fiéis a seus ideais” (Robbins, Judge e Sobral, 2011, p. 377). Em resultado disso, passam a ter fé neles. As suas ações são fortemente determinadas pelos seus valores e crenças. A este respeito, Roux (2010) considera que a ação do líder apoia-se nos valores profundos e convicções pessoais, para construir a credibilidade, o respeito e a confiança dos seus seguidores, incentivando pontos de vista distintos e a construção de redes de colaboração de modo a que os seguidores o reconheçam como um líder autêntico.

Segundo Avolio, Gardner e Walumbwa (2013), a autenticidade de um líder pode ser avaliada mediante o uso de uma escala constituída por dezasseis itens, na qual se destacam as quatro dimensões que se apresentam no quadro 68.

Quadro 68 - Dimensões da liderança autêntica

| Dimensões | Caraterísticas |
|---|---|
| Autoconsciência | Compreensão das próprias forças e fraquezas permitindo ao líder ter consciência dos seus pontos fortes e limitações, bem como saber como é encarado pelos outros. |
| Transparência relacional | Apresentação do seu «eu autêntico» aos outros. |
| Perspetiva moral interna | Forma de autorregulação interna e integrada, que é guiada por padrões e valores morais internos e não devido a pressões organizacionais ou da sociedade, resultando numa tomada de decisão participada de acordo com regras claras e éticas, além de um comportamento que é consistente com esses valores internos. |
| Processamento equilibrado de informação | Análise com grande objetividade de todas as informações antes de tomar decisões, disponibilizando-se para apreciar outros pontos de vista que questionem os seus. |

Fonte: Adaptado de Walumbwa *et al.* (2008, pp. 95-96)

Na autoconsciência, o líder conhecendo-se a si próprio tem plena consciência das suas forças e fraquezas e está ciente do seu impacto nas outras pessoas. Neste âmbito, Rahman, Abiodullah e Quraishi (2010) são de opinião que conhecer como as suas ações são entendidas pelos outros, ajuda a melhorar a sua ação e a forma de comunicação permitindo-lhe ser mais eficaz na construção de uma equipa.

A transparência é entendida por Gardner *et al.* (2005) como a coerência que se estabelece entre o discurso do líder e a sua ação. No contexto educativo democrático traduz-se

na tomada de decisões participada de acordo com regras claras e éticas (Rahman, Abiodullah e Quraishi, 2010).

Quanto à perspetiva moral, e de acordo com Avolio e Gardner (2005) e Gardner *et al.* (2005), os líderes autênticos regem-se por padrões e valores morais que enfatizam os interesses coletivos, baseando as suas ações e decisões nesses valores e convicções.

No que toca ao processamento equilibrado da informação, os líderes autênticos a fim de melhor ponderarem e equilibrarem as suas decisões, solicitam pontos de vista que questionem as suas posições mais profundas antes de tomar qualquer decisão. Desta forma, quando tomam uma decisão têm acesso a diversas perspetivas, contudo, evitam distorções e tentam ser objetivos na análise da informação que têm disponível (Kernis, 2003).

Shamir e Eilam (2005) consideram que um líder autêntico deve ser verdadeiro consigo próprio, em vez de agir de acordo com as expectativas dos outros. Deve mover a sua ação pelas convicções pessoais, em vez de agir com a intenção de obter um melhor estatuto, honra, ou outros benefícios pessoais e deve ser original, ou seja, deve ser ele próprio e não copiar outros, liderando a partir do seu próprio ponto de vista, baseando as suas ações nos seus valores e nas suas próprias convicções. Dito de outra maneira e em forma de síntese, estes autores (2005) defendem ainda que os líderes autênticos apresentam algumas características que os caracterizam, tais como: não fingem a sua autenticidade; não desempenham um papel de liderança para ter *status* ou outras recompensas pessoais; são originais e não imitam ninguém; e são aqueles cujas ações se baseiam nos seus valores e convicções.

Jensen e Luthans (2006) defendem que os líderes autênticos acreditam que todos os indivíduos de qualquer organização têm algo de positivo que podem «emprestar» aos colegas e à ação organizacional e que os conseguem ajudar a desenvolver as suas capacidades, de forma a que estes consigam complementá-las e melhorar o desenvolvimento da organização. Estes autores (2006) defendem ainda que os líderes que praticam este estilo de liderança estão melhor preparados para ultrapassarem os desafios que se apresentam às organizações neste século. Consideram ainda que a “liderança autêntica defende as forças internas, a visibilidade, a credibilidade, a dedicação para projetos comuns, a personificação de valores e princípios, a coragem, a humildade e o respeito pelos outros” (Jensen e Luthans, 2006, p. 652).

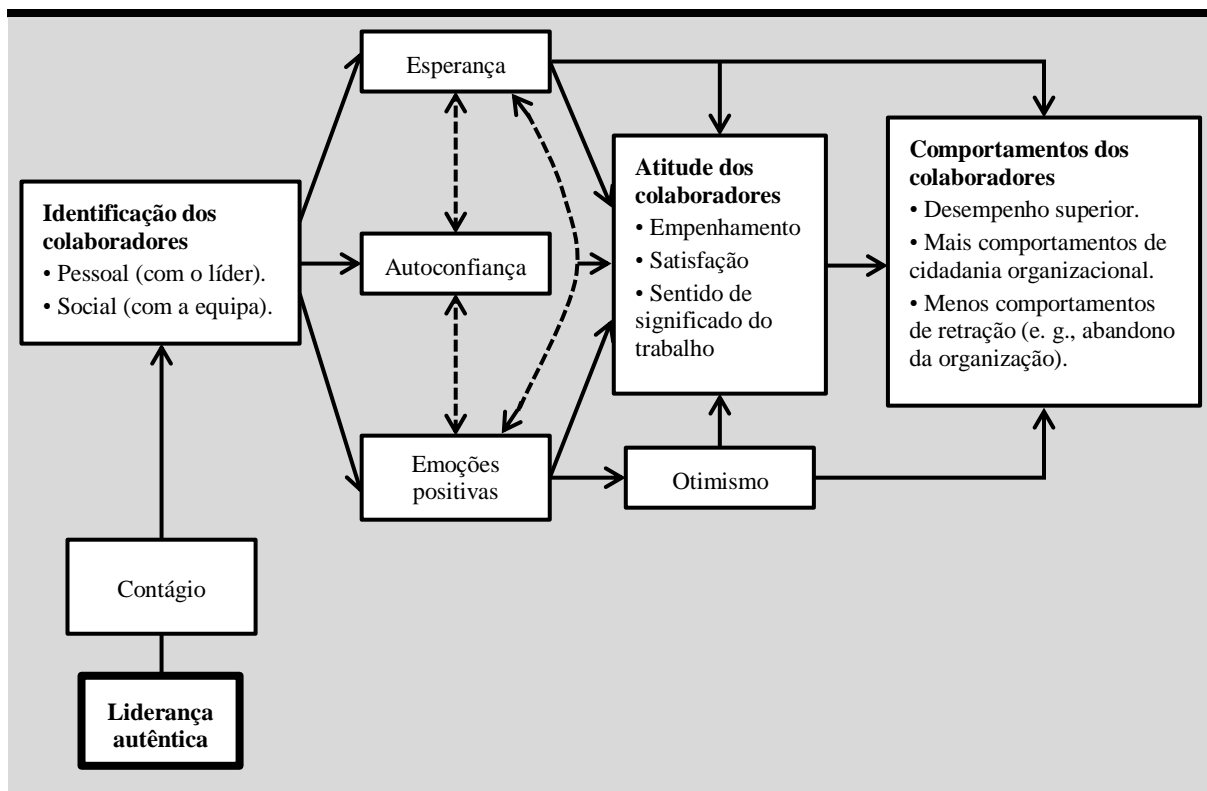
Sendo a liderança autêntica apresentada como a base para criar confiança, em que os líderes ajudam os outros a desenvolver as suas qualidades e capacidades e a serem mais positivos contribuindo para o desenvolvimento das organizações, devemos ter presente que a autenticidade não é produto de pura manipulação. Ela reflete aspetos da personalidade do

líder, não podendo por isso ser pura e simplesmente um ato. Os melhores líderes parecem conhecer quais os traços de personalidade que devem mostrar aos liderados e em que altura o devem fazer. São capazes de se adaptarem às situações e às pessoas que lideram, não perdendo a sua identidade durante este processo.

Estes líderes devem conseguir alcançar a autenticidade, fazendo o que é correto e justo para os elementos da organização e sacrificando interesses pessoais para o bem coletivo da sua unidade ou setor de trabalho, organização, comunidade ou mesmo em geral para a sociedade.

A liderança autêntica, de acordo com Cunha *et al.* (2016), promove o desempenho dos colaboradores, como se esquematiza na figura 49.

Figura 49 - Como os líderes autênticos promovem o desempenho dos colaboradores



Fonte: Cunha *et al.* (2016, p. 310, adaptado de Avolio *et al.*, 2004)

Este estilo de liderança promove várias forças psicológicas, tais como a autoconfiança, o otimismo, a esperança e a resiliência, assim como emoções positivas e a criatividade dos colaboradores.

Segundo Cunha *et al*, existem estudos que sugerem que os líderes autênticos tornam os liderados e colaboradores mais felizes, empenhados e produtivos, podendo estes resultados ser explicados do seguinte modo:

“os colaboradores identificam-se mais fortemente com o líder e a equipa. Ficam também mais orgulhosos por pertencerem à equipa e trabalharem com um líder autêntico. Consequentemente, experimentam mais emoções positivas e desenvolvem forças psicológicas como a esperança, a autoconfiança e o otimismo. Estas forças e as emoções positivas levam-nos a sentirmos que realizamos trabalho com significado para as nossas vidas, ficando também empenhados no trabalho e mais satisfeitos. Consequentemente, somos mais produtivos, adotamos mais comportamentos de cidadania organizacional (e. g., ajudamos os colegas e os líderes; protegemos a reputação da organização) e desenvolvemos menor desejo de abandonarmos a organização” (2016, p. 310).

Estes são líderes que constroem ambientes organizacionais mais favoráveis à confiança, à cooperação e à permanência no seio das organizações. Acolhem pontos de vista diferenciados dos seus, o que os capacita para acederem a informação mais rica contribuindo para que possam tomar decisões de maior qualidade.

Normalmente não persistem nos erros que cometem. Assumem-nos, o que os torna mais capazes de mudar o curso da ação em prol das pessoas e da organização.

Ao contrário destes, os líderes deficitários em autenticidade “minam a confiança no seio das equipas e da organização, e ferem os mecanismos de cooperação no trabalho. Os colaboradores receiam transmitir-lhes a verdade desagradável e são menos criativos” (Cunha *et al.*, 2016, p. 311), o que faz com que a identificação dos liderados com a organização e a entrega ao trabalho sejam também menores. Esta situação conduz ao aumento do risco de ocorrerem más práticas, advindo daí custos para a reputação e credibilidade da organização.

Ainda de acordo com Cunha *et al.* (2016), os fatores indutores da autenticidade prendem-se com ambientes organizacionais humanamente inclusivos, éticos, zelosos e focalizados nas forças das pessoas. No entanto, a autenticidade também pode provir de influências familiares, do contacto com líderes autênticos e exemplares em determinados momentos da vida pessoal ou profissional e igualmente pelo facto de alguns líderes conseguirem transformar as adversidades em oportunidades para serem melhores seres humanos e contribuírem para a melhoria em particular das outras pessoas e da sociedade em geral.

Segundo Gardner *et al.*, a liderança autêntica estende-se “para além da autenticidade do líder, abrangendo as relações autênticas com seus seguidores e demais *stakeholders*. Essas relações são caracterizadas por: orientação, transparência, abertura e confiança; voltada para objetivos dignos; e ênfase no desenvolvimento dos seguidores” (2005, cit. por Santos, Tecchio e Fialho, 2014, pp. 581-582).

Na perspectiva de Santos, Tecchio e Fialho (2014), as características da liderança autêntica podem contribuir nas organizações para a construção de uma cultura organizacional baseada em valores éticos e morais, para um clima organizacional positivo e para um desempenho organizacional pautado não apenas em fatores financeiros ou de fornecimento de produtos ou serviços de qualidade, mas também em humanos e sociais.

Vários estudos realizados neste âmbito por Rego e Cunha em Portugal “sugerem que a liderança autêntica promove várias forças psicológicas (autoconfiança, otimismo, esperança, resiliência), emoções positivas e a criatividade dos colaboradores. Outros estudos sugerem que os líderes autênticos tornam os liderados mais felizes, empenhados e produtivos” (2011b, p. 231). Estes efeitos explicam-se na medida em que os colaboradores se identificam mais fortemente com o líder e com a equipa de pessoas da qual fazem parte. Ficam também mais orgulhosos por pertencerem à equipa e por trabalharem com um líder autêntico. Desta forma, experimentam mais emoções positivas e desenvolvem forças psicológicas como a esperança, a autoconfiança e o otimismo. Assim, de acordo com Rego e Cunha, “são mais produtivos, adotam mais comportamentos de cidadania organizacional (ajudam os colegas e os líderes; protegem a reputação da organização) e desenvolvem menor desejo de abandonarem a organização” (2011b, p. 232).

Numa outra investigação realizada por Rahman, Abiodullah e Quraishi (2010), agora na área da educação, para decifrar os níveis de liderança autêntica de Diretores de escolas secundárias particulares do Paquistão, estes encontraram em algumas escolas Diretores com baixos níveis de autenticidade. Todavia, referem que o papel do Diretor como líder educacional autêntico é crucial em qualquer escola, dado que a sua postura pode afetar o desempenho dos professores e dos alunos, pois reproduz-se nas atitudes destes, tornando-os seguidores autênticos, garantindo assim que os alunos retirem o melhor proveito da sua experiência escolar. Deste modo, Rahman, Abiodullah e Quraishi (2010) sublinham que tal situação não deverá ocorrer nas escolas secundárias particulares do Paquistão em que os seus Diretores apresentaram nesta investigação, baixos níveis de autenticidade.

Ainda no campo da educação, e de acordo com o estudo realizado por Mateus (2011), sobre o impacto da liderança autêntica na motivação/satisfação dos docentes das escolas EB1/PE⁹⁴ da RAM, foi concluído que os docentes encontravam-se com uma motivação intrínseca elevada, com níveis de stresse moderados e níveis baixos de exaustão profissional. A variável motivação intrínseca revelou influenciar quer o stresse, quer a exaustão, apontando, deste modo, para que os docentes tenham revelado sentir-se menos exaustos e stressados. Apesar dos docentes destas escolas terem percecionado os seus líderes como autênticos, o facto é que os dados deste estudo sugerem que a liderança autêntica não exerceu impacto sobre a motivação/satisfação destes professores e educadores, ou seja, os dados apontaram “para a não existência de impacto da liderança autêntica na motivação/satisfação dos docentes, pois estatisticamente não foram encontradas correlações entre as variáveis de *stress* e exaustão profissional docente nem com a motivação intrínseca” (Mateus, 2011, p. 116).

Também nesta área Bento e Ribeiro (2011) realizaram uma investigação que teve como objetivo primordial analisar a autenticidade dos líderes de algumas escolas públicas e privadas do nordeste brasileiro na perspetiva dos seus liderados, em que foi medido o índice de autenticidade através da utilização do *Authentic Leadership Questionnaire* (ALQ). Os resultados desta investigação mostram que o

“nível de autenticidade do líder, nas quatro características definidas pelo ALQ⁹⁵ (percepção dos respectivos liderados), está acima do nível moderado. Por outro lado, e atendendo ao tipo de organização escolar, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nos níveis das quatro características definidas pelo ALQ muito embora se observasse que os líderes das escolas privadas demonstraram possuir valores ligeiramente mais altos nos quatro domínios analisados (Bento e Ribeiro, 2011, p. 6).

Os líderes autênticos ao liderarem pelo exemplo e mediante uma «bússola moral», constroem ambientes organizacionais mais propícios à confiança e à cooperação. Ao acolherem pontos de vista diferentes, mesmo que dissonantes dos seus, ficam mais capacitados para acederem a informação mais rica e assim poderem tomar decisões de melhor qualidade.

⁹⁴ EB1/PE refere-se a uma tipologia de escola com grande implantação na Região Autónoma da Madeira e que significa Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar.

⁹⁵ Estas quatro características reportam-se à autoconsciência, à transparência, à moral e ética e ao processamento equilibrado.

Quando assumem os erros, os líderes autênticos também são capazes de aprenderem com esta situação e mudarem o curso da ação, em vez de persistirem no erro (Rego e Cunha, 2011b). Ainda segundo estes autores (2011b), as organizações beneficiam com os líderes autênticos, uma vez que correm menos riscos de se envolverem em práticas ilícitas, o que as ajuda a se credibilizarem junto das autoridades, dos bancos, das comunidades, dos clientes e utentes e de outros *stakeholders*. Ao contrário, como já se mencionou, os líderes deficitários em autenticidade quebram a confiança no interior das organizações, assim como a que, porventura, existia nas equipas que lideravam, interferindo, desta forma na cooperação, no trabalho, levando a uma menor identificação dos liderados com os seus líderes e com as próprias organizações, o que acaba por ter reflexos no trabalho realizado. Esta situação pode também conduzir a aumento de práticas desadequadas e desajustadas, o que acaba por ter impacto na credibilidade das organizações.

Os líderes autênticos, na perspetiva de Eboli (2010) tentam fazer do mundo um lugar melhor através das interações que estabelecem e do trabalho que realizam. O propósito maior que ambicionam é criar pessoas e famílias mais felizes, empresas ou outras organizações mais «saudáveis» e sociedades mais solidárias.

Segundo Gioya e Rivera (2008), a liderança autêntica pode ajudar os colaboradores e liderados a encontrarem sentido e nexos no seu trabalho através do autoconhecimento, da restauração do otimismo, da confiança e da esperança, promovendo as relações transparentes e a tomada de decisões baseada na confiança, no compromisso, fomentando estruturas inclusivas e climas éticos positivos.

Não obstante tudo o que referimos em relação à teoria da liderança autêntica, acompanhamos Santos, Tecchio e Fialho (2014) quando referem que a mesma tem muito «caminho a percorrer» para que a teoria se consolide.

Por último, gostaríamos de sublinhar que além dos estilos e modelos de liderança que abordamos neste ponto do nosso trabalho, outros começam a ganhar importância no plano da investigação como são os casos da liderança transcendental⁹⁶, espiritual⁹⁷ e transcultural e global⁹⁸.

⁹⁶ Segundo Crossan, Vera e Nanjad (2008), a liderança transcendental é uma designação relativamente recente na literatura organizacional. Este estilo de liderança pode ser considerado “uma forma extrema de autenticidade transformacional que, pelo seu vigor, adquire traços qualitativos diferentes da forma «normal» transformacional. Estes são líderes estratégicos que lideram e se sobressaem dentro e entre os níveis do *self*, dos outros e da organização. Ao nível do *self*, porque o líder transcendental deve apresentar força de carácter, proatividade e virtude moral, sendo capaz de demonstrar humanidade, humildade e sobriedade. Trata-se, em suma, de líderes virtuosos. Ao nível dos outros, porque este estilo de liderança envolve mecanismos de influência interpessoal

6. Liderança e investigação nas escolas

A investigação fornece cada vez mais elementos para uma melhor compreensão dos fenómenos em causa. Nos últimos anos, a mesma tem-se debruçado, de forma genérica, sobre as questões da educação e em particular sobre a liderança. No que toca à liderança escolar, inicialmente essas investigações, de âmbito nacional e internacional, centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que mais recentemente se começou a questionar os efeitos dessa liderança sobre a eficácia e a melhoria das escolas (Barroso, 2005b; J. Á. Lima, 2008).

Neste campo, temos a referir que, embora exista diversa bibliografia sobre direção, administração, gestão e liderança, não abundam as investigações que tenham como sujeitos de estudo os Diretores de Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, considerados individualmente, na forma como exercem a liderança e os impactos que daí resultam. Apesar disso, a revisão da literatura mostra-nos que o interesse pela liderança escolar advém do facto de a escola, enquanto organização, se ter tornado “(...) um objecto de estudo específico e de ser encarado, cada vez mais, como um ponto fulcral da gestão do sistema” (Barroso, 1991a, p. 55).

As referências que se seguem, colocadas por ordem cronológica, em forma de sínteses, pretendem dar a conhecer as investigações realizadas, permitir uma perspetiva mais

entre o líder e os seus subordinados. Por último, ao nível da organização, integrando a compreensão da envolvente, da estratégia e da organização como um todo” (Cunha *et al.*, 2016, p. 311).

⁹⁷ De acordo com Duchon e Plowman (2005), Sheep (2006) e Sandelands (2011), a liderança espiritual não deve ser confundida com a liderança de natureza religiosa, já que se insere numa nova linha de investigação e intervenção denominada espiritualidade nas organizações ou no trabalho. A liderança espiritual envolve dois grandes elementos: “(1) a criação de uma visão que permite ao líder e aos liderados experienciarem um sentido de vocação, de tal modo que a vida e o trabalho têm significado e podem fazer a diferença; (2) o estabelecimento de uma cultura organizacional baseada nos valores do amor altruísta, de tal modo que o líder e os liderados desenvolvem um sentido de pertença e de comunidade, sentem-se compreendidos e apreciados, e mostram respeito e atenção uns pelos outros” (Cunha *et al.*, 2016, p. 313).

⁹⁸ A liderança transcultural e global relaciona-se com o trinómio liderança, cultura e globalização. Deste modo, o que é aceitável numa cultura pode não o ser noutra distinta, numa determinada região do globo, isto é, os comportamentos de liderança manifestados numa dada cultura podem surtir efeito e noutras podem suscitar efeitos adversos. Neste âmbito, a cultura exerce influência nos efeitos que os estilos de liderança adotados pretendem evidenciar ou alcançar. A este propósito, Graen e Hui salientam que uma vez que os líderes lidam progressivamente com cada vez mais pessoas de distintas culturas, seja dentro dos seus próprios países ou mesmo no exterior, então a “liderança global requer mais do que *globetrotters* geocêntricos que ficam contentes por gerir operações estrangeiras. [Exige] que os líderes passem para o nível seguinte de eficácia transcultural, no qual têm de aprender a: (1) transcender a aculturação de infância e respeitar culturas muito diferentes; (2) construir parcerias de culturas cruzadas denotadoras de confiança mútua, respeito e obrigação; (3) enveredar por soluções criativas de cultura cruzada para resolver conflitos; e (4) ajudar a construir terceiras culturas em várias operações” (1999, p. 9, cit. por Cunha *et al.*, 2016, p. 322). Quando porventura se verifica por parte dos líderes incompetência na liderança das diferenças culturais, esta situação pode contribuir para transformar um líder potencialmente brilhante num líder sem sucesso.

abrangente sobre uma problemática pouco tratada em Portugal e ampliar a análise para outras realidades e contextos, que não aqueles em que esses estudos foram efetuados.

As investigações sobre a liderança nas escolas têm produzido evidências nos diferentes níveis da organização escolar, designadamente que as lideranças educativas constituem um elemento fundamental na mudança das escolas, no aumento da eficácia e na melhoria da sua qualidade (Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999; Leithwood e Jantzi, 2000a; Day *et al.*, 2000; Elmore, 2000b; McLaughlin e Talbert, 2001; Fullan, 2001). Têm ainda revelado, em particular, que a liderança pedagógica (Costa, 2000) e centrada na aprendizagem (Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood *et al.*, 2006; Day *et al.*, 2009; Bolívar, 2009a) contribuem para um melhor sucesso escolar.

Alguns estudos permitiram verificar que os efeitos da liderança quer diretos, quer indiretos, davam conta de até um quarto do total de efeitos provocados pelo conjunto de todos os fatores escolares (Hallinger e Heck, 1996; 1999b).

Leithwood e a sua equipa de investigação têm mostrado que os líderes escolares são preponderantes na criação das condições necessárias para a promoção da mudança e do desenvolvimento das escolas, bem como para a institucionalização de culturas de colaboração entre os professores e entre as diferentes estruturas de gestão intermédia, promovendo e apoiando o desenvolvimento profissional dos professores, criando estruturas facilitadoras, acompanhando e monitorizando o compromisso profissional dos professores como indicador de capacidade da escola (Leithwood Jantzi e Steinbach, 1999; Leithwood e Jantzi, 2000a).

Neste quadro, como afirmam Diogo e Castro-Ramos, “as lideranças escolares revelam-se elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados para os processos de ensino e de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem organizacional em geral” (2005, p. 406).

Portin *et al.* (2003) realizaram uma investigação sobre as tarefas dos Diretores de escolas, com o objetivo de identificarem linhas de desenvolvimento de políticas específicas e de formas de liderança.

Esta investigação baseou-se em entrevistas que foram efetuadas a Diretores, Vice-Diretores e professores de vinte e uma escolas de quatro cidades, em quatro Estados Norte Americanos. Estes investigadores procuraram trabalhar com escolas e Diretores modelo, outras com características menos positivas, de vários tipos, públicas, privadas e confessionais, tendo concluído o seguinte:

- “- A principal tarefa dos directores é realizar o diagnóstico das necessidades das suas escolas e considerando os recursos e talentos disponíveis tomar decisões sobre a melhor forma de os rentabilizar.
- Qualquer que seja a escola necessita de liderança em sete áreas críticas - ensino, cultura, gestão, recursos humanos, estratégia, desenvolvimento externo e micro políticas.
 - Os directores são responsáveis por assegurar que exista liderança nestas sete áreas críticas, embora não assumindo em exclusivo a responsabilidade de o fazerem sozinhos. A sua função pode ser comparada a um director de orquestra, que assegura a coordenação, mas não dispensa chefes de naipes outros executantes e os solistas.
 - A forma de governo das escolas e o modo como esta se estrutura afectam o desempenho dos directores e a sua liderança.
 - A maioria dos directores «aprende fazendo». Embora possuam formação, a maioria pensam que aprendem a liderar sobretudo no desempenho da função (*on the job*)” (Silva, 2008, p. 150).

A conclusão geral deste estudo é a de que não existe um perfil único de Director e de líder escolar, pelo contrário, a diversidade de líderes e de modelos de liderança podem-se constituir como um fator positivo para o funcionamento da escola.

Gold (2003) realizou uma investigação sobre dez Directores de diversos tipos de escolas inglesas, todos avaliados com a classificação de «excelente» por várias equipas da organização inspetiva de Inglaterra, *Office for Standards in Education (OFSTET)*.

A questão de fundo investigada foi avaliar como estes dez Directores lidavam com as possíveis tensões resultantes de duas imagens muito opostas da liderança escolar, uma muito focada na eficácia, na eficiência e no desempenho (*performance*) e a outra nos valores, nas comunidades de aprendizagem e na liderança partilhada.

De acordo com estas perspetivas, uma das conclusões mais relevantes que os investigadores chegaram foi o facto dos Directores, apesar de não ignorarem a necessidade de gerir com eficácia e eficiência os recursos humanos e materiais, nem menosprezarem os direitos dos pais e as forças da comunidade, se mostraram fortemente ancorados nos seus próprios valores e não noutros impostos extrinsecamente, incluindo os do governo.

Waters, Marzano e McNulty (2003), com base nos trabalhos produzidos pela McREL (*Mid-continent Research for Education and Learning*), procederam a uma revisão exaustiva da literatura investigativa referente ao tema da liderança escolar. Com este procedimento recolheram informação desde os anos setenta do século passado, tendo analisado mais de

cinco mil estudos, incluindo teses de doutoramento, tomando em consideração os resultados dos alunos e as percepções dos professores. A partir dos dados recolhidos, Waters, Marzano e McNulty elaboraram um “*Balanced leadership framework*” (2003, pp. 13-14) como referencial de uma liderança eficaz, onde descrevem os conhecimentos, *skills*, estratégias e instrumentos que os líderes podem usar de forma positiva para influenciar os resultados.

Estes investigadores, para além dos reportórios relativos a uma liderança eficaz que construíram a partir da investigação, concluíram existir uma relação positiva, substantiva e expressa entre liderança e resultados dos alunos.

Tena *et al.* (2004) realizaram em 2001-2002, uma ampla investigação sobre a avaliação da função diretiva das escolas públicas espanholas. Para tal, utilizaram questionários a que responderam encarregados de educação dos alunos, Diretores e inspetores do ensino. Neste estudo, um dos aspetos considerados foi a liderança e é sobre esse tópico que aqui se sublinham as conclusões mais importantes.

Assim, concluíram que o fator liderança depende de um conjunto de variáveis, das quais salientaram as principais, a saber:

“- Manutenção de um bom clima no domínio das relações humanas, favorável à comunicação e ao trabalho em equipa. Os directores têm de dedicar algum do seu tempo a dialogar com outros membros da comunidade educativa.

- Motivação do professorado dos centros escolares para a criação de um clima de aceitação mútua e máximo aproveitamento das suas possibilidades profissionais e pessoais.

- Criação de uma visão coerente e global da escola e do ensino em toda a comunidade escolar.

- Delegação de funções e tomada de decisões, sem as quais não é possível a realização minimamente eficaz da direcção e liderança.

- Dificuldade em gerir os equilíbrios necessários entre as exigências da administração, dos pais e dos colegas.

- As equipas directivas têm de agir no fio da navalha entre a transacção com os colegas e a transformação exigida por outras instâncias.

- Para além do desenvolvimento de um clima integrador, é necessário o desenvolvimento de uma visão coerente e partilhada que devia ser o resultado de um Projecto Educativo da escola, o que se torna especialmente difícil por parte dos professores.

- A relação estabelecida pela direcção dos centros é maioritariamente transaccional e, em muitos casos, meramente reactiva.

- O exercício de uma direcção de sentido transformacional supõe um compromisso do professorado, embora pareça ser necessária a existência de alguma pressão externa para que se torne efectivo.
- A actual estrutura das equipas directivas parece não dar resposta às necessidades de uma prudente inovação didáctica, de uma visão mais transformacional do que transaccional” (Silva, 2008, pp. 157-158).

Leithwood *et al.* (2004) realizaram uma ampla revisão crítica com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o papel crítico da liderança em qualquer instituição educativa e as implicações que teria nas aprendizagens dos alunos. Estes investigadores chegaram a determinadas conclusões que sugerem que uma liderança eficaz pode desempenhar um papel muito significativo na melhoria dos resultados escolares dos estudantes, evidenciando dois aspetos que mais contribuem para tal situação:

- a liderança, para além das aprendizagens realizadas na sala de aula, é o elemento que mais contribui para os efeitos que a frequência da escola provoca nos alunos, na medida em que cerca de um quarto desses efeitos é estimado como estando direta ou indiretamente relacionado com o exercício da liderança;
- a importância da liderança se torna-se tanto mais decisiva quanto mais importantes forem os desafios colocados e quanto mais debilidades as escolas apresentarem.

Em síntese, a conclusão a que este estudo chegou sobre esta temática é a de que a liderança tem um papel catalisador, pelo que é fundamental tomar a questão da liderança como um dos elementos que concorrem para a transformação de uma escola problemática, nomeadamente no estímulo à mudança sempre que está em causa melhorar as condições de funcionamento de uma escola e elevar o nível de resultados dos alunos.

Ventura *et al.* (2005) conduziram um estudo sobre a forma como Presidentes do Conselho Executivo se viam a si próprios e como eram vistos pelos professores. Este trabalho de investigação foi inspirado num estudo semelhante levado a cabo por Pashiardis (2001), tendo por base os mesmos princípios orientadores: que a eficácia e a eficiência de um líder dependem da visão que os outros têm de si como líder e a forma como os próprios Presidentes do Conselho Executivo percebem o seu sentido de liderança.

A metodologia utilizada nesta investigação combinou técnicas qualitativas e quantitativas e o instrumento base para a recolha de dados foi um questionário idêntico ao utilizado por Pashiardis (2001), em Chipre, embora com algumas adaptações, tendo em conta a realidade portuguesa. Foi também utilizada uma abordagem etnográfica de liderança (Gronn

e Ribbins, 1996), através da observação e entrevista semiestruturada aos Presidentes do Conselho Executivo, com o propósito de investigar se o que estes gestores de topo afirmavam correspondia àquilo que realmente concretizavam. Estes instrumentos de recolha de dados foram aplicados aos Presidentes do Conselho Executivo e aos professores de duas escolas, uma situada numa cidade e a outra localizada numa área dos subúrbios dessa mesma cidade. Na primeira, a percentagem de respostas atingiu 30% e na segunda foi cerca de 70%.

Entre as conclusões mais importantes a que chegaram Ventura *et al.* (2005), sublinham-se as seguintes:

- a existência de um elevado nível de concordância entre a visão dos Presidentes do Conselho Executivo e a dos docentes. Apenas num pequeno número de áreas se regista algum desacordo entre as duas posições;

- o docentes têm uma visão positiva dos seus líderes;

- o género destes gestores de topo não é uma variável significativa;

- as áreas melhor pontuadas, nas duas escolas, são a administrativa e a financeira e a menos pontuada é da gestão dos recursos humanos;

- para estes resultados gerais, os autores consideram que devem ser tidos em conta os seguintes aspetos:

- o estilo de liderança e de gestão altamente democrático e consensual que existe em Portugal, o qual permite que todos possam fazer parte da mesma e conhecer a opinião de todos a esse respeito;

- a existência de uma ampla e diversificada experiência nos assuntos relacionados com a gestão por parte dos Presidentes do Conselho Executivo, o que lhes dá uma perspetiva e abordagem holística da liderança, o que, aliado a formação especializada, os habilita a gerir as escolas de forma democrática;

- uma visão muito consciente e objetiva no que ao seu estilo de liderança diz respeito, por parte destes gestores de topo, assim como uma noção clara do que os professores pensam a seu respeito enquanto Presidentes do Conselho Executivo;

- conhecimento bastante bom da cultura dos pares e das características intrínsecas do seu trabalho (Neto-Mendes, 1999) por parte destes Presidentes do Conselho Executivo, com cerca de vinte anos de experiência docente, o que facilita o seu relacionamento com aqueles.

Alves (2005) realizou uma investigação em que procurou evidenciar, de acordo com três memórias de três gestores escolares, os saberes e as práticas desenvolvidas no exercício

das suas funções. O estudo foi baseado na biografia profissional destes gestores, com uma experiência de cerca de dez anos no exercício destas funções. Além deste aspeto, a investigadora procurou conhecer mais sobre os gestores já citados, designadamente sobre o seu desempenho, do balanço que fazem da sua atividade e percurso profissional e do que pensam dos encarregados de educação, do pessoal não docente e dos discentes.

Quanto a este estudo, apenas nos referiremos às conclusões mais importantes que a autora chegou no âmbito das questões relacionadas com a liderança, de que se salientam as seguintes:

- no exercício das funções, cada gestor adaptou o seu estilo de direção e de liderança à situação particular da sua escola. Um interferiu nas relações interpessoais, outro ocupou-se da rentabilização dos recursos humanos e da melhoria das condições físicas e de trabalho e o terceiro empenhou-se na implementação dos novos currículos e nas relações com a comunidade;

- a liderança que desenvolveram foi condicionada pela falta de formação, o que lhes dificultou a interpretação dos normativos legais, a condução de reuniões e os conhecimentos financeiros;

- estes gestores, sentindo-se ao mesmo nível dos outros docentes, “não deixam de exercer o controlo organizacional necessário, de avisar e de responsabilizar os profissionais pelo seu trabalho quando tal se revela necessário” (Alves, 2005, p. 279);

- tentam os mesmos gerir os conflitos através do diálogo, ouvindo e aconselhando as pessoas;

- estes três gestores “mobilizam a gestão democrática no processo de tomada de decisão” (Alves, 2005, p. 290), embora um deles refira que ao tomar uma decisão “privilegia, em primeiro lugar, os interesses da escola e dos alunos e rejeita a ideia de que a gestão da escola deve ser feita em função da vontade dos docentes” (Alves, 2005, p. 291);

- quanto ao estilo de liderança “podemos distinguir os traços de uma liderança transaccional, na medida em que os três gestores mantêm o funcionamento das escolas e corrigem os casos quando não se actua em conformidade com o estabelecido” (Alves, 2005, p. 295).

Uma outra investigação, agora conduzida por Graça (2005), centrou-se na liderança das organizações escolares, nomeadamente nas perceções de 30 Diretores de escolas sobre os seus estilos de liderança. Desta forma, pretendia-se conhecer a autoperceção dos 30 Diretores, 19 do género masculino e 11 do género feminino, no que ao seu estilo de liderança dizia

respeito. Para tal, a investigadora aplicou um inquérito por questionário⁹⁹ àqueles Diretores de escolas públicas básicas e secundárias, sendo 16 do distrito de Santarém e 14 do distrito de Leiria.

Os principais resultados a que Graça (2005) chegou foram os seguintes:

- a liderança transformacional encontra-se presente nas ações diárias que estes Diretores realizam. O comportamento destes líderes manifestou-se por uma elevada preocupação com os subordinados, em particular com os professores mais isolados. São Diretores que apoiam os professores que precisam, em especial aqueles que iniciam a docência, e que ficam satisfeitos quando estes fazem um bom trabalho e mostram disponibilidade para lhes dar explicações ou para os ajudar na resolução de tarefas. São líderes que utilizam qualidades emocionais e intuitivas no processo de influência. Neste processo apresentam algum carisma, pelo que os seguidores procuram identificar-se com eles e com a sua missão;

- a liderança transacional também está presente na atuação quotidiana destes Diretores. O seu comportamento traduz-se numa utilização constante dos processos de reforço positivo ou negativo, enquanto instrumento privilegiado de motivação. Quando o subordinado cumpre com o que se encontra estipulado e acordado, o líder recompensa-o mediante um elogio, uma felicitação, um reconhecimento público ou outro. Quando tal não acontece, o líder aplica-lhe um reforço de contingência negativo;

- o estilo de liderança *laissez-faire* é aquele que, neste estudo, apresenta uma menor predominância de ações em relação aos outros estilos. O mesmo manifesta-se quando os líderes evitam dizer aos professores o modo como devem realizar os seus trabalhos e, igualmente, quando a respeito da resolução de algum assunto, se os professores não foram ter com eles, estes líderes também não vão ter com esses docentes. Ainda quando na escola evitam mostrar-se preocupados com os resultados e evitam envolver-se no trabalho dos professores;

- o estilo de liderança transacional é o mais autopercebido pelos Diretores seguido dos estilos transformacional e *laissez-faire*.

Rodríguez (2006) investigou a liderança por parte dos Diretores dos Institutos de Educação Secundária em Espanha, uma vez que a considerava nuclear no papel da direção relativamente à qualidade e melhoria dos centros escolares, podendo constituir-se como um elemento aglutinador ou dispersante. Com este objetivo, a metodologia utilizada foi

⁹⁹ Nesta investigação foi aplicado o inquérito MQL, de Bass e Avolio (1990c).

observacional e não comparativa, de carácter descritivo, com recurso à técnica *Delphi*, onde chegaram a determinadas conclusões, sendo que as mais relevantes se expõem seguidamente:

- a legislação e a literatura excessivamente focada na figura do Diretor, o que limita o potencial da liderança na melhoria da instituição educativa;
- a não clarificação na legislação espanhola relativamente à profissionalização e a não profissionalização da direção;
- a atuação da direção envolta em dilemas, como seja conciliar a ação do líder com a liderança, sendo certo que esta é produto coletivo e não resulta, apenas, da ação individual deste dirigente;
- a assunção pelo Diretor de funções indispensáveis, como sejam as da comunicação, integração e coordenação, e delegação das restantes, uma vez que a ação diretiva colaborativa potencia o desenvolvimento pedagógico e fomenta a liderança do professorado;
- a eficácia dos centros de «*Enseñanza Secundaria*» cada vez mais assente nas redes sociais que se estabelecem, tanto internas como externas, e não em lideranças meramente individuais.

A propósito, afirma Silva o seguinte:

“- O líder tem de conseguir congregar todos para um projecto comum e para objectivos partilhados, sendo indispensável que partilhe a sua visão, o que acentua a importância da liderança simbólica e contribui para o desenvolvimento da cultura organizacional e para transformar cada um em agente de mudança.

- Os desafios que se colocam aos líderes e ao exercício da liderança exigem o estabelecimento de uma complexa rede de relações entre os directores (suas expectativas, valores e convicções) e o contexto circundante do centro escolar” (2008, p. 160).

Pereira (2006) realizou uma investigação qualitativa com base em questionários que foram aplicados a docentes e a alunos, com o objetivo de obter respostas para as seguintes questões:

- Em que grau os comportamentos de liderança transformacional dos líderes das escolas explicam os comportamentos de cidadania dos docentes (CIDOCE)?
- Em que medida os CIDOCE explicam o desempenho académico dos estudantes e a respetiva motivação?

No que aos impactos dos CIDOCE diz respeito em relação aos estudantes, os resultados “são similares aos obtidos noutros níveis de ensino, o que sugere estarmos em

presença de comportamentos bastante pertinentes no/do processo ensino/aprendizagem” (Pereira, 2006, p. 16).

Nesta investigação, ainda se pôde verificar, no que respeita à influência dos líderes sobre o comportamento dos docentes, que os resultados apontam o que outros autores têm sugerido, designadamente: o papel limitado que cabe à liderança.

Este investigador concluiu, também, o trabalho com algumas notas pessoais sobre a vida escolar e os constrangimentos sentidos no quotidiano, salientando como mais grave o seguinte:

- “- A «legislação castradora» e o «poder dos *lobbies*», sindicais, autárquicos, organizacionais (docentes, funcionários, pais, alunos).
- A inexistência de uma «tradição de verdadeira gestão escolar» assente numa sólida formação específica, traçando um quadro duro da situação que descreve sem rodeios:
- Determinado docente, só ou em conversa com alguns amigos, acha que reúne condições para liderar a escola e, após conseguir dois outros colegas para vice-presidentes, candidata-se e, à falta de alternativas, torna-se presidente do Conselho Executivo.
- Outros por que se encontram colocados longe da sua residência, sabem que se candidatarem ao órgão de gestão facilmente conseguem ficar perto daquela.
- Outros ainda, apesar de não possuírem quaisquer apetências ou dotes para tal missão, são impelidos a ocuparem tal cargo, mercê da insistência da comunidade educativa - se não toda, parte dela - ou até mesmo da administração central, uma vez que não se pode deixar cair no vazio a gestão das escolas.
- O facto de o lugar ser francamente difícil e mal remunerado (...) originando a não atracção dos melhores profissionais” (Pereira, 2006, p. 111).

No caso de lideranças centradas na aprendizagem, após a realização de uma série de estudos, os investigadores do NCSL concluíram que estes líderes:

- “- lideram pelo exemplo;
- monitorizam os progressos e os retrocessos dos alunos, as práticas da sala de aula e a qualidade do ensino;
- utilizam dados para analisar e avaliar o desempenho escolar;
- geram discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem;
- apoiam activamente a melhoria da escola;

- criam estruturas escolares, sistemas e processos de apoio à aprendizagem dos alunos” (Silva e Lima, 2011, p. 115).

Numa outra investigação, Neiva e Ferreira (2008) estudaram as lideranças e percepções dos atores sobre os desafios e estratégias da escola. Tratou-se de um estudo de caso, realizado num Agrupamento de Escolas no ano letivo de 2005-2006, onde foram entrevistados cinco professores, incluindo dois membros do Conselho Executivo, oito alunos e três encarregados de educação.

A investigação debruçou-se do ponto de vista teórico, sucintamente, sobre diferentes perspetivas da liderança em contexto escolar e, do ponto de vista empírico, focalizou-se nas percepções de diversos atores (professores, membros do órgão de gestão, alunos e pais/encarregados de educação) em relação a vários aspetos da liderança, designadamente o modo como o Conselho Executivo lida com os desafios que se colocam à escola.

Em relação às conclusões desta investigação, no que toca mais especificamente às lideranças, salientamos o seguinte:

- a existência de lógicas de liderança dissemelhantes, embora complementares, no que diz respeito ao Presidente e ao Vice-Presidente do Conselho Executivo, uma vez que o primeiro se mostra mais preocupado com os aspetos formais, desempenhando o cargo mais num sentido técnico e de exercício de autoridade e o segundo com o lado mais humano da organização. Em síntese, as respetivas formas de agir, no que às perspetivas da liderança diz respeito, traduzem uma visão, um estilo e uma capacidade transformacional diferentes, mas que se complementam;

- constituíram as suas conclusões uma chamada de atenção para

“a importância das perspectivas colegiais e colaborativas das lideranças, ao contrário de algumas perspetivas actuais, como a que está presente no mais recente regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), o qual, ao abrigo de noções como «escola com rosto» e «liderança forte», aponta para o exercício da liderança fortemente centralizado numa única pessoa” (Neiva e Ferreira, 2008, p. 80);

- a liderança de topo é considerada, por todos os entrevistados, como competente e interessada, com apenas algumas *nuances*, nomeadamente em relação à centralidade da mesma envolver uma única pessoa - o Presidente do Conselho Executivo -, tentando este, de

alguma forma, se «tornar mais flexível e maleável» quando tenta conjugar ideias e esforços de todos os intervenientes. Acrescentam ainda os autores que, em relação à liderança de topo, tem a mesma

“reflectido a capacidade mobilizadora da comunidade educativa, caracterizando-se pela mobilização dos vários actores, em torno de projectos que respeitem a todo o agrupamento (...), implementação de planos tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos, implementação de processo de auto-regulação (...), abertura à mudança e inovação” (2008, p. 87);

- o Presidente do Conselho Executivo valoriza «um estilo de liderança participada», embora os restantes entrevistados refiram que as suas práticas são centralizadas em si mesmo.

Por seu lado, Cunha (2008) realizou um estudo com o intuito de perceber a incidência de lideranças transformacionais em algumas escolas estatais e públicas, atenta a correlação positiva entre abordagem transformacional da liderança e o desempenho organizacional.

Este estudo quantitativo, com o recurso à aplicação do questionário denominado MLQ, teve como população alvo professores em acumulação de funções no distrito do Porto, portanto, docentes que lecionavam em simultâneo em escolas públicas e em escolas privadas.

De entre as conclusões deste estudo salientamos as mais significativas, designadamente:

- a constatação de que a liderança transformacional está presente nas escolas estudadas na mesma medida da liderança transaccional;

- a presença das lideranças transformacionais é moderada, atendendo à média que traduz a frequência de comportamentos percecionados no âmbito da mesma, presença esta que partilham com as lideranças transaccionais;

- a autora do estudo refere, a propósito, que

“a dualidade de tipos de liderança não nos surpreendeu, pois veio ao encontro do que os autores do MLQ sugerem quando falam da interacção entre os dois tipos de liderança, referindo que a liderança transaccional é uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional, característica que apelidam de efeito de *valorização* da liderança transformacional” (2008, p. 44);

- além disto, há evidências de que os líderes mais eficazes utilizam comportamentos caraterísticos dos dois tipos de liderança (Bass e Avolio, 2004);
- nas escolas privadas os tipos de liderança transformacional e transaccional são mais marcantes e vinculados em relação aos comportamentos de liderança tipo *laissez-faire*;
- nas escolas privadas obtiveram-se, relativamente às escolas públicas, valores mais elevados no que toca aos tipos de lideranças transformacional e transaccional e, por outro lado, valores mais baixos no tipo de liderança *laissez-faire* comparativamente com as instituições de ensino público. Cunha justifica estes factos, referindo que a

“essência do ensino privado permite que os directores vão um pouco mais além no exercício da liderança. Ainda que as escolas privadas portuguesas não disponham do nível de autonomia das suas congéneres europeias, existem muitas valências que permitem ao director praticar uma liderança mais forte. A influência do director na gestão de recursos humanos e a estabilidade do corpo docente são duas mais-valias que facilitam a liderança nas escolas privadas, pois permitem ao líder criar laços com os docentes, para além de funcionarem como um indicador favorável no processo de estreitamento das relações humanas. Além disso, havendo flexibilidade na constituição das equipas de trabalho e na própria organização do trabalho docente, por exemplo através da criação de estruturas intermédias inovadoras, o director consegue mais facilmente concretizar os seus projectos, satisfazendo deste modo os objectivos da comunidade educativa que representa. Acresce que, os directores das escolas privadas lideram docentes que leccionam numa escola à qual se candidataram, havendo em princípio maior sintonia entre esses docentes e os valores enfatizados no projecto educativo e ideário da escola” (2008, p. 45);

- as escolas privadas mostraram ser superiores em todas as categorias das lideranças transformacional e transaccional, por referência às escolas públicas, designadamente nos («Atributos de Influência Idealizada», «Comportamentos de Influência Idealizada», «Motivação Inspiracional», «Estimulação Intelectual», «Recompensa Contingente» e «Gestão por Exceção - Ativa»), à exceção de uma - a categoria «Consideração Individual»;
- os resultados da liderança são mais evidentes no grupo de escolas onde a liderança transformacional tem mais expressão, isto é, nas escolas privadas. Isto resulta do facto dos docentes da amostra considerarem que nas escolas privadas os resultados da liderança na categoria «Esforço Extra» são superiores, enquanto nas categorias «Eficácia» e «Satisfação» são iguais. Os resultados da liderança obtidos por estas escolas, segundo os inquiridos,

também se deve ao facto dos Diretores das escolas privadas conseguirem transmitir ao «corpo docente» o gosto pelo sucesso, motivando-os a dedicarem-se à escola, a fazer mais e melhor, superando as próprias expectativas.

Bento (2008) realizou uma investigação com o objetivo de determinar na RAM o modo como os docentes percebem a liderança das suas organizações escolares. Para tal, aplicou a uma amostra de noventa e sete escolas da RAM um questionário MLQ, entre janeiro e março de 2008.

As principais conclusões a que chegou são as seguintes:

- os comportamentos mais observados nos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas que compuseram a amostra são os da liderança transformacional. Este facto revela que os Presidentes dos Conselhos Executivos praticam estes comportamentos, nomeadamente para:

“motivar os liderados, falando-lhes com entusiasmo acerca do futuro e dos objectivos a alcançar; expressar confiança no alcançar de objectivos; procurar soluções alternativas para os problemas; considerar perspectivas diferentes na abordagem dos problemas; tratar os seguidores como indivíduos e não apenas como mais um membro do grupo; ajudar os seguidores a desenvolver os seus pontos fortes” (Bento, 2008, p. 154);

- os comportamentos associados à liderança transaccional foram, também, bastante observados, designadamente no

“clarificar e definir expectativas e promover desempenhos que permitam atingir os objetivos; no prestar assistência aos subordinados em troca dos esforços no sentido de atingir os níveis desejados; explicitar de forma vinculada o que cada um poderá receber se os objetivos de desempenho forem atingidos; especificar os padrões de desempenho, bem como os que constituem desempenho ineficaz; atentar no desempenho dos seguidores, de forma a procurar desvios face aos padrões estabelecidos; e envidar esforços no sentido de corrigir os erros, assim que possível” (Bento, 2008, pp. 154-155);

- nos resultados da liderança, os inquiridos observaram como mais frequentes os comportamentos que revelam a satisfação, seguindo-se os reveladores da eficácia do líder;

- de acordo com o autor, dos resultados dos estudos relativos ao modelo de liderança transformacional ressalta uma implicação significativa:

“os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transaccionais quanto transformacionais. A liderança transformacional não só afecta os resultados de nível individual como a satisfação no emprego, o compromisso organizacional e o desempenho, mas também influencia a dinâmica de grupo e resultados de nível de grupo. Os funcionários em qualquer organização podem ser treinados para serem mais transaccionais e transformacionais” (2008, p. 155).

Prosseguindo, Silva (2008) procedeu a um estudo sobre líderes e lideranças em escolas portuguesas, tendo como objetivo estudar o exercício da liderança tomando como sujeitos de investigação dois professores que desempenhavam funções de Presidentes de Conselhos Executivos em escolas secundárias estatais.

Foi utilizada a metodologia qualitativa com recurso ao inquérito por entrevista (em profundidade e semiestruturada).

A partir da história de vida destes dois gestores e dos depoimentos recolhidos nas entrevistas realizadas, foi possível ao investigador chegar a determinadas conclusões, que apenas enunciaremos as mais relevantes no domínio da liderança, a saber:

- estes dois gestores preocupavam-se em assegurar a existência de boas relações pessoais, cultivando valores de partilha e de responsabilidade, com a consciência de que isto é indispensável para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem. Possuíam visão de futuro, apontavam caminhos, delineavam estratégias, estabeleciam objetivos ambiciosos e conseguiam motivar os recursos humanos das suas escolas para os cumprirem;

- tinham a consciência de que, para se operarem mudanças e desenvolver projetos consistentes, tem de haver uma aposta em equipas coesas e de qualidade, pois são estas que permitem mudar as escolas com o esforço coletivo;

- em relação às condições que consideram essenciais para quem se propõe desempenhar um cargo na gestão de topo de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada, entendiam que “o essencial é ter visão, conhecer bem a realidade, ter uma ideia clara das metas a alcançar, o que pressupõe um diagnóstico da situação de partida, a definição de objectivos adequados e a capacidade para mobilizar para essa missão todos os envolvidos” (Silva, 2008, pp. 808-809);

- a investigação permitiu caracterizar os dois gestores em causa

“como líderes reconhecidos e marcantes, com visão estratégica, que perseguem objectivos claros, cuja estratégia coloca as escolas ao serviço dos alunos e das suas famílias, que demonstram uma preocupação evidente com a qualidade de ensino, com a existência de um bom clima organizacional e com o desenvolvimento pessoal e social de todos os que interagem no espaço escolar” (Silva, 2008, p. 809).

Numa outra investigação¹⁰⁰ denominada *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project*, sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos, Day *et al.* (2009) concluíram que:

- os Diretores de escola são vistos como a principal fonte de liderança pelos seus colaboradores, pelos pais e encarregados de educação e pela comunidade em geral. Os seus valores, inteligência estratégica e práticas de liderança condicionam os processos e práticas da escola e das salas de aula, que se traduzem, por sua vez, na melhoria da aprendizagem dos alunos;

- os líderes de sucesso melhoram o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, indiretamente a aprendizagem dos alunos, através da sua influência na motivação, compromisso, práticas de ensino e do desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente;

- os líderes bem-sucedidos partilham, muitas vezes, o mesmo repertório de valores básicos de liderança, qualidades e práticas;

- os líderes eficazes implementam estratégias sensíveis à escola e às características gerais dos alunos, às necessidades definidas a nível nacional e aos ideais básicos de educação para maximizar o desempenho dos alunos numa série de competências académicas, sociais e pessoais;

- os líderes dão maior atenção à criação, manutenção e sustentação de uma política escolar comum que promova a motivação, o comportamento e o empenho dos alunos e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, nas escolas mais difíceis;

- existe uma relação positiva entre o aumento da desconcentração da liderança, nomeadamente ao nível das funções e das responsabilidades e a melhoria contínua dos resultados dos alunos;

¹⁰⁰ Esta investigação respeitante à liderança centrada nos resultados dos alunos, tratou-se de acordo com Silva e Lima do “maior projecto até hoje realizado em Inglaterra” (2011, p. 115).

- a confiança no líder e a sua credibilidade são requisitos para uma distribuição eficaz da liderança. A confiança e a melhoria das escolas desenvolvem-se de forma recíproca ao longo do tempo e são reforçadas por evidências de melhorias;

- os líderes eficazes tentam, continuamente, envolver os pais e encarregados de educação e a restante comunidade educativa como parceiros na melhoria dos resultados dos alunos. Esta situação é mais visível nas escolas situadas em zonas mais desfavorecidas;

- a transformação sustentável de uma escola é o resultado de uma liderança eficaz. Esta última centra-se na melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais no contexto de ensino/aprendizagem e nas aspirações e expectativas dos professores, alunos e restante comunidade educativa.

Quintas e Gonçalves (2009)¹⁰¹ realizaram um estudo com base nos Relatórios de Avaliação Externa (RAE) realizados na região do Algarve nos anos letivos de 2006-2007 e de 2007-2008, respeitantes a vinte e quatro Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas. O objetivo consistiu em analisar e caracterizar a liderança nestes estabelecimentos de ensino, em função do exposto no respetivo domínio de avaliação. Através da análise de conteúdo dos relatórios, foram identificados os indicadores que tipificaram a avaliação efetuada e que permitiram caracterizar as respetivas lideranças, em termos específicos e, tendencialmente, gerais.

Os dados foram analisados de acordo com quatro categorias - «visão e estratégia», «motivação e empenho», «abertura à inovação» e «parcerias, protocolos e projetos». Em cada categoria foram analisadas as diversas subcategorias, o que permitiu identificar os traços caracterizadores da liderança nestas escolas, tendo Quintas e Gonçalves (2009) concluído que a mesma:

- “- tem consciência da missão da escola e do que importa ser feito para superar problemas e alcançar as metas e os objectivos a que se propõe;
- assume uma postura essencialmente reactiva quanto às políticas educativas;
- tem um discurso de «necessidade» de colaboração/articulação com a comunidade, mas, na realidade, de sentido tendencialmente unívoco - desta para a escola -, o que se traduz, por exemplo: i) na ausência de critérios para uma escolha selectiva da oferta educativa/formativa face a uma determinada realidade social; ii) numa fraca intencionalidade nas relações que são

¹⁰¹ Quintas e Gonçalves (2009) realizaram este estudo no âmbito do quadro do Projeto de Investigação FSE/CED/83498/2008.

estabelecidas com as autarquias e associações de pais; iii) no desenvolvimento de projectos, mas, na generalidade dos casos, como mera resposta a solicitações de outras entidades;

- promove uma lógica de organização da escola que não se questiona nem se renova, daí decorrendo naturais dificuldades quanto ao seu desenvolvimento e na resposta a eventuais desafios que se lhe coloquem;

- traduz uma certa acomodação, que se expressa numa visão estratégica e de desenvolvimento futuro da escola dependente de condições externas;

- resolve problemas, mas não os antecipa;

- centra-se muito nas relações interpessoais, sendo pouco efectiva e exigente nas relações entre os órgãos de gestão;

- é pouco objectiva e dispersa na mobilização dos diferentes actores educativos;

- tem dificuldade em conceber a inovação educativa fora do âmbito da utilização das TIC e consciência da falta de formação dos docentes nesta área, mas, por outro lado, não parece obviar, pelo menos de forma evidente, à manutenção de práticas tradicionais de ensino e aprendizagem;

- não promove uma organização interna que potencie, do ponto de vista das práticas de ensino, as possibilidades pedagógicas que decorrem dos projectos em que a escola se vê envolvida” (2009, pp. 12-13).

Bexiga (2009), por seu lado, realizou uma investigação denominada - «Lideranças nas Organizações Escolares - Estudos de Caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas», em que pretendia conhecer a opinião dos docentes acerca do desempenho dos seus gestores e dos processos de liderança postos em prática enquanto fatores determinantes das organizações escolares de sucesso. Para este propósito aplicou um inquérito por questionário aos docentes de três Agrupamentos de Escolas, selecionados de entre os oito Agrupamentos de Escolas de um Concelho de Portugal Continental, e entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos elementos dos órgãos de gestão intermédia de cada uma destas organizações escolares.

As conclusões mais significativas a que chegou são as seguintes:

- em relação ao clima de escola, os Agrupamentos estudados possuem um clima positivo, no entanto, nem todos manifestam características que propiciem uma liderança capaz e potenciadora de promoção de excelência;

- os três dirigentes apresentam tipos de gestão/liderança diferentes, a saber:

- um deles, do sexo feminino, pratica uma gestão/liderança de tipo democrático, onde ainda são detetáveis características de um modelo de organização clássico e

burocrático com atitudes autocráticas. É frágil a sua atuação como líder e falta-lhe cultura de inovação, de experimentação e de afirmação pelo trabalho, assim como coragem na assunção de responsabilidades e em correr riscos. Falta-lhe, ainda, formação e experiência para o desempenho do cargo que ocupa. Realiza razoavelmente a articulação e mobilização dos recursos e incentiva a adaptação dos currículos às necessidades. Denota, contudo, dificuldade em monitorizar o processo. Este líder trabalha pouco em equipa, reunindo poucas vezes com o pessoal docente e não docente. Verifica-se que a colegialidade na tomada de decisões não é sistemática, sendo, por vezes, as mesmas tomadas individualmente. É um gestor de topo que zela pelo cumprimento das atividades calendarizadas e pelo uso dos recursos. Cumpre as orientações, os regulamentos e a legislação, assegurando a elaboração de documentos e o seu envio. Este líder esforça-se por propiciar oferta de formação aos professores e facilita a sua frequência;

- o segundo assume-se como dirigente cooperativo e denota maior tendência para tratar e resolver assuntos de natureza administrativa, financeira e organizacional em detrimento daqueles que se relacionam com a parte pedagógica. Este gestor de topo delega determinadas tarefas, desenvolve trabalho colaborativo, confere autonomia e pede responsabilidades, o que contribui para a profissionalidade docente. É adepto de forte colaboração e de sentido de trabalho colegial. Este dirigente rodeia-se de um «núcleo duro» de colaboradores ativos que participam na maioria da tomada de decisões. Envolve-se na inovação, delega os assuntos relacionados com a área pedagógica aos seus colaboradores de confiança, não deixando de supervisionar e incentivar tudo o que se relaciona com esta área. Trata-se de um Presidente do Conselho Executivo cuja sua atuação marca a diferença entre «gerir», que significa «fazer» e «liderar» que significa «mandar», optando claramente por esta última via (Bexiga 2009). Este dirigente proporciona o desenvolvimento do currículo e com a ajuda dos colaboradores diretos do órgão de gestão, promove a articulação disciplinar e a utilização dos recursos. É considerado bom na gestão das pessoas, mostrando um bom relacionamento com os seus pares. Este responsável facilita e incentiva os docentes a frequentarem formação que contribua para o seu desenvolvimento profissional;

- por último, o terceiro Presidente do Conselho Executivo investe pouco no trabalho colegial, não facilitando o trabalho entre os pares e a cooperação entre grupos. É um bom gestor, todavia, pelas posições que toma, assume uma visão de pendor burocrático do «governo da escola» e algo hierárquica. Revela dificuldades em afirmar a sua liderança, apesar de ser considerado bom gestor. Não é visto como elemento que incentive a

experimentação e a inovação. A sua autoridade emana mais do cargo que ocupa e não por via da sua competência. Denota dificuldade em realizar o desenvolvimento curricular. Promove com alguma frequência reuniões com o pessoal docente e não docente. Este líder não incentiva os docentes a apostarem na formação, em particular “se esta vier «a complicar» o funcionamento da escola” (Bexiga, 2009, p. 266);

- um aspeto comum a todos estes gestores de topo estudados prende-se com a forma como lidam - e não como lideram - com as atividades exteriores à escola. Outro aspeto comum diz respeito à eficiência que colocam na comunicação que estabelecem com toda a comunidade educativa (pais, alunos e professores). Os três realizam alguma formação, mas insuficiente para o cargo que ocupam e as funções que desempenham, pelo que esta área se constitui como deficitária no desempenho profissional dos dirigentes destas organizações. A comunicação nestes três estabelecimentos escolares limita-se a procedimentos internos e, uma vez que estes líderes raramente se deslocam às diversas unidades educativas que constituem os respetivos Agrupamentos de Escolas, configura-se a mesma como uma situação que limita seriamente a comunicação organizacional.

Torres e Palhares (2009) realizaram um estudo sobre a natureza da relação entre os estilos de liderança e gestão e os resultados escolares e o seu impacto no desenvolvimento democrático das escolas. O estudo teve por base a análise de cento e sessenta e um RAE de Escolas não Agrupadas distribuídas pelas diferentes regiões de Portugal, relativos aos anos letivos de 2005-2006, 2006-2007 e 2007-2008.

As principais conclusões a que estes investigadores chegaram são as seguintes:

- no que respeita aos domínios «resultados» e «organização e gestão escolar», as escolas avaliadas com Muito Bom estão localizadas na sua grande maioria na região Norte e na área metropolitana de Lisboa e Vale do Tejo. São escolas mais antigas, de grande dimensão, com rácios mais elevados (alunos/professores e alunos/funcionários) e onde predomina a oferta de ensino básico e secundário;

- quanto à liderança, as escolas mais recentes tendem, na ótica dos avaliadores, a desenvolver uma melhor liderança. Este aspeto não deixa de ser pertinente, sobretudo se tivermos em consideração as tendências observadas em diversos estudos internacionais e que apontam numa direção oposta, nomeadamente porque neles se concluiu que as escolas mais antigas e de pequena dimensão são aquelas que melhores condições sócio-organizativas apresentam para desenvolver uma gestão e liderança escolar mais sustentável (Hargreaves e

Fink, 2007) e de tipo organizativo (Sergiovanni, 2004a), associada à produção de bons resultados;

- o domínio dos «resultados» não encontra correlações privilegiadas quer com a «organização e gestão escolar» quer com a «liderança», o que relança o enfoque para outras dimensões de análise, porventura, externas ao contexto educativo da escola;

- ainda no domínio dos «resultados», as dimensões mais significativas são a «avaliação», onde se verifica que as escolas avaliadas têm resultados elevados, acima da média nacional e o ingresso no ensino superior dos seus alunos que é significativo e a «oferta educativa» disponibilizada à comunidade educativa, bem como as estratégias de desenvolvimento local e regional que praticam;

- em relação ao domínio da «organização e gestão escolar», no que toca às dimensões mais significativas, verifica-se um equilíbrio entre as dimensões «eficácia e eficiência», «equidade e justiça», «participação» e «gestão participada e racional de projetos»;

- quanto ao domínio da liderança, destacam-se os subdomínios «inserção na comunidade», devido ao facto de nestas escolas avaliadas se registar uma diversidade de parcerias e protocolos que as mesmas estabeleceram com entidades externas às instituições escolares e também devido aos projetos que oferecem à comunidade educativa e «inovação», uma vez que possuem projetos inovadores, alguns deles com vista à inserção no mercado de trabalho, e se preocupam com a modernização da escola, da gestão de processos, com a utilização das TIC (ex: *Moodle, Software*) e com o pragmatismo da ação.

Uma vasta investigação, levada a cabo por Louis *et al.* (2010), identificou a natureza da liderança educativa para compreender melhor a forma como essa liderança pode melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos. Esta investigação mostra que entre todos os fatores que contribuem para que os estudantes aprendam na escola, a liderança constitui-se como o segundo fator depois do ensino na sala de aula. Mais tarde, Leithwood e Louis encontraram oito pontos críticos em relação ao estudo anterior, nomeadamente:

- “1. Atualmente possuímos evidência empírica ainda mais convincente de que a liderança escolar tem efeitos mais significativos nas aprendizagens dos estudantes.
2. A liderança deve estar centrada em toda a escola para que a mudança real aconteça.
3. A liderança que vincula os diretores aos professores cria uma comunidade profissional, os professores que fazem parte de uma comunidade profissional assumem uma liderança para a melhoria da escola.
4. A liderança partilhada aumenta a influência do diretor nos esforços de melhoria.

5. Os efeitos da liderança dos diretores na aprendizagem dos estudantes são maiores nas escolas primárias.
6. A administração educativa a nível *distrital* melhora a aprendizagem fomentando a confiança nos seus diretores.
7. Exercer a direção nas escolas em períodos muito curtos origina efeitos muito negativos nos esforços para a melhoria da escola.
8. O Estado tem um papel de liderança fundamental a desempenhar, mas também tem efeitos diretos limitados nas escolas” (2011, cit. por Bolívar, 2012a, p. 95).

Day *et al.* (2010) procederam a uma investigação sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos, tendo concluído o seguinte:

- os Diretores são considerados como a principal fonte de liderança, pela administração, pelas famílias e pelos colaboradores;
- os líderes das escolas com sucesso melhoram de forma indireta os resultados dos alunos. Contribuem de forma mais incisiva para a motivação dos colaboradores, o compromisso, as práticas de ensino e o desenvolvimento das capacidades para a liderança. Estes líderes devem, ainda, partilhar o repertório de valores básicos de liderança, qualidade e práticas;
- os líderes aplicam estratégias para maximizar o desempenho dos alunos numa série de competências académicas, sociais e pessoais, a saber:

“- Nas escolas com contextos mais difíceis, os diretores prestam mais atenção à forma de estabelecer, manter e sustentar uma política comum a todo o estabelecimento de ensino, sobre o comportamento dos alunos, as motivações e compromissos, os níveis de ensino, a envolvente física, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e o estabelecimento de culturas de atenção à diversidade de resultados.

- Diretores eficazes orientam e gerem a melhoria, através de estratégias estratificadas dentro e fora das três fases de uma melhoria ampla.
- Existe uma relação positiva entre o aumento da distribuição de papéis e responsabilidade de liderança e a melhoria contínua do desempenho dos alunos.
- Uma transformação sustentável do estabelecimento de ensino é o resultado de uma liderança eficaz. Uma liderança efetiva reflete-se na melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais para o ensino e a aprendizagem; eleva as aspirações dos professores, estudantes e comunidades, e a melhoria do desempenho de todos os alunos” (Day *et al.*, 2010, cit. por Bolívar, 2012a, p. 97).

Na RAM, S. M. C. Silva (2010) conduziu uma investigação¹⁰² sobre a liderança escolar e a aprendizagem discente numa escola secundária. Para a realização deste trabalho, a investigadora utilizou o inquérito por entrevista que aplicou ao Diretor da escola, ao Presidente do Conselho Pedagógico, e aos representantes do pessoal docente, não docente e dos alunos¹⁰³. Foi, igualmente, utilizado o inquérito por questionário a fim de recolher as opiniões dos docentes, dos funcionários e dos alunos do ensino secundário do estabelecimento de ensino onde se realizou a investigação. Com o mesmo propósito, S. M. C. Silva (2010) recolheu outras informações, através da análise documental, nomeadamente no projeto educativo e no regulamento interno de escola.

Os resultados do estudo confirmam o modelo de práticas de liderança preconizado por Leithwood *et al.* (2006) e Day *et al.* (2009) que envolvem a construção da visão e definição de direções; a conceção da organização e redesenho de funções e responsabilidades; a compreensão e desenvolvimento das pessoas e a gestão do processo de ensino e aprendizagem.

O Diretor da escola em estudo não operacionaliza todas as práticas associadas a este modelo, no entanto, as mesmas revelam-se fundamentais e proporcionam uma fonte poderosa de orientação para o seu trabalho quotidiano. Apesar desta situação, S. M. C. Silva (2010) concluiu que há uma associação significativa entre os valores, as qualidades e as ações estratégicas da liderança e a melhoria das condições de escola e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Castanheira (2010) realizou um estudo em duas escolas do ensino público sobre a liderança e a gestão das escolas em Portugal, quando ainda vigorava o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Para este desígnio propôs-se observar os Presidentes dos Conselhos Executivos das duas escolas selecionados nas suas atividades quotidianas não só de gestão e administração, mas também nas suas relações pessoais no interior da escola. Esta informação recolhida foi complementada com a entrevista semiestruturada a estes gestores de topo. As principais conclusões a que chegou são as seguintes:

- os Presidentes dos Conselhos Executivos são, em boa medida, gestores e supervisores do cumprimento de decisões emanadas de outros órgãos, nomeadamente da administração central e de outros órgãos da escola como o Conselho Pedagógico e a

¹⁰² Esta investigação foi mais tarde objeto de um outro tratamento, em termos de profundidade e enquadramento teórico e publicado em conjunto com J. Á Lima na Revista Portuguesa de Pedagogia (Silva e Lima, 2011) a que nos referiremos mais à frente nesta parte do nosso trabalho.

¹⁰³ Foram entrevistados dois alunos.

Assembleia de Escola, uma vez que sentem a sua ação cingida por normas, leis, regulamentos e decisões que lhes são impostas e contra as quais, mesmo que queiram, não podem agir. Outro dado que confirma esta conclusão prende-se com o facto de os Presidentes do “conselho executivo que acompanhámos despenderem grande parte do seu tempo analisando legislação, lendo o correio enviado pela administração central e dando despacho às informações que daí advêm, analisando actas de reuniões dos diferentes órgãos da escola, entre outros procedimentos administrativos” (Castanheira, 2010, p. 212);

- os dois Presidentes dos Conselhos Executivos são facilitadores do cumprimento das decisões de outros órgãos e gestores de relações humanas, lidando com as pressões resultantes da gestão dos estabelecimentos de ensino que são compostos por diversos grupos que agem em defesa dos seus interesses;

- estes gestores são estimuladores do processo de mudança nas suas escolas, ao nível da estrutura física e do trabalho nas respetivas instituições educativas;

- os Presidentes dos Conselhos Executivos em causa têm atuações distintas face à colegialidade e democraticidade que se encontram estipuladas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Um dos Presidentes delegou funções e tarefas nos restantes membros da equipa do Conselho Executivo, tendo arrogado a si apenas aquelas que, no seu entender, não poderia mesmo delegar, sendo o Conselho Executivo desta escola visto como colegial, dado que os membros partilham as responsabilidades e a tomada de decisão, que, nos casos de maior relevância, é repartida. O outro Presidente não delegou tarefas e funções em todos os membros da equipa, tendo-o feito apenas com o Vice-Presidente. Este facto originou conflitos no seio da equipa e foi um dos principais causadores de stresse deste gestor de topo, que acabou por não cumprir o seu mandato na íntegra. Tendo o Presidente, substituto do anterior, começado por centralizar todas as tarefas e competências e só mais tarde iniciando a delegação de algumas competências e funções, “mantendo, no entanto, o controlo sobre o trabalho dos seus colegas de equipa dado que afirmava que eram bastante inexperientes e que sentia a necessidade de supervisionar o trabalho do conselho executivo visto que se sentia responsável pelo mesmo” (Castanheira, 2010, p. 214);

- no que toca ao respeito pelos outros órgãos de administração e gestão, estes dois gestores, embora, por vezes, não concordando com as decisões tomadas, nomeadamente pelo Conselho Pedagógico e pela Assembleia de Escola, dispuseram-se a implementá-las e a zelar pelo seu cumprimento;

- estes gestores dispõem de pouca margem de autonomia no que respeita à administração e gestão das escolas, uma vez que se veem a braços com a complexa tarefa de lidar com as pressões resultantes das determinações emanadas da administração central e dos outros órgãos de gestão da escola, tendo, em simultâneo, que procurar satisfazer os interesses da comunidade escolar que os vê como os principais responsáveis pela administração e gestão da escola e os da tutela (ME).

L. C. C. Martins (2010) conduziu um estudo com o objetivo de conhecer as representações dos professores sobre o Diretor de escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente, através da relação que se estabelece entre docentes e Diretor. Para a recolha dos dados deste estudo exploratório, a autora recorreu à entrevista semiestruturada que aplicou a vinte e dois docentes e a quatro Diretores de escola.

Das conclusões a que L. C. C. Martins (2010) chegou neste estudo, destacamos as principais:

- os docentes acrescentam ao que está legalmente definido a necessidade do candidato ao cargo de Diretor de escola dever possuir características humanas e pessoais, perfil de líder e uma capacidade de liderança que sublinham serem imprescindíveis ao bom desempenho de um cargo de liderança de topo;

- a experiência no cargo e a formação especializada na área são requisitos que os inquiridos entendem como «ferramentas» que o gestor de topo deve possuir para poder desenvolver um bom trabalho. Acrescentam, ainda, que o facto do líder de topo possuir formação contínua na área é um requisito menos valorizado para o «bom» desempenho no cargo de Diretor de escola;

- o Diretor de escola deverá ter o perfil de um líder democrático, com características transacionais e transformacionais como aquelas que se relacionam com a ética e deontologia, a capacidade de delegar, comunicar, empreender, inovar, criar, motivar e a capacidade para exercer autoridade e uma liderança partilhada;

- o que diferencia os Diretores, entre outros aspetos, é a filosofia educativa que cada um preconiza e as prioridades que define para o trabalho e para o seu Agrupamento de Escolas ou para a sua Escola não Agrupada;

- os principais constrangimentos que o Diretor enfrenta no exercício das suas funções, prendem-se com as questões de ordem financeira, ou seja, as restrições orçamentais e logísticas, a dependência excessiva em relação às instâncias superiores e as «barreiras» e resistências humanas;

- existência de um maior «risco de autoritarismo» por parte dos Diretores, devido ao facto de no passado recente o órgão de administração e gestão das escolas ser colegial e agora ser unipessoal, o que se reflete na atitude destes gestores de topo em sentirem necessidade de uma maior afirmação;

- a limitação do mandato no exercício do cargo de Diretor é benéfica, visto desta forma se poder evitar o instalar da rotina, do comodismo, o que seria prejudicial para a escola, sendo salutar, nestas situações, a mudança;

- deve ser mantida uma boa relação, ou uma relação positiva, com o Diretor de escola, devendo a mesma pautar-se pela comunicação, proximidade, honestidade, compreensão, tolerância e respeito pelas hierarquias. Esta consciência da importância de uns e de outros é, também, muito significativa;

- a relação positiva que os docentes mantêm com o Diretor influencia a sua atividade na sala de aula, isto porque a mesma funciona como estímulo, incentivo e reconhecimento do seu trabalho em contexto escolar, nomeadamente no de sala de aula. Aqueles que têm com o Diretor uma relação menos positiva, a atividade na sala de aula em nada deve ser afetada, porque estes docentes têm a obrigação de não deixar que os problemas que possam existir com o gestor de topo, influencie a qualidade do seu ensino. Não obstante este aspeto conclusivo, verifica-se, de facto, uma influência das lideranças no desempenho docente, na medida em que é estabelecida uma relação entre a liderança da escola e o desempenho dos docentes dessa instituição educativa. A autora deste estudo acrescenta, ainda, que “parece ser determinante a qualidade da liderança do Diretor e a relação que o mesmo estabelece com os Docentes, para a qualidade do seu desempenho aos mais variados níveis” (2010, p. 149).

Ramada (2010), realizou uma outra investigação sobre as novas lideranças e o clima de escola, com o objetivo de conhecer a opinião dos docentes relativamente à liderança do Diretor e ao clima de escola. Para o efeito, recorreu ao questionário que foi aplicado a quinhentos e noventa e seis professores que lecionam nas escolas dos distritos de Viana do Castelo, Porto, Setúbal, Castelo Branco e Lisboa.

As suas principais conclusões são as seguintes:

- a maioria dos inquiridos discorda que o Diretor seja eleito pelo Conselho Geral e que os Departamentos das escolas sejam coordenados por professores, designados pelo Diretor, e concorda que este gestor de topo esteja isento de horário de trabalho e que o Conselho de Turma tenha na sua constituição dois representantes dos pais/encarregados de educação;

- na globalidade, faz «tese» a opinião de discordância sobre as alterações que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio introduzir no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

- o Diretor toma a maior parte das decisões solicitando pontualmente a participação dos professores;

- em relação à liderança emocional, este dirigente assume o estilo visionário, seguido do pressionador. Com pouca frequência assume o estilo conselheiro;

- no que toca à liderança participativa, na maioria das escolas o líder e gestor de topo não auscultou o departamento para a escolha do coordenador;

- a maioria dos respondentes assume uma posição de discordância em relação à existência de conciliação trabalho-família na escola;

- regista-se um nível de concordância superior à discordância relativamente à credibilidade do Diretor e às oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, pelo que a autora conclui “não existir um clima verdadeiramente autenticizótico¹⁰⁴ nas nossas escolas” (2010, p. 150).

Um outro estudo foi realizado por L. A. F. B. Rodrigues (2011) acerca liderança escolar, nomeadamente quanto ao modelo instrucional e ao papel do Diretor na implementação das suas funções instrucionais. Esta investigação teve como objetivo verificar o grau em que o Diretor implementou o modelo de liderança instrucional e identificar as funções da liderança instrucional mais valorizadas por este gestor de topo e as suas repercussões na dinâmica da escola. Para a recolha de dados, foi selecionada uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos, onde foram entrevistados, com recurso a entrevista semiestruturada, o Diretor e dois coordenadores de departamento e obtida a opinião, através de questionário aplicado a trinta e três professores desta escola.

As conclusões mais importantes deste estudo são as que de imediato se apresentam:

- ao partilhar a liderança instrucional, o Diretor e os professores influenciam mutuamente o currículo, a instrução e a avaliação;

¹⁰⁴ Segundo Kets de Vries (2010), o termo autenticizótico é um neologismo resultante de duas palavras gregas: *authentiko* e *zotiko*. A primeira significa que o clima é autêntico, merecedor de confiança. A segunda significa que esse clima autêntico é vital para as pessoas, neste caso para os atores educativos, fornecendo significado para as suas vidas pessoais e profissionais. O clima autenticizótico é, portanto, aquele que ajuda os membros da organização escolar a estabelecerem um equilíbrio entre a vida pessoal e a organizacional, visando o sucesso da escola enquanto organização.

- o Diretor deve promover altos níveis de compromisso e profissionalismo para trabalhar de forma interativa com os professores numa liderança instrucional partilhada, beneficiando assim de uma liderança integrada sendo necessárias alterações à cultura de escola;

- o Diretor deve promover as alterações necessárias para que os desafios com a responsabilização para a melhoria dos resultados escolares sejam concretizados. Como afirmam Marzano, Waters e McNulty (2005), uma das responsabilidades do Diretor é a de ser um «agente de mudança», na medida em que deve desafiar de forma consciente o *status quo* e considerar novas e melhores formas de realizar as atividades.

Spínola, Mendonça e Bento (2011) realizaram uma investigação intitulada «Liderança e Projecto Educativo de Escola: relações, discursos e práticas», em que pretenderam conhecer melhor a influência da líder no processo de desenvolvimento do PEE. Este estudo foi realizado numa escola do 1º ciclo do ensino básico da RAM. A investigação pautou-se pela aplicação de inquéritos por questionário a uma amostra representativa (93%) do universo dos docentes desta escola e à sua Diretora. Foram, também, realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, uma das quais à Diretora deste estabelecimento de ensino. Os investigadores socorreram-se, ainda, de pesquisa documental para chegar a diversas conclusões, das quais salientamos as mais importantes, designadamente:

- a Diretora da escola exerce uma influência determinante no processo de desenvolvimento do PEE, que é considerado imprescindível na definição do caminho a seguir, facto que traduz os estilos de liderança que preconiza diariamente, nomeadamente comportamentos de liderança transformacional e transaccional;

- a ação da Diretora é caracterizada essencialmente pelo sentido de missão que a conduz, mas também por algum controlo quando assegura o cumprimento do que é debatido e decidido nos órgãos próprios da escola em relação ao PEE. Esta gestora faz, assim, do PEE o instrumento de gestão, de planificação e de definição da sua política educativa;

- a líder desta instituição educativa consegue congrega esforços e interesses em torno de metas comuns, apesar das ambiguidades que permeiam as suas práticas;

- o posicionamento desta gestora reflete a dinâmica que caracteriza a ação da escola, assim como a sua capacidade de resposta perante os problemas que enfrenta e perante as necessidades que assegura. Vejamos o que a propósito, dizem os autores do estudo:

“- A importância que a líder atribui ao PEE, a dinâmica que implementa em torno do seu desenvolvimento, a motivação que é capaz de proporcionar, a responsabilização que distribui, o espaço que cede às lideranças intermédias, a constante organização do trabalho, a promoção do trabalho em equipas e o exemplo de liderança que preconiza, caracterizam a sua liderança e constituem factores fundamentais ao envolvimento da comunidade escolar no processo de construção participada que o PEE representa” (2011, p. 187);

- o papel exercido pela Diretora não se limita a funções meramente burocráticas, mas assume uma função de liderança capaz de aglutinar os vários interesses numa única direcção.

Matos (2011) realizou outro estudo sobre as práticas de liderança de Diretores em trinta e cinco escolas públicas do distrito de Coimbra, com o objetivo de caracterizar e identificar essas práticas, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009), que «moldaram» as práticas comuns dos líderes de topo num modelo de liderança composto por cinco práticas - «Mostrar o caminho», «Inspirar uma visão conjunta», «Desafiar o processo», «Permitir que os outros ajam» e «Encorajar a vontade».

Os dados forma recolhidos com base na aplicação de um questionário e algumas das conclusões mais significativas a que Matos (2011) chegou são as que seguidamente apresentamos:

- os líderes fomentam a colaboração entre os elementos da equipa de trabalho, criam laços de confiança, facilitam as relações, dão força aos outros que os rodeiam, no intuito de lhes aumentarem a determinação e desenvolverem as suas competências;

- a liderança está intimamente associada à mudança e à inovação, sendo um dos papéis do Diretor questionar o *status quo*. É fundamental que o líder dê importância à maior qualificação técnica dos seus colaboradores, pois como ressaltam Kouzes e Posner (2009), para prover autonomia é necessário ter a certeza de que as pessoas têm as aptidões e os conhecimentos necessários para tomar decisões acertadas;

- em todas as práticas de liderança, o género masculino obteve resultados mais elevados do que o feminino;

- nos Agrupamentos de Escolas do distrito de Coimbra foi possível identificar, com este estudo, valores mais elevados nas práticas de liderança comparativamente com as Escolas não Agrupadas desta mesma região;

- os Diretores com mais experiência no cargo obtiveram resultados mais elevados que os seus pares com menos experiência, com a exceção para o domínio da prática de liderança «Encorajar a vontade», onde ambos apresentaram o mesmo valor de média;

- os Diretores mais novos, em termos de idade cronológica, apresentaram resultados mais elevados em todas as práticas de liderança, quando comparados com os seus pares mais velhos.

Figueiredo (2011) realizou um outro Estudo de Caso denominado - «A Organização Escolar: Um perfil de liderança para o século XXI - Contributos dos liderados», com o objetivo de verificar como a liderança se constitui num fator determinante para uma escola de sucesso. Para tal, foi aplicado um inquérito por questionário a cento e dez docentes de um Agrupamento de Escolas situado numa zona central de uma cidade de Portugal.

As principais conclusões deste estudo são as seguintes:

- relativamente ao clima de escola, a instituição estudada apresenta um clima positivo que na opinião de Figueiredo se traduz por

“uma liderança capaz e potenciadora de promoção de um caminho indutor da excelência, uma vez que os respondentes consideram que o líder motiva, expõe e promove de modo sustentado os objetivos da Organização, reconhecendo a iniciativa e a excelência promovendo cooperação, diálogo e comunicação entre os diversos atores o que leva à criação de um bom clima e ambiente de trabalho e à construção de uma ideia comum de escola” (2011, p. 103);

- quanto à gestão e à liderança, o gestor de topo encoraja o envolvimento ativo daqueles que com ele trabalham no planeamento e implementação do projeto de intervenção. Ainda para a concretização deste objetivo, o líder solicita opiniões a todos os intervenientes no sentido de melhorar a organização escolar;

- o líder promove uma atitude colaborativa e uma gestão partilhada em relação às questões da organização educativa (Figueiredo, 2011);

- a temática da gestão e desenvolvimento curricular reveste-se de alguma singularidade por duas ordens de razões. A primeira prende-se com o facto de se verificar uma falta de formação e por ausência de tradição na aquisição de práticas de gestão curricular, que se continuam a limitar à mera gestão de programas e não à do currículo, o que não permite uma assunção de uma cultura de autonomia. A segunda devido ao afastamento da maioria dos órgãos de gestão e dos líderes desta vertente fundamental da administração das escolas, remetendo esta tarefa e responsabilidade para os departamentos e grupos disciplinares;

- em relação à gestão dos recursos humanos, os inquiridos percecionam alguma insegurança por parte do líder no que respeita à avaliação das equipas e ao incentivo e

desenvolvimento de reuniões de avaliação ou no estímulo ao desempenho capaz e à melhoria da gestão de espaços, assim como na importância conferida à comunicação com a comunidade escolar;

- o trabalho de equipa que contribui para o desenvolvimento e crescimento profissional dos docentes, deve merecer uma maior atenção por parte do líder, com o objetivo de promover melhor *performance* nesta questão, o que a não ser feito poderá transformar-se num entrave à inovação e à melhoria da organização escolar;

- no que à gestão administrativa e financeira diz respeito, sendo uma área em que a administração central obriga o líder a dar uma importância, porventura exagerada, constatou-se a sua dedicação no zelo pelo cumprimento das atividades calendarizadas e a monitorização na utilização, manutenção e substituição dos equipamentos, bem como no investimento realizado para a sua modernização, adaptada às exigências das inovações pedagógicas;

- o líder desta organização educativa «canaliza» muito do seu esforço para as áreas da gestão de alunos. Consegue-o através da eficiência que coloca para que se verifique o cumprimento das regras da escola para todos os discentes e na condução de reuniões para todos os intervenientes. Concorre, igualmente, para este facto a transmissão clara de orientações aos diversos elementos da comunidade, assim como a organização e cumprimento dos tempos letivos;

- este gestor de topo pratica uma liderança que promove o desenvolvimento interno da organização educativa e dos profissionais que a integram. Esforça-se por melhorar as suas próprias competências de liderança, promovendo a sua constante atualização, formação e enriquecimento dos seus saberes, através de programas de desenvolvimento profissional;

- a liderança estudada demonstra uma boa capacidade de relação com os diferentes membros da comunidade educativa. Para o conseguir investe muito do seu tempo na manutenção e desenvolvimento dessa relação, implicando estes diversos membros na vida da organização educativa e preocupando-se sempre em dar à comunidade uma imagem positiva da escola.

Bento, Ribeiro e Teles (2011) realizaram uma outra investigação assente na liderança das escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico na RAM, procurando demonstrar a importância do papel do líder em contextos escolares e perspetivando as abordagens e estilos de liderança, na forma de melhoria e mudança das organizações escolares.

Neste trabalho foi feita uma análise quantitativa com base no estudo realizado por Bento (2008) a que, também já nos referimos neste ponto, sobre a liderança dos Diretores de escolas do 1º ciclo da RAM.

Os resultados deste estudo demonstraram que os comportamentos de liderança, mais frequentemente observados, dos Diretores de escolas do 1º ciclo da RAM estão ligados à liderança transformacional, seguido com certa proximidade, dos da liderança transacional. A uma certa distância encontra-se a liderança do tipo *laissez-faire*. Os comportamentos de liderança transformacional mais observados abrangeram as áreas de «consideração individual» e de «influência idealizada comportamental».

Os Diretores de escola em causa apresentaram como fatores de liderança mais frequentes comportamentos que revelam o esforço extra, a eficácia e a satisfação do líder. Segundo Bento, Ribeiro e Teles,

“estes factores de liderança envolvem as seguintes características: na eficácia, representar eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores, atender eficazmente as necessidades da instituição, mostrar-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho; na satisfação, trabalhar com os outros de forma satisfatória, desenvolver estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.); no esforço extra, desenvolver estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados, motivar os outros para obter sucesso, aumentar a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação” (2011, pp. 330-331).

Dos resultados desta investigação destaca-se, ainda, o facto das motivações para a liderança terem apontado para o sucesso e para a afiliação. De acordo com estes autores,

“a motivação para o sucesso está relacionada com o gosto em aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais e de, na instituição, procurar fazer cada vez melhor. A motivação de afiliação envolve os comportamentos: (i) o gosto de ser uma pessoa amável e (ii) de mostrar satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio” (2011, p. 331).

Entre as motivações, aquela que obteve menor representatividade foi a motivação pelo poder, apesar desta ser considerada, por vários autores como Rego (1998), Bilhim (2006) ou Teixeira (1998), como um meio para alcançar o sucesso.

Silva e Lima (2011), por seu turno, procuraram esclarecer de que modo a liderança tem impacto na aprendizagem escolar dos alunos. Para esclarecer o assunto, basearam-se num estudo de caso único, de cariz qualitativo, realizado numa escola secundária pública portuguesa localizada num meio rural da RAM, sobre a relação da liderança da escola e os resultados obtidos pelos alunos. Neste estudo de caso, foi feita uma triangulação entre os diferentes métodos e fontes de recolha de dados, concretamente a análise documental (em relação ao projeto educativo de escola e ao seu regulamento interno), o inquérito por questionário (aplicado ao pessoal docente, não docente e discente da escola) e o inquérito por entrevista (do tipo semiestruturada que foi realizada a seis diferentes atores: ao Diretor da escola; ao Presidente do Conselho Pedagógico; ao representante do pessoal docente; ao representante do pessoal não docente e aos dois representantes dos alunos).

De acordo com os autores (2011), os resultados obtidos parecem convergir com vários dos pressupostos dos modelos de práticas de liderança preconizadas por Leithwood *et al.* (2004; 2006) e Day *et al.* (2009). Com base nos “testemunhos recolhidos, (...) os resultados escolares dos alunos pareciam estar, de forma directa e indirecta, associados às práticas de liderança desenvolvidas pelo director” (Silva e Lima, 2011, p. 111), nomeadamente nos seguintes aspetos:

- em termos da construção da visão e definição de um rumo, havia uma aposta clara numa visão e numa missão partilhada. Neste âmbito, o Diretor comunicava a missão da escola a toda a equipa, aos alunos e à restante comunidade educativa, visando facilitar a identificação dos objetivos a alcançar pela organização educativa, bem como clarificar as suas implicações práticas;

- existência de uma relação de apoio e de reconhecimento mútuo entre líderes e liderados, que se traduziu na preocupação, por parte do Diretor, em informar os seus colaboradores e alunos do que deviam fazer para que os seus esforços fossem premiados;

- o estímulo intelectual em relação aos docentes constituía-se como uma prática pouco desenvolvida no seio da escola;

- este Diretor de escola liderava efetivamente através do exemplo, demonstrando-se irrepreensível e exemplar em termos profissionais e adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação;

- o gestor de topo desta escola proporcionava aos docentes os recursos e condições mínimas exigidas conducentes ao sucesso educativo dos alunos;

- os dados recolhidos sugerem que as práticas colaborativas e a distribuição da liderança pareciam não estar ainda muito desenvolvidas no interior da escola estudada, sendo mais visível a colaboração formal entre os diferentes órgãos do que propriamente entre as pessoas. Todavia, o desenvolvimento de culturas colaborativas e de comunidades de aprendizagem profissional (Hargreaves, 1998; J. Á. Lima, 2002; Waters, Marzano e McNulty, 2003; Leithwood *et al.*, 2006) deve ser assumido pelos líderes, que devem fazer parte dessas comunidades colaborativas com o objetivo de clarificar metas e papéis de colaboração, de encorajar o compromisso entre os colaboradores e de fornecer recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo;

- as principais medidas eram, geralmente, propostas pelo Diretor e posteriormente partilhadas e discutidas em reuniões gerais, dependendo a sua aprovação do Conselho Pedagógico;

- o líder procurava estabelecer uma relação próxima com o pessoal docente e incentivava a realização de alguns momentos de convívio;

- em relação aos alunos mantinha-se um certo distanciamento, cultivado pela postura de respeito que o Diretor impunha;

- o relacionamento com os pais e encarregados de educação, constituía-se uma das apostas da escola com o objetivo de os mobilizar a participar ativamente na vida escolar dos filhos, no entanto, este dirigente ainda não tinha conseguido mobilizar todos estes elementos, apesar das inúmeras estratégias utilizadas para o conseguir;

- os dados qualitativos também mostraram que a escola em estudo levou a cabo, ao longo dos últimos anos, inúmeras práticas relativas ao processo de ensino, especificamente: a constituição de turmas homogéneas, a criação de uma sala de estudo, a gestão cuidadosa das atividades extracurriculares e a implementação de estratégias de avaliação diferenciadas, entre outras. Em relação a este aspeto, também a investigação tem relatado a associação entre os efeitos da liderança escolar nos alunos com as funções de acompanhamento e avaliação, especialmente as focadas na aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2003; Waters, Marzano e McNulty, 2003).

Ainda em 2011, outro estudo foi realizado agora por Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011) sobre o quadro de referência da avaliação externa de escolas em Portugal e a uma análise dos principais resultados da avaliação realizada, procurando evidenciar algumas tendências. Neste âmbito, Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011) debruçaram-se sobre a avaliação externa realizada às escolas pela IGEC nos anos letivos de 2006-2007 (100 escolas),

2007-2008 (273 escolas), 2008-2009 (287 escolas) e 2009-2010 (300 escolas). Os dados relativos aos níveis de classificação atribuídas no domínio da liderança apresentam-se em percentagens no quadro 69.

Quadro 69 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função do domínio «liderança» do quadro de referência (percentagens-coluna por ano letivo)

| Domínio: Liderança | | | | | |
|--------------------|--------------------|------------|-----|-----------|--------|
| Ano letivo | Classificação em % | | | | |
| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | Total |
| 2006-2007 | 1% | 16% | 43% | 40% | 100,0% |
| 2007-2008 | 1% | 15% | 52% | 32% | 100,0% |
| 2008-2009 | 1% | 15% | 51% | 33% | 100,0% |
| 2009-2010 | 0% | 8% | 56% | 36% | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello (2011, p. 86)

Os dados deste quadro mostram que no domínio da liderança o nível de classificação Bom foi o mais atribuído pelos inspetores da IGEC, seguido do Muito Bom, em todos os anos letivos considerados. O nível classificativo de Insuficiente só não foi atribuído no ano letivo de 2009-2010, tendo sido atribuído nos restantes anos letivos ainda que numa percentagem pouco significativa (1% em cada ano letivo, desde 2006-2007 a 2008-2009).

Quanto à contribuição dos fatores em relação ao domínio da liderança podem-se observar as pontuações médias obtidas por cada um deles, conforme se apresenta no quadro 70.

Quadro 70 - Pontuações médias obtidas no domínio «liderança» e diferença entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores

| Ano letivo | Domínio | Factores | | | |
|--------------------------------|-----------|--------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| | Liderança | Visão e estratégia | Motivação e empenho | Abertura e inovação | Parcerias, protocolos e projectos |
| 2006-2007 | 3.22 | -0.12 | 0.00 | -0.09 | 0.07 |
| 2007-2008 | 3.15 | -0.19 | 0.12 | -0.22 | 0.05 |
| 2008-2009 | 3.15 | -0.22 | 0.09 | -0.20 | 0.17 |
| 2009-2010 | 3.28 | -0.22 | 0.09 | -0.36 | 0.12 |
| Média das diferenças absolutas | | 0.19 | 0.08 | 0.22 | 0.10 |

Fonte: Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello (2011, p. 91)

Mediante os dados deste quadro, e de acordo com Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo, no domínio da liderança

“constata-se que os factores *Motivação e empenho e Parcerias, protocolos e projectos* têm pontuações ligeiramente superiores às obtidas no domínio, enquanto os factores *Visão e estratégia e Abertura à inovação* apresentam pontuações médias inferiores às aí obtidas (...). A pontuação do factor *Motivação e empenho* é a que mais se aproxima da pontuação do domínio, com excepção do ano lectivo de 2007-[2008], em que o valor mínimo da diferença entre a pontuação do domínio e a do factor ocorre no factor *Parcerias, protocolos e projectos*” (2011, p. 90).

Deste modo, concluiu-se que os fatores «motivação e empenho» e «parcerias, protocolos e projetos» são os que mais contribuíram para o nível classificativo obtido pelas escolas consideradas ao longo destes quatro anos letivos, no domínio da liderança.

Igualmente tendo por referência os relatórios da avaliação externa das escolas, mas agora os 287 referentes a este procedimento efetuado pela IGE no ano letivo de 2008-2009, foi realizada outra investigação visando relacionar a liderança do Diretor de escola com os resultados escolares. Esta foi levada a cabo por Rocha, tendo as principais conclusões apontado para o seguinte:

“(…) verificou-se que as escolas com sucesso acima da média possuem líderes que influenciam a aprendizagem, galvanizando esforços à volta de finalidades ambiciosas, e estabelecem condições que apoiam os professores e contribuem para o sucesso dos alunos. Os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos são pequenos, mas pedagogicamente significativos. Contudo, o efeito da liderança é principalmente indirecto. Os líderes influenciam a aprendizagem dos alunos ajudando a promover visões e finalidades e assegurando que existem recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem.

(…) existe uma relação estatisticamente significativa entre a liderança e os resultados, o que corrobora os dados obtidos em várias investigações e indicia que a qualidade da(s) liderança(s) desempenha um papel preponderante nos resultados educativos” (2012, p. 8).

Quintas e Gonçalves (2013) realizaram um estudo sobre as práticas e os estilos de liderança nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, a partir da análise de 298 RAE dos Agrupamentos de

Escolas e das Escolas não Agrupadas referentes aos anos letivos de 2006-2007, 2007-2008 e 2008-2009. Este estudo inseriu-se num projeto de investigação (FSE/CED/83498/2008), inicialmente intitulado - «Sucesso escolar e perfis organizacionais: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa».

O estudo foi efetuado com recurso à análise de conteúdo dos RAE dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas e de acordo com os dados analisados, Quintas e Gonçalves, afirmam “que a liderança das escolas consideradas apresenta algumas das características que, conceptualmente, definem a liderança das organizações escolares” (2013, p. 153). Esta investigação permitiu chegar a diversas conclusões de que apenas passaremos a enunciar as mais importantes no domínio da liderança nas escolas:

- o Diretor, “exerce uma liderança empenhada e fracamente centralizada e a sua ação tende a ser orientada por uma estratégia ou plano (gestão estratégica), em contraponto a uma gestão reativa ou do quotidiano, também identificada nos relatórios, mas de forma menos expressiva” (Quintas e Gonçalves, 2013, p. 154). A ação destes gestores de topo apresenta, ainda, abertura e disponibilidade no que diz respeito à forma como se relacionam com os outros agentes educativos e assenta no estabelecimento de relações interpessoais indutoras de uma prática de liderança democrática. Por outro lado, a relação do Diretor com o Conselho Geral é pouco evidente. Com os restantes órgãos da escola, apesar de terem sido identificados alguns limites, o Diretor procura que os mesmos sejam integrados no exercício da autoridade. Estes líderes de topo das escolas preocupam-se, também, com a ação educativa e possuem uma tendência moderada para a definição de procedimentos;

- a relação do Diretor no Conselho Geral caracteriza-se por pouco efetiva, nomeadamente em termos de circulação e utilização da informação e a ação deste último órgão define-se pela formalidade determinada por uma secundarização da sua «atuação» face ao gestor de topo da escola;

- já em relação aos outros órgãos da escola, o Diretor evidencia uma participação parca no exercício da liderança, o que é motivado pela identificação de limites à sua atuação;

- no que à visão da escola diz respeito, salienta-se a preocupação clara dos Diretores em se centrarem na oferta educativa. Todavia,

“a dimensão estratégica da implementação da visão de escola está praticamente ausente do conteúdo dos relatórios, pelo que desta circunstância se poderá inferir um certo sentido de liderança mais processual do que verdadeiramente prospetivo e mais reativo que ativo, não

dando assim corpo, pelo menos de forma evidente, à promoção de estratégias centradas na ação” (Quintas e Gonçalves, 2013, p. 155);

- no plano do exercício da autoridade, Quintas e Gonçalves (2013) salientam o excesso de protagonismo do Diretor e a ténue ação das lideranças intermédias, o que não concorre para um processo participado de tomada de decisões;

- quanto à abertura à inovação, verifica-se a existências de recursos informáticos nas escolas, o que facilita a circulação da informação e permite o desenvolvimento de processos de ensino assentes nas TIC. Todavia, a sua utilização não é ainda uma realidade traduzida em inovação educacional, uma vez que não é evidente a passagem das possibilidades educativas e pedagógicas destes recursos para as práticas de ensino e de aprendizagem. Outros aspetos prendem-se com a criação e rentabilização das Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos (BE/CRE), com a implementação de projetos e de clubes locais, que respondam a necessidades sentidas e a diversidade da oferta educativa e extracurricular;

- por fim, Quintas e Gonçalves salientam

“que cada relatório, de *per si*, encerra um conteúdo próprio, referido a uma escola ou agrupamento em particular e, neste sentido, ao ser devolvido à escola, reporta a visão da avaliação externa e apresenta um balanço sobre a qualidade da educação e do ensino que aquela organização escolar proporciona, podendo contribuir para a sua melhoria” (2013, p. 156).

Podemos ainda salientar o estudo realizado por Torres (2013), tendo como dispositivo metodológico a análise crítica aos 335 relatórios de avaliação externa de estabelecimentos não agrupados¹⁰⁵, entre 2006 e 2011, reportados por diferentes regiões do país, com prevalência para as regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte. Este estudo tinha por objetivo compreender os modelos implícitos de cultura de escola, de liderança e as suas implicações na reconfiguração do quotidiano das escolas.

Desta forma, Torres (2013) resumiu e agrupou as dimensões mais significativas de «boa liderança» como se apresenta no quadro 71.

¹⁰⁵ Estes 335 estabelecimentos de ensino correspondem à totalidade das Escolas não Agrupadas que foram objeto de avaliação externa por parte da IGEC entre 2006 e 2011, durante o primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas.

Quadro 71 - Dimensões mais significativas de liderança Muito Bom (n = 134)

| Dimensões-chave | Indicadores mais frequentes |
|---------------------------|---|
| Inserção na comunidade | <ul style="list-style-type: none"> - Parcerias - Protocolos - Projetos |
| Inovação | <ul style="list-style-type: none"> - Projetos inovadores - Modernização da escola; TIC (ex: <i>Moodle Software</i>) - Pragmatismo da ação - Diversidade de projetos de ensino – Inserção no mercado de trabalho |
| Empenho | <ul style="list-style-type: none"> - Motivação - Competência - Dedicção - Cooperação - Prevenção do absentismo |
| Desconcentração | <ul style="list-style-type: none"> - Convergência entre órgãos (subsidiariedade e complementaridade) - Trabalho colaborativo - Modelo desconcentrado de gestão |
| Eficácia e eficiência | <ul style="list-style-type: none"> - Gestão eficaz centrada no Presidente do Conselho Executivo e no Diretor - Controlo efetivo da gestão - Planeamento a médio prazo - Objetivos e metas claras, precisas e avaliáveis - Gestão de topo centrada em tarefas e nas pessoas |
| Excelência | <ul style="list-style-type: none"> - Culto da excelência, qualidade e sucesso - Quadros de excelência, mérito e prémios - Rigor e excelência - Competição («estar à frente») - Imagem pública da escola (indicadores de procura) |
| Clima e cultura de escola | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de mobilização do coletivo - Escola de referência - Boa integração dos novos membros - Construção de uma identidade própria - «Orgulho de escola» e sentido de pertença - Cultura de escola com «alma» |

Fonte: Torres (2013, p. 72)

A análise das informações apresentadas no quadro 71 permitem retirar uma dedução genérica que aponta para a subordinação do perfil de liderança às lógicas da prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) (Afonso, 2009), além da racionalização dos recursos.

Os gestores de topo destas 134 Escolas não Agrupadas exerciam uma gestão centrada em tarefas e nas pessoas. Tratavam-se de Presidentes do Conselho Executivo e de Diretores (a partir do ano letivo de 2009-2010), sensíveis aos subordinados como pessoas, considerando os

seus sentimentos e a qualidade das suas relações mútuas, mas também que revelavam preocupação com a tarefa em si própria (Hampton, 1992).

Segundo Torres, valoriza-se primordialmente o domínio de ferramentas de gestão que permitem

“a concretização das metas nas esferas do mercado (angariação de verbas, projetos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da escola (cultura organizacional da escola) (...). Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e recetivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Nesta lógica, as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenhamento, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar” (2013, p. 71).

São gestores que «emprestaram» à sua ação diária o rigor, a excelência e a exigência, procurando para as suas escolas este tipo de cultura. Tomaram medidas para prevenirem o absentismo do pessoal docente, não docente e discente. Incentivaram o trabalho colaborativo. Motivaram os atores educativos durante o seu trabalho. Estabeleceram parcerias e protocolos com entidades externas à escola e com outras escolas, quer fossem ou não agrupadas. Inovaram, procurando implementar nas suas escolas projetos inovadores. Contribuíram para a modernização das suas escolas. Cultivaram a imagem pública da escola e adotaram medidas para a tornarem numa referência, em que todos sentissem orgulhosos em pertencerem àquela escola e não a outra.

Lideraram estas escolas em que definiram, de acordo com o planeamento a médio prazo, objetivos e metas claras, precisas e avaliáveis, de forma a lhes ser possível e viável implementar a sua visão em função da missão definida para cada um dos estabelecimentos de ensino.

Mais recentemente, Bidarra *et al.* (2014) realizaram um estudo analítico das classificações atribuídas a 167 escolas da região centro do nosso país no âmbito do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, relativamente aos anos letivos de 2007-2008, de 2008-2009 e de 2009-2010.

Os dados relativos ao domínio «liderança» foram compilados como se apresenta no quadro 72.

Quadro 72 - Classificações atribuídas no âmbito do domínio «liderança» nas avaliações externas de 2007-2008 (47 escolas), de 2008-2009 (57 escolas) e de 2009-2010 (63 escolas)

| Domínio: Liderança | | | | | | |
|--------------------|---------------|------------|-------|-----------|-------|--------|
| Ano letivo | Classificação | | | | | |
| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | Total | |
| 2007-2008 | 0 | 9 | 34 | 4 | 47 | |
| 2008-2009 | 0 | 7 | 33 | 17 | 57 | |
| 2009-2010 | 0 | 6 | 27 | 30 | 63 | |
| Total | Nº | 0 | 22 | 94 | 51 | 167 |
| | % | 0,0% | 13,2% | 56,3% | 30,5% | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Bidarra *et al.* (2014, p. 235)

Os dados do quadro 72 revelam uma predominância da classificação Bom (56,3%) por parte dos avaliadores da IGEC no que toca ao domínio da liderança no conjunto dos três anos letivos (2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010). No somatório desta classificação com a de Muito Bom verifica-se que 86,8% das escolas foram avaliadas com tais classificações, no entanto, Bidarra *et al.* (2014) admitem que tal circunstância resulte do facto dos avaliadores terem sido generosos e benevolentes na avaliação deste domínio em detrimento de outros, por acreditarem mais na capacidade de liderança das escolas e menos, por exemplo, na capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

Nenhuma destas escolas obteve a classificação de Insuficiente no domínio da liderança.

Para as classificações obtidas neste domínio, por estas 167 escolas da região centro de Portugal, entre 2007-2008 e 2009-2010, mais contribuíram os seguintes fatores: “a motivação e empenho e a visão e estratégia” (Bidarra *et al.*, 2014, p. 242).

Também em 2014 realizou-se um outro estudo ainda relativo ao primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas. Este estudo foi conduzido por Lourenço e Bettencourt (2014) e teve como objetivo confrontar os resultados obtidos por 13 escolas da região da grande Lisboa, nos anos letivos de 2009-2010 e de 2010-2011, com a perceção dos professores relativamente às práticas de liderança dos seus líderes escolares. Para tal, foi

utilizado o questionário *Leadership Practices Inventory - Observer*, que se baseia na conceção de liderança transformacional de Kouzes e Posner (2009), e que foi aplicado aos docentes dessas 13 escolas.

As principais conclusões a que chegaram Lourenço e Bettencourt com este estudo são as seguintes:

“as perceções dos professores relativamente às práticas de liderança das direcções escolares melhor e pior classificadas (Suficiente e Muito Bom) apresentam diferenças estatisticamente significativas. As lideranças melhor classificadas pela Avaliação Externa são percebidas pelos professores como desenvolvendo mais práticas transformacionais do que as piores classificadas. Contudo, mesmo as melhores lideranças escolares são vistas como pouco transformacionais pelos docentes. Os valores obtidos nas diferentes práticas transformacionais são inferiores aos valores médios de referência, e de forma particularmente aguda no item «inspirar uma visão comum» e em questões como: «Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados» ou «Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser». Podemos concluir que os melhores líderes escolares não conseguiram, em 2012, motivar os professores e mobilizá-los em torno dos objetivos organizacionais. Não podemos deixar de nos interrogar sobre a evolução desta situação no actual contexto de crise social” (2014, p. 316).

Ainda por esta altura realizou-se outro estudo alusiva à liderança de Diretores, mas nas escolas do Alentejo. Este estudo foi conduzido por Inocêncio e Grave-Resendes (2014) com o objetivo de se conhecer as perceções dos membros da comunidade educativa (pessoal docente e não docente) sobre o estilo de liderança protagonizado pelo Diretor desenvolvido em 8 escolas secundárias públicas do Alentejo. Ou seja, era pretendido identificar e analisar o estilo de liderança destes Diretores escolares. Para tal, o *design* desta investigação empírica foi concebido como um «estudo de caso múltiplo», em que procederam à «triangulação de metodologias», na medida em que recorreram a várias técnicas de recolha direta e indireta, combinando técnicas qualitativas (entrevistas semiestruturadas aplicadas aos 8 Diretores escolares) e quantitativas (questionário distribuído a 595 professores, 161 assistentes operacionais e 70 assistentes técnicos), além da análise de documentação fornecida pelas escolas. O inquérito por questionário, denominado MLQ-5x, de acordo com Inocêncio e Grave-Resendes, era composta por

“um conjunto de quarenta e cinco asserções. Para a liderança transformacional, foram propostas cinco componentes principais e todas ligadas entre si: consideração individual; motivação inspiracional; estimulação individual; atitudes de influência idealizada; comportamentos de influência idealizada. Na liderança transacional, foram avançadas duas componentes distintas: recompensa contingencial; gestão por exceção ativa. Na liderança do tipo “*laissez-faire*” as componentes são: gestão por exceção passiva; “*laissez-faire*”. Por último, um conjunto de questões que se agrupam em três áreas - eficácia; satisfação; esforço extra, as quais se reportam aos resultados da liderança” (2014, p. 510).

Assim, como principais resultados, Inocêncio e Grave-Resendes, a partir dos dados que recolherem e tendo como referencial o quadro teórico apresentado sobre esta temática, identificaram “o estilo de liderança transformacional como o mais utilizado pelos diretores das escolas, seguido do transacional e como menos utilizado o *laissez-faire*” (2014, p. 505). Neste âmbito, os autores concluem que a liderança dos Diretores escolares das 8 escolas secundárias públicas da região do Alentejo, na perspetiva do pessoal docente e não docente, de acordo com o modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com uma direção unipessoal, centrada normativamente numa única pessoa, é

“uma liderança transformacional, aberta à participação, consultiva, colaborativa, partilhada, aberta à inovação e com uma grande visão de futuro, isto é, partem do princípio de que é um estilo de liderança mais democrático, proporcionando nos docentes e não docentes, uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade, que, por sua vez, facilita os processos de motivação e empenho como processo contínuo que requer energia e criatividade” (2014, p. 516).

Deste estudo emergiu ainda uma matriz convergente de opiniões entre os 8 Diretores escolares, em que algumas configuram práticas de liderança, que Inocêncio e Grave-Resendes entenderam incluir nas conclusões desta investigação, apesar das discrepâncias que apresentam entre a ordem normativa/prescritiva e as realidades concretas de cada organização escolar, e que são as seguintes:

“desenvolvimento de boas relações humanas; o sucesso dos alunos; a qualidade do ensino e das aprendizagens; a disciplina; as lideranças centradas nos problemas pedagógicos da aprendizagem; desenvolvimento e formação profissional permanente; maior autonomia, quer

do diretor, quer da gestão intermédia; monitorização dos processos; e, por fim, maior envolvimento parental no processo de aprendizagem dos alunos e na escola” (2014, p. 517).

Num estudo ainda mais recente, agora realizado em Espanha por Salom (2015), foram analisadas as perceções dos professores das escolas de educação primária públicas espanholas sobre qual é o perfil de liderança do Diretor que as organizações escolares requerem para enfrentarem os desafios educativos que atualmente lhes são colocados. Os resultados obtidos a partir deste estudo qualitativo com uma amostra de 450 docentes de escolas públicas de educação primária, ajudaram a vislumbrar os cenários presentes e futuros de liderança do Diretor nestas escolas de Espanha. Segundo Salom (2015), entre esses resultados salienta-se o seguinte:

- as escolas cada vez requerem mais uma liderança emergente dos Diretores assente nas bases de um modelo distribuído, partilhado, ressonante, pedagógico e participativo;
- uma liderança pedagógica que contribua para que o Diretor, desde a perspetiva emergente, se converta num profissional reflexivo;
- uma liderança para a aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores e educadores;
- uma liderança que permita melhorar aqueles aspetos da escola que interferem negativamente com o caminho traçado pelo Diretor em direção à disponibilização de uma oferta de educação de qualidade aos seus destinatários;
- uma liderança que favoreça o bem-estar pessoal, profissional e social de todos os membros da escola.

Além destes aspetos, o Diretor deve ser um líder que consiga promover um bom clima na escola e na comunidade educativa orientado ao processo de ensino e aprendizagem. Deve também construir espaços de diálogo, reforçar a participação da comunidade educativa e implicá-la na definição e cumprimento dos objetivos traçados. Para tal, deve saber delegar tarefas e responsabilidades nos outros. Esta última circunstância, de acordo com Salom (2015), tem também o propósito de evitar que o Diretor se torne uma pessoa autoritária na escola.

Deve ainda adotar e desenvolver um modelo de organização escolar e uma forma de entender a direção educativa que lhe possibilite estar em permanente «questionamento», atualização, preparando-se deste modo para as mudanças que surjam, assim como para aquelas que terá de liderar, a fim de contribuir para a melhoria das práticas educativas e das

aprendizagens dos alunos. Para isso, deve estar consciente dos cenários e dos desafios que a escola atualmente enfrenta.

O Diretor deve também ser um líder que saiba comunicar e transmitir as suas ideias, que exerça uma influência sobre as pessoas da comunidade e que as consiga «guiar» tendo em conta as suas opiniões e o que pensam. Que tenha empatia para liderar a escola e que conheça todas as suas dimensões. Igualmente que seja capaz de motivar e estimular o pensamento criativo dos outros e que consiga constituir equipas de trabalho. Além disso, deve ser capaz de envolver os outros no processo de tomada de decisões.

No fundo que seja um Diretor com uma «mente aberta», uma grande visão de futuro e que se transforme no «motor» da organização.

Os resultados obtidos com este estudo permitem a Salom (2015) concluir que os Diretores com a sua liderança podem criar nas escolas um clima adequado e potenciar uma cultura organizacional para que os docentes sejam melhores, constituindo-se esta como uma das formas das escolas públicas de educação primária espanholas poderem avançar em direção à sua melhoria.

Também para um clima adequado, ético e positivo pode contribuir outra das funções inerentes ao «governo» de qualquer estabelecimento de ensino, designadamente a sua gestão, domínio que será tratado no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO II - A GESTÃO ESCOLAR

“A gestão é uma actividade relacionada com o quotidiano, associada a uma posição hierárquica bem definida e à manutenção do *status quo* organizacional”.

Silva e Torres (2010, p. 154)

A gestão é velha como o mundo. Esta terá surgido desde o momento em que os homens se decidiram a agrupar em comunidades, tendo por isso sido necessário organizá-las e geri-las (Marchesnay, 2000). Esta situação ainda hoje se verifica em muito da atividade social que existe. Por exemplo, os indivíduos que se agrupam no seio de uma comunidade, como um clube, um partido, uma associação, uma empresa, entre outros, com o intuito de contribuir para a realização de certos objetivos, de acordo com os fins da comunidade, que podem ser a prática do desporto, a divulgação das suas ideias, a proteção dos animais, a obtenção do lucro, ou outros. Para atingir esses objetivos é necessário contratar recursos humanos, adquirir recursos materiais e financeiros e organizá-los para os explorar da forma mais rentável possível.

Todavia, sabendo-se que a era da sociedade industrial conduziu a uma especialização das atividades produtivas e mais tarde de serviços e, portanto, a um maior número de organizações, a organizações tão díspares e complexas e à busca de constantes aumentos de produtividade e de se pretender servir melhor os outros, somente por esta altura é que o Homem tomou consciência da importância da gestão, visando assegurar o crescimento e o bem-estar das populações. Esta circunstância contribuiu para que ao longo dos tempos se alterasse a forma como passaram a ser «conduzidos os destinos das organizações».

A este respeito, sublinha-se que, por exemplo, no século XXI, acentuou-se a forma de viver «acelerada», assim como a consciencialização mais notória da existência de um mundo imprevisível e em constante mudança, o que tem contribuído para fazer emergir um novo sistema económico e social, trazendo implicações associadas à gestão das organizações. Esta situação já se fazia sentir no final do século XX e por esta altura, de acordo com Mações, assistiu-se a um crescimento exponencial da gestão em resultado do aumento das necessidades das organizações “motivado pela complexidade dos problemas que começaram a ter que enfrentar, em virtude designadamente do fenómeno da globalização e do aumento da concorrência internacional” (2015, p. 21).

A gestão está presente nas nossas vidas, dado que hoje em dia praticamente todos os indivíduos trabalham em organizações (umas grandes e outras mais pequenas), uns por mais e outros por menos tempo e que as mesmas são geridas de acordo com os processos e métodos da gestão, pelo que a nossa subsistência, como nos diz Drucker (2013), está dependente da gestão. A capacidade das pessoas em contribuírem para a sociedade também depende da gestão da organização para a qual trabalham, assim como as suas competências, dedicação e esforço.

Esta arte de tornar o trabalho mais produtivo, não só através dos ganhos de eficiência, mas também através da inovação, mediante o coordenar dos esforços das pessoas e dos recursos de qualquer organização visando assegurar a sua sobrevivência e a sua prosperidade, é uma das funções que cabe a todos aqueles que são responsáveis por qualquer organização, pelo que também no domínio da temática abordada nesta investigação se pode sublinhar que os Diretores das escolas têm igualmente esta responsabilidade.

Neste âmbito, no presente Capítulo irá ser abordada a gestão de modo genérico, bem como de forma mais particular no que à escola diz respeito.

1. Ideias de gestão

A gestão é simplesmente designada em inglês pela palavra «*management*». Contudo, esta palavra gestão tem “origem no Latim e está relacionada com a palavra *manus*, significando originalmente manejar algo, um cavalo, uma espada, um barco, uma soma de dinheiro ou uma máquina” (Adair e Reed, 2006, p. 62). O próprio termo gerir, de acordo com Bilhim (2009b), tem origem na arte de manejar cavalos.

A gestão é uma noção globalizante e fluida, podendo designar as funções de direção, ser sinónimo de organização do trabalho, de mobilização e de GRH. Na sua forma mais lata pode englobar a quase totalidade das diversas atividades de qualquer organização como, por exemplo, a gestão quotidiana de um serviço, o enquadramento e a mobilização de uma equipa de trabalho, as relações de um setor com os restantes, a organização e a gestão do tempo e a própria gestão orçamental (Goff, 1997). Por vezes, utiliza-se para designar «políticas» específicas de gestão instituídas pelas organizações, pelos seus gestores ou pelos conselhos de administração como, por exemplo, a gestão pela qualidade total, a gestão por objetivos, a gestão orientada para o processo ou a gestão orientada para os resultados. O seu termo é utilizado em diversas situações do quotidiano como, a gestão hospitalar, a gestão da casa ou a gestão familiar, a gestão de empresas, a gestão universitária, a gestão comercial, a gestão industrial, a gestão de pessoal, a gestão do clube, a gestão de topo, a gestão do conhecimento e a própria gestão do dia a dia, entre outras. É também utilizado o seu vocábulo em muitas outras situações relacionadas com a escola e com as atividades educativas como são a gestão da escola, a gestão de currículos e programas, a gestão flexível do currículo, a gestão da formação, a gestão e formação do pessoal docente e não docente, a gestão dos apoios socioeducativos e a gestão de instalações e equipamentos, entre outros.

Reed (1989) analisou o processo de gestão ao longo de quase todo o século XX na tentativa de identificar o processo racional de planeamento, organização, comando, coordenação e controlo, e chegou à conclusão que há três períodos históricos que marcaram três perspetivas distintas de conceitualizar a gestão, designadamente: a técnica, a política e a crítica. Na primeira perspetiva, a gestão

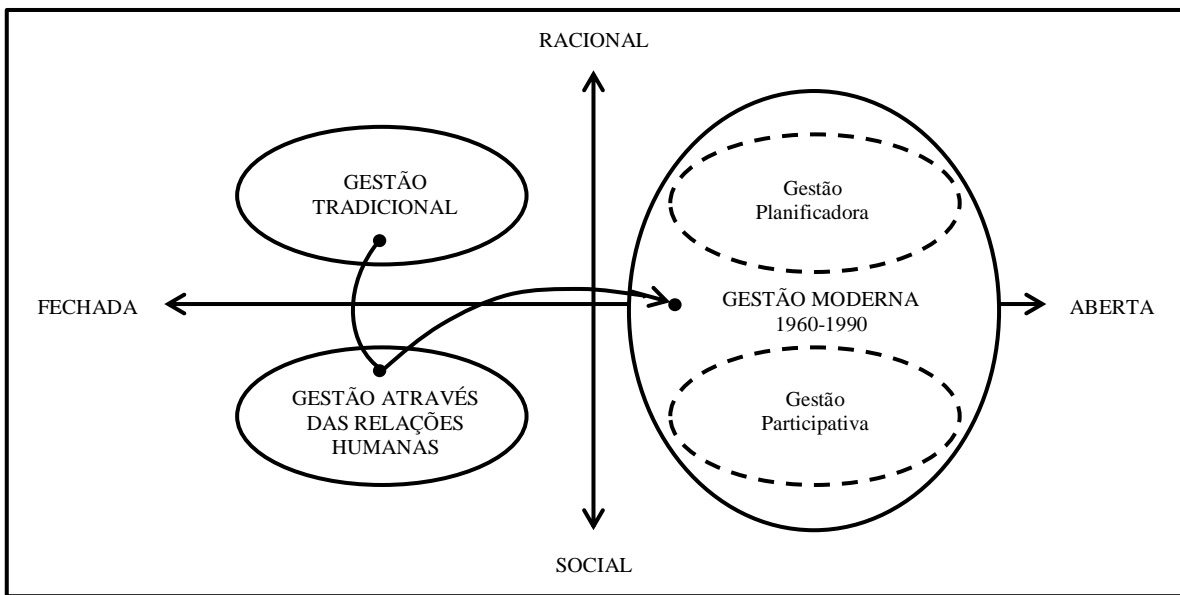
“é um instrumento racionalmente concebido para a realização de objectivos instrumentais. Esta perspetiva faz uso da teoria sistémica, e a sua estratégia de acção é a valorização da eficácia organizacional. Na perspetiva política, a gestão surge como um processo social de negociação, para regulação do conflito de grupos de interesse, num meio envolvente caracterizado por incertezas consideráveis acerca dos critérios de avaliação do desempenho organizacional. A gestão concentra-se nas transformações permanentes do equilíbrio de interesses e de poder que se gera no quadro dos órgãos de gestão, o que parece gerar comportamentos não racionais dos actores envolvidos. Na perspetiva crítica, a gestão surge como um mecanismo de controlo destinado à extracção máxima de mais-valias, que funcionam para satisfação dos imperativos económicos impostos pelo modo de produção capitalista, e para difundir o quadro ideológico que permite obscurecer estas realidades estruturais” (Reed, 1989, cit. por Bilhim, 2009b, p. 26).

A perspetiva técnica além de ser a mais conhecida é aquela que é mais utilizada no quotidiano e está presente nas diversas ações de formação ministradas, enquanto as outras duas são mais conhecidas e utilizadas pelos investigadores, mas têm menos impacto na vida quotidiana das organizações, em particular das empresas, e dos gestores.

Segundo Baranger *et al.*, até ao final dos anos 50 do século XX, a gestão, num sentido estrito, era considerada como a simples execução das tarefas quotidianas nas organizações, em particular nas empresas privadas, contudo, “esta conceção já não se usa, a gestão não é mais considerada como um trabalho rotineiro de modestos segundos planos, mas como a realização de actos criativos, a níveis diversos sem dúvida, em toda a organização” (1993, pp. 13-14), quer se trate de uma empresa pública ou privada, de uma associação ou sindicato, de um partido político, de uma igreja ou de uma escola.

O seu conceito evoluiu ao longo dos tempos assim como a forma de gerir, pelo que na ótica de Chauvet (1999) existiram três formas dominantes de classificar a gestão no século XX: a gestão tradicional, a gestão relacional através das relações humanas e a gestão moderna como está patente na figura 50.

Figura 50 - Modelos de gestão praticados no século XX



Fonte: Chauvet (1999, p. 29)

A gestão tradicional, fechada e racional, foi dominante entre 1900 e 1930 e tentou nesta época «produzir» um homem racional. Segundo Chauvet, “Taylor, Fayol e Weber foram os seus teóricos” (1999, p. 27). Este tipo de gestão foi praticado numa altura em que as empresas e as demais organizações se encontravam fortemente centralizadas, com uma organização piramidal e uma estrutura vertical e horizontal do trabalho, em que preconizavam atribuições de prémios com procedimentos padronizados. A gestão tradicional dominou nos países com economia de produção, nomeadamente quando a oferta era inferior à procura. É aquela gestão das empresas e de outras organizações centralizadas e diretivas, em que o ser e o estatuto tiveram prioridade sobre os meios e a ação (Chauvet, 1999).

Por seu lado, a gestão relacional através das relações humanas, fechada e social, sucedeu à gestão tradicional e teve a sua implementação de maior destaque entre 1930 e 1960. De acordo Chauvet, o seu principal objetivo era o de “motivar o indivíduo para que criasse um *taylorismo* de rosto humano. Os seus teóricos são Mayo, Lewin e Maslow” (1999, p. 30). Neste período de anos, a transição da economia de produção à economia de consumo obrigou as empresas e as restantes organizações a abandonarem a forma tradicional de gestão. Neste tipo de gestão, as relações humanas e a dinâmica dos grupos tornaram-se o eixo central da gestão visando o aumento da produtividade, sendo o indivíduo valorizado mediante a evolução do seu desempenho.

A gestão moderna, aberta, impôs-se entre 1960 e 1990 e divide-se em duas: a gestão planificadora, aberta e relacional e a gestão participativa, aberta e social. A gestão planificadora surgiu com a crise mundial dos anos 1960-1970 com o objetivo de combater as fraquezas e a rigidez das duas formas de gestão anteriores. Este tipo de gestão consiste em adaptar-se ao meio e os teóricos da mesma são “Simon, Lawrence, Scott e Gélinier” (Chauvet, 1999, p. 30). Caracteriza-se ainda por integrar e controlar as incertezas associadas ao meio pela planificação, por adaptar as estruturas às dificuldades e descentralizar as decisões, pelo facto da orientação se direccionar para o alcance de objetivos e para o abandono da produtividade quotidiana. A gestão participativa surgiu nos anos de 1970-1990. Os teóricos mais conhecidos deste modo de gestão são “Likert, Crozier, Sainsaulieu, Seyriex e Peters” (Chauvet, 1999, p. 31). Esta gestão quando surgiu tinha como objetivo mobilizar a cultura de indivíduos a fim de orientar as suas escolhas e determinar as suas atividades. Além de controlar as dificuldades externas, este modo de gestão visa também ter em conta as incertezas internas das empresas e das outras organizações.

Ainda neste âmbito e tendo por base Drucker (1999), podemos salientar o que tinha sido a gestão até aos anos 80 e 90 do século XX e aquilo que deverá ser a gestão já neste século. Deste modo, para tal se poder compreender, Drucker estabeleceu um paralelo entre o que foi a gestão e o que ela será no século XXI, da seguinte forma:

“Dez velhos princípios de gestão:

- A gestão é só para empresas.
- Existe uma única forma correcta de organizar.
- A missão da gestão é gerir pessoas.
- Os clientes são o cerne da estratégia do negócio.
- Cada indústria tem o seu mercado e tecnologias específicas.
- A gestão executa-se comandando e controlando a empresa e os seus fornecedores.
- A nação é o nosso espaço económico fundamental; o resto é exportação ou «internacionalização».
- O domínio da gestão é a nossa organização.
- Gestão e empreendedorismo são virtudes antónimas; é-se uma coisa ou outra, não ambas.
- O triunfo do gestor mede-se pelo culto da sua celeridade.

Gestão no século XXI:

- A gestão é uma actividade universal.

- A estrutura deve ser um mosaico de soluções organizativas.
- As pessoas lideram-se, não se «gerem».
- Os não-clientes são mais importantes do que os clientes.
- A principal ameaça vem de fora do seu mercado e das tecnologias com que lida.
- Gere-se a cadeia de valor através de parcerias entre pares cada vez mais independentes.
- O espaço da gestão não está politicamente delimitado. As empresas devem organizar-se por negócios à escala global e não geograficamente.
- A gestão deve estar virada para fora e não para dentro da organização.
- A gestão e empreendedorismo são duas virtudes irmãs. Um empreendedor que não saiba gerir matará o negócio. Um gestor que não saiba inovar tem o seu futuro hipotecado.
- O teste derradeiro ao bom gestor é o da sucessão” (1999, cit. por Gomes *et al.*, 2008, p. 55).

A gestão não escapa às evoluções sociais, culturais e organizacionais que têm vindo a ocorrer, pelo que a gestão «modernista» constitui uma tentativa de tomar em conta essas evoluções, numa lógica de manipulação visando a obtenção dos melhores resultados, que no caso de uma fábrica se reporta à produção, no caso de uma empresa comercial se direciona às vendas e tratando-se de uma escola se refere às aprendizagens e resultados escolares. Se nos focarmos numa empresa e de acordo com Goff, a sua gestão

“não é uma actividade puramente organizacional e gestionária. Dá lugar a discursos e a práticas que procuram um empenhamento e um enquadramento dos homens no trabalho para além das necessidades produtivas. Neste sentido, a gestão não deveria pretender o estatuto de neutralidade e de pragmatismo de que se reclama: ela forma, de facto, uma ideologia que procura mascarar as divisões e as distâncias existentes no seio da empresa” (1999, p. 30).

Apesar do seu conceito ser transversal a diversas atividades e setores da vida, é de sublinhar o que nos dizem a este respeito Gomes *et al.* (2008), nomeadamente que a definição de gestão não colhe unanimidade entre os diferentes autores, podendo a mesma ser encontrada em qualquer dicionário ou enciclopédia. Deste modo, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, a gestão é a

“atividade ou processo de administração de uma empresa, instituição, etc.; ato de gerir; conjunto de medidas de administração (de uma organização, empresa, etc.) aplicadas durante um determinado período; modo de gerir; conjunto de pessoas que gerem uma instituição;

gerência; utilização racional de recursos em função de um determinado projeto ou de determinados objetivos” (2014, p. 801).

Mas as definições sobre gestão são muitas e diversificadas mesmo entre os autores relacionados com tal assunto.

Assim, pode dizer-se de uma forma simples que a gestão para Gomes *et al.*, “se refere à capacidade de fazer com que as organizações funcionem” (2008, p. 54), ou ainda o “processo de se conseguir resultados com a utilização de todos ou de uma parte dos recursos da organização” (Tamo, 2006, p. 27). Pode ainda ser o “acto, processo ou efeito de gerir, administrar, dirigir” e “entender-se como o conjunto de actividades realizadas de determinado modo, ou processo, preferencialmente óptimo, por um indivíduo ou conjunto de indivíduos com o fim de atingir certos objectivos ou obter determinados resultados” (Rolo, 2008, p. 74).

Dupuy e Roland concetualizam a gestão “como o conjunto das actividades de decisão que se desenrolam numa empresa ou, mais geralmente, numa organização (administração, associação, grupo...)” (1991, pp. 15-16), pelo que sob este ponto de vista, gerir consiste em escolher determinadas ações a partir de informações variadas. A gestão é realizada como processo e atividade que visa impulsionar a organização a atingir os seus objetivos e assim cumprir a missão para a qual foi criada. De acordo com esta perspetiva, Chanlat entende que a gestão é

“(...) o conjunto de práticas administrativas colocadas em execução pela direção de uma empresa para atingir os objetivos que ela se tenha fixado. É assim que o método de gestão compreende o estabelecimento das condições de trabalho, a organização do trabalho, a natureza das relações hierárquicas, o tipo de estruturas organizacionais, os sistemas de avaliação e controle dos resultados, as políticas em matéria de gestão de pessoal, e os objetivos, os valores e a filosofia da gestão que o inspiram” (2002, p. 119).

Já Reis e Rodrigues definem a gestão “como uma ciência que estuda a condução consciente, racional e sensata dos destinos de uma organização, tenha esta fins lucrativos ou apenas finalidades sociais e culturais” (2011, p. 13). Nesta perspetiva, a gestão é definida como uma ciência, mas que não é exata. Também não está enformada por mecanismos automatizados e não obedece a regras ou elemento físicos. Ainda segundo estes autores (2011), a gestão implica captar recursos, organizá-los de forma a serem utilizados eficiente e eficazmente, em prol da prossecução de objetivos previamente definidos. Pode igualmente

definir-se “como sendo a actividade social que consiste em utilizar os recursos numa organização, da forma mais rentável possível, com o fim de melhor atingir os resultados pré-determinados” (Marchesnay, 2000, p. 7).

São muitas as definições que vão neste sentido. Para Ramos, trata-se de um “*conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, (...) siendo un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretendan alcanzar*” (2005, p. 1). A gestão pode também ser definida como a coordenação das atividades dos profissionais e dos recursos de uma organização ou de uma sua parte, visando a prossecução dos respetivos objetivos e, eventualmente, à própria definição destes. Bilhim entende que a gestão “corresponde a um conjunto de processos racionais que visam atingir objectivos instrumentais, através da mobilização de tecnologias organizacionais eficientes” (2009b, p. 25). De uma forma relativamente simples mas abrangente podemos conceituar a gestão “como o processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros” (Teixeira, 2013, p. 5).

No seu sentido mais lato, a gestão consiste “na coordenação de esforços de pessoas e no uso de recursos económicos e técnicos a fim de se atingirem determinados objectivos” (Finuras, 2003, p. 274). Já para Ceneco, e no que à empresa diz respeito, trata-se da “acção de dirigir uma empresa segundo os métodos e com os meios apropriados. Engloba tanto o domínio do quotidiano como a atenção à mudança e a arte de antecipar as evoluções” (1996, p. 127). Também se trata de um “processo estratégico de desenvolvimento coordenado e controlado de uma organização ou empresa de modo a assegurar-lhe o percurso com sucesso” (Machado e Portugal, 2014, p. 67).

Mações entende que a “gestão é o processo de coordenar as atividades dos membros de uma organização, através do planeamento, organização, direcção e controlo dos recursos organizacionais, de forma a atingir, de forma eficaz e eficiente os objetivos estabelecidos” (2015, p. 35). Desta definição resultam duas ideias fundamentais: as funções de planeamento, organização, direcção e controlo; e atingir os objetivos organizacionais de forma eficaz e eficiente. Na aceção de A. J. R. Santos a gestão pode ser entendida como “processo de coordenação e integração de recursos, tendentes à consecução dos objectivos estabelecidos, através do desempenho das actividades de planeamento, organização, direcção e controlo” (2008, p. 27).

Já Libâneo caracteriza a ação que denominamos de gestão como o conjunto de

“processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar (...). Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (2013, p. 88).

A gestão é ainda um processo de trabalho suportado nas pessoas e grupos para cumprir objetivos organizacionais. É também “a coordenação e supervisão do trabalho de outros para que as suas actividades sejam desempenhadas eficiente e eficazmente” (Robbins e Coulter, 2009, cit. por Marques, 2015a, p. 5). É igualmente concetualizada como o processo de tomada de decisão de como afetar recursos materiais e humanos limitados entre usos alternativos de modo a otimizar determinados objetivos previamente definidos.

Sobre o conceito de gestão, Levin com base em reconhecidos peritos nesta área entende que:

- “- A gestão é a orientação dos recursos humanos e físicos numa organização dinâmica que alcance os seus objectivos para satisfação daqueles que serve, com um alto grau de moral e um sentido de realização por parte daqueles que prestam o serviço.
- A gestão é um processo preciso, consistindo no planeamento, organização, actuação e controle, executados para a determinação e realização dos objectivos.
- A gestão é o planeamento, organização, direcção, coordenação e controle das actividades de uma empresa para a realização dos objectivos para os quais foi criada.
- A gestão refere-se à orientação, chefia e controle de uma actividade de grupo para a realização de fins comuns.
- A gestão compreende todos os deveres e funções que dizem respeito à constituição de uma empresa, às suas finanças, ao estabelecimento das grandes orientações, à aquisição do equipamento necessário, ao delineamento da forma geral de organização segundo a qual a empresa vai actuar e à selecção dos quadros mais importantes” (1980, p. 31).

Como vimos, o conceito de gestão pode ser expresso de diversas formas, contudo, de acordo com Reis e Silva, é consensual entre os diversos autores e investigadores sobre esta temática o entendimento de gestão como um

“processo pelo qual se alcançam resultados (bens ou serviços) com o empenho dos membros da organização, isto é, a gestão compreende um conjunto de tarefas que procura garantir a

prossecação de um bom desempenho por parte dos recursos organizacionais, no intuito de serem atingidos os objetivos previamente estabelecidos” (2014, p. 23).

Marques, Câmara e Martins, entendem que a gestão surge da necessidade de harmonizar, eventualmente racionalizar, alguns dos vitais e profundos paradoxos do Homem em que entre eles se podem salientar os seguintes:

- “- o poder e ambiente estabelecidos com as tensões e os desejos do novo;
- as normas e as regras com a necessidade de experimentação;
- a necessidade de concluir com o prazer de especular;
- a segurança com o desconhecido;
- a responsabilidade do grupo com a expressão individual;
- a disciplina com a liberdade;
- o poder com o desejo;
- a teoria com a formação contínua;
- a experiência com a curiosidade” (1999, p. 190).

Na gestão trata-se de utilizar os meios disponíveis para se obter o melhor resultado, o que para Varela (2006) pressupõe a utilização de um conjunto de decisões que visam a prossecação de um fim para a organização. Esta gestão entende a “organização como um todo e pressupõe a existência de gestões funcionais correspondentes a determinadas áreas em que a gestão assume aspecto especial” (Madureira, 1990, p. 359). Daí a necessidade de coordenar as gestões funcionais, dado que estando interligadas a atuação numa delas afeta a atuação numa outra ou em várias áreas.

É bem evidente que a gestão tem que ver sobretudo com seres humanos. Segundo Drucker, a “sua função é tornar as pessoas capazes de um desempenho conjunto”, tornando os seus “pontos fortes eficazes e as suas fraquezas irrelevantes” (2013, p. 22). Numa perspetiva semelhante, Armstrong entende que a “gestão implica, essencialmente, decidir o que fazer e, depois, conseguir fazê-lo com as pessoas” (2012, p. 12). Neste sentido, é necessário envolver primeiramente os recursos mais importantes das organizações que são as pessoas, para num segundo momento se poderem gerir os restantes recursos.

De facto, segundo Armstrong, a gestão implica “alcançar resultados através da obtenção, do desenvolvimento, da utilização e do controlo eficazes de todos os recursos exigidos, nomeadamente, recursos humanos, capital, informação, instalações, [entre outros]”

(2012, p. 17). A gestão lida com a integração das pessoas num empreendimento comum, o que exige um compromisso com metas e valores partilhados. Esta circunstância revela como a gestão está profundamente integrada na cultura. Drucker sublinha que

“sem esse compromisso não existe empreendimento; apenas existe uma multidão. O empreendimento tem de ter objectivos simples, claros e unificadores. A missão da organização tem de ser suficientemente clara e abrangente de modo a apresentar uma visão comum. As suas metas têm de ser claras, públicas e constantemente reafirmadas. A primeira tarefa da gestão é ponderar, estabelecer e exemplificar esses objectivos, valores e metas” (2013, p. 23).

Tendo em conta que os empreendimentos, na aceção de Drucker (2013), são instituições de aprendizagem e ensino, a gestão deverá igualmente permitir que o empreendedorismo e cada um dos seus elementos cresçam e se desenvolvam à medida que as necessidades e as oportunidades mudam. Desta forma, a formação e o desenvolvimento de forma contínua têm de ser incorporados neles a todos os níveis.

Uma vez que estes empreendimentos são constituídos por pessoas detentoras de diferentes competências e conhecimentos e que realizam diferentes trabalhos, Drucker (2013) entende que todos os elementos têm de ponderar o que desejam alcançar, o que devem e precisam dos outros, além de terem de se certificar que os outros sabem o que é esperado deles.

Para J. E. Carvalho, existe gestão “sempre que se executar continuamente um conjunto de atividades utilizando vários recursos e, de forma sistematizada, se vão tomando decisões que tornam mais eficiente a execução dessas atividades” (2014, p. 23). Todavia, ainda para J. E. Carvalho (2014) há uma diferença entre a gestão resultante da mera repetição da prática e do natural bom senso e a gestão como metodologia que se aplica às organizações, em particular às empresas. Estas usam recursos que devem questionar a sua natureza, a sua qualidade e quantidade. Estes recursos são muito diversos, mas o mais importante é seguramente o fator humano. As empresas só têm razão de existir quando satisfazem os anseios e necessidades dos clientes. Por isso devem “integrar e coordenar todas as variáveis num sistema interativo, num sistema de gestão”, ou seja, têm de procurar que “a quantidade e a qualidade de recursos tem de estar adequada aos clientes” e “ser consistente com os objetivos propostos, usufruir das competências necessárias e ser compatível com um contexto concorrencial e turbulento” (J. E. Carvalho, 2014, p. 24).

Heller entende que a gestão é “constituída pela combinação e coordenação da decisão e execução a curto, médio e longo prazo, de modo a maximizar o produto de todos os recursos da empresa durante um determinado período de anos” (1989, p. 105).

A gestão a curto prazo faz-se no quotidiano, ou seja, hora a hora, minuto a minuto em que se fazem as coisas acontecer como devem acontecer e as pessoas comportarem-se como devem comportar-se. A gestão a médio prazo estabelece a «ponte» entre a gestão de curto prazo e a de longo prazo. Converte os planos e os objetivos nas formas operacionais que a gestão a curto prazo torna efetivas, enquanto a gestão a longo prazo é geralmente exercida pelas pessoas que estão no topo da hierarquia das empresas, normalmente nos conselhos de administração e envolve todas as decisões sobre a empresa que irão afetar o seu futuro, como as aquisições e alienações, as nomeações e demissões de topo, as autorizações de investimentos, os planos e a estrutura de planeamento, a organização e reorganização da empresa, o seu desenvolvimento, o aumento ou diminuição de pessoal, a delimitação de objetivos (Heller, 1989).

Parece-nos ingénuo que se considere a gestão como uma atividade meramente técnica. Para Souza (2001; 2006) e outros investigadores (Gouveia e Souza, 2004), a gestão é a execução através da qual a política opera e o poder se realiza. Neste sentido, e de acordo com Motta, a gestão insere-se num processo político, pois é uma “atividade-meio da política” (1986, p. 40), que lida diretamente com as relações de poder, não sendo possível entendê-la isoladamente do poder como, por exemplo, aquele que se verifica nas relações escolares, sejam elas pedagógicas, administrativas, institucionais, entre outras. Segundo Souza (2006), é através deste tipo de poder que nas organizações escolares se ambiciona chegar ao seu controlo. Uma vez assegurado o seu controlo, o gestor escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão que assentam na procura, na conquista, na disputa, no diálogo e na socialização do controlo desse poder de decisão sobre os rumos que a organização escolar seguirá. Desta forma, a gestão é uma espécie de braço executivo da política escolar (Souza, 2006).

2. Gestão escolar

O termo «gestão escolar» surgiu no início do século XX influenciado pelas teorias da «gestão científica das empresas», que, nessa altura, era considerada a solução ideal para administrar as escolas.

Nessa época, os governantes apenas prescreviam normas orientadoras e únicas o que lhes facilitava o trabalho, não restando aos gestores escolares outra alternativa senão cumpri-las e mandá-las aplicar, ou seja, implementavam afincadamente, sem espírito crítico expresso publicamente, as diretivas emanadas pelos poderes oficiais e esmeravam-se em produzir normativos internos que, muitas vezes, serviam sobretudo para «aprisoanar» a autonomia dos atores escolares e «asfixiar» os espaços de liberdade criativa que a escola deveria construir e manter (Sanches, 1996).

Entretanto, muitas reformas foram realizadas, muita legislação foi publicada, parecendo-nos que culminou em poucas ou nenhuma alteração substantivas. A este respeito, julgamos que a grande mudança que faltou operar prendeu-se com a própria mudança de mentalidades dos reformadores, a que Cabral definiu como “gente das escolas que pouco mais conhece do que aquilo que lhe foi ensinado e que ensina, e que dificilmente está interessada em alterar profundamente o mundo em que vive” (1997, pp. 48-49).

Este paradigma hegemónico começou a sofrer um desgaste em função da influência provocada pela mudança vertiginosa que se operava na sociedade. Esta situação começaria a ter expressão a partir da década de setenta do século XX, em que o conceito de gestão aplicado às escolas começa a ser questionado, dado que nesta altura já a dimensão humana tinha adquirido um estatuto singular, em que as pessoas passaram a ser tidas como atores principais. Estes sujeitos passaram a ser percebidos e tratados como pessoas com sentimentos, ambições, expectativas, desejos, anseios, dificuldades e motivações.

Este novo redimensionamento social passou a requerer um outro tipo de atitudes em virtude dos princípios que abarcava, em que “os valores que lhe estão associados são contrários quer ao autoritarismo quer ao paternalismo típicos da era industrial” (Reto e Lopes, 1991, p. 85).

Segundo Inglis, registou-se então uma evolução, passando-se de uma “concepção de gestão como uma actividade puramente técnica que se arriscaria a tratar os alunos e as suas necessidades como sistemas artificiais, burocracias e rotinas, ou como formas de manipulação dos elementos da organização” (1986, cit. por Barroso, 1995b, p. 46) para uma outra que incorporou os valores e os objetivos educacionais, ideia que também é defendida por Glatter ao afirmar nunca ter considerado “a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais, um receio sentido por muitos actores escolares”. A gestão, segundo ele, “deve ser antes tomada como uma actividade que pode

facilitar e estruturar a definição de objectivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática” (1988, p. 10).

A este respeito, Glatter referia, ainda, que “apesar do rótulo *gestão* não ser bem acolhido em educação” (1995, p. 147), havia provas cada vez mais evidentes de que os professores queriam trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, pelo que a gestão era uma componente decisiva da eficácia escolar.

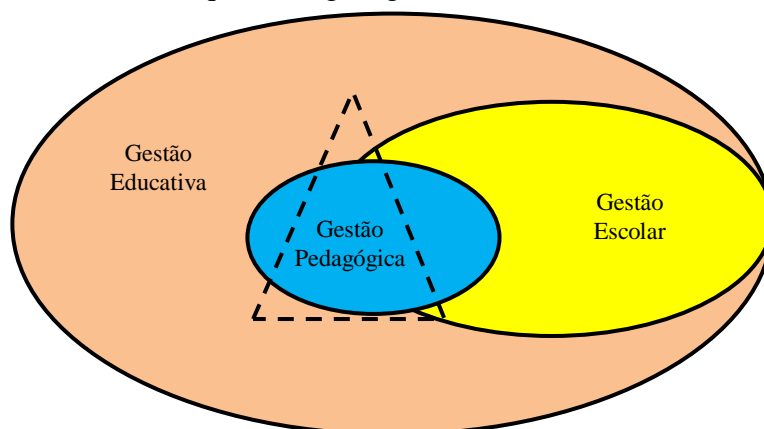
De acordo com a literatura, a gestão escolar processa-se em dois planos: o da administração (central - nível macro e regional ou local - nível meso) e o da escola (nível micro). O primeiro plano é onde são concebidas as políticas educativas relativas a este âmbito, sendo posteriormente «distribuídas» de forma descendente, desde o nível macro ao micro para que neste último sejam aplicadas, de forma a dar cumprimento ao que foi delineado pelo poder executivo - o do governo. Já no segundo plano, ao nível micro onde se situa a escola, a gestão escolar tem como objetivo primordial “*centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y juvenes*” (Alba *et al.*, 2009, p. 35). Portanto, o seu desafio consiste em dinamizar os processos e a participação dos atores que intervêm na ação educativa. Deste modo, a gestão escolar intervém sobre a globalidade da instituição educativa, recupera a intencionalidade pedagógica e educativa, incorpora os sujeitos na ação educativa como protagonistas da mudança educativa e constrói processos de qualidade para atingir os resultados pretendidos.

Deste modo, e ainda de acordo com Glatter,

“o objectivo primeiro da atividade de gestão das escolas é criar as condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as «mensagens» que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividade devem ser compatíveis. Nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com uma razoável segurança: *a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas*” (1995, p. 159).

Num quadro concetual semelhante, mas perspectivado por Rodríguez (2001), a gestão escolar constitui-se no campo emergente da gestão dos processos educativos como uma das dimensões da gestão, tal como se mostra na figura 51.

Figura 51 - As dimensões que abrangem a gestão



Fonte: Rodríguez (2001, p. 2)

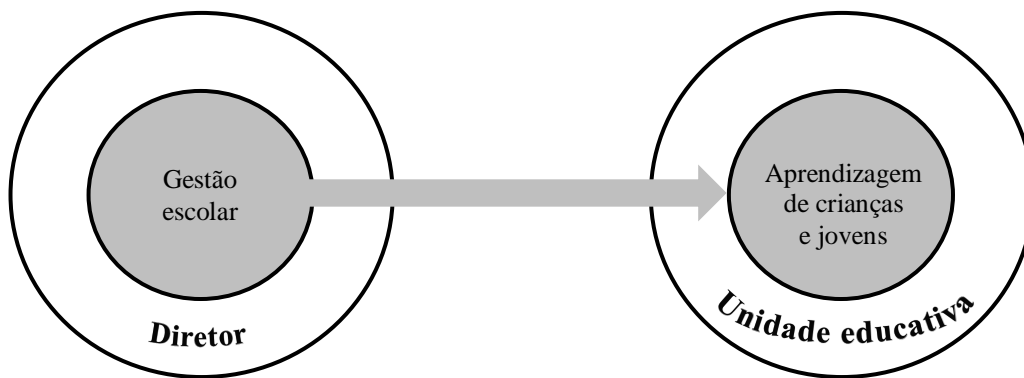
Neste campo emergente, ao nível macro, situam-se os sistemas educacionais que se podem entender como gestão educativa. Neste nível, a administração é a responsável mediante a aplicação das políticas públicas de educação, nomeadamente em relação àquelas a que a gestão escolar diz respeito. Já a gestão no âmbito das instituições escolares, a cargo dos órgãos de direção das escolas, é entendida como gestão escolar e encontra-se ao nível meso, enquanto a gestão pedagógica pode-se situar ao nível micro, ou da sala de aula, é da responsabilidade direta dos docentes. Todavia, de acordo com Rodríguez (2001), a gestão pedagógica pode também estar «imersa» nas duas dimensões anteriores. De facto, sendo a gestão pedagógica entendida como o *locus* de interação com os alunos, em que se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente (Ezpeleta e Furlán, 1992), ela não deixa de ser derivada de cada uma das dimensões anteriores (gestão escolar e gestão educativa).

Na verdade, também Weinberg concetualizando a gestão escolar como “*la más adecuada para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos*” (1995, p. 9) a situa em três níveis: central, regional e local. O primeiro refere-se a uma instância de tomada de decisões acerca das políticas educativas de um país. O segundo envolve ainda essa tomada de decisão ao nível das regiões de um país ou ao nível das suas direções regionais de educação, quando possuem competências para tal ou quando a administração central nelas lhes delega esses poderes ou atribuições. Por último, ao nível da unidade educativa, podendo dizer respeito a uma só escola (Escola não Agrupada) ou a um Agrupamento de Escolas.

Neste último nível, Weinberg (1995) considera a gestão escolar como o conjunto de ações relacionadas entre si que empreende o Diretor de uma escola para promover e

possibilitar a consecução da intencionalidade pedagógica dirigida à comunidade educativa, com o objetivo primordial de focar a escola em torno das aprendizagens das crianças e dos jovens, como é apresentado na figura 52.

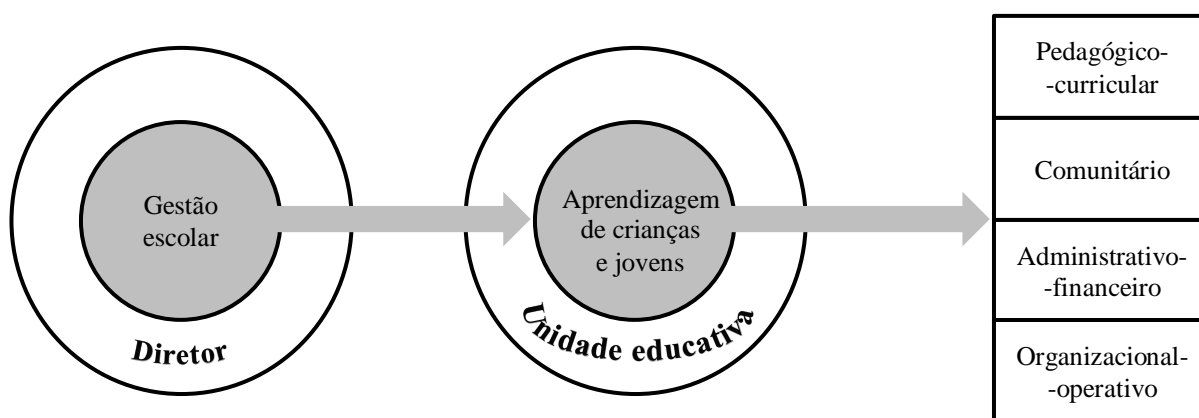
Figura 52 - A gestão escolar



Fonte: Adaptado de Weinberg (1995, p. 71)

Para Weinberg (1995), o Diretor como responsável pela escola é aquele que pode levar por diante a sua gestão. É o indivíduo que tem a capacidade para construir uma intervenção institucional considerando a totalidade das dimensões que dão sentido à organização escolar, nomeadamente: a dimensão pedagógico curricular; a dimensão comunitária; a dimensão administrativo-financeira; e a dimensão organizacional-operativa, como se observa na figura 53.

Figura 53 - Domínios ou âmbitos da gestão escolar



Fonte: Adaptado de Weinberg (1995, p. 72)

Em relação à gestão escolar, a dimensão pedagógico-curricular faz referência aos fins e objetivos específicos e à razão de ser da instituição escolar na sociedade. A dimensão comunitária envolve as relações entre a sociedade e a escola e, especificamente, entre a comunidade local e a «sua» escola, salientando-se a relação com os pais e encarregados de educação e a participação dos representantes de outras organizações como, por exemplo, de empresas da zona onde o estabelecimento de ensino se insere. A dimensão administrativo-financeira incorpora o tema dos recursos necessários, visando a sua obtenção, distribuição, articulação e otimização para a consecução da gestão da instituição educativa. Por último, a dimensão organizacional-operativa constitui o suporte das dimensões anteriores, na medida em que é a este nível que se procura articular o seu funcionamento.

A estes domínios ou âmbitos, Alba *et al.* (2009) acrescentam o educativo sublinhando que este é o espaço da vida escolar relacionado com a socialização e os valores. Refere-se à relação na escola entre crianças ou jovens e adultos, bem como ao âmbito da formação dos estudantes como pessoas e cidadãos e do desenvolvimento da sua moral autónoma. Assim, supera-se uma visão apenas centrada nas aprendizagens mais instrumentais como saber ler e escrever, envolvendo uma perspetiva mais social e, por vezes, mais política.

De qualquer modo, hoje estamos longe de uma visão administrativa e formal, existindo uma visão ampla das organizações que considera a gestão dos recursos humanos e/ou das pessoas, dos processos, do ambiente interno e externo e dos resultados como elementos que interatuam reciprocamente.

A gestão da escola não deve constituir uma preocupação em si mesma, senão que em função da sua incidência na obtenção dos objetivos se concretize a missão da organização, que se traduz na obtenção de resultados de aprendizagem e na formação dos alunos como pessoas e cidadãos. Portanto, a gestão na área educativa não se deve limitar apenas aos aspetos administrativos, financeiros e dos recursos humanos, dado que se pode correr o risco de ser colocado de lado o núcleo duro desta atividade que é o processo de ensino e de aprendizagem. Consideramos, tal como Weinstein (2002), que a gestão escolar se define no plano educativo e não no plano administrativo, e, ao mesmo tempo, não é possível isolar o processo de ensino-aprendizagem do resto dos processos que têm lugar dentro dos estabelecimentos escolares e na sua relação com o meio que os rodeia.

Apesar dos muitos constrangimentos organizacionais e das limitações na capacidade de gestão escolar, há a convicção de que importa gerir a escola para as aprendizagens mas considerando-as em face de um mundo complexo, competitivo, global. Em geral, a literatura

advoga uma gestão com suporte teórico e metodológico para converter a escola, como assinala Taipa (2003, cit. por Sosa *et al.*, 2009), numa organização centrada no domínio pedagógico, aberta à aprendizagem e à inovação; que abandone certezas e propicie ações para atender à complexidade, à especificidade e à diversidade que a procura; que substitua as práticas que não a permitem crescer; que procure a assessoria e a orientação profissional; que dedique e concentre esforços coletivos na realização de atividades enriquecedoras; e que concentre a energia de toda a comunidade escolar num plano abrangente para a transformação sistémica da escola, com uma visão abrangente e viável.

A este propósito, Lavín e Solar entendem que a gestão escolar envolve o

“conjunto de actividades que están implicadas en la marcha cotidiana de los establecimientos, incluyendo las actividades de enseñanza-aprendizaje; las administrativas; las que se realizan con la comunidad; las de organización para desarrollar ciertas funciones; las que se realizan con las instancias municipales, provinciales y centrales y con otras escuelas; e incluye también las normas y prácticas de convivencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar” (2000, cit. por Weinstein, 2002, p. 55).

A ideia é de pensar na melhor forma de integrar diferentes entidades, espaços, atores que são relevantes na definição do processo educativo. Marcos define a gestão escolar como um processo tendente a *“modificar e transformar para mejorar, movilizandoy utilizando servicios y recursos”* (2013, p. 2) que visa alcançar os resultados pretendidos. Nesse sentido, pode também traduzir-se pelo

“conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica” (Varela, 2004, cit. por Sosa *et al.*, 2009, p. 47).

Pode entender-se ainda a gestão escolar como *“la dirección participativa de la escuela ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas”* (Weinberg, 1995, p. 74).

Segundo Lück, a gestão escolar “é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos” (2000, p. 7). Deste modo, os gestores de topo de qualquer escola deverão utilizar este processo como forma de se atingir o fim desejado em educação que é a aprendizagem das crianças. Lück, especifica ainda a gestão escolar como

“ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autónomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações)” (2009, p. 24).

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que por meio dela se observa e se age sobre a escola e os problemas educacionais global e/ou especificamente e se procura, pela visão estratégica e orientação das ações interligadas, abranger as situações e os elementos que, de facto carecem de intervenção adequada. Este ato de gerir a escola nas suas inúmeras vertentes, deve-se conjugar com diretrizes políticas educacionais públicas mais amplas que se defina e implemente um projeto educativo de escola consistente com os interesses do país e da comunidade. Quer diante do que vem sendo referido nos principais documentos nacionais quer pela literatura pedagógica, a gestão escolar tem de se orientar pelos princípios democráticos, pela igualdade, pela transparência, pela responsabilidade, pelo respeito pelo outro, pela inclusão e pela qualidade.

Para Gracindo, “a gestão escolar focaliza a essência do processo educativo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, e cuja direção para suas ações é a relevância social” (2009, p. 139). Contudo, para Tavares, a gestão das escolas implica não só um estreito relacionamento entre a escola e a comunidade, mas “também poder dispôr-se de um leque rico de capacidades administrativas para gerir meios humanos e materiais e de um forte sentido de «liderança» para que a escola possa adquirir imagem e perfil próprios” (1991, p. 26).

Como se vê, o desafio da gestão escolar é imenso. Trata-se de um processo muito complexo que envolve diversos saberes, capacidades e competências dentro de um código ético que estabelece a realização bem-sucedida da organização no cumprimento da sua missão (Topete, 2001, cit. por Rodríguez, 2001). Este processo, na aceção de Bocanegra *et al.* (2001),

resulta da inter-relação entre os sujeitos e a escola e que define os seguintes componentes: a participação comprometida e responsável; a liderança partilhada; a comunicação organizacional; e o espaço e identidade com o projeto escolar que define uma escola.

A gestão escolar inclui múltiplos aspetos e assuntos da vida quotidiana do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, como o que fazem os seus Diretores, professores, educadores; as relações que se estabelecem entre eles, com os pais e encarregados de educação e com os restantes membros da comunidade educativa; os assuntos que abordam e a forma como o fazem; tudo enquadrado num contexto cultural que dá sentido e significado singular à sua ação.

Como sublinham Alvariño *et al.*, *”la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educativos”* (2000, p. 15). Trata-se de uma atividade que deve estar permanentemente consciente das condições e possibilidades da organização educativa, dos desafios específicos e genéricos que deve enfrentar com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Macdonell (1989) e a OCDE (1992b), existem três fatores considerados de grande relevância para o êxito do processo de gestão escolar, são eles: a descentralização, a prestação de contas e o fortalecimento da relação entre o estabelecimento de ensino e a comunidade. Em relação ao primeiro fator e no que à realidade portuguesa diz respeito, julgamos que ainda não estão reunidas as condições necessárias, dado que se regista uma forte centralização, por exemplo, da administração de recursos humanos e financeiros, da administração pedagógica e das decisões de planeamento e estruturas. A este propósito, sublinha-se o relatório da OCDE relativo ao panorama da educação que indica que a atuação da administração ao nível das decisões centra-se nos 57%, o que neste âmbito aponta para que Portugal tenha *“un sistema muy poco descentralizado”* (2008, cit. por Moos, 2013, p. 194). Quanto ao segundo fator, verifica-se que no nosso país se vem registando progressivamente por parte dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas a prestação de contas à tutela e à comunidade em diversos domínios, contudo, ainda insuficientes, em nossa opinião. Quanto à relação entre a escola e a comunidade, regista-se um aprofundamento após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, parecendo-nos que se constitui como um fator em que o MEC «aposta» para reforçar a participação dos elementos da comunidade no Conselho Geral.

Quando se faz referência a uma gestão escolar de qualidade, quer dizer-se que se tem em atenção todos aqueles processos que tornam possível à escola obter bons resultados no que à aprendizagem dos alunos diz respeito. Segundo Weinstein (2002), vários são os fatores críticos que se destacam e que contribuem para assegurar a qualidade na gestão escolar, nomeadamente: os pais e encarregados de educação envolvidos no trabalho com a comunidade escolar; a existência de bibliotecas de escola e de aulas dispostas de materiais em quantidade e qualidade suficientes; a liderança do Diretor; o trabalho em equipa realizado entre o Diretor e os docentes; uma escola com um sentido partilhado de missão e um projeto educativo centrado no tema pedagógico.

Alguns estudos demonstraram a existência de uma relação entre uma boa gestão escolar e os bons resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes. Um deles foi realizado em 1997, em 13 países da América Latina, pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Os seus resultados evidenciam a existência de alguns fatores de gestão que podem associar-se a um melhor rendimento, e que constituem um certo perfil «ideal» da escola que alcança maiores desempenhos por parte dos seus alunos. Entre esses fatores, de acordo com Heyl e Corvalán (2002), destacam-se os seguintes:

- incentivo para a implementação de um ambiente adequado, que propicie o respeito e a convivência harmoniosa entre os alunos na aula e privilegie a heterogeneidade entre eles;
- docentes que por possuírem uma boa formação inicial percebem que a remuneração é adequada e que se dediquem somente a ensinar numa escola;
- pais e encarregados de educação envolvidos no trabalho com a comunidade escolar;
- existência de bibliotecas de escola e de aula, com materiais em quantidade e qualidade suficiente.

Outras investigações como a que foi realizada por Raczynski *et al.* (2002, cit. por Weinstein, 2002), assinalaram a existência de outros fatores críticos implementados por uma gestão escolar de qualidade que se podem associar a melhores resultados escolares pedagógicos, tais como:

- uma escola com um sentido partilhado de missão que se centre preferencialmente no tema pedagógico, em particular na formação e aprendizagem dos alunos; no desenvolvimento dos docentes, dos pais e encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa;
- liderança do Diretor da escola ou da equipa diretiva legitimado(a) pela comunidade escolar;

- trabalho em equipa entre o Diretor ou a equipa diretiva e os docentes, de forma a se estabelecer um compromisso entre os professores sobre a realização de trabalho coletivo;
- processo de planificação institucional participativo;
- participação efetiva dos diversos atores do sistema educativo;
- clima laboral e de convivência positiva entre docentes, entre o Diretor ou a equipa diretiva e os docentes e entre os docentes e os alunos;
- adequada inserção do estabelecimento de ensino no seu meio.

Todavia, na ótica de Weinstein (2002), são quatro os fatores chave para se alcançar uma efetiva gestão escolar de qualidade, como a profissionalização e a liderança dos Diretores das escolas; a cultura de avaliação; a carreira docente orientada para a excelência; e os atores escolares comprometidos com a qualidade educativa.

Weinberg (1995) salienta ainda outro ponto de vista da gestão escolar, em que esta não assenta só no seu próprio espaço pedagógico e logístico, mas que fundamentalmente parte de um domínio social que lhe dá sentido como projeto de transformação de pessoas. Neste ponto de vista, a gestão escolar não é uma construção arbitrária e isolada e explica-se de acordo com a sua vinculação aos domínios educativo, pedagógico e organizacional operativo.

A gestão escolar, na ótica de Weinberg (1995), pode ser colocada em prática mediante o uso de determinadas ferramentas como o projeto educativo de escola, as normas de convivência, os projetos pedagógicos, as reuniões de trabalho, a supervisão e a «memória escolar».

O projeto educativo de escola é a ferramenta intelectual que permite abordar as várias dimensões da instituição, regenerando os sinais vitais de uma organização que tenta abrir-se à aprendizagem. Segundo Weinberg, este projeto “*define e redefine la forma de hacer escuela*” (1995, p. 80). Para a sua elaboração, podem identificar-se múltiplas razões provenientes da análise da organização escolar por parte do Diretor, dos docentes, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, da restante comunidade educativa, de organizações externas à escola e, por fezes, da administração local, regional e central. No que toca às normas de convivência institucionais salientam-se os vínculos, o clima e a cultura escolar. Quanto aos projetos pedagógicos específicos, estes traduzem as ações temporais que concretizam o projeto educativo de escola, atendendo a situações muito específicas, em que se salientam, entre outras, a baixa qualidade das aprendizagens, a prevenção em diversos domínios, o número elevado de retenções dos alunos e a consolidação da aprendizagem de línguas não maternas. As reuniões de trabalho integram aquelas que se realizam com todos os atores educativos da

comunidade escolar, principalmente as que se relacionam com os docentes nas suas múltiplas modalidades. A supervisão refere-se às observações que são efetuadas aos grupos, aos docentes, aos cursos e a toda a atividade pedagógica e escolar. No que à memória escolar diz respeito, esta envolve a dos docentes e do Diretor da escola que dão conta do que ocorreu nesse ano letivo. Neste sentido, incorpora a autoavaliação, a avaliação e a reflexão sobre a aprendizagem desse ano, a sua organização, e de alguma forma determina neste âmbito a tarefa futura, uma vez que incorpora as limitações e situações problemáticas que não foram abordadas.

Na perspetiva de I. M. G. C. Costa (2004), a legislação sobre a gestão escolar constitui apenas a «estrutura» e a «forma» do modelo de gestão escolar. Existem, contudo, diversas conceções de gestão escolar. Por exemplo, Barroso (1995d) defende uma gestão participativa¹⁰⁶ baseada na descentralização da administração central da educação que procederá à devolução de poderes e competências, aos órgãos de gestão da escola que, por sua vez, desenvolverá uma cultura de participação nas escolas. Este tipo de gestão “pretende significar que é uma forma de gestão que cria condições para a participação dos diferentes membros de uma organização” (Barroso, 1995d, p. 15).

Segundo Sacristán (1995), a gestão escolar constitui uma dimensão institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controlo por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar o seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato do seu desempenho e as legítimas solicitações dos cidadãos de terem um interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva do serviço educativo.

Barbosa, por seu lado, entende que “a nova visão de gestão mais do que valorizar actividades e tarefas enfatiza a importância das áreas de intervenção e das redes de comunicação” (1999, p. 27). Deste modo, ser gestor (*manager*) implica saber ultrapassar o papel de simples gestor profissional, tornando-se um consultor e ajudante da tomada de decisões nos vários níveis da organização.

A este propósito, Bucha refere que “também a organização escolar deverá ser gerida sob estes pressupostos. A gestão da escola, além da funcionalidade da estrutura deve englobar

¹⁰⁶ Esta gestão participativa no domínio das teorias da administração em geral “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, 1995d, p. 15). Ainda para este autor (1995d), a «gestão participativa» é usada por analogia com o que se passa noutras línguas e que toma como termos: *gestion participative* ou *participatory management*. Todavia, o termo «gestão participada», parece para Barroso (1995d), em certo sentido, mais ajustado, pois põe a tónica no facto de, para possibilitar a participação, ou seja, «ser participativa», a gestão ter de ser, em si mesma, «participada».

os métodos pedagógicos que terão importância vital na avaliação da aprendizagem atingida” (2004, p. 131).

O gestor escolar deve ter presente que é um educador e deve aplicar a realidade à estrutura que pretender implementar de acordo com os meios disponíveis e respeitando a legislação em vigor, não se justificando que todas as «receitas» sejam provenientes do poder central, regional ou local (Bucha, 2004). Esta situação implica que o gestor saiba e consiga delegar, ou seja, o sucesso deste processo depende dos resultados da equipa a que o gestor delegou funções, atribuições e competências, em que cada um deve saber qual a sua função, não esquecendo que a coordenação pertence ao gestor.

Ainda a este propósito, Bucha entende que a gestão da escola deve ser feita numa perspetiva que se situa entre o médio e o longo prazo de forma a ter um conhecimento real de:

“(i) cultura organizacional; (ii) jogo entre os diversos actores; (iii) condições económicas externas de modo a evitar a aceitação de todas as decisões políticas; (iv) situação do mercado de trabalho que permita a montagem em paralelo de processos de formação de docentes com os processos de ensino e aprendizagem; (v) funcionamento institucional das estruturas internas que poderão ou não condicionar a tomada de decisões; (vi) capacidade de aconselhar os decisores das políticas educativas, reflectindo em cada escola uma melhoria da eficiência e eficácia” (2004, p. 133).

A gestão escolar como parte integrante do sistema educativo, deve ter como objetivo fundamental a criação de condições para que os professores promovam a aprendizagem e o sucesso escolar e educativo dos alunos. Esta constitui-se como um desafio permanente, dado que nas escolas, em pleno século XXI, existem sempre aspetos a melhorar neste âmbito como, por exemplo, a qualidade do ensino numa determinada disciplina, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a retenção ou a aprovação destes e a convivência, entre outros aspetos.

Socorrendo-nos de Sanches, podemos sublinhar que a gestão da escola exige cada vez mais

“agência pessoal, visão holística e flexível das questões educacionais, política e socialmente integradas. A intervenção na comunidade escolar é uma função cada vez mais requerida aos líderes escolares competentes. Neste sentido a formação dos governadores da escola pode

contribuir para restaurar a confiança perdida na missão educativa que a sociedade tradicionalmente confiou à escola” (1992a, p. 14).

Desta forma, julgamos que nos estabelecimentos de ensino, estes gestores devem possuir ou desenvolver competências na gestão de conflitos, na negociação, na tomada de decisões, na gestão do tempo e das reuniões, além das relações interpessoais.

Já para Sarmiento, Menegat e Seniw, a “função de gestão requer um profissional com perfil que contemple as seguintes características, dentre outras: responsabilidade, liderança, abertura ao diálogo, tolerância, compreensão, ética, honestidade, bom senso, equilíbrio, comprometimento, determinação, perseverança, dinamismo, flexibilidade, organização e conhecimento” (2016, p. 71).

A gestão escolar tem de ter em conta as finalidades educativas que requerem também a interação com a comunidade educativa como fator de desenvolvimento dos alunos e de autorrenovação da própria escola, além da prestação de contas à comunidade e à administração.

Na nossa perspetiva, o Diretor escolar não deve reduzir a gestão da organização à realização de tarefas que assegurem unicamente a atividade quotidiana da escola. Deve também de acordo com Bolívar (2003), a sua ação centrar-se nas aprovações e retenções dos alunos, no abandono escolar, na implicação da família na escola, na indisciplina provocada pelos discentes, na convivência e nos comportamentos perturbadores na sala de aula, na falta de interesse e de motivação dos alunos. Deve ainda focar-se nos problemas de gestão a outro nível, nomeadamente no funcionamento dos departamentos, na criação de tutorias como forma de apoio aos alunos, no trabalho em equipa e colaborativo dos docentes, assim como na elaboração de planos de melhoria de forma a contribuir para a mudança e melhoria onde seja necessária como, por exemplo, na conceção de planos estratégicos para melhorar a imagem da escola, em particular, junto da comunidade educativa e em geral da sociedade e nos resultados dos seus alunos.

Julgamos que gerir uma organização nos dias de hoje, em particular um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada, não é apenas uma tarefa tecnológica, hierárquica ou burocrática, dado que se trata cada vez mais da gestão de um sistema social complexo, em que se torna imprescindível ter um conhecimento profundo dos mecanismos de motivação, dos comportamentos das pessoas, além de outros aspetos.

Julgamos ainda que os desafios que se colocam à gestão nos dias de hoje não serão ultrapassados com êxito por gestores que sejam apenas detentores das antigas virtudes como a humanidade, a fidelidade, a seriedade, a dedicação, a confiança, a coragem, a pontualidade, a intuição, o conhecimento especializado e o entusiasmo (Woltron, 2007). Estas virtudes em conjunto com as virtudes apontadas por Paschek (2007), como sendo a sabedoria, a perseverança, a força de vontade e a justiça formarão, na nossa opinião, um conjunto que dotará o gestor de maior eficácia e eficiência em resultado das suas ações.

Assim, pelo que apresentamos neste ponto do nosso trabalho entendemos que é necessário no século XXI uma gestão escolar que contribua para a implementação de uma prática escolar que abra espaço para a consolidação da relação de troca e parceria com a família e com a própria sociedade, “que transcenda a ideia de ensino depositário, que entenda que o conteúdo não é fim último do processo ensino-aprendizagem” (Laranja, 2008, p. 242). Também que busque para o seu seio profissionais comprometidos, pessoas com conhecimento e prontas a interagir com os colegas e com os demais atores educativos, para que a organização escolar se possa centrar no aluno, no que lhe pode facultar, nos meios que lhe poderá «oferecer» para concretizar o propósito para o qual existe. Ainda que tenha como responsável máximo um Diretor-líder, sem descurar as restantes áreas como a da gestão, que seja criativo, com formação na área da gestão e administração de estabelecimentos de ensino, que saiba trabalhar sozinho e em equipa, que seja ágil na resolução de problemas, que comunique com eficiência, que possa congrega os profissionais em torno das suas ideias e da sua visão, cuja ação no quotidiano e a postura que apresenta consiga mobilizar toda a equipa educativa e os restantes elementos do pessoal docente e não docente em torno do principal objetivo que qualquer escola deve perseguir, que é a educação e a formação dos seus utentes.

Esta circunstância é tanto mais desejável, dado que também os novos tempos reclamam que a gestão escolar seja interpretada por gestores com habilidades e competências específicas como dinamismo, criatividade, perseverança, determinação e capacidade para interpretar e antecipar a mudança, bem como as necessidades de cada momento em cada situação, preparando a escola para que as constantes incertezas, complexidades e mudanças nos mais diversos campos não sejam constrangimentos ao exercício da sua atividade profissional, mas que possam constituir-se em oportunidades.

Desta forma, acompanhamos M. Alves quando refere que a “gestão escolar, hoje, é infinitamente mais complexa, com desafios mais amplos e maiores riscos. No futuro imediato as boas práticas em gestão escolar não serão mais apenas uma opção política, mas um

imperativo social e económico global” (2012, p. 9). A responsabilidade quer de líderes políticos, quer de gestores públicos como os Diretores das escolas serão determinantes neste âmbito, ou seja, quer em prol das questões sociais, quer em função da sociedade, além de ser decisiva para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

2.1. Modelos de gestão escolar da escola pública

A gestão das escolas envolve uma diversidade de procedimentos que cada responsável utiliza no dia a dia como forma de garantir um desempenho adequado das suas funções profissionais, o que de acordo com diversos autores configura a existência de alguns modelos que por eles foram investigados e analisados.

Por exemplo, L. C. Lima (2002d) entende que as escolas por não serem apenas instâncias hétero-organizadas para a reprodução, mas também por serem instâncias auto-organizadas para a produção de orientações e de regras, expressões e capacidades estratégicas dos atores e do exercício político de margens de autonomia relativa, permite-lhes, umas vezes, retirarem benefício desses modelos que são «importados» da centralidade e, outras vezes, colherem vantagens das iniciativas que as afrontam e as fazem «construir» e aplicar os seus modelos de gestão e governação nos seus quotidianos.

Todavia, centremo-nos nesta primeira abordagem a este tema na própria designação de «modelos de gestão escolar».

Deste modo, e atendendo à perspectiva de Lima, um entendimento possível da designação de «modelos de gestão escolar» passa por

“considerá-los como modelos teóricos, como corpos de grandes princípios, de orientações genéricas e de perspectivas em torno da administração do sistema escolar e da organização e gestão das escolas. Enquanto modelos teóricos eles assumem um carácter geral e potencial, não necessariamente dependentes da acção e das práticas organizacionais efectivamente realizadas e abrindo, de resto, um leque mais ou menos vasto de opções concretas e congruentes em referência às perspectivas e orientações que encerram” (1996, p. 17).

No âmbito desta temática, Lima (1996) propõe uma tipologia de classificação e caracterização conceptual de três modelos de gestão escolar, a saber: modelos juridicamente

consagrados¹⁰⁷; modelos de orientação para a ação (modelos decretados ou de reprodução e modelos recriados ou de produção); modelos praticados ou em ação. Ainda em relação aos modelos organizacionais de orientação para a ação, Lima mais tarde ao sinalizar os aspetos mais importantes acrescenta-lhe os modelos interpretados ou de receção e no que diz respeito aos «modelos decretados ou de reprodução» e aos «modelos recriados ou de produção», altera a suas designações passando a denominá-los respetivamente de «modelos decretados ou orientados para a reprodução» e de «modelos recriados ou orientados para a produção» (2003b).

Relativamente aos «modelos juridicamente consagrados», este autor refere que se baseiam em

“corpos de princípios e de grandes orientações jurídicas fundamentais, decididos por instâncias formais com capacidade legislativa (os parlamentos, por exemplo) e expressos através de suportes oficiais - leis ou diplomas fundamentais, estruturantes da produção normativa e regulamentadora posterior. Consagram princípios e orientações de fundo que juridicamente hão-de constituir referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração do sistema escolar e das escolas” (1996, p. 18).

Princípios estes que se podem, por exemplo, inventariar numa análise da Constituição da República Portuguesa ou da LBSE e que têm repercussões nas decisões políticas e administrativas relativas à organização e administração das escolas. Nesta situação não se encontra um modelo de gestão formalmente expresso e estruturalmente definido e detalhado, mas um modelo de gestão enquanto conjunto de princípios consagrados e de normas gerais, o qual pode ser esboçado através da articulação e do cruzamento de tais princípios e normas.

Os «modelos de orientação para a ação», não sendo indiferentes às possíveis contribuições dos modelos teóricos de referência, comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a ação, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado.

Sendo distintas as orientações e diversas as regras a convocar para a ação consoante os processos de produção e os atores que as produzem e reproduzem, Lima (1996), de entre os «modelos de orientação para a ação», procede à distinção entre «modelos decretados ou de reprodução» e «modelos recriados ou de produção» e mais tarde incorpora os «modelos

¹⁰⁷ A partir dos modelos juridicamente consagrados emergem todos os outros modelos de gestão escolar.

interpretados ou de receção», como outros modelos de orientação para a ação distinto dos anteriores (Lima, 2003b)

Os «modelos decretados ou de reprodução» são geralmente modelos mais «visíveis» e mais facilmente (re)conhecidos, dado se encontrarem descritos e explicitados em suportes oficiais, nomeadamente, legislação e outros documentos de orientação normativa, e são aqueles que do ponto de vista jurídico-normativo regulam a organização e o funcionamento das escolas. Julgamos que presentemente esta situação se configura como uma preocupação e o «consumir» de algum tempo aos Diretores das escolas estatais portuguesas. Estes modelos traduzem as regras formais orientadoras da ação organizacional. Ainda segundo Lima, os «modelos decretados ou de reprodução»

“representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contextos de administração centralizada não se limitam apenas a traçar a arquitectura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições; pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de *horror ao vazio* que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endémica relativamente aos actores sociais (seus interesses e capacidades) por outro” (1996, p. 20).

Estes «modelos decretados ou de reprodução» encontram-se formalizados num conjunto de orientações hierarquicamente produzidas com o intuito de que os diversos níveis e agentes da administração os passarão a conhecer e a reproduzir em conformidade com a sua «letra» e o seu «espírito».

Um «modelo decretado» não coincide com um decreto produzido e publicado pela administração. Se nos fixarmos em alguns exemplos, como sejam os Decretos-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e n.º 137/2012, de 2 de julho, que representam efetivamente uma referência legal essencial que, por si só, está longe de esgotar e de poder substituir ou dispensar o grande número de regras produzidas ao longo dos anos, dinamicamente, e que ainda regulam presentemente a maior parte dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas. Do mesmo modo, também encontra justificação na considerável quantidade de legislação e de outros normativos já produzidos no seu seguimento e engendrados a partir desses decretos.

O termo «decretado» que Lima utiliza na expressão para intitular o modelo citado é empregue visando representar um “vasto conjunto de regras formais produzidas no sentido de orientar e de regular a acção organizacional e administrativa a nível escolar” (1996, p. 21).

A este propósito, Lima (2003b) revela que a publicação em «Diário Oficial»¹⁰⁸ ou mediante outras formas de publicitação típicas dos «modelos decretados» pretende garantir o conhecimento oficial das regras formais aos atores a que se destinam, os quais de resto não podem invocar o seu desconhecimento. Mas a partir do momento em que o «modelo decretado» ganha visibilidade social e as diversas regras concebidas pelo legislador/produtor saem dos gabinetes onde estes as «produziram» e se tornam públicas, sendo lidas, comentadas e criticadas, elas são forçosamente objeto de interpretação. Nestas situações, frequentemente são alvo de tratamento, dando origem a sínteses, representações gráficas, esclarecimentos, ordens de serviço, avisos, circulares, regulamentos, trabalhos visando a sua divulgação, bem como sugestões diversas para a atuação conforme as regras estabelecidas, configurando-se desta forma no que à gestão escolar diz respeito, como designou Lima (2003b) de «modelos interpretados ou de receção».

Sendo resultantes de processos de recontextualização,

“os modelos interpretados ou de receção são fortemente condicionados pelos contextos e pelos actores envolvidos. Isto significa que, mesmo quando os esforços de interpretação são orientados segundo o respeito pelas regras estabelecidas e para uma acção em conformidade, eles acrescentam sempre algo aos modelos, captam-lhes sentidos, destacam-lhes certos elementos e, não raras vezes, abrem-lhes novos horizontes nem sempre previsto e nem sempre coincidentes com as intenções do legislador/produtor. Em todo o caso, horizontes possíveis e interpretações genericamente congruentes com o *espírito* da lei ou de outros normativos que podem, de resto, vir a ser futuramente adoptados pelo legislador/produtor, mas sempre dentro dos limites hierarquicamente fixados pelos modelos decretados” (Lima, 2003b, p. 108).

Prosseguindo na análise e distinção entre os «modelos decretados ou de reprodução» e «modelos recriados ou de produção», Lima assinala que

“quando a recepção dos «modelos decretados» e a sua interpretação redundam já não numa mera reprodução, ou numa reprodução perfeita e em total conformidade com as regras formais

¹⁰⁸ Julgamos que esta referência que Lima (2003b) faz ao «Diário Oficial» se reporta ao Diário da República no caso do continente português, ao Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira no caso da RAM e ao Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores no caso da Região Autónoma dos Açores (RAA).

estabelecidas, mas vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes, estamos em presença daquilo que designaremos por «modelos recriados ou de produção» (1996, p. 22).

Nas escolas, por vezes, podem ocorrer situações em que os seus atores não se limitam a uma reprodução das regras formais hierarquicamente produzidas, mas que se assumem como produtores de novas regras, mesmo que concorrentes ou até em oposição às regras formais, decididas por diversos órgãos escolares e inscritas em regulamentos. Esta circunstância que, porventura, acontece nos estabelecimentos de ensino torna claro que o corpo de regras disponíveis não se limita às regras formais «decretadas» e externamente produzidas. Pelo contrário, configura uma conjuntura em que pode compreender regras distintas e produzidas em contexto escolar (Lima, 1996).

A produção daquelas regras, de tipo «não formal» ou «informal», torna-se mais visível quando, por exemplo, ocorre uma inspeção ou surge uma reclamação e deteta que uma determinada regra formal foi substituída por outra produzida internamente. No entanto, mesmo que no limite, estas regras possam ser consideradas ilegais, elas podem de facto ser produzidas e reproduzidas sem que jamais venham a ser objeto de identificação externa, ou mesmo fora do “submundo organizacional” (Hoyle, 1988, p. 256).

Por vezes, com caráter pontual e localizado, tais regras podem coexistir com as regras «formais-legais» sem que o «modelo decretado» seja globalmente afastado ou colocado em causa. Sobre este aspeto, Lima considera que se compreende que

“frequentemente (...) em nenhuma organização se age sempre de acordo com as regras formais e o «modelo decretado», porque tal não é considerado possível, ou desejável, ou justo; mesmo nos casos em que as regras alternativas produzidas procuram interpretar melhor e possibilitar a realização do *espírito* da lei” (1996, p. 23).

Por exemplo, podem servir para ilustrar a recriação parcial de um «modelo decretado» quando nas escolas as regras são convocadas para a elaboração de horários, para a gestão financeira, para o funcionamento dos órgãos, para a avaliação dos alunos, entre outros exemplos, e a produção de regras alternativas que, teoricamente, ocorrerão nas escolas.

Em casos excecionais pode um «modelo decretado» vir a ser objeto de uma recriação integral, isto se as orientações e as regras produzidas em contexto escolar suplantarem ou

substituírem as regras contidas no «modelo decretado». A este propósito, L. C. Lima salienta que basta pensar naquilo que

“ocorreu logo nos primeiros dias a seguir à Revolução Portuguesa de 25 de Abril de 1974 e em que, com frequência, em cada escola foram produzidas orientações e regras específicas que, de facto, suplantaram a legislação então vigente. O afastamento de reitores e directores e a criação de «comissões de gestão» eleitas é um bom exemplo, tanto mais que o legislador viria, *a posteriori*, a consagrar formalmente muitas das regras antes produzidas em contexto escolar, assim procedendo a uma *legislação retrospectiva* (através do novo modelo decretado) e, só mais tarde ainda, à sua constitucionalização, em 1976” (2002e, p. 49).

Desta forma, estes «modelos recriados ou de produção» traduzem-se pelas regras produzidas pelos próprios atores escolares em contexto organizacional.

A produção das regras “não arrasta obrigatoriamente e automaticamente o seu cumprimento, por parte de quem age e toma decisões em contexto escolar” (Lima, 1996, p. 24).

Assim sendo, os «modelos de gestão praticados» são por natureza plurais e diversificados,

“em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola; as regras efectivamente praticadas, em uso efectivo na acção, se não podem total e generalizadamente ignorar as regras constantes nos *modelos de gestão juridicamente consagrados* e nos *modelos de orientação para a acção* («decretados» e «recriados»), podem contudo centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas. De contrário, seríamos forçados a admitir, logo no plano teórico, que tudo o que de relevante ocorre numa escola releva necessariamente, e sempre, do cumprimento ou da tradução das regras formais e até da aplicação fiel dos «modelos decretados»” (Lima, 1996, p. 25).

Os modelos a que nos temos vindo a referir encerram orientações concretas e específicas para a acção organizacional e administrativa da escola, incluindo a sua governação. Sobre este aspeto Lima acrescenta que,

“uma governação democrática de cada escola deve reger-se, assim, por princípios e regras gerais constantes dos «modelos juridicamente consagrados» e dos «modelos decretados», mas conferindo grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação*

daqueles modelos através da produção de regras autónomas, agora consideradas legítimas” (1996, p. 29).

Outros modelos de gestão escolar são descritos por Bellenger (1992, cit. por Fernández e Sanz, 1996), nomeadamente: o diretivo, o participativo; e o por projetos.

O primeiro modelo fundamenta-se na hierarquia, ou seja, a definição de funções, as ordens e conformidade de execução tendo em vista o cumprimento dos objetivos definidos, são da responsabilidade única da direção da escola ou da administração, considerando os professores ou os responsáveis pelas estruturas de gestão intermédias na escola, como meros executores do projeto.

O modelo de gestão participativo já introduz a concertação sobre as modalidades de ação, fixando de forma colaborativa os métodos de trabalho e as estratégias da ação. A política e os objetivos são responsabilidades dos executivos, ou seja, daqueles que irão executar as tarefas convertendo-as na ação. No entanto, a direção da escola motiva os executores e cria as condições para que se produza o diálogo, assessoria, aconselha e apoia-os para ajudá-los a conseguir atingir os objetivos nas melhores condições. Considera os atores educativos, em particular o pessoal docente e não docente, e os responsáveis pelas estruturas de gestão intermédias da escola como colaboradores, assumindo todavia as últimas responsabilidades em relação aos resultados obtidos.

Por último, o modelo de gestão escolar por projetos incorpora as conceções dos modelos anteriores, em particular a eficácia do primeiro e a motivação do segundo, ainda que esteja mais próximo do modelo participativo, colocando a sua tónica na mobilização em torno de uma missão e na responsabilidade que o conduz à eficácia. Segundo Bellenger, os defensores deste modelo “*piensan que proporcionando autonomía se genera motivación por la tarea*” (1992, cit. por Fernández e Sanz, 1996, p. 17). Trata-se de um modelo mobilizador e regulador preocupado com a consulta aos elementos da escola, mais do que com o cogestão, colocando em relevo a consecução dos objetivos definidos, em que participam todos aqueles atores educativos e com os quais se comprometem.

Sobre os modelos de gestão escolar por projetos, Fernández e Sanz (1996) salientam que existem cinco modelos: o modelo de estrutura matricial; o modelo de *management* facilitador; o modelo *management* administrativo; o modelo de *management* por coordenação; e o modelo de *Task Force*¹⁰⁹.

¹⁰⁹ A *Task Force* representa uma equipa temporária constituída para concretizar uma missão específica.

O primeiro é a versão mais moderna e avançada da gestão por projetos. Trata-se de uma organização que planifica, organiza e supervisiona através de projetos globais ou parciais, os quais exigem uma coordenação horizontal com os professores e demais profissionais de apoio constituídos em equipas de trabalho. Este modelo introduz um novo conceito de relação entre os distintos responsáveis pelos projetos parciais e os gestores hierárquicos que possuem um projeto institucional, o que exige um bom entendimento de interação entre os agentes que os elaboram, aqueles que os aplicam e os seus destinatários.

O modelo de *management* facilitador possui uma estrutura semelhante ao anterior mas mais simplificada. Neste caso, a escola possui um projeto básico horizontal do qual fica responsável um elemento do órgão de gestão como facilitador e coordenador. Desta forma, este elemento desempenha o papel de «correia de transmissão» que facilita a circulação da informação, o intercâmbio de sugestões e o acompanhamento e controlo do processo. Este elemento não controla os recursos, apenas os distribui e também não decide, levando as solicitações resultantes do processo de gestão do projeto a um superior hierárquico para que tome as decisões necessárias e adequadas para esse efeito.

No modelo *management* administrativo o Diretor surge como o responsável de um projeto de gestão que gere com a ajuda daqueles que o auxiliam nessa tarefa como, por exemplo, os restantes elementos da direção e os assessores. Normalmente este modelo encontra-se implementado nos países em que o Diretor da escola é selecionado pela administração central ou local, através do município, sem qualquer intervenção por parte da escola. O Diretor, uma vez nomeado, após ter sido selecionado, negocia o seu projeto, através do qual será depois avaliado pelo Conselho Escolar.

No modelo de *management* por coordenação é o coordenador do projeto que o leva por diante, contudo, sem responsabilidade hierárquica sobre as equipas multidisciplinares que estão encarregues de o implementar na prática. Este elemento “*es un mero coordinador y animador del mismo que proporciona recursos técnicos o de asesoramiento para su desarrollo y seguimiento. Interviene sólo en tanto que experto o personal de apoyo*” (Bellenger, 1992, cit. por Fernández e Sanz, 1996, p. 20).

Por fim, o modelo de *Task Force* tem por objetivo que a escola por seu intermédio consiga resolver um assunto pontual ou implementar uma medida pontual, importante, com objetivos concretos e precisos. Neste sentido, é nomeada uma *Task Force*, um elemento externo à escola, especialista ou perito num determinado projeto para ser executado pela

direção da escola. Deste modo, os elementos já citados trabalharão em conjunto com os responsáveis pelas equipas que irão desenvolver o projeto.

Ainda em relação aos modelos de gestão escolar por projeto, Bellenger (1992, cit. por Fernández e Sanz, 1996), salienta que da sua aplicação podem-se extrair as seguintes vantagens: aumenta e atualiza as relações transversais; reforça o poder de decisão da hierarquia no que toca aos aspetos mais importantes, no entanto, sendo mais controlado pelos atores educativos envolvidos; constitui um fator de unidade integrando os membros de uma equipa em torno de uma missão que proporciona sentido aos trabalhos que o desenvolvem; incita à otimização dando uma visão de alcance aos objetivos definidos e envolve todos os participantes numa ideia de progresso; mobiliza atribuindo importância à ação integrada num processo; potencia as capacidades dos atores educativos, fazendo-os «atuar» mais pelas suas afinidades e participação do que pelas ordens e obrigações; generaliza a prática do seguimento do processo e a autorregulação de responsabilidades reforçando a autonomia; contribui para estruturar o grupo, na medida em que se organiza, se prepara, se definem e distribuem tarefas, se preveem as etapas de uma atuação, se adapta, se tomam decisões e se negocia, entre outras ações.

Através da utilização de qualquer um destes modelos, Bellenger (1992, cit. por Fernández e Sanz, 1996) entende que se consegue romper o processo piramidal e vertical de gestão das escolas, até agora considerado como excelente, a fim de neutralizar o peso de uma hierarquização na gestão excessivamente estratificada e rígida. Trata-se de privilegiar a autonomia do projeto, de facilitar a inovação e de possibilitar o trabalho transversal proporcionado por equipas multidisciplinares.

2.1.1. A gestão participativa na escola *versus* a gestão unipessoal

A institucionalização da democracia associada ao «aperfeiçoamento» da eficiência e da qualidade da educação pública, estimulou em diversos países¹¹⁰ como o Brasil¹¹¹, a Austrália, o Reino Unido, a Nova Zelândia, os EUA, o Canadá, a Suécia e a Alemanha, o processo de mudança na forma de gerir as escolas. Para este desígnio também concorreram a descentralização e os movimentos criados nos países citados em favor da democratização da

¹¹⁰ Portugal ainda não faz parte destes países, uma vez que para diversos autores, entre eles Lück *et al.* (2010b), lhe falta percorrer algumas etapas como sejam a descentralização, a eficiência e a eficácia das escolas, no entanto, os autores reconhecem que esse percurso tem vindo a ser desenvolvido.

¹¹¹ No caso concreto do Brasil ainda hoje se tenta consolidar a implementação da gestão democrática, dado que presentemente em alguns Estados tal não se concretizou na sua totalidade.

gestão das escolas públicas e da qualidade educacional. Esta situação convergiu para a implementação do «modelo» de gestão participativa nas escolas públicas destes países, que, de acordo com Lück *et al.*,

“é coerente com as tendências mundiais em educação (...) e é orientado pela preocupação quanto à eficácia escolar, isto é, com a aprendizagem significativa de seus alunos de modo que conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham instrumentos adequados para enfrentarem os seus desafios de vida. A falta dessa eficácia consistiria, por certo, em uma ameaça à legitimidade do sistema escolar” (2010b, p. 16).

A gestão participativa é geralmente entendida como uma forma regular e significativa do envolvimento dos funcionários no seu processo de tomada de decisão (Likert, 1971; Xavier *et al.*, 1994). Nas escolas, este processo envolve o pessoal docente, não docente, discente, associação de pais e encarregados de educação e quaisquer outros elementos que «atuem» nos estabelecimentos de ensino ou que nele estejam interessados, em particular na melhoria do processo pedagógico, sob denominações diversas, como a administração local (autarquia e a Junta de Freguesia), comunidade local, organizações de carácter económico, social, cultural e científico, entre outros. Estes, no referido tipo de gestão, são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que a sua organização, neste caso a escola, está atendendo adequadamente às necessidades dos alunos a quem os serviços da escola se destinam. Também se efetiva mediante a sua participação em atividades como reuniões, debates colóquios, conferências, seminários, ações informativas mas também formativas, dias abertos à comunidade educativa, eventos, campanhas de solidariedade, tratamento dos jardins e outros espaços exteriores e também interiores da escola, como a instalação e manutenção de terrários ou aquários, atividades de limpeza da escola, atividades de manutenção da estrutura física da escola, assim como a integração e participação nos órgãos da escola, como acontece, por exemplo, no caso português através do Conselho Geral e no caso brasileiro por intermédio do Conselho Escolar, entre muitos outros exemplos que se verificam noutros países. As atividades aqui referidas podem ser apenas da livre iniciativa da comunidade educativa e somente planeadas por esta, como podem ser planeadas unicamente pela escola ou por ambas as partes (escola e comunidade educativa).

Na ótica de Lück *et al.*, o “entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo

sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto” (2010b, p. 17). Isto porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e de esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta dos seus membros, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um «todo» orientado por uma vontade coletiva (Lück, 1996). Contudo, Lück *et al.* (2010b) advertem para o facto de que sob a designação de participação, muitas experiências são promovidas apresentando, algumas vezes, resultados mais negativos do que positivos do ponto de vista do compromisso das pessoas envolvidas na concretização com qualidade dos objetivos educacionais. Esta situação ocorre, por exemplo, quando na escola se promove a realização de atividades que possibilitam e condicionam o envolvimento e a participação das pessoas, sem estarem orientadas para a melhoria efetiva dos resultados educacionais e para a formação dos alunos. Ocorre igualmente quando no estabelecimento de ensino se mantém a lógica antiga de controlo sobre as pessoas e os processos, aparentando para o exterior que se pratica uma gestão escolar, pura e simplesmente como uma administração modernizada. Esta situação pode ser descrita através de exemplos de «supostas práticas de gestão participativa», em que os participantes são apenas convidados a praticar a participação elementar de verbalização e discussão em grupo, sobre questões previamente definidas e decididas, com o propósito de passarem a ser legitimadas por essa discussão.

Deste modo, a abordagem participativa na gestão escolar centra-se no maior envolvimento de todos os interessados no processo de decisão da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações de gestão. Nesta perspetiva, o gestor escolar tem como principal função coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza o melhor resultado possível, no atendimento às necessidades dos educandos, bem como à promoção do seu envolvimento (Lück, 1990). Esta abordagem pode «enriquecer» e «aperfeiçoar» a gestão das escolas, uma vez que acarreta o aumento de um conjunto de habilidades e de experiências que lhe podem ser aplicadas. Embora Lück *et al.* reconheçam que não existe uma única maneira de se implementar um sistema de gestão escolar participativa é, no entanto, possível identificar alguns princípios gerais dessa abordagem, que mostram que este tipo de gestão é fundamental para:

- Melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas;
- Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade;
- Aumentar o profissionalismo dos professores;
- Combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores;
- Motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas;

- Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar” (2010b, p. 18).

Neste âmbito, para que se efetive a gestão participativa nas escolas é indispensável que os seus gestores promovam a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no seu processo social escolar, dos seus profissionais, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos demais intervenientes, uma vez que se entende que é por essa participação que estes atores desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (Lück *et al.*, 2010b). Para tal, ainda Lück *et al.* entendem que os gestores escolares devem criar um ambiente que estimule essa participação, mediante a efetivação de algumas ações especiais, nomeadamente que possam por:

- “1) criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
- 2) promover um clima de confiança;
- 3) valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- 4) associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
- 5) estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
- 6) desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto” (2010b, p. 20).

Os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, através da qual o poder é dividido com a comunidade escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

Na literatura sobre a participação do trabalhador na gestão organizacional, como é o caso da gestão participativa na escola, são identificadas quatro teorias. Duas de base psicológica e duas de base social. Em relação às primeiras assinala-se a «teoria administrativa» também conhecida por «modelo cognitivo» e a «teoria das relações humanas» ou «modelo afetivo» que, segundo Lück *et al.*, se podem resumir da seguinte forma:

- “a) A *teoria administrativa ou modelo cognitivo* propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes.
- b) A *teoria das relações humanas ou modelo afetivo*, em contrapartida, estabelece que os ganhos de produtividade são o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento, que,

consequentemente, reduz a resistência a mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do funcionário¹¹², por meio da satisfação de expectativas mais altas” (2010b, p. 21).

Em contraste com os modelos citados, existem os modelos de participação de base social denominados de «democracia clássica» e de «consciência política», que os mesmos autores definem da seguinte forma:

“c) *O modelo de democracia clássica* permite a alienação e a apatia do empregado que impedem a qualidade do processo decisório nas organizações e acabam por se constituir em uma ameaça para todas as instituições democráticas. Segundo esta perspectiva, ênfase considerável é dada à responsabilidade social, engrenada pela dinâmica da participação. (...) as escolas e os sistemas de ensino, de uma maneira geral, tornam-se importantes locais para abrigarem lutas democráticas, tais como as lutas por direitos civis e pela igualdade social e económica.

d) *O modelo de consciência política* percebe a participação no ambiente de trabalho como uma forma de desenvolver a consciência de classe em favor da luta pelo socialismo. A participação é valorizada quando se concentra em questões sociais e políticas mais abrangentes (...). Esta perspectiva tem tido relativamente pouca influência sobre o movimento de gestão participativa, seja no ambiente de trabalho de uma maneira geral, ou especificamente nos sistemas de ensino das nações industrializadas, nos últimos 15 anos” (2010b, p. 23).

A realidade portuguesa não deve ser descontextualizada da Europa, uma vez que muitas das mudanças que ocorreram no sistema educativo português, em particular na gestão e administração das escolas, consubstanciaram-se logo após se ter dado o 25 de abril de 1974, contudo, supomos que muitas delas e com grande relevância aconteceram depois de Portugal ter entrado para a CEE¹¹³.

Segundo Formosinho (2003), a Europa Ocidental tem vindo desde a década de 60 do século passado a promover a participação da sociedade civil na governação da escola, estando essa participação consolidada em quase todos os países da União Europeia.

¹¹² Funcionário, neste caso, entendido como o conjunto dos profissionais que atuam na escola, a par dos pais e encarregados de educação, discentes, comunidade e poder local e de outros que atuam ou têm interesse na escola, em particular na melhoria dos processos pedagógicos, das aprendizagens, dos resultados e da formação dos alunos (Lück *et al.*, 2010b).

¹¹³ A CEE é hoje denominada União Europeia. Na altura, mais precisamente no dia 1 de janeiro de 1986, Portugal passou a ser membro de pleno Direito da CEE.

O autor acrescenta ainda que “mesmo nos países de tradição centralista, como a França ou nos países com passado político autoritário, como Itália, Espanha e Portugal, essa participação tem vindo a ser desenvolvida” (2003, p. 23).

Sendo assim, parece-nos que essa participação se tornou compatível com um modelo de gestão colegial que foi implementado pela administração nas escolas portuguesas, até à publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, se excetuarmos deste processo as escolas abrangidas pela experiência que resultou da aplicação do modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

No caso português, sabendo-se que a tendência burocrática e centralizadora ainda vigora na cultura organizacional escolar e no sistema de ensino, devemos ter presente que esta situação pouco contribui para reforçar a participação nas escolas portuguesas, no seu sentido dinâmico de mútuo apoio e integração, visando construir uma realidade mais significativa.

Desta forma, pouco favorece a implementação de um modelo de gestão participativa nas escolas do nosso país. Porém, julgamos ser possível compatibilizar este tipo ou modelo de gestão a que nos vimos referindo com o atual «modelo» de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses que se centra numa única pessoa - o Diretor, sendo, contudo, necessária «vontade política» para a administração «perder a centralização» que ainda dispõe, alargar e acentuar a «desconcentração» e reforçar a autonomia das escolas em Portugal.

2.1.2. Gestão «eletrónica ou digital» da escola - uma gestão no século XXI

Na segunda década do século XXI, as tecnologias já desempenham um papel central na gestão e administração de qualquer escola. Deste modo, a gestão que o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada realiza e pratica nestes tempos no exercício das suas funções, apoia-se progressivamente no uso de diversos elementos eletrónicos, tais como o computador fixo e portátil, a *internet*, o correio eletrónico, o telemóvel, o *smartphone*, o *iPad*, o *iPod*, o *tablet*, as redes alargadas, a computação móvel, as plataformas (como o *Moodle* e o *Dropbox*) e o «servidor» onde toda a informação é armazenada (base de dados). Através do uso das novas TIC, também a gestão dos organismos educativos se vieram progressivamente a modernizar e a dar uma resposta mais célere às solicitações, especificamente da comunidade educativa e genericamente por parte dos cidadãos.

A governação eletrónica da escola, que se insere no *e-government*¹¹⁴, implica a utilização por parte do órgão de gestão e administração, do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, das TIC e tem a capacidade de transformar as relações com a comunidade educativa, com os cidadãos, com as empresas e até com a administração.

Estas tecnologias podem ser utilizadas para diferentes fins, como disponibilizar serviços à comunidade educativa, em particular e aos cidadãos de forma geral, melhorar as interações com as organizações exteriores à escola como, por exemplo, com as empresas, permitir que a comunidade educativa e os cidadãos tenham acesso à informação e que a mesma seja obtida de forma mais rápida, além de possibilitar uma gestão e administração da escola mais eficiente. Este tipo de gestão pode, portanto, ajudar a melhorar a qualidade do serviço, reduzir os tempos de espera, aumentar a produtividade e a «transparência». Além disso, contribui para a modernização adequada de equipamentos, infraestruturas e recursos, o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços que a escola presta à comunidade, assim como para a ampliação da democracia e a participação dos cidadãos. Ainda neste âmbito, e de acordo com Reis, Martins e Trancoso (2015), os benefícios que podem ser alcançados com a gestão eletrónica podem ocorrer ao nível do controlo dos gastos, da valorização da «transparência», da melhoria do fluxo da informação, da implementação de novos sistemas de gestão, da eficiência administrativa, da agilidade e da prestação de contas, da prevenção da corrupção, do reforço da gestão participativa e da flexibilidade dos serviços que se colocam à disposição da comunidade.

Este processo de gestão e governação eletrónica surge mediante um conjunto de transformações estruturais que ocorreram no século passado e de outras que ainda continuam a acontecer neste século, nomeadamente a evolução desenfreada dos meios eletrónicos já citados. Em relação ao século passado, estas mudanças estruturais de que estamos a falar, prenderam-se com:

- “(i) As tecnologias da informação que, com a ligação dos computadores às telecomunicações, proporcionam o acesso instantâneo à informação e o contacto permanente entre pessoas e organizações;
- (ii) O uso generalizado do computador como equipamento que simplifica e otimiza os procedimentos, ao mesmo tempo que reduz os tempos de operação;

¹¹⁴ O *e-government* diz respeito à governação eletrónica, no sentido mais lato de governo eletrónico. Este último é definido pela OCDE como “o uso das tecnologias de informação e comunicação, em particular a *internet*, enquanto ferramenta para levar a um melhor governo” (2003, p. 2).

- (iii) A aplicação de novos processos tecnológicos que reduzem custos mas, simultaneamente, aumentam a qualidade dos produtos;
- (iv) A introdução de novos processos de administração e gestão” (Grilo, 2002, p. 45).

Tradicionalmente, a interação entre a escola e a comunidade educativa realiza-se num local de atendimento, onde a primeira presta serviços à segunda. De acordo com Bilhim,

“com o emergir das tecnologias de comunicação e informação, é possível colocar o acesso aos serviços mais próximos dos clientes. Tais acessos podem realizar-se em quiosques no local habitual de atendimento, quiosques localizados em áreas de muita influência, ou através de um computador pessoal em casa ou no local de trabalho” (2003, p. 15).

É o que tem vindo progressivamente a acontecer no sistema educativo português com o seu expoente máximo traduzido pela concretização do «Plano Tecnológico - Portugal a Inovar»¹¹⁵ implementado pelo XVII Governo Constitucional¹¹⁶, a partir de 2005.

Os desafios que ainda hoje se colocam a este tipo de governação da escola são enormes. Pretende-se que seja melhorada a qualidade dos serviços prestados, se garante o aumento da produtividade, se efetive a eficiência e a eficácia dos serviços de administração e gestão, tomando todas as medidas necessárias de forma a garantir a confidencialidade da informação que se inclua nestas redes eletrónicas. Devem igualmente estas medidas ser acompanhadas de legislação específica que as enquadre, regulamente e oriente o seu funcionamento para o cidadão de forma geral e para a comunidade educativa em particular. Por exemplo, com este propósito, o governo do Reino Unido para o programa do *e-government*, adotou os seguintes princípios:

¹¹⁵ O Plano Tecnológico traduziu-se numa agenda de mudança para a sociedade portuguesa que visou mobilizar as empresas, as famílias e as instituições, onde se inseriam as escolas portuguesas, para que, com o esforço conjugado de todos, pudessem ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrentava. No quadro desta agenda, o Governo da altura, assumiu o Plano Tecnológico como uma prioridade para as políticas públicas. Sendo parte integrante do Programa desse Governo aprovado na Assembleia da República, a aplicação do Plano Tecnológico iniciou-se com a entrada em funções do XVII Governo Constitucional. Assim, em 24 de novembro de 2005, após um trabalho alargado de recolha de ideias e contributos das diversas áreas do Governo e da sociedade civil, levada a efeito pela Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (UCPT), o Conselho de Ministros aprovou um documento de referência e compromisso público, visando a aplicação duma estratégia de crescimento e competitividade baseada no conhecimento, na tecnologia e na inovação.

Mediante a aplicação deste Plano, Portugal, em 2010, apresentava-se já em primeiro lugar no *ranking* europeu da disponibilização e sofisticação dos serviços públicos *online*. Em outubro de 2004, Portugal apresentava-se na 16ª posição em matéria de disponibilidade e na 14ª no nível de sofisticação. Deste modo, entre 2004 e 2010, Portugal passou duma posição abaixo da média europeia para a liderança nos serviços públicos *online*.

¹¹⁶ Governo liderado pelo Primeiro-Ministro Engenheiro José Sócrates, que governou no seu primeiro mandato entre 12 de março de 2005 e 26 de outubro de 2009.

- “• Constituir serviços adequados às escolhas do cidadão;
- Tornar o governo e os seus serviços mais acessíveis;
- Facilitar a inclusão social;
- Fornecer informação responsabilmente;
- Utilizar os recursos do governo com eficácia e eficiência;

Tais medidas constituem um bom exemplo, que poderá ser seguido por outros países” (Bilhim, 2003, p. 16).

A este propósito, sublinham-se os vários estudos que têm sido realizados sobre a problemática da gestão e da liderança escolar e a efetiva integração das tecnologias educativas ao nível de diversos domínios como a gestão e a comunicação institucional (Costa, 2008; Drent e Meelissen, 2008; Tondeur *et al.*, 2008; Stuart, Mills e Remus, 2009).

Na nossa perspetiva este tipo de gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas «traz consigo» algumas vantagens, tais como: contribui para melhorar a organização e o funcionamento da própria escola; melhora a oferta dos serviços que a escola disponibiliza à comunidade, assim como a sua rapidez de solicitação e execução; facilita o relacionamento dos cidadãos da comunidade educativa com a escola; facilita o relacionamento da escola com a administração local, regional e central, bem como com outras organizações externas à escola; e contribui para a transparência nas relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade e/ou sociedade.

Os Diretores das escolas têm vindo a sofrer uma crescente pressão por parte da comunidade educativa no sentido de alargarem a integração destas tecnologias nos estabelecimentos de ensino e também ao âmbito da sua gestão. Neste sentido, Stuart, Mills e Remus (2009) consideram que apesar desta mudança implicar esforço, os líderes e gestores escolares são os responsáveis pela identificação e definição das estratégias que lhes permitam efetuar as mudanças necessárias aos seus contextos educativos, de forma a que as escolas sejam dotadas de mais tecnologia atualizada e que a sua gestão possa beneficiar com esse facto.

De acordo com o que vimos referindo, deve o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada ter presente que a mais-valia que as TIC disponibilizam prende-se com a satisfação das necessidades individuais dos clientes, neste caso entendidos como os elementos da comunidade educativa (alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente) de acordo com a sua conveniência. Deve igualmente ter presente, que o aumento da qualidade do serviço fornecido decorre também de perguntar a estes cidadãos o que querem; mostrar o que se tem; disponibilizar-lhes o que precisam; permitir que se sirvam a eles próprias; perguntar e observar se

gostaram do que obtiveram, para se poder, eventualmente, corrigir o que se disponibiliza. Também algum deste *feedback* pode ser obtido através da aplicação de inquéritos de satisfação *online* ou por intermédio de entrevistas. Ainda segundo Bilhim, estudos na área do *e-government* “revelam que até os países mais desenvolvidos, percorrem menos de 20% do potencial” (2003, p. 17) deste tipo de governação.

Ainda no âmbito da governação eletrónica, infelizmente verifica-se a existência de alguns erros que prejudicam os ganhos que se pretendem alcançar com a sua implementação, entre os quais se destacam: as decisões de investimento em TIC mal tomadas; a visão deslumbrada das tecnologias de informação, crendo que conduzem automaticamente a ganhos competitivos; falta de recursos humanos qualificados para utilizarem as novas TIC e tirarem proveito delas; o desfasamento temporal no processo de aprendizagem e adaptação por parte dos recursos humanos às novas TIC; a incapacidade de proceder à reengenharia dos processos de gestão e de produção e aos investimentos adicionais de índole organizacional (Bilhim, 2003).

Em Portugal, nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas já existem docentes colocados no grupo de recrutamento 550 - informática, nomeadamente, no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Em muitas escolas, estes docentes prestam apoio direto ao Diretor, afim deste melhor poder desenvolver a sua atividade diária. No seu quotidiano de gestão e administração da escola, este gestor de topo com o apoio dos assessores e dos professores colocados no grupo citado, realiza uma série de procedimentos onde utiliza as novas TIC, entre os quais se salientam: a elaboração de comunicações e informações à comunidade educativa; a marcação de reuniões com o pessoal docente e não docente e convocação dos elementos que participam nas mesmas; a elaboração de inquéritos *online* para aferir a satisfação da comunidade escolar; a avaliação de desempenho dos docentes; a comunicação com as entidades exteriores à escola; a comunicação com a administração local, regional e nacional (respetivamente Câmaras Municipais, Direções de Serviços da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e o MEC); a monitorização dos concursos do pessoal docente e não docente; o armazenamento e consulta de informação interna (documentos elaborados na escola e pela escola) e externa (como, por exemplo, de páginas *web* da administração, do Diário da República), entre outras.

Presentemente, nas escolas portuguesas a maioria da produção documental com origem no Diretor resulta do exercício das suas funções e é efetuada com o recurso às novas TIC. Deste modo, será também importante que este gestor domine estas tecnologias e lhe seja facultada formação nesta área.

Segundo Bilhim (2003), o *e-government* onde se insere a governação eletrónica ou digital da escola é aferido segundo determinados critérios, que são representativos da capacidade de um país lançar, manter, aperfeiçoar e promover eficazmente um programa deste tipo. Esses critérios incidem essencialmente sobre as seguintes áreas: presença na *web*¹¹⁷, as infraestruturas tecnológicas¹¹⁸ e o capital humano¹¹⁹. Com base nesta análise são produzidos *rankings* que classificam os países no que respeita ao *e-government*. Deste modo, de acordo com Bilhim,

“em 2001 as Nações Unidas, mais concretamente a Divisão para a Economia Pública e Administração Pública, em colaboração com a Sociedade Americana para a Administração Pública, efectuaram um estudo para classificar os 190 países membros. (...). Em termos de *ranking* global, Portugal surge na 24.^a posição, atrás de países como a Coreia, Brasil, Emirados Árabes Unidos, mas à frente do Japão” (2003, pp. 17-19).

Julgamos que este é um campo de atuação onde, porventura, o MEC deverá apostar, neste caso concreto, ao nível da educação e por intermédio das escolas, por forma a melhorar a sua gestão e administração visando a prestação de um serviço ainda melhor, mais célere e com maior qualidade aos seus utentes e/ou «clientes».

Ainda de acordo com as mudanças estruturais que se operaram no passado e aquelas que se estão a operar todos os dias na sociedade, nas organizações e nas instituições, devemos ter presente que

“tem vindo a ganhar relevância a qualidade dos recursos humanos necessários para o funcionamento dos diferentes setores de atividade tendo em vista as exigências dos novos modelos organizacionais impostos pelas mudanças em curso. (...) nos últimos anos tem-se assistido a mudanças mais ou menos profundas nos sistemas educativos dos diversos Estados-membros da União Europeia, entre os quais o

¹¹⁷ Nesta presença na *web* é analisada a fase de desenvolvimento em que um país se encontra no *e-government*, nomeadamente, se a mesma se restringe apenas ao «aparecimento», onde é disponibilizada informação básica, limitada e estática em poucos sites; se é «melhorada», em que os conteúdos e a informação são atualizados com regularidade; se é «interativa», onde os cidadãos podem descarregar formulários para o seu computador, podendo da mesma forma contactar oficialmente o serviço e onde lhes é possível efetuar pedidos; se é «transacional», onde os cidadãos podem efetuar pagamentos *online* pelos serviços pretendidos (como, por exemplo, o pagamento de impostos) ou efetuar transações financeiras *online*; ou se pelo contrário a sua presença é pela «integração» total de serviços de toda a administração na *internet*.

¹¹⁸ Analisa as infraestruturas existentes, com o objetivo de não aumentarem as desigualdades nesta área, através de indicadores como o número de computadores, de linhas telefónicas e de telemóveis por 100 habitantes, as ligações à *internet* por 10000 habitantes, entre outros.

¹¹⁹ Neste item, são analisadas as condições que um país e os seus cidadãos têm, assim como as oportunidades e as iniciativas para utilizar o *e-government*, através de indicadores como o nível de educação, a viabilidade económica, os serviços de saúde, os índices de corrupção, os rácios de população rural e urbana, entre outros.

nosso. A ideia é construir, no seio da União Europeia, um espaço de aprendizagem devidamente organizado para fornecer - nas palavras proferidas pelas altas instâncias da União a respeito do emprego e da coesão social - respostas «adequadas aos diferentes públicos-alvo, nomeadamente os jovens, adultos desempregados, trabalhadores em risco, empresários, quadros médios superiores, não esquecendo a grande massa dos trabalhadores que deve aceder a reais oportunidades de formação ao longo da vida» (Apolinário, 2013, p. 4).

Deste modo, no que à escola diz respeito, e em particular de quem a gere, dirige, administra e lidera, também a essas mudanças se exige uma resposta qualificada por parte destes gestores de topo dos estabelecimentos escolares. Neste campo ressalta a importância da formação que deverá ser proporcionada ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada. Do nosso ponto de vista, julgamos que em primeiro lugar se deveria fazer o levantamento a nível nacional das reais necessidades destes gestores, particularmente, em relação às questões da informática e da «gestão eletrónica ou digital das escolas», para que posteriormente as instâncias competentes pudessem elaborar um programa de formação para Diretores de âmbito nacional e de frequência obrigatória e sempre que possível a mesma pudesse atualizar estes destinatários.

3. A gestão escolar em Portugal

A gestão escolar em Portugal é antiga, tem tradição e já existia no século XIX, todavia, no nosso trabalho apenas focaremos o período compreendido entre o 25 de abril de 1974 e a atualidade.

Deste modo, na época que se seguiu à «Revolução dos Cravos», assistiu-se no nosso país a uma explosão de tensões acumuladas durante muitos anos. Foram tempos que se viveram marcados pela «descompressão» social e política e por movimentações, lutas sociais e políticas diversas. Esta situação viria a ter repercussões e reflexos na forma de gestão dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses daí para a frente.

Neste sentido, é aqui traçado, de algum modo, o quadro do que se passou em Portugal no que à gestão dos estabelecimentos públicos de educação diz respeito ao longo dos últimos 42 anos, ou seja, desde o 25 de abril de 1974 até 2016, em que segundo a nossa perspetiva se identificam três períodos onde se integram os seguintes diplomas estruturantes desde então produzidos:

- Primeiro período: a democratização da gestão:

- Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril;
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio;
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro;
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro;
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho¹²⁰;
- Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro¹²¹;

- Segundo período: a participação, direção, autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares:

- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio;
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio;

- Terceiro período: a unipessoalidade do órgão de administração e gestão das escolas:

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril;
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Também nos debruçamos de forma muito breve e introdutória relativamente ao que se passava no nosso país no que se refere à gestão das escolas antes do 25 de abril de 1974.

Todo este «percurso» que analisámos e que nos motivou a escrever sobre o mesmo é abordado de imediato.

3.1. Primeiro período: a democratização da gestão

Neste período que ocorreu a seguir ao 25 de abril de 1974, surge em Portugal a democracia que se estende a toda a sociedade e chega às escolas portuguesas. Neste âmbito, também a gestão dos estabelecimentos escolares experimenta este sistema que abordamos nos pontos seguintes, designadamente na nova governação e nas outras estruturas gestionárias.

¹²⁰ Apesar deste Decreto-Lei não ter instituído um «modelo próprio» de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos portugueses, entendemos colocá-lo nesta parte do nosso trabalho na medida em que o mesmo se dirige ao órgão de gestão de topo das escolas. Contudo, não colocámos este diploma no quadro síntese dos principais «modelos de organização» referentes à administração e gestão das escolas básicas e secundárias, propostos em Portugal, após o 25 de abril de 1974, pelo facto do mesmo não constituir e estabelecer um «modelo» de gestão das escolas em si mesmo, dado, apenas, ter introduzido alterações pontuais numa estrutura gestionária que não de topo e de ter criado outra.

¹²¹ A justificação para a inclusão deste diploma neste ponto do nosso trabalho é a mesma que a anterior.

Este período que denominamos de democratização da gestão, ainda hoje de certa forma ocorre, dado o nosso sistema político e partidário ser democrático, contudo, naquela altura por ser novidade e devido à envolvimento dos atores educativos, nomeadamente pelo poder que detiveram, em que de alguma forma, o ME não conseguiu exercer o controlo como acontece agora, justifica do nosso ponto de vista esta denominação.

3.1.1. A nova governação

Importa primeiro contextualizar genericamente o que se passava em Portugal antes da revolução de 1974. Deste modo, segundo Ventura, Castanheira e Costa, Portugal antes deste período revolucionário

“encontrava-se subjugado por um regime ditatorial. A vida no país caracterizava-se pela repressão, pela censura e pela perseguição política. No que diz respeito às escolas, existia um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado no que se reporta ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo do processo de ensino-aprendizagem. (...). As escolas eram geridas por directores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico” (2006, p. 128).

Ainda durante este período, os Reitores eram nomeados pelo ministro da educação nacional tendo por base critérios de confiança política, representando, assim, o Estado como seus delegados (Lima, 1998a; Barroso, 1999c; 2002c). Nesta época, o regime de administração das escolas advinha de um sistema fortemente centralizado. Foram tempos em que, de acordo com Santos,

“todas as medidas políticas e administrativas importantes eram conceptualizadas e realizadas pelo governo central, com a colaboração dos responsáveis pela administração das escolas, na qualidade de comissários políticos e ideológicos, encarregados de velar pela ortodoxia ideológica do regime dentro dos estabelecimentos de ensino” (2009, p. 15).

Com o «25 de abril de 1974», assiste-se na sociedade portuguesa “a uma libertação de tensões acumuladas durante décadas, que se propaga rapidamente às escolas, alterando significativamente a sua vida interna” (Delgado e Martins, 2002, p. 13).

Assiste-se, então, à emergência de novos centros de poder, cujo «locus» de controlo não radica somente na iniciativa legislativa da política governamental, antes é exercido através das estratégias prosseguidas pelos atores das comunidades locais. Há nitidamente uma transformação nas relações de poder (Lima, 1998a).

A partir desse momento, o que se verificava na direção das escolas portuguesas até à década de 70 do século passado, em que o modelo dominante, de acordo com o estudo realizado por Barroso, era de tipo

“racional, burocrático-mecanicista, centralizador, cuja função essencial era assegurar a rotina de um ensino standardizado e garantir a coordenação dos professores, a homogeneização dos alunos e a conexão das disciplinas e dos diferentes agrupamentos de alunos (turmas, classes e ciclos), com o máximo de eficiência” (1991a, pp. 64-65),

alterou-se com a publicação de vários diplomas legais. É, também, a partir de então “que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares” (Formosinho e Machado, 1999, p. 101).

Somente quatro dias após a revolução, a Junta de Salvação Nacional fez publicar o Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril, com o propósito de exonerar as autoridades académicas nomeadas anteriormente pelo Governo de Marcelo Caetano. Ainda, de acordo com o artigo 3.º deste diploma, “as funções das autoridades académicas exoneradas passam a ser desempenhadas pelos respetivos substitutos legais”.

Deste modo, os “Reitores e Diretores são substituídos por Comissões de Gestão, constituídas por professores, estudantes e funcionários administrativos e auxiliares” (Tripa, 1994, p. 33). Os elementos destas comissões foram eleitos, “numa primeira fase «de braço no ar» por Assembleias Gerais de Escola e, depois, por voto direto e secreto. Estas comissões podem considerar-se como o embrião da verdadeira participação democrática na administração e gestão das escolas portuguesas” (Delgado e Martins, 2002, p. 15).

Nesta altura, as escolas passam por uma fase de descompressão política, caracterizada pela participação espontânea e desorganizada. As escolas são «ocupadas» pelos professores progressistas e pelos estudantes, que «tomam o poder», dando corpo ao lema «Poder às Escolas». Neste período, em que tudo acontecia num curto espaço de tempo, e era necessário um diploma que «legalizasse» estas situações, nomeadamente as Comissões de Gestão que

iam surgindo, é publicado o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio,¹²² sendo Ministro da Educação e Cultura Eduardo Correia, do I Governo Provisório¹²³.

Este normativo levou à generalização das Comissões de Gestão a mais escolas, conduziu à participação e mobilização de mais atores escolares, ao mesmo tempo que permitiu à administração central recuperar parcialmente os poderes anteriores, na medida em que atribuiu às comissões eleitas as mesmas atribuições previstas para os órgãos precedentes (Lima, 1998a).

Este diploma, na sua introdução, considera urgente apoiar estas iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar. Determina, ainda, de acordo com os artigos 1.º e 3.º, que enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, estes serão dirigidos pelas referidas Comissões de Gestão¹²⁴. Este diploma, de acordo com o artigo 2.º, apesar de legalizar esses órgãos colegiais de gestão, a quem caberiam as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão, era claro quanto aos limites impostos. Não obstante a colegialidade, “procura-se estabelecer um responsável - um presidente escolhido de entre os docentes” (Lima, 1998a, p. 237).

Ainda de acordo com Lima (1998a), este período caracteriza-se como um ensaio «autogestionário»¹²⁵, em que a administração é «surpreendida» no que toca à gestão das escolas, pelos factos decorrentes da revolução e responde com atraso e por reação, numa primeira fase de *cobertura legal* e de *legalização a posteriori* de iniciativas que tinham escapado à sua influência e ao seu controlo.

¹²² Segundo a Eurydice, o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, “regulamenta o funcionamento das escolas e determina a escolha de um dos docentes para presidente, de modo a exercer as funções de representação e o controlo da execução das deliberações colectivas” (2006, p. 217).

¹²³ Governo liderado pelo Primeiro-Ministro Dr. Adelino da Palma Carlos que governou entre 16 de maio de 1974 e 9 de julho de 1974.

¹²⁴ Estas Comissões eleitas e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura totalizaram no final do ano letivo de 1973-1974, apenas 25% das escolas, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. Todavia, durante o ano letivo seguinte, estavam nesta situação cerca de 80% de escolas preparatórias e secundárias com Conselhos Diretivos eleitos, após a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro (Lima, 1991b).

¹²⁵ Na aceção de Libâneo, Oliveira e Toschi, a conceção «autogestionária» baseia-se na “responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição” (2003, p. 325). Este ensaio «autogestionário» quando assumido com cautela, pode trazer muitos benefícios à instituição escolar, nomeadamente: “grande flexibilidade na utilização dos recursos financeiros; participação crescente dos diferentes setores na tomada de decisões; eliminação do controle burocrático centralizado; capacidade crescente para a inovação, a criatividade e a experimentação; possibilidade de realizar economias; capacidade de realocar os recursos para atingir os objetivos da escola; autonomia crescente na tomada de decisões” (Hallak, 1992, p. 6, cit. por Dias, 2002, p. 8). Contudo, muitas destas situações acabaram por não se verificar como explicamos devido ao facto da administração educativa central ter conseguido (re)assumir o controlo do processo de gestão das escolas, ainda que os seus órgãos fossem eleitos democraticamente.

Nesta fase, o facto que mais se evidenciou foi, com efeito, a *auto-organização* da gestão escolar nos domínios pedagógicos. Verificou-se, ainda, uma deslocação do poder para as escolas, “dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil” (Stoer, 1986, p. 127).

No entanto, esta deslocação de poder não se operou por iniciativa da administração, nem por definição de políticas administrativas de descentralização da educação, mas sim pela apropriação de poderes pelas bases do sistema escolar - a comunidade educativa. Em cerca de um mês¹²⁶, professores e alunos das mais variadas escolas de Portugal, substituíram Reitores e Diretores por órgãos de gestão eleitos, por diferentes processos e com diferentes denominações, dando, assim, origem ao início de uma gestão democrática das escolas, que na opinião de Teodoro “foi uma conquista dos professores e outros intervenientes no processo educativo logo nas primeiras semanas após o 25 de Abril” (1979, p. 3, cit. por Lima, 1998a, p. 276).

Formosinho e Machado (2000a) utilizam a expressão «Estado dual» já usada por Santos (1984, p. 17) para caracterizar este período que se segue ao 25 de abril de 1974.

Se, por um lado, na escola e no que se refere à sua gestão, a «tomada de poder» pelas assembleias de estudantes e professores leva a uma «auto-organização da gestão escolar», por outro, ela continua dependente da administração central que se vê obrigada “a intervir por arrastamento, aparentemente com intuítos de dar cobertura legal àquelas iniciativas e aos órgãos de gestão já em funcionamento em diversas escolas, assacando-lhes «as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão»” (Formosinho e Machado, 2000a, p. 34).

Ainda Lima, reportando-se a este período, refere que:

“não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica, foi contudo, de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercer uma autonomia *de facto*, embora não de *jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais” (2007b, p. 23).

O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, simboliza uma tímida afirmação da continuação do poder central sobre as escolas, “mas remete para outra oportunidade a regulamentação do «processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos

¹²⁶ Este mês reporta-se ao período compreendido entre 25 de abril e 27 de maio de 1974.

estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar»” (Formosinho, 2003, p. 24).

Este é “o diploma legal mais curto e genérico da história da produção legislativa sobre governo e gestão das escolas” (L. C. Lima, 2011, p. 58). Ainda para este autor (2011), o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, foi a primeira legislação que reconhecia e apoiava as «iniciativas desencadeadas» por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas de todos os graus de ensino.

Durante este período, o gestor de topo dos estabelecimentos de ensino, em Portugal, era visto como um *primus inter pares* (Fernandes, 2003).

Cerca de sete meses depois, o Ministro da Educação, Rodrigues de Carvalho, fez publicar o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, sobre a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

As disposições deste Decreto-Lei assumiam carácter experimental, com uma vigência relativa apenas para o ano letivo de 1974-1975 (embora tenha vigorado também no ano letivo seguinte), e com ele o Governo lançou “as bases morfológicas que, no respeitante aos três principais órgãos – conselho directivo, conselho pedagógico, conselho administrativo –, hão-de resistir durante cerca de um quarto de século, até 1998” (L. C. Lima, 2011, p. 60).

Nesta altura, ainda se vivia um clima de transformação revolucionária

“que pareceu normal ao Ministério da Educação (...), pelo que se lê no decreto-lei n.º 735-A/74, ao afirmar que a transformação da escola não podia ser dissociada da revolução social e que a escola não poderia continuar a ser «instrumento de dominação cultural». É ainda, nesta primeira fase, que o Estado reconhece o valor dessas transformações e do seu contributo para o processo global de democratização do sistema educativo” (Costa, *et al.*, 2010, p. 66).

Este diploma prevê que a comissão de gestão seja substituída por um Conselho Directivo constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e auxiliar.

O número de representantes depende do número de alunos das escolas e, de acordo com o artigo 4.º, deste diploma, no ensino preparatório “não haverá representação de alunos no conselho directivo”.

O Conselho Directivo, de acordo com o mesmo diploma, é coadjuvado pelo Conselho Pedagógico, sendo este último presidido pelo Presidente do Conselho Directivo, e composto por representantes de docentes e por discentes.

O Presidente do Conselho Diretivo, por inerência de funções, preside também ao Conselho Administrativo.

Este Conselho Diretivo “vem substituir os antigos reitor e diretor” (Teixeira *et al.*, 2002, p. 130). Note-se que no artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, é expressamente afirmado que “competirá ao conselho directivo exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos directores, subdirectores, reitores e vice-reitores dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário”.

Já o Conselho Pedagógico substituiu o antigo Conselho de Escola enquanto o Conselho Administrativo “tem, praticamente, as mesmas funções que detinham os conselhos administrativos anteriores” (Teixeira *et al.*, 2002, p. 131).

Esta situação encontra-se expressa no n.º 1, do artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, onde é mencionado que “a competência e o funcionamento do conselho administrativo regular-se-ão pelo estabelecido no Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro, naquilo que não for alterado pelo presente diploma”.

Com a publicação deste Decreto-Lei a administração da educação ensaiava uma “tentativa de «normalização», pelo menos administrativa, procurando assegurar o controlo da escola e a sua própria reorganização” (Lima, 1998a, p. 238). Esta «normalização» precoce do governo das escolas foi tentada

“impondo um «modelo de gestão» uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselho directivo, pedagógico e administrativo), na consagração do carácter electivo e colegial do conselho directivo, na proibição das assembleias e dos plenários com carácter deliberativo, na sujeição de todos estes órgãos às políticas e às regras centralmente definidas” (Lima, 2007b, p. 25).

Contudo, esta tentativa de

“*normalização democrática* da vida das escolas não goza de condições de sucesso, dada a sua precocidade relativamente ao que se passa na sociedade, mas corresponde aos objectivos daqueles que viriam a ser as mais importantes forças políticas e inscreve-se na linha do *retorno da centralização concentrada e burocrática*, que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ajudará a restaurar” (Formosinho e Machado, 1999, p. 102).

Nos primeiros tempos (1974-1975) a gestão democrática era o que mais tarde se veio a chamar de «uma conquista de abril». A mesma tem por trás uma mitologia relacionada com uma conquista dos professores em relação ao Estado central.

Numa outra conotação da gestão democrática, como «ausência de controlo próximo», é uma questão de *laissez-faire* ou permissividade, na medida em que entraram muitos professores não qualificados, com diferentes tipos de ligação ao ensino e isso levou a que a gestão das escolas, em relação aos docentes, fosse muito permissiva.

Deste modo, em 1976, o I Governo Constitucional¹²⁷, tendo Mário Sottomayor Cardia como Ministro da Educação e Investigação Científica, fez publicar o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, cujo “principal objectivo foi o de «normalizar» a vida nas escolas, disciplinar a iniciativa dos professores e restabelecer os mecanismos de subordinação hierárquica entre as escolas e o Ministério” (Barroso, 1991a, p. 68). Foi, na opinião de Afonso, uma forma das autoridades recuperarem o controlo sobre o funcionamento das escolas (2000a).

Este Decreto-Lei formalizava uma espécie de *status quo* (Costa, *et al.*, 2010). Por um lado, “aceitava a estrutura auto-gestionária que tinha sido criada por esse movimento espontâneo. Por outro, impunha-lhe algumas regras, no sentido de garantir que as autoridades do Ministério pudessem controlar, fiscalizar e definir os parâmetros de actuação desses vários órgãos” (Afonso, 2000a, p. 53).

Formalmente, este Decreto-Lei mais não visava do que regulamentar o exercício do poder nas escolas (Carvalho *et al.*, 1995).

De acordo com este diploma, o modelo de gestão das escolas preparatórias e secundárias mantém como órgãos de topo da escola o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, mas definem-se mais pormenorizadamente as suas regras de constituição e os respetivos processos eleitorais, sem esquecer as competências de cada um, embora remetendo para legislação posterior a regulação do funcionamento interno do Conselho Diretivo (que seria regulamentado através da Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro) e do Conselho Pedagógico (que seria estatuído por intermédio da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro).

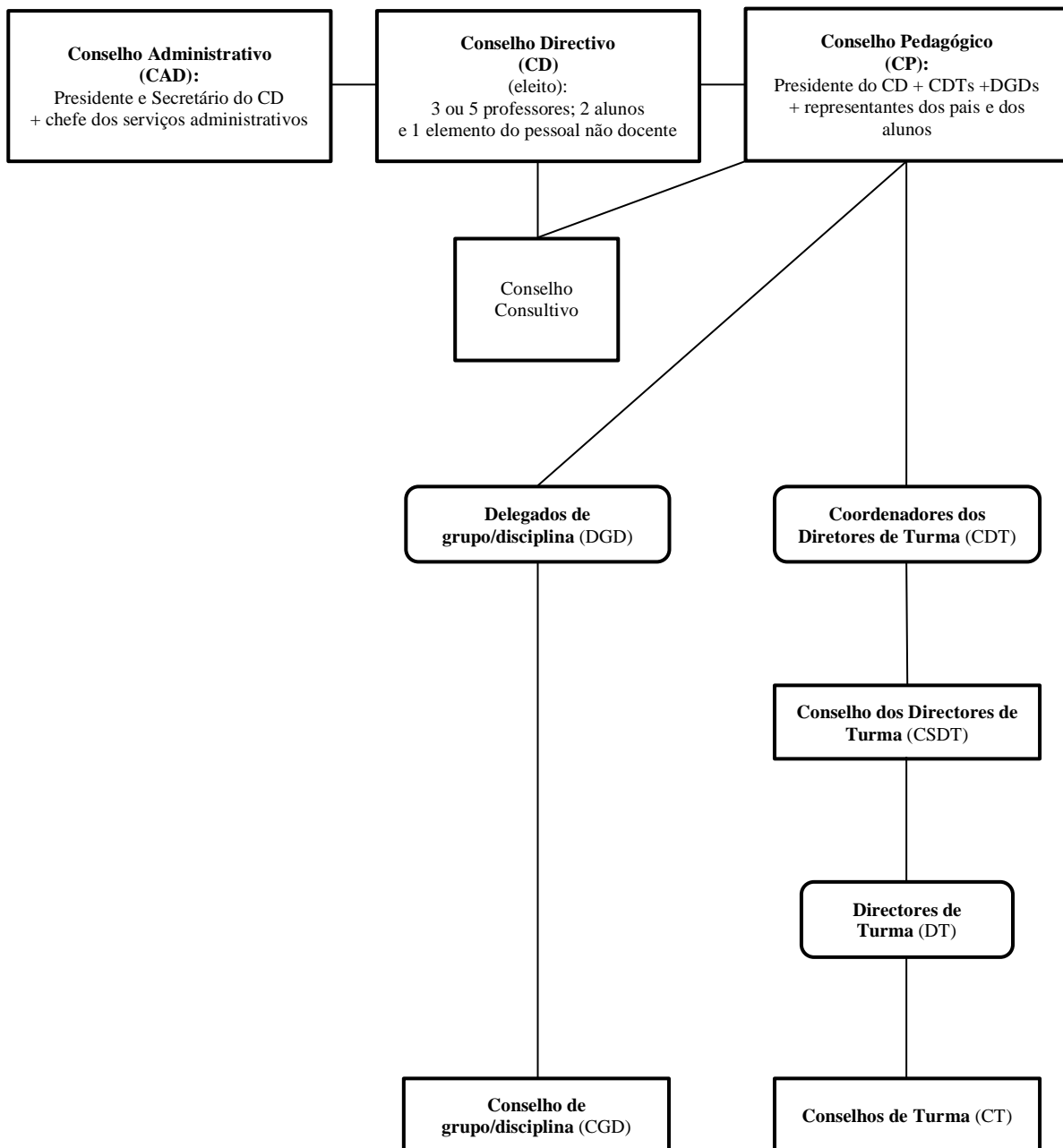
Quanto a estas Portarias, Afonso, considera-as como

¹²⁷ Governo liderado pelo Primeiro-Ministro Dr. Mário Soares, que governou entre 1976 e 1978.

“as primeiras medidas de uma política regulatória sistemática, destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os a uma inextricável rede de múltiplas normas detalhadas, regulando todas as facetas da vida organizacional das escolas. Mais, estas Portarias incluíam também a caracterização das estruturas organizacionais de nível intermédio, nomeadamente os conselhos de grupo, de ano, de turma e de curso. Esta tendência política foi reforçada por determinações subsequentes, nomeadamente pela Portaria n.º 970/80 e pelo Decreto-Lei n.º 211-B/86, publicados em 1980 e 1986, os quais alargaram a regulamentação dos conselhos e funções de nível intermédio, nomeadamente os conselhos e os coordenadores dos directores de turma, os conselhos de grupo e os directores de turma” (1994, pp. 129-130).

A figura 54 ilustra a estrutura organizacional e administrativa gerada por estes regulamentos.

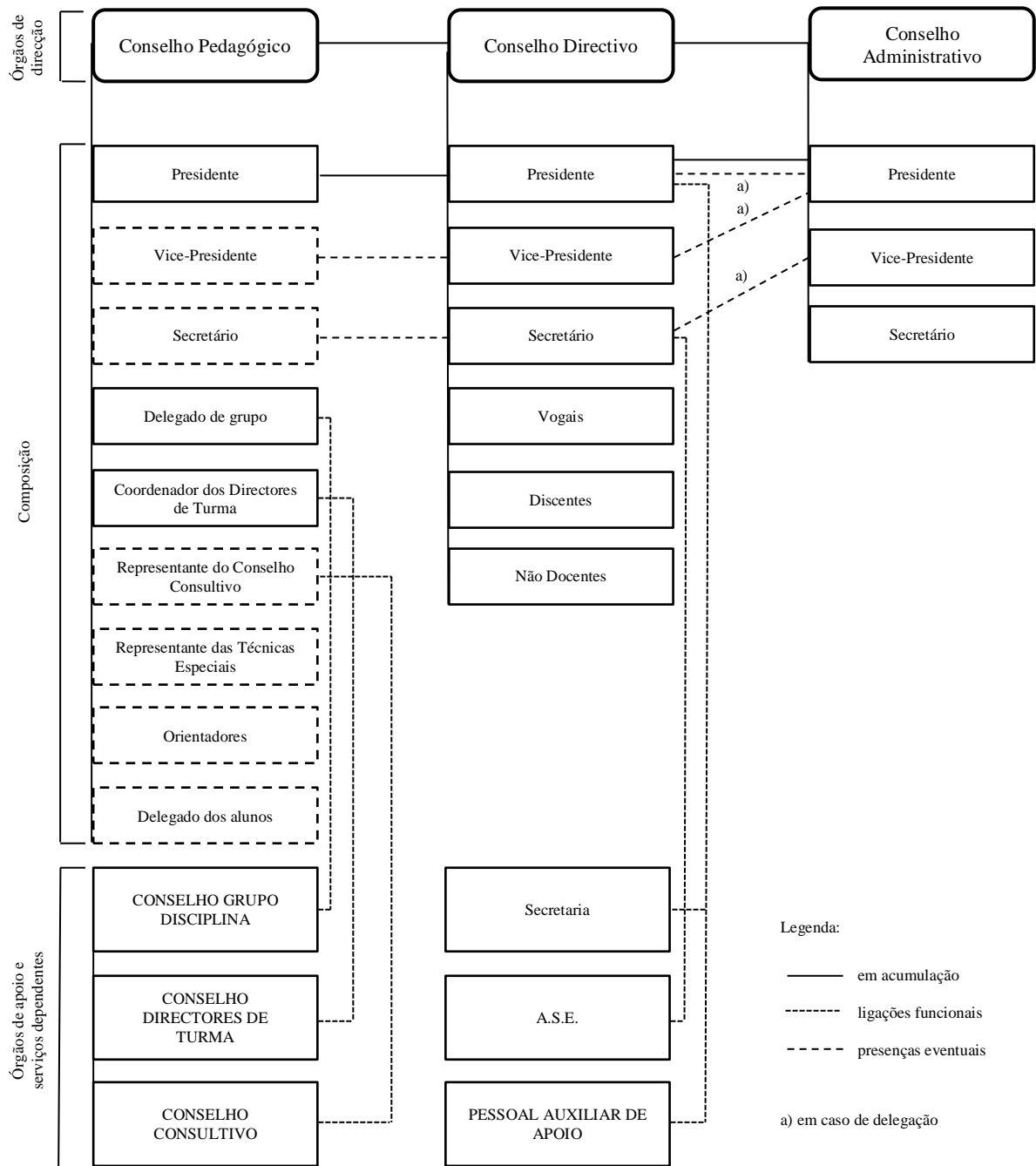
Figura 54 - Estrutura da organização e administração escolar estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e legislação subsequente



Fonte: Afonso (1994, p. 299)

Se quisermos visualizar com maior pormenor a «representação» deste modelo, podemos debruçar-nos sobre o esquema proposto por D’Espiney (1988), que se apresenta na figura 55.

Figura 55 - O modelo de gestão das escolas preparatórias e secundárias, segundo o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro



Fonte: Adaptado de D'Espiney (1988, p. 22)

A partir desta figura, além de se perceber mais detalhadamente a composição dos órgãos de direcção (Conselho Pedagógico, Conselho Directivo e Conselho Administrativo), é ainda possível observar a existência dos órgãos de apoio e serviços dependentes dos dois primeiros órgãos de direcção. Deste modo, o Conselho de Grupo e de Disciplina, o Conselho

de Diretores de Turma e o Conselho Consultivo constituem-se como órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico. Já a Secretaria, a Ação Social Escolar (ASE) e o Pessoal Auxiliar de Apoio são estruturas de apoio ao Conselho Diretivo.

Podemos, ainda, registar que na figura 55 se pode observar que as funções de Presidente e de Vice-Presidente do Conselho Administrativo podem ser desempenhadas, as primeiras pelo Presidente ou pelo Vice-Presidente do Conselho Diretivo¹²⁸ e as segundas pelo Secretário do Conselho Diretivo¹²⁹, quando tal competência lhes for delegada¹³⁰.

É curioso que a legislação¹³¹ faz referência ao Conselho Diretivo, ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Administrativo como sendo os órgãos responsáveis pelo funcionamento de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário, pela ordem indicada, ao contrário de Afonso (1994) que, no seu esquema apresentado na figura 54, coloca o Conselho Administrativo no início e de D'Espiney (1988) que, na figura 55, inverte a ordem em relação ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Diretivo. Ainda de acordo com este autor, o esquema reproduzido na figura 55 “aplica-se, no todo e nas partes, aos dois níveis de ensino” (1988, p. 21): o preparatório e o secundário. Contudo, existem alguns traços distintivos, no que respeita ao Conselho Pedagógico. Por um lado, é maior no ensino secundário, devido ao maior número de grupos disciplinares aí existentes, e, por outro, só nos estabelecimentos de ensino secundário com Curso Complementar é consignado o direito de haver representantes dos alunos no Conselho Pedagógico. Sobre este aspeto, D'Espiney acrescenta que a situação deste nível de ensino apenas é equiparável à do ensino preparatório, “nos 9% de estabelecimentos do ensino secundário que não possuem o Curso Complementar” (1988, p. 22).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, sem fazer qualquer referência às assembleias, estabelece “uma divisão de funções entre os três órgãos, cabendo ao Conselho Diretivo (órgão deliberativo e executivo) a responsabilidade do funcionamento e da gestão corrente das escolas que não seja específica do Conselho Pedagógico (órgão de orientação pedagógica) ou do Conselho Administrativo (órgão de gestão financeira e orçamental)” (Formosinho e Machado, 1999, p. 103). Numa outra forma de explicar o funcionamento destes três órgãos, socorremo-nos de Boal que a este respeito refere que o

¹²⁸ De acordo com o n.º 2, do artigo 32.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹²⁹ De acordo com o n.º 3, do artigo 32.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹³⁰ Nos termos definidos no n.º 2, do artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹³¹ De acordo com o artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

“o Conselho Directivo, órgão colegial, dirige a escola, gerindo o pessoal docente e não docente, bem como superintende na acção disciplinar, o Conselho Pedagógico orienta e coordena na área da pedagogia o estabelecimento de ensino, apoiando a sua acção nos Conselhos de grupo, de subgrupo, de disciplina, de ano e de turma, e o Conselho Administrativo acompanha e verifica a legalidade da gestão administrativo-financeira do estabelecimento de ensino” (1998, p. 85).

A arquitetura e filosofia globais deste diploma eram semelhantes à do anterior (Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro), tendo-se-lhe, no entanto, introduzido algumas alterações importantes, nomeadamente, no que respeitava à composição dos Conselhos Diretivos, em que o número total dos seus membros foi reduzido para o máximo de oito elementos. Deste modo, este órgão colegial passa a ser composto por três a cinco professores, conforme a escola tenha mil ou mais de mil alunos, dois representantes dos estudantes nas escolas secundárias que ministrem cursos complementares¹³² e um representante do pessoal não docente (Figura 54). Dois desses docentes teriam de ser profissionalizados e se tal não se verificasse deveria essa informação ser comunicada à respetiva direção-geral de ensino¹³³. Esta era a única exigência patente na lei no que diz respeito ao Presidente e ao Vice-Presidente do Conselho Diretivo (Barroso, 2002c), uma vez que qualquer professor podia ser eleito para Presidente para estes cargos, “mesmo sem possuir qualquer tipo de formação em administração educacional ou de experiência significativa, tanto de ensino como de gestão” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 129). Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos seus pares - órgão colegial.

A posição do Presidente do Conselho Diretivo é ambivalente:

“por um lado, representa os professores que o escolheram, como um dos seus, para coordenar a acção pedagógica e administrativa da escola e assegurar a representação desta junto das instâncias da administração educativa; por outro lado, representa a administração educativa, que homologa a sua eleição e faz dele o guardião do cumprimento das leis na escola” (Machado, 2003, p. 54).

Fernandes (2003), também, partilha desta opinião ao afirmar que o «representante» dos professores e da administração se incorpora no cargo de Presidente do Conselho Diretivo.

¹³² De acordo com o artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹³³ De acordo com o artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

O Conselho Pedagógico era presidido pelo Presidente do Conselho Diretivo e, ainda, composto por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina, ou especialidade, constituindo estes a maioria dos seus membros, e por delegados dos alunos (um delegado por ano). De acordo com o n.º 1, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, este conselho poderá apoiar-se, para o exercício das suas funções, “nomeadamente, nos docentes organizados em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e, ainda, de ano e de turma”. Sempre que esta estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico tiver necessidade de reunir, “para tratar questões de natureza disciplinar, serão presididos pelo presidente do conselho pedagógico, deles fazendo parte dois representantes dos alunos do respetivo ano ou turma e, ainda, um representante dos encarregados de educação, este sem voto deliberativo”¹³⁴. O Conselho Pedagógico era, também, um órgão colegial visto que era composto por diversos membros que eram eleitos pelos respetivos pares.

O órgão com responsabilidade de gestão no âmbito administrativo era o Conselho Administrativo, igualmente colegial. Era o mesmo constituído por um Presidente, um Vice-Presidente e um Secretário. O Presidente deste órgão era o Presidente do Conselho Diretivo que podia, no entanto, delegar esta competência no Vice-Presidente do Conselho Diretivo. O Vice-Presidente do Conselho Administrativo era o Secretário do Conselho Diretivo, competindo ao chefe de secretaria as funções de secretário¹³⁵.

As competências do Conselho Administrativo eram as seguintes:

- “a) Estabelecer as regras a que deve obedecer a administração do estabelecimento, de acordo com as leis gerais de contabilidade pública e a orientação da Direcção-Geral de Pessoal e Administração;
- b) Aprovar os projectos de orçamento e a conta de gerência;
- c) Verificar a legalidade das despesas efectuadas e autorizar o respectivo pagamento;
- d) Fiscalizar a cobrança das receitas e dar balanço ao cofre a cargo do tesoureiro;
- e) Velar pela manutenção e conservação do património, promovendo a organização e permanente actualização do seu cadastro;
- f) Aceitar as liberalidades feitas a favor dos serviços ou estabelecimento de ensino”¹³⁶.

¹³⁴ De acordo com o artigo 28.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹³⁵ De acordo os n.ºs 2, 3 e 4, do artigo 23.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹³⁶ De acordo com o n.º 1, do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

As competências deste órgão são essencialmente administrativas e burocráticas, condicionadas pelas disposições legais e normativas e, não contemplavam qualquer tipo de autonomia.

Do ponto de vista organizacional, este Decreto-Lei

“carreava uma continuidade estrutural, era um desenvolvimento do anterior, na lógica própria de uma administração centralizada que agora detinha condições para ir *mais longe*. Isto significava uma maior e mais detalhada regulamentação das regras de constituição dos órgãos previstos e dos processos eleitorais, a selecção de competências e, sobretudo, a penetração das regras no universo pedagógico, o que anteriormente não acontecera” (Lima, 1998a, p. 266).

Com a publicação deste diploma, que teve como principal objetivo regularizar a vida nas escolas, pretendeu a administração central regulamentar o exercício do poder nos estabelecimentos de ensino, mediante a seguinte estrutura:

- “- a direcção colegial e representativa;
- as estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente;
- o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos;
- a divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho directivo) e da autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e de grupos);
- o poder de os professores, enquanto profissionais, assegurarem a orientação e a coordenação pedagógica da escola” (Barroso, 1991a, p. 69).

É a partir deste momento histórico e com a aplicação deste modelo que a escola sofre, em termos legais, uma profunda transformação. Neste âmbito, verificou-se o

“desenvolvimento de formas organizativas e de processos de gestão adaptados às características das escolas enquanto «anarquias organizadas» e «sistemas debilmente acoplados». A necessidade de os professores (que não eram «gestores profissionais») improvisarem respostas para os problemas que iam surgindo nas escolas, levou-os a encontrarem soluções ajustadas às características organizativas do estabelecimento de ensino. Essa adaptação passou naturalmente por um processo de desburocratização interna, pelo abandono de modelos racionais de gestão, pela abertura às interações sociais, pela substituição de uma autoridade hierárquica por uma autoridade colegial, e pela capacidade de fazer face à

instabilidade e complexidade através de modalidades de actuação flexíveis e diversificadas” (Barroso, 1991a, p. 70).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, conhecido como “decreto da gestão” (Lima, 1996, p. 20), instituiu um modelo de «governança» nas escolas portuguesas que ficou conhecido como o modelo de “gestão democrática” (Formosinho e Machado, 1999, p. 104). Ficou este modelo assim designado,

“apesar de se circunscrever à representação de uma parcela «minoritária» da comunidade escolar, apesar de ignorar a representação de outros sectores interessados da escola, como o poder local, as famílias, as associações de estudantes, apesar de, em muitas escolas, predominar uma estrutura autoritária nas relações de poder entre professores e alunos, tanto na sala de aula, como no ambiente escolar global” (Afonso, 1988, p. 7).

A gestão democrática estava decisivamente institucionalizada (S. C. G. Silva, 2004) e iniciava-se um período que tem sido designado por vários autores como um «período de normalização» (Grácio, 1981; Stoer, 1982; 1986; Lima, 1998a). Embora este Decreto-Lei tivesse sido bastante inovador, não contemplava dois princípios básicos: a «decentralização» e a «autonomia». Deste modo, “pode dizer-se que o decreto-lei n.º 769-A/76, não passou de uma «prótese democrática», numa administração burocrática” (Barroso, 1991a, p. 69), uma vez que o Presidente do Conselho Diretivo assegurava a presidência dos outros órgãos, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico, constituindo-se para os demais efeitos num interlocutor direto do ME, herdeiro do papel dos antigos Diretores e Reitores. Estas lacunas vieram a ser colmatadas pela produção de legislação posterior, da qual destacamos a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE), o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que analisaremos num dos pontos seguintes, dada a sua importância.

Cunha advoga que o «modelo de gestão democrática» que se dizia vigorar, de acordo com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro,

“acaba por não ser nem gestão nem democrática. Não é gestão porque lhe falta o elemento de eficiência e de competência profissional¹³⁷; não é democrática, porque, no fundo, fica reduzida

¹³⁷ Falamos, obviamente, do modelo em si, não daqueles casos em que a dedicação dos professores compensou a eficiência do modelo. Casos há, e não são poucos, em que a maturidade dos professores elegeu ano após ano um

à participação dos professores (gestão corporativa), e escapa-se a qualquer participação e controlo quer dos utentes (famílias e alunos) quer da administração, quer dos cidadãos” (1995, p. 67).

Segundo Ferreira, conclusões semelhantes foram as do estudo realizado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do ME¹³⁸, onde se podia ler que “a representação de grande parte dos actores sociais implicados no acto educativo não está assegurada (...) a gestão é, na prática, um feudo do corpo docente que não integra e potencializa, por regra, as diferentes expectativas (...)” (1992, p. 5).

Ainda neste domínio, Canastra e Moura assinalam que “o modelo de 76 introduziu o princípio de participação democrática dos vários actores escolares, mas, desde logo, se verificou que a abertura da escola à comunidade não foi tida em conta” (1999, p. 3).

Também de acordo com o estudo realizado por Rosário¹³⁹, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, seria percecionado como o “Modelo democrático” (1996, p. 89).

Segundo Vilela (2003), este normativo fixou um modelo de referência para a gestão escolar em Portugal, marcando profundamente a cultura organizacional das escolas. Tendo-se mantido em vigor até 1998, quando é revogado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o qual conservou durante a sua vigência importantes elementos morfológicos do modelo anterior, historicamente consolidado.

Com base na legislação publicada sobre a direção e os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino e tomando como principal referência a obra de Lima (1998a, pp. 276-278), construímos em forma de síntese o quadro 122 onde se podem visionar os dois períodos com as várias fases a que se refere o citado autor em relação à implementação da «gestão democrática», no que toca à administração das escolas em Portugal, entre 25 de abril de 1974 e o início dos anos noventa do século passado.

determinado Presidente do Conselho Diretivo, deixando-o adquirir competências de gestão muito importantes, as quais se traduziram numa grande eficiência e numa grande democraticidade. Mas tal foi conseguido «apesar» do modelo, não «por causa» do modelo.

¹³⁸ Este estudo empírico realizado pelo GEP do ME viria a ser publicado em 1988. No mesmo perguntava-se: é eficaz o modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro? É efetivamente democrático?

¹³⁹ Este estudo, que Rosário realizou em 1996, debruçou-se sobre a perceção dos elementos dos Conselhos Diretivos de três escolas do ensino básico do distrito de Beja sobre “a gestão escolar e as autonomias das escolas (...)” (1996, p. 85). Para tal, foi privilegiada a metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, de condução semidiretiva aplicadas àqueles elementos. Foi, ainda, utilizada a análise de publicações produzidas no âmbito da investigação nacional e internacional sobre a escola enquanto objeto de estudo, assim como a análise documental relativa ao enquadramento jurídico-normativo do sistema de ensino dessa época.

3.1.1.1. Síntese conclusiva

O espaço temporal a que reportamos esta síntese conclusiva encontra-se patente no quadro 73, onde é perceptível que, de acordo com Lima (1998a), abarcou cinco fases, três relativas ao primeiro período, que decorreu entre abril de 1974 e outubro de 1976 e outras duas integradas num segundo período, que compreendeu os últimos dias do mês de outubro de 1976 e o início da década de 1990.

Quadro 73 - Administração Escolar em Portugal entre o 25 de abril de 1974 e o início dos anos noventa do século passado

| Fases | Períodos | | Fases |
|--|--|--|---------|
| | Primeiro período - de abril de 1974 a outubro de 1976 (Período Autogestionário) | Segundo período - de 23 de outubro de 1976 até ao início da década de noventa do século passado (Reconstrução do Paradigma da Centralização) | |
| 1ª Fase | Abarca o período de tempo compreendido entre 25 de abril de 1974 e 27 de maio de 1974 (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio). É considerada a fase da «conquista» da gestão democrática, por parte dos professores. De acordo com Rocha, trata-se de uma situação “sem cobertura legal” e de “tomada de poder” (1998, p. 30). | Abarca o período de tempo compreendido entre a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e o início dos anos oitenta do século passado. É um período marcado pela «normalização» da vida escolar e por fortes reações ao diploma, inicialmente considerado um atentado às conquistas democráticas de abril, e mais tarde defendido pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. Na perspetiva de Rocha, é um período marcado pela “cobertura legal, normalização da vida escolar, apesar da «luta contra a destruição da gestão democrática»” (1998, p. 30). | 4ª Fase |
| 2ª Fase | Abarca o período de tempo compreendido entre 27 de maio de 1974 (data da publicação do Decreto-Lei n.º 221/74), e 21 de dezembro de 1974 (data da publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74). Esta fase caracteriza-se pelo reconhecimento das Comissões de Gestão e pela preocupação com a direção e eleição democrática na escola. Tem um “impacto legal reduzido” (Rocha, 1998, p. 30). | Abarca o período compreendido entre o início dos anos oitenta e o início dos anos noventa do século passado. O modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, torna-se símbolo de abril e um «bom modelo», em reação e resistência contra as orientações previstas para a «nova reforma». Trata-se de um período marcado pela “cobertura legal” e pela “resistência às tentativas sucessivas de alteração ao D.L. 769-A/76” (Rocha, 1998, p. 30). | 5ª Fase |
| 3ª Fase | Abarca o período de tempo compreendido entre a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro e outubro de 1976 (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro). É considerado como tendo um “impacto legal reduzido” e uma “tentativa de normalização precoce” (Rocha, 1998, p. 30). | | |
| Principais características segundo Rocha (1998): | | Principais características segundo Rocha (1998): | |
| Deslocação do poder para as escolas; Participação direta, informal, ativa e divergente por parte dos atores escolares; Democracia direta e participativa; Autonomia, sobretudo na 1ª fase, e politização da vida escolar. | | Retorno do poder por parte da Administração Central; Participação indireta, formal, ativa na 4ª fase, passiva na 5ª fase e convergente por parte dos atores escolares; Final da gestão paritária. | |

Fonte: Adaptado de Lima (1998a, pp. 276-278)

O primeiro momento viria a ficar designado por «período autogestionário» em contraposição ao segundo, a que Lima intitulou de “Retorno do Poder e a Reconstrução do Paradigma da Centralização” (1991b, p. 243). Ainda neste segundo período, Costa refere que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, “conhecido como o *Decreto de Gestão Democrática*, estabelece, na sequência das alterações introduzidas no sistema educativo português pela Revolução do 25 de Abril de 74, um novo modelo de gestão para as escolas do ensino Preparatório e Secundário” (1991, p. 9). A sobrevivência do modelo de gestão das escolas instituído por este Decreto-Lei, iria manter-se durante vários anos, o que é explicado pelo facto de nesta época se ter registado “a oposição dos professores e de alguns dos seus sindicatos contra as alterações do sistema, e a sucessão de governos fracos e efémeros” (Afonso, 1994, p. 130). No entanto, há que salientar, por exemplo, a crítica que é dirigida por Azevedo a este último Decreto-Lei citado, nomeadamente quando refere que este tipo de gestão escolar instituído em 1976, “está esgotado, é excessivamente centrado sobre os professores, baseia-se numa gestão intuitiva, favorece pouco a articulação horizontal com as outras organizações do território e inscreve-se na mesma matriz que configura a administração centralista e híper-regulamentadora que predominou até hoje” (2001, p. 227).

Sobre este período a que nos vimos referindo, que emergiu nas escolas portuguesas após o 25 de abril de 1974, Teodoro refere que “a gestão democrática foi, seguramente, o aspecto mais marcante de uma dinâmica escolar assente numa enorme vontade de libertação e mudança e, como tal, representou uma perdurável inovação instituinte na administração escolar portuguesa” (1994, p. 77). No entanto, há a salientar outras opiniões, nomeadamente de Teixeira *et al.*, que entendem que a direção da escola se encontra fora dela, uma vez que se «situa» “nos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação” (2002, p. 130). Estes autores acrescentam, ainda, que o facto de existir um Conselho Diretivo isso não significava que este órgão tivesse, realmente, funções de direção, assinalando mesmo que a primeira competência que a “legislação lhe atribui é a de *cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor*¹⁴⁰ (...) ou seja, os professores elegem quem representará junto deles a administração e não quem detenha um poder real para dirigir a sua escola” (2002, p. 149).

É de salientar que entre a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e a LBSE, mantiveram-se sem qualquer alteração as relações entre a administração e as escolas,

¹⁴⁰ De acordo com o n.º 3.1.1 da Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro.

nomeadamente no que diz respeito à autonomia destas e à descentralização do ME (Carvalho *et al.*, 1995).

3.1.2. Outras estruturas gestonárias

Cerca de dez e doze anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, seriam criadas outras estruturas, nomeadamente para dar apoio ao Conselho Pedagógico, mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, e para dar resposta aos problemas de conservação dos edifícios escolares, através da publicação do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro (Barroso *et al.*, 1998).

Deste modo, a estrutura de gestão das escolas, nos anos 80 do século XX, dadas as inúmeras atribuições e situações que tinham de resolver, «transportadas» da sociedade e se constituíam como o reflexo da mesma, mostrava-se desajustada face à realidade escolar no que toca ao seu funcionamento, em particular o Conselho Pedagógico, bem como os seus órgãos de apoio¹⁴¹. Deste modo, visando a adequação do funcionamento daquele órgão à realidade, pretendeu a administração responsabilizá-lo quanto à formação dos docentes, facultando os meios que permitiam uma ação dinamizadora e um caráter mais participativo no âmbito da formação pedagógica dos professores e na promoção eficaz da interação entre a escola e a comunidade envolvente. Com tal finalidade, a administração publicou o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho. Através deste Decreto, pretendeu, ainda, a tutela compilar num único diploma a legislação referente à gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, que se encontrava dispersa por diversos instrumentos legais¹⁴². Em relação às alterações que este diploma introduzia, no que concerne à estrutura gestonária da escola, nomeadamente no que aos órgãos que apoiavam o Conselho Pedagógico diz respeito, salienta-se o facto de ser criado o Conselho Consultivo.

O Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, veio, também, revogar o Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro e a Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro.

O Conselho Consultivo¹⁴³ é um órgão de apoio ao Conselho Pedagógico¹⁴⁴ constituído pelo Presidente deste último órgão, que o presidirá; por um representante das associações de

¹⁴¹ Os órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico, de acordo com o artigo 29.º, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, diziam respeito aos Conselhos de Grupo, Subgrupo, Disciplina ou Especialidade, Conselhos de Diretores de Turma e Conselho Consultivo.

¹⁴² De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁴³ Na opinião de Reis, o Conselho Consultivo surgiu “como órgão de assessoria do Conselho Pedagógico” (1988, p. 27).

pais e encarregados de educação; por um representante da associação de estudantes; por um representante da autarquia local; por um representante das associações culturais, quando houvesse; por um representante dos interesses socioeconómicos da região, por um médico escolar ou pelo delegado de saúde; por um psicólogo e por uma assistente social (estes dois representantes quando existissem)¹⁴⁵. Por este facto, de acordo com Fernandes, “é evidente que se pretende uma escola aberta à comunidade, colaborando e enriquecendo-se com ela” (1989, p. 74).

Ao Conselho Consultivo competia emitir pareceres¹⁴⁶, formular sugestões¹⁴⁷, contribuir para uma eficaz interação entre a escola e a comunidade¹⁴⁸, colaborar na execução do plano anual de atividades da escola e apreciá-lo¹⁴⁹. Competia-lhe, ainda, através de um seu representante participar nas reuniões do Conselho Pedagógico, com a exceção daquelas em que fossem tratados assuntos de carácter confidencial, nomeadamente em tudo o que pudesse apresentar-se como sigilo de avaliação¹⁵⁰.

Este órgão reunia ordinariamente uma vez por período escolar e extraordinariamente por iniciativa do Presidente do Conselho Pedagógico ou por proposta da maioria absoluta dos seus membros¹⁵¹. Para estas reuniões terem carácter vinculativo era necessário que nas mesmas estivessem presentes, pelo menos, metade dos seus membros, sendo as respetivas deliberações tomadas por maioria¹⁵². Em caso de empate, seria o Presidente do órgão a decidir através do voto de qualidade¹⁵³. Desta forma, era pretendido que as decisões sobre a orientação pedagógica das escolas fossem partilhadas com a comunidade local e era admitido que este Conselho servisse de «ponte» entre a escola e comunidade. Portanto, sublinha-se nesta altura a clara preocupação que a administração teve em promover a interação da escola com o meio que a rodeia.

¹⁴⁴ Ao Conselho Pedagógico, cujo regulamento de funcionamento «ganhou rosto» através da publicação do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, cabe a “gestão pedagógica da escola, definida especificamente em termos de organização curricular, formação de professores e ligação ao meio” (Palma, 1987, [p. 2]).

¹⁴⁵ De acordo com o n.º 93, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁴⁶ De acordo com o n.º 94.1, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁴⁷ De acordo com o n.º 94.2, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁴⁸ De acordo com o n.º 94.3, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁴⁹ De acordo com os n.ºs 94.4 e 94.5, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁵⁰ De acordo com os n.ºs 94.6 e 21 do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁵¹ De acordo com o n.º 95, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁵² De acordo com o n.º 96, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁵³ De acordo com o n.º 97, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

A título excepcional, podiam os elementos deste Conselho ser autorizados a acumular outro cargo. No caso de serem docentes, esta acumulação de dois cargos conferia, no máximo, o direito ao somatório das reduções inerentes aos cargos acumulados¹⁵⁴.

Mais tarde, em 1989, a administração fez publicar o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, que estabeleceu o novo regulamento para o Conselho Pedagógico, estipulando a integração de um representante da associação de pais e encarregados de educação ou, no caso de esta não existir, um representante eleito para o efeito em assembleia de pais e encarregados de educação. Dito de outra forma, o Despacho citado define as regras da composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias. De igual modo, o Conselho Consultivo passou a integrar um pai ou um encarregado de educação, existisse ou não uma associação constituída. Este Despacho reveste-se de particular importância, na medida em que prescinde da condição da existência de uma associação de pais e encarregados de educação legalmente constituída, para que estes tenham assento nos referidos órgãos.

O Conselho Consultivo, que teve funções muito reduzidas, só funcionou num número diminuto de escolas (Barroso, 2002c).

Mais tarde, tanto os atores educativos como os seus responsáveis identificaram outro problema que carecia de resolução. O mesmo prendia-se com a degradação dos edifícios escolares, sobretudo, em resultado da permanente e grande utilização a que muitos deles estiveram sujeitos e que seria mais rápida, caso não fossem tomadas medidas tendentes a minimizar esse problema, que seria de agravamento constante. Assim, com a publicação do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, que instituiu o Conselho de Direção, pretendeu a administração solucionar tal problema. Com este Decreto-Lei, procurou, ainda, o governo que a solução para tão preocupante problema resultasse da intervenção e sensibilização daqueles que no seu quotidiano, se confrontam com o funcionamento escolar ou que, por força das suas atribuições, têm de fornecer respostas adequadas à comunidade educativa em que se inserem¹⁵⁵.

Deste modo, este diploma criou em cada escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário¹⁵⁶, um fundo monetário¹⁵⁷ destinado à solução daquele problema, em

¹⁵⁴ De acordo com os n.ºs 98 e 99, do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.

¹⁵⁵ De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro.

¹⁵⁶ Para todos os efeitos, as escolas aqui referidas correspondem, também, às escolas preparatórias C + S e secundárias existentes nesta época e em funcionamento.

¹⁵⁷ Este fundo monetário, ou fundo de manutenção e conservação das escolas, como é intitulado no artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, destina-se à manutenção e conservação do património escolar.

que as verbas necessárias à prossecução de tal objetivo resultavam das receitas privadas¹⁵⁸ de cada estabelecimento de ensino, cabendo a respetiva gestão ao Conselho Administrativo das escolas, através de um Conselho de Direção. Neste âmbito, de acordo com o n.º 1, do artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, é constituído um Conselho de Direção do fundo de manutenção e conservação do património escolar, que depende diretamente do respetivo Conselho Administrativo e ao qual, compete especificamente:

- “a) A elaboração do plano anual de aplicação das verbas do fundo;
- b) A elaboração das medidas necessárias à execução do plano;
- c) A fiscalização da aplicação das verbas ao plano a desenvolver, em directa representação do conselho administrativo;
- d) A apresentação de relatório trimestral de execução ao conselho administrativo”.

Este Conselho de Direção é composto pelo Presidente do Conselho Administrativo, que também presidirá a este órgão, por um representante da Câmara Municipal¹⁵⁹ do concelho em que a escola se situa, pelo presidente da associação de pais e encarregados de educação ou um seu representante¹⁶⁰, por um representante da associação de estudantes do ensino secundário¹⁶¹, pelos diretores de instalações do estabelecimento de ensino e por individualidades locais de relevante interesse para a concretização dos objetivos deste diploma e da escola, a serem convidados pelo Conselho de Direção¹⁶².

Além das competências já citadas, o Conselho de Direção possuiria, também, aquelas que para o efeito, lhe fossem delegadas pelo Conselho Administrativo¹⁶³. As deliberações

¹⁵⁸ Cada escola dispõe de autonomia administrativa e financeira para gerir essas receitas que, de acordo com o n.º 1, do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, podem ser provenientes da utilização das infraestruturas escolares disponíveis, da venda de serviços ou produtos da escola (desde que não interfira com as atividades letivas), da administração do bar e do *bufete*, de subsídios, de donativos ou participações atribuídos às escolas por entidades públicas ou privadas, desde que aceites nos termos legais em vigor. Estas receitas que constituem o fundo podem ser geridas pelas escolas, isto é, podem os estabelecimentos de ensino no uso da sua autonomia administrativa e financeira, autorizarem e efetuarem diretamente o pagamento das suas despesas com a manutenção e conservação do património escolar.

¹⁵⁹ Este representante é designado pela própria Câmara Municipal.

¹⁶⁰ Este elemento só integrará o Conselho de Direção caso a associação de pais e encarregados de educação exista na escola.

¹⁶¹ Este aluno só fará parte deste órgão se no ensino secundário existir a associação de estudantes.

¹⁶² De acordo com o n.º 2, do artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro.

¹⁶³ De acordo com o n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, as competências delegadas pelo Conselho Administrativo no Conselho de Direção são-no sem prejuízo do uso do direito de avocação.

tomadas por este último órgão só tinham validade se fossem precedidas de audição ou parecer fundamentado do Conselho de Direção¹⁶⁴.

O Conselho de Direção reunia ordinariamente com uma periodicidade mensal e extraordinariamente sempre que fosse convocado pelo seu presidente¹⁶⁵, sendo as suas deliberações tomadas por maioria. Todos os elementos deste órgão gozavam do direito a um voto e no caso de se verificar um empate nas votações, esta situação seria resolvida pelo seu Presidente, uma vez que gozava de voto de qualidade.

Em relação à gestão do fundo de manutenção e conservação das escolas que este diploma instituíra no seu artigo 1.º, cabia ao Conselho Administrativo a prestação de contas do mesmo, inserindo-o na conta de gerência da escola, sendo este conselho responsável perante a respetiva Direção Regional de Educação pela gestão deste fundo. Para que as verbas que fazem parte deste fundo possam ser aplicadas na beneficiação e recuperação do parque escolar, tinham as escolas que elaborar um plano anual de aplicação daquelas verbas onde deviam ainda constar os meios necessários à sua execução. Este plano era aprovado pelo Conselho Diretivo da escola, após proposta fundamentada do Conselho Administrativo, tendo o órgão de gestão a competência para autorizar despesa no valor de quatro milhões de escudos¹⁶⁶.

3.2. Segundo período: a participação, direção, autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares

O segundo período que se inicia na década de 90 do século XX (meados de 1991) e que se prolonga até quase ao final da primeira década deste século comporta por parte da administração duas tentativas para instituir um modelo de gestão e administração das escolas unipessoal, a que a maioria destas não adere. Além deste aspeto, os responsáveis políticos pela educação criaram o Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar, composta pelos tradicionais atores educativos a que se lhe juntam outros representantes com interesses na educação, como um representante da Câmara Municipal, outro dos interesses

¹⁶⁴ De acordo com o n.º 2, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro.

¹⁶⁵ De acordo com o n.º 2, do artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro.

¹⁶⁶ De acordo com o n.º 2, do artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro. O valor de quatro milhões de escudos aqui referido reporta-se à data da publicação deste Decreto, isto é, ao dia 13 de outubro de 1988. Este valor equivale presentemente a 801.968,00 €.

socioeconómicos da região e ainda um outro dos interesses culturais e mais tarde a Assembleia. Ainda se pode acrescentar que este processo associado à autonomia passou a implicar uma participação mais “alargada a membros exteriores à escola” (Batista, 2014, p. 257). Desta forma, alguns dos poderes detidos pelos professores e pelo Conselho Diretivo até então passaram a se concentrar neste órgão. Este segundo período que identificámos no que à gestão das escolas públicas portuguesas diz respeito é abordado nos pontos seguintes: o «novo» modelo de gestão e a participação; e o modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares e a participação comunitária.

3.2.1. O «novo modelo de gestão» e a participação

Passados cerca de 15 anos após a publicação da legislação anterior e de três anos sobre a apresentação da Proposta Global de Reforma da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988a) é aprovado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Segundo Ventura, Castanheira e Costa, tratou-se de “uma tentativa para alterar a gestão escolar em Portugal” (2006, p. 129). Todavia, até se chegar aqui percorreu-se um longo caminho.

Na década de 80, do século passado, a LBSE estabeleceu os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, definiu os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a diferentes níveis, central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento de ensino (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988a). Além disto, determinou a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e criou departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa¹⁶⁷. Com a publicação, em 1986, da LBSE ficaram definidas “as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema escolar (...) e estabeleceu um novo contexto para a tomada de decisões da política educacional (...)” (Afonso, 1994, pp. 115-116). Ainda neste âmbito, de acordo com Afonso, “a pressão de factores externos, que se faziam sentir em sectores específicos da sociedade ou, pelo menos, cujas consequências estariam a ser antecipadas a nível do Estado, e já com reflexos na sua actuação política” (1997, p. 104) terão contribuído para a reforma educativa. Em relação a esses fatores externos, Afonso referia-se concretamente à

¹⁶⁷ De acordo com os artigos 43.º, 44.º e 45.º da LBSE.

“intervenção do Banco Mundial no financiamento do sistema educativo e ao relatório produzido pela OCDE, a qual produziu um importante relatório, severamente crítico, sobre a política educativa em Portugal e que terá ajudado a CRSE a identificar os problemas essenciais do sistema educativo português” (1997, cit. por Flores, 2005, p. 22).

Neste contexto, foi criada a CRSE por força da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro¹⁶⁸. Esta, por sua vez designou, entre outros, o Grupo de Trabalho (GT), que integrou diversos professores da Área de Análise Social e Organização da Educação da Universidade do Minho, nomeadamente, João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, no sentido de apresentar propostas de operacionalização da reforma no âmbito da administração das escolas, que se traduziu num “estudo conducente à redefinição do ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas básica e secundária e centros de educação pré-escolar” (CRSE, 1988a, p. 549).

As propostas apresentadas pelo GT sustentam uma visão congruente com a LBSE, que os próprios proponentes descrevem como sendo “uma arquitectura organizacional geral e não um organigrama completo, final” (Lima, 1988, p. 154).

O GT debruçou-se sobre os grandes princípios gerais da administração das escolas básicas e secundárias que a LBSE explicitamente consagra, designadamente:

- “1) A distinção entre direcção e gestão (artigo 45.º);
- 2) A participação de todos os interessados na administração da educação escolar - professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses sociais, económicos, culturais e científicos (artigos 43.º, n.ºs 1 e 2 e 45.º, n.º 2);
- 3) Interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local em que a escola se insere (artigos 43.º, n.º 2 e 45.º, n.º 1) (a LBSE utiliza expressões como «interligação com a comunidade», «interligação comunitária»);
- 4) Prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988a, p. 147).

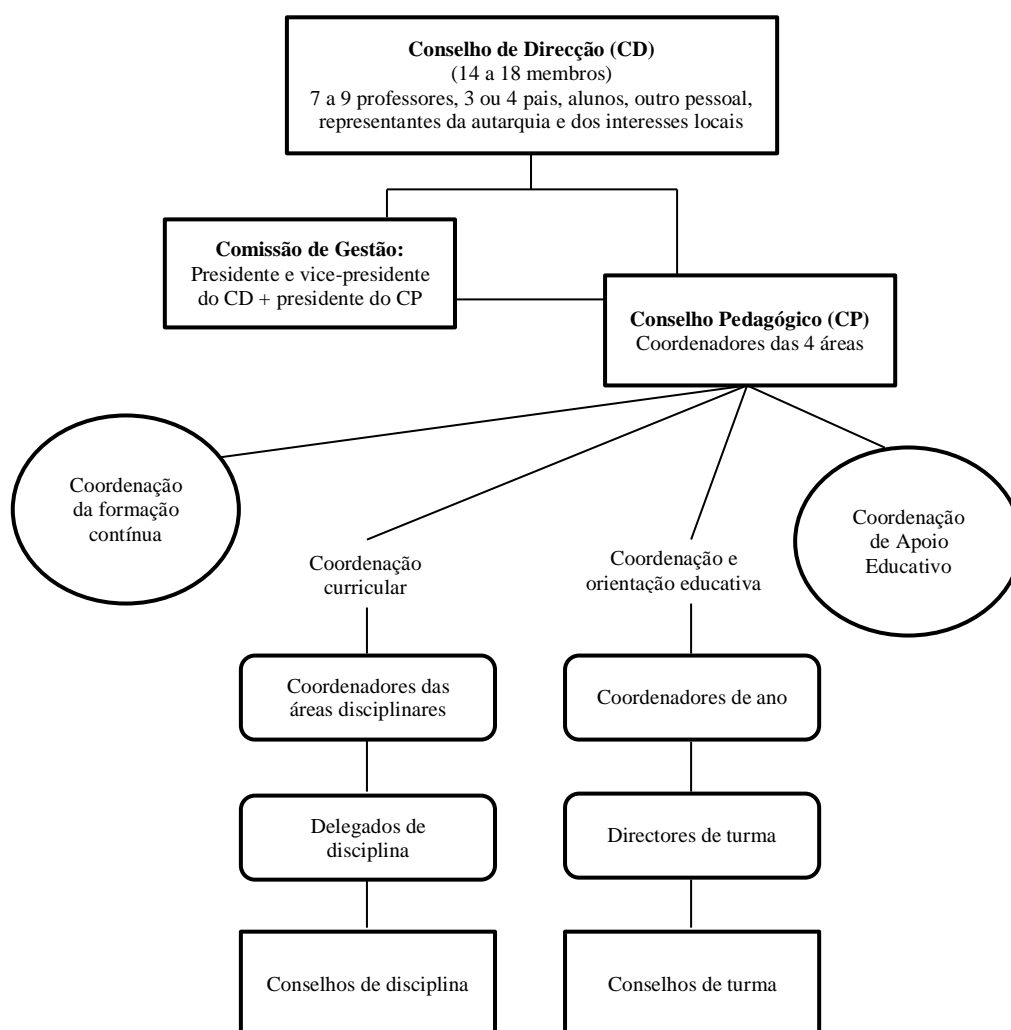
Este Grupo, com base nestes princípios, definiu um outro conjunto a partir do quais foram apresentadas as propostas de direcção e gestão das escolas, dos quais destacamos,

¹⁶⁸ Que de acordo com o preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, pretendia a administração que a reforma preparasse o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se iriam perfilar, fossem eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social.

“assegurar o princípio democrático e participativo (...) envolvendo na direção e gestão professores, alunos, famílias, autarquias e instituições locais”; “apontar para uma progressiva especialização das funções de gestão, distinguindo claramente entre funções de direcção e funções de gestão” (Formosinho *et al.*, 1988, cit. por Flores, 2005, p. 23).

Deste modo, depois de alguns avanços e recuos, motivados pela reflexão e pelo diálogo estabelecido entre os elementos do Grupo e outros organismos e elementos da sociedade, e ainda devido a críticas proferidas por parte da FENPROF, o GT apresentou uma proposta estrutural (Figura 56), baseada na distinção entre as competências de direcção e as competências de gestão.

Figura 56 - Estrutura da organização e administração escolar de acordo com a proposta do Grupo de Trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo



Fonte: Afonso (2004, p. 300)

As funções diretivas encontravam-se concentradas num amplo Conselho Diretivo composto por uma diversidade de representantes da escola e da comunidade, incluindo 50% de representantes de professores.

As funções de gestão seriam da competência da Comissão de Gestão e do Conselho Pedagógico.

A Comissão de Gestão seria formada por três docentes que pertenciam simultaneamente a outros órgãos. O Presidente e o Vice-Presidente desta Comissão também seriam o Presidente e o Vice-Presidente do Conselho de Direção. O seu terceiro elemento seria o Presidente do Conselho Pedagógico, eleito pelos membros deste.

No que toca aos processos eleitorais, designadamente do Conselho Diretivo, baseavam-se os mesmos na “apresentação de listas de candidatos, que incluíam professores, outros trabalhadores e pais. Pelo contrário, os representantes dos alunos eram eleitos directamente pelos alunos, enquanto que outros representantes da comunidade educativa eram indigitados” (Afonso, 2004, p. 131). Estes procedimentos eleitorais eram concebidos como veículos de cooperação entre professores e pais, na medida em que “as listas conjuntas eram consideradas uma maneira de juntar pessoas à volta de um projecto educativo, evitando a polarização em corpos diferenciados (professores vs pais), para atenuar conflitos corporativos que a eleição por corpos pode eventualmente criar” (Formosinho, 1989, p. 27).

Esta proposta incorporava outras características inovadoras, nomeadamente ao nível da estrutura pedagógica intermédia, prevendo-se a criação de «equipas de ensino» compostas por professores, a fim de trabalharem em conjunto com grupos de turmas, em vez da estrutura tradicional dos Conselhos de Turma. As outras inovações que este modelo contemplava foram sem dúvida a diferenciação entre direção e gestão e a definição de um Conselho Diretivo participativo. Porém, a solução encontrada no que diz respeito ao processo eleitoral não pareceu ser a mais adequada para alguns observadores.

Quanto à solução proposta, no que se refere à organização das funções de gestão, a mesma gerou também alguma discussão. Em relação a esta situação Afonso salienta que esta solução,

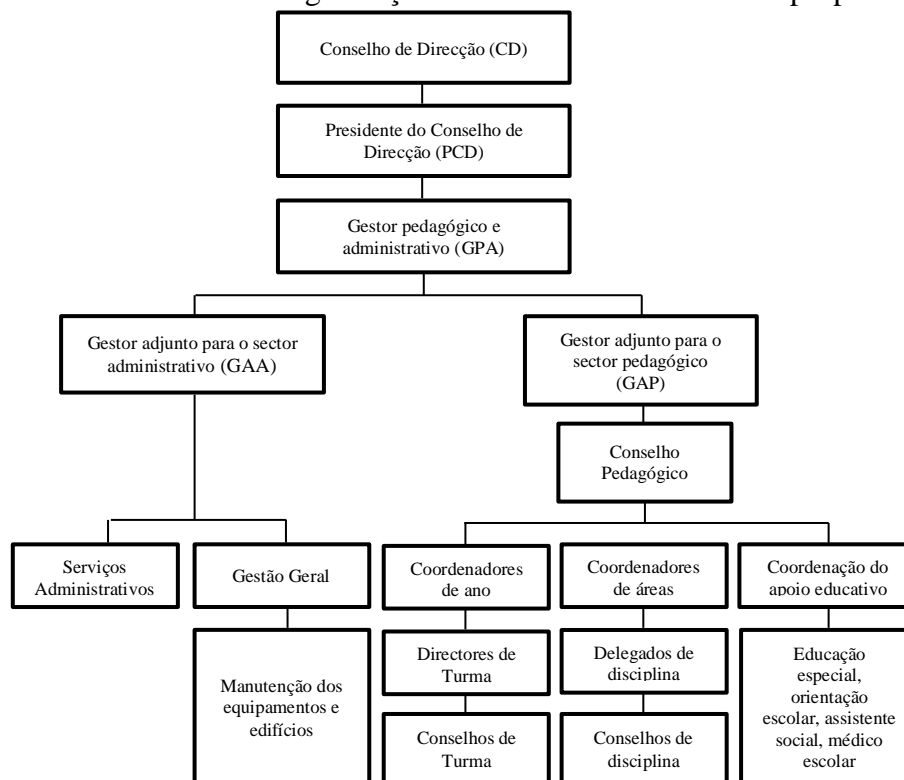
“por um lado, mantinha uma das características disfuncionais do modelo corrente, que era a existência de dois órgãos diferentes (o Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico) com membros individuais em comum, e sem uma definição clara das suas relações institucionais. De facto, o conselho de gestão proposto, composto por membros de outros dois órgãos, seria encarado pelos seus membros e pela escola em geral, como uma estrutura fraca, sem a

legitimidade institucional necessária ao funcionamento da organização. Por outro lado, impedia-se a necessária especialização e profissionalização das funções de gestão de nível superior, pois a equipa de gestão mantinha-se como um grupo de professores eleitos, politicamente responsáveis perante o seu eleitorado, em vez de administradores profissionais, seleccionados de acordo com a sua experiência e formação específica” (1994, p. 132).

Estas duas situações careciam de melhor ponderação, uma vez que as propostas refletiam as preocupações implícitas do GT sobre as reações esperadas por parte dos docentes contra a redução do seu controlo sobre a direção das escolas.

Outro membro do GT, no caso concreto Licínio Lima, apresentou uma proposta alternativa, onde estas opções estruturais eram consideradas (Lima, 1988) e em que as funções da gestão seriam atribuídas a um gestor nomeado e a dois Adjuntos. O Conselho Pedagógico encontrava-se definido como um corpo subordinado com funções de aconselhamento e de coordenação ao nível intermédio e em relação ao processo eleitoral, encontrava-se previsto a eleição separada dos representantes dos professores, do restante pessoal, dos pais e dos estudantes, em vez de listas eleitorais conjuntas, que era aquilo que continha a proposta do GT (Figura 57).

Figura 57 - Estrutura da organização escolar de acordo com a proposta de Licínio Lima



Fonte: Afonso (2004, p. 301)

Aos restantes elementos do GT, esta proposta alternativa, concebida por um dos seus membros, pareceu demasiado radical, em particular no que tocava à sugestão de substituir a comissão de gestão eleita por um gestor profissional. Deste modo, esta

“solução foi abandonada por decisão unânime da Comissão de Reforma do Sistema Educativo por não obter consenso social para a sua implementação e por ser difícil ou inconveniente uma tão radical separação entre órgão de direcção e órgão de gestão, ou ainda por receio de um órgão de gestão de carreira poder esvaziar o poder do Conselho Directivo” (Formosinho, 1989, p. 25).

Segundo Afonso (1994), o projeto final de reforma, apresentado em julho de 1988 pela CRSE, não se distanciava muito da proposta original, designadamente quanto à distinção entre o Conselho de Direcção e a Comissão de Gestão. Contudo, foi feita a alteração quanto ao sistema eleitoral do Conselho Directivo. Em vez de listas eleitorais comuns, propunha-se, agora, a eleição separada pelos vários corpos.

Antes da publicação, na versão de Decreto-Lei¹⁶⁹, ainda seria divulgado o Projeto de Decreto-Lei (ME, 1990)¹⁷⁰, relativo ao «Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão», que foi sujeito a negociação com os diversos sindicatos que na época representavam os professores e que depois de ouvidos os órgãos de governo próprio das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 1990) e o Conselho Consultivo da Juventude se transformaria no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, “diploma que ficou conhecido como o «novo modelo de gestão à experiência»” (S. C. G. Silva, 2004, p. 200) ou “novo modelo de gestão” (Lima, 1996, p. 21). Também, de acordo com o estudo

¹⁶⁹ De acordo com Figueiredo, as propostas da CRSE constituíram-se apenas como uma base de trabalho para a elaboração do diploma citado e dadas as alterações que foram introduzidas, por exemplo, pelo CNE: “na sua versão definitiva, o decreto-lei continua a privilegiar a fórmula «direcção, administração e gestão», embora tenha integrado parcialmente a proposta do CNE relativa ao órgão de direcção ao consagrar a designação de Conselho de Escola, neste caso só para as escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, designando as do pré-escolar e do 1º ciclo por Conselho de Área Escolar” (1993, p. 312). Nos órgãos de direcção foi também incluído o Conselho Administrativo. O Secretário-geral passou a designar-se por Director Executivo. Foram atendidas várias recomendações do CNE. Assim, o Presidente do Conselho de Escola é eleito entre os membros docentes desse conselho; ao Conselho de Escola compete não apenas eleger, mas também destituir o Director Executivo, ponto em que o projeto de diploma era omissivo.

¹⁷⁰ Disponibilizado em junho de 1990 pelo Ministério da Educação, liderado pelo Ministro Roberto Carneiro. Este projeto que terá sido elaborado e negociado sob a direcção do Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro D’Orey da Cunha, e que mereceu parecer genericamente favorável e recomendações várias do Conselho Nacional da Educação (CNE, 1991).

realizado por Rosário¹⁷¹, seria invocado como “Modelo democrático em que têm expressão os princípios de participação e representação” (1996, p. 89).

Este projeto final do governo (Projeto de Decreto-Lei) e o próprio Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio,

“desviaram-se significativamente da proposta da Comissão de Reforma¹⁷². Assim a solução organizacional para a função de gestão seguiu as sugestões de Lima, com um gestor executivo nomeado pelo Conselho Directivo, agora redesignado Conselho de Escola. No entanto, mantinha-se o controlo virtual dos professores sobre o Conselho de Escola, uma vez que 50% dos seus membros seriam professores, incluindo o seu presidente, com voto de desempate” (Afonso, 1994, p. 133).

Estabelecendo a comparação entre o que preconizava a CRSE e este Decreto-Lei, verificam-se algumas diferenças na composição e designação dos órgãos de administração das escolas, tal como se encontra resumido no quadro 74.

Quadro 74 - Composição dos órgãos de direção, administração, gestão e órgão pedagógico das escolas – estudo comparativo

| CRSE | DECRETO-LEI N.º 172/91, DE 10 DE MAIO |
|---|---|
| Órgão de Direção - Conselho de Direção. | Órgão de Direção - Conselho de Escola/Área Escolar. |
| Órgão de Administração e Gestão - Órgão de gestão colegial (Comissão de Gestão) ou Diretor. | Órgão de Administração e Gestão - Órgão central de gestão (unipessoal). |
| Funções do Conselho Administrativo entregues ao órgão de gestão. | Mantém legislação deste órgão. |
| Órgão de Coordenação Pedagógica e Gestão - Conselho Pedagógico, sem os representantes de pais e alunos mas com a hipótese de serem integrados «pedagogos/especialistas». | Órgão de Orientação Educativa - Conselho Pedagógico, que integra representantes dos pais e encarregados de educação e alunos do 3º ciclo e ensino secundário. |
| Coordenador Educativo de Turma e Coordenador de Orientação Educativa - com funções mais enriquecidas. | Diretor de Turma e Coordenador de Diretores de Turma - não altera as suas funções. |
| Funções do Órgão de Direção: - Representação da escola; - Autorização de transferência de verbas; - Aprovação de regulamentos de outros órgãos; - Eleição da Comissão de Gestão pelo Conselho de Direção; - Poder entregue ao Conselho de Direção. | Funções do Órgão de Direção: - Escola representada pelo Diretor (Órgão de Administração e Gestão); - Sem atribuições no campo económico; - Funções entregues a outros órgãos; - Livre escolha e destituição do Diretor; - Poder entregue ao Diretor (Órgão de Administração e Gestão). |

Fonte: Adaptado de Teixeira (1995, p. 57)

¹⁷¹ Estudo a que nos referimos num ponto anterior onde descrevemos o modelo de gestão escolar instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹⁷² Também A. J. Afonso partilha dessa opinião, afirmando que uma vez que a proposta original da CRSE e aquela que se tornou a final por via da incorporação de desenvolvimentos posteriores e “o que veio a ser legislado é bastante diferente do que tinha sido proposto, quer no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada. No que diz respeito à dimensão mais expressiva da autonomia da escola, (...), a diferença entre a proposta do grupo de trabalho e o Decreto-Lei 172/91 é substantiva” (1999, p. 21).

Também desta opinião partilha Fernandes quando refere que a experiência fundada no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, constituiu-se como “uma primeira transposição para a aplicação no terreno, embora alterada, do projecto elaborado pela comissão de reforma” (2003, p. 43).

Esta situação foi, na altura, comentada pela FNE, que considerava que o novo Decreto-Lei criava o desafio da partilha do poder no interior da escola, reconhecendo, contudo, que

“os professores por sua vez ganharam indiscutivelmente poder, estão em paridade no Conselho de Escola, é-lhes atribuída a presidência do mesmo; pertence aos professores a eleição do Presidente do Conselho Pedagógico que é um dos seus membros” (1992, cit. por Afonso, 1994, p. 133).

No entanto, é necessário frisar que de facto este Decreto-Lei alargava a estrutura participativa na

“direcção da escola a outros intervenientes exteriores à escola mas interessados no processo educativo, pelo que esse alargamento iria reduzir o controlo da escola por parte dos professores, o que gerou uma forte oposição de muitos professores e alguns sindicatos de professores, enquanto que foi bem recebida pelos pais e respectivas associações” (Luís, 1996, p. 3).

Ainda a este respeito é também importante referir que nesta altura alguns professores manifestaram-se a favor da implementação deste normativo, dado que viam nele a hipótese de as escolas passarem a dispor de mais autonomia em relação à administração educativa central e regional, ao mesmo tempo, que colocavam reservas no que toca ao facto da estrutura participativa da escola ter sido alargada a alguns agentes exteriores. Estes aspetos ficaram nesta época bem vinculados na literatura, salientando-se a este propósito o que disse e escreveu Afonso, designadamente que “a crítica centrou-se não só na participação de não-profissionais vindos de fora da escola, nomeadamente pais e representantes das autoridades locais, mas principalmente no facto de os professores perderem o seu controlo sobre o conselho directivo” (1994, p. 29).

O modelo de gestão que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, apresenta vem instituir uma rutura com todos aqueles que o antecederam, que Barroso sintetiza em duas zonas de rutura

“- *Primeira zona de ruptura*: a tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais económicos locais na tomada de decisão interna à escola.

(...) - *Segunda zona de ruptura*: tentativa de profissionalização da gestão. Esta ideia de «profissionalizar o exercício» da gestão e de criar «um órgão unipessoal de gestão e administração, profissionalizado» (como vem expressamente referido na «nota justificativa» que acompanhou o decreto, quando da sua discussão no conselho de ministros) é um dos elementos mais significativos para enquadrar o paradigma de referência do modelo de gestão proposto” (1991a, pp. 76-77).

Embora concordando com o autor anterior, Falcão, Neves e Almeida acrescentam outras duas zonas de rutura que consideram importantes, nomeadamente: “a separação dos órgãos de direcção e gestão; a aplicação do novo modelo a todos os níveis de ensino não superior, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário” (1995, p. 90). Também Teixeira partilha desta opinião sublinhando que a grande novidade deste «modelo» “assenta na diferença entre órgãos de direcção (o Conselho de Escola ou de Área Escolar) e órgãos de gestão (o director executivo, o conselho administrativo e, nos casos em que exista área escolar, o coordenador de núcleo)” (1993, p. 128).

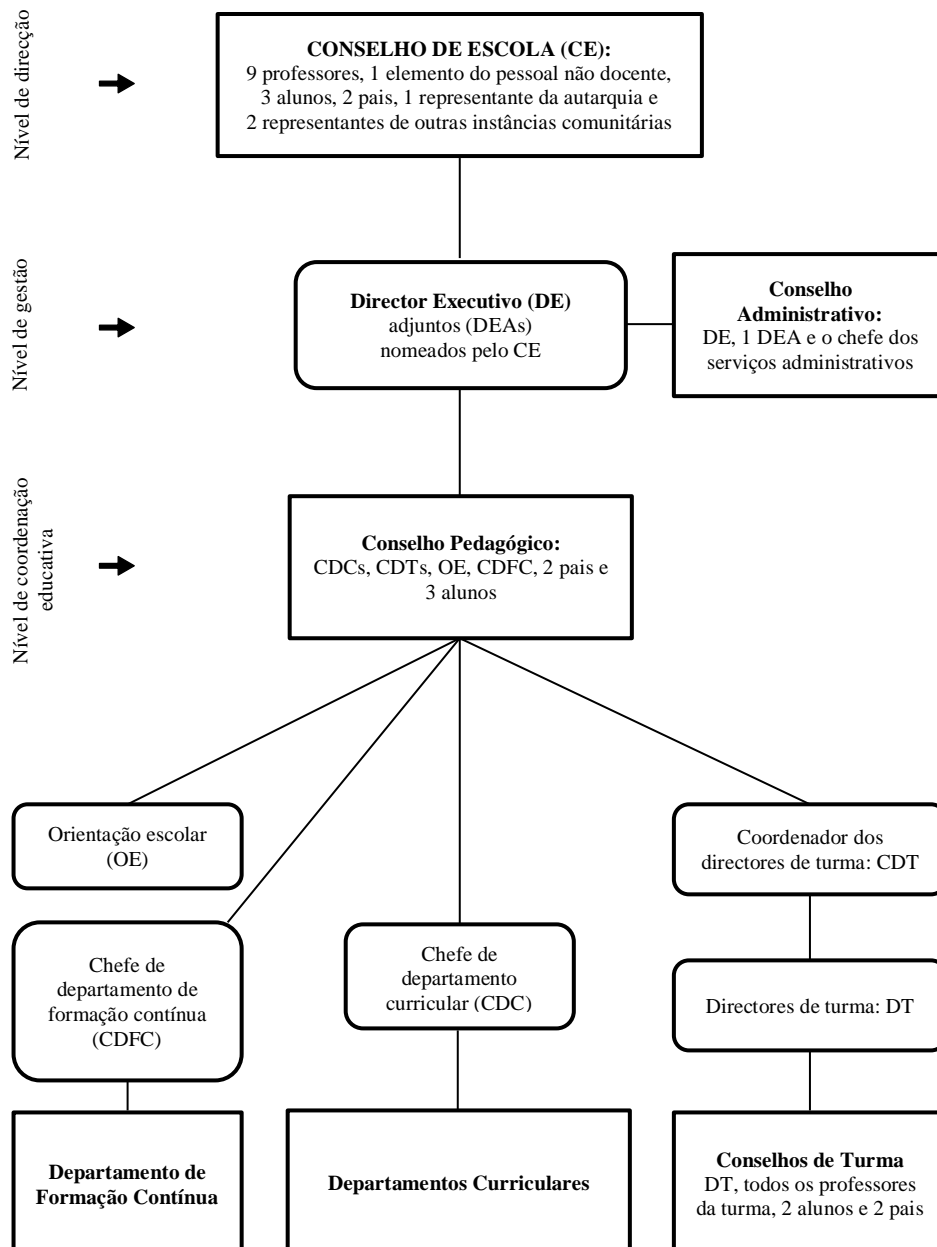
Este Decreto estabelece o ordenamento jurídico da direcção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário como se pode visualizar na figura 58. As finalidades de tal novo ordenamento podem sintetizar-se da seguinte forma:

“ligar a escola à comunidade, em particular aos pais dos seus alunos, consagrar tal ligação no órgão de direcção da escola salvaguardando a profissionalidade da gestão, a cargo de professores, e presentear a nova entidade assim constituída, a comunidade educativa, com autonomias, pedagógica, científica, cultural e administrativa” (Bairrão *et al.*, 1997, p. 183).

Deste modo, este modelo experimental de direcção, gestão e administração escolar, além do reforço da participação da comunidade escolar e local, fez emergir outro aspeto

essencial, designadamente “a prevalência da dimensão pedagógica sobre a dimensão administrativa e a sua aplicação ao 1.º ciclo, cujos estabelecimentos foram agrupados por áreas geográficas” (Eurydice, 2007b, p. 60).

Figura 58 - Estrutura da organização e administração escolar de acordo com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio



Fonte: Afonso (2004, p. 302)

Este Decreto veio introduzir uma estrutura organizativa em três níveis. Ao nível mais elevado correspondem as funções de direção exercidas por um órgão colegial - o Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar¹⁷³. Ao nível intermédio situam-se as funções de administração e gestão exercidas por um Diretor Executivo¹⁷⁴ e Adjuntos¹⁷⁵ e por um Conselho Administrativo¹⁷⁶. Situado na base, encontram-se, o Conselho Pedagógico¹⁷⁷ que coordena as estruturas de orientação educativa¹⁷⁸.

Para além destas novas estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico, são inovações importantes do modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, a significativa presença de membros não docentes na direção da escola, “reduzindo desta forma o seu controlo virtual pelos professores (...) e a criação de diretor executivo nomeado por um conselho escolar, em vez de um conselho directivo eleito pelos professores” (Afonso, 1994, p. 13). Já para Teixeira (1995), a grande novidade deste modelo reside na diferença estabelecida entre os órgãos de direção e os de gestão.

Também para Carvalho *et al.*, este modelo assenta em três níveis organizativos, nomeadamente:

- “- a política de escola e o relacionamento com o meio compete ao Conselho de Escola;
- a gestão administrativa compete ao Director Executivo;
- a organização pedagógica é atribuída ao Conselho Pedagógico.

Assim, o Conselho de Escola define a política de Escola, o Director Executivo executa, gere e dinamiza os projectos aprovados pelo Conselho de Escola, e o Conselho Pedagógico fica limitado a funções de órgão consultivo, tendo de ver aprovadas as suas propostas pelo Conselho de Escola. Com esta estrutura, a participação dos professores sai diminuída, já que apenas tem poderes de decisão através dos seus representantes no Conselho de Escola” (1995, p. 431).

O poder que antes residia num órgão colegial é agora partilhado por dois órgãos, um unipessoal e outro do tipo parlamentar. Esta partilha de poder está dependente da capacidade

¹⁷³ De acordo com o artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁷⁴ De acordo com o artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁷⁵ Os Adjuntos do Diretor Executivo são em número variável conforme o número de alunos, docentes e regime de funcionamento da escola.

¹⁷⁶ De acordo com o artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁷⁷ De acordo com o artigo 31.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁷⁸ De acordo com o artigo 36.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

de negociação e de intervenção de cada um dos órgãos citados, podendo-se criar áreas de incerteza na tomada de decisão e zonas de fronteira, nomeadamente entre o Diretor Executivo e o Conselho de Escola, que em algumas situações, porventura, se poderiam constituir como potenciadoras de conflito (Carvalho *et al.*, 1995).

Este diploma confere competências significativas ao Diretor Executivo e ao Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar e define, de forma muito genérica e limitativa, as competências do Conselho Administrativo, restringindo-as à autorização para a realização e pagamento de despesas, nos termos legalmente previstos, e ao acompanhamento e verificação da legalidade da gestão administrativa e financeira da escola. Parte das competências do Conselho Administrativo do anterior modelo de gestão são, neste modelo, atribuídas ao Diretor Executivo e ao Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar, nomeadamente a aprovação do orçamento que passa a constituir uma das competências deste último órgão.

Segundo Cunha, o modelo de direção, administração e gestão escolar, aprovado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, “deve ser considerado como uma reforma cultural profunda” (1995, p. 57) e representa um “novo paradigma de democraticidade (...) que é caracterizado por três elementos essenciais: a) eficiência dos serviços; b) prestação de contas; c) autonomia local de decisão” (1995, p. 58).

Na sua perspetiva o elemento de eficiência é considerado um elemento essencial de democraticidade apenas em regimes democráticos maduros, pois só nestes regimes se dá grande importância às competências dos gestores, e se preferem órgãos de gestão unipessoais, que assegurem a eficiência das instituições, muito embora devam sempre prestar contas a órgãos de participação democrática (Cunha, 1995).

Em relação à prestação de contas, o autor refere que nos regimes democráticos maduros,

“tende-se a separar claramente as tarefas de direcção de gestão. A gestão é entregue a profissionais tecnicamente competentes, escolhidos, em geral, a prazo e por contrato, e a quem se concede ampla autonomia para escolher os seus colaboradores e para tomar decisões sobre a gestão corrente. O gestor, então, presta contas aos órgãos de direcção, os quais, esses sim, são constituídos segundo critérios de legitimação e não de competência técnica e actuam colegial e não pessoalmente. Esta separação entre órgãos permite, assim, a correcta integração de todos os elementos da democraticidade que noutros regimes se encontram em oposição: a eficiência e a participação, a excelência e a legitimidade, a autonomia e a liberdade. (...). Ao distinguir-se o órgão executivo do órgão directivo, dá-se ao órgão directivo a competência de

estabelecer orientações, em geral, apenas quanto a fins e objectivos; o órgão executivo deverá escolher os meios para atingir esses objectivos. A prestação de contas não é, então, relatório de obediência, mas a apresentação de resultados” (Cunha, 1995, pp. 59-60).

Quanto à autonomia local, genericamente nos regimes não democráticos é centralizada e concentrada. Já nos regimes democráticos pouco maduros, a capacidade de decidir é exercida no próprio local onde se prestam os serviços. Neste terceiro elemento do paradigma referido por Cunha (1995), o que é necessário é a montagem de um sistema de articulação entre as várias autonomias para mútuo benefício, maximização de recursos e equilíbrio de oportunidades.

Este autor (1995) refere ainda que o modelo de gestão escolar das escolas dos EUA e da Austrália influenciou bastante a elaboração deste modelo português, apresentando as seguintes características comuns: a) separação entre direcção e gestão das escolas; b) atribuição de máxima participação no órgão de direcção (*School Committee*) e o máximo de eficiência na gestão (Superintendente e Reitores); c) responsabilização dos órgãos de gestão perante o órgão de direcção. A diferença substancial do modelo australiano em relação ao português prende-se com a participação no Conselho de Direcção, órgão composto apenas pelos pais dos alunos de cada escola e não por professores e cidadãos em geral. As diferenças mais relevantes entre o modelo americano e o português registam-se essencialmente ao nível da autonomia local, que nos EUA se concentra na vila, cidade ou concelho e considera que aqueles que devem participar na direcção são os cidadãos e não os profissionais.

Cunha acrescenta ainda que o modelo português, de acordo com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, possui algumas características próprias, nomeadamente:

“primeiro, a autonomia local refere-se à escola e não à vila, cidade ou concelho; segundo, o nível de autonomia restringe-se à direcção e gestão da escola, não ao regime financeiro, neste ponto dependendo de verbas do Estado; terceiro, os que participam no órgão de direcção são um misto de cidadãos, representantes dos professores, dos pais, dos alunos e funcionários e não apenas dos cidadãos ou apenas dos pais” (1995, p. 61).

Já Estêvão entende que “este modelo claramente invoca outra «instituição» e outros processos reguladores que não os do modelo da «gestão democrática»” (1995, p. 90).

No que toca a aspetos positivos que alguns autores encontram neste diploma de direção, administração e gestão das escolas, assinala-se o que sobre isto foi referido por Formosinho e Machado, salientando estes que

“enquanto o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, se «esquecia» de abranger na «autonomia consagrada» o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar, já o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, pretende, de uma forma inovadora, alargar o ordenamento do «novo modelo de administração, direção e gestão das escolas» a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino. A importância deste diploma advém-lhe ainda da sua *concepção pluridimensional de escola*, que, coerentemente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios de democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projecto educativo” (2005, p. 123).

Apesar dos aspetos positivos e inovadores introduzidos no regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, a experiência levada a cabo contou “com oposições significativas em algumas escolas onde foi aplicado, basicamente escolas de grandes centros urbanos” (Fernandes, 2003, p. 43).

Os pressupostos apresentados neste diploma encerram aquilo que Afonso (1998) denominou de «ressonâncias neoliberais», na medida em que aparecem ligados a um desinvestimento na educação pública, sendo, no entanto, acompanhados pela introdução de mecanismos de qualidade e aumento da eficácia do sistema.

No entanto, para Teixeira parece claro

“que todos os autores, intelectuais e políticos, do modelo que o Decreto-Lei n.º 172/91 estabelece, pretenderam dotar a escola de uma nova estrutura para a orientar para uma nova estratégia: a estratégia da participação, da liberdade, da responsabilidade e da integração da escola no meio; ou, se quisermos, usando a terminologia de Formosinho (1989), uma estratégia que visa transformar a escola de «serviço local do Estado» em «comunidade educativa». Ou seja, parece ressaltar (...) que existiu uma estratégia de implementação de uma estrutura indutora de novas estratégias” (1995, p. 59).

Neste quadro, apesar de se ter verificado essa estratégia e de ser visível neste percurso um reforço da participação dos vários atores escolares, em particular dos professores na

estrutura de direção da escola, continuou a verificar-se o acentuar do poder e a intervenção da administração central. Neste âmbito, como refere Lemos, nesta altura “as escolas mantêm-se como meras extensões da administração e a esta prestam contas pelas vias burocráticas e hierárquicas tradicionais” (1997, p. 262).

3.2.1.1. Órgãos de direção, administração e gestão

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, define, em termos específicos, como órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares os seguintes:

- a) Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar;
- b) Diretor Executivo¹⁷⁹;
- c) Conselho Pedagógico;
- d) Conselho Administrativo;
- e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares¹⁸⁰.

3.2.1.1.1. Conselho de Escola e de Área Escolar

Os Conselhos de Escola e de Área Escolar são os órgãos de direção, respetivamente da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes setores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das atividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na LBSE¹⁸¹.

O Conselho de Escola dos estabelecimentos onde se ministra o ensino secundário é constituído por nove representantes dos docentes¹⁸², três representantes dos alunos do ensino secundário, um representante do pessoal não docente, dois representantes da associação de

¹⁷⁹ O facto de neste diploma surgir novamente a figura do Diretor, fez lembrar a muitos docentes que exerceram a sua atividade profissional antes do 25 de abril de 1974, o que a mesma na altura significava e o que esta no início dos anos 90 do século XX, em algumas escolas, porventura, poderia vir a significar pelo que algumas opiniões, como, por exemplo, as de Silva (1991) vão no sentido da sua implementação poder vir a atingir gravemente a gestão democrática das escolas.

¹⁸⁰ De acordo com o artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸¹ De acordo com o artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸² Tendo os representantes dos docentes que pertencem ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário redução da componente letiva ao abrigo do Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de dezembro.

pais e encarregados de educação, um representante da Câmara Municipal, outro dos interesses socioeconómicos e outro, ainda, dos interesses culturais da região¹⁸³. Nas escolas onde o ensino secundário não é ministrado, este órgão é composto pelos membros acabados de referir, com a exceção dos alunos, que deixam de ter qualquer representante. Além disso, os docentes passam a ter sete representantes e a associação de pais e encarregados de educação três representantes¹⁸⁴. A forma de designação dos representantes dos interesses socioeconómicos¹⁸⁵ e culturais encontra-se regulada na Portaria n.º 772/92, de 7 de agosto. Esta incorporação no Conselho de Escola de “outras «autoridades» pode ainda ler-se como uma medida tendente a ampliar as noções de democracia e participação e, assim, torná-lo socialmente mais aceitável e institucionalmente mais consistente” (Estêvão, 1994, p. 49).

O exercício do cargo do Presidente deste órgão e o mandato dos alunos, pais e encarregados de educação têm a duração de um ano¹⁸⁶. Todos os outros membros do Conselho de Escola exercem as suas funções neste órgão durante quatro anos¹⁸⁷.

Ao Conselho de Escola são atribuídas diversas competências, entre as quais eleger e destituir o Diretor Executivo, eleger o seu próprio Presidente, aprovar o regulamento interno, o projeto educativo, os planos plurianual e anual de atividades, o projeto de orçamento anual, o relatório das contas de gerência, normas e critérios do âmbito da ação social e escolar, definir critérios de participação da escola em atividades culturais, desportivas e outras; atuar como órgão mediador de conflitos internos; determinar a aplicação de penas graves de suspensão a alunos e apreciar e decidir os recursos interpostos das decisões do Diretor Executivo¹⁸⁸.

O Conselho de Escola reúne ordinariamente duas vezes por período escolar e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo Presidente, por solicitação da maioria dos seus membros ou a requerimento do Diretor Executivo¹⁸⁹. Nestas reuniões, o Diretor Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico participam sem direito a voto¹⁹⁰.

¹⁸³ De acordo com o artigo 9.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸⁴ De acordo com o artigo 9.º, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸⁵ A sua integração no órgão de direção da escola (o Conselho de Escola ou o Conselho de Área Escolar), de acordo com A. J. Afonso (1993), levou a que alguns dos novos Diretores Executivos tenham chegado a alimentar algumas esperanças de que a presença dos representantes dos interesses socioeconómicos, neste órgão, pudesse e devesse ser aproveitada no sentido de transformá-los em mecenas da respetiva escola.

¹⁸⁶ De acordo com o artigo 11.º, n.ºs 2 e 3, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸⁷ De acordo com o artigo 11.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸⁸ De acordo com o artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁸⁹ De acordo com o artigo 15.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁹⁰ De acordo com o artigo 9.º, n.º 4, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Este é um “órgão inteiramente novo, recaindo nele a capacidade de aceitar ou rejeitar as práticas educativas da sua escola e de opinar sobre o modo como o director executivo as realiza, com o apoio, correcto ou não, das estruturas de orientação educativa” (Ferreira, 1994, p. 20). Apesar deste facto, uma das críticas que foi apontado a este órgão por alguns autores, como Garrido, prende-se com as demasiadas competências que lhe são atribuídas, “atendendo à sua composição e ao número de vezes que reúne, insuficiente para as decisões a tomar e propostas a aprovar” (1991, p. 5).

3.2.1.1.2. Diretor Executivo

O Diretor Executivo é o órgão da administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do Conselho de Escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar¹⁹¹.

A este órgão de gestão unipessoal incumbem inúmeras competências, entre as quais se salientam o submeter à aprovação do Conselho de Escola, nomeadamente, o regulamento interno, o projeto educativo, o projeto de orçamento, o relatório anual de atividades e o relatório das contas de gerência¹⁹².

O candidato a Diretor Executivo é, obrigatoriamente, um professor profissionalizado num nível de ensino ministrado na escola a que concorre¹⁹³ e com, pelo menos cinco anos de serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar¹⁹⁴. No exercício das suas funções é coadjuvado por Adjuntos¹⁹⁵, tendo os mandatos a duração de quatro anos.

Para Estêvão, a importância político-simbólica deste gestor de topo é grande e, talvez,

¹⁹¹ De acordo com o artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁹² De acordo com o artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁹³ O processo de concurso para recrutamento e seleção do Diretor Executivo das áreas escolares e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é definido pela Portaria n.º 747-A/92, de 30 de julho.

¹⁹⁴ De acordo com o artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Esta formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar passou a ser possível, nesta altura, aos candidatos ao cargo de Diretor Executivo obterem-na ao abrigo da Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro.

¹⁹⁵ O total de Adjuntos depende do número de alunos, do número de lugares docentes e do regime de funcionamento da escola. O seu número, tanto para as Áreas Escolares como para os estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, encontra-se fixado pelo Despacho n.º 208/ME/92, de 12 de outubro. A estes Adjuntos é-lhes concedida a redução da componente letiva de acordo com o Despacho n.º 207/ME/92, de 12 de outubro. Ao Diretor Executivo e aos Adjuntos dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, pelo exercício das suas funções, é atribuído um suplemento remuneratório de acordo com o Decreto-Lei n.º 242/92, de 29 de outubro.

“tão importante como o grau de eficiência que deverá atingir no domínio estritamente técnico. Daí, então, não ser estranha a relevância dada a este actor pelo novo modelo de direcção e gestão e a sua dependência face à administração central ou regional¹⁹⁶, justificando-se assim a afirmação de podermos vir a estar perante um tipo de gestão que actua na periferia (na escola) como um mecanismo que oculta um *controlo à distância*” (1995, p. 93).

Um dos requisitos que se encontrava no articulado do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 maio, prendia-se com o facto do Diretor Executivo dever possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar, o que acabou por não ser cumprido. Isto ficou a dever-se ao facto de ter sido introduzida, no Decreto em causa, uma disposição transitória¹⁹⁷

“que dispensava os candidatos ao cargo de qualquer formação especializada no domínio da gestão escolar. Na realidade, tal excepção, eventualmente justificada por razões pragmáticas, atendendo à escassez da oferta de formação nessa área, acabou por criar as condições favoráveis a uma transição «*em continuidade*», em que, na maior parte dos casos, a nomeação do director executivo recaiu sobre o presidente ou outro membro do conselho directivo da respectiva escola” (N. Afonso, 1995, p. 112).

Sobre este aspeto, Barroso considera a formação dos responsáveis da gestão como um instrumento essencial “para que a integração das escolas no processo de reforço da autonomia possa atingir resultados esperados” (1997a, p. 69), e, desta forma, propõe que essa formação, particularmente para os membros do órgão de gestão executiva, decorra durante o exercício do cargo. A formação que o autor sugere deve centrar-se na escola, sob as modalidades de «*formação-ação*» ou «*formação por projeto*», direccionando-se para a aquisição de competências diretamente relacionadas com o planeamento, a gestão do currículo e a animação de equipas. Igualmente, aponta para a criação e desenvolvimento de um programa nacional específico para a formação na área da Administração Educacional (Barroso, 1997a).

Por seu lado, N. Afonso defende uma clara distinção entre “uma formação especializada específica que constitui a base e o fundamento do estatuto profissional particular que deve ser atribuído ao director executivo, e a componente de organização e administração que deve fazer parte da formação generalista dos professores” (1995, p. 118).

¹⁹⁶ Que de acordo com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, é o Diretor Regional de Educação, e não o Conselho de Escola, que pode autorizar o Diretor Executivo a exercer funções letivas, a requerimento do próprio (artigo 20.º, n.º 2), que o nomeia no caso de impossibilidade de ser selecionado mediante o que se encontra previsto (artigo 18.º) ou no caso de cessação do seu mandato (artigo 23.º).

¹⁹⁷ De acordo com o artigo 51.º, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

3.2.1.1.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico destaca-se entre os órgãos e as estruturas de orientação educativa. É o órgão de coordenação e orientação educativa, competindo-lhe prestar apoio aos diversos órgãos da escola, nos domínios pedagógico-didáticos, de coordenação da atividade e animação educativa, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este é um órgão essencialmente consultivo cujas principais competências são elaborar propostas e emitir parecer. Compete, ainda, ao Conselho Pedagógico eleger o Presidente de entre os docentes que o integram¹⁹⁸. Este órgão, no caso das áreas escolares integra os seguintes elementos¹⁹⁹:

a) representantes dos docentes²⁰⁰;

b) Diretor Executivo;

c) dois representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados de educação, eleitos para o efeito;

d) coordenador de núcleo²⁰¹.

Já nos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, o Conselho Pedagógico é composto pelos seguintes membros²⁰²:

a) Diretor Executivo;

b) chefes dos departamentos curriculares;

c) coordenadores de ano dos diretores de turma;

d) chefe do departamento de formação;

e) dois representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados de educação, eleitos para o efeito;

f) três representantes dos alunos do 3º ciclo, nas escolas em que se ministre os 2º e 3º ciclos;

¹⁹⁸ De acordo com os artigos 31.º e 32.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁹⁹ De acordo com o n.º 3, do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, por solicitação do Diretor Executivo, o Conselho Pedagógico das áreas escolares pode, ainda, integrar a equipa de educação especial e os serviços de psicologia e orientação e participação, sem direito a voto, nas reuniões cuja matéria o justifique.

²⁰⁰ De acordo com o n.º 2, do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o número de representantes do pessoal docente é fixado pelo Conselho da Área Escolar, sob proposta do Diretor Executivo, num máximo de 3 a 5 elementos, consoante o número de docentes em funções na área escolar seja inferior ou superior a 50.

²⁰¹ De acordo com o n.º 1, do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁰² De acordo com o n.º 5, do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, podem também ser representantes dos alunos, os trabalhadores estudantes, no caso dos estabelecimentos de ensino que lecionem cursos noturnos.

g) dois representantes dos alunos do ensino secundário e um representante dos alunos do 3º ciclo, nas escolas que ministram o 3º ciclo e o ensino secundário;

h) três representantes dos alunos do ensino secundário, nas escolas que ministram o ensino secundário;

i) responsável pelos serviços de psicologia e orientação²⁰³.

Deste modo, na nova composição do Conselho Pedagógico, há a registar:

“1) um maior peso na presença dos directores de turma e 2) a participação dos encarregados de educação. No primeiro caso, uma escola que tenha alunos do 7º ano ao 12º ano terá seis coordenadores de ano dos directores de turma no conselho pedagógico. Convém lembrar que, na legislação anterior, os directores de turma estavam representados no conselho pedagógico apenas pelo coordenador dos directores de turma. Há assim uma presença muito mais significativa dos órgãos intermédios de gestão pedagógica, em consonância aliás com as sugestões da proposta global de reforma educativa” (Marques, 1993, p. 11).

3.2.1.1.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da escola, competindo-lhe autorizar a realização e pagamento de despesas e acompanhar e verificar a legalidade da gestão administrativo-financeira da escola²⁰⁴.

Este Conselho é composto pelo Diretor Executivo que a ele presidirá, por um dos Adjuntos e pelo chefe dos serviços de administração escolar²⁰⁵. O mesmo, reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo seu Presidente ou por solicitação de qualquer um dos restantes membros²⁰⁶.

3.2.1.1.5. Coordenador de núcleo

Na área escolar²⁰⁷ a coordenação da atividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador, cujo mandato tem a duração de quatro anos, eleito pelo respetivo pessoal

²⁰³ De acordo com o n.º 4, do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁰⁴ De acordo com os artigos 25.º e 26.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁰⁵ De acordo com o artigo 27.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁰⁶ De acordo com o artigo 28.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁰⁷ De acordo com o a alínea b), do n.º 1, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, a Área Escolar é um grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns.

docente²⁰⁸. Compete a este coordenador planificar, programar e coordenar as atividades educativas do núcleo, cumprir e fazer cumprir as orientações do Diretor Executivo, recolher e veicular as informações necessárias aos alunos e suas famílias e promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de atividades educativas. Compete-lhe, igualmente, promover o debate entre os docentes do núcleo sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar, bem como a divulgação e troca de informações sobre assuntos de interesse do núcleo²⁰⁹.

3.2.1.2. Estruturas de orientação educativa

As estruturas de orientação educativa²¹⁰, que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício das respetivas competências²¹¹, são:

- a) Departamento curricular;
- b) Chefe de departamento curricular;
- c) Conselho de turma;
- d) Coordenador de ano dos diretores de turma;
- e) Diretor de turma;
- f) Diretor de instalações;
- g) Serviços de psicologia e orientação;
- h) Departamento de formação²¹².

Cada Departamento Curricular é composto por todos os professores que lecionam a mesma disciplina ou área disciplinar ou que fazem parte do mesmo grupo de docência, sendo que tanto as disciplinas ou os grupos de docência que podem compor cada Departamento Curricular, são definidos por despacho do Ministro da Educação²¹³.

²⁰⁸ De acordo com o artigo 29.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²⁰⁹ De acordo com o artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²¹⁰ Aos membros dos órgãos e estruturas de orientação educativa são concedidas reduções da componente letiva, de acordo com o Despacho n.º 115/ME/93, de 1 de junho.

²¹¹ De acordo com a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro.

²¹² De acordo com o artigo 36.º, n.º 1, Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²¹³ De acordo com o artigo 37.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

O chefe de Departamento Curricular é eleito de entre os professores que pertencem ao Departamento, e em cada uma destas estruturas é criado um conselho de delegados de disciplina, nos termos a definir pelo regulamento interno de cada escola²¹⁴.

O artigo 39.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, refere que o Conselho de Turma é constituído pelo diretor de turma, pelos professores da turma, por dois representantes dos alunos, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sendo um deles designado pela associação de estudantes e o outro eleito pelos alunos da turma. Deste órgão fazem, ainda, parte dois representantes dos pais e encarregados de educação, a designar pela associação de pais²¹⁵, sendo um deles representante dos pais e encarregados de educação da turma e o outro da direção da associação de pais. Nas reuniões do Conselho de Turma para a avaliação periódica dos alunos é vedada a presença dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

O coordenador de ano dos diretores de turma é eleito de entre os diretores de turma de um mesmo ano²¹⁶.

O diretor de turma é escolhido pelo Diretor Executivo de entre os professores da turma²¹⁷.

Os diretores de instalações são também escolhidos pelo Diretor Executivo²¹⁸.

Os serviços de psicologia e orientação e o departamento de formação encontravam-se previstos no n.º 2, do artigo 36.º, do normativo que vimos abordando, sendo objeto de posterior regulamentação por portaria do Ministro da Educação.

Segundo Marques, as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, no que toca aos órgãos de orientação educativa, conferem-lhe um maior peso, “em particular, aos directores de turma e coordenadores de ano dos directores de turma. Por outro lado, os pais e encarregados de educação ficam representados no conselho de turma (2 representantes) e no conselho pedagógico (2 representantes)” (1993, p. 12).

²¹⁴ De acordo com o artigo 38.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²¹⁵ De acordo com o n.º 2, do artigo 39.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, caso não exista na escola a associação de estudantes ou de pais e encarregados de educação, os seus representantes a serem incluídos no Conselho de Turma, serão eleitos de entre, respetivamente, os alunos ou os pais e encarregados de educação da turma.

²¹⁶ De acordo com o artigo 40.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²¹⁷ De acordo com o artigo 41.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²¹⁸ De acordo com o artigo 42.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

3.2.1.3. Acompanhamento e avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

O processo de implementação, em regime experimental ocorreu em 54 escolas e áreas escolares, conforme se apresenta no quadro 75.

Quadro 75 - Rede experimental do modelo de direção, administração e gestão escolar instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

| Escolas e Áreas Escolares | Direção Regional de Educação | | | | | Subtotais |
|--------------------------------|---|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | Norte | Centro | Lisboa | Alentejo | Algarve | |
| 1992-1993²¹⁹ | | | | | | |
| Área Escolar | - | 1 | - | 1 | 1 | 3 |
| Escolas: | | | | | | |
| 1º ciclo | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Preparatória | 1 | - | 2 | - | 1 | 4 |
| C + S | 1 | 2 | - | 2 | - | 5 |
| Secundária | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| 1993-1994²²⁰ | | | | | | |
| Área Escolar | - | - | - | 2 | - | 2 |
| Escolas: | | | | | | |
| 1º ciclo | - | - | - | - | - | - |
| Preparatória | 2 | - | - | - | - | 2 |
| C + S | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 8 |
| Secundária | 3 | 6 | 2 | 4 | 3 | 18 |
| Totais | 13 | 12 | 8 | 12 | 9 | 54 |
| | Áreas Escolares = 5 e Escolas = 49 | | | | | |

Fonte: Adaptado de Porto (1996, p. 69)

No continente, o «modelo de gestão» instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, foi aplicado em 5 áreas escolares e em 49 escolas assim distribuídas: 13 na DREN (5 em 1992-1993 e 8 em 1993-1994); 12 na DREC (5 em 1992-1993 e 7 em 1993-1994); 8 na

²¹⁹ No ano letivo de 1992-1993 os estabelecimentos de ensino a quem são aplicados o regime jurídico de direção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, encontram-se publicados no Despacho conjunto n.º 99/MF/ME/92, de 29 de junho.

²²⁰ No ano letivo de 1993-1994 os estabelecimentos de ensino a quem são aplicados o regime jurídico de direção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, encontram-se publicados no Despacho conjunto n.º 38/MF/ME/93, de 2 de abril.

DREL (4 em 1992-1993 e 4 em 1993-1994); 12 na DREALent (5 em 1992-1993 e 7 em 1993-1994) e 9 na DREALg (5 em 1992-1993 e 4 em 1993-1994).

As 5 áreas escolares situaram-se nas seguintes DRE: uma na DREC; três na DREALent; e uma na DREALg.

As escolas secundárias foram as que mais aderiram a esta «experiência», com 29 estabelecimentos de ensino, seguidas das C + S com 13.

Existiram mais escolas da DREN (13) em que o «modelo» foi aplicado, seguindo-se com 12 a DREC e a DREALent. Apenas 8 escolas da DREL adotaram este «modelo» de administração e gestão escolar.

Em particular no Algarve, o «modelo» foi adotado pela gestão dos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Secundária Dra. Laura Ayres, em Quarteira; Escola Preparatória de Olhão; Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão; Escola Secundária de Silves; Área Escolar de São Brás de Alportel; Escola C + S de Montenegro, em Faro; Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira, em Lagoa; Escola Secundária de Albufeira; e Escola Secundária de Loulé (CAA, 1997). As primeiras cinco escolas iniciaram a aplicação deste modelo no ano letivo de 1992-1993, enquanto as restantes apenas o fizeram no ano letivo seguinte.

Na Região Autónoma da Madeira, o novo «modelo» apenas foi aplicado na Escola Secundária Francisco Franco, no Funchal. Tendo em conta esta situação, os responsáveis da Madeira consideraram conveniente assegurar um acompanhamento dos trabalhos do CAA e uma participação efetiva nos mesmos. Assim, o Conselho passou a contar, a partir da sua 14.^a reunião, em 23 de março de 1994, com uma presença permanente e extremamente útil da Dra. Elisabete Oliveira, da respetiva Secretaria Regional de Educação. Verificou-se, ainda, a participação, em encontros com escolas realizadas pelo CAA, de representantes da Escola Secundária Francisco Franco (CAA, 1997).

Na Região Autónoma dos Açores, este modelo não foi aplicado, ficando a aguardar os resultados da respetiva avaliação, em curso no continente.

O modelo de gestão criado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, foi acompanhado por um Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), cuja existência, na opinião de N. Afonso, se justifica devido ao “contexto de alguma insegurança e falta de convicção sobre a viabilidade e o êxito da experiência” (1995, p. 113). Este Conselho tinha por missão:

- “a) Avaliar a aplicação do modelo de direcção, administração e gestão constante do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, durante um período experimental de três anos:
- b) Formular recomendações sobre a concepção, a formulação e as condições de aplicação do modelo” (CAA, 1997, p. 11).

O CAA foi criado ao abrigo da Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto²²¹,

“com uma constituição bastante heterogénea²²², o qual, após um vasto conjunto de actividades, viria a apresentar um «relatório preliminar» em Janeiro de 1995 e, finalmente, em Março de 1996, o seu «relatório final» (mais tarde, em Janeiro de 1997, publicado pelo ME)” (S. C. G. Silva, 2004, p. 201).

Neste último relatório, depois de um trabalho sério de investigação avaliativa, o CAA apesar de realçar alguns aspetos positivos, é contundente em relação à autonomia nas escolas/áreas escolares que o diploma pretendia regulamentar, quando refere que:

“não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exactamente, dos mesmos processos, regras e linguagem que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção das regras. Porque a autonomia, mesmo em graus variáveis, não é nunca exercida pelos actores enquanto jogo que simplesmente reproduz as regras dadas; pelo contrário, a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os actores escolares dispõem da faculdade de participar na produção das regras e mesmo de produzirem regras próprias e não apenas de agirem com base em regras totalmente impostas por outros” (1997, pp. 18-19).

Tendo, ainda, neste relatório do CAA sido referido que o insuficiente grau de autonomia concedido à escola terá originado uma frequente desmotivação dos Conselhos de

²²¹ Mais tarde o n.º 4 deste diploma seria alterado pela Portaria n.º 563/93, de 1 de junho.

²²² Publicada a sua composição (do CAA) no Despacho n.º 206/ME/92, de 12 de outubro, que seria posteriormente alterada pela Portaria n.º 563/93, de 1 de junho, com a entrada de mais um membro, nomeadamente o representante das associações representativas de professores de vários graus e níveis de ensino, de âmbito nacional, não abrangidos por federações. Tal representação foi, por aquelas associações, confiada ao Eng.º Fernando António Rodrigues do Sindicato Nacional de Professores, que participou nos trabalhos do CAA a partir da sua 9.ª reunião, em 29 de setembro de 1993.

Escola ou de Área Escolar pela impossibilidade de assumir a perspetiva política da função da direção face ao centralismo da administração educativa (CAA, 1997).

A intenção do legislador pode ser boa e sincera, mas a autonomia das escolas não se decreta. Como refere Barroso,

“o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a «autonomia da Escola», mas são, só por si (como a experiência nos mostra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir” (1996c, p. 186).

A este propósito, J. D. Afonso acrescenta que “para que se processe uma efectiva mudança não basta decretá-la, é fundamental que todos os intervenientes neste processo a sintam como necessária e conseqüentemente, a implementem” (2006, p. 4).

Os trabalhos realizados pelo CAA e que se encontram refletidos no seu relatório abordam a clarificação e as competências dos órgãos de direção e de gestão, referindo que se justifica uma particular atenção à clarificação das diferentes funções e competências que lhes dão corpo. O relatório deste Conselho assinala este aspeto, uma vez que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, contém neste domínio diversas ambiguidades que poderão conduzir a potenciais conflitos institucionais, designadamente:

- “a) A necessidade de definir a quem cabe a representação institucional da escola ou da área escolar;
- b) A necessidade de clarificar as posições dos órgãos de direção e de gestão, entre si, e perante a administração educativa;
- c) A necessidade de clarificar as posições do órgão e do conselho pedagógico na execução da política científica e pedagógica da escola;
- d) O estabelecimento do princípio de um mandato de três anos para os membros dos diferentes órgãos de direção e gestão, sem prejuízo da consideração de situações específicas a definir em regulamento interno” (CAA, 1997, pp. 77-78).

Na generalidade, o relatório do CAA, após recomendar que se clarificassem alguns aspetos, propõe a adoção de um «diploma-quadro», não com um único modelo (*the one best*

way), mas com diferentes modelos de gestão em alternativa que substitua o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, e que deveria contemplar «três níveis funcionais», designadamente:

- “a) a direcção estratégica (a política da escola);
- b) a gestão operacional (subordinada à direcção estratégica e articulada com a orientação científica e pedagógica);
- c) a orientação científica e pedagógica (a função de índole técnica no âmbito do processo educativo)” (CAA, 1997, p. 79).

Deveria, igualmente, no que à administração escolar diz respeito, contemplar além dos princípios da democraticidade, da participação alargada dos atores, da integração comunitária e da qualidade do processo formativo, explicitar as linhas de enquadramento organizacional que assegurem uma aplicação efetiva e consequente dos mesmos, nomeadamente:

- “- A introdução de profundas alterações nos níveis central e regional da administração educativa (Ministério da Educação), no sentido de uma transferência de competências para as escolas e para as estruturas comunitárias.
- Com base nessas alterações, a criação, tão rapidamente quanto possível, de condições para o exercício de uma maior autonomia pelos estabelecimentos de educação e ensino.
- A prática da autonomia escolar numa perspectiva de adesão voluntária (por parte das escolas) e contratual (entre as escolas e a administração), em moldes a definir e a aplicar gradualmente.
- A execução de um amplo programa de formação em administração escolar aberto aos vários actores internos e externos à escola” (CAA, 1997, p. 90).

Devemos, ainda, salientar que tudo o que se expressou em relação ao modelo de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, tendo em conta o relatório produzido pelo CAA, não é prejudicado pelo voto contra que recebeu da Federação Nacional dos Sindicatos por ocasião da sua aprovação na globalidade.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, constituiu-se como uma primeira experiência de divisão de funções entre a direcção e a administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, em Portugal, e de participação de elementos da comunidade local. Porventura, os dois aspetos mais relevantes e positivos de um «modelo» que não passou da fase experimental.

O próprio CAA pronunciou-se contra o «modelo» preconizado pelo Decreto citado, remetendo-o para conceções de desregulamentação, descentralização estatal e de autonomia, de democratização da gestão escolar e de participação nos processos de decisão, já propostos por alguns especialistas, no decorrer deste processo (FENPROF, 1995; 1997; CAA, 1997; L. C. Lima, 1998b; 2002a).

De forma resumida, e tendo por base o relatório preliminar elaborado pelo CAA (1995), passamos a apresentar os pontos fortes e fragilidades deste modelo e da aplicação do mesmo. Assim, quanto aos pontos fortes do modelo salientam-se: os princípios consagrados na LBSE; o potenciar um melhor desempenho da escola em benefício do aluno; e o assegurar a democraticidade através da adoção de processos eletivos na representação de diversos atores nos distintos órgãos com o recurso ao método de Hondt²²³. Já as fragilidades prendem-se com: a excessiva regulamentação; a complexidade e morosidade na constituição dos diversos órgãos; e a ambiguidade entre os processos de concurso/seriação e eleição no recrutamento do Diretor Executivo. Em relação à aplicação do modelo, assinalam-se os seguintes pontos fortes: a adesão à sua experimentação por parte das escolas; o empenhamento e capacidade das escolas para ultrapassarem as dificuldades surgidas; a criação de estruturas específicas para o acompanhamento e apoio; e a viabilização da formação em organização e administração escolar. Quanto às fragilidades da aplicação deste modelo, podemos indicar as seguintes: a deficiente sensibilização das escolas para a participação neste processo; a deficiente preparação do lançamento da experimentação; e a insuficiente adaptabilidade do modelo à heterogeneidade da rede escolar e dos contextos em que a mesma está inserida.

Neste período, várias foram as críticas dirigidas a este diploma, sendo que a maior parte das “que foram (...) ouvidas apontam o dedo para o novo modelo de gestão das escolas, acusando-o de ter como objectivo principal a liquidação da gestão democrática” (Carvalho e Sousa, 1995, p. 409). Ainda nesta linha de críticas, assinala-se o que foi referido por Formosinho e Machado, ao dizerem que

“se os princípios apontavam para a coerência com a Lei de Bases do Sistema Educativo, já a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos - Conselho de Direcção, Director Executivo e Conselho Pedagógico -, onde não ficou muito clara a distinção entre funções

²²³ O método de Hondt é um «modelo matemático» utilizado para converter votos em mandatos com vista à composição de órgãos de natureza colegial. Trata-se de um método simples de aplicar, em comparação com outros, e que assegura uma boa proporcionalidade (relação votos/mandatos).

políticas e técnicas e a questão da representação institucional da escola, bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, não permitiram que este «novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas» trouxesse poderes substantivos às mesmas, que não tenham sido outorgados também àquelas que continuaram a ser geridas (aparentemente) pelo chamado modelo da «gestão democrática» (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro)” (2005, pp. 123-124).

Dinis (1992) refere que também não se vislumbra a necessária operacionalidade da participação nos Conselhos de Escola das autarquias e dos interesses socioeconómicos e culturais, uma vez que volta a colocar-se a questão de disponibilidade que assegure a indispensável assiduidade, não só às reuniões (duas por período, as ordinárias), mas também na vivência regular dos dinamismos internos da escola. E o autor acrescenta

“se, os próprios professores e alunos, que diariamente estão na escola, muitas vezes desconhecem aspectos importantes da sua organização e funcionamento, como é possível exigir-lhes que se debrucem sobre problemas de política geral da mesma, sem que lhes sejam dadas condições de a «viver» por dentro” (1992, p. 8).

Ainda em relação à participação dos vários elementos no Conselho de Escola, Dinis (1992) menciona que a concretização da autonomia irá depender, especialmente, da perceção e certeza de que pertencer a órgãos de gestão das escolas corresponde efetivamente a deter um poder concreto de mudar o quotidiano das escolas. E da leitura das competências do Conselho de Escola e das competências do Conselho Pedagógico “parece poder concluir-se da existência de um vazio a nível de decisão (muitas vezes é mais importante o que não é dito do que o que se diz) no que respeita à orientação pedagógica” (Dinis, 1992, p. 9). Este autor (1992) salienta, ainda, que, apesar dos aspetos positivos²²⁴, o «novo modelo de gestão» não

²²⁴ Os aspetos positivos que mais sobressaem na ótica de Dinis são:

- a) a necessária separação entre Direcção e Gestão que introduzirá maior racionalidade e operacionalidade no funcionamento da escola, desde que os órgãos se encontrem à altura das suas competências;
- b) a unipessoalidade do órgão de gestão, não obstante todos os riscos que comporta a sua forma de designação, para a eficácia da sua acção;
- c) a maior autonomia e descentralização atribuída às escolas, consubstanciada no facto do órgão da direcção ter um alargado leque de competências que a Administração Educativa reservava para si;
- d) a imperatividade da formação especializada para o exercício do cargo de director executivo, desde que isso não venha significar o desprezo pelo enorme manancial de experiência adquirida por centenas de professores durante os últimos dezasseis anos (...);
- e) a maior parte das APEE's e das Associações de Estudantes na indicação dos representantes dos pais e dos alunos, o que facilitará e incentivará a participação destes no órgão da escola;
- f) o maior peso atribuído na composição do Conselho Pedagógico às estruturas da escola centradas nos alunos;

frutificará senão após se registarem algumas alterações importantes. Deste modo, Dinis salienta os aspetos negativos a merecerem na sua opinião determinadas correções, a saber:

“a) a desvalorização do papel do Conselho Pedagógico, quer de facto quer de direito, o que irá reflectir-se numa desresponsabilização da área pedagógica; b) a ambiguidade nas relações funcionais e hierárquicas entre o órgão de direcção e o órgão de gestão. Ambos respondem perante a Administração Educativa. Um responde perante o outro. Um escolhe o outro, mas é este segundo que face ao ECD²²⁵ é o órgão máximo, em termos hierárquicos e funcionais; c) a forma de escolha do director executivo, nomeadamente a não eleição do titular e a possibilidade de ser alguém desconhecedor das realidades escola-meio. As suas funções poderão ser, nesse caso, no pior sentido da palavra, o de mero gestor administrativo; d) a previsível ineficiência ou menor eficiência dos órgãos Conselho de Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma, e portanto da Escola, caso não venham a ser dadas as condições favoráveis objectivas aos encarregados de educação para, como cidadãos, poderem intervir na escola; e) a ausência de realismo nalguns casos e de perfeita incoerência noutros, no articulado do diploma, como por exemplo: *a perda de mandato devido a falta de comparência injustificada* a 3 reuniões seguidas ou 5 interpoladas, significa que os membros com mandatos de 1 ano (pais e alunos) poderão faltar a quase todas as reuniões ordinárias do Conselho de Escola; *manutenção do mandato de alunos sujeitos a penas de suspensão* até 8 dias; é sabido que, na actualidade, a aplicação de penas suspensivas até 8 dias implica já grave infracção disciplinar. Em face disso não será de admirar que um aluno declaradamente desrespeitador das normas internas da escola possa vir a ter voto na aprovação do Regulamento Interno da Escola; *limitação do poder disciplinador do director executivo em relação aos alunos*, condicionando-o de forma automática à proposta do Conselho de Turma sem admitir se quer a possibilidade de agravamento de pena com base em competente fundamentação, no caso de penas cuja aplicação é da sua competência. Resulta de quem tem a responsabilidade pelo seu respeito, disciplina e boas condições quotidianas de trabalho na escola, não possui meios para a exercer” (1992, p. 12).

Já Dias, indica os aspetos positivos deste novo modelo de gestão e apresenta as suas dificuldades de eficácia, designadamente no que toca:

“à participação das autarquias e dos interesses sócio-económicos e culturais; os critérios de ordem administrativa por vezes prevalecerem sobre os de ordem pedagógica; à forma de

g) o aumento para quatro anos dos mandatos do órgão e de alguns membros do Conselho de Escola, permitindo uma maior estabilidade na gestão da escola” (1992, p. 11).

²²⁵ A sigla ECD refere-se ao Estatuto da Carreira Docente.

escolha do director executivo, nomeadamente a sua não eleição e a possibilidade de ser alguém desconhecedor da realidade escola-meio, centrando-se a sua actividade como o de mero gestor administrativo; a perda de mandato devido a falta de comparência injustificada a três reuniões seguidas e cinco interpoladas, significando que num ano podem faltar a quase todas as reuniões; ao caso de não serem dadas condições favoráveis aos pais e associações culturais para representarem os órgãos de direito [isto é, por direito próprio/normativamente]. Como aspectos positivos: a separação entre direcção e gestão; a maior autonomia e descentralização atribuída às escolas; imperatividade da formação especializada para o cargo de director executivo; maior intervenção directa dos alunos e pais nas escolas; aumento para quatro anos do mandato do órgão de gestão, permitindo-lhe uma maior sensibilidade na gestão da escola” (1996, p. 14).

Salienta-se, ainda que de acordo com A. J. Afonso (1995), o facto da proposta inicial do GT da CRSE pressupor a descentralização, a autonomia e a participação democrática, procurando alargar o poder de decisão dos atores em áreas não meramente instrumentais, contribuiu para impedir que, na fase posterior de decisão legislativa, se tivesse ido mais longe na adoção de valores gerencialistas como os que, sobretudo nos anos oitenta, orientaram outras reformas educativas de iniciativa de governos conservadores. No entanto, este autor adverte para o facto do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio “conter aspectos susceptíveis de serem conotados com orientações de inspiração neoliberal”²²⁶ (1995, p. 73).

Outros, porém, têm outra opinião sobre o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, como é o caso de Almeida, que considera que este diploma instituiu um modelo genericamente positivo, na medida em que é “inovador e susceptível de promover a verdadeira autonomia da escola e uma gestão escolar eficiente. No entanto, a sua operacionalidade passará, certamente, pelo conjunto de Portarias e Despachos regulamentares previstos no diploma que o criou” (1991, p. 15). Contudo, mais tarde, este autor reconhece que o modelo é “teoricamente interessante, mas é difícil de levar à prática. Exige uma vasta sensibilização, não só de professores, alunos e funcionários da escola, mas também de toda a comunidade envolvente. Essa sensibilização, sendo urgente, desejável e possível, é lenta e difícil” (1992, p. 4).

²²⁶ Que de acordo com J. A. Afonso (1995) apresenta algumas semelhanças com o modelo neoliberal da reforma educativa inglesa de 1988. Esses traços comuns podem ser encontrados, por exemplo, na recente criação e valorização da função do Diretor Executivo por parte do poder central, mas também na exigência de formação especializada para o exercício das funções de gestão que, aliás, entre outros contextos, tem sido interpretada como uma tendência que pode contribuir, sobretudo se excluir os restantes professores do direito a essa formação, para acentuar a separação taylorista entre conceção e execução (Ball, 1990).

3.2.1.4. Síntese conclusiva

Pela análise geral do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, constata-se a existência de uma repartição de tarefas e de poderes por vários órgãos. Igualmente, a partir deste diploma, depreende-se que o órgão máximo de direção, o Conselho de Escola, sai dos limites da própria escola para se estender ao meio cultural e socioeconómico envolvente.

Este modelo de direção e gestão das escolas básicas e secundárias que durante poucos anos esteve “numa fase de experimentação aparentemente amorfa e pouco inovadora”²²⁷ (A. J. Afonso, 1995, p. 76), segundo este autor, passou despercebido a grande parte dos professores, alunos e pais, e mesmo à comunidade de especialistas em educação, a julgar pela escassez de trabalhos publicados sobre este vetor da política educativa (1995).

Deste modo, sublinha-se que este modelo de administração e gestão das escolas apostou numa diferença fundamental que estabeleceu entre direção e gestão²²⁸. A este propósito, ainda no âmbito dos trabalhos da CRSE, já Formosinho tinha estabelecido de forma bem clara esta distinção ao afirmar que, sendo ambas componentes da administração²²⁹, a

“direcção refere-se predominantemente à formulação de políticas e estratégias ou à sua adopção. A gestão refere-se sobretudo à implementação dessas políticas e estratégias. Quer dizer, a concepção (ou, pelo menos, a decisão sobre a concepção) cabe à direcção e a execução à gestão, as decisões políticas à direcção e as decisões técnicas à gestão. Há actividades de direcção e gestão a todos os níveis da administração do sistema” (1988a, pp. 82-83).

²²⁷ A preocupação do CAA é muito clara a este respeito, quando afirma, com algum desencanto, no Relatório Preliminar que “ou o modelo evolui proximamente para um modelo descentralizado, conferindo efectivamente margens de autonomia legítima a nível escolar, ou virá a reconfirmar uma tradição centralista, não autónoma e não participativa, despojada de sentido político democrático” (1995, p. 10). A este propósito pode, ainda, ser consultado Estêvão (1995).

²²⁸ Sobre a distinção entre direção e gestão muitos estudiosos, investigadores e autores têm-se debruçado com particular interesse. Por exemplo, para Teixeira trata-se de uma distinção fundamental em que a “direcção está ligada à definição das orientações gerais, ao controlo da execução, à capacidade para escolher gestores e a gestão, essa, prende-se com a concretização, com a execução das orientações gerais e está sempre subordinada à direcção” (1994, p. 34).

²²⁹ A administração é para Formosinho o equivalente “ao conceito clássico de administrar como planear, organizar, recrutar (*staffing*), dirigir, coordenar, informar (*report*) e orçamentar (*budgeting*), consagrado na conhecida sigla POSDCORB de Gulick e Urwick” (1988a, p. 82). Ainda a este propósito, tanto a própria LBSE, como o próprio Lima (1988) sustentam que a administração é um conceito mais amplo e a gestão um conceito mais restrito e que se refere apenas a uma função da primeira.

No contexto do que vimos referindo, julgamos que a autonomia das escolas não avançou e a administração educativa continuou através das suas estruturas a manter o controlo da direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino no país. Parece-nos, ainda, que mais uma vez a cultura da conformidade continuou a imperar, apesar de alguns julgarem ser autónomos, porque simplesmente lhes dão liberdade para agir de acordo com o preceituado na lei e na norma.

Um aspeto importante a realçar neste ponto prende-se com o facto de neste período terem coexistido dois «modelos» de direção, gestão e administração nas escolas portuguesas. Um deles, aquele a que nos vimos referindo, foi implementado em pouco mais de meia centena de estabelecimentos de ensino e áreas escolares²³⁰ e o segundo diz respeito ao anterior Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, tendo ambos vigorado até quase ao final da década de 90 do século passado.

Todavia, no que ao Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, diz respeito, houve um cuidado por parte do legislador em acautelar a criação de condições que pudessem conduzir à definição do quadro legal e operacional específico que melhor assegurasse a prossecução dos objetivos que visava este novo regime de direção e gestão das escolas (Fonseca, 1992). Por um lado, no diploma estava estabelecido que a aplicação do citado modelo se efetuaria “progressivamente, em regime de experiência pedagógica”²³¹ e por outro lado, o mesmo diploma previa a criação de um Conselho de Acompanhamento e Avaliação²³² da implementação deste novo regime, ao qual competiria, designadamente apresentar, durante os primeiros três anos de vigência do modelo, as proposta de correção que este, eventualmente, devia beneficiar. Opinião contrária é-nos transmitida por Cabral, ao afirmar que

“o modelo em experiência tem evidenciado dificuldades de passagem do conceito teórico de comunidade educativa a realidade organizacional com verdadeira representatividade alargada e poder interno. Alguma incompreensão no relacionamento entre órgãos, e as debilidades do desenho legal das estruturas funcionais, levam a considerar esse modelo tão pouco eficaz quanto outros e até menos satisfatório para os professores em geral. A preocupação com a

²³⁰ Segundo Delgado e Martins, o «modelo» referido teve o seu “início em dois momentos diferentes, nos anos lectivos de 1992/1993 e 1993/1994” (2002, p. 26) e o seu término no ano letivo de 1997/1998. De acordo com Barroso e Fouto (1994), iniciaram esta experiência 24 escolas ou áreas escolares no ano letivo de 1992/1993 e 30 no ano letivo de 1993/1994. A aplicação experimental do regime jurídico de direção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, foi prolongado no ano letivo de 1996/1997 pela publicação do Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de julho.

²³¹ De acordo com o artigo 52.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

²³² De acordo com o artigo 48.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

auto-avaliação e o seu próprio desenvolvimento (Projecto Educativo) não é maior na generalidade dessas escolas, nem a experimentação lhe atribuiu significado especial. Em suma, um modelo não passa de um modelo e talvez sejam necessárias outras e várias alternativas” (1996, p. 114).

Cabral, conclui, ainda, que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que aprovou o novo modelo de direção e gestão,

“privilegia o controle político pela Administração Central e não facilita uma administração estratégica, complementar da do ME, por parte da Escola. O modelo aprovado não garante a consecução dos objectivos estabelecidos na CRP²³³ e LBSE e, inclusive, vem comprometer o valor democrático da participação que, apesar de tudo, o modelo anterior garantia. Naturalmente a Administração Central ou Regional é incapaz de gerir eficientemente à distância os recursos das centenas de escolas deste País e é pura ilusão acreditar que um solitário director executivo possa fazer outra coisa que não sejam relatos otimistas destinados a satisfazer essa mesma Administração” (1996, p. 8).

Tratou-se de um «modelo» de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em que o CAA (1997) chamou a atenção para o insuficiente grau de autonomia concedido às escolas, apelidado por Veiguinha de “via economicista da autonomia” (1998, p. 68). Como recomendações, apelou para a necessidade de se proceder a um processo de descentralização da administração, através de uma efetiva transferência de poderes para as escolas, de modo a dar tradução plena do princípio da autonomia (Ferreira, 2003). Este autor acrescentou, ainda, que “as conclusões e recomendações apresentadas pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação vieram legitimar a não generalização do então designado «novo modelo de gestão»” (2003, p. 496).

Importa, igualmente, no âmbito desta temática fazer referência ao estudo realizado por Rocha e Rego (1996) sobre as conceções dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente ao «modelo» de gestão e administração escolar preconizado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. A recolha de dados foi efetuada com o recurso à aplicação de inquéritos por questionário aos professores do 1º ciclo do ensino básico no concelho de Paredes de Coura, durante o mês de maio de 1993, tendo o mesmo sido respondido por 35 professores. As suas principais conclusões são as seguintes:

²³³ Constituição da República Portuguesa.

- “1. Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não estão muito sensibilizados para o Novo Modelo de Gestão Escolar, manifestando um certo desinteresse sobre esta problemática.
2. A formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não parece ser suficiente para exercer o cargo de Director Executivo.
3. O cargo de Director Executivo deverá ser desempenhado por docentes com uma formação no âmbito da gestão e administração escolar” (Rocha e Rego, 1996, p. 10).

Segundo Barroso e Fouto, de um modo geral verificou-se que no processo de lançamento desta experiência houve alguma precipitação na forma como a administração a organizou e alguma descoordenação no seu acompanhamento, tendo-se traduzido na introdução de um «novo modelo de direção, administração e gestão escolar» que “foi encarado essencialmente como um problema jurídico-administrativo, e raramente como uma mudança organizacional” (1994, p. 236).

3.2.2. O modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares e a participação comunitária

Passados cerca de vinte anos da aplicação do instituído no articulado do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e sensivelmente cinco anos após o processo de implementação, em regime experimental, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o Ministro da Educação²³⁴ do XIII Governo Constitucional²³⁵, em coerência com o Programa de Governo (Portugal, 1995) e com o Pacto Educativo para o Futuro (ME, 1996), nos termos do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho, encarregou o professor universitário João Barroso de realizar um estudo prévio²³⁶ que estaria na génese da «construção» do «novo modelo de gestão», através da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

O trabalho realizado por Barroso foi elaborado sob a forma de relatório e “apresenta os resultados de um estudo prévio para a execução de um «*programa de reforço da autonomia das escolas*»” (1997a, p. I). Este estudo encontra-se estruturado em duas partes: na primeira, indica «princípios e orientações gerais», onde é defendido um processo de autonomia gradual

²³⁴ Dr. Eduardo Carrega Marçal Grilo.

²³⁵ Governo liderado pelo Primeiro-Ministro Engenheiro António Guterres, que governou no seu primeiro mandato entre 1995 e 1999.

²³⁶ Sobre esta situação, Barroso afirma que “o então ministro Marçal Grilo pediu-me um estudo prévio e fi-lo enquanto investigador. A partir do momento em que o entreguei, não quis ter mais nada a ver com o processo. Não tinha qualquer expectativa de que aquilo que eu propus fosse posto em prática politicamente. E não foi. Ao nível do discurso sim, mas ao nível da prática não” (2002a, p. 27).

e contratualizada e na segunda, apresenta propostas, adotando a perspectiva de um «diploma quadro» e deixando a cada escola a definição de várias estruturas de gestão intermédia (Barroso, 1997a). Além deste aspeto, o autor procura ter presente no relatório “as dimensões política, administrativa, teórica e prática de um processo de tal envergadura” (Formosinho e Machado, 2000b, p. 96).

Deste modo, Barroso definiu sete princípios com base numa reflexão sobre a integração do processo de reforço da autonomia das escolas no contexto mais amplo da territorialização das políticas educativas. Em seu entender, um programa de reforço da autonomia das escolas deve obedecer aos seguintes princípios:

“1º Princípio: O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas. (...).

2º Princípio: No quadro do sistema público de ensino, a «autonomia das escolas» é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização. (...).

3º Princípio: Uma política destinada a «reforçar a autonomia das escolas» não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, «libertar» as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental. (...).

4º Princípio: O reforço da «autonomia» não pode ser considerado como uma «obrigação» para as escolas, mas sim como uma «possibilidade» que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos. (...).

5º Princípio: O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação. (...).

6º Princípio: A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios. (...).

7º Princípio: A autonomia também se aprende” (1997a, pp. II-VII).

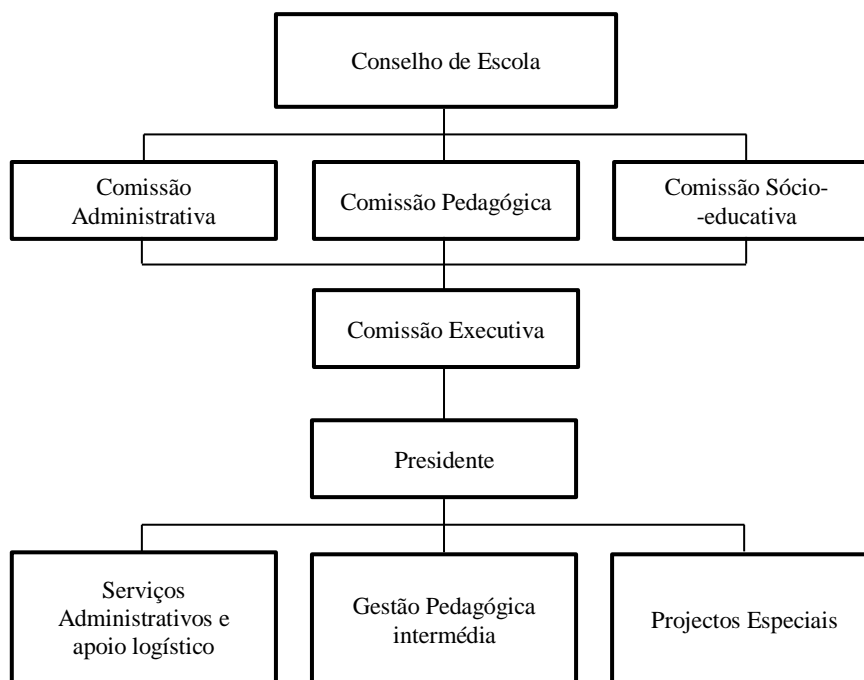
Para a concretização deste programa foram elaboradas as seguintes propostas:

- “(…) - Primeira fase do processo de reforço da autonomia das escolas.
(…) - Segunda fase do processo de reforço da autonomia das escolas.
(…) - Os contratos de autonomia.
(…) - A associação de escolas.
(…) - A gestão das escolas.
(…) - A formação dos responsáveis pela gestão da escola.
(…) - Regulação e controlo do processo” (Barroso, 1997a, p. X).

Por último, o autor (1997a) produziu um esquema que contém as principais etapas e calendarização hipotética, previstas para a sua aplicação.

No estudo, Barroso (1997a) elaborou um organigrama, meramente indicativo, da organização e gestão de topo, no qual estão presentes os principais órgãos da escola e onde pode ser vista a articulação que se estabelece entre o Conselho de Escola e as diferentes comissões (Figura 59).

Figura 59 - Organigrama de gestão - principais órgãos da escola



Fonte: Barroso (1997a, p. 66)

Segundo Barroso, a organização da escola “assenta na criação de um órgão «*Conselho de Escola*» que constitui o suporte que confere legitimidade ao processo de transferência de

competências para a escola e do qual emanam todos os outros órgãos de gestão” (1997a, p. 65).

Advogava o autor citado (1997a) que este Conselho deveria funcionar em plenário para tomar decisões em relação aos assuntos que seriam da sua competência geral e em comissões especializadas, designadamente «administrativa», «pedagógica», «socioeducativa» e «executiva». Esta última comissão, que poderia ser substituída por um órgão unipessoal se o Conselho assim o entendesse, asseguraria as funções da gestão corrente, assim como seria responsável pela coordenação dos serviços e das estruturas de gestão intermédias.

Foi proposto por Barroso que o Conselho de Escola fosse constituído por

“igual número de representantes de pessoal (sendo um não docente) e de pais e alunos (no caso do secundário). Este conjunto de elementos deve cooptar 2 membros da comunidade local. Integra igualmente o conselho, um representante da autarquia. Os diferentes membros (excepto o representante da autarquia e os elementos cooptados) são eleitos pelos respectivos corpos” (1997a, p. 66).

Este é um órgão com funções muito precisas de orientação geral e de controlo do funcionamento da escola, que se deve reunir ordinariamente para aprovação dos documentos de planeamento estratégico, nomeadamente do «plano de desenvolvimento» a apresentar para a candidatura aos contratos de autonomia, do «plano de atividades», do «orçamento» e do «relatório anual». Deve, ainda, anualmente eleger um Presidente de entre os seus membros, que desempenhará simples funções de coordenação das reuniões.

Cada comissão é composta por elementos do Conselho de Escola, designados pelo respetivo plenário e por representantes das estruturas intermédias que atuam em cada um dos domínios de competências das respetivas comissões.

Deste modo, a Comissão Administrativa que tem como função elaborar o orçamento e controlar a sua execução, é constituída por um membro docente do Conselho, que a este preside, um membro não docente do Conselho e pelo chefe dos serviços administrativos.

A Comissão Pedagógica, que desenvolve o seu trabalho no que respeita à orientação pedagógica nos domínios do currículo, do ensino e da avaliação, integra na sua composição todos os elementos do Conselho, sendo um deles o seu Presidente, os representantes de titulares de cargos de gestão intermédia e os coordenadores de projetos especiais.

A Comissão Socioeducativa que tem como atribuições a orientação das atividades socioeducativas de carácter não estritamente curricular, como as de ligação ao meio, a

participação dos pais, a ocupação dos tempos livres e a animação cultural, entre outras, incorpora membros docentes e não docentes do Conselho, de onde sairá o seu Presidente, e representantes das estruturas e projetos de animação socioeducativa existentes.

Por último, Barroso (1997a) propunha que a Comissão Executiva fosse responsável por assegurar as funções essenciais da gestão da escola e tivesse na sua dependência todas as estruturas de gestão intermédia. Deveria ser constituída por três membros docentes do Conselho, eleitos pelo plenário, para integrarem esta Comissão, sendo um deles designado para a presidir. Em alternativa, o Conselho poderia “decidir substituir esta Comissão por um órgão unipessoal, com as mesmas funções (que escolherá dois adjuntos), elegendo de entre os seus membros docentes quem irá desempenhar essas funções” (Barroso, 1997a, p. 68).

O período que decorreu entre o estudo e a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, é analisado pelo próprio autor, que se distancia do texto aprovado pelo diploma citado, concluindo “que para além das diferenças de conteúdo, quer nos princípios, quer nas propostas (que são evidentes), o que está em causa, neste momento, é também uma distinção de estratégia” (Barroso, 1997b, p. 14).

Fernandes, também, partilha da mesma perspetiva, quando menciona que se fez uma “aplicação generalizada de um modelo de direção e gestão também inspirado na mesma proposta, embora tenhamos de reconhecer que o resultado final constante do decreto-lei 115-A/98 seja uma versão reducionista e controversa do projecto inicial” (2003, p. 43).

A partir das propostas de Barroso (1997a) e do próprio Governo²³⁷, que sofre algumas alterações posteriores como resultado do debate público e da emissão do parecer n.º 5/97, de 31 de dezembro²³⁸, do CNE (CNE, 1997), viria posteriormente a dar origem ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, designado como “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”²³⁹.

²³⁷ A proposta do Governo diz respeito ao Projeto de Decreto-Lei intitulado “Autonomia e Gestão das Escolas”, divulgado e posto em discussão pública em janeiro de 1998.

²³⁸ O parecer do CNE sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário foi emitido com o n.º 3/97, mas foi publicado no Diário da República, n.º 301, II Série, de 31 de dezembro de 1997, sob o n.º 5/97.

²³⁹ Este regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, de acordo com o n.º 1, do artigo 3.º, estabelece o conceito de autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Segundo Barroso, trata-se de um conceito relacional pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações e “está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (2001b, p. 255). Este Decreto, além de definir um modelo de administração e gestão viabilizador da autonomia da escola, na aceção de Sanches e Almeida reconheceu ainda “a escola como organização cuja estrutura tem consequências na acção

Este diploma “consagra juridicamente a autonomia, declinando a lógica de uma matriz uniforme de gestão, favorecendo o modelo de responsabilização local” (Revez, 2004, p. 68).

Segundo Lima,

“contemplando, em geral, vários princípios e soluções que foram discutidos (ou até mesmo experimentados) ao longo dos últimos anos, o decreto de 1998 não representa propriamente uma ruptura, embora por referência ao decreto de 1976 introduza de facto alterações estruturais significativas, com destaque para a criação de uma «assembleia» de escola onde os pais dos alunos passam a participar” (2000, p. 71).

Esta perspetiva é também partilhada por S. C. G. Silva, quando refere que

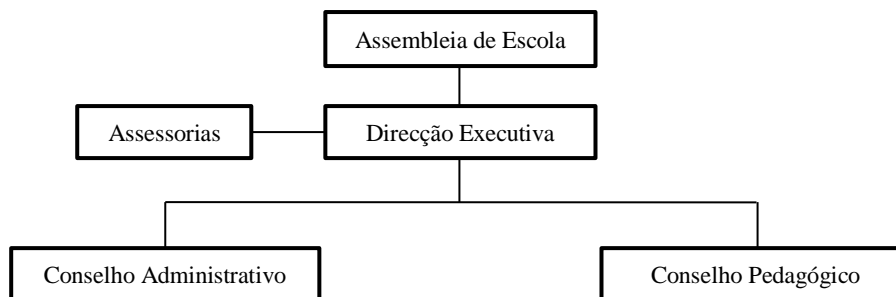
“o Decreto-Lei n.º 115-A/98 não é propriamente um diploma de ruptura, embora introduza algumas novidades relativamente ao normativo de 1976. As duas maiores novidades prendem-se, por um lado, com a possibilidade de celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério, em duas fases (ou em duas velocidades) - dependendo das escolas e, por outro lado, com o facto de se prever também a existência de uma assembleia de escola - algo que não é totalmente novo, pois que já o Decreto-Lei de 1991 (aquele que esteve à experiência em algumas escolas, mas que nunca passou de experiência) -, previa também a existência de um conselho de escola com competências idênticas (embora nem todas) às da actual assembleia²⁴⁰” (2004, p. 203).

De acordo com as disposições desse Decreto, os principais órgãos da escola são os que se encontram esquematizados na figura 60.

colectiva dos seus membros e na qualidade e eficácia dessa acção, logo, na qualidade do serviço público de educação” (2004, p. 363).

²⁴⁰ Aliás, o Conselho de Escola teria existido, com outras competências e com uma outra composição, mesmo antes de 25 de abril de 1974, durante a 1ª República - coexistindo com o Reitor dos antigos Liceus.

Figura 60 - Principais órgãos da escola (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio)



Fonte: Flores (2005, p. 53)

A estrutura apresentada por este diploma (Figura 60) aparentemente parece não esquecer a

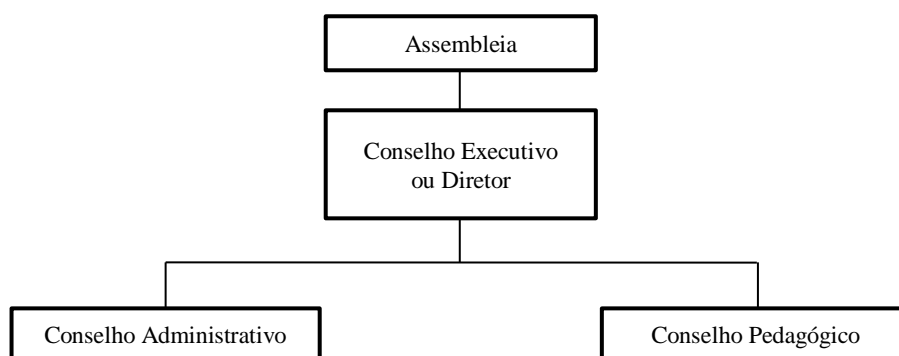
“a distinção conceptual entre «direcção» e «gestão», apontando a «Assembleia de Escola» como órgão responsável pela «definição das linhas orientadoras da actividade da escola» e de «participação e representação da comunidade educativa» e, ao mesmo tempo, remete para o «regulamento interno», a opção por um órgão de gestão (Direcção Executiva), colegial ou unipessoal, que é o «órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira»” (Flores, 2005, p. 52).

Este Decreto-Lei prevê que, para apoio à Direcção Executiva dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, a Assembleia possa autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes que aí se encontrem em exercício de funções²⁴¹. Até à publicação deste diploma, “ainda que as escolas sentissem as assessorias como pertinentes não as podiam constituir uma vez que não estavam previstos nos normativos” (Coimbra, 2007, p. 253). Deste modo, esta oportunidade legislativa veio de certa maneira dar resposta a uma necessidade organizacional das instituições de ensino, tornando-se, desta forma, num desafio no alargamento das possibilidades de decisão ao dispor das escolas.

²⁴¹ De acordo com o n.º 1, do artigo 23.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Sendo que estas assessorias da Direcção Executiva se regem pelo regime instituído pelo Despacho n.º 13 555/98, de 5 de agosto. Estas assessorias especializadas, que na perspectiva de MacBeath *et al.* (2005), podem não só ajudar a melhorar e incentivar o compromisso com a melhoria, mas também colaborar para a sustentabilidade dessa melhoria através da monitorização, em diversas áreas tais como a administrativa, a informática, a parte da legislação, entre outras.

No entanto, se pretendermos ser mais «rigorosos» e «precisos» de acordo com o que Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, mediante as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, no que toca à Direção Executiva, podendo esta ser colegial (Conselho Executivo) ou unipessoal (Diretor), então teremos de atender à interpretação gráfica patente na figura 61, proposta por Ventura, Castanheira e Costa (2006), em que esta situação se encontra devidamente enquadrada. Todavia, devemos realçar que estes autores não fazem qualquer referência às assessorias previstas no n.º 1, do artigo 23.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e instituídas pelo Despacho n.º 13 555/98, de 5 de agosto.

Figura 61 - Órgãos de administração e gestão



Fonte: Ventura, Castanheira e Costa (2006, p. 130)

Ainda com base na figura 136, Ventura, Costa e Castanheira salientam que, em termos formais,

“o órgão de topo da estrutura organizacional da escola é a *Assembleia*, que é responsável pela definição das linhas orientadoras para as actividades da escola (...). O presidente do conselho executivo (ou o director) é também membro deste órgão, embora não possua direito de voto (...). O *Conselho Executivo* ou *Director* é o órgão responsável pela gestão corrente da escola. Ao prever a co-existência de conselho executivo ou de director, ou seja, pelo facto de as escolas poderem optar por um destes perfis de gestão (o colegial ou o unipessoal) de acordo com o seu regulamento interno, esta legislação é o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas. É que, na prática, menos de um por cento das escolas optam por um director executivo. Como tal, a esmagadora maioria das escolas públicas portuguesas é gerida por um conselho executivo (...). O *Conselho Pedagógico* (...) é também um órgão colegial composto por um máximo de vinte membros (...). O conselho pedagógico

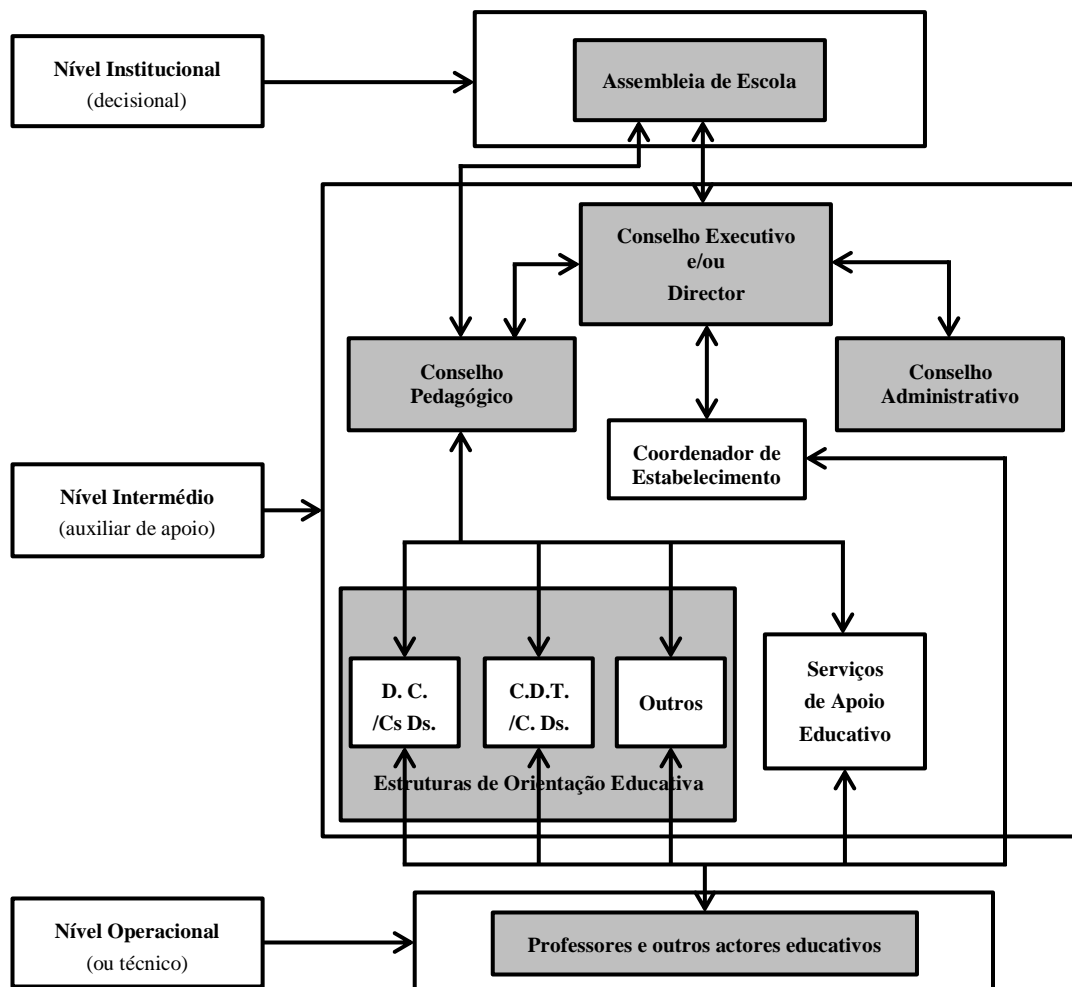
define os critérios gerais para a orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ser também responsável pela formação contínua do pessoal docente e não-docente, pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adopção dos manuais escolares, pela definição dos critérios que regulam a elaboração dos horários e pela colaboração com (...) iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica (...). O órgão de gestão responsável pela tomada de decisão no que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola é o *Conselho Administrativo* (2006, pp. 131-132).

Segundo Lima (2007a), a opção comum de colocar a Assembleia a encimar o organigrama relativo aos órgãos de administração e gestão da escola está longe de assumir uma posição cimeira. As investigações que foram realizadas no início da primeira década deste século (Ferreira, 2004; Flores, 2005; Simões, 2005) apontam para a centralidade do Conselho Executivo ou do Diretor enquanto órgão de gestão da escola, atribuindo à Assembleia um papel «decorativo», de «encenação» e de legitimação democrática das estruturas escolares. Neste contexto, Lima entende que o Conselho Executivo ou o Diretor, não sendo um órgão de governo ou de direção

“assume-se como um típico órgão de execução das políticas educativas e das orientações administrativas produzidas pelo poder central, coordenando, organizando e gerindo os recursos disponíveis a fim de atingir os objectivos (heterónomos), através do cumprimento, escrupuloso e sujeito a verificação da conformidade, de regras igualmente heterónomas. Trata-se, assim, de um órgão de gestão subordinado a uma direcção externa, que por isso, não responde substantivamente perante a Assembleia da respectiva escola, mas sim perante a Administração Central (concentrada e desconcentrada)” (2007a, p. 48).

Atendendo aos diferentes níveis de intervenção em que se processou a atuação das estruturas previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, incluindo as alterações que foram introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, e pela regulamentação das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, devemos considerar a sua distribuição esquematicamente organizada como se mostra na figura 62.

Figura 62 - Níveis de intervenção de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril e pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho



Fonte: Nóbrega (2006, p. 89, adaptado de Castro, 1999)

Esta figura²⁴² mostra que no primeiro nível, designado institucional, se situava o campo de intervenção da Assembleia de Escola, em que eram definidas as linhas orientadoras da atividade do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

²⁴² Importa referir que o esquema patente nesta figura tem por base a leitura da legislação referenciada e a interpretação que Nóbrega (2006) fez dela, com a qual estamos de acordo. Todavia, esta esquematização pode não coincidir com as realidades existentes no «terreno», pois como é mencionado no preâmbulo do próprio Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia”, cabendo a cada Agrupamento de Escolas ou a cada Escola não Agrupada adaptá-la ao contexto local, tendo em atenção o respetivo projeto educativo e construindo para tal um regulamento interno.

O nível intermédio abarcava todas as estruturas de apoio à definição das linhas orientadoras da ação, como o Conselho Executivo ou o Diretor, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo, o Coordenador de Estabelecimento, as Estruturas de Orientação Educativa (que são compostas pelos Conselhos de Docentes no 1º ciclo do ensino básico, Conselhos de Turma nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário, Coordenadores de Ano, de Ciclo ou de Curso, Coordenadores de Departamentos Curriculares do Pré-escolar, do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário, Coordenação dos Conselhos de Docentes, Coordenação de Diretores de Turma dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário e outros) e os Serviços de Apoio Educativo, nomeadamente o Coordenador do Ensino Especial, os Serviços de Psicologia e Orientação, o Núcleo de Apoio Educativo e outros serviços organizados pela escola²⁴³.

O terceiro e último nível, chamado operacional, integra os docentes e outros atores educativos que irão colocar em prática ou operacionalizar as linhas de ação entretanto definidas e aprovadas visando o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola.

Este novo regime procura conciliar as diferentes posições sobre a participação e autonomia das escolas, em debate desde 1998. Segundo Formosinho, uma dessas posições,

“que teve origem no relatório de 1998 e foi defendida por pais, associações de pais e professores do ensino superior, sublinhou a necessidade de ultrapassar o modelo de administração das escolas públicas apenas por professores e, conseqüentemente, enfatizou a necessidade de se criarem órgãos de administração adequados, compostos por representantes de pais e da comunidade, com o poder de selecionar e nomear o director da escola pública. A outra posição, que teve origem nas leis de 1974-75 sobre gestão das escolas e é defendida por sindicatos de professores, acentuou a necessidade das escolas públicas serem administradas pelos respectivos professores, que elegem, entre eles, o director da escola” (2007, p. 75).

Os desafios colocados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, relativamente à implementação do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação,

“implicaram uma nova organização da educação, centrando na vida das escolas os princípios da democratização, da igualdade de oportunidades e da qualidade do serviço público da educação; o reconhecimento da capacidade das escolas melhor gerirem os recursos educativos,

²⁴³ Estes serviços organizados pela escola, ao abrigo da alínea c), do n.º 2, do artigo 38.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, podem ser constituídos no âmbito da ação social escolar, pela organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular.

de forma consistente e adequada ao seu Projecto Educativo; o investimento nas escolas e na qualidade da educação, através da cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Soares, 2003, p. 17).

Implicaram, ainda, uma (re)distribuição e atribuição de novas “competências pelos diferentes órgãos assumidos como de Administração e Gestão, nomeadamente Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo” (L. Silva, 2000, p. 63).

No modelo de gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, as competências de âmbito administrativo e financeiro não são delegáveis.

A grande inovação deste Decreto foi a introdução de um novo órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios básicos consagrados na Constituição da República e na LBSE, a Assembleia de Escola ou de Agrupamento²⁴⁴. Para S. C. G. Silva (2004), este facto representa algo que não é totalmente novo, já que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, previa também um Conselho de Escola com competências idênticas. Ainda de acordo com este autor, a grande novidade instituída pelo normativo a que nos vimos referindo prende-se “com a possibilidade de celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério” (2004, p. 203).

Outra inovação traduziu-se pela aprovação em cada Agrupamento de Escolas ou em cada Escola não Agrupada, até 31 de dezembro de 1998, de um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma Assembleia Constituinte²⁴⁵.

3.2.2.1. A autonomia consagrada no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Como o diploma refere no preâmbulo, a autonomia das escolas e a descentralização são considerados aspetos essenciais a ter em conta numa nova organização do sistema educativo, “com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”²⁴⁶. Porém, o desenvolvimento da autonomia das escolas exige que se tenha em consideração

²⁴⁴ De acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁴⁵ De acordo com o n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁴⁶ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, p. 1988-(2).

“as diferentes dimensões da escola, quer no que se refere à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer na assunção pelo poder local de novas competências com a transferência de meios adequados, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil, criando-se um processo dinâmico que permita moldar e estabelecer as bases de uma efectiva comunidade educativa” (Delgado e Martins, 2002, p. 35).

Deste modo, a escola enquanto centro privilegiado das políticas educativas, terá de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere e com essa mesma comunidade, tendo em conta as suas potencialidades, os seus problemas e constrangimentos, não encarando o reforço da autonomia como uma alienação de responsabilidades por parte do Estado, mas como o pressuposto de que a escola tem capacidade, por si própria, para gerir melhor e de uma forma mais consistente os recursos educativos de acordo com o Projeto Educativo, tendo em vista um melhor desempenho do serviço público de educação.

À administração educativa caberá um papel de regulação e apoio, com a finalidade de assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Neste âmbito, a autonomia constitui-se como um investimento nas escolas e na qualidade da educação, consagrando o diploma um “processo gradual de aperfeiçoamento de experiências e aprendizagens da autonomia que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis” (Delgado e Martins, 2002, p. 35).

Ainda no preâmbulo deste normativo, é referido que a autonomia não é “um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação”²⁴⁷. A escola deve construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, o que pressupõe o reconhecimento de que, mediante determinadas condições, as instituições educativas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

Entre as inovações consagradas neste Decreto-Lei, destinadas a garantir maior qualidade do serviço educativo, através do aprofundamento da colaboração entre a escola e a comunidade, salientam Góis e Gonçalves “a Assembleia de Escola e a constituição de Agrupamentos de Escolas e os Conselhos Locais de Educação” (2005, p. 64).

²⁴⁷ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, p. 1988-(2).

Segundo Góis e Gonçalves (2005), este poder reconhecido às escolas pela administração educativa de tomar decisões, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, pode traduzir-se numa mais-valia em termos de qualidade educativa proporcionada e os instrumentos do processo de autonomia, nomeadamente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades devem expressar essa aposta na melhoria da escola.

3.2.2.1.1. Contratos de autonomia

O aspeto mais inovador deste diploma é a criação dos «contratos de autonomia». Na ótica da administração, entendidos como

“o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”²⁴⁸.

Neste contrato a celebrar entre as instituições escolares e a administração educativa devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios específicos com vista à realização dos seus fins²⁴⁹.

Para que a escola possa celebrar o «contrato de autonomia», inicialmente terá de passar por duas fases o seu processo de desenvolvimento autonómico, em que na segunda fase se verifica um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na primeira fase, tendo em vista objetivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia²⁵⁰. Após a verificação deste pressuposto, a direção executiva dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia, têm que apresentar na respetiva Direção Regional de Educação²⁵¹ uma proposta de contrato, aprovada pela Assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:

²⁴⁸ N.º 1, do artigo 48.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁴⁹ De acordo com o n.º 2, do artigo 48.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁵⁰ De acordo com o artigo 49.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁵¹ Este serviço regional é agora denominado de Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Norte, da Região Centro, da Região Lisboa e Vale do Tejo, da Região Alentejo e da Região Algarve.

- “a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;
- b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;
- c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;
- d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;
- e) Recursos a afectar”²⁵².

Posteriormente, a comissão constituída para o efeito em cada Direção Regional de Educação procederá à análise global do mérito das propostas e da existência²⁵³ de condições para a celebração do contrato de acordo com determinados critérios.

Após a formalização da assinatura do contrato da autonomia entre as partes já citadas, este processo é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas estruturas competentes do Ministério da Educação²⁵⁴. Este «passo» “conferirá às escolas a possibilidade de exercer uma autonomia de nível 1, após o que, na sequência de uma avaliação positiva, poderá haver lugar à transferência de mais competências para a escola” (Lima, 2003a, p. 21).

Desta forma, “com o desenvolvimento da autonomia das escolas, o Estado reconhece-lhes capacidade de melhor gerir os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo” (Formosinho, Fernandes e Machado, 2010, p. 67).

Ainda no âmbito desta temática, salienta-se o que no início deste século era afirmado por J. M. Alves, nomeadamente que se o contrato de autonomia

“não passar de um documento elaborado por uma equipa (ou pelo órgão de gestão...), se não resultar do debate, da mobilização de um número significativo de actores, se não for a expressão de um querer individual (e tendencialmente colectivo) e de um compromisso para a acção, então não passará de um papel e de uma formalidade vazia de qualquer relevância para melhorar as práticas” (2001b, p. 4).

3.2.2.2. Agrupamentos de Escolas

Outro aspeto inovador deste diploma foi a integração dos jardins de infância e das escolas do 1.º ciclo do ensino básico na mesma estrutura organizacional dos restantes estabelecimentos de ensino, tutelados diretamente pelo Estado.

²⁵² Artigo 49.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁵³ De acordo com o artigo 51.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁵⁴ De acordo com o artigo 53.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Esta situação configurou uma verdadeira «revolução» organizacional, mudou o paradigma da administração educativa portuguesa, de acordo com o que vinha sucedendo até aqui, na medida em que passou a integrar aqueles estabelecimentos com os de outros ciclos de ensino, em conjuntos verticais, a que se designou de “Agrupamentos de Escolas”²⁵⁵ que, presentemente, já integram, em alguns casos, todos os estabelecimentos de ensino de um mesmo concelho.

Esta “organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos”²⁵⁶ é uma aposta assumida pela administração educativa com o objetivo de “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”²⁵⁷.

3.2.2.3. Conselhos Locais de Educação

Reconhecendo a importância do poder local, o legislador integrou no articulado do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, os Conselhos Locais de Educação. Desta forma, estas estruturas são criadas por iniciativa do município com o propósito de possibilitar a participação dos diversos agentes e parceiros sociais visando a “articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares”²⁵⁸.

3.2.2.4. Órgãos de administração e gestão das escolas

A administração e gestão das escolas é assegurada por quatro órgãos: Assembleia, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo²⁵⁹.

3.2.2.4.1. Assembleia

A Assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, em que participam

²⁵⁵ De acordo com o n.º 1, do artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁵⁶ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, p. 1988-(2).

²⁵⁷ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, p. 1988-(2).

²⁵⁸ Artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁵⁹ De acordo com o artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

representantes da comunidade educativa, tais como os docentes, os pais e encarregados de educação, os alunos e o pessoal não docente, assim como os representantes da autarquia local. Podem ainda integrar este órgão, por opção da escola e a inserir no regulamento interno, os representantes de atividades culturais, artísticas, científicas, ambientais e económicas da respetiva comunidade. Aliás, a própria definição do número de elementos que compõem a Assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo a totalidade dos seus membros ser superior a vinte²⁶⁰.

Um dos aspetos que se salienta em relação ao funcionamento das Assembleias prende-se com o número total de representantes do pessoal docente que não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros deste órgão, devendo, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo²⁶¹. Ainda neste âmbito, o legislador teve o cuidado de quantificar a representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente referindo que em qualquer destes casos, a mesma não deve ser inferior a 10% da totalidade dos membros da Assembleia²⁶².

Com esta composição, naturalmente que a “assembleia acaba por ser um órgão onde as posições dos docentes são muito mais influentes do que quaisquer outras e, designadamente as dos representantes da comunidade, podem ter apenas pouco mais do que um mero valor simbólico” (Silva, 2008, p. 230).

Teixeira é de opinião que, em relação à Assembleia, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “transforma o órgão que representa toda a comunidade em questões estruturantes, num mero órgão de consulta que não de verdadeira decisão” (2009, p. 12).

Já Barroso, sustenta que a imagem que passa da Assembleia de Escola é de que “(...) existe uma diferença substancial abstracta sobre o estatuto e funções deste órgão e a definição concreta que cada participante dá da assembleia a que pertence” (2002b, p. 109). E acrescenta que

“elas pouco debatem as questões centrais da política da escola, não explicitam ou definem, prévia e articuladamente, as orientações gerais para a elaboração dos instrumentos fundamentais de gestão (como sejam o projecto educativo, o plano de actividades, o

²⁶⁰ De acordo com o n.º 1, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁶¹ De acordo com o n.º 2, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁶² De acordo com o n.º 3, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

orçamento, o regulamento, etc.), limitando-se muitas vezes a um ritual de aprovação «levanta e baixa o braço» de decisões tomadas noutros locais” (Barroso, 2002b, p. 110).

3.2.2.4.2. Direção Executiva

A Direção Executiva é assegurada por um Conselho Executivo ou por um Diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, conforme opção da escola nos termos do seu regulamento interno²⁶³.

Deste modo, o Conselho Executivo ou o Diretor é o órgão responsável pela gestão corrente da escola.

O Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor participam nas reuniões da Assembleia, sem direito a voto. São eleitos em assembleia eleitoral constituída para o efeito por três²⁶⁴ corpos eleitorais: professores, pessoal não docente e pais e encarregados de educação.

Os candidatos a Presidente do Conselho Executivo ou a Diretor, para poderem ser eleitos devem ser obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação específica para o exercício de funções de administração e gestão escolar²⁶⁵.

O Conselho Executivo é um órgão colegial constituído por um Presidente e dois Vice-Presidentes. O Presidente do Conselho Executivo “é, assim, um *primus inter pares*, uma vez a gestão da escola não se encontra atribuída a uma pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola” (Castanheira e Costa, 2008, p. 3). No caso de haver um Diretor, este é apoiado no exercício das suas funções por dois Adjuntos. Quando na escola funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros deve ser educador ou professor do 1.º ciclo²⁶⁶.

²⁶³ De acordo com o artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁶⁴ Os alunos poderão constituir um outro corpo eleitoral nas Escolas Secundárias, assim como os trabalhadores estudantes que frequentam o ensino básico recorrente. Caso nas escolas não haja lugar à representação dos alunos, no regulamento interno poderá ser estabelecida a sua participação, sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes.

²⁶⁵ De acordo com os n.ºs 3 e 4, do artigo 19.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. A qualificação pode ser académica, no domínio da administração e gestão escolar, ou prática, experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

²⁶⁶ De acordo com o artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Ainda nestes casos, o número de Vice-Presidentes ou Adjuntos pode ser alargado até três, podendo este número ir até quatro quando funcione também o ensino secundário²⁶⁷. De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, este Conselho é um órgão de gestão que integra professores da escola eleitos colegialmente, num quadro de gestão democrática e docente (Neto-Mendes, 2004), por um conselho eleitoral da escola composto maioritariamente por professores.

Deste modo, cabe à escola optar por um órgão colegial (Conselho Executivo) ou unipessoal (Diretor) de administração e gestão do estabelecimento de ensino, nos termos do regulamento interno da Escola ou do Agrupamento de Escolas (Lemos e Silveira, 1999). Todos estes elementos, no exercício das suas funções, têm direito a um suplemento remuneratório e à isenção de horário²⁶⁸. O Presidente do Conselho Diretivo ou o Diretor exercem as respetivas funções em regime de exclusividade com a possibilidade de lecionarem a uma turma²⁶⁹. Já os Vice-Presidentes dos Conselhos Executivos ou os Adjuntos do Diretor beneficiam da redução da componente letiva pelo exercício das suas funções²⁷⁰.

A Direção Executiva tem um amplo conjunto de competências, designadamente: elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o projeto educativo, o regulamento interno e as propostas de celebração de contratos de autonomia, isto tudo depois de ouvido o Conselho Pedagógico. São ainda competências deste órgão ao nível do plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, definir o regime de funcionamento da escola; elaborar o projeto de orçamento, o plano anual de atividades e os relatórios periódicos e final de execução deste plano; superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; distribuir o serviço docente e não docente; designar os diretores de turma; planejar e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar; gerir as instalações, espaços e equipamento, assim como outros recursos educativos; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades; proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos e exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno²⁷¹.

²⁶⁷ De acordo com o n.º 3, do artigo 16.º, da Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que procede à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁶⁸ De acordo com os artigos 1.º e 2.º, do Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro.

²⁶⁹ De acordo com o n.º 1, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro.

²⁷⁰ De acordo com os n.ºs 2, 3 e 4, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro.

²⁷¹ De acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Ao Presidente do Conselho Diretivo ou ao Diretor compete representar a escola, coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da Direção Executiva, proceder à avaliação do pessoal docente e não docente e exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente e o poder disciplinar em relação aos alunos²⁷².

Este dirigente pode delegar as suas competências num dos Vice-Presidentes, sendo substituído por um dos Adjuntos por si indicados, nas suas faltas ou impedimentos²⁷³.

Segundo Martins (2011), a este órgão são atribuídas novas competências, designadamente a elaboração do projeto educativo da escola, do regulamento interno da mesma e as propostas de celebração de contratos de autonomia, tendo para isso, apenas que ouvir o Conselho Pedagógico. Mais tarde com a publicação da Lei n.º 24/99, de 22 de abril, a competência de elaboração do projeto educativo de escola é passada para o Conselho Pedagógico. Ainda neste domínio, outras competências pertencentes a órgãos colegiais de gestão pedagógica de topo e intermédia transitam para a Direção Executiva, como é o caso das matérias de controlo disciplinares dos alunos que passam do Conselho Pedagógico para o órgão de administração e gestão da escola.

Apesar da Direção Executiva possuir um largo conjunto de competências funcionais, aparentemente latas, na opinião de Silva “sofrem limitações severas face à centralização conhecida da Administração Educativa, que se traduz numa hipertrofia dos serviços do ME, centrais e regionais, que diminui a capacidade de acção das escolas, a despeito da consagração legal do princípio da autonomia” (2008, p. 230).

A este propósito convém lembrar que os primeiros contratos de autonomia apenas foram celebrados em 2005, 2007 e 2009²⁷⁴, apesar do regime de autonomia das escolas se

²⁷² De acordo com o n.º 1, do artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁷³ De acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁷⁴ O primeiro contrato de autonomia surge em 2005 e é “celebrado pela Escola da Ponte para os anos letivos de 2004-2005 a 2006-2007 (...) (Contrato n.º 511/2005)” (Formosinho e Machado, 2014a, p. 29). Este contrato foi assinado no dia 14 de fevereiro de 2005 entre a unidade de gestão da Escola da Ponte e a tutela e viria a ser publicado no Diário da República de 18 de março de 2005. Em 2007, os contratos de autonomia e desenvolvimento foram assinados no dia 10 de setembro de 2007, entre vinte e duas unidades de gestão e as respetivas Direções Regionais de Educação (Carvalho e Machado, 2011). Mais tarde, concretamente em setembro de 2009 é celebrado o 24º contrato de autonomia entre o ME e o Agrupamento de Escolas Campo Aberto (Amorim, Beiriz, Terroso - Póvoa de Varzim). Estas escolas resultam de 24 que foram selecionadas para uma fase piloto, em que o ME deu início a um processo de avaliação externa, tendo em vista o alargamento deste procedimento a todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste âmbito, Teixeira sublinha que “a regulamentação prevista em 1998 só vem a ocorrer nove anos depois de publicado o Decreto-Lei” (2009, p. 16), de que vimos falando, através da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro. Esta Portaria veio definir os requisitos necessários para a celebração dos contratos de autonomia a serem estabelecidos entre a escola e a respetiva Direção Regional de Educação, de acordo com o anexo a este diploma.

encontrar legalmente reconhecido desde 1989²⁷⁵ e ser reforçado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Pelo que nesta ordem de ideias se trata de uma “autonomia a prazo” (L. C. Lima, 2002b, p. 12), ou “sob suspeita” (Estêvão, 1998a, p. 26) que coloca a escola no “grau zero da autonomia contratualizada” (Lima, 2003a, p. 21).

3.2.2.4.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, com competências de intervenção nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente²⁷⁶.

A sua composição é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno, integrando um máximo de vinte membros entre docentes, representantes das estruturas de orientação e apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e representantes dos projetos de desenvolvimento educativo²⁷⁷.

Entretanto já se realizaram dois estudos a respeito desta temática. Um sobre uma das escolas que celebrou o contrato de autonomia em 2007, concretamente uma escola secundária situada na zona norte de Portugal, tendo sido levado a cabo por Ribeiro e Machado (2011). Nele, foi possível aos autores concluir que o impacto da autonomia se verificou “sobretudo ao nível das instalações da escola, do regime de funcionamento e das respostas pedagógicas que a Escola pode oferecer aos seus alunos, da maior responsabilização e motivação dos docentes e da possibilidade da Escola gerar poupança” (2011, p. 167). Consideram, no entanto, que não ocorreram alterações substanciais no que diz respeito à articulação entre as estruturas de gestão de topo e as de gestão intermédia. Além disso, entendem que a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos. Esta situação advém do facto da autonomia ser “imposta pela tutela às escolas, numa política de topo para a base, determinada a nível central, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Tal provoca uma resistência dos atores locais à implementação da autonomia das escolas” (Ribeiro e Machado, 2011, p. 173). O outro estudo foi realizado por Carvalho e Machado (2011) sobre cinco escolas da região centro de Portugal que também celebraram o contrato de autonomia em 2007. As principais conclusões apontam para o desfasamento entre o que foi conseguido através da autonomia que a administração concedeu a estas cinco escolas e as elevadas expectativas que os seus atores educativos, em particular os seus Diretores, tinham relativamente à contratualização da autonomia, considerando que o enquadramento legal acabou por «asfixiar» as práticas autonómicas, solicitando desta forma, que a tutela os deixe administrar, gerir e liderar e só depois lhes solicite que prestem contas. Contudo, sublinham que existem efeitos visíveis na escola, mas que os mesmos “não decorrem necessariamente do contrato de autonomia ou daquilo que o contrato de autonomia poderia ter trazido para a escola mas sim da reorganização que a escola fez a propósito do contrato de autonomia” (Carvalho e Machado, 2011, p. 217). Apesar destas circunstâncias e embora tenham ficado desiludidos com alguns aspetos, segundo Carvalho e Machado, os Diretores destas cinco escolas manifestaram o desejo de “renegociar o (...) contrato, pensando que poderá nesse caso haver um acréscimo de competências atribuídas à escola” (2011, p. 221).

²⁷⁵ Este regime de autonomia reporta-se ao Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

²⁷⁶ De acordo com o artigo 24.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁷⁷ De acordo com o n.º 1, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

O Presidente do Conselho Pedagógico participa nas reuniões da Assembleia sem direito a voto²⁷⁸.

3.2.2.4.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor. É um órgão presidido pelo Presidente do Conselho Executivo ou pelo Diretor e integra, ainda, um dos Vice-Presidentes do Conselho Executivo ou um dos Adjuntos do Diretor e o chefe dos serviços de administração escolar²⁷⁹. Compete a este órgão:

- “a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas”²⁸⁰.

3.2.2.5. Estruturas de orientação educativa

São estruturas fixadas no regulamento interno da escola e que colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Direção Executiva, tendo em vista assegurar o percurso escolar dos alunos na perspectiva da qualidade educativa. Visam, ainda, o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades da turma e a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso²⁸¹.

O regime de coordenação destas estruturas, bem como as suas competências encontram-se regulamentados no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

²⁷⁸ De acordo com o n.º 6, do artigo 9.º, da Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que procede à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁷⁹ De acordo com o artigo 29.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁸⁰ De acordo com o artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁸¹ De acordo com o artigo 34.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

3.2.2.6. Serviços especializados de apoio educativo

Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos e dele fazem parte os Serviços de Psicologia e Orientação, o Núcleo de Apoio Educativo e outros serviços especializados organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da ação social escolar, da organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular²⁸².

3.2.2.7. Participação dos pais e alunos

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola, que se concretiza através da organização e da colaboração de iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em ações motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projetos de desenvolvimento socioeducativo da escola²⁸³.

Tanto uns como outros podem-se constituir em associações, como a associação de pais e encarregados de educação e a associação de estudantes.

Os representantes dos pais e encarregados de educação e aqueles que representam os alunos do ensino secundário participam nas reuniões do Conselho Pedagógico e da Assembleia.

3.2.2.8. Programa de avaliação externa do processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999)

Para monitorizar a execução do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o Governo criou uma «comissão de acompanhamento», mediante a celebração de um Protocolo entre o ME e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999)²⁸⁴, e coordenada por João Barroso que publicou um

²⁸² De acordo com o artigo 38.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁸³ De acordo com os artigos 40.º e 41.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

²⁸⁴ Protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 28/4/1999, que cria uma “Comissão de Acompanhamento”, coordenada por João Barroso, com o objetivo de implementar um Programa de Avaliação Externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

relatório²⁸⁵ (Barroso, 2001a), onde ficam claras as fragilidades, “as contradições e insuficiências dos desenvolvimentos práticos da nova legislação” (Silva, 2008, p. 232).

De acordo com os considerandos iniciais do Protocolo, a realização da avaliação externa é justificada pela necessidade de

“conhecer com objectividade o modo como se está a processar a aplicação do regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e avaliar da sua adequação ao desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria da qualidade da educação. Este conhecimento visa permitir uma intervenção de apoio e regulação, por parte da administração, no processo de construção da autonomia pelas escolas, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades na prestação do serviço público de educação e a correcção das assimetrias existentes” (Barroso, 2001a, p. 1).

Esta avaliação externa deveria incidir em três domínios, nomeadamente:

- análise da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, designadamente, das diversas etapas do processo de transição e de constituição dos órgãos e estruturas previstas no diploma;
- observação do processo de construção da autonomia nas escolas e em agrupamentos de escolas;
- identificação das mudanças que o processo de reforço da autonomia das escolas induz nos diferentes níveis da administração central” (Barroso, 2001a, cit. por Góis e Gonçalves, 2005, p. 64).

No entanto, a escassez de tempo que decorreu entre a aplicação do diploma e a primeira fase desta avaliação não permitiu obter um quadro geral das mudanças. Deste modo, a primeira parte desta avaliação, cujas principais conclusões resultam de diversos estudos realizados nesta época e expressos nos oito relatórios setoriais que fazem parte do relatório

²⁸⁵ Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa que integra 8 relatórios setoriais, onde se expressam as opiniões em relação à aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, dos representantes das Direções Regionais, de pais e encarregados de educação, de alunos, dos Presidentes dos Conselhos Executivos e dos Presidentes das Assembleias de Escolas dos Agrupamentos de Escolas do continente (amostra representativa dos mesmos), dos Presidentes das Câmaras Municipais do continente e dos representantes das Assembleias de Escolas de cinco concelhos das zonas centro e sul do país. Igualmente fazem parte deste relatório os tempos, ritmos e processos da comissão executiva instaladora à direção executiva, assim como a análise de um *corpus* documental constituído por 43 regulamentos internos de escolas pertencentes a diferentes Direções Regionais de Educação.

global, já citado nas notas de rodapé, foram organizadas em três áreas de análise: regulação e pilotagem; momentos críticos do processo; e participação dos diferentes atores.

Quanto à regulação e pilotagem do regime de autonomia, administração e gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas, segundo Góis e Gonçalves, considera-se na avaliação o seguinte:

“• A unidade de acompanhamento falhou os seus objectivos, tendo sido substituída por uma *task force*, «com forte concentração de poder político e operativo», que contactou directamente com as escolas, por vezes via *internet*.

- As DRE²⁸⁶ assumiram o papel de execução e controlo, sem que os seus recursos humanos tivessem aumentado, nem actualizado a sua formação.
- As câmaras municipais adoptaram uma atitude, umas vezes, cautelosa, outras, ambígua.
- A pressão do calendário constituiu o *leit motiv*, que permitiu ultrapassar as dificuldades.
- O sucesso com que decorreu a substituição dos órgãos de gestão das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, bem como das do 1.º ciclo, deveu-se a algumas perversões e fragilidades nos três níveis da administração. Assim, na administração central, salientam-se (a) a falência da unidade de acompanhamento devido à desarticulação entre os vários departamentos do ME, (b) a transformação do Fórum RAAG²⁸⁷ numa «central de recomendações», tornando as escolas ainda mais dependentes e (c) o choque entre os dois sistemas de regulação e regulamentação: o Fórum e as DRE. A nível da administração regional, gerou-se alguma confusão e ambiguidade entre a obrigação do controlo e da execução e o desejo de acompanhar e apoiar. Quanto à administração local, embora tivesse sido bastante amplo o envolvimento das autarquias na nomeação dos seus representantes para as Assembleias e na constituição dos agrupamentos, a sua participação foi muito formal” (2005, p. 65).

Em relação aos momentos críticos do processo, a avaliação realizada permitiu identificar: a) a dificuldade e demora na aprovação dos Regulamentos Internos; b) alguma falta de clareza política nos critérios e opções relativos à constituição dos Agrupamentos de Escolas (Góis e Gonçalves, 2005).

A última área de análise refere-se à participação dos atores. Destes, os professores continuaram a liderar os processos de decisão nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas

²⁸⁶ A sigla DRE reporta-se ao significado de Direção(ões) Regional(ais) de Educação.

²⁸⁷ A sigla RAAG refere-se ao significado de Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

não Agrupadas, quer pelo seu envolvimento no contexto educativo, quer pela força da sua representação nos órgãos decisórios. Apesar deste aspeto, os docentes não se mostraram muito entusiasmados com o funcionamento da Assembleia, no entanto aqueles que tiveram uma visão positiva da existência e do funcionamento da mesma referiram-no por se tratar de uma “estratégia de desenvolvimento do seu projecto pessoal e profissional ou porque valorizavam a dimensão lectiva do trabalho não docente (...)” (Barroso, Almeida e Homem, 2001, p. 166).

A participação dos alunos revelou-se manifestamente deficitária, dizendo, a propósito, Afonso e Viseu que “o exercício da participação estudantil transforma-se assim num jogo vazio e sem sentido, numa caricatura da democracia que contraria a aquisição de uma verdadeira cultura democrática” (2001, p. 55).

A participação dos autarcas na escola e a sua presença é ainda insuficiente, continuando estes, para as questões mais importantes, e privilegiar os circuitos anteriores, recorrendo normalmente ao Presidente do Conselho Executivo. Estão formalmente representados na Assembleia onde poderiam de facto resolver todas as questões, no entanto não se mostram muito entusiasmados “e a sua presença nas reuniões pouco ultrapassa os 50% (...) e lamenta-se que a sua participação nas assembleias os tenha exposto, ainda mais, ao papel de «apaga fogos» do Ministério” (Barroso, 2001a, p. 20).

Ainda a respeito da participação destes grupos que acabámos de abordar, Sanches é de opinião que a falta de participação dos alunos é quase «chocante», resumindo as suas conclusões neste âmbito em relação ao novo regime de autonomia e gestão das escolas, em vigor nesta altura por via da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que o mesmo “não mobilizou os professores, não entusiasmou os autarcas e passou ao lado dos alunos” (2002, p. 27). Desta forma, entende Sanches (2002) que as escolas passaram a ter órgãos de gestão com outros nomes e passaram a ter as Assembleias de Escolas, no entanto, na maior parte dos casos, as mudanças foram meramente formais.

Os pais e encarregados de educação foram aqueles que melhor aproveitaram esta «reforma». Puderam aumentar a sua participação nas escolas através da criação e multiplicação de associações de pais. Ainda em relação à participação dos atores, de acordo com Góis e Gonçalves (2005), além dos pais e encarregados de educação já citados, também os que mais ganharam com a autonomia foram os profissionais que se integram no grupo do pessoal não docente, embora tenham sido críticos quanto ao seu funcionamento.

Desta forma, o regime de gestão implementado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, traduziu-se mais em continuidades do que em ruturas, nomeadamente em questões organizacionais, no perfil de candidato a gestor de topo de estabelecimento de ensino, bem como dos restantes membros dos órgãos de gestão.

Neste âmbito, de um modo geral, pode dizer-se

“que a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo «Regime de Autonomia, Administração e Gestão» não parece ter produzido um efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola, e no sentido de melhorar a qualidade do serviço público de educação, notando-se, nomeadamente, algum distanciamento e desconfiança entre os docentes, manifesto desinteresse entre os estudantes, e uma prudente reserva entre os autarcas, embora pareça ter dinamizado a participação parental, pelo menos no que respeita à acção das respectivas estruturas associativas” (Afonso e Viseu, 2001, p. 73).

Outra perceção sobre o processo de aplicação deste Decreto-Lei é manifestada por J. M. Alves, referindo que este diploma do ponto de vista formal,

“conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista. Embora com atrasos e algumas situações de bloqueio (comissões provisórias, jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo ainda integrados), o processo realizado neste domínio (mudança formal da gestão) revela um relativo sucesso, tendo estes resultados sido alcançados sem conflitos de maior e sem grandes sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo. Contudo, para quem imaginava que o Decreto-Lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais” (2001a, p. 3).

3.2.2.9. Síntese conclusiva

Uma das maiores apostas das mudanças da gestão em causa era permitir uma maior participação de diferentes atores no governo das escolas e uma melhoria da democraticidade interna. Do ponto de vista formal, “isso seria conseguido, principalmente, através das assembleias de escola e sua composição” (Barroso, 2001a, p. 19).

No entanto, na sua globalidade, o efeito esperado pela aplicação deste Decreto ficou aquém das intenções políticas nele expressas, bem como dos objetivos que preconizava e das expectativas que criou, em particular, nas comunidades educativas e de forma genérica na sociedade portuguesa, uma vez que não foi capaz de mobilizar democraticamente e de forma desejável todos os atores envolvidos no processo educativo. Desta forma, foi considerado por Teixeira *et al.* como “um «decreto-discurso» (...) já que nunca foi acompanhado de instrumentos que permitissem a sua real aplicação” (2002, p. 139).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, ainda, “pode ser lido numa lógica de (re)centralização desconcentrada e busca de uma maior eficácia administrativa, em que se insere a preocupação pela «profissionalização» da gestão das escolas” (Machado, 2003, p. 59).

O que é de salientar é que a aplicação deste diploma

“não suscitou nenhuma contestação generalizada, como tinha acontecido antes. Todavia as complicações burocráticas inerentes ao actual modelo, a reduzida autonomia transferida e a confusa distribuição de competências entre os vários órgãos não fazem prever uma grande capacidade operacional da escola regida por esta organização” (Fernandes, 2003, p. 43).

Para Delgado e Martins, o «modelo de gestão» instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “representa uma ruptura importante com uma tradição secular de centralização educativa” (2002, p. 36). E para que o sucesso deste «modelo» fosse um facto, advertia nesta altura Barroso que seria necessário encontrar um “equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores” (1999b, p. 30).

Tal situação não se veio a verificar, uma vez que, de acordo com Lima (1996) e Estêvão (1999b), se tratou de um «modelo decretado» de autonomia que efetivamente se distanciou na sua concretização prática daquele que a administração preconizava no articulado do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Na perspetiva de Hermida (2000), este aspeto também se ficou a dever ao facto da autonomia só fazer pleno sentido no contexto de uma administração descentralizada. No caso de Portugal, “manteve-se na via da desconcentração, tendencialmente a pender para a descentralização, a implementar de modo gradualista e contratualista (os «contratos de autonomia»)” (Hermida, 2000, p. 17).

Ainda L. C. Lima, ao estabelecer uma comparação entre o modelo de gestão das escolas portuguesas presente no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e aquele que é traduzido no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, refere que

“(…) não interessa que a morfologia do Decreto-lei nº 115-A/98, e os participantes, e as regras das eleições sejam consideravelmente diferentes do Decreto-lei nº 769-A/76. As semelhanças talvez sejam maiores, porque em ambos o poder está no centro, não está nas periferias. A autonomia é implementativa, técnica, processual, não é uma autonomia de poder de decisão, não há uma co-autoria na construção da escola. Os de baixo, de facto, não podem ser co-autores da construção da escola, porque os de cima continuam a ter o monopólio das orientações, dos textos legais, e portanto estamos neste impasse” (2002c, p. 25).

Alguns anos depois, Lima acrescentaria igualmente no que toca ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que não é possível

“decretar retoricamente a autonomia das escolas, promover alterações nas designações e composições dos órgãos de gestão e na estrutura organizacional, instituir a possibilidade da assinatura de «contratos de autonomia» de 1.ª e 2.ª fases e, em simultâneo, manter inalterada a tradicional política centralista e a estrutura orgânica do ministério. Se a política não muda, o aparelho centralizado da Administração Escolar permanece, ainda que possa registar alterações de morfologia” (2007a, p. 43).

Nesta ordem de ideias, também Estêvão assegura que tendo sido o Estado o grande promotor do regime de autonomia, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o poder regulador desse mesmo “Estado dificilmente permitirá qualquer *autonomia à solta*” (2000b, p. 41).

Já Azevedo, assinala que

“um sinal de autonomia poderá ser reconhecido quando os órgãos de direcção e gestão da escola agirem como «donos» e gestores do espaço da escola, responsável pela criação e manutenção das condições necessárias para uma boa execução do projecto educativo, e não apenas como inquilinos de passagem” (1998, p. 26).

Inicialmente, ou seja, em 1999, já Barroso se pronunciara sobre a autonomia referindo que a mesma

“não pode ser reduzida a um «diploma legal» que confere às escolas o «dom» de serem autónomas. (...). Não há «autonomia da escola» sem o reconhecimento da «autonomia aos indivíduos» que a compõem. (...). O reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma do Estado aligeirar as suas responsabilidades. (...). Este é um desafio para os professores: fazer da autonomia um campo de reflexão profissional que lhes permita não só serem actores essenciais do sistema educativo, mas também um dos seus principais autores” (1999a, pp. 4-9).

Mais tarde, ainda no que toca à autonomia, refere Barroso que a mesma “tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas” (2004, p. 49). E acrescenta que o reforço da autonomia das escolas previsto nesta legislação foi

“muito condicionado pelo exercício do poder das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação (Direcções Regionais da Educação), pela produção de inúmeras normas regulamentadoras por parte dos diversos serviços da administração, pelas práticas burocráticas ainda existentes e por uma cultura de dependência que marca ainda muitas escolas. Além disso, até ao momento (e com as limitações referidas), a autonomia limita-se aos aspectos organizativos, faltando uma definição clara das competências e dos recursos que serão transferidos para os órgãos de governo das escolas²⁸⁸” (Barroso, 2003a, p. 80).

Sobre este aspeto, Pinto é de opinião que o que está em causa no caso de “uma escola que assume a sua autonomia é uma escola que escolhe objectivos, que toma decisões, que opta por determinadas estratégias para implementar as suas decisões e que consegue reflectir criticamente sobre os resultados que obtém ou vai obtendo” (1998, p. 18). Assim, o autor reconhece que a “autonomia não é algo que se recebe. É algo que se constrói e se conquista. Se é certo que a sociedade não se muda por decreto, também é verdade que as escolas não se tornam autónomas por decreto” (1998, p. 23). Embora os decretos possam ser de grande utilidade, o facto é que por si só não chegam. Todavia, podem ser mais ou menos facilitadores em processos de assunção de autonomia e em particular no caso das organizações escolares, mas importa que se criem as efetivas condições para que as escolas possam «caminhar» para a autonomia.

²⁸⁸ Para uma caracterização da situação existente em Portugal, neste domínio, consultar Barroso (2001a).

Deste modo, torna-se claro que não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja «construída» em cada escola, o que ainda não se verificou. Pelo que vimos referindo, acompanhamos Carreira e Cavaco quando mencionam que em relação à autonomia prevista neste modelo de gestão, ela foi “mais «decretada»²⁸⁹ que «construída»” (2005, p. 107).

Também para Teixeira *et al.* (2002), e no que toca à autonomia tudo permaneceu praticamente na mesma. Por outros termos se pode resumir esta situação à expressão que na altura foi mencionada pela FENPROF a este respeito, nomeadamente que “a autonomia não passa das palavras” (1999, p. 3).

Ainda segundo o relatório da Eurydice (2008) sobre os níveis de autonomia e responsabilidade dos professores na Europa, verificou-se que em Portugal não existe nos estabelecimentos de ensino autonomia escolar relativamente ao conteúdo do currículo mínimo obrigatório²⁹⁰, ao contrário por exemplo, de outros países europeus como a República Checa, a Estónia, a Holanda, a Suécia e a Escócia, em que autonomia neste domínio é total.

Na nossa opinião, o processo de reforço da autonomia dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas deve partir das dinâmicas aí existentes e da sua avaliação, valorizando aqueles que nesses estabelecimentos de ensino conduzem a sua ação em direção às metas estipuladas e à melhoria das suas práticas.

Segundo A. J. Afonso, “a questão da autonomia é, sem dúvida (...) uma história de curta duração” (1999, p. 19), que no ano seguinte ao da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, já se encontrava perto de completar vinte e cinco anos se a balizarmos por referência às mudanças educacionais impulsionadas pelo «25 de abril de 1974».

²⁸⁹ Em relação à autonomia decretada, Formosinho e Machado entendem que a mesma de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, começou “com a consagração da sua dimensão formal, integrando representantes dos pais e da comunidade num órgão de administração (Assembleia de Escola)” (2011c, p. 29). Mais tarde, em 2008, no Conselho Geral, de acordo com outro normativo. Igualmente mediante outros normativos, e de acordo com Formosinho e Machado (2011c), são consagradas outras dimensões da autonomia da escola pública portuguesa. Assim, a constituição de TEIP entre 1996 e 2008 e a criação de Agrupamentos de Escolas entre 1997e 2004 imprimem à autonomia a sua dimensão territorial, enquanto o programa de «avaliação integrada» em 1999 e o programa de avaliação externa que se segue à publicação do Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, fazem emergir a sua dimensão avaliativa (Formosinho e Machado, 2011c). Ainda para estes autores (2011c), a dimensão curricular foi realçada com a definição das principais linhas de orientação para uma nova forma de organização e gestão do currículo para o ensino básico e a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares através da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, nomeadamente a Formação Cívica, o Estuda Acompanhado e a Área de Projeto, assim como a consideração da gestão local flexível do currículo nacional como instrumento importante para a sua adaptação no contexto da escola por intermédio do projeto curricular de escola e de cada turma através do projeto curricular de turma.

²⁹⁰ Segundo a Eurydice, “o conteúdo do currículo refere-se às áreas principais de aprendizagem e aos objectivos a alcançar, e não ao conteúdo das próprias disciplinas escolares, ou à adaptação realizada pelas escolas aos seus próprios programas” (2008, p. 18).

A não assunção pelas escolas da responsabilidade que se impunha quando se decretou a «descentralização» e a «autonomia» vertidas nos Decretos-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro e n.º 115-A/98, de 4 de maio, aumentou o comodismo destas em relação ao centralismo instituído.

Daqui à apatia, ao pessimismo e à falta de alento, foi um pequeno passo. Esta situação também, se ficou a dever ao facto do reforço da «autonomia» não ter sido considerado uma «obrigação» para as escolas, mas sim uma «possibilidade» que se pretendia vir a concretizar-se no maior número possível de casos, o que não veio a suceder (Barroso, 1997a).

Muito poucas escolas, a nível nacional, é que celebraram os contratos de autonomia com o ME durante a primeira década de 2000, o que aconteceu, somente, em fevereiro de 2005 e em setembro de 2007 e de 2009. Dessas, apenas duas são do Algarve²⁹¹.

Neste âmbito, julgamos que se pode caracterizar a época de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, como o período da autonomia decretada à autonomia pouco construída.

Apesar de outros autores terem outra opinião²⁹², na globalidade concordamos com Teixeira *et al.*, quando referem que este Decreto-Lei não trouxe muitos contributos positivos, pelo contrário, uma vez que, “aparecendo como um forte pretexto para não avançar com a generalização do diploma de 1991, deixou-nos dez anos depois com um modelo que não se afasta substantivamente de práticas que se desenvolvem desde 1974” (2002, p. 148).

Um dado relevante que se prende com este diploma tem a ver com o facto do mesmo não ter sido aplicado na Região Autónoma da Madeira, dado que foi substituído pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que, para além de outras diferenças, previa que a direção executiva ou o Diretor passassem a ser “recrutados mediante concurso, promovido pela direcção cessante e cujas candidaturas [fossem] apreciadas por uma comissão constituída para o efeito, composta por três ou cinco docentes, designados pelo «Conselho da Comunidade Educativa» (equivalente da Assembleia de Escola)” (Barroso, 2002c, p. 93).

²⁹¹ No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia consignado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, a Direção Regional de Educação do Algarve, no domínio das suas competências, celebrou com a Escola Secundária de Pinheiro e Rosa - Faro e o Agrupamento Vertical de Escolas do Algoz um contrato de autonomia, respetivamente a 10 e 11 de setembro de 2007. Presentemente esta última unidade de gestão encontra-se integrada no Agrupamento de Escolas Silves Sul, constituído pela Administração Educativa no final do ano letivo de 2011-2012 e que entrou em pleno funcionamento no início do ano letivo de 2012-2013. Este Agrupamento de Escolas Silves Sul foi homologado pelo Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, Dr. João Casanova de Almeida.

²⁹² Entre esses autores podemos salientar C. J. S. P. Correia que entende que a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, traduz o modelo de gestão de autonomia contratualizada, na medida em que “*la celebración de contratos de Autonomía, nos remite para un nuevo modelo de gestión y para el Paradigma de Autonomía Contractualizada*” (2008, p. 508).

3.3. Terceiro período: a unipessoalidade do órgão de administração e gestão das escolas

Na nossa perspetiva, este período caracteriza-se pela mudança de paradigma em relação à gestão dos estabelecimentos escolares, dado que a colegialidade dá lugar à unipessoalidade do órgão de administração e gestão das escolas. A sua obrigatoriedade inicia-se no final da primeira década deste século, em 2009, e estende-se até à atualidade, pelo que será abordada nos pontos que em seguida se apresentam, ou seja, no novo regime de administração e gestão escolar - a mudança de paradigma e na continuidade da mudança de paradigma do novo regime de administração e gestão das escolas. Além deste aspeto importante, também nesta fase a administração assume como objetivo reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas de forma a se traduzir na eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.

3.3.1. O novo regime de administração e gestão escolar - a mudança de paradigma

O Programa do XVII Governo Constitucional²⁹³ identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas implementada de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Pretendia desta forma a administração reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

Após o estabelecimento de um quadro comum a todas as Escolas e Agrupamentos de Escolas, nomeadamente no que toca à colegialidade na direção estratégica, à participação da comunidade local e à gestão executiva a cargo de profissionais da educação, constituía ainda objetivo central da política educativa deste Governo admitir e estimular diferentes formas de organização (Portugal, 2005). Com essa intenção, torna público, em 2007, o Projeto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aberto ao debate público até ao final de janeiro de 2008, relativamente ao qual diversas

²⁹³ Governo liderado pelo Primeiro-Ministro Engenheiro José Sócrates, que governou, no seu primeiro mandato, entre 2005 e 2009.

entidades e especialistas em administração escolar se pronunciaram, quase na generalidade, desfavoravelmente nos pareceres que produziram como se constata no quadro 76. Não obstante esta situação, o Governo impôs esta reforma (A. J. Almeida, 2011).

Quadro 76 - Síntese dos pareceres sobre o Projeto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

| Especialistas e entidades | Pareceres |
|-----------------------------------|--|
| Licínio Lima | <p>“Não se trata, portanto, de um «enquadramento legal mínimo» e muito menos da «matriz de modelos» de gestão escolar que é reclamada há mais de vinte anos, ou da «lei-quadro» sugerida mais tarde em alguns estudos e relatórios de avaliação publicados com a chancela do ministério. Trata-se de uma variação operacional ou procedimental do conceito de «autonomia», sujeito a um processo de ressemantização na linha das perspectivas da «nova gestão pública». Esta visão insular dispensa-se de operar mudanças na orgânica do ministério e do respectivo sistema de administração escolar que seriam indispensáveis à consagração de uma maior autonomia das escolas” (L. C. Lima, 2008, p. 4).</p> <p>“Fica pronto o edifício legislativo da recentralização curricular e pedagógica, da extinção da liberdade pedagógica dos professores e da governamentalização e politização das escolas. Quando os directores tomarem posse, ninguém os pode acusar de estarem a trair os professores” (L. C. Lima, 2008, cit. por A. J. Almeida, 2011, p. 2).</p> |
| João Barroso | <p>“A retórica sobre a autonomia das escolas aparece assim como um <i>leitmotif</i> para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por uma governação de «mão de ferro em luva de veludo»” (Barroso, 2008, p. 4).</p> <p>Em relação à composição do Conselho Geral, Barroso (2008) regista como aspeto positivo a disposição que obriga a uma maior distribuição dos mandatos e impede a possibilidade de qualquer dos «corpos ou grupos representados ter a maioria dos lugares. Todavia, o autor critica a regulamentação excessiva das percentagens máximas e mínimas definidas para cada grupo de representantes deste órgão, salientado que a “distribuição deveria respeitar as dinâmicas e especificidades locais e a autonomia da própria organização escolar” (2008, p. 5).</p> <p>Sobre o processo de eleição do Diretor, Barroso considera que o mecanismo previsto é «híbrido», com propósitos inúteis e «visa subordinar a lógica democrática à lógica burocrática», defendendo que “não pode existir qualquer constrangimento ao direito dos eleitores escolherem livremente o candidato da sua preferência, em função da confiança que têm no seu mérito para exercerem com competência as funções que lhe estão atribuídas” (2008, p. 8).</p> |
| João Formosinho e Joaquim Machado | <p>Não contestam a figura do Diretor, todavia entendem que o reforço dos poderes que se prevê atribuir a este gestor que possibilita o exercício de um estilo de liderança democrática, parece não conseguir “evitar o exercício de lideranças transacionais e estilos autoritários de governação” (Formosinho e Machado, 2008, p. 6).</p> <p>O Conselho Geral deveria ter a competência para homologar os coordenadores de gestão intermédia e dos responsáveis pelos serviços da escola designados pelos Diretores, ou em alternativa, aprovar os critérios da sua designação, servindo estas medidas como uma espécie de contraponto face ao «fortalecimento dos poderes previstos para o Diretor, e para que se maximizem as vantagens e se minimizem as desvantagens do exercício desse poder.</p> <p>No Conselho Pedagógico deveria ser acentuado o seu carácter técnico e colocar um fim ao seu carácter mais político. Além dos docentes, este órgão devia ter na sua composição técnicos superiores. As suas competências deviam passar a ser exercidas por secções especializadas, designadamente da coordenação curricular, das atividades e projetos, da formação e da orientação educativa. Em relação a esta última secção especializada, Formosinho e Machado (2008) referem que a participação dos pais e alunos se deveria enquadrar numa secção especializada com competências de orientação educativa.</p> <p>Formosinho e Machado valorizam a proposta apresentada pelo simbolismo que lhe estava subjacente, todavia, reconhecem que “para os professores se trata, sem dúvida, de uma «perda» de equivalente valor simbólico” (2008, p. 2), pelo que propuseram a criação da figura de Vice-Presidente do Conselho Geral, a ser eleito de entre os seus membros.</p> |
| Natércio Afonso | <p>“Na especialidade, considero que devem ser reconsideradas e modificadas algumas soluções concretas adoptadas neste projecto de diploma ou recuperadas do diploma ainda em vigor. Estão neste caso os dispositivos previstos para o recrutamento do director, a previsão da participação de representantes de alunos e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e a consideração do papel das autarquias locais” (Afonso, 2008, p. 2).</p> |

Continua na página seguinte

Quadro 76 - Síntese dos pareceres sobre o Projeto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

| Especialistas e entidades | Pareceres |
|---------------------------|--|
| José Matias Alves | <p>“Eu sou favorável ao reforço da presença da comunidade na escola e do seu poder, desde que essa presença signifique maior responsabilidade. Porque há, ao mesmo tempo, um excesso de responsabilização da escola e uma desresponsabilização social face à escola” (Alves, 2008, cit. por A. J. Almeida, 2011, p. 2).</p> <p>“Deve ainda referir-se que esta proposta se aproxima bastante da que foi experimentada e avaliada no decurso do Decreto-Lei 172/91 (prossequindo-se assim uma política pendular de avanços e recuos); e que o problema central da escola não é o da diluição da autoridade (está já aliás bastante concentrada na figura do presidente do conselho executivo ou no director executivo), mas o problema da responsabilidade, do compromisso e da liderança transformacional” (Alves, 2007, pp. 2-3).</p> |
| Garcia Pereira | <p>“Temos assim que o Decreto-Lei nº 75/2008, veio criar um órgão unipessoal não verdadeiramente electivo, escolhido por um órgão colegial restrito onde estão representados elementos que não os previstos no artigo 48.º, n.º 4, da LBSE, e reconduzível sem novas eleições, podendo ser ocupado por pessoa inteiramente estranha à Escola ou Agrupamento de Escolas e até ao ensino público (...)”²⁹⁴ (Pereira, 2009, p. 11).</p> |
| CNE | <p>Tem sido sistematicamente reafirmado pelo CNE que a questão da autonomia das escolas e o conseqüente reordenamento do edifício administrativo (central, regional, local e de cada escola) precede e molda a questão dos modelos de direção e gestão das organizações escolares. A prioridade da política educacional nesta matéria deveria situar-se no plano do desenvolvimento da autonomia das organizações escolares e evitar ao máximo proceder a alterações morfológicas (CNE, 2008).</p> |
| FNE | <p>“(…) há um excesso de concentração de poderes no director e o diploma não garante uma verdadeira autonomia para as escolas. (...) é preciso ter em conta que para a existência da real autonomia das escolas, têm de existir recursos que actualmente não existem e salienta-se que neste documento não está assegurado que haja maior autonomia efectiva nas escolas básicas e secundárias” (FNE, 2008, cit. por A. J. Almeida, 2011, p. 3).</p> <p>“Ausência de estudos justificativos. Era exigível que para se alterar o regime em vigor se partisse da análise das suas limitações e das suas potencialidades, o que não é feito. (...). O projecto do Ministério da Educação não faz mais do que enunciar o princípio da autonomia, sem lhe dar conteúdo. (...). Este projecto encerra uma muito clara e inaceitável distinção nos direitos dos membros do que se propõe venha a ser o futuro conselho geral: com efeito, uns detêm o direito de serem eleitos presidente do órgão e outros não. É contra esta afronta que nos declaramos de uma forma muito expressiva, considerando que qualquer membro do futuro conselho geral, incluindo os docentes ou os não docentes, possam vir a ser eleitos presidentes desse órgão que deve ser da maior relevância para a vida das escolas. (...). Considera-se inadequado, pela diversa natureza das realidades, que quem tenha experiência na gestão pedagógica de estabelecimentos de ensino particular possa candidatar-se ao cargo de director. (...). Depois da sua eleição pelo conselho geral, o director é empossado pelo director regional, numa clara menorização do papel do conselho geral, enquanto órgão legitimador da designação do director. (...). São excessivas as competências que estão atribuídas ao director, consistindo num elevado peso administrativo que não lhe deixa tempo para pensar estrategicamente a escola, como lhe deveria competir. (...). Não se aceita que um qualquer despacho de um membro do governo, obviamente da área da educação, possa fazer cessar o mandato do director, sem que se fundamente nos resultados de um processo disciplinar. (...). Deveriam poder aceder ao desempenho destas funções quaisquer docentes dos quadros, escolhidos pelo director e por ele propostos ao conselho geral. (...). O conselho pedagógico. Este órgão vê claramente diminuídas as suas competências e responsabilidades, sendo discutível que estas tenham sido transferidas directamente para o director, aliás na linha do que já estabelecia o Decreto-Lei nº 115-A/98. (...). As competências atribuídas a este órgão deveriam ser corrigidas, eliminando-se as que não dizem respeito à ordem técnico-pedagógica, resultando daí que este órgão deve integrar exclusivamente docentes e técnicos com funções técnico-pedagógicas dentro da escola” (FNE, 2008a, pp. 8-12).</p> <p>Outras propostas da FNE que a administração entendeu não contemplar no diploma que seria publicado em 22 de abril de 2008, referente à autonomia, administração e gestão das escolas, prendiam-se com “a representação das assembleias municipais nos conselhos gerais das escolas” (2008a, p. 13), bem como com a composição do Conselho Pedagógico constituído apenas por docentes.</p> |

Continua na página seguinte

²⁹⁴ Citação referente ao 2º Parecer Preliminar emitido por *Garcia Pereira e Associados - Sociedade de Advogados RL*, com base em questões colocadas por um grupo de professores.

Quadro 76 - Síntese dos pareceres sobre o Projeto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

| Especialistas e entidades | Pareceres |
|--|---|
| FENPROF | <p>Esta organização sindical também se pronunciou contra a implementação deste «novo modelo de gestão escolar», manifestando inúmeras reservas sobre determinados aspetos, nomeadamente em relação àqueles que pressupunham o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) terminar com o que resta da gestão democrática das escolas e de não ter avaliado o actual regime. (...) manifestam a sua discordância com a imposição de um órgão de gestão unipessoal, a concentração de poderes no director, a constituição de um conselho geral onde os docentes estarão em minoria e a desvalorização do conselho pedagógico” (FENPROF, 2008, cit. por A. J. Almeida, 2011, p. 3). • “(...) este regime jurídico configura o regresso da figura do director e de um modelo autoritário de escola. (...) o que está em causa é a configuração do próprio modelo, o seu cariz anti-democrático, os pressupostos e preconceitos que lhe serviram de base, pelo que é imprescindível não perder de vista a exigência da alteração deste ordenamento jurídico, continuando a lutar pelo aprofundamento da democracia na direcção e na gestão escolares. Só a correcção destas medidas permitirá devolver às escolas e aos professores a estabilidade e as condições necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho” (FENPROF, 2009a, pp. 22-23). <p>A FENPROF mostrou a inda o seu desacordo em relação aos seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A desvalorização do Conselho Pedagógico que, com ainda menos competências deliberativas, é remetido para um papel essencialmente consultivo do Director” (FENPROF, 2008, p. 2). • “O fim do processo de eleição directa do órgão de gestão da escola (...). A possibilidade de um docente de outra escola ou mesmo do ensino privado se poder candidatar a Director (...)” (FENPROF, 2008, p. 3). • “A redução da participação e da influência dos docentes na direcção e gestão das escolas (...). A retórica do reforço da participação da comunidade não encontra correspondência no articulado do projecto” (FENPROF, 2008, p. 4). • “(...) a manutenção da ideia da contratualização como forma privilegiada de construção da autonomia das escolas” (FENPROF, 2008, p. 4). <p>Por último, considera que o Governo, através do ME, ao consagrar de forma autocrática a agregação de agrupamentos, assume uma atitude de desvalorização das posições das comunidades educativas e procura legitimar e acelerar o processo de fusão de escolas e agrupamentos, criando grandes unidades de gestão determinadas por critérios financeiros e administrativos, mas sem qualquer racionalidade pedagógica (FENPROF, 2008).</p> |
| Alberto Almeida | <p>“Este novo regime de gestão e administração tem presente um modelo autoritário, centralizador e limitador da autonomia. Impõe soluções únicas a todas as escolas, retirando-lhes os espaços de autonomia que ainda dispunham e restringe a participação dos seus actores na direcção e gestão da escola. Destroí de vez a autonomia tão tardiamente tida e arduamente conquistada pelo 1.º Ciclo e pelo Pré-escolar, através do Decreto-Lei n.º 115-A/1998” (A. J. Almeida, 2011, p. 3).</p> |
| Associação Nacional de Professores (ANP) | <p>A criação de um órgão uninominal de administração e gestão - o Director, não é coerente com toda a lógica e argumentário que sustentou e justificou a fratura da carreira docente em duas categorias (que continuamos a considerar desnecessária e artificial) que agora não se exija em consequência, que o gestor de topo tenha de ser obrigatoriamente um professor titular.</p> <p>Por outro lado, estamos simplesmente perante uma proposta de «regime jurídico de direcção, administração e gestão das escolas» em que a autonomia é, mais uma vez, meramente instrumental.</p> <p>Deste modo, a ANP (2008) continua convicta que os novos modos de organização da educação, que pretendem concretizar a igualdade de oportunidades, a democratização do ensino e a melhoria do serviço público de educação, reclamam um desenvolvimento mais ambicioso da autonomia das escolas e uma maior descentralização.</p> |

Continua na página seguinte

Quadro 76 - Síntese dos pareceres sobre o Projeto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

| Especialistas e entidades | Pareceres |
|---------------------------|--|
| Conselho das Escolas (CE) | <p>O CE manifestou-se em relação à implementação deste regime do seguinte modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) a intenção de reforçar o papel das famílias e da comunidade parece não ter total correspondência no articulado porquanto o Director deverá cumprir as orientações emanadas da Administração Educativa, conforme podemos verificar pelas disposições do art.º 29.º (deveres específicos do Director), que se sobrepõem às do Conselho Geral. <p>(...) Entendemos que não deverá estar incluída, entre as competências do Conselho Geral, a de «pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários», constituindo competência do Conselho Pedagógico.</p> <p>(...) Não se compreende, nem se justifica, a exigência do perfil dos adjuntos e a obrigatoriedade de escolha de equipa entre os professores do quadro de nomeação da escola. Como se pode responsabilizar o director se lhe estiver vedada a escolha de equipa.</p> <p>(...) no n.º 3, do art.º 16.º, deve ser retirada obrigatoriedade de 25% dos professores candidatos tanto a membros efectivos como a membros suplentes serem titulares, salvaguardando, apenas, que sejam professores dos quadros em exercício de funções na escola.</p> <p>(...) o mandato do Conselho Geral (n.º 1, do art.º 17.º) deveria ter a duração de quatro anos, em consonância com a duração do mandato do director.</p> <p>(...) no n.º 3, do art.º 21.º, deve ser retirada a possibilidade de docentes do ensino particular e cooperativo poderem ser opositores ao procedimento concursal para director. (...) o mandato do director deverá ter a duração de quatro anos.</p> <p>(...) deverá ser permitido a cada escola definir e desenhar os seus departamentos curriculares.</p> <p>(...) a composição do Conselho Geral Transitório deveria salvaguardar a paridade entre o conjunto de representantes de pessoal docente e não docente e os representantes da comunidade e das famílias.</p> <p>(...) no n.º 5, do art.º 59.º, dever-se-ia suprimir a obrigação da existência de professores titulares na candidatura ao Conselho Geral por parte dos docentes”²⁹⁵ (2008, pp. 3-9).</p> |

Fonte: Adaptado de A. J. Almeida (2011, p. 2)

Deste modo, a administração fez publicar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, através da aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este diploma, no âmbito das reformas educativas²⁹⁶ introduzidas pelo Governo, foi justificado

“pela necessidade de realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas estatais e na própria filosofia de poder interno que lhe está subjacente, sobretudo dos professores, que se

²⁹⁵ Não obstante este Projeto de Decreto-Lei merecer, na generalidade, uma apreciação favorável do Conselho das Escolas, entende o mesmo que algumas matérias necessitam de ser clarificadas quanto ao seu sentido e alcance. Deste modo, algumas destas matérias encontram-se aqui expressas (Quadro 125).

²⁹⁶ Estas reformas educativas referem-se, nomeadamente, ao reordenamento da rede do 1.º ciclo do ensino básico; ao prolongamento do horário de funcionamento destas escolas; à generalização do serviço de refeições escolares; à introdução do Inglês nos primeiros anos de escolaridade; ao alargamento a todos os alunos do 4.º e 6.º ano das provas de aferição a Português e Matemática e à consolidação dos exames nacionais do 9.º ano; à implementação das aulas de substituição; ao reforço do ensino tecnológico e à introdução dos cursos profissionais no ensino secundário; ao programa de requalificação do parque escolar; ao lançamento do Plano Tecnológico nas escolas com a disseminação de computadores e acesso à *internet* em banda larga; à criação do programa Novas Oportunidades, destinado a permitir uma qualificação de segunda oportunidade a largos setores da população; à colocação dos professores nas escolas por um período mínimo de quatro anos; à revisão do Estatuto da Carreira Docente, que consagrou uma nova categoria profissional - o professor titular; à introdução de uma prova de acesso específica para a entrada na profissão docente; e à reorientação da formação contínua, nomeadamente para o ensino do Português, da Matemática e das Ciências no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico.

mantinha praticamente inalterada nos seus pressupostos básicos desde os anos setenta, reflectindo princípios considerados como herança da revolução de Abril de 1974, plasmados na expressão «gestão democrática» (Silva, 2011, p. 77).

A sua aprovação e publicação, segundo Barroso, deveu-se a “uma vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de ruptura com o diploma anterior, que era considerado insuficiente ou continha deficiências que prejudicavam a sua operacionalização” (2009, p. 30).

No seu preâmbulo, este Decreto-Lei evoca a importância das escolas como serviço público com uma determinada missão que, para responderem a essa missão da forma mais eficaz e eficiente possível, necessitam de ter condições de qualidade e equidade, devendo, ainda, organizar-se nesse sentido a governação dos estabelecimentos de ensino. Desta forma, este novo modelo de administração visa dar resposta a três objetivos.

Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades educativas na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Situação, segundo Lima, não proporcionada pelo diploma, quando afirma que

“a direcção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas - aquilo que há muito designo por direcção atópica das escolas - está nos órgãos centrais e desconcentrados do Ministério da Educação. Neste sentido, seria contraditório esperar que houvesse elevados níveis de participação activa neste contexto escolar” (2009a, p. 35).

Em segundo lugar, procurou-se reforçar as lideranças das escolas, favorecendo a constituição de lideranças fortes, traduzidas na implementação de um órgão unipessoal - o Diretor, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de organização do regime de administração escolar. Em relação a este ponto, não se percebe o facto da falta de liderança poder coincidir com uma liderança colegial e, igualmente, nada permite concluir que uma liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial. Além disso, a investigação diz que este último tipo de liderança tem constituído um elemento muito importante na gestão das escolas portuguesas (Lima, 2009a). A este respeito, L. C. Lima acrescenta também que apesar do legislador reconhecer que sob lideranças colegiais, constituídas de acordo com diplomas anteriores, foi possível a emergência de «boas lideranças e até de lideranças fortes», incluindo «casos assinaláveis de dinamismo» entendendo que tais situações se trataram de exceções, mas

“que, através da imposição, por decreto, da figura do director, será possível garantir, de forma generalizada, a emergência de «lideranças eficazes», numa visão racionalista e legalista que parece mais introduzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade. A argumentação, desprezando os resultados da investigação portuguesa sobre o assunto, revela-se inconsequente, confundindo «boas lideranças com lideranças fortes», e estas com lideranças unipessoais, de resto num contexto histórico-cultural ainda marcado pela vigência de um regime autoritário e por lideranças unipessoais muito fortes, a vários títulos e em vários contextos, designadamente nas escolas” (2011, p. 77).

Ainda neste âmbito, outros autores partilham de uma perspetiva diferente da anterior, referindo que o reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, agora assumida, não sendo uma solução completamente nova pode vir a ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo, de há muito instalado entre os docentes, que entre si se veem, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder hierárquico do Presidente do Conselho Diretivo/Executivo ou do Diretor (Ventura *et al.*, 2005; J. M. Silva, 2009).

Por último, prevê o reforço da autonomia das escolas de que teria de resultar uma melhoria do serviço público de educação. Estes objetivos reúnem-se num princípio comum, assente na tríade autonomia-responsabilização-prestação de contas. Para tal, a administração constituiu como instrumentos do exercício da autonomia: o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento²⁹⁷. São ainda instrumentos de autonomia dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas: o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação²⁹⁸.

O contrato de autonomia constitui um instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas²⁹⁹. No entanto, é necessário criar as condições para que isso se verifique, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração - o Diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas, concluindo que a uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade³⁰⁰.

A autonomia da escola exige por parte da administração central e regional um grande controlo e julgamos que apenas se torna efetiva com o empenho e a participação de todos

²⁹⁷ De acordo com o n.º 1, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

²⁹⁸ De acordo com o n.º 2, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

²⁹⁹ De acordo com o n.º 3, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁰⁰ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

neste «projeto», nomeadamente pessoal docente, não docente, discentes, pais e encarregados de educação, autarquias, elementos da comunidade local³⁰¹ e a própria administração central, regional e local.

Sobre este aspeto, Lima refere que “o decreto 75/2008 é uma mera variação do 115-A/98. Em termos de autonomia não acrescenta coisa nenhuma, porque a escola portuguesa continua refém da figura dos contratos de autonomia, o mesmo é dizer que está complementemente fora dela” (2009a, p. 35).

O regime de autonomia, administração e gestão das escolas preconizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece uma profunda alteração dos pressupostos organizacionais relativamente àqueles que o antecederam, passando de um modelo de administração e gestão escolar com a direção centrada, maioritariamente, nos funcionários e agentes das escolas (especialmente os professores), em coexistência com práticas centralizadoras e burocráticas por parte da administração (Barroso, 2005a), para um modelo de microrregulação, em que as comunidades educativas constituem «*locus*» de definição da política educativa, inscrito numa matriz em que a partilha de decisões e a autonomia de ação da comunidade se tornam princípios orientadores da ação das escolas.

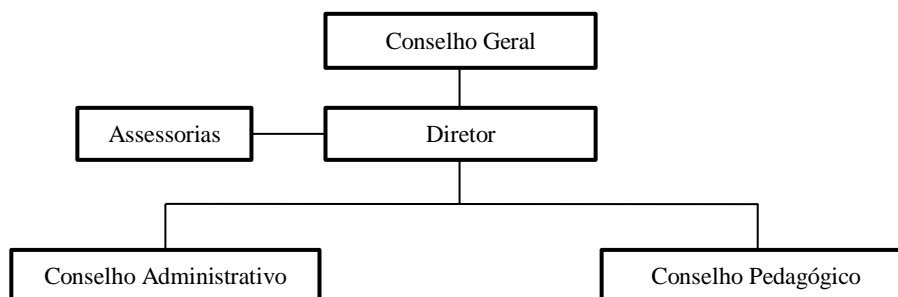
A gestão que era exercida por um órgão colegial, o Conselho Executivo³⁰², presidido pelo respetivo Presidente, irá passar a ser exercida, de acordo com este modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, por um órgão unipessoal, o Diretor de Escola. Esta transição centraliza na pessoa do Diretor os poderes e as responsabilidades que, no modelo anterior, se diluíam nos vários elementos do órgão colegial, trazendo, contudo, a primeiro plano a perspetiva de liderança escolar, até aqui ausente das conceções vigentes de administração e gestão escolares.

Os principais órgãos dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, apresentam-se na figura 63.

³⁰¹ Os elementos da comunidade local a que nos referimos provêm, designadamente, de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico.

³⁰² Tendo sido optado na maioria das escolas portuguesas, nos termos a indicar no regulamento interno, de acordo com o artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Figura 63 - Principais órgãos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril



O Conselho Geral exerce a direção estratégica da instituição escolar e compete-lhe «traçar» as linhas orientadoras da sua atividade, assim como assegurar a participação e representação da comunidade educativa. Ao Diretor cabe submeter a este órgão a aprovação dos documentos estruturantes da escola. Para prestar apoio à atividade do cargo de Diretor, podem ser constituídas assessorias técnico-pedagógicas que, para além da prestação de apoio pedagógico o podem fazer na prestação de serviços técnicos de apoio nas áreas contabilística, informática, jurídica, financeira e de psicologia³⁰³. Este tipo de assessorias podem ser propostas pelo Diretor e autorizadas pelo Conselho Geral³⁰⁴.

Ao Conselho Pedagógico é incumbida a tarefa de coordenar e supervisionar tudo o que se relaciona com o domínio pedagógico.

Por seu lado, o Conselho Administrativo determina os assuntos referentes ao campo administrativo e financeiro.

3.3.1.1. Âmbito e princípios gerais

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino públicos³⁰⁵. A autonomia, a administração e a gestão destes estabelecimentos orientam-se por princípios de igualdade, de participação, de transparência, de

³⁰³ Os critérios a observar na constituição e dotação das assessorias técnico-pedagógicas de apoio à atividade do cargo de Diretor são fixados pelo Despacho n.º 16551/2009, de 21 de julho. Estas assessorias especializadas nas áreas já citadas, segundo Góis e Gonçalves (2005) são indispensáveis à melhoria numa organização como, por exemplo, a escola.

³⁰⁴ De acordo com o n.º 1, do artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁰⁵ Que de acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, se refere a todos os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado.

responsabilidade e de prestação de contas e subordinam-se, particularmente, aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na LBSE, designadamente:

- “a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
- c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;
- d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”³⁰⁶.

De acordo com estes princípios, pretende a administração promover nas escolas o sucesso escolar e prevenir o abandono, desenvolvendo a qualidade do serviço público de educação prestado, em particular das aprendizagens e dos resultados escolares.

Pretende, também, promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos, assegurando as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional, observando o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, socorrendo-se de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis.

É, ainda, importante assegurar o cumprimento dos direitos e dos deveres patentes na legislação, a manutenção da disciplina, a estabilidade e a transparência da gestão e da administração escolar, bem como proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e estimular a sua iniciativa.

Atendendo aos princípios e objetivos estabelecidos neste Decreto, admite-se que as escolas possam optar por soluções organizativas diversas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente no que diz respeito à organização pedagógica.

³⁰⁶ De acordo com o n.º 2, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

3.3.1.2. Organização

Os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, podem agrupar-se, constituindo para o efeito Agrupamentos de Escolas. No artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a administração considera que o Agrupamento de Escolas

“é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei”.

Em síntese, a constituição dos Agrupamentos de Escolas tem por objetivo a construção de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino e favorecer a proximidade geográfica, bem como contribuir para o ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

Cada Agrupamento de Escolas terá denominação própria, todavia os estabelecimentos que o integram mantêm a sua identidade e denominação próprias. Estes Agrupamentos serão constituídos por estabelecimentos de ensino de um mesmo concelho, exceto em casos justificados e mediante parecer favorável das Câmaras Municipais envolvidas. Nestes procedimentos deve garantir-se que nenhuma escola ou estabelecimento da educação pré-escolar fique em condições de isolamento, o que poderia dificultar uma prática pedagógica de qualidade.

Além das ruturas instituídas por este regime de autonomia, administração e gestão nas escolas públicas portuguesas, salienta-se, porventura, uma das novidades que se prende com a

possibilidade dos Agrupamentos de Escolas se poderem agregar, por proposta destes ou por iniciativa da administração.

A agregação de Agrupamentos de Escolas constitui unidades administrativas de maior dimensão, para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente³⁰⁷.

Esta medida política surge numa linha de continuidade com anteriores políticas educativas visando o redimensionamento e reordenamento da rede escolar³⁰⁸.

Julgamos que esta possibilidade, além do que se referiu, permite economias de escala ao nível da gestão económico-financeira e possibilita outra articulação ao nível da gestão dos recursos humanos e da gestão pedagógica.

3.3.1.3. Regime de autonomia

De acordo com o n.º 1, do artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril,

“a autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

A atribuição da autonomia aos Agrupamentos de Escolas ou às Escolas não Agrupadas depende da sua dimensão e da capacidade comprovada para o seu exercício. O seu aprofundamento e desenvolvimento presumem a prestação de contas, na base da qual a administração educativa procede à transferência de competências de forma gradual e sustentável.

O contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa e permite o desenvolvimento e aprofundamento do regime de autonomia.

³⁰⁷ De acordo com o artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁰⁸ O reordenamento da rede escolar é realizado ao abrigo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Neste sentido, também se pronunciou a Assembleia da República através das resoluções n.º 92/2010, de 11 de agosto; n.º 93/2010, de 11 de agosto; n.º 94/2010, de 11 de agosto e n.º 95/2010, de 11 de agosto.

Segundo o n.º 1, do artigo 9.º, deste Decreto-Lei, os instrumentos em que se fundamenta o exercício da autonomia são:

- “a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) «Planos anual e plurianual de actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;
- d) «Orçamento» o documento em que se prevêm, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Constituem, igualmente, instrumentos de autonomia dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, segundo o n.º 2, do artigo 9.º, deste diploma, para efeitos da respetiva prestação de contas, os seguintes documentos:

- “a) «Relatório anual de actividades» o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização;
- b) «Conta de gerência» o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- c) «Relatório de auto-avaliação» o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.

3.3.1.4. Regime de administração e gestão

A administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas são asseguradas pelos seguintes órgãos próprios:

- Conselho Geral;
- Diretor;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

3.3.1.4.1. Conselho Geral

O Conselho Geral é um órgão de direção estratégico, cujo principal propósito é o de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. É um órgão colegial de direção onde estão representados o pessoal docente e não docente (que no conjunto não pode ser superior a 50% da totalidade dos seus membros), os pais e encarregados de educação, os alunos do ensino secundário, ou estudantes que frequentem o ensino básico recorrente³⁰⁹, as autarquias e a comunidade local (representantes de organizações, instituições e atividades económicas, sociais, culturais e científicas). Apesar do número de elementos que compõem este órgão ser estabelecido por cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupada, nos termos do regulamento interno, não podendo exceder os 21 elementos³¹⁰, a sua composição na generalidade das escolas portuguesas é aquela que se mostra na figura 64.

³⁰⁹ De acordo com o n.º 5, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os Agrupamentos de Escolas ou as Escolas não Agrupadas onde não haja lugar à representação dos alunos, o regulamento interno pode prever a participação dos seus representantes, sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes.

³¹⁰ De acordo com o n.º 1, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Destes 21 elementos excetua-se o Diretor, dado que este apenas participa nas reuniões deste órgão sem direito a voto.

Figura 64 - Composição do Conselho Geral

| Número de elementos ou de representantes | Elementos ou representantes |
|--|--|
| 2 | Representantes dos alunos ³¹¹ |
| 2 | Representantes do corpo não docente |
| 3 | Representantes da autarquia |
| 3 | Representantes da comunidade local |
| 4 | Representantes dos pais e encarregados de educação |
| 7 | Representantes do corpo docente |
| 1 | Diretor |

De forma a garantir as condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo para o efeito de serem cumpridas algumas regras elementares na composição deste órgão, de acordo com o artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Com a perda da maioria interna nos Conselhos Gerais, por parte dos professores, e com o reforço da representação das famílias, das autarquias e de outros representantes da comunidade local onde cada escola se insere, é um novo capítulo que se abre na gestão escolar dos estabelecimentos de ensino portugueses. Neste domínio, estamos perante uma importante rutura face ao passado.

A este propósito, Barroso (2009) acrescenta que não faz sentido o Conselho Geral poder vir a ser presidido por uma entidade externa, como acontece no ensino superior, onde aliás se inspirou, uma vez que no contexto dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não

³¹¹ De acordo com o artigo n.º 4, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário ou aos alunos do ensino básico recorrente, pelo que a generalidade dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas que não tem a oferta destes níveis e tipos de ensino tem optado por atribuir estes dois representantes aos pais e encarregados de educação. Desta forma, na sua maioria as escolas públicas portuguesas não têm optado por colocar dois representantes dos alunos do ensino básico através da associação de estudantes, no Conselho Geral, sem direito a voto.

Agrupadas, que são unidades de carácter comunitário, a presença do poder e do saber dos professores é extremamente importante.

O Conselho Geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respetivo Presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou por solicitação do Diretor³¹². O Diretor participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto³¹³.

O mandato dos membros do Conselho Geral tem a duração de quatro anos e o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação tem a duração de dois anos escolares³¹⁴.

Compete ao Conselho Geral eleger o Presidente deste órgão³¹⁵ e o Diretor, aprovar o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, as propostas de contrato de autonomia, o relatório de contas de gerência e o relatório final de execução do plano anual de atividades; apreciar os relatórios periódicos e os resultados do processo de autoavaliação; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e do planeamento e execução, pelo Diretor, das atividades no domínio da ação social escolar e os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. São ainda competências deste órgão pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários, promover o relacionamento com a comunidade educativa e acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão³¹⁶.

No desempenho das suas competências, o Conselho Geral tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades³¹⁷.

O Conselho Geral pode constituir no seu seio uma comissão permanente, na qual pode delegar as competências de acompanhamento da atividade do Agrupamento de Escolas ou da

³¹² De acordo com o n.º 1, do artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³¹³ De acordo com o n.º 7, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³¹⁴ De acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³¹⁵ De acordo com a alínea a), do n.º 1, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Presidente do Conselho Geral é eleito de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos.

³¹⁶ De acordo com o n.º 1, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³¹⁷ De acordo com o n.º 3, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Escola não Agrupada entre as suas reuniões ordinárias³¹⁸. Esta é composta por uma fração do Conselho Geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação³¹⁹.

Ainda no que toca ao Conselho Geral, existe uma novidade que Formosinho e Machado assinalam como sendo

“a criação de um cargo de Presidente deste órgão ao lado de um presidente ou diretor, dando assim origem a uma dupla autoridade na escola e obrigando à cooperação entre os dois órgãos - o de administração e o de gestão - em torno dos instrumentos de autonomia: o órgão de gestão elabora-os e apresenta-os ao órgão de administração para aprovação” (2014a, p. 28).

O facto do Conselho Geral ser uma evolução da Assembleia de Escola, a alteração na sua designação é criticada por Barroso ao afirmar que

“não se percebe qual a vantagem, de um ponto de vista de clareza conceptual, na substituição da designação de «Assembleia» (no normativo em vigor) por «*Conselho geral*». O termo assembleia tem tradição nos normativos da administração escolar e reforça o sentido da dimensão cívica e política deste órgão de participação comunitária” (2008, p. 5).

3.3.1.4.2. Diretor

Este normativo faz referência à necessidade de se afirmarem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa, sendo o líder responsável pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição³²⁰. Este rosto personifica-se no cargo de Diretor, um órgão unipessoal e não colegial de administração e gestão do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial³²¹.

Sobre este aspeto, Barroso defende “a possibilidade que estava contemplada no 115-A/98 de as escolas optarem por uma ou outra modalidade, assumindo claramente a responsabilidade dessas escolhas” (2009, p. 31).

³¹⁸ De acordo com o n.º 4, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³¹⁹ De acordo com o n.º 5, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³²⁰ De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³²¹ De acordo com o artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

No exercício das suas funções, o Diretor, é coadjuvado por um Subdiretor e por um a três Adjuntos³²², dependendo da dimensão dos estabelecimentos de ensino e da oferta formativa³²³. Os docentes no exercício das funções citadas têm direito a um suplemento remuneratório³²⁴ e à redução da componente letiva de acordo com a legislação em vigor³²⁵.

O Diretor deve ser recrutado, através de procedimento concursal³²⁶, prévio à eleição³²⁷, de entre os docentes do ensino público ou particular e cooperativo, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, adquirida quer seja pela formação, quer seja pela experiência de um mandato completo em órgão de gestão de estabelecimento de ensino público ou privado³²⁸. Este é outro princípio fraturante relativamente à prática anterior ao admitir-se, explicitamente, a possibilidade de para a direção das escolas estatais poderem concorrer docentes que exercem funções nos ensinos particular e cooperativo. Este gestor de topo é eleito pelo Conselho Geral³²⁹.

O Diretor que, por inerência, é Presidente do Conselho Pedagógico³³⁰, é também o Presidente do Conselho Administrativo.

As competências do Diretor consistem, entre muitas outras, em: representar a escola; definir o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada; distribuir o serviço docente e não docente; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes aplicáveis; intervir nos termos da lei

³²² De acordo com o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Subdiretor e os Adjuntos são nomeados pelo Diretor de entre os docentes do quadro de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada da responsabilidade daquele gestor de topo.

³²³ As condições necessárias ao exercício de funções do número de Adjuntos do Diretor encontram-se fixadas pelo Despacho n.º 18064/2010, de 3 de dezembro.

³²⁴ O suplemento remuneratório do Diretor, do Subdiretor e dos Adjuntos encontra-se definido pelo Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro, alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro.

³²⁵ A redução da componente letiva do Diretor, do Subdiretor e dos Adjuntos encontra-se estabelecida no Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril.

³²⁶ De acordo com a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho.

³²⁷ O procedimento concursal para recrutar o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada é designado por Sá (2008, p. 35) de um processo «minotaurico», que envolve um misto de *concurso* e de *eleição*. A «novidade» é, contudo, ilusória pois, quer o processo de designação quer a natureza unipessoal do órgão constituem uma ressurreição de uma «solução» que se julgava morta e enterrada após o «arquivamento» do mal sucedido Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Causa alguma estranheza que um processo de recrutamento que já foi experimentado, e objeto de uma «avaliação externa» por parte do CAA criado para o efeito, e que mereceu do referido Conselho uma apreciação negativa, surja agora como um dos pilares para promover «boas lideranças e lideranças fortes».

³²⁸ De acordo com o n.º 1, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³²⁹ De acordo com os n.ºs 2, 3 e 4, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³³⁰ De acordo com o n.º 3, do artigo 32.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente; elaborar o projeto de orçamento em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral; exercer as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal. Ainda de entre as suas competências, passa o Diretor a

“nomear e a demitir livremente os responsáveis dos departamentos curriculares, de acordo com o seu próprio critério, o que representa uma mudança profunda em relação aos processos de democracia e de colegialidade das estruturas ligadas ao conselho pedagógico e às estruturas de representação e coordenação dos professores nos seus departamentos” (Lima, 2009a, p. 36).

O Diretor tem, igualmente, como deveres específicos o cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa; manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes aos serviços; assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal de acordo com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa³³¹.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, assegura e concentra grande parte do controlo do estabelecimento de ensino nas mãos do Diretor que tem que articular e criar relações institucionais com diversas entidades, nomeadamente com o Conselho Geral, que possui competência para o eleger e destituir, do qual depende e a quem tem de prestar contas; com o poder autárquico e com o Diretor Regional de Educação que é a entidade a quem compete a homologação da eleição do Diretor.

Todavia, recorde-se que o Diretor e os restantes órgãos de direção e gestão, poderão ser dissolvidos a qualquer momento pelo governo, “na sequência de processo de avaliação externa ou de acção inspectiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada”³³². Devido a este artigo em particular e também pelo que institui genericamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Lima entende que o Diretor “surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar” (2009b, p. 247).

³³¹ De acordo com o artigo 29.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³³² De acordo com o n.º 1, do artigo 35.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

3.3.1.4.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é, por sua vez, o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente³³³.

A composição deste órgão é definida pelo regulamento interno de cada estabelecimento e ensino, embora não possa ultrapassar quinze membros e deva observar os seguintes princípios:

- “a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;
- b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;
- c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2, do artigo 34.º³³⁴.

Sobre este aspeto, Barroso considera que a grande vantagem deste órgão “era assumir-se como um órgão técnico-profissional. Nesse sentido teria de ser constituído por professores, e nomeadamente por professores que desempenhassem funções de coordenação e de supervisão na escola, fossem membros de equipas pedagógicas, etc.” (2009, p. 31). Ainda neste âmbito, o autor (2009) discorda da presença dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico, argumentando que a entrada dos mesmos para este órgão foi implementada para tentar colmatar uma insuficiência da legislação de 1976, que não previa qualquer lugar para a sua participação, configurando-se o mesmo como um «remendo» que acabou por ficar como uma conquista reclamada pelas associações de pais e de encarregados de educação.

Compete ao Conselho Pedagógico, sem prejuízo de outras competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- “a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;

³³³ De acordo com o artigo 31.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³³⁴ De acordo com o n.º 1, do artigo 32.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente;
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;
- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- m) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações³³⁵.

As reuniões do Conselho Pedagógico ocorrem mensalmente, embora se possam realizar extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo Presidente, por iniciativa deste, ou a requerimento de um terço dos seus membros e ainda sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral ou do Diretor o justifique³³⁶.

A representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, no Conselho Pedagógico, faz-se no âmbito de uma comissão especializada³³⁷.

3.3.1.4.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira, constituído pelo Diretor, pelo Subdiretor ou um dos Adjuntos e pelo chefe dos serviços de administração escolar ou quem o substitua.

³³⁵ De acordo com o artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³³⁶ De acordo com o n.º 1, do artigo 34.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³³⁷ De acordo com o n.º 2, do artigo 34.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cujas atribuições são as constantes das alíneas a), b), e), f), j) e l).

São competências do Conselho Administrativo, sem prejuízo de outras que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- “a) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial”³³⁸.

O Conselho Administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o seu Presidente o convoque ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

3.3.1.5. Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar

Cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num Agrupamento terá um coordenador de estabelecimento, “mas que em caso algum será um representante desse estabelecimento junto do director e da escola sede, pelo contrário, será um representante do director do agrupamento junto ao seu próprio estabelecimento de ensino” (Lima, 2009a, p. 36).

Este coordenador é designado pelo Director, de entre os professores do estabelecimento de ensino, de preferência titulares³³⁹, a quem incumbe a coordenação das respetivas atividades, cujo mandato cessa com o do Director, que o pode exonerar a todo o tempo, por despacho devidamente fundamentado.

Compete a este coordenador:

- “a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos;

³³⁸ De acordo com o artigo 38.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³³⁹ De acordo com o n.º 3, do artigo 40.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas”³⁴⁰.

3.3.1.6. Organização pedagógica

O regulamento interno dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas fixa as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo, com o intuito de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e assegurando a avaliação de desempenho do pessoal docente. A constituição destas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

- “a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente”³⁴¹.

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do estabelecimento de ensino, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, sendo asseguradas por departamentos curriculares representativos do conjunto do pessoal docente e refletindo os cursos lecionados e o número de docentes.

Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares³⁴², designados pelo Diretor.

A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e a família, são assegurados em cada Agrupamento de Escolas ou em cada Escola não Agrupada da seguinte forma:

³⁴⁰ De acordo com o artigo 41.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁴¹ De acordo com o n.º 2, do artigo 42.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁴² A designação de professores titulares resulta da sétima alteração ao ECD, publicada no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, em que nos n.ºs 2 e 3, do artigo 34.º, refere que a carreira docente se desenvolve pelas categorias de «Professor» e de «Professor Titular», correspondendo a esta última, além das funções de professor, funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade.

- “a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:
 - i) Os professores da turma;
 - ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação;
 - iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário”³⁴³.

O diretor de turma exerce o trabalho de coordenação do Conselho de Turma e é, também ele, designado pelo Diretor de entre os professores deste Conselho e, sempre que possível, pertencente ao quadro do estabelecimento de ensino. Pode, ainda, o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada, no desenvolvimento da sua autonomia, designar professores tutores para acompanhamento do processo educativo de grupos de alunos.

De acordo com o grau de autonomia que vier a ser reconhecida a cada estabelecimento de ensino, podem estes criar outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, preferencialmente coordenadas por professores titulares, em sede de regulamento interno.

Os estabelecimentos de ensino dispõem de um conjunto de serviços de apoio que funcionam na dependência do Diretor, que contribuem para o bom desempenho da sua missão. Deste modo, salientam-se os serviços administrativos³⁴⁴, os serviços técnicos, que podem compreender as áreas de administração económica e financeira, gestão de edifícios, instalações e equipamentos e apoio jurídico e os serviços técnico-pedagógicos que compreendem as áreas de apoio socioeducativo, orientação vocacional e biblioteca.

Os serviços técnicos e técnico-pedagógicos são assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente, sendo a sua organização e funcionamento estabelecida no regulamento interno. O Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada pode socorrer-se de outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, em particular no âmbito da saúde, da segurança social, da cultura, da ciência e do ensino superior, para organizar, acompanhar e avaliar as atividades dos serviços técnico-pedagógicos.

³⁴³ De acordo com o n.º 1, do artigo 44.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁴⁴ Que de acordo com o n.º 2, do artigo 46.º, do Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, “(...) são unidades orgânicas flexíveis com o nível de secção chefiadas por trabalhador da categoria de coordenador técnico, da carreira de assistente técnico”.

3.3.1.7. Participação dos pais e alunos

É reconhecido aos pais e encarregados de educação o direito de participação na vida dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas³⁴⁵.

Igualmente aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola, nos termos do disposto na LBSE e que se concretiza de acordo com o preceituado no presente diploma, nomeadamente através dos delegados de turma, do Conselho de Delegados de Turma e das assembleias de alunos, em moldes a definir no respetivo regulamento interno.

3.3.1.8. Contratos de autonomia

Os contratos de autonomia são acordos celebrados entre a escola, o ME, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos da administração e gestão de uma Escola ou de um Agrupamento de Escolas³⁴⁶.

Na perspetiva de Barroso,

“os contratos de autonomia foram sempre uma pedra no sapato do ministério, desde Marçal Grilo³⁴⁷, porque eles pressupõem que haja uma reestruturação prévia da relação entre a administração central e a escola que nunca chegou a ter lugar. Um contrato de autonomia que se celebra no âmbito de uma administração burocrática, centralizada e autoritária é um absurdo.

Na altura de David Justino³⁴⁸, a realização dos contratos transformou-se numa questão política, em fim de mandato, e no contexto conhecido da Escola da Ponte. Com a actual ministra³⁴⁹ procedeu-se à assinatura dos primeiros 22 contratos mas com um elemento novo que à partida não estava previsto - o de aparecerem claramente articulados com o processo de avaliação das escolas, em curso. Desse ponto de vista o contrato deixa de ser um instrumento para a definição de autonomia e passa a ser, sobretudo, um instrumento para a avaliação das escolas.

Além disso, a experiência tem mostrado que as escolas «ganharam» pouco com os contratos e

³⁴⁵ De acordo com o artigo 47.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁴⁶ De acordo com o n.º 1, do artigo 57.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁴⁷ Marçal Grilo foi Ministro da Educação do XIII Governo Constitucional entre 1995 e 1999.

³⁴⁸ David Justino foi Ministro da Educação do XV Governo Constitucional entre 2002 e 2004.

³⁴⁹ A atual Ministra da Educação, que Barroso (2009) se refere é Maria de Lurdes Rodrigues que exerceu esse cargo no XVII Governo Constitucional entre 2005 e 2009.

eles acabaram por, na prática, consagrar aquilo que já existia de uma maneira não tão assumida mas mais clandestina. Onze anos depois de terem sido consagrados (Decreto-Lei 115-A/98) o que foi feito é praticamente nada” (2009, p. 32).

No entanto, vem sendo opção da administração colocar a autonomia na legislação, mesmo nos parecendo que muito se poderia e deveria ter feito e «conquistado» neste âmbito.

Na perspectiva de Formosinho, Fernandes e Machado (2010), os sistemas de educação pública são compatíveis com modalidades contratuais estabelecidas entre várias entidades, como sejam as universidades, as escolas e os municípios, como é o caso dos contratos de autonomia. Neste contexto, “o uso de modalidades contratuais na educação não parece que ponha em causa, por si só, a escola pública, enquanto modelo dominante dos sistemas educativos contemporâneos, procurando substituí-la por um modelo de escola privatístico, de natureza empresarial” (Fernandes, 2000, pp. 87-88).

Todavia, devemos ter presente que as ideias neoliberais são aquelas que conduzem a menos Estado e a mais mercado. Portanto, é necessário por parte dos interlocutores agirem e se relacionarem tendo em vista um ponto de equilíbrio que garanta o desenvolvimento e o aprofundamento da autonomia. Esta situação processa-se com base na iniciativa do estabelecimento de ensino de acordo com um processo de monitorização realizado pela administração que pode conduzir a diferentes níveis de competência e de responsabilidade, mediante a capacidade demonstrada pela escola para assegurar o respetivo exercício.

Os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia são os seguintes:

- “a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;
- d) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projecto que pretende desenvolver;

e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo”³⁵⁰.

Os contratos de autonomia serão celebrados, uma vez constituídos e em funcionamento os órgãos de administração e gestão, conforme previsto no presente Decreto-Lei e mediante a conclusão do processo de avaliação externa, traduzindo-se na atribuição de competências nos seguintes domínios:

- “a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- b) Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente lectiva, não lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;
- d) Recrutamento e selecção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- e) Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais”³⁵¹.

A extensão das competências a transferir pela administração para o estabelecimento de ensino, depende da proposta apresentada pelo mesmo e da avaliação realizada pela administração educativa sobre a capacidade do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada para o seu exercício.

Já a renovação dos contratos de autonomia, para além do que acabamos de referir, está sujeita ao grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo e ao grau de cumprimento dos planos de atividades e dos objetivos do contrato. Caso a ação inspetiva comprove o incumprimento do contrato de autonomia ou manifesto prejuízo para o serviço

³⁵⁰ De acordo com o n.º 2, do artigo 57.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁵¹ De acordo com o n.º 1, do artigo 58.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

público, pode, por despacho fundamentado do membro do Governo responsável pela área da educação, determinar a suspensão, total ou parcial, desse contrato ou ainda a sua anulação, com a consequente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas³⁵².

3.3.1.9. Normas transitórias

Para efeitos da adaptação ao novo regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo presente Decreto-Lei, a administração fez publicar algumas normas transitórias.

Neste âmbito, é constituído em cada Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada um Conselho Geral de carácter transitório, com a seguinte composição:

- a) Sete representantes do pessoal docente;
- b) Dois representantes do pessoal não docente;
- c) Quatro representantes dos pais e encarregados de educação;
- d) Dois representantes dos alunos, sendo um representante do ensino secundário e outro da educação de adultos³⁵³;
- e) Três representantes do município;
- f) Três representantes da comunidade local³⁵⁴.

O Presidente da Assembleia de Escola, após a entrada em vigor deste diploma, num prazo máximo de trinta dias úteis, desencadeia os procedimentos necessários à eleição e designação dos membros do Conselho Geral³⁵⁵. Esgotado esse prazo sem que tenham sido desencadeados estes procedimentos, compete ao Presidente do Conselho Executivo ou ao Diretor concretizar tal situação.

No caso dos representantes do pessoal docente, as listas daqueles que se candidatam à eleição devem integrar pelo menos um professor titular³⁵⁶. Os membros deste Conselho, em

³⁵² De acordo com o n.º 4, do artigo 58.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁵³ Quando o estabelecimento não leciona o ensino secundário ou a educação de adultos, os lugares previstos nesta alínea para a representação dos alunos transitam para a representação dos pais e encarregados de educação.

³⁵⁴ De acordo com o n.º 2, do artigo 60.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁵⁵ De acordo com o n.º 1, do artigo 62.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁵⁶ As listas de candidatos dos representantes do pessoal docente ao Conselho Geral integram um professor titular, desde que no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada exista um número de professores desta categoria que permita a apresentação de candidaturas alternativas.

reunião convocada pelo Presidente da Assembleia de Escola cessante, para efeitos de designação dos representantes da comunidade local, cooptam as individualidades ou escolhem as instituições e organizações, as quais no prazo de dez dias devem indicar os seus representantes. Depois deste órgão se encontrar constituído na totalidade, já poderá proceder à eleição do seu Presidente³⁵⁷ e deliberar. Até à eleição do Presidente, as reuniões do Conselho Geral Transitório são presididas pelo Presidente da Assembleia da Escola cessante, sem direito a voto. Igualmente sem direito a voto, participa nas reuniões deste Conselho o Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor.

O Conselho Geral Transitório reúne ordinariamente sempre que convocado pelo seu Presidente e extraordinariamente a requerimento de um terço dos seus membros ou por solicitação do Presidente do Conselho Executivo ou do Diretor³⁵⁸.

Compete ao Conselho Geral Transitório, além das competências previstas para o Conselho Geral, o seguinte:

- “a) Elaborar e aprovar o regulamento interno, definindo nomeadamente a composição prevista nos artigos 12.º e 32.º do presente decreto-lei;
- b) Preparar, assim que aprovado o regulamento interno, as eleições para o conselho geral;
- c) Proceder à eleição do director, caso tenha já cessado o mandato dos anteriores órgãos de gestão e não esteja ainda eleito o conselho geral”³⁵⁹.

O Conselho Geral Transitório pode constituir uma comissão para a elaboração do regulamento interno que, apenas, poderá ser aprovado por maioria absoluta de votos dos membros deste órgão em efetividade de funções, até 31 de maio de 2009. Este documento vigorará durante quatro anos, podendo ser revisto e aprovado, por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções, extraordinariamente a todo o tempo por deliberação do Conselho Geral.

O procedimento de recrutamento do Diretor deve ser desencadeado até 31 de março de 2009 e este gestor de topo deve ser eleito até 31 de maio de 2009. No caso de o Conselho Geral não estar constituído até àquela primeira data, cabe ao Conselho Geral Transitório desencadear o procedimento para recrutamento do Diretor e proceder à sua eleição.

³⁵⁷ O Presidente do Conselho Geral Transitório é eleito de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos.

³⁵⁸ De acordo com o n.º 12, do artigo 60.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁵⁹ De acordo com o n.º 1, do artigo 61.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Quando não for possível realizar o procedimento concursal para a eleição do Diretor, ou nos casos em que o mesmo tenha ficado deserto ou, ainda, na situação em que todos os candidatos tenham sido excluídos, a gestão e administração do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada é assegurada por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), constituída por três docentes nomeados pelo Diretor Regional de Educação, para um período máximo de um ano escolar. Tendo este órgão por missão desenvolver as ações necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no presente Decreto-Lei, no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respetivo mandato.

Até à eleição do Diretor ou à nomeação dos elementos que constituirão a CAP, mantêm-se em funções as direções executivas, as comissões provisórias e as comissões executivas instaladoras, assumindo os Presidentes destes órgãos as competências previstas neste diploma para o Diretor.

Os contratos de autonomia celebrados ao abrigo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, mantêm-se em vigor até ao seu termo³⁶⁰ e os Coordenadores de Departamento completam os respetivos mandatos ao abrigo da mesma legislação.

Deste modo, pretendia a administração com estas normas transitórias garantir o normal funcionamento dos estabelecimentos de ensino, em particular no domínio da autonomia, administração e gestão.

Considerando que ao abrigo do artigo 7.º do presente diploma foram constituídas unidades orgânicas com vista à adequação dos projetos educativos ao objetivo de uma escolaridade de doze anos, articulando níveis e ciclos de ensino distintos e garantindo aos alunos igualdade de oportunidades no acesso a espaços educativos de qualidade, promotores do sucesso escolar, e que para estes Agrupamentos de Escolas o ME nomeou uma CAP com competências de gestão e administração³⁶¹ composta por, apenas, três elementos, um Presidente e dois Vogais, entendeu a administração reforçar as condições de trabalho desta comissão. Deste modo, ao abrigo do Despacho n.º 13571/2010, de 24 de agosto, foram constituídas assessorias técnico-pedagógicas de apoio ao exercício das atividades da CAP.

³⁶⁰ De acordo com o n.º 1, do artigo 64.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

³⁶¹ A nomeação de uma CAP pelas Direções Regionais de Educação territorialmente competentes rege-se pelo estatuído no Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto.

3.3.1.10. Síntese conclusiva

Até a altura da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o líder e gestor de topo dos estabelecimentos de ensino era visto como um *primus inter pares* (Machado, 2003), com a exceção das escolas onde de forma experimental se aplicou o modelo de gestão e administração integrado no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio e, também, daquelas que optaram em sede de regulamento interno pela figura do Diretor, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, julgamos que a administração educativa pretendeu ter um representante seu no seio da escola e perante os professores.

Em termos estruturais e morfológicos, as alterações que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, preconiza são reduzidas. Onde as alterações são de facto maiores é no “discurso político-ideológico relativamente à abertura da escola ao meio, dando maior protagonismo às autarquias e aos actores comunitários” (Lima, 2009a, p. 36). Este maior protagonismo no que toca à intervenção autárquica nos órgãos de gestão das escolas, isto se as autarquias levarem a sério esta competência, pode na opinião de Lima (2009a) constituir-se num aspeto que este diploma poderá eventualmente trazer.

Ainda em resultado da publicação deste Decreto-Lei entendem Silva e Machado que

“aparentemente, o diretor vê o seu poder reforçado dentro da escola, não só pelos novos poderes que lhe são atribuídos por lei, mas também pela formalização de uma liderança unipessoal que pode levar a uma verticalização hierárquica e a um possível distanciamento entre líderes e liderados e, desta forma, condicionar a vivência democrática que é necessária em qualquer sociedade, em particular, no contexto escolar” (2013, p. 138).

A par desta situação, parece que perante o poder central o Diretor poderá ser um subordinado a quem compete cumprir e fazer cumprir a lei numa dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas (L. C. Lima, 2011).

Já para C. J. S. P. Correia, este Decreto-Lei recupera o propósito da importância da existência de um Diretor com formação específica para a gestão das escolas portuguesas, pelo que a sua publicação fez surgir um modelo ancorado no paradigma da gestão profissionalizada, a que apelidou de “*modelo de gestión profesionalizada*” (2008, p. 508).

Sobre este diploma, R. J. Costa refere que “sindicatos e especialistas são unânimes: novo modelo é autoritário, centralizador e limitador da autonomia” (2009, p. 27). Neste âmbito, a FENPROF considera que o regime jurídico aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “configura um retrocesso no funcionamento democrático da escola pública, recentralizando poderes, impondo soluções únicas em áreas onde até agora as escolas podiam decidir de forma autónoma e pondo em causa os princípios da elegibilidade, colegialidade e participação” (2009b, cit. por R. J. Costa, 2009, p. 28), salientando-se o fim da colegialidade na gestão escolar do pós 25 de abril de 1974 e impondo a todas as escolas um órgão de gestão unipessoal, «seleccionado» através de um processo híbrido de concurso e eleição. E acrescenta que “é um regime que faz regressar a figura do director às escolas portuguesas, numa lógica de recentralização de poderes, assente numa clara cadeia de comando que começa nos serviços do ME e acaba nos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias” (FENPROF, 2009b, p. 39). Igualmente se regista uma concentração de poderes no Diretor, o que parece consagrar “uma espécie de autonomia do chefe, em detrimento da autonomia da escola” (FENPROF, 2009b, p. 38).

Opinião semelhante é a de Lima ao considerar que o “novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares, através de uma aposta numa gestão unipessoal, que reforça muito a figura do director” (2009a, p. 36).

Ainda de acordo com a FENPROF (2009b), para o Governo, este modelo é uma peça fundamental para a consolidação da conceção de escola e de professor que o novo ECD³⁶² configura. Contribui para garantir professores obedientes e acríticos, uma vez que os reduz à dimensão de funcionários, controlando fortemente a sua atividade e todos estes aspetos não se compaginam com a democracia na direção e gestão das escolas.

A FNE (2008c) considera que para a autonomia das escolas ser uma realidade é necessário que a sua administração e gestão seja democrática e portanto mais participada pelos diferentes membros da comunidade educativa. Para isso,

“impõe-se a clarificação das competências específicas da escola, com identificação das matérias concretas e relevantes para a organização interna da escola e dos processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem - como a constituição das turmas e a organização dos seus

³⁶² Este ECD refere-se àquele que foi instituído pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

horários - sobre as quais a escola deve tomar decisões, para o que têm de ser facultadas as transferências orçamentais adequadas e a capacidade de gestão dos recursos humanos que lhe são afectos e que sejam identificados como necessários para a execução do respectivo projecto educativo” (FNE, 2008c, p. 19).

Deste modo, a FNE reitera as preocupações sobre o novo modelo de gestão escolar, em particular no que toca à temática que vimos abordando, acrescentando que desta forma “não se pode falar em reforço da autonomia, depois de se ter conseguido secar pela normatização uniforme de procedimentos todo o espaço de decisão” (2008b, p. 2).

Ainda a propósito da autonomia, convém sublinhar a palavras de Ribeiro e Machado quando mencionam que os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas deparam-se “frequentemente com a interferência da Administração, recebendo frequentemente (...) orientações que são para cumprir e relegam a autonomia da escola para a operacionalização local da decisão superior” (2011, pp. 172-173). Ainda neste âmbito, os autores acrescentam que a

“autonomia é imposta pela tutela às escolas, numa política do topo para a base, determinada a nível central, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Tal provoca uma resistência dos atores locais à implementação da autonomia das escolas. Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos” (2011, p. 173).

Castilho (2011) tece um conjunto de críticas a este modelo de gestão das escolas, uma vez que o mesmo na sua perspetiva:

- diminuiu o peso dos professores nos órgãos de gestão da escola;
- a escola não se abriu à comunidade, considerando a abertura preconizada no diploma uma falácia, na medida em que o Conselho Geral com a participação da comunidade³⁶³, já existia mas com outro nome - a Assembleia;
- as lideranças fortes, em muitos casos não passaram de «lideranças por nomeação», de cultura burocrática e administrativa;
- a verdadeira autonomia, ou seja, aquela que significa a capacidade de uma instituição se autogovernar, decidindo livremente sobre as normas que a regularão, longe de qualquer

³⁶³ Sobre este aspeto, Castilho (2011) acrescenta que a participação da comunidade não se decreta, mas antes deve ser promovida.

condicionante restritiva vinda do poder central, não pertence à escola e desta forma, nada que tenha significado no governo de uma escola pode ser decidido autonomamente, pelo que os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda, à mediação de estruturas intermédias da administração, na altura designadas de Direções Regionais de Educação;

- os professores por intermédio de eleições saberão escolher os melhores e mais conhecedores para governar as escolas e não como se encontra previsto neste Decreto-Lei, em que os mesmos são encontrados mediante um processo eletivo, onde apenas os 21 elementos do Conselho Geral têm o direito e o poder para votar naqueles que se candidatarem ao cargo de Diretor.

Neste âmbito, como forma de se ultrapassar esta situação, Castilho entende que o Governo em funções nesta época deveria ter proposto duas medidas por si defendidas, designadamente:

- “1. Alterar o modelo de gestão das escolas, compatibilizando-o com o novo paradigma autonómico proposto.
2. Devolver às escolas a democraticidade perdida, adequando a natureza dos órgãos às realidades sociais exigentes e abandonando a lógica do poder num só órgão” (2011, p. 65).

Nem todas as opiniões em relação a este modelo de administração e gestão escolar são desfavoráveis. Entre elas salienta-se a perspetiva de A. M. L. Lopes quando afirma que

“a existência de lideranças de topo unipessoais, a representatividade acrescida das famílias, da autarquia e de representantes da comunidade e a diminuição do poder dos professores na gestão da escola, são, aparentemente, contributos do decreto-lei n.º 75/2008 para o reforço da participação externa na vida da escola e para a construção da autonomia da escola” (2012, p. 160).

Desta forma, a autora acrescenta que a partir deste normativo verifica-se que o “exterior «invade» o interior da escola, sendo-lhe dado não só o direito a uma participação mais alargada, bem como o poder de decidir, nomeadamente, acerca da seleção do Diretor” (2012, p. 159).

Segundo G. R. Silva, numa das linhas de análise sobre o estatuto do Diretor, a “passagem da gestão colegial para a gestão unipessoal pode pôr em causa a democraticidade

da gestão escolar, princípio democrático presente na constituição da república e na lei de bases do sistema educativo” (2013b, p. 773). Trata-se de uma perspetiva em que nos revemos e que muito nos preocupa, tanto na qualidade de cidadão, como de pai e de docente, dado que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas têm agora a possibilidade de pôr em causa a democraticidade interna da escola, se optarem por uma linha de atuação mais dirigista.

Outra crítica é apontada por E. Alves por entender que “um procedimento eleitoral subsequente ou ratificativo do procedimento concursal (que é prévio), poder gerar ambiguidades e equívocos e em nada favorecer a necessária transparência do processo de seleção, tendendo mesmo a enfraquecer a autoridade e a legitimidade do cargo” (2012, p. 168).

Numa outra perspetiva, E. Gonçalves sublinha que a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tem alguns aspetos positivos, na medida em que

“trouxe o reforço da presença dos vários elementos da comunidade na gestão estratégica das escolas, pela constituição do conselho geral, órgão de gestão estratégica no topo da hierarquia, onde se aprova o projeto educativo, documento que define a orientação educativa da escola, e o regulamento interno, ou regime de funcionamento que define as regras de conduta, deveres e direitos dos atores escolares, e onde se monitoriza a implementação do plano anual de atividades e elege/destitui o diretor” (2014, p. 6).

3.3.2. Continuidade da mudança de paradigma do novo regime de administração e gestão das escolas

Cerca de quatro após a entrada em vigor da legislação anterior e um desde a mudança de Governo em Portugal³⁶⁴, o XIX Governo Constitucional³⁶⁵ assume, no seu Programa (Portugal, 2011), a educação como serviço público universal. Neste documento, é estabelecida como missão deste Executivo³⁶⁶ a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.

³⁶⁴ Este novo Governo resulta de eleições antecipadas que se realizaram em Portugal no dia 5 de junho de 2011.

³⁶⁵ Governo liderado pelo Primeiro-Ministro Dr. Pedro Passos Coelho, que governou entre 2011 e 2015.

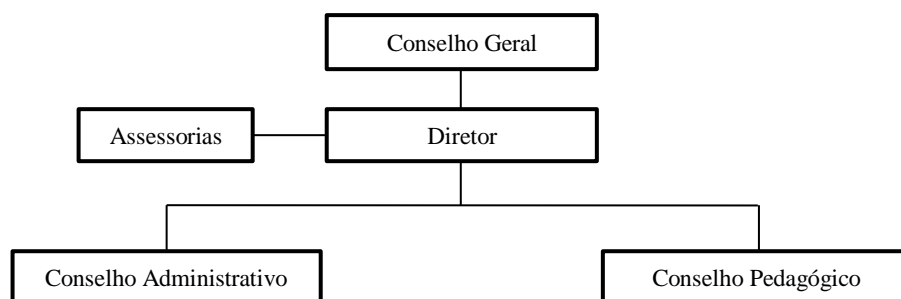
³⁶⁶ O executivo aqui referido diz respeito a XIX Governo Constitucional.

Neste sentido, para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo, a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais. Desta forma, entendeu o Governo promover a revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, traduzida na publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, constituindo-se este como a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Antes, o MEC enviou a proposta de Decreto-Lei às diversas estruturas sindicais³⁶⁷ a fim de poder receber contributos destas com o propósito de facilitar a negociação³⁶⁸.

Tratando-se de um modelo que genericamente nos parece dar continuidade ao anterior, apenas iremos realçar os aspetos de substância que julgamos constituírem de algum modo diferenças, alterações ou aditamentos em relação ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

À semelhança do diploma anterior, também o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, prevê a existências dos mesmos órgãos de administração e gestão das escolas, como se encontra patente na figura 65.

Figura 65 - Principais órgãos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho



Em relação ao modelo anterior de autonomia, administração e gestão das escolas, mantêm-se os órgãos de administração e gestão e são reforçadas as competências do Conselho Geral. Procedeu-se, ainda, a um reajustamento do processo eleitoral do Diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da sua

³⁶⁷ O Ministério da Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar enviou, no dia 10-02-2012, aos sindicatos de professores uma primeira proposta de alteração ao Decreto-Lei que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, tendo em vista a negociação do diploma.

³⁶⁸ A negociação constituiu-se como um objetivo do MEC visando a celebração de um acordo com uma das estruturas sindicais portuguesas, o que efetivamente veio a acontecer no dia 16-3-2012, designadamente com a FNE.

função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia³⁶⁹.

No âmbito da sua autonomia, ficam os Agrupamentos de Escolas ou as Escolas não Agrupadas autorizadas a definirem os critérios para a constituição e dotação das assessorias ao Diretor³⁷⁰. Estas assessorias³⁷¹ que devem prestar apoio ao Diretor em áreas específicas, tais como informática, administrativa e jurídica, entre outras, constituem-se como uma necessidade das unidades de gestão, no século XXI. Segundo Simonet *et al.* (2007), esta necessidade de recorrer a assessores que os gestores de topo das escolas públicas sentem resulta, essencialmente, de três motivos, a saber: uma dificuldade (com o propósito de remediar uma situação que se esteja a degradar), uma preocupação ou ainda uma ambição.

3.3.2.1. Organização

No que diz respeito aos Agrupamentos de Escolas, os requisitos e as condições específicas a que se subordina a sua constituição são definidos em regulamentação própria³⁷². Em relação aos critérios para a sua constituição foram acrescentados: a construção de percursos escolares coerentes e integrados; a eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais e a dimensão equilibrada e racional. Estes estabelecimentos de ensino constituem-se visando determinadas finalidades, que em relação ao regime anterior entendeu a administração acrescentar as seguintes:

- “a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;
- (...);
- d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram”³⁷³.

³⁶⁹ De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁷⁰ De acordo com o n.º 10, do artigo 6.º, do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

³⁷¹ Segundo Hampton (1992), estas assessorias podem ainda ter as funções de aconselhamento, prestação de serviços, de fiscalização e controlo.

³⁷² De acordo com o n.º 6, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁷³ De acordo com o n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Os Agrupamentos de Escolas podem estabelecer com outras escolas públicas ou privadas, formas de cooperação e de articulação em diferentes níveis, podendo para o efeito constituir, entre outras, parcerias, associações e redes, visando atingir os seus objetivos.

A forma de organização dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino em Agrupamentos ou Agregações, é tida pela administração como uma das formas da reorganização da rede escolar, de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica destas escolas, bem como a de proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

3.3.2.2. Regime de administração e gestão

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, prevê que a administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas seja assegurada pelos seguintes órgãos:

- Conselho Geral;
- Diretor;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

3.3.2.2.1. Conselho Geral

Em relação à anterior legislação, é alterada a representação dos discentes que passa a ser assegurada por alunos maiores de dezasseis anos.

Os coordenadores de escola ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, assim como os docentes que asseguram funções de assessoria da direção, não podem ser membros do Conselho Geral.

Os representantes do pessoal docente são eleitos por todos os professores, educadores e formadores em exercício de funções no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada³⁷⁴, sendo que as listas constituídas para a sua eleição devem assegurar, sempre que

³⁷⁴ De acordo com o n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

possível, a representação dos diferentes níveis e ciclos de ensino, nos termos definidos no regulamento interno.

Os representantes dos alunos e do pessoal não docente são eleitos separadamente pelos respetivos corpos, ainda nos termos definidos no regulamento interno³⁷⁵.

Os resultados do processo eleitoral para este órgão, só produzem efeitos após comunicação ao Diretor-Geral da Administração Escolar³⁷⁶.

Relativamente às competências deste órgão, são acrescentadas as seguintes:

“(…);

- p) Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades;
- q) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor;
- r) Decidir os recursos que lhe são dirigidos;
- s) Aprovar o mapa de férias do diretor³⁷⁷.

Neste diploma, já não é ao Conselho Geral no desempenho das suas competências que cabe requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, mas sim esses órgãos que devem facultar tais informações a este órgão estratégico de direção³⁷⁸.

3.3.2.2.2. Diretor

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, adita as seguintes competências ao órgão de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas:

“(…);

- f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5, do artigo 43.º e designar os diretores de turma;
- (…);

³⁷⁵ De acordo com o n.º 2, do artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁷⁶ De acordo com o n.º 3, do artigo 49.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁷⁷ De acordo com o n.º 1, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁷⁸ O órgão estratégico de direção reporta-se ao Conselho Geral.

i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o), do n.º 1, do artigo 13.º;

(...);

k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;

(...)³⁷⁹.

O Diretor pode delegar todas as competências por si detidas no Subdiretor, nos Adjuntos ou nos coordenadores com a exceção para a designação dos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar. O Diretor exerce as suas funções em exclusividade, estando dispensado da prestação de serviço letivo. Todavia, por sua iniciativa, pode lecionar a disciplina ou área disciplinar para a qual possui qualificação profissional³⁸⁰. Já ao Subdiretor e aos Adjuntos terão de ser atribuídas horas de componente letiva, tendo em conta o número de alunos que frequenta o Agrupamento³⁸¹.

De acordo com o atual diploma, é reajustado o processo eleitoral do Diretor na medida em que é dada prioridade às candidaturas apresentadas por docentes detentores de habilitação específica nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, a partir do ano letivo de 2015-2016. Só em caso da não existência destas candidaturas, é que a administração considera aquelas que são apresentadas por: docentes com experiência correspondente a um mandato completo no cargo da gestão de topo; docentes com experiência de, pelo menos, três anos como Diretor ou Diretor Pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo; docentes que possuam um currículo relevante na área da gestão e administração escolar. Até ao ano escolar de 2014-2015, podiam ser opositores em igualdade de circunstâncias todos os candidatos com o perfil atrás mencionado.

Nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas, o procedimento concursal para preenchimento do cargo de Diretor é obrigatório, urgente e de interesse público³⁸². Este procedimento concursal é aberto por deliberação do Conselho Geral até sessenta dias antes do termo do mandato do Diretor, no caso de não ser aprovada a sua recondução. O aviso de abertura deste procedimento deverá conter os seguintes elementos:

³⁷⁹ De acordo com as alíneas f), i) e k), do n.º 4, do artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁸⁰ De acordo com o n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

³⁸¹ De acordo com o n.º 2, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

³⁸² De acordo com o n.º 2, do artigo 22.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

- “a) O agrupamento de escolas ou escola não agrupada para que é aberto o procedimento concursal;
- b) Os requisitos de admissão ao procedimento concursal fixados no presente decreto-lei;
- c) A entidade a quem deve ser apresentado o pedido de admissão ao procedimento, com indicação do respetivo prazo de entrega, forma de apresentação, documentos a juntar e demais elementos necessários à formalização da candidatura;
- d) Os métodos utilizados para a avaliação da candidatura”³⁸³.

Sendo o mesmo publicitado do seguinte modo:

- “a) Em local apropriado das instalações de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Na página eletrónica do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e na do serviço competente do Ministério da Educação e Ciência;
- c) Por aviso publicado no Diário da República, 2.^a série, e divulgado em órgão de imprensa de expansão nacional através de anúncio que contenha referência ao Diário da República em que o referido aviso se encontra publicado”³⁸⁴.

A admissão ao procedimento concursal é efetuada por requerimento acompanhado, além de outros documentos exigidos no aviso de abertura, pelo *curriculum vitae*³⁸⁵ e por um projeto de intervenção no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada, onde o candidato identifica os problemas, define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar durante o mandato³⁸⁶.

As candidaturas são apreciadas pela comissão permanente do Conselho Geral ou por outra comissão constituída por este órgão para o mesmo efeito. Aquelas que não preencham os requisitos de admissão a concurso serão excluídas pela referida comissão. Das decisões de exclusão de candidaturas cabe recurso, com efeitos suspensivos, a interpor para o Conselho Geral, no prazo máximo de dois dias úteis e a decidir, por maioria qualificada de dois terços dos seus membros em efetividade de funções, no prazo de cinco dias úteis³⁸⁷. Às restantes, esta comissão irá proceder à sua avaliação, socorrendo-se para tal de métodos previamente

³⁸³ De acordo com o n.º 3, do artigo 22.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁸⁴ De acordo com o n.º 4, do artigo 22.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁸⁵ É obrigatória a prova documental dos elementos constantes do currículo, com a exceção daquela que já se encontra arquivada no respetivo processo individual existente no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada, onde decorre o procedimento.

³⁸⁶ De acordo com o artigo 22.º-A, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁸⁷ De acordo com os n.ºs 1, 2, 3 e 4, do artigo 22.º-B, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

aprovados pelo Conselho Geral, que além de outros elementos fixados no aviso de abertura, considera obrigatoriamente:

- “a) A análise do *curriculum vitae* de cada candidato, designadamente para efeitos de apreciação da sua relevância para o exercício das funções de diretor e o seu mérito;
- b) A análise do projeto de intervenção no agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- c) O resultado da entrevista individual realizada com o candidato”³⁸⁸.

Após esta apreciação e avaliação, a comissão elabora um relatório de avaliação dos candidatos que é apresentado ao Conselho Geral, fundamentando para cada caso as razões que aconselham ou não a sua eleição. Estes relatórios de avaliação serão discutidos e apreciados pelos elementos deste órgão que podem para o efeito, em reunião deste Conselho, antes de proceder à eleição, por deliberação tomada por maioria dos presentes ou a requerimento de pelo menos um terço dos seus membros em efetividade de funções, decidir efetuar a audição oral³⁸⁹ dos candidatos, para desta forma serem apreciadas e esclarecidas todas as questões relevantes para a sua eleição. Esta comissão não pode, em caso algum, proceder à seriação dos candidatos³⁹⁰. Das audições efetuadas, são lavradas atas contendo o conteúdo das mesmas. Nesta fase, pode a comissão considerar que nenhum dos candidatos reúne condições para ser eleito.

No caso de existir um ou mais do que um candidato a ser submetido à eleição por parte dos membros do Conselho Geral e, de se verificar que esse candidato ou nenhum dos candidatos saia vencedor, este órgão é obrigado a reunir no prazo máximo de cinco dias úteis, para proceder a novo escrutínio ao qual são admitidos, consoante o caso, o candidato único ou os dois candidatos mais votados na primeira eleição, sendo considerado eleito aquele que obtiver maior número de votos favoráveis, desde que em número não inferior a um terço dos membros do Conselho Geral em efetividade de funções.

O Diretor eleito toma posse perante o Conselho Geral nos trinta dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo Diretor-Geral da Administração Escolar³⁹¹.

³⁸⁸ De acordo com o n.º 5, do artigo 22.º-B, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁸⁹ Para a realização da audição oral, serão notificados os candidatos através de convocatória efetuada com a antecedência de, pelo menos, oito dias úteis. A falta de comparência do interessado à audição não constitui motivo para o seu adiamento, podendo o Conselho Geral, se não for apresentada justificação da falta, apreciar essa conduta para o efeito do interesse do candidato na eleição.

³⁹⁰ De acordo com o n.º 9, do artigo 22.º-B, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁹¹ De acordo com o n.º 1, do artigo 24.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Nos casos em que não seja possível realizar todo o processo conducente ao procedimento concursal para ser recrutado o Diretor, que o mesmo tenha ficado deserto, quando todos os candidatos tenham sido excluídos ou, ainda, se se verifica um processo de agregação, a sua função é assegurada por uma CAP nomeada pela administração, por um período máximo de um ano escolar.

A administração entendeu em relação aos pressupostos em que o mandato do Diretor pode cessar, acrescentar o seguinte:

- a) A requerimento do interessado, dirigido ao Diretor-Geral da Administração Escolar, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados;
(...)³⁹².

Se esta situação ocorrer antes do termo do período para o qual foi eleito, a administração e a gestão do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada é assegurada pelo Subdiretor e pelos Adjuntos, até à tomada de posse do novo Diretor, devendo o respetivo processo de recrutamento estar concluído no prazo máximo de noventa dias³⁹³.

Em relação a este modelo de gestão, concordamos com o que há bastante tempo foi afirmado por Barroso no que toca à existência de um Diretor, e que se encontra instituído novamente no governo das escolas públicas portuguesas desde o ano letivo de 2008-2009, por força da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e também devido às alterações introduzidas àquele diploma pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, nomeadamente quando refere que esta situação

“não é em si mesmo o aspecto mais determinante na mudança de paradigmas do modelo de gestão (tudo depende é do tipo de gestão que for adoptado); o que é significativo dessa mudança são as expectativas que são depositadas nesse director (...)! Face a essas expectativas, a profissionalização do gestor e a criação de um órgão unipessoal, podem ter como único efeito reduzir a capacidade de gerir de um maior número de professores” (1991a, p. 78).

³⁹² De acordo com a alínea a), do n.º 6, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁹³ De acordo com a alínea a), do n.º 9, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

3.3.2.2.3 Conselho Pedagógico

A composição do Conselho Pedagógico é alterada. A mesma é estabelecida pelo Agrupamento de Escolas ou pela Escola não Agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de dezassete membros, deixando os pais e encarregados de educação e os alunos de ter qualquer representante. Igualmente, também não podem ser membros deste órgão, os representantes do pessoal docente no Conselho Geral³⁹⁴.

Com esta nova constituição, pretende a administração conferir a este órgão um caráter estritamente profissional, confiando a sua composição a docentes.

Ainda este órgão, no domínio da formação inicial e contínua, apenas considera o corpo docente e não o pessoal não docente como estava previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Segundo E. Gonçalves (2014), as famílias ao deixarem de ser representadas neste órgão verifica-se uma clara separação entre os assuntos de gestão escolar e os assuntos de natureza pedagógico-didática e da formação dos docentes que passam apenas a estar sob a responsabilidade dos educadores e dos professores. Por outros termos, as famílias deixam de poder intervir diretamente nos assuntos pedagógicos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, voltando os mesmos a ser do domínio exclusivo do corpo docente.

Além das competências previstas no diploma anterior, compete também ao Conselho Pedagógico:

“(…);

d) Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente;

(…);

l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;

m) Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens;

n) Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente”³⁹⁵.

³⁹⁴ De acordo com o n.º 2, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁹⁵ De acordo com as alíneas d), l), m) e n), do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

A convite do Presidente do Conselho Pedagógico, podem participar sem direito a voto, nas reuniões plenárias ou de comissões especializadas deste órgão, os representantes do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos, quando os assuntos inscritos na ordem de trabalhos se refiram às seguintes matérias:

- “a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários”³⁹⁶.

3.3.2.2.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo tem a mesma composição, no entanto é substituída a expressão «chefe dos serviços da administração escolar» por «chefe dos serviços administrativos», no que diz respeito a um dos seus membros. Porventura, com esta alteração, que nos parece apenas semântica, pretende o Governo que esse elemento não seja «visto» pela comunidade educativa como uma extensão da administração mas sim do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

3.3.2.3. Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar

Neste âmbito, o atual diploma altera o recrutamento do docente para o desempenho deste cargo. Deste modo, o coordenador é designado pelo Diretor, de entre os professores da escola ou do estabelecimento de ensino pré-escolar, em exercício efetivo de funções³⁹⁷.

³⁹⁶ De acordo com as alíneas a), b), e), f), j) e l), do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

³⁹⁷ O docente designado pelo Diretor para o desempenho da coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar deixou de ser recrutado de entre os professores titulares e passou a sê-lo de entre os professores, uma vez que no segundo Governo do Engenheiro José Sócrates (XVIII Governo Constitucional, de 2009 a 2011), a Ministra da Educação da altura, Isabel Alçada, fez publicar o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de

O Coordenador de Escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar tem direito à redução da componente letiva pelo exercício das suas funções³⁹⁸.

3.3.2.4. Organização pedagógica

Atendendo à sua importância na organização escolar, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, visa e reforça os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento³⁹⁹.

Deste modo, no exercício da autonomia pedagógica e curricular, o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada define no regulamento interno o número de Departamentos Curriculares⁴⁰⁰.

A coordenação de cada departamento deve ser da responsabilidade de um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional⁴⁰¹. Quando tal situação se revelar inviável, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

- “a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;
- b) Docente com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;
- c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função”⁴⁰².

Os coordenadores de departamento são eleitos⁴⁰³ pelos respetivos departamentos, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo Diretor para o exercício do cargo⁴⁰⁴. Estes

junho, que de acordo com os n.ºs 2 e 3, do artigo 34.º, revoga a divisão da carreira docente nas categorias de professor e de professor titular, passando a mesma a estruturar-se na categoria de professor.

³⁹⁸ De acordo com o n.º 7, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 13-A/2012, de 5 de junho e Declaração de retificação n.º 973/2012, de 31 de julho.

³⁹⁹ De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰⁰ De acordo com o n.º 3, do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰¹ De acordo com o n.º 3, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰² De acordo com o n.º 6, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰³ Considera-se eleito, em cada departamento, o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do respetivo Departamento Curricular.

podem ser exonerados em qualquer altura mediante despacho fundamentado do Diretor, após consulta ao respetivo departamento⁴⁰⁵.

A coordenação de outras estruturas educativas⁴⁰⁶ é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno⁴⁰⁷.

Os Agrupamentos de Escolas ou as Escolas não Agrupadas possuem um conjunto de serviços de apoio que funcionam na dependência do Diretor, e que o auxiliam no exercício da sua atividade. Entre eles, salientam-se os serviços administrativos por trabalhador detentor da categoria de coordenador técnico da carreira geral de assistente técnico, sem prejuízo da carreira subsistente de chefe de serviços de administração escolar⁴⁰⁸.

3.3.2.5. Disposições comuns

Os alunos a quem tenha sido aplicada nos últimos dois anos escolares a medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registada, tenham sido, no mesmo período, excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos por excesso de faltas, não podem ser eleitos ou designados para os órgãos ou estruturas previstos no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho⁴⁰⁹.

Os titulares dos cargos que este diploma prevê têm o direito à informação, à colaboração e ao apoio por parte dos serviços centrais e periféricos do MEC⁴¹⁰.

3.3.2.6. Contratos de autonomia

Pretende a administração um aprofundamento da autonomia das escolas⁴¹¹ realizada em estreita conexão com os processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação. Para tal, é reforçada a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de

⁴⁰⁴ De acordo com o n.º 7, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰⁵ De acordo com o n.º 10, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰⁶ A coordenação de outras estruturas educativas diz respeito a estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica.

⁴⁰⁷ De acordo com o n.º 2, do artigo 45.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰⁸ De acordo com o n.º 2, do artigo 46.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁰⁹ De acordo com o n.º 3, do artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴¹⁰ De acordo com o artigo 52.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴¹¹ A administração através da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, visa, também, “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (MEC, 2013c, p. 29).

autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais. Para o mesmo objetivo, de acordo com a administração, igualmente contribuirá a consolidação e o alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, nos domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, na constituição das turmas e na gestão dos recursos humanos.

Os contratos de autonomia constituem-se como acordos celebrados entre cada escola,

“o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”⁴¹².

Nestes acordos são negociadas entre as partes citadas os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir. Os contratos de autonomia são celebrados, acompanhados e avaliados de acordo com as regras e os procedimentos inscritos na Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. Para a sua elaboração é utilizada a matriz anexa àquela Portaria.

Entre os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia, são acrescentados os seguintes:

“(…);

b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projeto educativo, assim como dos respetivos planos de atividades;

c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;

(…);

f) A melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar”⁴¹³.

⁴¹² De acordo com o n.º 1, do artigo 57.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴¹³ De acordo com as alíneas b), c) e f), do n.º 2, do artigo 57.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Um projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado, constitui-se como um dos requisitos para a apresentação de proposta de contrato de autonomia por parte de qualquer Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada.

O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de determinadas competências em diversos domínios, às quais este diploma acrescenta:

“(…);

b) Oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objetivos do sistema nacional de educação;

(…);

j) Adoção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação”⁴¹⁴.

Na renovação dos contratos de autonomia são avaliados inúmeros aspetos pela administração educativa com o propósito de verificar a capacidade do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada para o seu exercício. Neste âmbito, entendeu a mesma alargar essa avaliação à evolução dos resultados escolares e do abandono escolar.

Todavia, em relação à autonomia das escolas, ela é preconizada em muitas reformas “sem que se veja, na maioria das vezes (...) como se concretiza” (Meirieu, 1996, p. 75).

Sobre este aspeto, M. Teixeira evidencia a distância que vai dos discursos e da legislação às práticas sobre esta matéria e conclui “que a autonomia das escolas é hoje, em Portugal, um conceito enganador já que nunca lhe foi atribuída substância” (2011, p. 34).

Ainda sobre esta temática, a Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE) considera que a autonomia das escolas vai ser restringida e não reforçada, conforme anunciado pelo MEC aquando da publicação do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho⁴¹⁵. A ANDE mediante a publicação deste normativo, aponta como entraves à autonomia

“os espartilhos e regras que são colocados na distribuição de serviço, na organização dos horários e no apuramento do crédito de tempo de cada escola (...) a gestão da distribuição de serviço e das matrizes curriculares, que são apresentadas como uma conquista da autonomia,

⁴¹⁴ De acordo com as alíneas b) e j), do n.º 1, do artigo 58.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴¹⁵ O Despacho normativo 13-A/2012, de 5 de junho, altera substancialmente as regras de organização do trabalho nas escolas e da atribuição de horas suplementares para o desenvolvimento de projetos extra-aulas, que passarão a ser calculadas a partir de uma fórmula em que uma das variáveis será o sucesso escolar dos alunos.

trazem, isso sim, constrangimentos em função da difícil compaginação entre aulas de 50 minutos, aulas de 45 minutos e créditos horários cuja unidade não é especificada. (...) são retirados importantes meios de gestão às escolas” (2012, p. 2).

Esta Associação (2012) frisa, ainda, que a aplicação do despacho citado irá traduzir-se numa redução dos recursos humanos destinados ao trabalho da direção das escolas, assim como à redução do tempo destinado ao trabalho da direção de turma, uma medida que será muito negativa e penalizadora para as escolas.

Já a FNE (2012a), a propósito desta temática, defende um reforço da autonomia das escolas. Para que tal se verifique, endente que deve ser «alcançada» uma autonomia pedagógica, mas com capacidade financeira em que se efetive a qualificação e valorização dos seus profissionais, que sejam devolvidas aos Diretores as competências para homologar avaliações e que se registre uma real descentralização de competências para as escolas, entre outras (FNE, 2012a).

Segundo o CNE (2014), no ano de 2013 existiam no território continental português 182 escolas com contratos de autonomia celebrados com o MEC, distribuídas da seguinte forma pelas diferentes regiões do Continente: 6 no Algarve, 13 no Alentejo, 42 em Lisboa e Vale do Tejo, 49 no Centro e 72 no Norte.

3.3.2.7. Normas transitórias

Tendo em vista assegurar a transição e a gestão dos processos de Agrupamento ou agregação, a administração nomeia uma CAP⁴¹⁶, em que o Presidente exerce as competências atribuídas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, ao Diretor, cabendo-lhe indicar os membros que irão exercer as funções equivalentes às do Subdiretor e às dos Adjuntos. Sendo decidida a agregação, o MEC nomeia esta comissão por um período máximo de um ano⁴¹⁷. O Presidente da CAP, após a respetiva autorização pelo Conselho Geral, pode requerer aos serviços competentes do MEC um reforço do crédito horário, até ao limite máximo de vinte e

⁴¹⁶ Esta CAP é designada no final do ano letivo, de modo a assegurar a preparação do ano escolar imediatamente seguinte, podendo esta Comissão integrar membros dos órgãos de administração e gestão das Escolas ou Agrupamentos objeto de agregação.

⁴¹⁷ De acordo com o n.º 5.1, do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril.

duas horas, destinado à constituição de uma ou mais assessorias⁴¹⁸, a fim de o apoiarem no exercício da sua atividade.

Até à tomada de posse do Diretor da nova unidade orgânica, mantêm-se em funções os Conselhos Pedagógicos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, bem como de coordenação dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas objeto de agregação, devendo, ainda, ser assegurada a coordenação das escolas que em resultado deste processo a passem a justificar⁴¹⁹.

O procedimento de recrutamento do Diretor, nestas novas unidades orgânicas, deve ser desencadeado pelo Conselho Geral até ao dia trinta e um de março. No caso de este órgão não se encontrar constituído até àquela data, então cabe ao Conselho Geral Transitório desencadear o procedimento para o recrutamento do Diretor e proceder à sua eleição, até trinta e um de maio do ano escolar em curso.

O Presidente da CAP pode ser substituído nas reuniões do Conselho Geral, do Conselho Geral Transitório e do Conselho Pedagógico pelo seu substituto legal ou delegar a sua representação noutro membro desta Comissão ou, ainda, no Coordenador da Escola ou de Estabelecimento⁴²⁰. Com a tomada de posse desta Comissão cessam os mandatos do Diretores das Escolas ou dos Agrupamentos de Escolas que vierem a ser integrados em novos Agrupamentos ou sujeitos a processos de agregação.

O regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, aplica-se nas unidades orgânicas resultantes da constituição de Agrupamentos de Escolas ou de agregações, que para tal terão de constituir um Conselho Geral Transitório. Os procedimentos necessários à eleição e designação dos membros deste Conselho, são desencadeados no prazo máximo de trinta dias úteis após o início do ano escolar pelo Presidente do Conselho Geral cessante. Caso se esgote esse prazo sem que tenham sido desencadeados tais procedimentos, compete ao Presidente da CAP fazê-lo.

O Conselho Geral Transitório reúne ordinariamente sempre que convocado pelo seu Presidente e extraordinariamente a requerimento de um terço dos seus membros ou por

⁴¹⁸ De acordo com o n.º 2, do Despacho n.º 9509/2012, de 13 de julho. Estas assessorias que são nomeadas pelo Presidente da CAP, de entre os docentes do Agrupamento, não poderão, em caso algum, dar origem a novas contratações.

⁴¹⁹ De acordo com o n.º 4, do artigo 63.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴²⁰ De acordo com o n.º 2, do artigo 60.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Sempre que possível, o Coordenador de Estabelecimento é designado de entre os membros da direção cessante.

solicitação do Presidente da CAP⁴²¹ que, também participa nas reuniões deste órgão sem direito a voto.

Até à eleição do Presidente, as reuniões deste órgão são presididas pelo Presidente do Conselho Geral cessante⁴²². Em reunião convocada por este para a designação dos representantes da comunidade local, os membros do Conselho Geral Transitório, cooptam as individualidades ou escolhem as instituições ou organizações, as quais devem indicar os seus representantes no prazo de dez dias⁴²³.

Os Conselhos Gerais dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas sujeitas a processos de reorganização mantêm-se em funções até à tomada de posse dos membros do Conselho Geral Transitório da nova unidade orgânica⁴²⁴.

O regulamento interno de cada estabelecimento de educação escolar, Escola ou Agrupamento de Escolas integrados na nova unidade orgânica, mantêm-se em vigor. Este, caso não se verifiquem alterações legislativas, pode vigorar por um período de quatro anos ou ser revisto extraordinariamente, a todo o tempo, por deliberação do Conselho Geral, aprovada por maioria absoluta dos seus membros em efetividade de funções. Ainda nestas novas unidades orgânicas, enquanto existir o Conselho Geral Transitório, o regulamento interno deve estar elaborado e aprovado até ao final de março do respetivo ano escolar, nomeadamente definindo a composição do futuro Conselho Geral, assim como a composição do próximo Conselho Pedagógico.

Aos Agrupamentos que integram escolas que, no âmbito do processo de reorganização e consolidação da rede escolar do ensino público em curso no ano letivo de 2012-2013, deixaram de ser sedes de unidades orgânicas com gestão autónoma, pode ser atribuído, nesse ano escolar, um reforço do crédito horário⁴²⁵ previsto no Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, até ao limite máximo de vinte e duas horas, destinado à constituição de uma ou mais assessorias⁴²⁶, desde que o Presidente da CAP o requeira aos serviços competentes do MEC, após respetiva autorização dada pelo Conselho Geral.

⁴²¹ De acordo com o n.º 12, do artigo 60.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴²² De acordo com o n.º 10, do artigo 60.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴²³ De acordo com o n.º 7, do artigo 60.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴²⁴ De acordo com o n.º 1, do artigo 63.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴²⁵ De acordo com o n.º 1, do Despacho n.º 9509/2012, de 13 de julho, sem prejuízo do disposto no artigo 6.º, do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

⁴²⁶ De acordo com o n.º 2, do Despacho n.º 9509/2012, de 13 de julho

3.3.2.8. Aditamento ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

A administração excepciona da integração em agrupamento ou agregação, de acordo com a política de reorganização da rede escolar:

- “a) As escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária;
- b) As escolas profissionais públicas;
- c) As escolas de ensino artístico;
- d) As escolas que prestem serviços”⁴²⁷.

No entanto, estas escolas podem por sua iniciativa integrar Agrupamentos de Escolas ou agregações.

Pretende também a administração que a integração e articulação dos instrumentos de gestão assentem, principalmente, nos seguintes instrumentos:

- “a) No projeto educativo, que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva;
- b) No plano anual e plurianual de atividades, que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento”⁴²⁸.

3.3.2.9. Disposições finais e transitórias

Nos casos em que não se verifique a agregação da escola ou agrupamento, mantém o estabelecimento de ensino o respetivo Conselho Geral a competência para reconduzir o Diretor em exercício ou para abrir novo procedimento concursal.

Os mandatos dos Diretores, dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, que terminam até ao final do ano escolar de 2012-2013 são prorrogados até que seja proferida decisão do serviço competente do MEC sobre a reorganização da rede escolar do ensino público. Quando a prorrogação do mandato não for voluntariamente ou legalmente

⁴²⁷ De acordo com o n.º 1, do artigo 7.º-A, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴²⁸ De acordo com o n.º 2, do artigo 9.º-A, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

possível, a administração nomeia uma CAP que assegura transitoriamente as funções de gestão e administração do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

O número de mandatos do Diretor é contabilizado a partir da entrada em vigor do presente regime de autonomia, administração e gestão das escolas, não sendo exigível a este gestor de topo em exercício, para efeitos de recondução, qualificações para o exercício do cargo superiores às que detinha no momento da sua eleição⁴²⁹.

3.3.2.10. Harmonização, operacionalização e desenvolvimento dos princípios consagrados neste regime jurídico

Os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicados no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e alterados pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, viriam a ser harmonizados e «operacionalizados» pelo Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, nomeadamente no que toca ao exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola para o ano escolar de 2012-2013. Este último diploma pressupunha que cada escola dentro dos limites previstos pudesse decidir a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos humanos e as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares. Contemplava o aperfeiçoamento de procedimentos relacionados com as atividades a realizar por conta da componente não letiva de estabelecimento, designadamente a coadjuvação, quando necessária, em disciplinas estruturantes em qualquer nível de ensino e especialmente no 1º ciclo na área de expressões por professores do agrupamento. Facultava ao órgão de gestão da escola que decidisse sobre as atividades que melhor promoviam o sucesso escolar dos alunos, bem como os recursos humanos a afetar, tendo por base critérios de melhoria da aprendizagem dos discentes.

Relativamente ao ano letivo de 2013-2014 e subsequentes, foram atualizados e desenvolvidos os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola mediante a publicação do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, alterado pelo Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho. Esta atualização e desenvolvimento visava conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a

⁴²⁹ De acordo com o n.º 6, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

eficiência na distribuição de serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência da aplicação do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

Ainda no que toca ao ano letivo de 2012-2013, entendeu a administração estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos⁴³⁰ dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, através da publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Esta situação manteve-se nos anos letivos seguintes, no entanto, incorporando as alterações introduzidas pelos Despachos normativos n.º 7/2013, de 11 de junho e n.º 7-A/2013, de 10 de julho. Atendendo a que o XIX Governo Constitucional assumiu no seu programa a educação como fator determinante para o futuro de Portugal, tendo como objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar, o mesmo fez publicar o citado Decreto-Lei com os seguintes propósitos:

- otimizar a gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos;

- reforçar o espaço de decisão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas;

- melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende criando uma de cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário;

- proceder à revisão da estrutura curricular que é concretizada através de alterações às matrizes curriculares dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário nos cursos científico-humanísticos, nos cursos artísticos especializados, nos cursos profissionais e nos cursos científico-humanísticos do ensino recorrente⁴³¹;

- permitir uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas;

- aumentar a autonomia das escolas na gestão do currículo, facultando, desta forma, uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, bem como a atualização da estrutura do currículo, designadamente através da redução da dispersão curricular e, ainda, por um

⁴³⁰ No domínio da organização e gestão do currículo, a administração disponibiliza como ofertas formativas no ensino básico, além do ensino básico geral; dos cursos de ensino artístico especializado; dos cursos de ensino vocacional; e do ensino básico na modalidade de ensino recorrente, de acordo com as alíneas a), b), c) e d), do n.º 2, do artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, respetivamente: percursos curriculares alternativos (PCA); programa de integração e formação (PIEF); cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e formação (CEF); cursos de educação e formação de adultos (EFA).

⁴³¹ As alterações à matriz curricular do 1º ciclo do ensino básico e do ensino secundário nos cursos profissionais, para o ano letivo de 2013-2014 e subsequentes, regem-se pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.

acompanhamento mais eficaz dos alunos, mediante a melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades;

- valorizar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências e nas práticas individuais e colaborativas;

- promover o sucesso escolar assegurando o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, devendo para tal o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada adotar medidas nesse sentido, atendendo ao desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo;

- utilizar a avaliação como um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo aluno e que assente nas modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Esta última pode ser interna ou externa. A primeira é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração das escolas, enquanto as entidades do MEC designadas para o efeito têm a seu cargo a segunda.

Sobre a organização dos anos letivos, em particular dos de 2012-2013 e de 2013-2014, o CE (2014), o órgão consultivo do MEC, teceu algumas críticas à administração por esta nos últimos anos ter retirado autonomia às escolas e prejudicado o arranque dos anos escolares. Também por ter definido as regras demasiado tarde e com conceitos ambíguos. Estas críticas fazem parte do parecer n.º 2/2014, de 27 de março, que o CE produziu (CE, 2014).

Sobre o ano letivo de 2013-2014, o CE entende que o “atual enquadramento legal e regulamentar da OAL⁴³² cria constrangimentos às Escolas, não promove a gestão mais eficiente dos seus recursos humanos, não contribui para melhorar a prestação do serviço educativo às comunidades, nem promove a melhor imagem das Escolas públicas” (2014, p. 1). Apesar deste Conselho reconhecer a importância formal que a autonomia das escolas tem vindo a adquirir no texto legal, não deixa no entanto de dirigir críticas sobre este aspeto à administração, dado que a realidade como a percebem no terreno aponta para uma verdade bem distinta. Ao contrário do que é enfaticamente afirmado nos Despachos normativos n.º 7/2013, de 11 de junho e n.º 7-A/2013, de 10 de julho, ambos os diplomas

⁴³² A sigla OAL é utilizada pelo CE no parecer n.º 2/2014, de 27 de março, com o significado de Organização do Ano Letivo.

“vieram afirmar-se como instrumentos de reforço do centralismo administrativo e da burocracia. Ambos restringem o exercício da autonomia por parte das Escolas, com a agravante de o último diploma (DN⁴³³ 7/2013, com as alterações introduzidas pelo DN 7-A/2013) conseguir ser ainda mais restritivo e prescritivo que o anterior, não apenas porque se coartam *a priori* os meios a gerir pelas Escolas, no âmbito da «sua autonomia» como, também, porque se reduzem, *a posteriori*, por excessiva prescrição, as margens de decisão sobre os poucos recursos atribuídos às Escolas” (CE, 2014, pp. 2-3).

Outras críticas apontadas pelo CE ao MEC referem-se à redução dos meios disponíveis para a gestão das escolas, nomeadamente porque:

- “a) Impuseram um incompreensível aumento da carga letiva dos elementos da equipa do diretor, dando um sinal evidente de desvalorização das funções de gestão das Escolas;
- b) Reduziram o número de horas equivalentes a letivas para o exercício do cargo de coordenador de estabelecimento;
- c) Reduziram o número de horas letivas dedicadas ao exercício do cargo de direção de turma e à prestação de apoios educativos;
- d) Traduziram-se numa sobrecarga de trabalho para o corpo docente, e em piores condições que em anos transatos, com repercussões negativas no seu desempenho” (CE, 2014, p. 3).

Contudo, este órgão consultivo do MEC entende que não se ficou a dever apenas à redução das condições de tempo e de trabalho dos recursos humanos das escolas que estas perderam autonomia. Esta situação ficou também a dever-se ao carácter excessivamente prescritivo dos artigos 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 12.º, 13.º e 14.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, que tolhe a autonomia das escolas, enredando os Diretores numa teia administrativo-burocrática que, não só gera confusão e interpretação diferenciada da mesma norma, como promove uma gestão dos recursos docentes e do crédito global que valoriza mais a adequação da resposta à norma do que a adequação da resposta aos interesses dos alunos, das famílias e das escolas. O CE salienta ainda que todos os procedimentos “são regulados exaustivamente, sem margem para gestão, sem flexibilidade funcional, chegando ao detalhe de se indicar, para cada hora de trabalho do docente, quais as tarefas que o mesmo pode executar⁴³⁴ e qual o serviço que lhe poderá ser distribuído⁴³⁵” (2014, pp. 3-4).

⁴³³ A sigla DN reporta-se a Despacho normativo.

⁴³⁴ Ver, por exemplo, o carácter prescritivo e o grau de detalhe das normas contidas nos n.ºs 9 e 12, do artigo 4.º, n.ºs 2 e 4, do artigo 7.º e n.ºs 2, 3, 4 e 5 do artigo 14.º, do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.

Em contrapartida, o CE não entende a total omissão, por parte do legislador, de “qualquer regra sobre a organização e distribuição do serviço letivo - previsto no Programa Educativo Individual - aos docentes dos alunos com necessidades educativas especiais, também elas devidamente assinaladas no referido Programa, aprovado pelos órgãos de administração e gestão das escolas” (2014, p. 4).

Desta forma, o CE (2014) concluiu que em relação ao ano letivo de 2013-2014, os Despachos normativos n.º 7/2013, de 11 de junho e n.º 7-A/2013, de 10 de julho, não promoveram a autonomia das escolas, antes pelo contrário, restringiram-na notoriamente.

No que toca à organização do ano letivo de 2014-2015, o MEC fez publicar o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, tendo em vista atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares. Outro dos propósitos do MEC visava estabelecer as condições e dar incentivos para que cada escola se tornasse progressivamente mais exigente nas suas decisões e estabelecesse cada vez mais um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos. No fundo, a administração através deste diploma pretendia prosseguir, aprofundar e melhorar a política estabelecida nos dois últimos anos letivos tendo em vista a promoção do sucesso educativo e a redução do abandono escolar (MEC, 2014a).

Ainda com este normativo, tratou-se de dar continuidade a uma política implementada pelo MEC de atribuição de incentivos à utilização da autonomia de cada escola para a melhoria dos resultados educativos, que passaram a ter tradução prática com a concessão de crédito horário.

Este Despacho permitiu que cada escola, no âmbito da sua autonomia, pudesse fazer de forma mais livre e mais responsável as opções de organização curricular que melhor se adaptassem às características dos seus alunos, em que podiam adotar e desenvolver projetos próprios que valorizassem as boas experiências e promovessem práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais disponíveis.

⁴³⁵ Ver, ainda, o n.º 3, do artigo 2.º, do Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho, a forma desajustada como o legislador orienta o Diretor da escola na designação dos diretores de turma.

Para no ano letivo 2014-2015, as escolas poderem continuar, dentro dos limites de autonomia estabelecidos por este diploma, a decidir a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares e, com maior liberdade e independência, a gestão dos seus recursos humanos e a implementação das atividades pedagógicas que se mostrassem necessárias para atingir os objetivos consagrados nos respetivos projetos educativos.

O normativo previa a atribuição de mais horas de crédito para as escolas que apresentassem uma redução da percentagem de alunos em abandono ou risco de abandono escolar e àquelas que manifestassem consistência nos resultados da avaliação sumativa externa dos seus alunos ao longo de três anos letivos consecutivos. Este crédito que a administração concedia era repartido em duas componentes: componente para a gestão e componente para a atividade pedagógica, com o intuito de facilitar uma gestão mais autónoma e eficiente, em função das reais necessidades e características de cada escola.

O Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, definiu o mecanismo de apuramento das horas de crédito semanal⁴³⁶ a atribuir às escolas e possibilitou que o conjunto de horas da componente não letiva de estabelecimento fosse gerido com atividades definidas pelo Diretor de cada Agrupamento de Escolas ou de cada Escola não Agrupada, e fosse atribuída em função das necessidades identificadas.

Outro ponto em que a administração entende que este Despacho confere maior autonomia às escolas prende-se com o facto de ser atribuído aos órgãos de administração e gestão das mesmas, a competência para estabelecer a redução da componente letiva para o desempenho de cargos de natureza pedagógica, nomeadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica a que se refere o ECD. Todavia, este maior espaço de decisão atribuído aos órgãos dirigentes dos estabelecimentos de ensino pressupõe características de liderança e capacidade de decisão que permitissem uma boa gestão dos recursos disponíveis, de modo a garantir a melhoria da qualidade do ensino, dos resultados da aprendizagem dos alunos e das condições que promovessem o combate ao abandono escolar.

A distribuição do serviço aos docentes será efetuado tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, de acordo com as alíneas a), b), c) e d), do n.º 9, do

⁴³⁶ O crédito horário semanal que Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, institui tem por base uma diversidade de fatores próprios de cada Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada, tais como: a capacidade de gestão dos recursos; a evolução dos resultados escolares; a aferição dos resultados internos com os externos; o sucesso escolar alcançado pelos alunos; o número de turmas; e a redução da percentagem de alunos em abandono ou em risco de abandono escolar. Estes fatores integram fórmulas complexas para ser efetuado o cálculo de horas a que o MEC atribuiu a cada Agrupamento de Escolas ou a cada Escola não Agrupada.

artigo 4.º, do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, devia o Diretor gerir os recursos humanos disponíveis de forma a garantir a implementação das medidas previstas na legislação em vigor que melhor se adaptassem aos seguintes objetivos:

- “a) A coadjuvação em qualquer disciplina do 1.º ciclo, com maior relevo para Português e Matemática, por parte de professores do mesmo ou de outro ciclo e nível de ensino pertencentes à escola, de forma a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- b) A coadjuvação em qualquer disciplina dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário entre os docentes a exercer funções na escola;
- c) A permuta da lecionação nas disciplinas de Matemática e Português, do 1.º ciclo, entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino;
- d) A constituição temporária de grupos de alunos de homogeneidade relativa, em qualquer ciclo de estudos ou nível de ensino, acautelando a devida articulação dos docentes envolvidos”.

O diploma instituiu ainda que na definição das disciplinas de oferta de escola ou de oferta complementar fosse prioritária a gestão racional e eficiente dos recursos docentes existentes na escola, nomeadamente no que diz respeito aos professores de carreira afetos a disciplinas ou grupos de recrutamento com ausência ou reduzido número de horas de componente letiva.

O presente Despacho fixou também o número de Adjuntos do Diretor em função da dimensão das escolas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, com particular destaque para os níveis e ciclos de ensino que disponibilizavam à comunidade educativa, bem como o número de alunos que possuíam.

Em relação a este Despacho, a FENPROF (2014) é muito crítica a dois níveis. O primeiro reporta-se à forma como foi auscultada esta organização sindical, uma vez que este processo decorreu sem a apresentação por parte do MEC às organizações sindicais de qualquer projeto de Despacho, considerando desta forma a FENPROF (2014) que se tratou de um «simulacro» de auscultação sobre matérias tão sensíveis e importantes para a educação, em que a administração ocultou temporariamente o que se propunha fazer em relação a este assunto. O segundo diz respeito ao conteúdo deste Despacho. Neste âmbito, a FENPROF afirma que a publicação deste Despacho

“tornou uma vez mais claro que o MEC, ao mesmo tempo que se autoproclama grande defensor da autonomia das escolas, no âmbito da gestão dos recursos (horas e horários) mais não faz que, por meio de fórmulas de muita complexidade e algum obscurantismo, retirar efetivamente recursos às escolas e agrupamentos com o objetivo de reduzir o seu corpo docente” (2014, p. 1).

Esta estrutura sindical acrescenta ainda que os seus contributos foram ignorados pelo MEC na feitura deste diploma e que o mesmo mantém a discriminação negativa das escolas com maiores dificuldades de organização e resposta. Mantém todas as normas que foram criticadas por insuficiência nos Despachos publicados em anos letivos anteriores, agravando, de forma «encapotada», a situação em alguns aspetos, tais como: a fórmula de cálculo do número de horas de crédito horário a atribuir à componente para a gestão, que aparentemente contempla dois tempos de componente letiva por turma para o exercício das funções de direção de turma, em muitas escolas por este diploma não conter uma cláusula de salvaguarda fez com que esse número de horas fosse inferior a dez, o que não aconteceu no ano letivo anterior, devido à aplicação do anexo II, do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Este facto fez com que em muitas escolas as horas para o exercício da função de direção de turma passassem, total ou parcialmente, para a componente não letiva dos horários dos docentes, o que constituiu uma forma de diminuir horários e professores, ou seja, contribuiu para a redução em larga escala de recursos humanos nas escolas públicas portuguesas; a fórmula de cálculo alusiva à componente para a atividade pedagógica reduziu substancialmente o número de horas canalizadas para estas atividades, prevendo, desta forma, a distribuição de menos horas e por menos docentes, em relação ao ano letivo anterior; e a atribuição de horário aos docentes que aguardavam pela aposentação, o que prejudicou as aprendizagens dos alunos, na medida em que ao longo do ano letivo, à medida que se iam aposentando, tiveram que ser substituídos na maioria dos casos por docentes com contratos precários e salários mais baixos em detrimento de professores com vínculo estável que foram colocados pela administração na mobilidade especial (FENPROF, 2014).

Também em relação ao ano letivo de 2015-2016, o MEC publicou um normativo (Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho), visando atualizar e melhorar as condições do exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada Agrupamento de Escolas ou de cada Escola não Agrupada, de modo a harmonizá-los com os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos

do ensino não superior, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo citado e subsequentes.

Trata-se de um diploma que dá continuidade à política educativa «traçada» e implementada nos últimos quatro anos letivos, em que a administração pretendeu ainda conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares. Foi ainda propósito da administração contribuir para que os Agrupamentos de Escolas e as Escola não Agrupadas pudessem implementar com maior agilidade medidas que se adaptassem aos seus alunos e também que gerssem de forma mais flexível e eficiente os seus recursos.

Para ser possível se atingir tais objetivos, o MEC pretendeu atribuir mais crédito horário a todas as escolas e incentivá-las a que progressivamente se tornassem mais exigentes nas opções que tomavam, por exemplo a nível curricular que melhor se adaptassem às características dos seus alunos; no que toca à gestão dos recursos humanos e materiais que as escolas dispunham; no que concerne às políticas estratégicas que cada escola entendeu implementar de modo a promover o sucesso escolar dos alunos e os objetivos educacionais gerais; em relação à duração dos tempos letivos, à gestão das cargas curriculares de cada disciplina, às opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares e à implementação das atividades pedagógicas que ao longo do ano letivo se mostrassem necessárias; no que respeita à organização dos tempos escolares, tanto dos discentes como dos docentes; e relativamente à implementação de projetos próprios que valorizassem as boas experiências e que promovessem as práticas colaborativas.

Este aumento do crédito horário, de acordo com o artigo 8.º, deste Despacho, teve “por finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa”.

O alargamento da autonomia que o MEC propôs, em nossa opinião apenas continuou a traduzir-se como até então numa autonomia mais «controlada» do que propriamente numa autonomia que desse «liberdade» para a escola escolher de forma mais livre e mais responsável, o que é corroborado pelo que é dito no preâmbulo do Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, que a este respeito menciona que o exercício desta autonomia é concretizado dentro de limites estabelecidos. Ou seja, uma autonomia sujeita a normativos e controlada por diversos meios eletrónicos a que a escola é chamada a «colaborar», mediante o preenchimento de muitos formulários nas diversas plataformas eletrónicas que o MEC

«constrói» e disponibiliza constantemente às escolas para que estas, por este meio, façam chegar mais informação, diversificada e de forma mais célere à administração educativa.

Como já referi anteriormente, o crédito horário foi aumentado e à semelhança do ano anterior, integrou uma componente para a gestão e uma componente para a atividade pedagógica. O respetivo valor passou a ser calculado com base numa diversidade de fatores próprios de cada escola, como a dimensão do agrupamento e a dispersão geográfica dos seus estabelecimentos, as características da escola, a capacidade de gestão dos recursos, a evolução dos resultados escolares, a aferição dos resultados internos com os externos, o sucesso escolar alcançado pelos alunos, o número de turmas e a redução da percentagem de alunos em abandono ou em risco de abandono escolar. Cada uma destas variáveis passou a contar com fórmulas próprias para se poderem realizar os respetivos cálculos conducentes ao apuramento do crédito horário final a que cada Agrupamento passou a ter direito para aquelas duas componentes atrás mencionadas. As horas do crédito horário, à semelhança dos anos letivos anteriores, continuaram a ser distribuídas pelo Diretor, sendo as mesmas “resultantes das fórmulas de cálculo definidas dentro dos limites máximos do valor de cada componente e de acordo com as finalidades definidas para cada uma” (MEC, 2015, p. 226).

No caso da existência de horas da componente para a gestão que não fossem utilizadas para tal, revertiam as mesmas para a componente de atividade pedagógica.

Na componente para a gestão foi mantido o número de horas atribuídas aos Adjuntos do Diretor em função do número de alunos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, bem como as condições a se verificarem para a atribuição do seu número a cada um dos estabelecimentos escolares. Além destes pressupostos, a administração educativa entendeu ainda atribuir um crédito horário adicional na parcela de apoio à gestão dos Agrupamentos de Escolas com um grande nível de dispersão dos seus estabelecimentos de ensino.

A componente para as atividades pedagógicas comporta a parte letiva e não letiva dos docentes.

A promoção do sucesso escolar dos alunos, de acordo com este Despacho, passou a constituir-se para o MEC num eixo primordial e transversal da distribuição de serviço docente. Desta forma, o conjunto de horas letivas é destinado à parte curricular, enquanto as horas não letivas integram o trabalho individual e o trabalho de estabelecimento. O trabalho individual inclui tudo o que o docente realiza para preparar as aulas e pode ser concretizado num espaço que não a escola. O trabalho de estabelecimento tem lugar como o próprio nome

indica no estabelecimento escolar e segundo o n.º 2, do artigo 7.º, do Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, o Diretor escolar passou a estabelecer um tempo mínimo, até ao limite de 150 minutos semanais, para que:

- “a) Fiquem asseguradas as necessidades de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos;
- b) Sejam realizadas as atividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos durante o período de permanência no estabelecimento escolar;
- c) Sejam asseguradas as atividades atribuídas à Equipa TIC”.

Em relação à Equipa TIC, a administração educativa passou a garantir mais horas a todas as escolas para o desenvolvimento de atividades com recursos tecnológicos.

Ainda em relação à parte não letiva e à semelhança do ano anterior, para o ano letivo de 2015-2016 e subsequentes, foram mantidos os procedimentos relacionados com as atividades a realizar neste âmbito ao nível do estabelecimento, nomeadamente no que à coadjuvação dizia respeito, em particular nas áreas curriculares disciplinares de Português e de Matemática em qualquer nível de ensino, quando necessária.

O Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, adota o sucesso escolar dos alunos como o principal fator de mobilização dos atores e agentes educativos. No entanto, tem o cuidado de ressaltar no seu preâmbulo que existem diversos fatores que são determinantes para que tal situação se verifique, tais como: uma liderança forte; capacidade de decisão; desenvolvimento e concretização da autonomia, em particular no campo pedagógico e organizativo; uma boa gestão dos recursos disponíveis; expectativas elevadas em relação ao desempenho dos discentes; um clima propício à aprendizagem; a prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais; e a avaliação e controlo dos desempenhos dos alunos. Só assim, de acordo com a administração educativa, será possível que seja garantida a melhoria da qualidade do ensino, dos resultados da aprendizagem dos alunos e das condições que promovem o combate ao absentismo e ao abandono escolar precoce.

Assim, encontra-se previsto neste Despacho, à semelhança daquele que foi publicado no ano letivo anterior, concretamente no artigo 15.º, que no final de cada ano escolar, “o conselho pedagógico avalia o impacto que as atividades desenvolvidas tiveram nos resultados escolares e delibera sobre o plano estratégico para o ano letivo seguinte, devendo submetê-lo à apreciação do conselho geral e divulgá-lo junto da comunidade escolar”.

3.3.2.11. Síntese conclusiva

Tem-se registado progressivamente, e de forma mais acentuada tanto com a implementação deste diploma como do anterior, um processo de “erosão de gestão democrática”, marcado pela contínua substituição das estruturas e práticas de democracia direta por formas e processos de democracia representativa, cada vez mais limitadora da participação substantiva dos diferentes atores educativos (L. C. Lima, 2011). Este mesmo autor ainda sobre estes aspetos acabaria por acrescentar que

“de certa forma, a gestão democrática institucionalizada revelou-se muita gestão para pouca democracia e para pouca, ou mesmo nula, autonomia, mesmo não ignorando os seus contributos para a democratização das escolas em termos de colegialidade e participação, embora predominantemente insulares e, por vezes, mesmo enclausurados nas estreitas fronteiras institucionais e simbólicas das respectivas organizações” (L. C. Lima, 2011, p. 64).

Segundo Delgado e Martins,

“de facto o governo tem sido até agora o que tem marcado mais profundamente a agenda política educativa local quer nos momentos de retracção e contestação quer nos momentos de abertura e de diálogo, levando os outros actores locais a agir ou a reagir de acordo com essa agenda. É compreensível esta situação num modelo de Estado que parte de uma situação de administração educativa fortemente centralizada. Neste sistema, a iniciativa é decisiva para alterar as relações assimétricas entre administração central, escolas e autarquias” (2002, p. 37).

Neste âmbito, julgamos que a observação do percurso da política educativa no que toca aos regimes de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino mostra isso mesmo.

Sobre este modelo de gestão, a FENPROF reafirma uma clara oposição e refere a este propósito diversos aspetos com os quais não concorda, quando menciona que

“apesar de, em 2012, o (...) governo ter levado a cabo uma revisão do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, manteve inalteráveis a filosofia e a estrutura de governação, procurando consolidar um modelo importado das teorias de gestão empresarial - um líder, uma equipa, um projeto - e, desta forma erradicar definitivamente a gestão

democrática das escolas portuguesas. A FENPROF contesta aspetos centrais desse regime, nomeadamente a imposição a todas as escolas de um órgão de gestão unipessoal, a substituição de um processo de eleição direta do órgão de gestão por um colégio eleitoral alargado por um procedimento híbrido de concurso e eleição pelo conselho geral, a desvalorização do conselho pedagógico, a concentração no diretor de poderes de decisão que pertenciam a outros órgãos e atores escolares. Tendo a gestão uma importância decisiva no clima de escola, este modelo tem levado à deterioração das relações de trabalho em muitos estabelecimentos de ensino, contribuindo para a desmotivação e para o desgaste pessoal e profissional dos docentes e agravando as condições de trabalho na Escola Pública” (2013b, p. 21; 2013c, p. 25).

Esta organização sindical (2013b) salienta também que todos estes aspetos críticos mencionados se constituem como argumentos acrescidos para recusar o regresso da «filosofia do Reitor» às escolas, adiantando que esta é uma solução tecnocrática que não respeita o património histórico e socioeducativo da escola democrática.

A FENPROF (2013b) não tece apenas críticas, também tem propostas para a direção e gestão democrática das escolas, «construídas», com os professores, ao longo de muitos anos, defendendo a descentralização da administração educativa, a transferência de competências para o nível local e para a escola, e nestes, para órgãos próprios democraticamente legitimados e com adequada representação escolar e comunitária. Esta estrutura sindical (2013b) aponta como modelos de gestão a ter em conta aqueles que vigoram nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, uma vez que mantêm a colegialidade e a elegibilidade dos órgãos, respeitam o princípio da participação democrática na gestão das escolas, consagrado na LBSE e na própria Constituição da República. Esta Federação (2013b) acrescenta, que as escolas daquelas Regiões Autónomas continuam a ter Conselhos Executivos, coordenadores de departamento livremente eleitos pelos seus pares e Conselhos Pedagógicos com competências e funcionamento autónomo, salvaguardando o primado pedagógico e científico sobre o administrativo.

Por esta posição percebe-se o porquê das questões entre professores (representados pelas suas estruturas sindicais) e o MEC ainda não estarem completamente sanadas e resolvidas quanto à gestão e administração das escolas públicas portuguesas. Percebe-se igualmente a tônica que a FENPROF coloca na gestão democrática das escolas, como sendo algo que esta Federação não abdica, e que se nos é permitido também com ela sempre estivemos de acordo.

A este propósito, de igual modo, o SPLIU considera que com a publicação deste diploma “terá sido perdida uma oportunidade crucial de se alterar o regime de autonomia, gestão e administração das escolas, num modelo mais versátil, mais participado, mais democrático e, também, mais eficaz e eficiente na actual conjuntura sócio-educativa para as escolas” (2012b, p. 1). Esta situação verifica-se, uma vez que este sindicato de professores considera que o diploma não incorporou qualquer proposta ou princípio que apresentou ao MEC, em sede de negociação, designadamente as seguintes:

- “- (...) o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, deverá ser superior a 50% da totalidade dos membros do Conselho Geral. Para que exista eficácia e eficiência organizacional, importará que sejam aqueles que direta e sistematicamente estão envolvidos na Organização da Escola, nomeadamente, os que mais próximos estão das necessidades e problemas da estrutura organizacional, estejam em maioria no Conselho Geral;
- (...) o princípio da eleição do Diretor por todos quantos elegiam os anteriores Conselhos Diretivos;
- (...) o modelo segundo o qual qualquer docente, desde que vinculado ao M.E., deverá poder candidatar-se ao exercício das funções de Diretor;
- (...) a figura da recondução deverá ser abolida, passando a ser obrigatório de 4 em 4 anos a realização de eleições, podendo o Diretor apresentar-se novamente a concurso até ao limite máximo de 2 mandatos consecutivos;
- (...) as instruções veiculadas relativamente aos mandatos e cessação de funções serão indutoras de conflitos, de jogos de poder e de conseqüente desestabilização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
- (...) todos os docentes do Departamento deverão participar na eleição do respetivo Coordenador, que poderá ser qualquer um dos seus membros;
- (...) a avaliação do Diretor deverá ser essencialmente de natureza administrativa, cujos elementos deverão ser depositados nos serviços administrativos” (2012a, pp. 2-4).

Ainda nesta linha de pensamento, o Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades (SEPLEU) entende que a proposta que deu origem ao Decreto-Lei que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, introduz, apenas,

“um pequeno conjunto de alterações pontuais, pouco significativas e manifestamente insuficientes para garantir uma gestão eficaz e uma verdadeira autonomia escolar. Falta-lhe

Democracia e Elegibilidade; continua centrada em muitos pressupostos completamente errados tais como a nomeação do diretor, a concentração excessiva de poderes no mesmo, a fraca representatividade dos docentes em todo o processo, a composição do Conselho Geral, etc. (...). Com o atual modelo o diretor deixou de ser eleito democraticamente pelos agentes educativos para passar a ser escolhido por um colégio eleitoral constituído, maioritariamente, por agentes estranhos ao ambiente escolar. O diretor assume praticamente todas as matérias da governação de uma escola. O conselho geral e o «seu» diretor funcionam como um conselho de administração que detém praticamente todo o poder: «do legislativo ao judicial». Ou seja, em última análise, exercem este poder do «quero, posso e mando», e o primeiro nomeia e exonera o segundo, aprovando e decidindo praticamente tudo o que há para decidir. Desvalorização do Conselho Pedagógico. (...). Os que detêm efetivamente competências em matéria pedagógica terão que se submeter a um «órgão», ao qual ninguém reconhece técnica e pedagogicamente qualquer competência. (...). Ao conselho pedagógico resta-lhe apresentar propostas, pronunciar-se e exercer outras competências de menor importância, que lhe forem subsidiariamente atribuídas pelo conselho geral. (...). Consideramos que o coordenador de departamento deve ser eleito pelo respetivo departamento, de entre os membros que o constituem e não de entre uma lista de três docentes propostos pelo diretor para o exercício do cargo” (2012, pp. 1-2).

Este sindicato de professores (2012) considera que a administração pretendeu assim transformar os espaços educativos em verdadeiras «fábricas de aprendizagens» em que os educadores e professores não passariam de simples «operários» e conclui assinalando que o modelo vigente fragiliza o papel dos docentes como principais agentes educativos, tanto na imagem transmitida para a opinião pública, como os desmotiva profundamente para o cumprimento da sua missão.

Posição semelhante sobre este modelo de gestão, também, defende o Sindicato Nacional e Democrático dos Professores (SINDEP) (2012), ao afirmar que são fracas as expectativas de revisão ao modelo vigente no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao modelo jurídico-organizacional. Para este sindicato,

“perde-se, assim, uma oportunidade única de melhorar o funcionamento das escolas, mesmo quando agrupadas em unidades orgânicas. Um dos instrumentos fundamentais para a melhoria do funcionamento das escolas e da rede escolar seria a elaboração de um mapa escolar atendendo ao número da população alvo em cada unidade orgânica e partir daí para um modelo organizacional de administração e gestão local e nacional. Uma vez que se optou pelo

modelo do nosso tecido empresarial tradicional, micro e pequenas empresas, leia-se *patrão*, que no caso concreto diretor, enquanto tido como conhecedor de todo o funcionamento da instituição tende a exercer o poder não como líder de uma equipa, mas com o autoritarismo da tipologia dos gestores acima mencionados. O legislador acomete-se a errar, se não atender ao facto de que a gestão e administração educativa, a exemplo das empresas sociais não lucrativas, porque é este o princípio organizacional que se adequa à eficácia e do seu bom funcionamento, deve subjugar o sucesso das aprendizagens ao saber ser, saber fazer e saber estar e não a meros expedientes economicistas” (2012, p. 1).

Já a posição da FNE em relação a este diploma é diferente, na medida em que as alterações substanciais que o mesmo integra, resultam, na opinião desta Federação de Sindicatos, do acordo rubricado entre esta estrutura sindical e o MEC no dia 16-3-2012. As alterações mais significativas, patentes neste diploma, com que as quais a FNE se congratula por terem «ajudado» a alcançar, são as seguintes:

“• Escolha do diretor:

- A formação em Gestão ou Administração será valorizada para o desempenho de funções de diretor;

• Conselho geral intervém na avaliação do diretor:

- O conselho geral vai participar na avaliação do diretor e vai decidir sobre os eventuais recursos de candidaturas à direção da escola. Compete também ao conselho geral a aprovação das férias do diretor;

• O reforço do conselho pedagógico:

- O conselho pedagógico passa a ser composto apenas por professores;

• Escolas com autonomia para definir departamentos:

- As escolas terão autonomia para definir o número de departamentos curriculares. O coordenador destes departamentos será eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes proposta pelo diretor” (FNE, 2012b, p. 7).

No entanto, a FNE (2012b), admite que outras matérias pudessem ter sido contempladas nesta revisão do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, nomeadamente que na composição do Conselho Geral houvesse um reforço da participação dos professores e que não foi, ainda, desta vez possível fazer a distinção entre Diretor e Conselho Pedagógico, como esta estrutura sindical pretendia.

Em jeito de conclusão sobre os diversos modelos de gestão e administração das escolas estatais portuguesas, podemos afirmar que nos últimos 42 anos assistimos a algumas tentativas de mudança na organização e administração das mesmas, à semelhança do que a este respeito já tinha sido mencionado no passado por Flores (2005). Porém essa mudança ocorreu mais ao nível das alterações estruturais e morfológicas dos modelos de administração e gestão das escolas do que do ponto de vista político no sentido de marcar uma rutura com a tradição centralizadora da administração. Neste âmbito, assistimos a uma dinâmica de reprodução de discursos reformadores, quase todos enunciando a descentralização e a autonomia das escolas como a verdadeira «Terra Prometida» (Lima e Afonso, 1995).

No que diz respeito à autonomia das escolas, no essencial permanecem intactos os pontos que caracterizam o Estado centralizador (Pinhal e Dinis, 2002), nomeadamente no que toca à “gestão orçamental, gestão dos recursos humanos, e gestão do currículo” (N. Afonso, 1999, p. 58). Neste âmbito, G. R. Silva caracteriza esta autonomia como “uma autonomia fictícia da escola” (2013c, p. 28), dado que apesar deste tema ocupar os discursos dos políticos e do governo desde a última década do século passado e também em boa parte dos discursos dos académicos, parece ter origem em ideias diferentes. A dos académicos de base mais comunitária, enquanto a dos governantes centrada numa autonomia que permitisse libertar os serviços centrais e desse aos Agrupamentos de Escolas e às Escolas não Agrupadas uma administração e gestão mais «fortes» e centralizadas, mais recentemente centrada na figura do Diretor, e ao mesmo tempo que transferisse algumas responsabilidades para o nível local (município, freguesia, empresas ou outros), o que parece ser o caminho que o MEC pretende traçar com o modelo que tem vindo a concretizar. Se este caminho prosseguir, supomos que cada unidade de gestão irá começar a «cair na esfera» de influência municipal e dos «seus jogos políticos» de poder e influência a nível local, que ao mesmo tempo, no que respeita ao essencial no campo da educação continuam a depender dos órgãos centrais do MEC, o que se tornou ainda mais visível com a «retirada de competências e de poder» às antigas Direções Regionais de Educação, agora denominadas Direções de Serviço. Ainda a este propósito, designadamente no que concerne ao reforço da autonomia das escolas previsto na legislação, verifica-se, presentemente, que o mesmo continua a ser muito condicionado, não só pelo exercício de algum poder das estruturas desconcentradas do MEC, em particular das várias Direções de Serviços afetas à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares⁴³⁷,

⁴³⁷ As Direções de Serviços referem-se às antigas cinco Direções Regionais de Educação existentes em Portugal até ao dia 31-12-2012.

pela produção de diversas normas que regulamentam o funcionamento das escolas por parte de diferentes serviços da administração, como, também, pela (re)centralização no MEC de algumas competências que antes eram da responsabilidade das escolas e por uma cultura de dependência face à tutela, aos organismos regionais e locais de educação.

Todavia, devemos ter presente que para aqueles que defendem um serviço público e universal de educação com a garantia do Estado e com a participação dos cidadãos, como é o caso de Barroso, com o qual concordamos, “o reforço da autonomia das escolas deve ser visto como uma forma de reforçar a democracia, aumentar a diversidade da oferta e flexibilizar a organização da escola pública” (2013b, p. 6).

Por último, podemos referir que apesar da descentralização fazer parte claramente dos discursos políticos decorrentes do espírito e, também, da letra das Leis, em particular nos seus preâmbulos (Pinhal e Dinis, 2002), ela tem sido de difícil concretização, sobretudo por falta de vontade política dos governos demonstrada nas constantes hesitações em abrir mão dos poderes de decisão. Assim, a descentralização e a autonomia tornam-se dispositivos retóricos para a legitimação de outras agendas mais ou menos ocultas. Deste modo, este processo tem vindo a ser comprometido, muitas vezes, com a “excessiva preocupação com a eficácia e eficiência, que enfatizam algumas abordagens gerencialistas das organizações, em detrimento de uma política promotora da autonomia das organizações educativas e de novas formas de construção social coerentes com uma lógica da emancipação” (Flores, 2005, p. 59), visando a “criação de uma cidadania organizacional” (Estêvão, 1999b, p. 151).

Como afirmam Formosinho e Machado (2005), o processo de entrega de maior autonomia às escolas resulta numa “alienação” por parte destas, de alguma autonomia de que dispõem, em favor desta estrutura, que está na dependência direta da administração central, o que revela a sua tendência em reproduzir a nível territorial, a inclinação uniformizadora de um sistema centralizado.

Ainda de acordo com o que vimos mencionando em relação à autonomia dos estabelecimentos de ensino, julgamos que não é por “imposição autoritária que a escola se torna autónoma” (E. Ferreira, 2012, p. 125), nem por decreto, mas de acordo com Lopes e Ferreira, pode ser criada em “função da capacidade criativa e mobilizadora dos atores, em cada escola, cabendo um papel de destaque às suas lideranças criativas, partilhadas e interativas” (2013, p. 143). Deste modo, reserva-se para o futuro saber se o reforço da autonomia, que a retórica política tanto enfatiza (Afonso, 2016), não passará de «ficção legal» a que está, em larga medida, atualmente reduzida (Barroso, 2004; Silva e Machado, 2013).

Globalmente no que concerne ao modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, apesar de introduzir algumas alterações pontuais já citadas, julgamos tratar-se de um regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que dá continuidade ao anterior, isto é, àquele que resultou da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

3.4. Evolução diacrónica dos modelos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal de 1974 a 2016

Como forma de reunir as principais propostas e os diversos diplomas legais referentes à administração e gestão das escolas públicas portuguesas no período compreendido entre 1974 e 2016, elaborámos um quadro com uma síntese da legislação relativa aos diversos «modelos de organização» propostos (Quadro 77).

Quadro 77 - Síntese dos principais «modelos de organização» referentes à administração e gestão das escolas básicas e secundárias, propostos em Portugal, entre 1974 e 2016

| Períodos | Legislação e Designação / Documentos / Propostas / Projetos | Data de publicação | Proveniência do documento | Principais órgãos (gestão de topo) |
|--|---|--|--|--|
| Primeiro período: a democratização da gestão | Decreto-Lei n.º 176/74 Exoneração de Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Subdiretores | 29 de abril de 1974 | Junta de Salvação Nacional | Substitutos Legais |
| | Decreto-Lei n.º 221/74 «Comissões de Gestão» | 27 de maio de 1974 | Ministério da Educação e Cultura (Ministro Eduardo Correia) | Comissão de Gestão |
| | Decreto-Lei n.º 735-A/74 «Gestão Democrática» | 21 de dezembro de 1974 | Ministério da Educação e Cultura (Ministro Manuel Rodrigues de Carvalho) | Conselho Diretivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo |
| | Decreto-Lei n.º 769-A/76 «Gestão Democrática» | 23 de outubro de 1976 | Ministério da Educação e Investigação Científica (Ministro Mário Sottomayor Cardia) | Conselho Diretivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo |
| | A Gestão do Sistema Escolar «Direção Democrática e Gestão Profissional» | setembro de 1988 (Seminário realizado em 7 e 8 de maio de 1987) | Documento elaborado no âmbito das atividades da CRSE pelo GT | Conselho de Direção Gestor Pedagógico e Administrativo Conselho Pedagógico |

Continua na página seguinte

Quadro 77 - Síntese dos principais «modelos de organização» referentes à administração e gestão das escolas básicas e secundárias, propostos em Portugal, entre 1974 e 2016

| Períodos | Legislação e Designação / Documentos / Propostas / Projetos | Data de publicação | Proveniência do documento | Principais órgãos (gestão de topo) |
|--|---|---------------------|---|--|
| Primeiro período: a democratização da gestão | Documentos Preparatórios II «Direção Democrática e Gestão Técnica» | janeiro de 1988 | Documento elaborado no âmbito das atividades da CRSE pelo GT | Conselho de Direção Comissão de Gestão Conselho Pedagógico ⁴³⁸ |
| | Proposta Global de Reforma - Relatório Final «Organização e Administração dos Centros de Educação» | julho de 1988 | Comissão de Reforma do Sistema Educativo | Conselho de Direção Comissão de Gestão ou Diretor Conselho Pedagógico |
| | Projeto de Decreto-Lei «Novo modelo de direção, administração e gestão» | junho de 1990 | Ministério da Educação (Ministro Roberto Carneiro) | Conselho de Escola Secretário-Geral Conselho Pedagógico Conselho Administrativo |
| Segundo período: a participação, direção, autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares | Decreto-Lei n.º 172/91 «Novo modelo de direção, administração e gestão» | 10 de maio de 1991 | Ministério da Educação (Ministro Roberto Carneiro) | Conselho de Escola Diretor Executivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo |
| | Proposta de João Barroso «Autonomia e Gestão das Escolas» | fevereiro de 1997 | Estudo Prévio (Solicitado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo através do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho) | Conselho de Escola + Diretor Executivo (Comissão Administrativa, Comissão Pedagógica, Comissão Socioeducativa e Comissão Executiva) |
| | Projeto de Decreto-Lei «Autonomia e Gestão das Escolas» | janeiro de 1998 | Ministério da Educação (Ministro Marçal Grilo) | Assembleia Conselho Executivo ou Diretor Conselho Administrativo Conselho Pedagógico |
| | Decreto-Lei n.º 115-A/98 «Regime de Autonomia Administração e Gestão» | 4 de maio de 1998 | Ministério da Educação (Ministro Marçal Grilo) | Assembleia de Escola Conselho Executivo ou Diretor Conselho Pedagógico Conselho Administrativo |
| Terceiro período: a unipessoalidade do órgão de administração e gestão das escolas | Decreto-Lei n.º 75/2008 | 22 de abril de 2008 | Ministério da Educação (Ministra Maria de Lurdes Rodrigues) | Conselho Geral Diretor Conselho Pedagógico Conselho Administrativo Coordenação de Escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar |
| | Decreto-Lei n.º 137/2012 | 2 de julho de 2012 | Ministério da Educação e Ciência (Ministro Nuno Crato) | Conselho Geral Diretor Conselho Pedagógico Conselho Administrativo Coordenação de Escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar |

Fonte: Adaptado de Flores (2005, p. 61)

⁴³⁸ A proposta aponta ainda para um órgão de gestão administrativo a concretizar no âmbito do Regulamento da Escola.

Em Portugal, a partir do 25 de abril de 1974, têm-se desenvolvido diversos modelos de gestão escolar com maior preocupação de participação dos professores na gestão, notando-se, com frequência, carência de motivação e de estilo diretivo (Clímaco *et al.*, 1988a).

Estes modelos, à luz da nossa interpretação, foram integrados em três grandes períodos, como se encontra apresentado no quadro 77.

O primeiro situa-se entre o 25 de abril de 1975 e o início da década de 90 do século XX. Neste período e após este marco da história recente de Portugal, mudou a forma como as escolas portuguesas eram geridas, tendo, ainda à época da Junta de Salvação Nacional, sido exonerados os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Subdiretores das escolas, passando as suas funções a serem desempenhadas pelos seus substitutos legais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril. Nesta altura são também saneados os “professores acusados de (maior) conivência com o (denominado) «regime fascista de Salazar-Caetano»” (Formosinho e Machado, 2014b, p. 228).

Ainda nesta fase conturbada, o Ministério da Educação e Cultura fez publicar, no ano de 1974, dois normativos (os Decretos-Lei n.º 221/74, de 27 de maio e n.º 735-A/74, de 21 de dezembro) de início com o propósito de legalizar as Comissões de Gestão que já funcionavam em muitas escolas e, posteriormente, visando consolidar o processo de «gestão democrática das escolas» em curso. Dois anos depois, a administração publica o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, estabelecendo “o quadro jurídico do que se convencionou chamar a «gestão democrática das escolas», cujos princípios foram consagrados na Constituição da República” (Barroso, 2002c, p. 92). Este diploma previa a existência de um órgão de gestão colegial, intitulado Conselho Diretivo, composto por representantes do pessoal docente, não docente e discente, estes últimos no caso das escolas com os últimos três anos do ensino secundário. Este diploma iria vigorar até 1998. Neste período, a tutela entendeu iniciar um processo de reforma do sistema educativo português, tendo para o efeito, através de diploma legal, criado a CRSE composta, entre outros, por reputados professores universitários da Área de Análise Social e Organização da Educação da Universidade do Minho. A reforma pretendida visava preparar o sistema educativo português para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilavam com a adesão à CEE, assim como à emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social.

Ainda antes do início deste processo reformador, a administração entendera instituir outras estruturas gestionárias, que não as de topo, de gestão dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, que criou o

Conselho Consultivo para dar apoio ao Conselho Pedagógico. Mais tarde procurara resolver os problemas de conservação das escolas mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro.

Criada a CRSE, os vários trabalhos realizados no seu âmbito e elaborados pelo GT culminaram, em julho de 1988, com a apresentação do relatório final da proposta global de reforma sobre a *Organização e Administração dos Centros de Educação* que viria a servir de suporte a alguma legislação que a administração iria entretanto fazer publicar.

Neste âmbito, no quadro da aplicação da reforma educativa, e já integrado num segundo período, de acordo com a nossa interpretação, é aprovado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que alterou o modelo de gestão em vigor e que foi aplicado, em regime de experiência, em 54 escolas de todos os graus de ensino não superior. A principal alteração que o mesmo instituiu na altura prendeu-se com a substituição da anterior estrutura de gestão colegial - o Conselho Diretivo, a quem era confiada a direção da escola, por um órgão unipessoal - o Diretor Executivo, que era selecionado e eleito pelo Conselho de Escola. Outro aspeto que se salienta tem a ver com o facto de este Decreto-Lei ter criado pela primeira vez o Conselho da Escola, que passa a ser o órgão de direção da escola, onde estão representados não só os professores mas também os alunos, os pais e encarregados de educação e organizações locais a fim de restabelecer os elos de «ligação» escola-comunidade, alargando-se desta forma o leque de atores que participam num órgão de direção da escola. Esta situação confere outro poder a outros atores da comunidade educativa e traduz um alargamento da autonomia que viria a ser consagrada normativamente mais tarde.

Depois da concretização desta «experiência» e da mesma não se ter generalizado a todas as escolas públicas portuguesas, entendeu o Ministro da Educação dessa época, Marçal Grilo, solicitar ao professor João Barroso que realizasse um estudo prévio, a fim de a administração elaborar nova legislação sobre a gestão das escolas visando, o reforço da sua autonomia. A administração acabou por criar um novo regime para a administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, em que nada daquilo que foi proposto por Barroso (2002a) no referido estudo prévio foi colocado em prática politicamente. Neste diploma, a direção executiva, constituída unicamente por professores, podia ser «unipessoal», centrada na figura de uma única pessoa - o Diretor - ou «colegial» - o Conselho Executivo - e era eleita por uma assembleia eleitoral da qual faziam parte a totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções e os representantes dos alunos, no caso do ensino

secundário, bem como representantes dos pais e encarregados de educação. Neste Decreto-Lei encontravam-se ainda previstos outros órgãos de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, nomeadamente a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Desta forma, este segundo período que abarca ainda toda a vigência deste diploma, termina próximo do final da primeira década deste século.

Mais tarde, de acordo com a nossa perspetiva inicia-se um terceiro momento ou período com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que vai até à atualidade. Com este Decreto-Lei, a participação da comunidade educativa seria alargada aos representantes da autarquia, das organizações socioculturais, económicas e científicas da região onde a escola se inseria. Estes elementos conjuntamente com os representantes do pessoal docente, não docente e discente, no caso das escolas secundárias, ou de estudantes que frequentassem o ensino recorrente, compunham o órgão de direção estratégica da escola, agora denominado Conselho Geral. O diploma referido traduz, na nossa perspetiva, o início da mudança de paradigma no que toca ao órgão de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses, na medida em que se passou da colegialidade para a unipessoalidade centrada na figura, autoridade e papel de um único professor - o Diretor. Este gestor de topo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada era recrutado de entre docentes das escolas públicas ou do ensino particular e cooperativo, podendo candidatar-se a qualquer estabelecimento de ensino público português, mesmo que lá não exercesse a sua atividade profissional. O mesmo passou a ser eleito somente pelos 21 elementos do Conselho Geral, cessando com a tradição da sua eleição através do voto de todos os professores. Pretendia, desta forma, a administração centrar o poder, a responsabilidade e reforçar a liderança do órgão de administração e gestão da escola. Constituía, igualmente, sua intenção assacar as responsabilidades ao Diretor pela prestação do serviço público da educação e pela gestão dos recursos públicos colocados à sua disposição. No citado Decreto-Lei, o Diretor tinha o poder para nomear e exonerar os Coordenadores de Departamento Curricular e os Coordenadores de Estabelecimento, assim como aqueles que o iriam auxiliar no exercício das suas funções, como o Subdiretor, os Adjuntos e os assessores.

Em nossa opinião, o facto de nesta época o órgão de administração e gestão dos estabelecimentos escolares deixar de ser colegial e passar a ser unipessoal⁴³⁹ passou a

⁴³⁹ Segundo Ferreira e Torres, em Portugal, desde a revolução de 1974 até ao ano letivo de 2008-2009, o modelo de gestão das escolas assentava em órgãos colegiais democraticamente eleitos, pelo que a mudança operada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “representa uma rutura com uma longa tradição de colegialidade” (2012, p. 87). Portanto, tratou-se de um «corte» com uma tradição de eleição do gestor de topo

configurar a existência de um novo paradigma no que toca ao modelo de gestão escolar que o MEC pretendeu implementar no sistema educativo português.

Quatro anos passados e após a mudança de governo, entenderam os novos decisores do país proceder à segunda alteração do diploma anterior, com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, bem mais significativa que a primeira, resultante da publicação do Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. Genericamente, o «modelo de gestão» que o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, instituiu dá continuidade ao anterior, salientando-se, contudo, algumas modificações pontuais como, por exemplo:

- a representação dos alunos no Conselho Geral passar a ser assegurada por alunos maiores de dezasseis anos;

- aqueles que se encontram a desempenhar as funções de coordenação de escola ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os docentes que estejam a assegurar funções de assessoria da direção, não podem ser membros do Conselho Geral;

- o Conselho Geral passou a ter mais competências nomeadamente no que toca a recomendações que pode dirigir aos diversos órgãos da escola, visando o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades, à participação no processo de avaliação de desempenho do Diretor, a aprovação do mapa de férias deste gestor e à decisão sobre os recursos que lhe são apresentados;

- ao Diretor são acrescidas mais algumas competências como, por exemplo, a indicação de três candidatos ao cargo de coordenador de Departamento Curricular, a celebração de acordos e protocolos de cooperação com outras escolas, instituições de formação, autarquias ou outras organizações externas ao estabelecimento de ensino, de acordo com os critérios definidos pelo Conselho Geral, bem como criar as condições necessárias à realização do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente;

- o reajuste no processo eleitoral do Diretor, uma vez que a partir do ano letivo de 2015-2016 passa a ser dada prioridade às candidaturas apresentadas por docentes detentores de habilitação específica nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional;

- a alteração na composição do Conselho Pedagógico, passando este a integrar no máximo dezasseis elementos e deixando os pais e encarregados de educação e os alunos de ter

dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas através de voto universal dos professores, ou seja, “abandonou-se, desta forma, a perspetiva da participação alargada no processo de escolha do gestor de topo da escola, que tinha sido instituída com a instauração do regime democrático em Portugal” (Silva e Machado, 2013, p. 108).

qualquer representante. Também os representantes do pessoal docente no Conselho Geral não podem fazer parte deste órgão;

- o aprofundamento da autonomia das escolas, que se prevê realizar em estreita ligação com os processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação;

- a agregação de Agrupamentos de Escolas ou destes com as Escolas não Agrupadas de acordo com a política de reorganização da rede escolar.

Na sequência do que acabamos de referir em relação ao quadro legislativo que instituiu o modo como as escolas públicas em Portugal têm vindo a ser governadas, geridas, administradas e lideradas, importa agora, com base no trabalho desenvolvido por Barroso (1991a), dar a conhecer e integrar esses momentos nos períodos principais no desenvolvimento das teorias e das práticas de gestão (Quadro 78).

Quadro 78 - Principais períodos no desenvolvimento das teorias e das práticas de gestão

| | Sistema fechado | Sistema aberto |
|-----------------------|---|---|
| Actor Racional | I. 1900-1930 Weber Taylor | III. 1960-1970 Chandler Lawrence Lorsch |
| Actor Social | II. 1930-1960 Mayo <i>et al.</i> McGregor Barnard Selznick | IV. 1970-? Weick March |

Fonte: Barroso (1991a, p. 79)

Como o quadro mostra, estes períodos desenvolvem-se ao longo de dois eixos:

“- um *primeiro eixo* vai de uma concepção da organização como um sistema fechado, de natureza mecanicista - para uma concepção de organização como um sistema aberto, influenciado pelo ambiente envolvente e pela diversidade de acontecimentos nele produzidos;
- um *segundo eixo* vai de uma concepção da organização como um processo racional, isto é com fins e objectivos bem claros e que podem ser determinados de maneira directa,

competindo depois aos gestores decidir quais os meios que tornam mais eficiente a obtenção desses objectivos - para uma concepção da organização como um processo social em que os fins e objectivos não são decididos mecanicamente, através de um processo racional, antes resultam dum processo de interacção social, que têm [em] conta os limites da racionalidade, os interesses dos actores e os valores segregados pela cultura da organização” (Barroso, 1991a, p. 79).

Cruzando estes dois eixos obtêm-se quatro quadrantes (I, II, III e IV) que correspondem aos quatro períodos que marcam a evolução das teorias e práticas de gestão e que foram influenciadas por diversos autores.

Segundo Barroso (1991a), ao adaptarmos a conceptualização que dá forma ao quadro 78 à evolução da gestão das escolas públicas em Portugal, temos:

- um «primeiro período», representado pelo quadrante I (sistema fechado/ator racional) e que corresponde à evolução da administração e gestão das escolas até 1974-1976, caracterizada pela configuração da escola como uma «burocracia mecanicista», que se procura preservar das influências externas e onde predomina uma autoridade hierárquica essencialmente preocupada em uniformizar regras e comportamentos;

- um «segundo período» patenteado no quadrante II (sistema fechado/ator social) que se identifica com a evolução do quadro legal após 1974, principalmente com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, até à aprovação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Neste período desenvolvem-se formalmente mecanismos de participação interna, com forte envolvimento dos professores na gestão, com recurso a uma autoridade colegial, que aproxima muitas escolas da configuração de «burocracias profissionais», não obstante das mesmas se manterem «isoladas do exterior», do ponto de vista legal;

- um «terceiro período» mostrado pelo quadrante III (sistema aberto/ator racional) onde se insere formalmente o modelo preconizado no Decreto-Lei n. 172/91, de 10 maio, pelo menos nas estruturas propostas, embora com algumas ressalvas nos aspetos funcionais da participação e influência do exterior. A este respeito,

“Scott (que situa este período entre 1960-1970, no que se refere à influência que teve na gestão) considera que ele determinou um passo atrás, na medida em que regressou às hipóteses mecanicistas do Homem, e um passo em frente, ao considerar a organização construída e moldada com forças que lhe são exteriores” (Barroso, 1991a, p. 80);

- um «quarto período» exibido pelo quadrante IV (sistema aberto/ator social) que de acordo com Barroso, “certamente irá configurar o futuro das gestão das nossas escolas (...)” (1991a, p. 80). O paradigma dominante neste quarto período põe a tónica no informalismo, no espírito da empresa individual e na evolução. O ator racional é suplantado pelo ator social. A empresa isolada do exterior é ultrapassada por uma empresa agitada por uma multidão de forças externas e continuamente em variação. Neste período podemos integrar os «modelos de gestão» instituídos pelos seguintes diplomas:

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio;
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril⁴⁴⁰;
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho⁴⁴¹.

O primeiro de forma mais «tímida», uma vez que era dada a possibilidade ao Agrupamento de Escolas ou à Escola não Agrupada de poder optar entre um órgão de gestão colegial como se tinha processado até então⁴⁴² ou unipessoal, centrado numa única pessoa. Também porque na composição da Assembleia de Escola não estavam previstos representantes de elementos externos à escola, com ou sem qualquer interesse pelo seu desenvolvimento.

Os outros dois determinaram a unipessoalidade do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses. Estipularam uma maior abertura do órgão de direção à comunidade, inicialmente denominado Conselho Geral Transitório, com o propósito de proceder ao processo eletivo do Diretor e de conduzir a transição entre a Assembleia de Escola e o Conselho Geral, denominação que posteriormente seria a deste órgão. Este órgão estratégico da escola incluía na sua composição, além dos representantes dos grupos previsto na Assembleia de Escola, também os representantes do município e da comunidade local, como as organizações e atividades de carácter social, económico, cultural e científico. Esta circunstância passou a conferir à escola outros interlocutores e parceiros com quem se poderia relacionar para enfrentar e seguir a sua missão e, assim, com que podia contar para a eventual resolução dos seus problemas. Além destes diplomas, também fizemos referência aos Despachos que a administração educativa fez publicar, entre 2012 e 2015, com

⁴⁴⁰ Os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, viriam a ser harmonizados e operacionalizados pelo Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, para o ano letivo de 2012-2013.

⁴⁴¹ Os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, viriam a ser harmonizados e desenvolvidos pelo Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, alterado pelo Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho, para o ano letivo de 2013-2014 e seguintes.

⁴⁴² Excetua-se neste período a experiência proporcionada a 54 escolas e áreas escolares com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

o objetivo de atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior públicos, em particular tendo em vista a organização dos anos escolares de 2012-2013 a 2015-2016.

De uma forma muito resumida e atendendo a Vicente, podemos referir que os modelos de gestão “do sistema educativo português nos finais do século XX são: na década de 70, o modelo *Democracia e Participação*; na década de 80, o modelo de *Democracia Representativa e Participativa*; na década de 90, a *Autonomia e Contratualização*” (2004, p. 123). Já no século XXI, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, inicia-se um novo ciclo quanto à gestão das escolas públicas portuguesas, a que C. J. S. P. Correia denomina de modelo de “*Gestión Profesionalizada*” (2008, p. 500).

Pese embora os diversos «modelos» de gestão e administração que foram implementados nas escolas portuguesas, nomeadamente no que concerne àquele período que tratamos, isto é, desde 1974 até aos dias de hoje, e se pensarmos que a «escola de hoje» reflete o mundo multifacetado e complexo a que pertence, verificamos “que não é fácil encontrar o modelo certo de gestão e administração que assegure em simultâneo ordem e liberdade, autoridade e cooperação, exigência e tolerância, tradição e inovação, identidade histórica e multiculturalidade, tutela do poder central e existência de autonomia” (Magalhães e Alçada, 2002, p. 5).

De qualquer modo, devemos ter presente que a gestão escolar é uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por intermédio dela, se observa a escola e os problemas que globalmente a afetam, se tenta abranger, através da visão estratégica e de conjunto, bem como pelas opções interligadas, tal, como uma rede, os problemas que, de facto, funcionam de modo interdependente. Desta forma, parece-nos que para o seu desempenho, são requeridas, ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, umas características pessoais e profissionais que tornem possível o seu trabalho. Deve, também, na nossa opinião, ser detentor de formação qualificada para as áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, uma vez que deverá desenvolver um conjunto alargado de competências para fazer face à diversidade de tarefas que tem pela frente no dia a dia. Umas tarefas estão mais

“ligadas a procedimientos administrativos y burocráticos que, aunque densas y costosas por el tiempo que requiera, son relativamente fáciles de ejecutar.”

Otras más complejas en la línea técnico-pedagógica de planificación y organización, cuyo marco de actuación no está tan claro, en las que intervienen otros miembros de la organización y tienen muy diversos destinatarios.

Otro bloque de actuaciones iría en la línea de supervisión y control, donde aparecen las mayores dificultades y en las que se ponen de manifiesto numerosas contradicciones del sistema de elección, funciones, capacidad ejecutiva, etc.

Existen otras funciones como las relaciones personales, representación, motivación, etc., mucho más gratificantes, pero no por ello fáciles” (Bris, 1996, p. 106).

Em todas elas o Diretor deverá ter a capacidade de liderar, de assumir a sua condução, bem como de ser eficaz.

4. A investigação sobre a organização e gestão escolar

Vários são os estudos, de acordo com a literatura, que os investigadores têm realizado tomando a escola como objeto de estudo, nomeadamente sobre a mesma como organização, assim como sobre a gestão escolar.

Apesar de alguns desses estudos terem um enfoque mais abrangente, entendemos também referi-los neste contexto, uma vez que se debruçam sobre a organização e a gestão escolar. Esses trabalhos serão apresentados segundo uma orientação cronológica, interrompida, por vezes, para dar lugar a uma sequência de conteúdo. Deste modo, passaremos a rever alguns deles.

Clímaco (1988a) realizou um estudo que tinha como objetivo «analisar a democracia e a eficácia do modelo de gestão em vigor», na altura instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. A qualidade e o modelo de gestão praticado nas escolas, nesta época, não se dissociavam da qualidade e do modelo de gestão de todo o sistema de ensino, das limitações que o próprio modelo impunha e da qualidade dos recursos existentes.

As conclusões do mesmo foram organizadas em dois grupos: as que se referem ao modelo e as que se referem aos atores.

Relativamente ao modelo foi inferido que:

- o modelo de gestão, quer das escolas primárias⁴⁴³, quer das escolas preparatórias e secundárias, fazia coincidir um «projeto pedagógico» com um «projeto político»;

⁴⁴³ Expressão utilizada no passado para designar as atuais escolas do 1º ciclo do ensino básico.

- se verificava uma contradição entre um modelo de gestão das escolas inspirado numa certa base democrática e uma administração que continuava profundamente centralizada e centralizadora;

- a evolução observada neste modelo de gestão democrática das escolas confinava-se apenas a mecanismos eleitorais e mesmo assim de forma insatisfatória;

- os professores participavam pouco no processo de eleição das suas estruturas de gestão e isolavam-se na direção das escolas, funcionando quase como parceiros exclusivos na responsabilidade deste órgão;

- a mobilidade dos professores, a falta de pessoal auxiliar, a falta de autonomia na gestão do orçamento, a insuficiência de verbas, a deficiência das instalações, o «controlo» que os normativos exercem permanentemente, são fatores de ordem estrutural e funcional que condicionam a autonomia da escola.

Em relação aos atores, concluiu o estudo que:

- os Conselhos Diretivos, os professores e o pessoal administrativo queixavam-se que exerciam as suas funções com falta de preparação específica para o efeito;

- não só desta preparação específica, como genericamente noutras áreas dependia a forma como o modelo de gestão participada é implementado, designadamente como se promovia e aprendia a participar na escola; como se exercia a autoridade; como se envolviam e faziam convergir nos interesses da escola os responsáveis locais, os pais e encarregados de educação entre outros; como se desbloqueavam constrangimentos estruturais; como se conquistava a autonomia e como se desenvolvia o domínio institucional da escola;

- ser bom professor não era condição para ser bom gestor de topo da escola;

- saber gerir e dirigir uma escola envolvia competências específicas, diferentes das da docência, que se aprendiam, também. Neste âmbito, a formação para a direção da escola era condição indispensável para a qualidade da gestão que pretendia ir além da «subsistência» diária dos estabelecimentos de ensino.

Os fatores mencionados e identificados como constrangimentos indicavam que o domínio administrativo/organizacional tendia a predominar sobre os restantes, o que é próprio de um modelo centralizador e burocrático.

Para resumir, situando-nos no tempo, poderíamos dizer, de acordo com a autora do estudo que a “gestão das escolas é ainda, do ponto de vista da democraticidade, pouco perfeita, quer como projecto político, quer como projecto pedagógico” e “considerando os

resultados escolares dos alunos ou a satisfação dos professores poderíamos concluir que não é eficaz” (Clímaco, 1988a, p. 52).

Por outro lado, no estudo realizado por Rau (1988a; 1988b) nos anos oitenta do século passado, foi elaborado um «retrato» a nível nacional do ensino primário⁴⁴⁴, com o objetivo de dar a conhecer a sua situação, fazer emergir um debate sobre essas questões e contribuir para a procura de soluções e, ainda, de tentar encontrar soluções para a gestão das escolas deste nível de ensino, com o propósito de melhorar o «estado das coisas», incluindo o dos resultados escolares dos alunos. Deste estudo, salientam-se os seguintes aspetos conclusivos mais importantes:

- “a direção assumida⁴⁴⁵ de uma escola é factor essencial para a qualidade de ensino. Esta parece ser uma conclusão de estudos feitos por alguns organismos internacionais, concretamente a OCDE” (Rau, 1988a, p. 217);

- o planeamento global e as grandes orientações políticas situam-se a nível nacional. Portanto, defende Rau (1988a) que é a este nível que se deve procurar uma via para a gestão das escolas, muito em especial dos jardins de infância e das escolas do ensino básico, e deve ao nível da gestão da unidade escolar⁴⁴⁶ e do Conselho Escolar haver um trabalho cuidado e minucioso, porque é sobretudo aí que a qualidade do ensino se «joga»;

- a dimensão da unidade escolar deve ter em conta prioritariamente: o grupo etário dos alunos que a frequentam; a organização e o tipo de ensino que nela será praticado, do que decorre o número e o perfil dos profissionais envolvidos; e as características geográficas e demográficas da região⁴⁴⁷;

- é necessário que se registre um equilíbrio entre o domínio pedagógico, o administrativo e o institucional, como condição essencial para o funcionamento eficaz de qualquer instituição escolar, o que implica que o poder deliberativo do seu órgão máximo de gestão se possa exercer simultânea e integradamente sobre os três. De acordo com o exposto, nesta altura não era possível a um gestor de uma escola primária poder identificar uma

⁴⁴⁴ Expressão utilizada no passado para designar as atuais escolas onde é ministrado o ensino no 1º ciclo do ensino básico.

⁴⁴⁵ Segundo Rau (1988a), a direção assumida é aquela que pressuponha e promova a competência e a capacidade de autonomia, de liderança, de responsabilização e de autoavaliação.

⁴⁴⁶ A unidade escolar é entendida como o primeiro nível de gestão escolar, nomeadamente uma escola, mas que poderá agregar um ou mais edifícios escolares, correspondendo a um ou mais níveis de ensino.

⁴⁴⁷ Estudos levados a cabo em vários países e por organismos internacionais têm possibilitado o debate e o estudo do assunto em profundidade. Têm, ainda, permitido chegar a soluções de bom senso que asseguram, simultaneamente, uma dimensão de escola onde o aluno «se encontre» e que não quebre a relação casa-escola, e a rentabilização de recursos, colocando junto dos alunos e professores os apoios técnicos e logísticos essenciais para um serviço educativo qualificado.

necessidade de atuação especializada urgente como, por exemplo, decidir um apoio específico a um aluno ou a compra de um determinado material, e não ter competência para ativar os meios que lhe dão resposta imediata;

- afirma a autora (1988a), confrontando a experiência portuguesa com a experiência e a reflexão já realizada noutros países sobre estas questões, que a gestão dos estabelecimentos de ensino deve: estabelecer claramente os vários níveis de gestão; assegurar, em todos os níveis, a integração das várias vertentes e dos diversos intervenientes; assumir, como pressuposto de eficácia e de qualidade, a participação democrática de uma liderança e a prestação de contas;

- a prestação de contas não parece exequível quando não se não há condições⁴⁴⁸ para se gerir autónoma e responsabilmente uma escola e, também, nestas situações a liderança dos processos não é assumida;

- a necessidade da participação democrática na escolha dos órgãos diretivos de uma escola⁴⁴⁹ tem de ser tida como inquestionável;

- devem integrar a gestão escolar, com a sua devida dimensão e representatividade, as funções especializadas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, a orientação escolar, a ação social, a administração escolar, a educação física, a educação musical, o apoio documental e mesmo a tutoria ou a direção de turma.

Podemos, ainda, de acordo com o estudo que vimos referindo, focar as perspetiva dos professores e da administração central (Rau, 1988a).

No que aos professores diz respeito, é apontada a insuficiência e desatualização da formação inicial; a quase inexistente formação contínua; a polivalência do professor e a inexistência de educação pré-escolar para justificar o *status quo* e o insucesso escolar. Já no que diz respeito à administração central, e como forma de alterar a situação de então, é

⁴⁴⁸ A este propósito, Rau (1988a) menciona que é difícil, se não impossível, apurar quem é responsável pelo funcionamento de uma escola que não tem condições de segurança física, quando entre ofícios que vão e vêm, as competências se apresentam difusas e descoordenadas. Como pedir contas dos resultados escolares catastróficos dos alunos de uma escola quando os responsáveis pela sua gestão não têm meios humanos e técnicos para resolver situações tão essenciais como, por exemplo, a substituição de professores que faltam, a intervenção junto das famílias, a alimentação dos alunos e a compra de material escolar, entre outros aspetos.

⁴⁴⁹ A democracia exige que, na gestão de uma determinada área de atividade participem todos os interessados e intervenientes. Na educação em geral e nas escolas em particular, também, assim deve acontecer. Esta participação não tem de ser percentual, mas deve-se ter em conta o peso que se pretende dar a cada um dos participantes. Este conceito de participação desaconselha, se não mesmo condena, que a gestão de uma escola decorra de uma escolha feita exclusivamente por um grupo profissional, neste caso os professores, muito embora o peso que esse grupo deve ter na eleição dos Diretores das escolas, e o facto dos Diretores de escolas deverem ser necessariamente professores. O peso a que nos referimos há pouco, é a grande questão que se coloca, contudo, a tendência aponta para que aos professores seja atribuída a percentagem maior mas nunca igual ou superior a 50% (Rau, 1988a).

indicada a aposta na formação contínua; o desenvolvimento a título experimental de serviços concelhios que assegurem o apoio técnico de que os professores e as suas estruturas de gestão carecem, especificamente a nível curricular, administrativo, de formação de professores e de orientação educativa e apoios educativos especializados.

Em suma, trata-se de um nível de ensino que “para ser bem administrado necessita de soluções simultaneamente criativas, pragmáticas, flexíveis e integradoras”, no dizer de Rau (1988a, p. 199).

Clímaco *et al.* (1988a) realizaram uma investigação⁴⁵⁰ nos anos letivos de 1984-1985 e de 1985-1986, onde procuraram analisar a gestão do ensino não superior. Para tal aplicaram dois inquéritos por questionário⁴⁵¹ em 207 escolas do ensino preparatório⁴⁵² e 177 do ensino secundário⁴⁵³. A recolha dos dados foi complementada através da aplicação de duas séries de entrevistas⁴⁵⁴ não diretivas, levadas a cabo junto das escolas, também escolhidas aleatoriamente. Das conclusões mais importantes, salientam-se os seguintes aspetos:

- a gestão das escolas destes dois níveis de ensino mostra-se, à época, sem capacidade de resposta para muitos dos cada vez mais exigentes problemas que a intervenção educativa suscita, ora por razões estruturais, ora contextuais, de fundo ou pontuais;

- o modelo de gestão preconizado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, revelava-se ineficaz em muitos aspetos, nomeadamente nos que tocavam:

- à organização dos tempos e dos espaços, ao não valorizar a reflexão em profundidade e ao não favorecer a grande decisão;

- ao campo administrativo e pedagógico, apesar de se encontrarem estruturalmente associados, entrecrocavam-se em aspetos fundamentais;

⁴⁵⁰ Também esta investigação pode ser consultada em Clímaco (1988b).

⁴⁵¹ Um primeiro inquérito, que correspondeu a uma versão longa, foi dirigido aos Presidentes dos Conselhos Diretivos. Além de pretender recolher dados referentes à caracterização das escolas, continha perguntas especificamente relacionadas com o funcionamento da gestão numa perspetiva do Conselho Diretivo. O inquérito era constituído por 7 grupos de questões, integrando cada grupo os seguintes pressupostos: I grupo - Caracterização da escola; II grupo - Diferentes estruturas e seu modo de funcionamento; III grupo - Formas de atuação do Conselho Diretivo; IV grupo - Competência para o desempenho das funções; V grupo - Relacionamento com os serviços centrais; VI grupo - Nível de satisfação com as funções de gestão; VII grupo - Dificuldades na gestão. Um segundo inquérito dirigiu-se a professores envolvidos na gestão, mas não na direção.

⁴⁵² Das 207 escolas do ensino preparatório responderam ao questionário 181 estabelecimentos deste nível de ensino.

⁴⁵³ Das 177 escolas secundárias responderam ao questionário apenas 124 estabelecimentos deste nível de ensino.

⁴⁵⁴ As entrevistas foram realizadas em escolas de diferentes escalões (1º escalão - Escolas até 500 alunos; 2º escalão - Escolas de 500 a 1000 alunos; 3º escalão - Escolas de 1001 a 1500 alunos; 4º escalão - Escolas de 1501 a 2000 alunos; 5º escalão - Escolas de 2001 a 3000 alunos; 6º escalão - Escolas com mais de 3000 alunos), com caráter exploratório, antes da elaboração dos questionários. Após o tratamento dos dados obtidos, realizou-se um segundo conjunto de entrevistas em escolas que foram consideradas «tipo» de certas situações identificadas como, por exemplo, escolas isoladas; em edifícios adaptados; de grandes dimensões e/ou complexidade; escolas de qualquer modo associadas, isto para a classificação da análise obtida.

- à animação do espaço educativo que não surgia, em regra, ligada a uma estratégia de intervenção, e raramente se refletia nas práticas pedagógicas;
- ao empenhamento do corpo docente que tendia com frequência a centrar-se apenas na atividade letiva propriamente dita;
- à gestão que cada vez mais se mostrava como num ato «defensivo», de «reprodução simples», perante os problemas e desafios que nesta época lhe eram colocados no quotidiano das escolas nestes dois níveis de ensino (preparatório e secundário);
- a representatividade era insuficiente, na medida em que a representação de grande parte dos atores sociais implicados no ato educativo não estava assegurada. A gestão era, então na prática, um «feudo» do corpo docente, uma vez que não integrava e potenciava, em regra, as diferentes expectativas que rodeavam esse ato;
- a participação era também insuficiente, visto só os docentes aparecerem a participar habitualmente na organização e desenvolvimento das práticas de gestão e mesmo assim, em grande parte das ocasiões, de forma pontual e setORIZADA;
- o Conselho Diretivo, de um modo geral, delegava apenas a execução e não a deliberação;
- os alunos, os pais e encarregados de educação eram considerados muito frequentemente como meros «recursos» ou «estratégias» de animação ou intervenção pedagógica.

Não tendo Clímaco *et al.* (1988a), no início do estudo, o propósito de procurar uma alternativa a esta situação, acabaram, todavia, motivados pelos muitos e diversos pressupostos, assim como pelos princípios orientadores que tiveram que tomar em consideração, por se verem «obrigados» a explorar alternativas possíveis.

Nesta ordem de ideias orientou-se a sua reflexão, sendo em número de oito os pressupostos que preconizaram para o modelo de gestão e que, de forma muito resumida passamos a indicar:

- “- A Autonomia é uma condição necessária a uma Gestão eficaz e responsável (...).
- A Autonomia pressupõe a «Regionalização» (...).
- A Gestão tem de abrir-se à Comunidade (...).
- A Gestão tem também de organizar e empenhar a Escola no «seu todo» (...).
- A Gestão tem ainda de contemplar a Diversidade (...).
- Uma Formação Específica que não desvirtue a Democraticidade (...).

- A formulação de um novo modelo de Gestão Escolar tem de ter em conta as Aquisições e o Percorso Cultural feitos (...).
- A Gestão tem de ser uma Escola de Democracia (...)“ (Clímaco *et al.*, 1988a, pp. 107-110).

Além deste, Clímaco *et al.* (1988b) realizaram também uma outra investigação dedicada à análise⁴⁵⁵ da gestão das escolas do ensino primário tal como se pratica no seu quotidiano. O estudo decorre da análise de dados obtidos nos anos letivos de 1984-1985 e de 1985-1986 junto de uma amostra⁴⁵⁶ significativa de escolas, recorrendo à utilização de duas metodologias distintas: o questionário⁴⁵⁷ e o estudo monográfico⁴⁵⁸.

Este estudo permitiu identificar muitos indicadores negativos referentes ao ensino primário, que desde logo forneceram informações sobre a gestão deste subsistema, tais como: as taxas de insucesso; as condições em que se alcança o sucesso; a mobilidade dos professores; a pobreza de meios de que a escola dispõe (a começar pelas instalações, até aos

⁴⁵⁵ Esta análise tem em conta o contexto em que as escolas se inserem, o modo de funcionamento das estruturas e os comportamentos dos indivíduos que as integram.

⁴⁵⁶ A amostra era constituída por 365 escolas primárias a nível nacional (a partir do universo de 10101 escolas deste nível de ensino referenciadas nas listas oficiais do ME de 1985), integradas nos respetivos escalões previamente definidos da seguinte forma: 1º escalão - escolas de 1 lugar (88); 2º escalão - escolas de 2 lugares (109); 3º escalão - escolas de 3 a 7 lugares (123); 4º escalão - escolas de 8 a 15 lugares (31); 5º escalão - escolas de 16 a 25 lugares (12); 6º escalão - escolas com mais de 26 lugares (2).

⁴⁵⁷ Numa primeira fase utilizou-se o recurso a um questionário de âmbito nacional enviado a um determinado conjunto de escolas, e cuja elaboração foi preparada por uma série de entrevistas diretas não estruturadas.

O questionário dirigido aos Diretores/Encarregados de Direção era constituído por onze grupos de questões, a saber: I Grupo - Identificação/Caraterização da Escola; II Grupo - Modo de funcionamento do Conselho Escolar; III Grupo - Áreas de intervenção e Níveis de decisão; IV Grupo - Articulação da Escola com os Serviços; V Grupo - Dificuldades na gestão; VI Grupo - Formas de atuação do Diretor; VII Grupo - Competência para as funções; VIII Grupo - Nível de satisfação com as funções; Os grupos IX, X e XI pretendiam identificar o que os Diretores/Encarregados de Direção pensavam do tipo de compensações que deveriam resultar do exercício de funções de gestão, e o que pensavam do funcionamento geral das escolas, a partir da sua própria experiência.

O questionário dirigido aos professores era uma versão reduzida daquele que foi aplicado aos Diretores/Encarregados de Direção e era constituído, apenas, por sete grupos de questões sendo comuns os II, III, IV, V e VI Grupos. No I Grupo de questões, pretendiam-se obter elementos que permitissem caraterizar de certo modo o corpo docente. Quanto ao VII Grupo, era constituído por uma questão aberta que permitisse a cada professor dizer o que pensava relativamente ao funcionamento da gestão das escolas.

⁴⁵⁸ Numa segunda fase desenvolveu-se um estudo monográfico envolvendo o conjunto de escolas de duas freguesias do concelho de Alenquer, que pelas suas dimensões correspondiam aos padrões tipificados na seleção da amostra utilizada para o envio do questionário. Esta fase do trabalho desenvolveu-se a partir de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas localmente e teve como objetivo obter dados que complementassem a informação recolhida através dos questionários.

O estudo monográfico justificou-se por três ordens de razões: primeiro porque se pretendia desenvolver um estudo qualitativo mais aprofundado para o qual eram insuficientes os elementos fornecidos pelos questionários; segundo, porque o número de respostas obtidas não era suficiente para «dar» confiança em relação à leitura dos resultados disponíveis, tornando-se por isso necessário, testar no terreno as hipóteses formuladas; finalmente, porque algumas das questões incluídas no questionário tinham partido do pressuposto de que seria possível utilizar o mesmo tipo de inquirições para os três níveis de ensino, o que se verificou não ser verdadeiro. Constatou-se assim alguma ambiguidade ou contradição nas respostas obtidas, possivelmente induzida pela própria formulação de algumas das questões, que utilizavam uma linguagem não adequada às situações do ensino primário. Por essa razão, alguns grupos de questões não foram considerados na análise dos inquéritos.

materiais de ensino e à inexistência de verbas); o desencanto profissional dos professores, entre outros.

Sendo também objetivo deste estudo saber como explicar os aspetos acabados de enumerar, passamos a salientar as principais explicações conclusivas a que Clímaco *et al.* (1988b) chegaram com esta investigação:

- este nível de ensino é caracterizado pela dispersão da rede escolar e pela dimensão dos estabelecimentos que a integram;

- em todas as escolas primárias, apesar de terem dimensões diferentes, de servirem públicos distintos e se encontrarem inseridas em contextos diversos, estabeleceu-se o mesmo modelo de gestão, isto é, o mesmo padrão de funcionamento, as mesmas regras de organização e o mesmo sistema de dependência;

- a inexistência de um programa e de estruturas de formação contínua que, por um lado, proporcionem a atualização científica e pedagógica de professores e dos gestores de topo das escolas e que, por outro, permitam a sua integração e capacidade de intervenção em projetos educativos locais;

- faz pouco sentido falar da democraticidade de funcionamento da gestão das escolas do ensino primário, nos moldes da época, quando existiam tão poucas oportunidades de autonomia, de exercício e de capacidade de decisão. Neste âmbito, tornava-se redutor limitar a democraticidade interna das escolas aos processos de eleição do Diretor, assim como aos processos de decisão mais ou menos coletiva do Conselho Escolar. Esta situação configurava o esvaziar do conceito de participação e responsabilização na educação;

- é importante a participação e a corresponsabilização alargada no processo educativo dos seus atores, em particular dos professores, em qualquer nível de ensino, mas é fundamental no ensino primário. O professor sozinho numa escola isolada ou numa escola grande⁴⁵⁹ não consegue tornar o seu trabalho eficaz e mais rico. Precisa sempre de outros para assegurar a qualidade do seu trabalho, para relançar o prestígio da escola e da sua imagem;

- a verificação da sobreposição de interesses pessoais em relação às necessidades e interesses dos principais destinatários do sistema educativo - os alunos - e da própria escola enquanto instituição;

- a liderança pedagógica é fundamental no equilíbrio entre os interesses das organizações e as necessidades dos indivíduos, na coordenação das atividades e da tomada de

⁴⁵⁹ No que diz respeito às suas dimensões, neste caso possuidora de uma área grande, com muitas salas de aula e portanto constituindo-se como uma escola de vários lugares de professor titular de turma.

decisão, no suporte à motivação dos diferentes participantes, na promoção do crescimento ou desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos que integram os diferentes grupos, na escola e fora dela, no reforço da corresponsabilização;

- a “profissionalização da docência recomenda que se lhe façam corresponder competências próprias que se aprendem e desenvolvem, para que se não fique dependente de «carismas» e arbítrios individuais” (Clímaco *et al.*, 1988b, p. 90);

- o isolamento das escolas e dos seus agentes e a inexistência de equipas educativas fizeram com que muitas das decisões que realmente afetaram a sua organização e o funcionamento fossem exteriores a cada instituição;

- a situação de dependência e de carência de recursos em que cada escola e professores se encontravam parece ter decorrido da falta de um programa e de estruturas de formação contínua, que tornassem possíveis uma gestão que fosse para além da subsistência e da rotina.

Num trabalho realizado por Barroso, este investigador ao referir-se aos órgãos de gestão das escolas portuguesas, afirma que os membros dos Conselhos Diretivos exercem

“uma liderança efetiva; praticam uma gestão intuitiva, centrada na resolução de problemas; estão preocupados com a criação de um bom clima organizacional; são apoiados por grupos informais de outros professores que partilham valores comuns em torno de uma concepção de escola e do seu projecto educativo” (1989, p. 73).

Ainda segundo o mesmo autor (1989), é de crer que o funcionamento das escolas, mesmo daquelas que podem ser consideradas escolas eficazes, se deve, sobretudo, a um processo empírico, intuitivo dos órgãos de gestão, proveniente da experiência e do bom senso para a resolução de problemas.

Sanches (1990; 1993), por seu lado, investigou a natureza e a motivação dos professores para participarem na governação da escola. As conclusões a que chegou dão relevo à autoeficácia e à autoavaliação do desempenho organizacional como fatores motivacionais dos docentes para o exercício do cargo de gestão de topo das escolas. O estudo realizado por esta investigadora (1990; 1993) dá, ainda, ênfase aos estilos de liderança desenvolvidos neste tipo de desempenho organizacional. Enquanto alguns órgãos de gestão escolar parecem exercer uma liderança de conformidade em relação ao *status quo*, outros, pelo contrário, centram a sua governação no desenvolvimento de atividades dinâmicas e inovadoras. Considera a mesma investigadora (1990; 1993) que a participação dos professores

na governação escolar é essencial para o desenvolvimento de um clima democrático na escola. Sanches (1990; 1993) considera, ainda, que o Conselho Diretivo, como uma estrutura colegial e de equipa, tem constituído um contexto de aprendizagem e socialização na cultura organizacional da escola. Neste sentido, governar a escola constituiria um enriquecimento da própria profissão de professor, salientando que “as práticas de gestão têm exercido uma função pedagógica ao permitir a descoberta da escola escondida e contribuído para o desenvolvimento do sentido profissional e enriquecimento pessoal dos professores” (Sanches, 1993, p. 37). Ainda Sanches (1992a), num outro estudo realizado nesta altura, adverte para o facto de na situação de então, os Conselhos Diretivos ainda não terem recebido qualquer preparação formal de gestão escolar, o que de certa forma os condicionava no exercício das suas funções, entendendo, todavia, que a governação direta é função dos atores escolares.

Noutro estudo realizado por Sanches (1991), sugere a mesma que o tipo de clima de escola, assim como a autoeficácia dos Conselhos Diretivos para governar os estabelecimentos de ensino, estão associados à sua dimensão física. Sanches (1991) concluiu, ainda, que a elevada dimensão física de uma escola exerce efeitos negativos sobre as relações sociais, sobre a comunicação entre os atores escolares e os canais de informação e, igualmente, sobre a gestão. Nestas situações, o clima organizacional tende a ser fechado, pouco participativo e com tendência para o autoritarismo.

Por outro lado, no estudo realizado por Fonseca *et al.* (1995), concluiu-se, que apesar da elevada dimensão física e humana das escolas objeto de estudo, o clima de trabalho dos professores caracteriza-se pela eficácia, produtividade e coesão nos grupos disciplinares. Desta forma, caracterizaram o clima organizacional de trabalho das escolas em estudo como

“um clima aberto, dinâmico, de tipo participativo, onde a comunicação é feita de forma ascendente, descendente e horizontal, e em que o processo de tomada de decisão é assumido, não só pelo Conselho Directivo, através dos seus Presidentes, mas também por todos os órgãos de liderança intermédia, isto é, pelo Conselho Pedagógico, Conselho de Directores de Turma e Conselhos de Grupo Disciplinar” (Fonseca *et al.*, 1995, p. 484).

Estes autores (1995) acrescentam, ainda, que o clima de tipo aberto e participativo aparece geralmente associado ao estilo de gestão da escola, conforme investigações feitas por Likert (1961; 1974), Sergiovanni (1987), Brunet (1988), Nóvoa (1990) e Carvalho (1992).

Além disso, afirmam Fonseca *et al.* (1995) que, apesar de noutros estudos se ter comprovado que as grandes dimensões físicas e humanas que determinadas escolas

apresentam condicionam de forma negativa o clima organizacional, bem como outros aspetos, neste caso concreto tal situação poderá ter funcionado como neutralizadora desses aspetos negativos, designadamente no que toca ao estilo de liderança e de gestão dos Presidentes dos Conselhos Diretivos, assim como ao tipo de relações sociais que se estabeleceram.

Barroso e Sjorslev (1991) realizaram um estudo, em 1989-1990, que consistiu numa análise comparativa entre as estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias⁴⁶⁰ dos Estados membros da CEE, traduzida na representação transversal de situações e de fenómenos, nos doze países da Comunidade, num determinado momento sobre a temática citada (Eurydice, 1989)⁴⁶¹.

A informação recolhida⁴⁶² refere-se essencialmente ao ensino público (financiado pelo Estado ou pelas autoridades locais) e não abrange o ensino secundário vocacional e profissional, cuja administração apresenta normalmente alguma especificidade. Por outro lado, o objeto de estudo desta análise comparativa, no que se refere à administração das escolas, restringe-se aos órgãos internos que asseguram em cada estabelecimento de ensino a sua gestão.

As principais conclusões desta análise comparativa, no que toca à administração da escola e à participação nela de diferentes elementos da comunidade educativa, foram sintetizadas de acordo com três grandes temas: a descentralização administrativa e a autonomia da escola, a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa na administração da escola e a eficácia da gestão escolar, aspetos que passamos a referir de forma sintética.

Relativamente à descentralização administrativa e a autonomia da escola:

- nos países tradicionalmente centralizados, como Portugal, Espanha e França⁴⁶³, assiste-se a uma tentativa de devolução aos poderes regionais e locais de um conjunto de

⁴⁶⁰ A análise comparativa no que diz respeito às estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias incluiu a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa nessas estruturas.

⁴⁶¹ Orientações definidas pelo Grupo de Trabalho para as «análises comparativas» e constantes de um documento apresentado ao *Steering Group da Eurydice* em fins de 1989 (Eurydice, 1989).

⁴⁶² A informação foi recolhida de acordo com diferentes «grelhas de recolha de dados» preparadas para o efeito, a que se lhes juntaram as respetivas instruções, também, elaboradas para esta situação. Essas grelhas abrangeram os seguintes domínios: descrição do contexto nacional; órgãos coletivos; órgãos singulares; participação; avaliação externa; e avaliação interna.

Estas grelhas foram aplicadas na 1ª fase da planificação da análise comparativa para recolher e tratar as informações de cada Estado membro da CEE. Na 2ª fase procedeu-se à análise comparativa propriamente dita da administração e avaliação das escolas entre os diferentes Estados que compõem a CEE. Já a 3ª fase serviu para problematizar situações.

⁴⁶³ Em França, por exemplo, os estabelecimentos de ensino secundários denominados *collèges* e *lycées* que eram considerados «estabelecimentos públicos nacionais de caráter administrativo», são agora «estabelecimentos públicos locais de ensino», dependendo simultaneamente do Estado e das autoridades locais.

atribuições e competências, até aqui exclusivas do poder central principalmente no que se refere à construção de equipamentos, à gestão de recursos, ao apoio socioeducativo e à intervenção na administração das escolas;

- nos países tradicionalmente descentralizados, como a Inglaterra e o País de Gales, começam a surgir iniciativas legislativas que visam reatribuir ao poder central um controlo mais efetivo sobre o sistema nacional de ensino, bem como a criação de um programa de estudos nacional, que não existia, ou *opting out*⁴⁶⁴. Ainda nestes países, os movimentos de «recentralização» são acompanhados de medidas de «redescentralização», que se traduzem numa transferência de poderes das autoridades educativas locais para os conselhos das próprias escolas, vindo assim, desta forma, a «redescentralização» quebrar as relações do tipo «centro-periferia» que se estabeleciam, muitas vezes, entre as autoridades locais e cada uma das escolas sob a sua dependência;

- tanto num caso como no outro, parece existir nesta transferência de poderes a preocupação de salvaguardar um largo espaço de autonomia pedagógica, administrativa e financeira para a escola;

- nos países em processo de descentralização verifica-se a preocupação em evitar que o «centralismo» do poder central seja substituído pelo «centralismo» do poder local, no que à autonomia da escola diz respeito;

- em países como Portugal, Espanha, Holanda e França, a capacidade de a escola poder elaborar e executar um projeto educativo⁴⁶⁵, constitui a manifestação mais evidente da sua margem de autonomia;

Quanto à participação dos diferentes elementos da comunidade educativa na administração da escola:

- assiste-se a uma clara tendência para o reforço da participação dos pais e encarregados de educação, assim como de outros membros da comunidade educativa, na composição do Conselho de Escola⁴⁶⁶;

⁴⁶⁴ O *opting out* é o sistema pelo qual as Escolas Dependentes de Autoridades Locais, podem optar por passar a depender do governo central.

⁴⁶⁵ Através do projeto educativo a comunidade educativa poderá fazer as suas escolhas no domínio da política educativa do estabelecimento de ensino, da sua orientação pedagógica e da gestão dos seus recursos.

⁴⁶⁶ A participação dos pais e encarregados de educação e de outros membros da comunidade educativa no governo da escola é encarada, normalmente, como a contrapartida da maior autonomia que é concedida aos estabelecimentos de ensino. No caso da Dinamarca, estes representantes da comunidade educativa na administração das escolas confinam-se quase exclusivamente aos pais; na Escócia, maioritariamente aos pais; no caso da Irlanda, Inglaterra e País de Gales, a presença de outros representantes da comunidade local também é acentuada. Em Portugal, Espanha, França e Itália, o poder dos pais e de outros representantes da comunidade educativa foi aumentado, mas está longe de ser preponderante. Na Holanda, a participação da comunidade e dos

- assiste-se a uma clara tendência para reforçar a participação dos pais⁴⁶⁷ no governo das escolas, nomeadamente no que concerne ao aumento do número dos seus representantes, no caso da Dinamarca, da Inglaterra e do País de Gales, em relação ao reforço de competências do próprio Conselho de Escola, como em Portugal e no que toca a concessão de subsídios aos representantes dos pais pela sua presença em reuniões ou ajudas de custo para as deslocações, como se encontra previsto na legislação da Dinamarca e da França;

- a participação dos professores, do ponto de vista estrutural, na administração da escola é bastante reduzida na Dinamarca, na Irlanda, na Holanda e no Reino Unido e importante em Portugal e Espanha. A mesma efetua-se ao nível institucional, enquanto membros da organização escola (no Conselho Escola e no Conselho de Professores) e ao nível funcional, enquanto técnicos (no desempenho de cargos de gestão intermédia e nos Conselhos de Orientação e Coordenação Educativa e Pedagógica);

- tendem os professores, como profissionais, a reservar para si o controlo sobre um número importante de decisões, principalmente aquelas que se referem à atividade docente;

- a evolução dos processos de organização das escolas, nomeadamente como o abandono do modelo burocrático, faz com que os professores sejam chamados a intervir mais ativamente na gestão das escolas, quer por força da «descentralização» interna, quer pela necessidade de desenvolver estruturas cooperativas;

- o professor assume-se cada vez mais como um «gestor de formação», uma vez que tem de planificar diferentes atividades, e não só letivas, gerir recursos, coordenar equipas, dirigir reuniões, exercer a liderança, animar grupos e equipas de trabalho, avaliar projetos, entre outras situações;

- a participação dos alunos na administração das escolas⁴⁶⁸ é assegurada nos estabelecimentos de ensino secundário superior, pelos seus representantes no Conselho de

pais na administração da escola exerce-se através dos conselhos que representam as autoridades competentes (municipais, religiosas ou seculares privadas) que controlam a quase totalidade dos estabelecimentos de ensino. Todavia, no que se refere ao funcionamento quotidiano de cada escola, a participação dos pais exerce-se unicamente a título consultivo, juntamente com representantes de alunos e professores, num «conselho de participação» denominado na língua holandesa como *Medezeggenschapsraad*. Nos restantes Estados membros da CEE, a presença da administração central, na pessoa do chefe do estabelecimento, continua a ser muito forte e a participação dos pais e outros elementos da comunidade ainda é quase exclusivamente de tipo consultivo.

⁴⁶⁷ Esta participação dos pais no governo das escolas faz-se a dois níveis: a um nível institucional, em que esta intervenção se processa como utilizadores privilegiados de um serviço público, em substituição ou em parceria com os seus filhos, conforme os níveis de escolaridade; e a um nível educativo, na medida em que a intervenção resulta do carácter complementar da educação familiar e escolar.

⁴⁶⁸ Além desta participação institucional, existe na Alemanha, na Dinamarca, na França e na Grécia um órgão, denominado Conselho de Alunos, destinado a representar os interesses dos alunos e a promover a sua colaboração na organização de atividades socioeducativas. Em Portugal, não existe este Conselho, mas as associações de estudantes desempenham algumas das suas funções.

Escola, com exceção da Irlanda, da Inglaterra, do País de Gales e da Escócia (embora, neste último caso, possam participar eventualmente).

Em relação à eficácia da gestão escolar:

- a importância dos fatores organizacionais, tais como «o clima e a cultura de escola», «a liderança de chefe de estabelecimento», «a maneira como são definidos os objetivos», «a participação dos pais», entre outros, têm sido identificados como fatores de eficácia da organização escolar;

- a evolução das teorias e práticas de gestão vão no sentido de pôr em causa a conceção burocrática da escola, defendendo a existência de estruturas que promovam a autonomia e a participação, que funcionem como instâncias de diferenciação e que se adaptem às características das organizações educativas, nomeadamente quanto ao facto de serem «sistemas debilmente acoplados», designados como *loosely coupled system* por Weick (1976). Um dos aspetos em que a influência desta nova maneira de encarar a escola e a sua gestão é mais notória, prende-se com o desempenho do cargo de chefe de estabelecimento de ensino e com a sua formação, que é praticamente inexistente, ao nível da formação inicial, com a exceção da França. Apesar desta situação, é notório que em muitos Estados se comece a dar particular atenção à sua formação quer inicial, quer contínua;

- o reforço da autonomia da escola contribui para atenuar a imagem do chefe de estabelecimento como o representante da administração, central ou local, junto dos professores e alunos, permitindo que ele se possa assumir como líder profissional e animador pedagógico;

- o alargamento das competências dos órgãos colegiais, em particular do Conselho de Escola, reduz a concentração de poderes tradicionalmente existentes no chefe de estabelecimento;

- em Portugal, na Espanha e em certa medida em Itália o chefe de estabelecimento partilha as suas responsabilidades com outros professores, que constituem uma espécie de equipa diretiva. No nosso país, esta situação tem a sua tradução no órgão colegial denominado Conselho Diretivo, por via do modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro⁴⁶⁹;

- em muitos Estados, as alterações da legislação apontam para uma (re)definição do papel do chefe de estabelecimento de ensino e contribuem para torná-lo num elemento

⁴⁶⁹ Decreto-Lei em vigor à data da realização desta análise comparativa.

influyente na definição e execução das políticas que visam a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola, a sua eficácia e a excelência dos seus resultados.

Num estudo realizado, em Portugal, por Carvalho (1992), o autor refere que o clima de escola mais positivo parece estar associado a características do comportamento dos Diretores de escola, tal como são percebidos pelos professores, nomeadamente: ênfase na produtividade, exemplo pessoal que dá no quotidiano e a consideração demonstrada pelo trabalho dos docentes. O autor (1992) acrescenta, ainda, que o bom funcionamento da escola parece depender de uma boa comunicação entre o Conselho Diretivo e os professores, num clima construído na base do respeito e da confiança mútua. Pelo contrário, um clima conflitual caracteriza-se por uma deficiente comunicação e relação que se estabelece entre os professores e o gestor de topo da escola.

Dinis (1997) realizou um estudo em duas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos da zona oriental de Lisboa, ambas com menos de 1000 alunos, em que os Presidentes dos Conselhos Diretivos, de géneros diferentes, tinham ambos 21 anos de serviço docente e 10 anos consecutivos no cargo de Presidente da escola respetiva. O estudo em causa tinha como objetivo identificar, descrever e compreender os modos, os lugares e os tempos dos processos de gestão que se desenvolvem nas escolas, tomando como ponto focal a figura do gestor de topo das mesmas, o profissional-administrador. Pretendia, ainda, conhecer como eram desenvolvidos os processos de construção dos papéis do Presidente do Conselho Diretivo enquanto profissional, «*primus inter pares*», e enquanto administrador escolar com responsabilidades específicas perante a administração. Para tal, utilizou a análise documental, a observação participante e não participante e a entrevista. As principais conclusões a que chegou são as seguintes:

- os dados confirmaram a importância e o papel central que ambos os Presidentes dos Conselhos Diretivos possuem no funcionamento das suas escolas. Com pouca diferença, ambos corporizam o próprio órgão de gestão. No entanto, a ação destes Presidentes no seio dos respetivos Conselhos Diretivos revelam-se pouco importantes. Paralelamente, em ambos os casos é evidente uma forte autoidentificação de base afetiva com a sua escola;

- as atividades gestionárias destes dois Presidentes, no que diz respeito à natureza das suas funções extravasam largamente a “dicotomia *representante da administração vs representante dos professores*. A assunção dessa dicotomia, por um lado não é claramente realizada, por nenhum deles, antes parecendo existir uma apropriação dessa bipolaridade funcional como instrumento estratégico de gestão” (Dinis, 1997, p. 305);

- em ambos os casos é visível uma bipolaridade focada nas questões de natureza «administrativa vs pedagógica»;

- no exercício das suas funções, estes Presidentes, vão muito para além da oposição «orientação para as pessoas vs orientação para as tarefas». O mesmo pode dizer-se a propósito da dualidade «líder profissional vs chefe executivo». Atendendo às bipolaridades citadas, um dos Presidentes do Conselho Diretivo encontra-se mais próximo dos termos «representante da administração», «pedagógico», «orientação para as tarefas» e «líder profissional», encontrando-se o outro mais próximo dos termos opostos, isto é, do «representante dos professores», do «administrativo», da «orientação para as pessoas» e do «chefe executivo». Ainda de acordo com Dinis (1997), após o momento formal das eleições, pelos professores, e homologação, pela administração educativa, estes Presidentes autonomizam-se de certa forma da carga representacional, e funcionam de acordo com lógicas próprias (pessoais) ou contextuais (micropolíticas);

- a representação que os professores fazem da figura de chefe de estabelecimento de ensino é basicamente a de um profissional-docente cuja função principal é a de criar as melhores condições para o exercício da atividade docente, já aquela que os Presidentes fazem dos gestores das escolas é a de garantir o funcionamento, nas melhores condições possíveis, do estabelecimento de ensino;

- um dos Presidentes mostra-se mais permeável às expectativas e interesses dos professores e denota uma menos clara liderança pedagógica. Situação inversa verifica-se no caso do outro Presidente do Conselho Diretivo;

- estes dois Presidentes consideram-se e são vistos, essencialmente, como professores e colegas, apesar da componente profissional-docente e da dimensão administrativa serem importantes no exercício das suas funções.

Costa e Costa (2010) realizaram um estudo tendo por base o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado de F. M. A. M. Costa (2006). Nesta investigação, pretendiam os autores perceber como o trabalho do quotidiano de um Diretor Escolar⁴⁷⁰ o situaria mais perto da dimensão da gestão ou da liderança. Para o efeito, foi realizada uma análise qualitativa com base na recolha de dados efetuada no ano letivo de 2004-2005, através de um estudo de caso, especificamente, um único sujeito, o Presidente de

⁴⁷⁰ O Diretor é órgão de administração e gestão das escolas públicas portuguesas. É assim denominado depois da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Apesar deste trabalho incidir sobre um estudo levado a cabo no ano letivo de 2004-2005 por F. M. A. M. Costa (2006), o mesmo foi realizado após a publicação daquele Decreto-Lei, o que justifica por parte de Costa e Costa (2010) a utilização de Diretor e não de Presidente do Conselho Diretivo para se referirem ao gestor de topo do Agrupamento de Escolas.

um Conselho Executivo de um Agrupamento Vertical de Escolas do ensino público do norte de Portugal. Os dados foram recolhidos ao longo de duas semanas com o recurso à observação, à análise de alguns documentos da escola e a uma entrevista pouco estruturada e feita em profundidade.

Das conclusões a que chegaram, salientam-se as seguintes:

- o Diretor observado no exercício das suas funções despende mais de metade do seu tempo com tarefas no âmbito do domínio administrativo e financeiro (20 horas e 43 minutos, o que equivale a 53%), enquanto apenas se dedica 1 hora e 48 minutos, o que corresponde a 4,6%, às tarefas categorizadas no domínio pedagógico. Esta situação contraria a alínea e), do n.º 1, do artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, uma vez que na mesma é referido que deve ser observado “o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão”;

- o gestor de topo deste Agrupamento de Escolas desempenha em maior número e com dispêndio de mais tempo tarefas da componente da gestão (30 horas, o que é traduzido em 76,8%) e apenas 9 horas e 04 minutos (o que corresponde a 23,2%), na dimensão liderança (Quadro 128);

- relativamente ao tipo de liderança praticado, a mesma situa-se mais perto da liderança transaccional. Segundo Costa e Costa,

“a margem de autonomia que existe não permitiria falar numa liderança transformacional, que o próprio director reconhece quando nos diz que a liderança nas escolas é «uma liderança muito condicionada». E é condicionada por razões que ele também apresenta quando falamos em limitações no desempenho deste cargo: «o tempo perdido em burocracias; a distância das diversas escolas relativamente à sede do agrupamento; a dificuldade de comunicação; o não poder escolher os profissionais com quem trabalha; a mobilidade dos docentes; a oposição de alguns elementos; a falta de vocação de outros e naturalmente a falta de autonomia»” (2010, p. 11).

Estes investigadores (2010) entendem que para este Diretor lidar com estes condicionalismos terá de exercer uma liderança atenta que deverá ser pedagógica e transformadora (sempre que as condições o permitirem), ética e moral, porque só uma liderança com estas características responde às expectativas atuais que recaem sobre a escola.

No cômputo geral, da investigação realizada por Costa e Costa (2010), verificámos que este gestor de topo dedicou na totalidade mais tempo às tarefas de gestão do que ao exercício da liderança, como se mostra no quadro 79.

Quadro 79 - Tempo global de gestão e liderança

| Dimensões | Tempo | % |
|-----------|-----------------------|--------|
| Gestão | 30 horas e 00 minutos | 76,8% |
| Liderança | 9 horas e 04 minutos | 23,2% |
| Total | 39 horas e 04 minutos | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Costa e Costa (2010, p. 9)

Deste modo, os domínios das relações humanas e pedagógico são aqueles a que os Diretores mais contemplam na liderança das escolas e os domínios administrativo e financeiro e a maior parte das tarefas dos domínios do controlo e de apoio técnico⁴⁷¹, constituem-se como aqueles a que estes gestores mais tempo se dedicam na área da gestão.

Apesar da organização escolar ter uma missão “essencialmente pedagógica e educativa” (Costa, 2000, p. 27), as questões administrativas e regulamentares assumem presentemente muita relevância auxiliando no controlo dos diversos assuntos, estando tudo preparado e programado para não falhar, em virtude do órgão de gestão e administração da Escola ou do Agrupamento de Escolas ter de cumprir os diplomas legais emanados pela administração educativa. Não é possível diminuir ou ignorar as tarefas relacionadas com o domínio administrativo, pois os normativos legais que existem na escola são imensos e a preocupação que os Diretores revelam com o cumprimento da lei é bastante significativa. Relativamente às constantes alterações legislativas, os gestores de topo veem-nas “como um problema enorme que nos traz dificuldades, mas para mim são coisas que eu não posso ultrapassar” (Costa e Costa, 2010, p. 10), afirmou o Diretor em causa. Consideram os gestores de topo que é absolutamente imperativo o seu cumprimento, parecendo-nos que a adesão à lei é feita de forma quase «religiosa» (Pashiardis *et al.*, 2005).

Parece-nos, assim, que da intenção destes gestores de topo em serem líderes ao tempo real em que de facto desempenham tarefas de gestão vai uma distância significativa.

⁴⁷¹ A maior parte das tarefas destes domínios (de controlo e de apoio técnico) pertencem à área da gestão.

No entanto, julgamos que é imprescindível a presença das dimensões do gestor e do líder para o sucesso da organização escolar, embora se reconheça que o tempo dedicado às tarefas de gestão seja superior àquele que os Diretores dispensam à liderança. Neste quadro, o caminho passará por uma maior inter-relação entre os dois papéis, para que se consigam atingir as finalidades da organização escolar. Sanches, a partir do pensamento de Deal e Peterson (1994), defende que “a acção dos directores de escola deve ser bifocal” (1996, p. 31), argumentando que “a educação só terá a ganhar se os directores de escolas forem capazes de combinar tarefas de gestão com uma sensibilidade e paixão simbólicas e de serem simultaneamente gestores eficientes e líderes eficazes” (Sanches, 1996, p. 31).

No Brasil foi realizado um estudo em dez escolas públicas de São Paulo (seis municipais e quatro estaduais), seleccionadas em função das notas obtidas pelos alunos na avaliação da Prova Brasil 2007, referente a Língua Portuguesa e Matemática, e, ainda, tomando em consideração a condição social dos alunos.

Para o efeito, Soares e Alves (2010) construíram um modelo estatístico específico para esta pesquisa, visando controlar os efeitos extraescolares e obter um efeito escolar «mais puro». Assim foi possível chegar a um indicador que pôde ser metrificado e classificado conforme uma escala de efeitos⁴⁷² (por exemplo: efeito alto-médio e efeito médio-baixo). Deste modo, as escolas seleccionadas foram agrupadas em cinco pares de modo em que cada par fosse composto por unidades de ensino com alunos em situação económica similar, mas com uma *performance* académica diferenciada, ou seja, uma escola com efeito maior e outra com efeito menor, mas ambas em situação similar a partir do controlo dos efeitos extraescolares, de forma a ser possível verificar em que medida o papel dos Diretores enquanto gestores tinham impacto significativo na aprendizagem e mesmo no ambiente educacional. Deste modo, “foram comparadas duas unidades de ensino com notas diferentes, mas que teriam, em tese, condições de ter o mesmo resultado” (Abrucio, 2010, p. 246).

De forma mais específica e segundo Abrucio, era pretendido com este estudo saber como “a gestão das escolas afeta os resultados académicos dos alunos” (2010, p. 241), entender como se produz a gestão que melhora os resultados académicos das escolas e dos seus alunos e compreender melhor a figura do Diretor escolar e dos elementos que trabalham com ele. Para atingir este último pressuposto, foi realizado o “acompanhamento etnográfico das unidades de ensino e de seu entorno comunitário e institucional, o objetivo foi ver «o

⁴⁷² O desenvolvimento deste modelo estatístico pode ser consultado em Soares e Alves (2010).

diretor escolar em ação» - ou, melhor, «os gestores escolares em ação»” (Abrucio, 2010, p. 243).

Desta forma, entendiam os investigadores que podiam compreender, na amplitude relativa da investigação, a complexa relação entre a «fala» e a prática dos principais responsáveis pelas escolas. Para tal, foram utilizadas três técnicas qualitativas:

“A primeira foi a análise histórico-institucional, recurso utilizado para descrever, primeiramente, as condições contextuais mais gerais da cidade e do entorno das escolas estudadas (...).

O segundo instrumento de pesquisa utilizado foram as entrevistas em profundidade. Foram entrevistados os atores-chave da rede de ensino, da escola, da comunidade e da sociedade local (...).

Utilizou-se, ainda, a etnografia como instrumento de pesquisa. Esta técnica foi essencial, pois ela nos permitiu observar a vivência mais profunda das escolas e cotejar as opiniões com a prática efetiva” (Abrucio, 2010, pp. 248-250).

A comparação destas escolas em situação contextual similar e notas diferenciadas obtidas pelos seus alunos permitiu detetar vários aspetos relacionados com a gestão escolar que têm influência sobre os resultados das escolas. Todavia, apenas quatro foram comuns a quatro dos cinco pares, diferenciando o desempenho dentro deles. Segundo Abrucio, determinados fatores relacionados com a gestão “apareceram de forma mais positiva na unidade com maior efeito-escola em quatro das cinco comparações contextuais. No outro par, estes fatores não ficaram tão evidentes e não se obteve uma explicação satisfatória acerca do desempenho diferenciado entre as escolas” (2010, p. 252).

Em conclusão, os quatro fatores explicativos comuns à quase totalidade dos pares são os seguintes:

- a qualidade do Diretor teve um «peso» grande na diferenciação das escolas, traduzindo-se pela positiva na definição de liderança com maior capacidade de gestão. Esta pesquisa mostrou que a formação do Diretor é o aspeto que possibilita, em boa medida, o exercício da liderança;

- o tipo de liderança construída pelo Diretor, “pode ser dividida em duas características: uma atitude empreendedora em relação à escola e uma visão sistémica da gestão” (Abrucio, 2010, p. 254). A liderança está, portanto, ligada à capacidade de integrar as várias partes e atividades que envolvem a gestão da escola e que se relacionam com a gestão

pedagógica ou da aprendizagem, a gestão administrativa, a gestão financeira, a gestão da infraestrutura, a gestão do relacionamento com a comunidade, a gestão do relacionamento interpessoal na escola, a gestão dos resultados escolares e a gestão do relacionamento com a rede de ensino;

- o clima organizacional, que foi o fator que apareceu com maior poder explicativo em relação à diferenciação das melhores escolas nos cinco pares. Este aspeto envolvia a ênfase no trabalho em equipa, tanto ao nível do Diretor e daqueles que o auxiliam nessa função, como no âmbito dos professores e funcionários, cuja participação e a responsabilização se encontravam definidas de forma clara; a coesão e o comprometimento dos atores educativos citados; e a gestão e os princípios organizacionais bem definidos;

- a capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola, situação que deve também ser compreendida quanto à sua relevância pelos professores, tendo o Diretor, neste processo, um papel importante a desempenhar no sentido de explicar ao corpo docente da escola, assim como a forma como os dados que dela emergem podem ser utilizados pela comunidade educativa visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, entre outros aspetos, como atrair alunos. Neste âmbito, o maior desafio que se colocou aos Diretores prendeu-se com o modo como estes deveriam incorporar a avaliação externa na vida escolar. O estudo possibilitou concluir que em três pares de escolas isso foi conseguido com êxito pelos seus Diretores.

Esta investigação permitiu, ainda, observar um outro conjunto de aspetos relacionados com a gestão, que em maior ou menor grau, afetam o desempenho das escolas.

Entre eles, o da rotatividade dos Diretores que impede a concretização de reformas educacionais sustentáveis a longo prazo, uma vez que a incerteza da continuidade destes gestores nas mesmas escolas contribui para que tomem outro tipo de decisões diferente daquele que a administração reformista pretende.

A gestão do Diretor visando atrair e manter o interesse dos pais em relação às escolas, não está contemplada na formação académica dos professores que posteriormente assumem este cargo, nem tão pouco nas formações posteriores que o MEC do Brasil disponibiliza a estes gestores já no exercício das suas funções de responsáveis pelas escolas públicas brasileiras.

A gestão das infraestruturas escolares, também à semelhança do aspeto anterior, não se encontra contemplada nos vários momentos formativos por que passa o professor até ser Diretor escolar.

Cabe também na esfera da ação destes Diretores a gestão de conflitos específicos internos às escolas, os quais se relacionam com as questões dos vínculos dos professores que pertencem aos quadros do Estado e que, por diversas formas, não pretendem ser municipalizados, por motivos contratuais e salariais. Isto afeta o dia a dia dos Diretores das escolas estudadas, na medida em que estes “gestores escolares têm pouquíssimas condições de atuar sobre estas questões, até porque quase a totalidade da área de recursos humanos cabe, no Brasil, às redes de ensino e não às unidades escolares” (Abrucio, 2010, p. 264).

O excesso de burocratização, que «consome» muito tempo, condiciona a gestão realizada pelos Diretores em causa. Este trabalho administrativo em excesso permitiu aos investigadores concluir que faz diminuir o tempo que o responsável pela escola dedica ao trabalho pedagógico e de gestão da aprendizagem.

Outro aspeto que influencia, no estudo em análise, a gestão do Diretor tem que ver com o organograma escolar que, no Brasil, revela que não há uma definição clara das funções do Diretor e daqueles que o auxiliam, nem do relacionamento entre eles.

Verificou-se ainda uma enorme dificuldade por parte destes Diretores em conseguirem que os professores das suas escolas mudassem as práticas de sala de aula.

Desta forma, o que se pode afirmar dentro dos limites desta investigação,

“é que a estrutura e o funcionamento da gestão e a formação académica e experiencial dos gestores estão mais centradas nas atividades intrinsecamente administrativas na resposta à cobrança das secretarias por melhor desempenho pela lógica da «Educação paralela» - ou seja, criando atividades, com alunos, professores e comunidades, que convivem paralelamente com a manutenção da maior parte da prática de ensino padrão” (Abrucio, 2010, p. 266).

Em jeito de síntese, podemos referir que os dados revelaram “que o papel do diretor e de seus principais auxiliares nem sempre é o que eles desejariam que fosse, e que suas funções ainda precisam ser mais bem definidas” (Abrucio, 2010, p. 244), de forma a que as «distorções» verificadas possam ser atenuadas e para que a situação escolar brasileira mude para melhor, ou seja, para níveis de países desenvolvidos com práticas instituídas pelos responsáveis escolares, que são aferidas por avaliações internacionais como sendo de excelência.

Passando a outro estudo, Nóbrega (2011) conduziu uma investigação sobre a forma como a gestão e a liderança são capazes de definir e concretizar objetivos e como conseguem influenciar positivamente os seus membros e conduzir ao sucesso. Este estudo foi realizado

numa escola particular do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar e teve como objetivo principal identificar a cultura de escola no âmbito da gestão e da liderança, numa perspetiva de trabalho cooperativo e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Nesta investigação foi utilizada a metodologia etnográfica, o que implicou a observação direta participante, pelo facto da investigadora exercer a sua profissão no contexto que foi objeto de estudo.

As conclusões mais relevantes deste estudo são as seguintes:

- a cooperação na organização escolar revelou-se muito importante, uma vez que implicou partilha de responsabilidades, reflexão, apresentação de propostas e resolução de problemas em equipa;

- verificou-se a influência do Diretor no desenvolvimento da cooperação, em particular quando este gestor de topo foi capaz de aliar, de forma coerente, a sua ação com aquilo que proferia;

- na escola objeto de estudo foi possível identificar fatores e estratégias de cooperação ao nível da realização de reuniões, atividades, aulas e momento de convívio. Os próprios pais e encarregados de educação, também, puderam constatar a existência de cooperação entre a escola e a família.

Por seu lado, Frota (2011) realizou uma investigação sobre a gestão escolar e as culturas docentes em escolas públicas e privadas. Tratou-se de um estudo de caso múltiplo que foi efetuado com o objetivo de identificar as expectativas mais relevantes da cultura profissional docente e da gestão da organização escolar, tendo por referência duas instituições públicas e duas privadas do ensino secundário da área urbana da cidade de Lisboa. Para este intuito, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos Diretores destas escolas e inquiridos por questionário que se aplicaram aos docentes destas instituições educativas. Foi, ainda, utilizada a observação direta não participada de alguns aspetos da instituição escolar para melhor caracterizar a estrutura organizativa da escola, dos órgãos de gestão, bem como para uma melhor compreensão da sua dinâmica organizacional e funcional.

As principais conclusões a que chegou o autor são as seguintes:

- nestas organizações escolares foi verificada a existência de uma alternância gradual, entre a cultura de colegialidade artificial e a cultura de colaboração, consoante as situações particulares e as necessidades de organização do trabalho docente;

- existem diferenças significativas nas culturas docentes das escolas alvo do estudo no que respeita a alguns itens de determinadas categorias de cultura docente;

- o estilo diretivo é mais centralizado nas escolas públicas estudadas em relação às privadas;

- a cultura dominante nas escolas estudadas é a da colaboração, não se verificando nas escolas privadas uma cultura de matriz mais individualista, como inicialmente o autor colocou como uma das hipóteses a investigar. Esta cultura de colaboração dominante está mais relacionada com o estilo de direção assumido nas escolas do que com a organização escolar. Os Diretores destas quatro escolas promovem e incentivam o desenvolvimento de culturas de colaboração. Apesar deste tipo de cultura ser a dominante, o espaço de investimento na sua melhoria situa-se ao nível da qualidade dos relacionamentos interpessoais e da qualidade das experiências de aprendizagem profissional;

- as escolas privadas estudadas, segundo o modelo conceptual de Stoll e Fink (1996), são eficazes e tradicionais. São as denominadas «boas escolas de antigamente» ainda «presas» a valores tradicionais que, no entanto, tentam conciliar estes valores com as necessidades de formação do futuro. Quanto às escolas públicas, e ainda de acordo com estes autores (1996), são «*loci* de culturas», são escolas que «avançam», são escolas «em movimento», onde se mantêm valores e propósitos centrais comuns e se criam oportunidades regulares para a partilha de experiências e troca de ideias entre profissionais;

- os líderes destas organizações educativas concedem “alguma autoridade e autonomia ao desenvolver processos colaborativos de decisão, desempenhando um papel central no bom funcionamento desses estabelecimentos escolares” (Frota, 2011, p. 332). Todavia, essa autonomia verificada não é a desejada, pela sua dependência ao poder central, e, pela mesma razão, a autonomia docente acaba por ser cerceada nos seus intentos;

- as lideranças melhor conseguidas nas escolas estudadas definem-se e orientam-se por sistemas de valores coletivos e individuais, em vez de preocupações instrumentais, burocráticas e gerencialistas. Estas lideranças não se debruçam, apenas, sobre as questões da direção administrativa, mas organizam e monitorizam todas as atividades escolares e ainda se preocupam com a construção de alguns relacionamentos com a comunidade educativa. Igualmente centram-se nas pessoas, nos valores e nas práticas consistentes para que os propósitos se fundamentem (Sergiovanni, 2000). Com este objetivo, os Diretores das escolas estudadas recorrem a uma gestão eficaz dos recursos humanos, não esquecendo o princípio “*the small staff is really the big staff, with strong cultures are built*” (McEwan, 2003, p. 108);

- a visão destes gestores de topo, relativamente ao que faz uma boa escola, é o sentido de pertença e de partilha de um sentimento, por toda a comunidade escolar, de que a sua

escola é especial, ou seja, a construção de uma cultura forte, nomeadamente, “*is a feeling shared by the entire staff (as well as parents and students), that their particular school is special. The feeling that their school really belongs to them*” (McEwan, 2003, pp. 108-109);

- quanto ao modelo de gestão das escolas estudadas, regista-se um equilíbrio entre os requisitos da administração central, as necessidades da escola e os interesses locais. O mesmo centra alguns esforços na construção de uma colaboração e uma autonomia profissional crescente nos professores.

Num outro estudo realizado por Loureiro (2011) foi possível investigar a ação do Diretor de um Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, no ano letivo de 2009-2010, tendo em conta os eixos de análise relativos aos papéis e funções, incluindo o modo como exerce a liderança e a tomada de decisão face aos problemas e dificuldades surgidas no contexto da Avaliação Externa.

Este estudo foi realizado com o objetivo de descrever o tipo de papéis, funções e modos de liderança desempenhados pelo Diretor e os processos de tomada de decisão face às questões/problemas surgidos. Para tal, foram utilizados dois inquéritos por questionário, o primeiro aplicado antes da visita da equipa da IGE e o segundo após esta visita. Foi também utilizada a entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento.

As principais conclusões a que este investigador chegou são as seguintes:

- o Diretor desempenhou papéis e funções diversos de forma muito ativa. Garantiu o cumprimento integral do que foi solicitado pela equipa da IGE, nomeadamente a elaboração e entrega da documentação necessária a todos os intervenientes. Garantiu, igualmente, a preparação e a elaboração dos dados a apresentar;

- quanto ao papel relacional, este dirigente interagiu com todos os participantes no processo de Avaliação Externa, promovendo a articulação entre todos os grupos. Acompanhou a equipa da IGE durante a visita às escolas do Agrupamento;

- sob o ponto de vista da gestão e da liderança, o Diretor não conseguiu inverter o «mau estar docente» provocado pela Avaliação de Desempenho Docente, notório através da deterioração das relações entre os professores. Este gestor de topo sentiu muitas dificuldades em mobilizar os encarregados de educação com vista à participação no processo de Avaliação Externa. Os encarregados de educação que participaram no processo saíram de um número muito reduzido de pessoas, e por isso, não eram muito representativos da realidade do Agrupamento;

- relativamente aos processos de tomada de decisão, o líder e gestor de topo estabeleceu os procedimentos e as metodologias a usar durante a visita da IGE. Face aos resultados escolares do ano houve necessidade de laborar um plano de recuperação. Teve, ainda, de tomar decisões relativamente aos problemas de aprendizagem em Português, Matemática e Inglês, assim como quanto a questões de comportamento dos alunos motivadas por ocorrências de indisciplina. Pretendeu o Diretor, com estas tomadas de decisão, que fossem melhoradas as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos e que se invertesse o registo de indisciplina dos discentes;

- quanto ao exercício da liderança, o “director teve um desempenho «apagado». No entanto, o director cumpriu os papéis e funções proporcionando todas as condições aos intervenientes do processo nas áreas em que era pedida a sua intervenção” (Loureiro, 2011, p. 69);

- o autor (2011) identificou, ainda, que a presença do Diretor foi pouco notada essencialmente na perspetiva da liderança, salientando que esta deverá ser mais efetiva, uma vez que o papel de um gestor de topo de um Agrupamento de Escolas, sob o ponto de vista da liderança deve ser pautado pela «presença», qualquer que seja o modelo de conceção ou o tipo de liderança que adote. Constatou, igualmente, que a ação deste Diretor deve ser mais centrada na gestão, na liderança e nos papéis relacionais em detrimento das funções administrativas.

Ainda neste ano um outro estudo se realizou, agora conduzido por Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011), a que já fizemos referência na parte do nosso trabalho relativa à liderança e investigação nas escolas, sobre a avaliação externa das escolas, em que se debruçaram sobre o domínio «organização e gestão escolar» tendo compilado os dados relativos a este domínio, tal como se apresenta no quadro 80.

Quadro 80 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função do domínio «organização e gestão escolar» do quadro de referência (percentagens-coluna por ano letivo)

| Domínio: Organização e Gestão Escolar | | | | | |
|--|---------------------------|-------------------|------------|------------------|--------------|
| Ano letivo | Classificação em % | | | | |
| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | Total |
| 2006-2007 | 1% | 9% | 61% | 29% | 100,0% |
| 2007-2008 | 0% | 11% | 65% | 24% | 100,0% |
| 2008-2009 | 0% | 10% | 67% | 23% | 100,0% |
| 2009-2010 | 0% | 8% | 63% | 29% | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello (2011, p. 86)

Os dados deste quadro mostram que as escolas avaliadas pela IGE entre 2006-2007 e 2009-2010 obtiveram, no domínio «organização e gestão escolar», maior percentagem no nível de classificação Bom seguido do Muito Bom e que apenas no ano letivo de 2006-2007 existiram escolas classificadas com o nível de Insuficiente neste domínio.

Relativamente à contribuição dos fatores alusivos ao domínio «organização e gestão escolar», as pontuações médias obtidas por cada um deles podem ser visualizadas no quadro 81.

Quadro 81 - Pontuações médias obtidas no domínio «organização e gestão escolar» e diferença entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores

| Ano letivo | Domínio | Factores | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|--|---|---------------------------|
| | Organização e gestão escolar | Concepção/ planeamento/ desenvolvimento da actividade | Gestão dos recursos humanos | Gestão dos recursos materiais e financeiros | Participação dos pais e outros elementos da comunidade | Equidade e justiça |
| 2006-2007 | 3.18 | -0.18 | 0.01 | 0.02 | -0.35 | 0.08 |
| 2007-2008 | 3.10 | -0.24 | 0.06 | 0.00 | -0.31 | 0.12 |
| 2008-2009 | 3.13 | -0.23 | 0.00 | -0.13 | -0.25 | 0.07 |
| 2009-2010 | 3.21 | -0.27 | 0.11 | -0.04 | -0.19 | 0.06 |
| Média das diferenças absolutas | | 0.23 | 0.04 | 0.05 | 0.28 | 0.08 |

Fonte: Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello (2011, p. 90)

Segundo Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello, os dados deste quadro permitem verificar que relativamente ao domínio «organização e gestão escolar» e aos fatores que contribuem para o seu nível classificativo, os

“factores *Gestão de recursos humanos e Equidade e Justiça* têm pontuações ligeiramente superiores às obtidas no domínio, enquanto os factores *Concepção e planeamento da actividade e Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* têm pontuações claramente inferiores às do domínio (...). O factor cuja pontuação média mais se aproxima da do domínio é o factor *Gestão dos recursos humanos*. No ano lectivo de 2007-2008, também não há diferença entre a pontuação do domínio e a do factor *Gestão dos recursos materiais e financeiros* e, no ano lectivo de 2009-2010, essa diferença corresponde ao valor mínimo neste factor” (2011, p. 89).

Assim, concluiu-se que os fatores «gestão dos recursos humanos» e «equidade e justiça» foram aqueles que mais contribuíram para o nível classificativo obtido pelas escolas consideradas no domínio «organização e gestão escolar», entre 2006-2007 e 2009-2010.

Igualmente tendo por referência os relatórios da avaliação externa das escolas elaborados pela IGEC, foi realizada uma outra investigação, agora, por Torres (2013), a que já nos referimos no ponto alusivo à liderança e investigação nas escolas e que tinha por objetivo compreender os modelos implícitos de cultura de escola, de gestão e as suas implicações na reconfiguração do quotidiano das escolas.

Deste modo, Torres (2013) sintetizou as dimensões-chave mais significativas de «boa organização e gestão escolar» que se apresentam no quadro 82.

Quadro 82 - Dimensões mais significativas de organização e gestão escolar Muito Bom (n = 93)

| Dimensões-chave | Indicadores mais frequentes |
|---|--|
| Eficácia e eficiência | <ul style="list-style-type: none"> - Gestão eficaz e rigorosa - Adequação do perfil à função - Modelo de gestão dos processos - Rotatividade e flexibilidade dos funcionários - Adoção de «indicadores de medida» e «otimização de resultados» |
| Equidade e justiça | <ul style="list-style-type: none"> - Oferta formativa alternativa para fazer face às necessidades educativas especiais |
| Participação | <ul style="list-style-type: none"> - Ligação da escola à família - Dinamismo da associação de pais e da comunidade educativa |
| Gestão participada racional de projetos | <ul style="list-style-type: none"> - Projeto educativo e outros documentos (regulamento interno, plano de atividades, projeto curricular de turma) participados - Metas quantitativas e formas de acompanhamento exigentes - Divulgação na comunidade educativa - Planeamento, conceção e implementação rigorosa das atividades em consonância com o projeto educativo |
| Gestão financeira | <ul style="list-style-type: none"> - Recurso a projetos internacionais - Política própria para angariação de verbas junto das autoridades locais, regionais e nacionais - Candidaturas a projetos |
| Gestão de recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Qualidade, acessibilidade das instalações e recursos - Obras de melhoramento |
| Cultura da escola | <ul style="list-style-type: none"> - Promoção da cultura da escola - Cultura de trabalho em equipa - Compromisso com os objetivos da escola - Estratégias de integração dos professores |
| Articulação entre órgãos | <ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre o Conselho Executivo/Diretor e os órgãos de gestão intermédia |

Fonte: Torres (2013, p. 72)

A partir dos dados deste quadro podemos verificar que a imagem dominante de «escola bem organizada» e «bem gerida» remete-nos novamente para as dimensões mensuráveis da educação, influenciadas por valores da «cultura do novo capitalismo» a que se refere Sennett (2006), como sendo a eficácia, a eficiência, a racionalização, a flexibilidade e a rotatividade, já muito em voga no final do século XX. No entanto, estes valores expressos nos relatórios através das expressões «indicadores de medida», «otimização de resultados» «gestão eficaz e rigorosa», «gestão rigorosa dos recursos humanos» e «rotatividade e flexibilidade dos funcionários» de acordo com Torres,

“confronta-se com a apologia de outros princípios de natureza distinta: equidade, justiça e participação. Mas se analisarmos os significados atribuídos a estes princípios em função do contexto em que são mobilizados, depressa confirmamos a sua aproximação à ideologia de tipo gestor. A participação dos atores na vida escolar é valorizada enquanto instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objetivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objetivos educacionais. Se, por vezes, em alguns relatórios, parece desenhar-se uma conciliação entre os valores mais instrumentais da gestão empresarial e os princípios mais substantivos de natureza político-educativa, na maioria dos documentos analisados sobressai uma imagem de escola de feição tecnoburocrática, que subordina os valores da participação democrática aos imperativos do controlo e da medição de resultados” (2013, pp. 71-72).

Nestas 93 Escolas não Agrupadas, os seus gestores de topo preocupavam-se em garantir financiamentos alternativos para os estabelecimentos de ensino mediante a candidatura a projetos nacionais e internacionais, bem como a angariação de verbas junto das autoridades locais, regionais e centrais. Além disto, procuravam também com estas verbas proceder a obras de melhoramento nas escolas das quais eram responsáveis. Eram gestores dinâmicos que também promoviam uma cultura de escola, de trabalho em equipa, comprometendo os atores educativos com os objetivos da organização. Adotavam estratégias para integrar os professores e cooperavam com os órgãos de gestão intermédios de modo a propiciar um bom ambiente de trabalho que os conduzisse a alcançar os objetivos e metas previamente definidos.

Mais recentemente pode-se salientar o estudo realizado por Bidarra *et al.* (2014), a que já nos referimos na parte relativa à liderança e investigação nas escolas.

Neste estudo, salientamos nesta parte do nosso trabalho o que se refere à avaliação por parte da IGEC, de 167 escolas da região centro de Portugal entre 2007-2008 e 2009-2010, no que toca ao domínio «organização e gestão escolar», em que os dados foram compilados de acordo com a classificação atribuída pelos avaliadores como se apresenta no quadro 83.

Quadro 83 - Classificações atribuídas no âmbito do domínio «organização e gestão escolar» nas avaliações externas de 2007-2008 (47 escolas), de 2008-2009 (57 escolas) e de 2009-2010 (63 escolas)

| Domínio: Organização e Gestão Escolar | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|------------|------|-----------|-------|--------|
| Ano letivo | Classificação | | | | | |
| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | Total | |
| 2007-2008 | 0 | 3 | 34 | 10 | 47 | |
| 2008-2009 | 0 | 4 | 40 | 13 | 57 | |
| 2009-2010 | 0 | 4 | 34 | 25 | 63 | |
| Total | Nº | 0 | 11 | 108 | 48 | 167 |
| | % | 0,0% | 6,6% | 64,7% | 28,7% | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Bidarra *et al.* (2014, p. 235)

Os dados deste quadro mostram que a classificação atribuída neste domínio em maior número a este conjunto de escolas, da região centro de Portugal, entre 2007-2008 e 2009-2010, foi o Bom, traduzido em 64,7%, seguida do Muito Bom, com 28,7%. Nenhuma delas obteve no domínio «organização e gestão escolar» a classificação de Insuficiente. Ainda neste domínio, a quase totalidade destas escolas obteve a classificação de Bom ou Muito Bom, tendo o seu somatório correspondido a 93,4%.

Estes dados indicam o desempenho destas escolas neste domínio que vimos abordando, mediante o quadro de referência avaliativa adotado pela IGEC no que toca aos procedimentos relativos à avaliação externa das escolas. Todavia, Bidarra *et al.* admitem que tais resultados podem decorrer do facto dos avaliadores da IGEC terem sido “mais «generosos» ou benevolentes” (2014, p. 237) neste domínio em detrimento de outros, dado que acreditam menos na capacidade de autorregulação e melhoria da escola, apesar do crédito que atribuem aos modos de organização e gestão.

Segundo Bidarra *et al.* (2014), a conceção/planeamento e a gestão dos recursos humanos foram os fatores que mais contribuíram para as classificações obtidas no domínio «organização e gestão escolar».

5. O Diretor escolar

O Diretor é concetualizado de forma diferente por alguns autores. Assim, para Gómez-Mejía, Balkin e Cardy, o Diretor “*es una persona que está a cargo de otras personas, siendo*

responsable de la ejecución correcta y oportuna de acciones encaminadas a la consecución de buenos resultados dentro de su unidad” (2000, p. 5).

Para Estrella, trata-se de “*un agente de apoyo a la escuela y su principal función es colaborar en el mejoramiento de los procesos y resultados educativos*” (2001b, p. 62). Nesta perspectiva, o Diretor é percebido como alguém que dirige um maior número de pessoas da escola, para que consigam alcançar determinados objetivos num esforço conjunto e de colaboração.

Segundo Mayo e Gago, o Diretor “*es el responsable del funcionamiento del establecimiento y de los resultados de los aprendizajes de los niños*” (2014, p. 146). É também o elemento que

“coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade” (Libâneo, 2013, p. 108).

Além disso, desempenha um papel importante na dinamização da estrutura organizacional da escola, designadamente na conceção, implementação, monitorização e avaliação dos instrumentos de autonomia, como são os casos do regulamento interno, do projeto educativo, dos planos anual e plurianual de atividades, do orçamento e da conta de gerência. Tem ainda um papel importante na implementação do currículo formal e de um currículo flexível que contemple a diversidade dos discentes.

Já a organização europeia Eurydice entende que o Diretor do estabelecimento de ensino é

“qualquer indivíduo à frente de um estabelecimento de ensino que, sozinho ou no seio de um conselho ou comissão, é responsável pela sua gestão. Dependendo das circunstâncias, a pessoa em questão pode exercer responsabilidades pedagógicas (que podem incluir o ensino, mas também responsabilidades em relação ao funcionamento geral do estabelecimento em áreas como os horários, implementação de currículos, decisões sobre o que é ensinado e que materiais e métodos devem ser utilizados, avaliação dos professores e do seu desempenho, etc.) e/ou responsabilidades financeiras (muitas vezes limitadas à responsabilidade pela gestão dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino)” (2013, p. 130).

Azevedo (2011) percebe o Diretor como alguém que, por se «situar num quadro prisioneiro», é desde logo refém da norma, dos colegas, da não gestão dos recursos humanos, em particular do corpo docente, e da sua própria ignorância.

Portanto, é um indivíduo refém da norma porque muito do que pensa e pretende implementar para resolver problemas muito concretos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, acaba por não ser concretizado, uma vez que não cumpre integralmente as normas instituídas.

É igualmente uma pessoa refém dos colegas porque ao ser eleito pelo Conselho Geral,

“em que os professores ainda têm um papel importante (tanto pelo seu número como pela sua capacidade de influência junto dos representantes dos alunos e dos representantes do pessoal não-docente), pelo que a sua fonte de legitimidade está ainda muito apegada aos colegas. Refém ainda da não-gestão dos recursos. O/A Director/a não pode contratar os professores, nem sequer os pode avaliar com autonomia, não pode premiar o mérito daqueles que mais se dedicam, não pode reafectar os docentes de que a escola dispõe (que cada ano podem oscilar em graus variáveis), não é a autoridade face aos recursos globais da escola. Os professores de que dispõe a escola que dirige não são «seus» professores, mas sim professores do Ministério da Educação, que hoje estão aqui e depois podem já não estar” (Azevedo, 2011, p. 97).

O Diretor, na opinião de Azevedo, é ainda refém da sua própria ignorância, dado que em diversas situações “os professores escolhidos para dirigir as escolas têm uma muito débil formação em gestão e em liderança de pessoas e organizações da educação, não sabem escutar, envolver, convocar e mobilizar, tanto na escola como na comunidade” (2011, p. 98).

Trata-se, na aceção de Leal e Carvalho, de um sujeito que “é, simultaneamente, o «primeiro responsável», alguém a quem «pedir contas», mas também, alguém dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo de escola e «executar localmente as medidas de política educativa»” (2013, p. 17).

No âmbito da conceção mais clássica, o Diretor, de acordo com Fernández, é “*aquella persona que posee subordinados a los que puede asignarles tareas que conduzcan a la obtención de resultados*” (1996, p. 306).

Na perspetiva de A. M. L. Lopes, o Diretor escolar é, simultaneamente, “gestor e líder, isto é, no exercício da sua liderança, o diretor (re)combina práticas que estão associadas à gestão (diagnóstico, planeamento estratégico, monitorização e avaliação, otimização e

rentabilização de recursos) e à liderança (visão, missão, valores, mudança, inovação, diálogo, relação)” (2012, p. 119).

Portanto, várias são as referências ao conceito de Diretor. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, o Diretor é aquele “que dirige; indivíduo que tem a seu cargo a direção de uma empresa ou organização; administrador; membro de uma direção ou diretório; indivíduo que organiza uma tarefa ou orienta um conjunto de pessoas que trabalham juntas; mentor; guia” (2014, p. 541).

Para Machado, o Diretor é “aquele que dirige; administrador; mentor; guia” (1991, vol. II, p. 83). É, ainda, aquele que “regula; determina; (...) administra. Aquele que está à frente de um estabelecimento, de uma administração (...)” (Dicionário Enciclopédico Lello Universal, 1997, p. 760).

Na aceção de Olalla, Chow e Tafur, o Diretor é uma figura chave “*como órgão unipersonal que assume a autoridade y responsabilidad del ejercicio de la dirección en el centro educativo*” (2011, p. 61) e dele depende a «velocidade» com que são promovidas e efetuadas as mudanças e a inserção de valores trabalhados não só com os docentes, como com os restantes atores educativos e com a própria comunidade. Neste âmbito, parece-nos que o Diretor de escola deve saber ser, fazer e saber atuar para administrar, gerir e liderar o estabelecimento de ensino ou o conjunto de escolas que tem a seu cargo.

Trata-se igualmente de um sujeito, que na maior parte dos países provém da classe docente.

Na ótica de Guerra (2015), o Diretor é a pessoa que assume a responsabilidade pela «condução do destino» de uma escola e que ajuda a que a instituição escolar encontre o sentido e o significado da sua atividade; impulsiona e coordena um projeto autenticamente educativo; cria um clima positivo entre todos os membros da comunidade educativa; propicia a motivação educativa para adaptar a instituição às novas exigências; torna possíveis as aprendizagens mais relevantes e significativas; promove a avaliação da escola como um caminho de melhoria; contribui para a «construção e manutenção» de uma rede de relações psicologicamente sãs e úteis entre os diversos atores educativos e entre estes e outros sujeitos externos à própria escola; zela pelas dimensões éticas do desenvolvimento organizativo; e empenha-se para que se verifique a participação de todos os setores e indivíduos da comunidade.

Ferreira e Silva (2014) entendem que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas desempenham um papel importante na organização e responsabilidade das escolas. Esta situação deriva da

“grande responsabilidade que assumem na criação de condições de aprendizagem e de bem-estar para as crianças e os jovens; de desenvolvimento profissional e de bem-estar dos professores e outros funcionários; de relacionamento com os pais dos alunos e outras entidades locais; de relacionamento com a administração do sistema educativo, a nível regional e nacional, e ainda com outras instâncias educativas com funções ora de controlo e fiscalização ora de apoio às práticas educativas” (Ferreira e Silva, 2014, p. 183).

O Diretor é ainda alguém que tem a incumbência de escolher aqueles que mais diretamente irão trabalhar com ele e, portanto, que farão parte da sua equipa de direção. Ou seja, é o responsável pela escolha do Subdiretor e dos Adjuntos que com ele irão trabalhar na direção do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada do ensino não superior público português. Esta escolha, de acordo com o que é referido na literatura, é efetuada tendo por base determinadas características, qualidades, capacidades e competências pessoais, funcionais e profissionais que entendem ser as melhores e as mais adequadas ao desempenho das funções inerentes a esses cargos, visando o cumprimento da missão que têm para a escola ou para o Agrupamento e os objetivos que se propõem alcançar. Nessa escolha, os Diretores levam ainda em linha de conta a formação detida por estes atores educativos, em particular aquela que diz respeito às áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

É também aquele ator educativo que deve gerir os recursos de forma a garantir a implementação das ideias previstas na legislação em vigor que melhor se adaptam aos objetivos definidos normativamente para os Agrupamentos de Escolas e para as Escolas não Agrupadas.

Nesta parte do nosso trabalho, além desta conceitualização do Diretor escolar, como forma de introduzir este tema, iremos abordar seguidamente o Diretor escolar em alguns países europeus, incluindo Portugal, no Brasil e no Chile, assim como outros aspetos relacionados com este tipo de dirigente.

5.1. O Diretor escolar em alguns países europeus, no Brasil e no Chile

Os Diretores das escolas nos diferentes países são selecionados e recrutados de forma distinta e exercem as suas funções de acordo com as políticas educativas de cada Estado. Neste âmbito, o relatório da OCDE (2009) assinala que na transformação da escola os Diretores escolares ocupam o primeiro lugar, ou seja, um lugar de extrema importância, pelo que deste modo a sua seleção é o ato essencial para que na direção de qualquer estabelecimento de ensino se iniciem as mudanças consideradas necessárias para que se possa prestar um serviço público educativo de qualidade.

Assim, nesta parte do nosso trabalho apresentaremos algumas destas situações em alguns países europeus, assim como no Brasil e no Chile.

5.1.1. O Diretor escolar em Espanha

No país vizinho, aqueles que aspiram serem Diretores de escolas públicas têm de passar por um processo, cuja tendência geral nos últimos anos tem sido a de “*computar los méritos académicos y profesionales de los candidatos y la organización de cursos de formación para capacitar a los directores/as en el ejercicio de su cargo*” (Jáuregui, 2006b, p. 9).

De acordo com a *Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de Mayo* (LOE), o candidato a Diretor acede ao cargo por seleção e para que o docente se possa candidatar a tal função é necessário que possua pelo menos cinco anos como professor do «quadro», que tenha lecionado durante pelo menos o mesmo tempo e prestar serviço há pelo menos um ano numa escola do mesmo nível de ensino a que se candidata. Além disso, tem de apresentar um projeto de direção que contenha os objetivos, as linhas de atuação e a avaliação das mesmas. Além destes aspetos, os candidatos a Diretores nas escolas públicas espanholas, de acordo com o normativo mais recente em Espanha, a *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre* (LOMCE)⁴⁷³, têm de possuir um certificado que ateste a conclusão de um curso de formação sobre o desenvolvimento da função diretiva, ministrado pelo Ministério da Educação Cultura e Desporto ou pelas administrações educativas das Comunidades Autónomas. A sua duração e organização, tanto na parte prática como na teórica, são definidas pelas autoridades educativas das Comunidades Autónomas, o que faz com que existam diferenças no que concerne ao número de horas de

⁴⁷³ LOMCE significa *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*.

formação, sendo que 40 é o mínimo e 14 meses é o máximo, isto nas Comunidades onde esta se encontra regulamentada (Eurydice, 2013). Todavia, a LOE, no artigo 36.º, estabelece que os candidatos que acreditem uma experiência de 2 anos nas funções de Diretor, ficam isentos do referido programa de formação, organizado pela administração central. Já no que toca às Comunidades Autónomas, a sétima disposição transitória desta Lei, refere que os professores acreditados para o exercício da direção mas que ainda não a tenham exercido ou que a tenham feito por um período inferior ao citado de dois anos, estão isentos da parte de formação inicial que venha a ser determinada em cada uma dessas Comunidades espanholas. As autoridades educativas podem exigir também nas Comunidades Autónomas onde se fala outra língua oficial além do castelhano, um certificado comprovativo do nível mínimo de competência linguística nessa língua (Eurydice, 2013). Ainda de acordo com a LOMCE, nomeadamente mediante a sua primeira disposição transitória, durante os cinco anos seguintes à publicação desta *Ley Orgánica*, não constituirá requisito imprescindível para participar no concurso de méritos para seleção de Diretores de escolas públicas, a posse de certificação acreditada que prova que o candidato superou o curso de formação sobre o desenvolvimento da função diretiva que se encontra legalmente instituída pelo *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Octubre*. No entanto, entende a administração educativa que este facto deverá ser tido em conta como mérito do candidato que a possua. Decorridos estes cinco anos, só poderão participar nos procedimentos seletivos para acesso ao cargo de Diretor das escolas públicas, os candidatos que tenham superado um curso de atualização de competências diretivas, sem ter a necessidade de realizar o curso de formação para Diretores escolares. Esta situação também é válida para aqueles que ocupam o cargo Diretor, contudo, não é necessária para todos estes dirigentes que pretendam a renovação da sua nomeação para o cargo.

Ainda de acordo com este *Real Decreto*, durante os cinco anos seguintes à sua publicação a administração educativa continuará a organizar os programas de formação inicial para a nomeação para o cargo de Diretor para aqueles que não tenham uma experiência de pelo menos dois anos na função diretiva, nem estejam na posse de habilitações ou credenciações de direção das escolas públicas e que não tenham realizado um curso de formação para Diretores ou de atualização de competências diretivas para o desenvolvimento da função diretiva.

Inicialmente a autoridade educativa abre um concurso de méritos para os candidatos a Diretor, mediante a “publicação (...) do convite anual à «seleção por mérito», (...) aos professores funcionários públicos de carreira” (Eurydice, 2013, p. 116). Em seguida, os

candidatos submetem a sua candidatura à apreciação do estabelecimento de ensino para o qual concorrem. Posteriormente, a sua seleção é realizada por uma Comissão de Seleção (*Comisión de Selección*) constituída por representantes da administração educativa e da escola onde decorre o concurso, nomeadamente professores e pais. Segundo o n.º 2, do artigo 135.º, da LOMCE, são fixadas as percentagens destes representantes que compõem esta comissão. Assim, 30% a 50% são representantes da escola, em que pelo menos metade têm de ser professores, o que implica que “*el restante puede ser externo*” (Álvarez, 2013, p. 746), ou seja, de 50% a 70%. Esta situação tem merecido destacadas críticas por parte da população escolar, em particular dos docentes, mas também dos académicos como Álvarez (2013), Bolívar (2013b) e M. Á. Fernández (2014), por entenderem que a mudança introduzida agora pela LOMCE pode significar um retorno a um Diretor como representante executivo da administração, que não tem mais capacidade que aquela que lhe outorga a autoridade ou o poder de quem o designou, ou seja, trata-se do «governo» da escola ser atribuído a um gestor mais adequado desde um ponto de vista da administração, em que também perde capacidade decisória a própria comunidade educativa. Ainda a este propósito, Sabín acrescenta que tal situação acabará por “*desmantelar la democracia escolar*” (2014, p. 1). Seguidamente a Comissão avalia as candidaturas mediante a análise que efetua ao mérito de cada candidato, através da examinação do currículo, da parte profissional e também do projeto de direção (*proyecto de dirección*) apresentado por cada um destes elementos, variando o peso que cada Comunidade Autónoma atribui a estes três aspetos⁴⁷⁴. Também a seleção, de acordo com a LOMCE, baseia-se na experiência e na valorização positiva do trabalho prévio desenvolvido no cargo diretivo e no trabalho docente realizado como professor ou educador. Ainda no âmbito da seleção, a LOE confere uma modificação significativa em relação à legislação anterior, que se prende com o facto dos docentes da escola que se candidatam ao cargo de Diretor desse estabelecimento de ensino terem preferência em relação a candidatos exteriores, isto é, em relação àqueles que exerçam a sua atividade profissional noutras escolas (Ojanguren, 2013). Quando não se verifica a apresentação a concurso de qualquer candidato ou quando por qualquer circunstância os candidatos que desempenham as suas funções na escola a que se candidatam não forem selecionados pela comissão, serão analisados e

⁴⁷⁴ A título de exemplo podemos referir que na província vizinha do Algarve - a Andaluzia, segundo Delgado (2010a), a seleção dos candidatos ao cargo de Diretor tem por base os méritos académicos num máximo de dois pontos, os méritos profissionais num máximo de seis pontos e a valorização do projeto de direção num máximo de oito pontos. Para cada uma destas três situações são analisados e valorizados inúmeros aspetos, em que para cada um deles é atribuída uma pontuação máxima, de forma a perfazer o total previsto pela autoridade educativa desta Comunidade Autónoma Espanhola para cada um dos méritos e também para o projeto de direção.

classificados os currículos dos candidatos de outras escolas. Na ausência de candidaturas, a administração nomeia provisoriamente o Diretor por 4 anos, que por este motivo também se encontra isento da obrigatoriedade de frequentar o programa de formação inicial. No caso dos Diretores selecionados, a sua seleção e/ou eleição será decidida democraticamente pelos membros da Comissão, de acordo com os critérios estabelecidos pelas administrações educativas, central e das Comunidades Autónomas. A este respeito, Alcaide assinala que se trata de uma situação complexa a que ocorre em Espanha a este nível, dado que se verifica

“la perspectiva de conciliar modelos de selección - «los candidatos más idóneos profesionalmente» - y elección - «que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa» - , en la que los solicitantes con mayor puntuación en el curso han de ser, en su caso, refrendados por una decisión de la comisión que tiene en cuenta la valoración de los méritos y del proyecto de dirección, pero sin que se presuma, con claridad, el carácter vinculante de la puntuación en el concurso” (2012, p. 99).

Findo este processo e tendo sido aprovados no programa de formação inicial, os candidatos são nomeados pela administração educativa para um mandato de Diretor de quatro anos, que poderá renovar-se por períodos de igual duração, mediante a avaliação positiva do trabalho desenvolvido no final de cada período. Segundo a LOMCE, os critérios e procedimentos relativos a esta avaliação são da responsabilidade do Instituto Nacional de Avaliação Educativa e são tornados públicos. Os mesmos incluem os resultados das avaliações individuais realizadas durante o mandato, em que são considerados nesta avaliação do Diretor em relação à escola que dirige, os fatores socioeconómicos e socioculturais do contexto e o seguimento da evolução no tempo. Ainda mediante a LOMCE, as administrações educativas, central ou regional, poderão fixar um limite máximo para a renovação dos mandatos. De acordo com a LOE, tanto a administração educativa como o Conselho Escolar podem propor a cessação das funções do Diretor, quando se verifique incumprimento grave das funções inerentes a este cargo. Contudo, é necessário convocar o Diretor para uma audiência onde lhe serão apresentados os motivos para tal proposta e em que o mesmo será ouvido, podendo expressar a sua defesa. Quando ocorrer a situação de cessação das funções do Diretor, a LOE ao contrário da legislação anterior que impedia este docente de participar em qualquer concurso de seleção para Diretores durante o período de tempo estabelecido pela administração educativa, é omissa a este respeito.

A respeito da LOMCE, Mayo e Gago entendem que este normativo propõe um «modelo profissional e de gestão eficaz *“que intenta un modelo de director como prolongación de la administración en el centro buscando la eficiencia del centro como organización: gerencialista y técnico, que entiende el profesorado como recursos humanos”* (2014, p. 152). Ainda no mesmo âmbito, mas de acordo com Álvarez, esta Lei contribuirá também para reforçar *“la capacidad de gestión de la dirección de los centros confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración Educativa en el centro, y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión”* (2013, p. 744). Deste modo, além destes autores citados, também M. Á. Fernández entende que tal normativo acaba por implementar *“un nuevo estilo de dirección de la escuela pública, bastante más cercano al perfil manager de la cultura anglosajona que el perfil administrativo de la cultura francesa de la que hemos sido deudores”* (2014, p. III), denominando-o de modelo gerencial. Na mesma ordem de ideias, Agudo considera que esta *Ley Orgánica* introduz mudanças que *“conducen hacia un modelo gerencial y de mercado”* (2015, p. 18) no que toca à administração da educação e em particular à gestão das escolas de ensino não superior público espanholas. Já Matheu, Lasheras e Gelis (2015) entendem que este normativo tende a dotar a figura do Diretor escolar de uma maior capacidade para tomar decisões de forma unilateral.

No exercício das suas funções o Diretor representa a administração escolar e está encarregado de

“zelar pelo cumprimento das leis e de todos os aspectos normativos vigentes. Como autoridade máxima, é o chefe do pessoal adstrito à escola, preside a actos oficiais académicos. A ele estão ainda acometidas as tarefas de índole burocrática, a gestão e resolução de conflitos, a criação de um bom clima de escola, bem como os aspectos disciplinares dos alunos, promoção de planos de melhorias para a escola, de inovação, o favorecimento de avaliação interna e/ou externa, constituindo ainda como responsável último pela elaboração do projecto educativo e do plano anual. Finalmente e através de proposta prévia ao «Claustro de Professores» e ao Conselho Escolar nomeia ou demite o Chefe de Estudos e/ou o Secretário” (2007, p. 71).

Em Espanha tem-se registado ao longo dos anos falta de candidatos para acederem ao cargo de Diretor. Na perspetiva dos professores, e de acordo com a investigação, esta situação deve-se *“a la problemática doble función en la que se encuentran inmersos los directores, al ser elegidos por la comunidad educativa y nombrados por la administración”* (Palomares

2005, p. 447). Por outro lado, os Diretores em exercício de funções na primeira metade da primeira década deste século, atribuíam a essa ausência os seguintes fatores: a dificuldade em desempenhar um trabalho complexo para o qual não se sentiam preparados; as insuficientes recompensas que iriam receber pelo trabalho desempenhado neste cargo; o receio em comprometer-se com o desempenho de funções pouco aceites pelos seus colegas (neste caso os docentes); a falta real de poder e de autonomia; o escasso apoio recebido da administração educativa; e o escasso reconhecimento social da função (Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo, 1999).

Perante esta situação de ausência de candidatos em muitas regiões de Espanha para acederem ao cargo de Diretor de escola, Palomares salienta que esse facto “*es una prueba concluyente de la radical invalidez del sistema de acceso vigente y, como consecuencia, de la ineludible y urgente necesidad de hallar alternativas reales al mismo*” (2005, p. 448). Tendo em vista as possíveis soluções para o futuro, os docentes espanhóis entendiam nesta altura que este processo deveria proporcionar oportunidades para satisfazer as motivações daqueles que pretendessem aceder ao cargo de Diretor e que poderiam ser: aceder a um cargo que contribuísse para a realização pessoal e profissional; ter ocasião de desenvolver a própria atividade; ter a oportunidade de demonstrar o compromisso com a profissão e o seu sentido de responsabilidade; a necessidade de participar ativamente no contexto principal em que se desenvolve a sua vida; e ter a oportunidade de contribuir para a melhoria do sistema educativo (Saballs, 2000).

Presentemente, aos Diretores das escolas públicas espanholas estão acometidas uma grande variedade de competências por via normativa, de funções e de responsabilidades que os obrigam a dedicarem-se de forma empenhada ao exercício das suas atividades profissionais. Neste sentido, Guerra entende que o máximo responsável da escola deve ser o aglutinador e “*el representante de la comunidad y, por conseguinte, ha de ser elegido por ella. Ha de ser un «primus inter pares», un coordinador de la actividad y generador de buen clima y de relaciones positivas*” (2014, p. 126). Deve também interessar-se por uma verdadeira formação que o ajude no desempenho das suas funções, isto é, que vá mais além do que simples aprendizagens intelectuais. Em última análise, para Guerra (2014; 2015), o Diretor deve ser um gerador de «feromonas» que promova o crescimento e o amadurecimento da organização que dirige e daqueles que lá trabalham.

Também no país vizinho, e de acordo com Val (2007), mediante dados do Sistema Estatal e dos Indicadores da Educação em Espanha, publicados em 2006, podemos referir que

no ano de 2003 o perfil dos Diretores das escolas espanholas indicava que, na sua maioria eram homens com mais de 40 anos de idade e com mais de 20 de docência, eleitos pelo Conselho de Escola, detentores de formação para o desempenho de funções diretivas e bastante ou muito satisfeitos com essa formação de que eram detentores.

Ainda neste âmbito, e de acordo com o relatório da OCDE (2014a), atualmente o perfil dos Diretores escolares espanhóis é o seguinte: 53,3% são homens; apresentam em média 49,4 anos de idade; 98,4% são licenciados; 82,7% detêm formação para Diretor; exercem este cargo em média há 7,9 anos; têm em média 23,1 anos de tempo de serviço; e são responsáveis por escolas com uma média de 545,4 alunos e de 44,5 professores.

5.1.2. O Diretor escolar em Itália

Em Itália, o candidato a Diretor tem de ter cinco anos de experiência no ensino como professor e tem ainda de possuir uma licenciatura em qualquer área (Eurydice, 2013). Depois tem de se submeter a um concurso público nacional, incluindo testes⁴⁷⁵ escritos e orais, em que pode concorrer a qualquer escola de uma região. Os candidatos selecionados por este processo⁴⁷⁶ têm de frequentar um curso de formação no âmbito das áreas inerentes ao exercício das funções que irão desempenhar com uma duração de 3 a 4 meses. Posteriormente, são colocados nas escolas pelo Diretor-Geral, de acordo com as preferências manifestadas no concurso e também mediante os resultados obtidos nos testes. Uma vez empossados no cargo de Diretor, prestam contas da sua ação «governativa» ao Diretor Regional. Os Diretores de escola depois destes procedimentos passam a ter um lugar definitivo no exercício destas funções.

Neste país, o Diretor não integra o órgão de direção estratégica da escola, que entre outros assuntos se debruça sobre a gestão financeira, e que se denomina Conselho de Instituto (*Consiglio di Istituto*), onde têm assento catorze a dezanove membros, nomeadamente: pais,

⁴⁷⁵ Segundo Barzanò, estes testes são seletivos e compreendem várias etapas: “o exame dos títulos profissionais, a avaliação de dois trabalhos escritos e uma entrevista oral com uma equipa de peritos nomeada pelo ministério. Os candidatos que passem sucessivamente estas três etapas são escalonados de acordo com os resultados alcançados nos testes e têm direito a participar num curso de formação preparatório, após o qual são sujeitos a uma nova entrevista. Depois de todas estas etapas estarem concluídas, os candidatos aprovados passam a deter a posição permanente de directores de escola” (2009, p. 117). Desta forma, são colocados numa das escolas que precisam de Diretor, por um período inicial de cinco anos, com um contrato renovável assinado pelo Diretor Regional. Assim, o docente ser colocado numa escola ou noutra para exercer as funções de Diretor é, então, uma questão de simples preferência geográfica, de classificação na escala de ordenação e seriação ou de disponibilidade de lugar.

⁴⁷⁶ O processo de recrutamento de Diretores para as escolas italianas já conta com vários aspetos deste procedimento descentralizado, todavia, na sua globalidade este processo ainda é dirigido a nível central.

professores e pessoal não docente. Todavia, o Diretor integra o órgão intitulado Junta Executiva (*Giunta Executiva*), a que preside, de que também fazem parte professores e pais, totalizando cinco ou seis membros (Barzanò, 2009). É ainda Presidente da Assembleia de Professores (*Collegio dei Docenti*), órgão que integra todos os professores da escola.

No caso italiano, e de acordo com Paletta e Vidoni (2006), os Diretores são mais gestores do que líderes, embora com poder limitado devido a constrangimentos burocráticos. São responsáveis pelos resultados das escolas que dirigem, no entanto, apesar de agirem em conjunto com a Assembleia de Professores e com a Junta Executiva, sob a supervisão do Conselho de Instituto, “não nomeiam o pessoal que é colocado na escola pelos departamentos regionais do Ministério. Portanto, a governação da escola implica diversas contradições no que respeita às responsabilidades do director” (Barzanò, 2009, p. 144).

Ao nível do ensino primário, os Diretores italianos dirigem por hábito não um estabelecimento de ensino, mas um conjunto de estabelecimentos incluídos na «escola», que por terem histórias, culturas e identidades diferentes, requerem destes gestores de topo “sofisticadas competências sociais e políticas e implica certamente o desempenho da função de gestor” (Barzanò, 2009, p. 145).

Cada escola italiana tem um Vice-Diretor, que é escolhido pelo Diretor de entre um grupo de professores indicados pela Assembleia de Professores.

Pelas funções que desempenha, um Diretor de uma escola italiana auferem um salário em média cerca de 35% mais elevado do que o de um professor experiente, o que é superior em relação àqueles que desempenham funções idênticas em Inglaterra (Barzanó, 2009).

O Diretor de escola em Itália, à semelhança do que acontece em Portugal, também é responsável por um conjunto de escolas, com pelos 500 alunos, localizando-se o seu gabinete de trabalho no estabelecimento principal, que pode muitas vezes encontrar-se bastante longe dos outros, como acontece, por exemplo, nas áreas rurais em que por vezes esta distância pode variar entre os dez e os vinte quilómetros.

Estes dirigentes italianos além das inúmeras atribuições inerentes ao cargo têm, de acordo com a legislação, as seguintes funções principais:

- “• Garantir a gestão unitária da escola, representá-la legalmente, ser responsável pela gestão dos recursos instrumentais e financeiros e pelos resultados obtidos.
- Operacionalizar o poder de gestão, coordenação e desenvolvimento dos recursos humanos, de acordo com as competências dos órgãos de governação.

- Organizar as actividades da escola segundo critérios de eficiência e eficácia, interagindo com as autoridades locais e outros públicos externos.
- Negociar localmente com os representantes dos sindicatos nas escolas” (Barzanò, 2009, pp. 118-119).

Apesar das tarefas que estes dirigentes têm de cumprir serem muito exigentes e de grande responsabilidade, o facto é que, por exemplo, no que toca aos recursos humanos, o seu poder se limitar a questões de horários, licenças, reprimendas disciplinares de menor importância e a recompensas financeiras, estas mais aliciantes. O Diretor das escolas italianas não tem a possibilidade de ter um papel na colocação do pessoal e no desenvolvimento da sua carreira profissional, dado que estes processos são geridos a nível central. Ainda a autonomia financeira é mais virtual que concreta, apesar das inovações introduzidas na gestão orçamental. Esta situação aliada a financiamentos reduzidos pelo Estado italiano para a educação e particularmente para as escolas, tem feito com que os Diretores se deparem com mais problemas nesta área, tendo por vezes que resolver situações recorrendo a soluções legais, mas muito pensadas e ponderadas, tal como vem acontecendo no nosso país e penso que um pouco por grande parte dos países europeus.

Apesar desta circunstância, os Diretores das escolas italianas devem hoje conseguir garantir

“la sicurezza complessiva delle attività che si svolgono nei locali posti sotto la sua responsabilità, il diritto allo studio, la legittimità e l’efficacia dell’azione amministrativa e didattica dell’istituzione scolastica (sia quella di sua diretta competenza che quella propria degli organi collegiali), la libertà d’insegnamento, i diritti sindacali, la tutela della riservatezza dei dati personali, la trasparenza” (Giannelli, 2015, p. 15).

Em Itália, Barzanò (2009) entende que também se tem procurado combinar duas dimensões contraditórias em relação ao modelo de gestão das escolas. Por um lado,

“estabelece uma gestão colegial e democrática, onde as principais decisões são tomadas pelos actores envolvidos no processo educativo ou pelos seus representantes e muitas responsabilidades são partilhadas . Por outro lado, estas parecem apoiar-se num forte director de escola, seleccionado através de um complexo mecanismo conduzido a nível nacional, um

gestor especializado e um bom líder, com uma extensa responsabilidade pessoal” (Barzanò, 2009, p. 120).

Ainda em Itália os Diretores apresentam, de acordo com o relatório da OCDE (2014a), o seguinte perfil: 44,8% são homens; a média de idades situa-se nos 57 anos; 98,8% são licenciados; 96,2% estão habilitados com formação de Diretor; exercem estas funções em média há 10,8 anos; têm em média 22,2 anos de tempo de serviço; e dirigem escolas com uma média de 794,6 alunos e de 85,8 professores.

5.1.3. O Diretor escolar em França

O perfil profissional dos Diretores das escolas francesas, assim como as suas funções mais importantes, circunscrevem-se à gestão administrativa e económica.

Os Diretores das escolas francesas perfilam-se como coordenadores de uma complexa realidade dos respetivos estabelecimentos de ensino onde exercem a sua atividade profissional. Segundo a Eurydice (1996), a denominação que recebem é tão variada como os tipos de escolas que podem chegar a dirigir, nomeadamente:

- *Directeur d'école*, nas escolas pré-primárias e primárias;
- *Principal*, nas escolas de ensino secundário do primeiro grau (*collèges*);
- *Proviseur*, nas escolas de ensino secundário do segundo grau, tanto nos liceus como nos liceus profissionais (*lycées*).

Apesar de existirem estas designações pelas quais são conhecidos os gestores de topo das escolas francesas, no nosso trabalho adotaremos a denominação de Diretor para identificar tal função de *Chef d'établissement*.

Acedem a este cargo os candidatos que podem ser educadores, professoras ou que podem ter uma proveniência diferente da docência, através de um concurso de oposição de carácter nacional ou ao concurso de méritos para as escolas secundárias e a este último para se candidatarem a ser Diretores de escolas primárias. No caso das escolas primárias, a seleção dos candidatos é realizada pela *Academie* a partir de uma lista qualificada de aspirantes a estas funções.

Ainda para acederem à função de responsável pelo estabelecimento de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário é exigida pela administração experiência

profissional⁴⁷⁷ e formação em liderança escolar. Segundo a Eurydice (2013), em termos de experiência profissional, os aspirantes ao cargo de Diretor devem ter cinco anos de experiência docente para se candidatarem a este cargo nas escolas secundárias ou três anos para efetuarem o mesmo processo para as escolas primárias. A formação em liderança escolar ocorre posteriormente à formação inicial de professores e à obtenção da qualificação como professor, sendo que o período mínimo que é exigido pelas autoridades educativas francesas aos candidatos é de um ano e realiza-se após a nomeação para o cargo de Diretor (Eurydice, 2013). O seu objetivo consiste em dotar os futuros responsáveis pelos estabelecimentos escolares das competências necessárias para assumirem as novas funções.

Após este processo, os Diretores das escolas francesas são nomeados mediante uma decisão ministerial para as escolas secundárias e pelos inspetores de *l'academie* para os estabelecimentos de ensino primário. Depois de superados dois anos no cargo de Diretor, convertem-se em «funcionários do governo», funcionando nas escolas como seus representantes (Fernández, 2003).

Durante o exercício da sua atividade profissional são sujeitos a avaliações periódicas, estando a duração do seu mandato vinculada “*a un proyecto concreto de actuación cuya posterior evaluación determina la continuidad del Director*” (Segura, 2007, p. 40). No caso das escolas secundárias, a permanência do Diretor no mesmo estabelecimento de ensino não pode ultrapassar nove anos, pelo que obriga a estes gestores a uma mobilidade mais ou menos permanente (M. G. O. G. N. Leite, 2007). A este respeito, Barrère refere que

“Depuis 2000, un nouveau protocole d'accord a défini une obligation de mobilité pour les chefs d'établissement qui ne peuvent désormais plus passer davantage que neuf années dans un même poste, une obligation bien recue par certains à l'interne comme cohérente au vu de l'action (Blanchet, 1999; Lang, Mélenchon, 2000)” (2009, pp. 31-32).

Após superarem este processo de seleção, estes «novos» Diretores escolares devem realizar uma fase de formação inicial de pelo menos seis meses de duração, em que os seus aspetos gerais no que toca a conteúdos e organização, que são comuns a toda a França, são definidos pelo Centro para a Formação do Pessoal de Inspeção e Direção. Depois de

⁴⁷⁷ Segundo a Eurydice, a experiência profissional em ensino significa “trabalhar profissionalmente como professor durante um determinado número de anos, em geral no mesmo nível de ensino para o qual o indivíduo em questão procura obter nomeação como diretor de estabelecimento de ensino” (2013, p. 112).

finalizado este processo, convertem-se em «funcionários do governo» a cujo Ministro de Educação representam na escola. São Diretores bem remunerados.

Em França, à semelhança do que vem acontecendo em Espanha, também a administração se debate com a falta de candidatos para exercerem as funções de Diretor. A este propósito podemos salientar a título de exemplo que no concurso de 2001 ficaram por preencher, em França, 1300 vagas de Diretor de escola por falta de candidatos (Fernández, 2007a).

Enquanto nas escolas primárias, os Diretores podem estar completa ou parcialmente isentos de obrigações docentes, dependendo do tamanho da escola e do número de alunos, nas escolas secundárias, estes dirigentes não desenvolvem nenhuma atividade docente.

As suas condições de trabalho correspondem a um estatuto profissional distinto daqueles que exercem a docência e dos restantes funcionários educativos. Trata-se de um cargo vitalício que se encontra integrado no corpo de funcionários da educação nacional denominado «Pessoal de Direção» com carreira própria, portanto, distinta da carreira docente. Por este facto, auferem uma remuneração principal que corresponde a um determinado índice, o qual se reporta à classe de chefe de estabelecimento, 1ª, 2ª ou 3ª, e ainda à categoria do estabelecimento⁴⁷⁸ de ensino, que varia de acordo com o número de alunos e outras especificidades. Além desta remuneração, são ainda compensados por uma complementar, a qual também varia mediante a categoria da escola (Barrère, 2009).

Os Diretores das escolas secundárias francesas não têm atividade docente, enquanto os das escolas primárias podem beneficiar de uma redução parcial ou completa dependendo do número de turmas que frequente a escola. Como já se disse, tanto uns como os outros têm acesso à formação permanente que é disponibilizada pela administração.

No caso francês, como se trata de um sistema extremamente centralizado, o Diretor escolar é o representante da administração na escola. Apesar desta situação, os Diretores, sobretudo os das escolas secundária, formam

“un cuerpo funcional de gran prestigio y elevado estatus. Su relación con el profesorado y con el conjunto de la comunidad educativa es jerárquica y administrativa. No supervisa directamente la labor docente de los profesores, lo que es función de los inspectores, pero los evalúa periódicamente, influyendo así en su puntuación para traslados y en sus ascensos de nivel, que acarrear aumentos salariales” (Tobella, 2004, p. 21).

⁴⁷⁸ Segundo Barrère (2009), existem quatro categorias de estabelecimentos em França.

A figura do Diretor encontra-se mais consolidada nas escolas secundárias, em que este tem poderes tanto sobre a instituição como sobre as pessoas, do que nas escolas primárias onde é um entre os seus pares (Flores, 2005).

Enquanto representante da administração, o Diretor assegura a aplicação das medidas educativas nacionais, enquanto *Chef d'établissement* adapta essas políticas ao contexto local, ou seja, à própria escola ou conjunto de escolas que dirige. Desta forma, “compete-lhe articular as políticas locais aos objectivos nacionais e, conseqüentemente, promover e impulsionar a elaboração do *projet d'établissement* antes da aprovação da versão definitiva do *conseil d'administration*” (Flores, 2005, p. 87). Segundo M. G. O. G. N. Leite, o Diretor é “ao mesmo tempo o órgão executivo e o representante do Estado no seio do estabelecimento. Intervém no processo administrativo no fim da cadeia hierárquica, sendo o responsável pela implementação e execução das decisões tomadas superiormente a nível ministerial” (2007, p. 75).

Em jeito de síntese, podemos referir que os Diretores das escolas franceses norteiam o seu desempenho pelo referencial oficial das competências, o qual constitui a sua missão nos estabelecimentos de ensino (Barrère, 2009). Neste âmbito, esta missão passa pela condução de uma política pedagógica e educativa ao serviço do sucesso dos alunos e pela condução da gestão dos recursos humanos à sua responsabilidade em conjunto com a comunidade educativa. Sustenta-se ainda em assegurar, manter e desenvolver a criação de laços com toda a comunidade. Desta forma, a sua responsabilidade fulcral centra-se na administração do estabelecimento de ensino tendo em vista a prossecução dos objetivos definidos pelas autoridades educativas, os quais também se confundem com as suas obrigações legais que executa diariamente na escola ou no conjunto de escolas, onde exerce a sua atividade profissional e de que é responsável.

Em França, os Diretores de escola têm o seguinte perfil: 58,3% são homens; têm em média 52 anos de idade; 85,6% são licenciados; 97,6% possuem formação para Diretor; são Diretores em média há 7,5 anos; têm em média 14,8 anos de tempo de serviço; e têm a seu cargo escolas com uma média de 542,9 alunos e de 39,9 professores (OCDE, 2014a).

5.1.4. O Diretor escolar em Inglaterra

As escolas inglesas são supervisionadas por um órgão de governo (Conselhos Escolares) que além de outras atribuições, quando surgem vagas⁴⁷⁹, nomeia o Diretor (*Headteacher*) e alguns membros da equipa de direção, assim como alguns professores. Este órgão de governo, cujo mandato tem a duração de quatro anos, é composto por nove a vinte elementos ou governadores (Diretor, pais, pessoal não docente e autarquia local), tem a função de direção estratégica da escola, funciona como amigo crítico do Diretor e da equipa de direção, através da monitorização, avaliação, apoio, informação e aconselhamento, fazendo a ligação entre a comunidade e a escola. Este órgão de gestão presta contas (*accountability*) à autoridade local⁴⁸⁰ (Barzanò, 2009). Segundo Fernandes, estas autoridades locais “respondem perante comissões de educação local compostas por representantes eleitos das câmaras municipais e membros cooptados. Isto define o sistema educativo inglês como um sistema nacional localmente administrado” (2005, pp. 77-78). Já o Diretor, presta contas ao órgão de governo, é recrutado pela autarquia através deste órgão, pelo que tem de possuir experiência no ensino⁴⁸¹ e qualificação profissional nacional para a direção de escolas. A este propósito, a Eurydice (2013) refere que os candidatos a dirigentes escolares no Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) devem satisfazer os seguintes requisitos: experiência profissional como docente⁴⁸², experiência administrativa e formação em liderança escolar. Esta última era obrigatória até fevereiro de 2012, em Inglaterra.

Ainda de acordo com a Eurydice (2013), as autoridades educativas inglesas exigem aos candidatos um período de 6 a 18 meses de formação obrigatória antes da nomeação para Diretor. Neste âmbito, os candidatos a líderes escolares são encorajados pelos seus coordenadores a “envolverem-se em situações práticas de liderança durante a sua formação, o que implica extensos estudos de caso e trabalhos realizados nas escolas, bem como uma colocação numa outra escola por um período nunca inferior a nove dias” (Eurydice, 2013, p. 112).

⁴⁷⁹ Nos estabelecimentos de ensino de Inglaterra geridos a nível local, quando surge uma vaga deve cada órgão de governo destas escolas “publicar esta informação na Inglaterra e (...) nomear um júri de seleção, organizar uma entrevista com os candidatos selecionados e, se necessário, recomendar e aprovar para nomeação um dos candidatos entrevistados” (Eurydice, 2013, p. 115).

⁴⁸⁰ Na Inglaterra as autoridades locais que superintendem na administração quotidiana das escolas são as *Local Education Authorities* (LEA).

⁴⁸¹ Segundo a Eurydice (2013), o docente para se candidatar ao cargo de Diretor é necessário ter experiência no ensino, contudo, sem duração estipulada.

⁴⁸² A administração educativa na Inglaterra considera necessária a experiência profissional na docência do candidato a Diretor, mas não estipula a sua duração.

Além da escolha do Diretor e da equipa de gestão, como já referimos, as competências deste órgão de governo abarcam a definição da estratégia e visão para a escola ou para o conjunto de escolas, a adaptação do currículo nacional à realidade local onde o estabelecimento escolar se insere, as opções orçamentais, o número de funcionários

Por exemplo, na maioria das escolas secundárias típicas inglesas, a equipa de direção, além do Diretor inclui um Vice-Diretor e alguns assistentes para dirigir a escola e lidar com a gestão do dia a dia.

Neste país, os Diretores das escolas, em conjunto com o seu órgão de governo, são responsáveis pelas decisões tomadas em todos os níveis das escolas, nomeadamente da definição da política, dos objetivos e metas que a escola se propõe atingir, sendo da responsabilidade do Diretor a implementação das mesmas. Além disso, são responsáveis pela organização interna da escola, pela sua gestão e pelo controlo do que lá se passa. Compete ainda ao Diretor zelar pela assiduidade do pessoal docente, monitorizar o seu desempenho e incentivar e coordenar a sua formação profissional. São ainda responsáveis por assegurar a implementação do currículo nacional e avaliar os níveis de ensino e aprendizagem atingidos na escola. É também da sua responsabilidade manter um clima de boas relações entre todos os membros da comunidade educativa, prestando com regularidade informação aos pais e aos encarregados de educação sobre o desempenho dos seus educandos. Ainda neste âmbito se assinalam as competências do Diretor e as responsabilidades que partilha com a LEA e com o órgão de governo da escola, que abarcam:

- “• a organização da escola;
- o seguimento dos distintos programas de estudos, tanto nas áreas fundamentais, objeto de controlo externo como os programas opcionais da própria escola;
- a avaliação e supervisão dos professores em cuja seleção intervém;
- a gestão do orçamento, a procura de recursos externos e finalmente,
- a captação de clientes (alunos) e mecenas que garantam o prestígio e o financiamento da escola“ (Fernández, 2007a, p. 178).

O Diretor é líder na sua escola e o seu perfil, tanto quanto possível, há de responder às necessidades dessa escola concreta.

Segundo M. G. O. G. N. Leite, o Diretor de acordo com a sua disponibilidade “poderá leccionar ou não, podendo ser ainda responsável por substituir um colega, apenas numa escola

pequena onde poderá estar-lhe acometida a responsabilidade de uma turma. Por último, refira-se ainda que o Director também tem poder disciplinar sobre os alunos” (2007, p. 80).

Os órgãos de governo de cada escola também são responsáveis por selecionar e nomear os respetivos Diretores e os outros elementos da direção, como há pouco se referiu, sendo que os critérios de seleção dos Diretores

“baseiam-se num perfil nacional (definido pelos padrões de qualidade em Inglaterra) e também nas necessidades da escola em que se encontram. Por conseguinte, existe um contrato directo da escola com o director e espera-se que este vá ao encontro de expectativas específicas da sua situação particular” (Barzanò, 2009, p. 142).

Os procedimentos de seleção e recrutamento do Diretor são publicitados a nível nacional e contemplam a descrição de funções baseadas nas necessidades específicas de cada escola, cabendo depois a cada órgão de governo em cada escola nomear um painel de recrutamento de cerca de três governadores, para realizar o processo de seleção dos candidatos. Por fim, este processo é finalizado pelo plenário dos governadores e implementado pela autarquia local, no caso das escolas financiadas, ou pelo próprio órgão de governadores quando se tratam das escolas das fundações ou das de apoio voluntário. Deste modo, os Diretores das escolas inglesas são “profissionais qualificados, nomeados pelo órgão de governo de cada escola” (Barzanò, 2009, p. 104), tratando-se assim de um processo descentralizado.

São gestores que atuam no seio de uma estrutura dual, dado que por um lado dirigem uma equipa de líderes profissionais e por outro lado confrontam-se e em parte justapõem-se a uma equipa voluntária de governadores, composta predominantemente por pessoas que não estão ligadas à docência, mas que têm a seu cargo a definição da direção da escola para melhorar a qualidade do seu desempenho.

Os Diretores de escolas inglesas são considerados figuras importantes no sistema educativo inglês. De acordo com Flores, a sua posição é “fortemente influenciada, por um lado, pela extensa história de independência profissional, com um perfil marcadamente de *management* que representa toda uma autoridade institucional e, por outro, pelo nível de responsabilidade que lhe é conferido pela legislação com unções claramente definidas” (2005, p. 77). São tidos pelas suas qualidades de liderança fortemente determinante na eficiência da escola. São ainda respeitados e considerados pela comunidade escolar e pela sociedade, sobre

os quais têm algum poder de os influenciar, isto é, pelas funções que desempenham são profissionais da educação que têm grande prestígio social. Desta forma, têm bastante poder no sistema educativo inglês, já que os diferentes governos e autoridades locais antes de tomarem qualquer decisão neste domínio «consultam» os Diretores escolares e contam com as suas opiniões e sugestões, principalmente das «poderosas» organizações e associações de Diretores e de líderes escolares. Detêm grande autonomia para organizar as escolas que dirigem e para orientar os professores que lideram, com o objetivo de obter os melhores resultados para as escolas e para a aprendizagem dos alunos, assim como para o seu sucesso académico. Depois de assumirem o cargo numa escola são realizadas auditorias externas a cada quatro anos de exercício dessas funções. Portanto, tanto as auditorias como os resultados alcançados pelos alunos nas provas externas são determinantes para o prestígio da escola, para o seu financiamento e para conseguir manter os seus alunos e atrair novos discentes.

Também em Inglaterra à semelhança de outros países europeus, o Diretor que no passado era apenas responsável por uma única escola, passou a assumir este cargo para um aglomerado de mais de uma escola, em particular nas escolas primárias.

Neste país, em média os Diretores têm uma remuneração que “representa cerca de 20% a mais do salário máximo dos professores” (Barzanò, 2009, p. 103).

Ainda em Inglaterra, Stevenson *et al.* (2005), Early e Weindling (2006; 2007) e Hopkins (2007) entendem que o papel destes gestores se está constantemente a expandir, em termos de área de intervenção, para além das escolas, o que tem contribuído para que se torne cada vez mais difícil atrair pessoas qualificadas e competentes para o cargo de direção das escolas, em particular para desempenhar as funções de Diretor, à semelhança do que vem acontecendo há alguns anos a esta parte em Espanha.

Tendo por base o relatório da OCDE (2014a), os Diretores das escolas inglesas apresentam o seguinte perfil: 61,9% são homens; têm em média 49,4 anos de idade; 99,3% são licenciados; 75,9% são detentores de formação de Diretor; estão neste cargo em média há 7,5 anos; e são responsáveis por escolas com uma média de 890,2 alunos e de 67,5 professores.

5.1.5. O Diretor escolar no Brasil

Nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX o responsável pelas escolas públicas ou privadas brasileiras era intitulado de «Administrador Escolar» e respondia pelas funções

administrativas e a sua atuação incluía as atividades de planeamento, organização, direção e controlo, nas quais era “visto e compreendido como aquele que põe em prática as decisões, o conhecimento, além de fazer cumprir as questões legais previamente aprovadas pelas instâncias superiores, políticas, legais ou educacionais, fazendo, enfim, a escola «funcionar» diariamente” (Marins, 2009, p. 222).

Nesta época, a formação deste gestor de topo escolar era realizada em faculdades ou universidades, no curso de pedagogia, como habilitação técnica, assim como o era para a formação em supervisão escolar e orientação educacional, além de disciplinas de magistério para a formação de professores. A partir da década de 80 do século anterior, e com a abertura política no Brasil, torna-se possível a sua eleição e regista-se um aumento da oferta de cursos de especialização em gestão educacional (Marins, 2009). Neste âmbito, e de acordo com Parente e Lück, esta forma de provimento do Diretor escolar no Brasil através da eleição direta

“teve início no ano de 1984, no Estado do Paraná, logo após a realização de eleições para governadores estaduais, em 1982. Em seguida, entre 1985 e 1987, os Estados do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso e o Distrito Federal realizaram eleições para diretor” (1999, p. 36).

Ainda a este respeito, podemos acrescentar o que referiu C. D. Silva, nomeadamente que no “Distrito Federal o processo foi interrompido por questões políticas e a eleição foi embargada, voltando a ser implementado no ano de 1996” (2006, p. 295). Também por esta altura, concretamente no ano de 1989, o Estado de Goiás tentou introduzir a eleição direta como mecanismo de escolha dos candidatos ao cargo de Diretor escolar, todavia, apenas o conseguiu por uma única vez. No seu lugar, neste Estado brasileiro, a administração educativa passou a utilizar a análise do currículo dos candidatos associada ao tradicional sistema de indicação superior para escolher os candidatos ao cargo de Diretor escolar.

Segundo Alonso, este dirigente escolar é fundamental para garantir a “unicidade da escola e de seus objetivos, principalmente quando se tem de liderar um grupo composto por diferentes funções, docentes e demais cargos existentes na organização escolar, efetuando a ponte entre as informações das instâncias superiores e o cotidiano escolar” (1976, cit. por Marins, 2009, p. 224).

No sistema educacional brasileiro nos anos 80 do século XX, as formas mais usuais de recrutamento que foram utilizadas compreendiam: “1) diretor livremente indicado pelos

poderes públicos (estados e municípios)⁴⁸³; 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor” (Dourado, 2001, p. 83).

Já na década de 90, “o acesso ao cargo de Diretor até 1995 o critério predominante era o de indicação (técnica ou política), seguido do critério de escolha por eleição” (Machado, 2000, p. 101). Neste âmbito, segundo Dourado e Costa (1998), dados de 1998 apontavam que 34% dos Sistemas de Ensino das Unidades Federativas do Brasil e das suas capitais utilizavam como forma de provimento à função de direção, a indicação política. Todavia, em todo o território brasileiro, e de acordo com Wittmann e Franco, a situação era diferente dado que as modalidades utilizadas para se proceder à seleção dos candidatos para o cargo de Diretor eram as seguintes:

“1) eleição direta, em 31,3% dos casos; 2) livre indicação por parte de uma autoridade instituída, em 22,9%; 3) formas mistas de escolha, como eleição com plano de trabalho, em 18,8%; eleição mais livre indicação, em 6,3%; eleição com concurso público, 4,2%; eleição mais provas escritas, em 4,2%; concurso público e designação, em 2,1%; currículo mais entrevista, em 2,1%; 4) concurso público, em 2,1%. Os restantes 6,0% correspondem a outras modalidades” (1998, p. 32).

Se nos situarmos apenas ao nível das escolas do ensino fundamental brasileiras, então, de acordo com o estudo levado a cabo por Parente e Lück, a situação no final do século passado no que aos mecanismos adotados com maior frequência nas 26 unidades federadas deste país da América do Sul era a seguinte: “a) eleição direta; b) adoção de critérios técnicos (realização de prova de conhecimento, concurso público, qualificação profissional, análise do currículo do candidato); e c) um terceiro mecanismo, chamado sistema misto, constituído da adoção de critério técnico e eleição direta” (1999, p. 33). Contudo, apesar da crescente democratização verificada ao nível do processo de escolha do Diretor escolar no Brasil, continuou a ser uma prática corrente em alguns Estados a indicação e nomeação direta pelo dirigente da Secretaria de Educação ou pelas lideranças políticas locais.

Em 2011, de acordo com dados obtidos por meio do questionário do Diretor escolar da Prova Brasil⁴⁸⁴, as formas predominantes de acesso a este cargo eram as seguintes:

⁴⁸³ Segundo C. D. Silva, a indicação do Diretor pelos poderes políticos como mecanismo que mais prevaleceu para a ocupação do cargo de Diretor escolar decorreu no Brasil “até à promulgação da constituição federal de 1988” (2006, p. 294).

“seleção 9,7%, eleição, 19,9% e seleção mais eleição, 13,2%; e indicação técnica, 11,4%, indicação política, 21,7%, ou outra forma de indicação, 12,8%. Agrupando-os, observa-se que os processos de seleção e/ou eleição totalizam 42,8%, enquanto as diversas formas de indicação somam 45,9%. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que quase metade das escolas públicas têm seus gestores escolhidos por processos de indicação, o que fere princípios democráticos e republicanos, na medida em que esses procedimentos não envolvem critérios claramente definidos, publicidade e transparência” (Vieira e Vidal, 2015, p. 27).

Neste caso verifica-se que a distribuição entre a categoria de seleção e/ou eleição e a de indicação é quase homogênea.

Atualmente verifica-se que apesar da situação não diferir muito das anteriores, segundo Zaikievicz e Schneckenberg, é a seguinte:

“observa-se que as principais formas de provimento que vêm sendo utilizadas, são em primeiro lugar a eleição direta, em segundo a indicação política e a terceira que se consolida por meio de concursos públicos específicos para esse cargo. Cita-se ainda a modalidade mista: eleição com concurso público, eleição com plano de trabalho, concurso público e designação, currículo mais entrevista, eleição mais livre indicação, eleição mais provas escritas, entre outras” (2012, p. 4).

Na mesma ordem de ideias expressa-se R. M. Silva, quando, a este propósito, menciona que “a escolha de diretores tem ocorrido de eleição na comunidade por escrutínio direto e secreto, por concurso público de cargo efetivo e por indicações políticas partidárias” (2013, p. 245).

Apesar destes dados indicarem que a eleição direta é aquela que predomina no Brasil, nem todos estão de acordo com esta realidade. Por exemplo, é de assinalar a posição de Libâneo que a este respeito refere que

“infelizmente, predomina ainda no sistema escolar público brasileiro, a *nomeação* arbitrária de diretores pelo governador ou prefeito, geralmente para atender conveniências e interesses

⁴⁸⁴ O questionário do Diretor escolar da Prova Brasil 2011 foi aplicado em 56.222 escolas públicas de educação básica que oferecem ensino fundamental nas séries iniciais, finais ou ambas. Isso corresponde a 36,1% do total de escolas públicas existentes no Brasil, em 2011. Nestas formas de acesso ao cargo de Diretor escolar o total da sua percentagem não alcança os 100%, porque os restantes dados não foram fornecidos por Vieira e Vidal (2015), nem pela Prova Brasil 2011.

político-partidários, colocando o diretor como representante desses interesses, inibindo seu papel de coordenador e articulador da equipe docente” (2013, p. 97).

Além disso, existem Estados em que a eleição direta não se constitui como a principal modalidade de provimento do cargo de Diretor escolar. Por exemplo, de acordo com Prado *et al.* (2015), no Estado de Alagoas, situado na região nordeste do Brasil, em 68,63% dos seus municípios o cargo de Diretor escolar é provido por nomeação/indicação política e apenas 11% é através da eleição. Os restantes 20,37%, segundo Prado *et al.*, não se sabe como foi a sua forma de provimento, porque mediante o inquérito realizado aos Secretários de Educação, estes “mesmo quando indagados, preferiram não responder a esta questão, o que parece indicar que nestes locais, também, não há eleições ou outra forma de escolha de gestor, pois se houvesse, qual seria o motivo do silêncio?” (2015, pp. 10-11).

Neste âmbito, Dourado e Costa (1998), após pesquisarem, analisarem e estudarem o processo de escolha de Diretores escolares no Brasil, identificaram três tendências fundamentais: escolha por eleição (critério maioritário), seguido de livre indicação e por último a combinação de critérios de seleção e competência (concurso público). Contudo, neste país existem outras formas de provimento do Diretor escolar, como são os processos mistos, o acesso por carreira, entre outras.

Atualmente tem-se verificado uma grande preocupação alusiva ao processo de escolha dos Diretores por parte das autoridades educativas municipais e estaduais brasileiras. Esta situação ocorre a par do cuidado que a administração educativa do Brasil vem manifestando com a implementação e desenvolvimento da gestão democrática nas escolas. Estas autoridades entendem que a forma como o Diretor assume o cargo e pauta a sua ação tem implicações no processo citado, pelo que passaram a considerar como decisiva não só a função como aquele que irá ocupar esse cargo. Deste modo, é relevante para estas autoridades como se processa o provimento deste gestor nas escolas do território brasileiro.

Estas preocupações têm sido manifestadas na sociedade brasileira, não só pelo povo e pelos atores educativos, como pelos políticos, assim como pelos próprios académicos. A este propósito, sublinha-se o que nos dizem Abdian, Hojas e Oliveira quando mencionam que

“a partir da década de 1980 até aos dias de hoje, tem existido grande preocupação com relação aos processos de escolhas de diretores escolares, o que desencadeia constante questionamento sobre o papel do diretor para a efetivação de uma gestão democrática em escolas públicas” (2012, p. 406).

Segundo N. R. G. Silva (2007), o acesso ao cargo de Diretor escolar por indicação política vigorou por muito tempo no Brasil e ainda hoje é frequente. Neste tipo de provimento existem casos em que a indicação resulta apenas de alianças políticas, de apoio a candidatos, funcionando este processo desta forma como recompensa política. Por outro lado, e de acordo com Zaikievicz e Schneckenberg, “esta forma geralmente vem acompanhada de alguns requisitos, como formação académica mínima, a qual pode variar, de acordo com a exigência local, a experiência pedagógica, entre outros” (2012, p. 5), o que acaba por trazer uma certa tranquilidade aos governantes, na medida em que por parte do Diretor será cumprido o que legalmente lhe é destinado. Todavia, apesar de hoje ainda se fazer sentir em muitos Estados do Brasil, a influência exercida pelos «poderes políticos» foi muito notória nos últimos vinte anos do século passado e a atestar essa situação podemos salientar dois exemplos conhecidos que foram referidos na literatura desta área por Paro (1996), reportando-se um ao Estado do Paraná e o outro à cidade de Goiânia. No primeiro caso “o tempo exigido por decreto estadual, para a escolha do nome do diretor pela Secretaria Estadual de Educação, possibilitou que muitos grupos pressionassem os responsáveis para a nomeação de candidatos de seu interesse” (Paro, 1996, cit. por C. D. Silva, 2006, p. 297). Já na cidade de Goiânia, apesar de terem sido estabelecidos critérios, tais como “avaliação de currículos, testes de avaliação, identidade com o projeto de melhoria do ensino, espírito de liderança e outros, alguns candidatos que obtiveram a classificação em primeiro lugar, não foram nomeados pelo Executivo, tendo sido nomeados candidatos indicados por vereadores” (Paro, 1996, cit. por C. D. Silva, 2006, p. 298). Desta forma, no Brasil passou a ser recorrente como uma das críticas apontadas a este método de escolha de candidatos para o cargo de Diretor o facto de muitas vezes não ser tido em conta o mérito, a formação ou a capacidade de liderança, mas o permanente exercício da influência político-partidária como um dos principais fatores, se não mesmo o mais decisivo, para ser escolhido, indicado e nomeado o candidato para o cargo de Diretor escolar. Contudo, além desta, as críticas que lhe são dirigidas têm o seu fundamento no sentimento do «dever um favor» e no medo, o que contribuirá para que o dirigente provido desta forma nem sempre seja imparcial nas questões que envolvem interesses da pessoa que o indicou, bem como o afeta no exercício das suas funções, uma vez que esse profissional se sente ameaçado no cargo porque sabe que pode ser substituído a qualquer momento. A este respeito, Novaes afirma que a “nomeação incidia sobre uma indicação política, a qual favorecia amigos ou parentes que estavam subordinados ao grupo político que estava no poder. Em troca dessa nomeação, os Diretores deviam obediência aos responsáveis por sua

indicação” (1996, p. 68). Ainda a respeito das críticas que são dirigidas a esta modalidade de provimento do Diretor, Mendonça refere que

“O grau de interferência política no ambiente escolar que esse procedimento enseja permitiu que o clientelismo político tivesse na escola um campo fértil para seu crescimento. [...] A indicação como mecanismo de escolha do diretor não pode, por esses motivos, ser compreendida como democratizadora nem como propiciadora de modernização administrativa e burocrática” (2000, pp. 130-131, cit. por Bezerra, 2009, p. 62).

Mais tarde Mendonça acentua as críticas a este mecanismo de escolha do Diretor escolar brasileiro, quando refere que esta forma de provimento se baseia “na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática. A exoneração segue nesse sentido a mesma lógica” (2001, p. 89). Ou seja, a indicação como critério de escolha do Diretor é a garantia de favorecimento dos interesses de políticos clientelistas (Paro, 1996) e também de políticas dirigidas para esse efeito. Por outro lado, a escola que recebe o Diretor indicado fica impedida de opinar sobre quem considera mais capacitado e «apto» para dirigi-la.

Também Calaça (1993) dirige uma crítica a este tipo de indicação clientelista de dirigentes escolares pelo facto deste modelo permitir que se estendesse indefinidamente o mandato do Diretor.

Este processo da escolha de Diretor por indicação política pode ser bem-intencionado pelos poderes do Estado, todavia, verifica-se que este gestor fica comprometido com quem o indicou. Desta forma, as críticas a este processo contribuiram para que as autoridades educativas brasileiras procurassem mecanismos alternativos, como aqueles que se seguem.

No provimento por concurso público, o candidato passa por uma prova e posteriormente são analisadas as suas habilitações académicas, entre outros aspetos, tal como o tempo de serviço. Este processo também denominado de concurso público de provas e título é considerado por alguns autores como uma das melhores formas de contratação de pessoas para o serviço público (Marés, 1983; Paro, 1996; Dourado e Costa, 1998). Em relação a este tipo de escolha do Diretor, existem inúmeras críticas que se centram na forma como o concurso analisa e «filtra» os candidatos, cingindo-se apenas às “suas competências técnicas, deixando de lado questões indispensáveis ao trabalho do gestor como por exemplo, a capacidade de liderança, relações interpessoais e políticas” (Zaikievicz e Schneckenberg,

2012, p. 6). Outras direcionam-se para o facto da seleção do candidato a Diretor se ater somente à avaliação da competência técnica do candidato, sendo que para a administração de um estabelecimento escolar exige-se outras competências, tais como a capacidade de liderança, que não se consegue aferir através da prova de títulos. Assim, de acordo com Marés (1983), apesar dessa forma de provimento avaliar os méritos intelectuais dos candidatos, dificulta a avaliação do desempenho e liderança dos mesmos. Uma outra crítica prende-se com o facto do exercício no cargo por parte do Diretor se tornar quase vitalício, o que pode contribuir para a sua acomodação profissional e monotonia do trabalho que realiza, ficando na escola a exercer essas funções aguardando a sua aposentação. Na ótica de Dourado e Costa, esta situação verifica-se porque no concurso público existe “morosidade e maior dificuldade em demitir ou exonerar o diretor inapto” (1998, p. 54). Entre as diversas críticas, salienta-se ainda aquela que Mendonça (2001) dirige a esta forma de provimento do cargo de Diretor quando menciona que o concurso não consegue medir a capacidade prática dos candidatos ou a sua liderança para conduzir os processos político-pedagógicos que se passam no interior da escola. Os aspetos positivos desta forma de provimento prendem-se com a autonomia e a experiência do gestor, as quais podem ser conquistadas dado que o Diretor vai desenvolvendo o seu trabalho, possibilitando maior conhecimento sobre a prática, o que o ajuda a lutar por melhorias e conquistas pedagógicas, financeiras, administrativas, culturais, patrimoniais, ou outras, para a organização escolar. Para Zaikievicz e Schneckenberg ainda se podem assinalar como positivos “a criação de vínculo do gestor com a escola e consequentemente com a comunidade escolar e a possibilidade de realizar um trabalho contínuo, com grandes probabilidades de sucesso no desenvolvimento da instituição, em decorrência de que a escola e o gestor estabelecerão características semelhantes” (2012, p. 13).

Paro comparando o concurso público com a indicação política refere que em ambos os casos o compromisso do Diretor é com quem está no poder e que em relação a esta última forma de escolha “o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários mas sim com o Estado que é quem o legitima pela lei” (1996, p. 24).

No que respeita à forma de provimento com base na eleição direta, Zaikievicz e Schneckenberg (2012) entendem que além de se constituir naquela que tem obtido maior destaque no Brasil, também é a mais democrática, o que porventura contribuirá para ser levada à prática, igualmente, uma gestão democrática pelos eleitos que, no fundo, é o que a atual administração educativa brasileira pretende, plasmando na prática e no terreno os «ecos da opinião pública e das comunidades educativas» daquele país do continente americano.

Mesmo sinalizando que esta se torne na opção mais adequada para dar sustentação à gestão democrática, é necessário ter presente que “a forma de provimento do cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta” (Dourado, 2001, cit. por Gracindo, 2009, p. 139).

Os aspetos positivos que se apontam a esta modalidade de escolha dos Diretores para as escolas públicas brasileiras, além do que foi mencionado, tem a ver com o facto de ser (re)conhecido e querido no cargo pela comunidade, com a qual poderá trilhar um caminho e desenvolver um trabalho significativo e inclusivo que atenda às expectativas e às necessidades identificadas por ambos (Corrêa, 1995). Na maior parte dos municípios e Estados brasileiros, nesta forma de provimento o candidato ao cargo de Diretor tem de apresentar uma proposta de trabalho a qual precisa de ser conhecida pela comunidade educativa e que pela qual irá elegê-lo. Desta forma, também poderá «cobrar» e acompanhar o trabalho deste gestor até ao fim do seu mandato.

Neste âmbito, Corrêa (1995) afirma que caso o Diretor não desenvolva a proposta apresentada por ocasião da sua eleição, poderá não ser reeleito, cabendo à comunidade educativa destituí-lo através do voto.

Outro aspeto ainda positivo, na opinião de Mendonça (2001), e que diz respeito à eleição de Diretores, é o facto deste processo ser aquele que melhor materializa a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação brasileira.

Esta possibilidade de eleger o Diretor, reelegê-lo ou pura e simplesmente de escolher outro candidato confere à comunidade educativa uma conquista na perspetiva da construção da gestão democrática (N. R. G. Silva, 2007).

Após a escolha do Diretor através do voto a comunidade educativa não deve acomodar-se. Deve ter a iniciativa de se disponibilizar em cooperar com este gestor para que em conjunto sejam responsáveis pela gestão do estabelecimento escolar e trabalhar para que a escola cumpra o seu papel social.

Ainda sobre a eleição do Diretor e as implicações que terá na gestão democrática da escola e na melhoria da qualidade da educação, Maia e Manfio referem que no Brasil, a partir de 1996, existe um largo consenso entre os autores deste país em considerar a “a eleição de diretores como a forma de provimento que se relaciona diretamente com a democratização da gestão e a melhoria da qualidade, entendida esta como construção coletiva e participativa dos objetivos e práticas da educação escolar” (2010, p. 477).

Estabelecendo a comparação entre o provimento por eleição direta e por concurso público, Oliveira afirma que “no primeiro caso é possível que a comunidade repense sua escolha após o cumprimento do mandato, enquanto que com o concurso, somente se altera a situação por ocasião da aposentadoria ou da remoção do diretor” (1993, cit. por N. R. G. Silva, 2007, p. 7).

Segundo N. R. G. Silva, entre as formas de provimento do dirigente escolar a eleição é a que apresenta maiores possibilidades de “abertura de canais para a participação da comunidade escolar na sua gestão. No entanto, a democracia não deve se restringir apenas ao voto, mas iniciar-se com o mesmo e motivar a comunidade para a conquista de outros espaços na unidade escolar” (2007, p. 12). Esta forma de escolha do Diretor é aquela, que na opinião de Zaikievicz e Schneckenberg (2012), se tem aproximado dos princípios da gestão democrática, devido às suas características de participação, coletividade e democracia. Além disso, a eleição possibilita um maior envolvimento da comunidade em todo o processo de provimento do Diretor, o que a fará sentir-se mais segura por ter conhecido o candidato e por ter participado na sua eleição.

Também Marés, defendendo a escolha do Diretor para as escolas brasileiras através da eleição direta e relacionando-a a uma gestão democrática, afirma que “a eleição para diretor de escola é a mais rica das formas que se apresentam para suprir a necessidade administrativa da existência de um comando dentro da escola, e a que mais favorece a discussão da democracia na escola, porque toda a eleição é uma forma de debate” (1983, p. 50).

Todavia, a eleição direta também possui alguns constrangimentos de outra ordem que não aqueles a que já nos referimos e que, de acordo com a perspectiva de Zaikievicz e Schneckenberg, se relacionam com “os critérios exigidos para o candidato, o incentivo ou não da comunidade em exercer seu voto, os conflitos de oposições que podem surgir na escola, prejudicando a relação entre os profissionais, afetando ainda o desenvolvimento dos alunos, entre outros” (2012, p. 14).

Outras críticas podem ser apontadas a este mecanismo de escolha dos Diretores escolares brasileiros, entre as quais, de acordo com Mendonça, se destacam o “excesso de personalismo na figura do candidato, a falta de preparo de alguns deles, o populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, o aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar e o comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito” (2001, pp. 89-90).

Outra crítica diz ainda respeito ao facto da eleição consolidar “o corporativismo de determinados grupos dentro da escola, que querem tirar proveito da situação, buscando o alcance de benefícios para o grupo, sem se comprometer com o coletivo da escola” (C. D. Silva, 2006, p. 296).

Os requisitos necessários para um docente brasileiro se poder candidatar ao cargo de Diretor variam de Estado para Estado. Por exemplo, no Estado de São Paulo e para o concurso de provimento de Diretores escolares na rede estadual no ano de 2007, a autoridade educativa deste Estado exigia o seguinte aos candidatos:

- “1 - ter, no mínimo, 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no magistério, desde que em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do sistema;
- 2 - ser portador de pelo menos um dos títulos abaixo:
 - 2.1- diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia;
 - 2.2 - diploma de Mestrado ou Doutorado, na área de Educação;
 - 2.2.1 - serão considerados somente os cursos que guardem estreito vínculo de ordem programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho dos integrantes da classe de Diretor de Escola (Gestão Escolar);
 - 2.3 - certificado de conclusão de curso devidamente aprovado, de pós-graduação, em nível de Especialização, na área de formação de especialista em Educação (Gestão Escolar), com carga horária de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas” (São Paulo, 2006, p. 14, cit. por Hojas, 2011, p. 86).

Outro exemplo que podemos salientar ocorre no Estado do Ceará que presentemente exige aos candidatos ao cargo de Diretor os seguintes requisitos: curso de nível superior (universitário); experiência mínima de dois anos de ensino; curso de especialização em gestão e liderança; e outros relativos a obrigações morais e civis.

O processo de seleção decorre em distintas etapas, incluindo “*concurso de méritos y oposición. Etapas: prueba de respuesta múltiple; entrega de documentación comprobatoria y validación de títulos; realización de un curso en modalidad virtual y una prueba de salida*” (Weinstein e Vejar, 2014, p. 60).

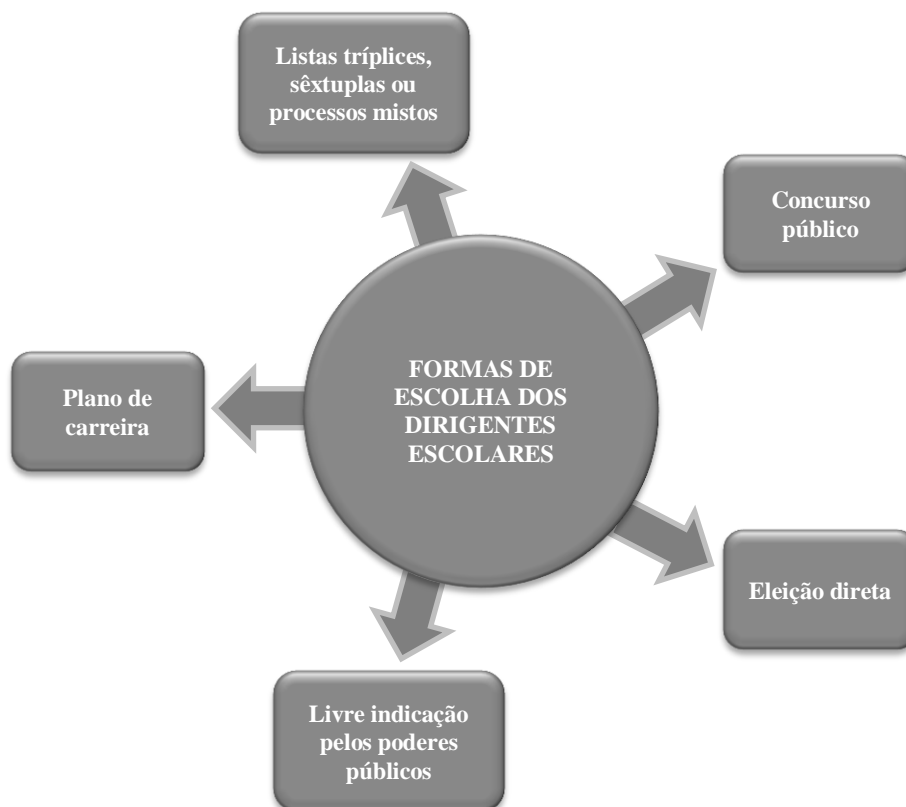
Neste processo são fornecidas orientações ao nível deste Estado, ainda que os municípios possam realizar processos de seleção autónomos.

Assim, ao nível do Estado do Ceará, o processo de seleção de Diretores escolares é administrado pela coordenadora de concursos da Universidade Federal do Ceará.

Já ao nível da escola, em que a decisão final é aqui tomada, este processo prossegue mediante a realização de uma eleição direta por sufrágio universal, sendo eleito Diretor de escola o candidato mais votado, por um período de quatro anos com a possibilidade de ser reeleito.

Em jeito de síntese podemos referir que as formas de provimento ao cargo de Diretor de escola neste país da América do Sul são muito variadas como se esquematiza na figura 66.

Figura 66 - Formas de provimento ao cargo de Diretor de escola no Brasil



Fonte: Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação Brasileiro (2004, p. 36)

Cada uma destas modalidades de provimento fundamenta-se em argumentos importantes.

A livre indicação pelos poderes públicos fundamenta-se na prerrogativa do gestor público em indicar o Diretor como um cargo de confiança na administração pública. Historicamente esta modalidade configurou-se como uma das formas usuais de clientelismo, favorecimento e de marginalização das oposições e o papel do Diretor não contava com o

apoio e empenho da comunidade escolar. A este respeito, Gracindo refere que esta forma de provimento “é feita pelo chefe do poder executivo local, parlamentares da região e dirigentes educacionais, recaindo sobre pessoas que, mesmo não tendo vínculos diretos com a educação, assegura-lhes apoio político-partidário” (2009, p. 138). Este provimento por indicação que é livre, é referido por Mendonça, como um «ato» que é concretizado pela autoridade educativa do Estado, inclusivamente “quando o nome indicado é o resultado de pressões político-partidárias” (2001, p. 88). Trata-se de uma prática que se baseia muito mais em critérios político-clientelistas que técnico-acadêmicos.

Segundo C. D. Silva, esta “modalidade não traz segurança ao diretor, pois ele pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências daqueles que o indicaram” (2006, pp. 293-294).

Quanto ao plano de carreira ou Diretor de carreira, esta modalidade encontra-se estruturada a partir do estabelecimento de critérios, tais como: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção, escolarização, entre outros. Como principais características desta forma de ocupação de cargo de Diretor, Corrêa cita as seguintes: “a) são nomeados numa rigorosa hierarquia dos cargos; b) obedecem somente às obrigações de seu cargo; c) suas competências são pré-estabelecidas e fixas; d) obedecem a rigoroso sistema disciplinar e de controle de serviços” (1995, p. 24). Apesar de parecer uma modalidade fundada no mérito profissional do indivíduo, no setor da educação pública brasileira apresenta-se como uma variação da livre indicação pelos poderes públicos. Esta forma de provimento possibilita maior centralização de poder, o que é motivo para que seja alvo de críticas pela comunidade académica e educativa. Trata-se de uma modalidade pouco utilizada para escolher o Diretor escolar para os estabelecimentos de ensino público brasileiros.

Esta forma de provimento de Diretores escolares, é na opinião de Sá, a mais nociva aos princípios e valores democráticos, porque se

“dá quando o cargo é ocupado pela escolha de uma pessoa mediante a confiança. Quem indica presume-se confiar no indicado e esse por sua vez revigora a relação de lealdade e confiança, sendo, portanto, uma relação pessoalizada, permeada pela satisfação das vontades e anseios daqueles que indicou e não da coletividade” (2015, p. 4).

Já o concurso público como mecanismo adotado para o provimento do cargo de Diretor, apesar de se crer na objetividade deste processo baseado nos méritos intelectuais dos

candidatos, o facto é que esta modalidade não tem sido adotada pela maioria dos Estados e dos Municípios brasileiros. Aliás, ela é entendida neste país Sul-Americano como algo que reduz o propósito da gestão a atividades administrativas rotineiras e burocráticas, relegando para segundo plano a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico. Outra desvantagem que, por vezes, é apontada por alguns autores como, por exemplo, por Gracindo (2009), refere-se ao facto deste método de seleção apenas identificar a capacidade técnica dos futuros Diretores e também, por via de regra, não possibilitar a alternância na função, dado que o preenchimento de um cargo é quase sempre definitivo, o que impossibilita os docentes em determinado momento da sua ação educativa de virem a aceder ao desempenho destas funções, onde este método de seleção ocorre.

Já como vantagens, e de acordo com Lück *et al.*, destacam-se “a garantia de permanência do diretor em uma escola e o sentido de continuidade do seu trabalho, que lhe daria maior consistência; (...) a concepção de carreira, que está mais associada à profissionalização do diretor” (2010a, p. 167).

Por seu lado, Dourado defende que apesar desta modalidade se poder constituir na “bandeira a ser empunhada e efetivada, enquanto prática quotidiana, hoje já consagrada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público” (2001, p. 84), ainda não se apresenta como a forma mais apropriada para a escolha de Diretores escolares.

A indicação do Diretor a partir de listas tríplices ou sêxtuplas, ou ainda a combinação de processos (modalidade mista). Segundo a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação Brasileiro, consiste

“consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes. Cabe ao Executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão da educação. Tal modalidade recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle à medida que cabe ao Executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar fundamentado em critérios os mais diversos. Nesse caso, é importante identificar se o papel desenvolvido pela comunidade escolar é decisivo ou, apenas, legítima o processo amparado no discurso da participação e da democratização das relações escolares” (2004, p. 39).

A modalidade mista ou esquema misto que combina diferentes formas e que prevê, na sua maioria, duas ou mais fases no processo de escolha do Diretores, na ótica de Gadotti e

Romão, integra por exemplo, “provas que avaliam sua competência técnica e sua formação acadêmica, além de eleições que tentam medir sua experiência administrativa, capacidade de liderança, etc. No esquema misto, a comunidade escolar geralmente participa de uma ou mais fases do processo de seleção” (2004, pp. 94-95). Quando esta última circunstância ocorre, o Diretor acaba por ter um maior vínculo e compromisso com aqueles que o escolheram ou indicaram.

A eleição direta como modalidade para a escolha dos Diretores escolares tem sido historicamente considerada como a mais democrática. Trata-se da forma de participação direta que dispensa intermediários em que é facultado “a cada indivíduo, dentro de critérios estabelecidos, a sua intervenção directa no processo de tomada de decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício do direito de voto (*um homem/uma mulher, um voto*)” (Lima, 2003b, p. 73). Esta forma de provimento dos Diretores escolares, de acordo com Parente e Lück (1999), teve uma grande expansão nos Estados brasileiros entre 1990 e 1997. Na nossa opinião, como democratas que somos, também assim o entendemos, isto é, que em democracia cada um tem o direito a expressar a sua opinião e no campo educativo, concretamente no que à escolha do Diretor diz respeito, essa opinião deve ser expressa nas urnas através do voto. No Brasil, o processo de eleição do Diretor apresenta formas variadas, indo desde o colégio eleitoral, que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, à semelhança do que sucede em Portugal com o Conselho Geral, ou integrar a sua totalidade o que compreende o universo de pais e encarregados de educação, professores, técnicos e funcionários, até à definição operacional para o andamento e a transparência do processo, como a data, o local, o horário e a valorização operacional dos votos de participação dos vários elementos envolvidos. A eleição direta dos Diretores para as escolas do Brasil é um processo que a comunidade local e escolar atribui uma grande importância, uma vez que participa nessa decisão de escolha. Após escolher o Diretor por este processo julgamos que a comunidade educativa não se deve acomodar e esperar que todas as iniciativas e decisões partam da figura deste dirigente. A responsabilidade pela «governança» do estabelecimento de ensino não pode ficar exclusivamente a cargo do Diretor, dado que todos os que participam neste processo devem assumir a tarefa de com ele trabalhar para que a escola cumpra o seu papel social, caso contrário supomos que a comunidade corre o risco deste dirigente se isolar dela própria e, em função de se sentir responsável por tudo, poder vir a assumir práticas autoritárias, tomando decisões sem a consultar, o que configura um exercício profissional não democrático.

Este modelo compromete o Diretor com a comunidade educativa que o elegeu e com os resultados das suas ações. Além disso, permite a alternância do poder.

Desta forma, a eleição direta para Diretores passou a ser implementada em muitos Estados e Municípios brasileiros⁴⁸⁵ que antes utilizavam outras modalidades para escolherem os Diretores para as suas escolas públicas, em particular o da livre indicação pelos poderes públicos, na medida em que se pensava que era benéfico esta decisão ou a escolha ser efetuada ao nível da escola, porque permitia a efetivação de processos colegiais de decisão, contribuía para eliminar o autoritarismo e ajudava a neutralizar as práticas clientelistas. Contudo, tendo por base pesquisas realizadas por Paro sobre a prática de escolha de dirigentes escolares pela via eletiva, designadamente no que se refere à crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas clientelistas, o autor adverte

“que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais etc.) na nomeação do diretor. Mas isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado, em alguns sistemas continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato” (2001a, p. 65).

Também neste estudo, Paro (2001a) constatou que as ações corporativas ainda se fazem sentir no quotidiano das escolas.

A constatação deste facto deve estimular as autoridades educativas brasileiros, quer Estaduais, quer Municipais, a “implementar mecanismos reais de participação e de exercício de democracia, de modo que garanta o envolvimento de todos nos processos de decisão e no partilhamento das responsabilidades e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento do processo democrático” (Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação Brasileiro, 2004, p. 42).

Neste cenário, a garantia da consolidação das eleições como processo de escolha dos Diretores escolares no Brasil, deve articular-se com a garantia de outros mecanismos de participação como, por exemplo, o Conselho Escolar, de forma a contribuir para efetivação da

⁴⁸⁵ Segundo Gracindo (2009), esta modalidade de escolha do Diretor vem sendo uma forma desenvolvida em larga escala pelos Municípios e Estados brasileiros.

gestão democrática⁴⁸⁶ tão desejada pelos brasileiros para as suas escolas públicas, em particular pelos educadores progressistas.

Segundo Parente e Lück (1999), esta forma de escolha do Diretor escolar vem-se constituindo e ampliando como mecanismo de seleção destes profissionais da educação em território brasileiro diretamente ligado à democratização da educação deste país e da sua escola pública, além de ter como objetivo assegurar também a participação das famílias brasileiras no processo de gestão da educação dos seus filhos.

A estas cinco formas de escolha do Diretor, podemos acrescentar uma sexta, o Prosed. Trata-se de um processo “seletivo interno para diretor de escola, no contexto da administração da educação municipal, que utiliza critérios técnico-acadêmicos e avaliação participativa da comunidade para um mandato de três anos” (Bezerra, 2009, pp. 63-64). Esta modalidade encontra-se instituída no Município de Manaus, desde março de 2005, e é realizada em três fases: a) habilitação; b) prova de conhecimentos e títulos; e c) avaliação participativa, como se mostra no quadro 84.

Quadro 84 - Resumo do processo seletivo para Diretor de escola (Prosed)

| |
|--|
| 1ª Fase - Habilitação |
| <ul style="list-style-type: none"> a) Ser servidor efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; b) Possuir no mínimo três anos de exercício em escolas da Rede Municipal, tendo cumprido o estágio probatório; c) Possuir título de licenciatura plena em instituição reconhecida pelo MEC; d) Não ter sofrido nenhum tipo de sanção administrativa nos dois últimos anos; e) Possuir disponibilidade de tempo exigida para o desempenho do cargo, sendo vedada para efeitos de disponibilidade o uso de cessão de outro órgão; f) Não possuir parecer negativo da Comissão de Avaliação de Gestão nos dois anos anteriores ao Prosed. |
| 2ª Fase - Prova de Conhecimentos e Títulos |
| <ul style="list-style-type: none"> a) Prova Objetiva de Língua Portuguesa e de Conhecimentos Específicos; b) Prova de Título (grau académico). <p>Após as provas de conhecimento, ocorre a nomeação dos classificados por um ano.</p> |
| 3ª Fase - Avaliação Participativa |
| <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação dos pais, professores e Semed (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). <p>Caso a avaliação seja positiva, o diretor terá mandato renovado por mais um ano, sendo novamente avaliado no final do segundo ano. O mesmo processo se repete até ao limite de três anos. Após o terceiro ano, o diretor não poderá continuar na mesma escola, embora possa concorrer ao Prosed para outro ciclo de direção ([de] três [anos]).</p> |

Fonte: Semed (2005, cit. por Bezerra, 2009, p. 65)

⁴⁸⁶ A gestão democrática que aqui se faz referência é a que Daniel definiu como “aquela que, por um lado, direciona recursos de acordo com os interesses da maioria da população e, de outro, cria condições para a ampliação dos direitos em geral” (1989, p. 187, cit. por Gracindo, 1995, p. 153), em que se pode tomar a questão da participação popular como um dos seus elementos constitutivos.

Na primeira fase do Prosed, a habilitação é que vai garantir que o candidato que se propõe dirigir um estabelecimento de ensino municipal apresente requisitos mínimos para o fazê-lo.

A prova de conhecimentos⁴⁸⁷ e títulos, segunda etapa deste processo, procura «medir» a formação técnico-académica do candidato. À prova de títulos apenas podem concorrer os candidatos habilitados nas provas objetivas.

Por último, a avaliação participativa compõe a terceira fase deste processo seletivo para Diretor de escola, e visa avaliar o desenvolvimento da gestão escolar, proporcionando um processo de melhoria contínua na qualidade do ensino público. Nesta etapa encontra-se prevista a participação da comunidade na avaliação do desempenho do Diretor como forma de controlo social do Estado. As dimensões de avaliação apresentadas pelo Prosed são as seguintes:

- “a) Gestão Participativa: avalia práticas de gestão participativa, planeamento participativo, estabelecimento de parcerias, participação de pais, alunos e servidores, bem como a comunicação e socialização de informações e de outras atividades;
- b) Gestão Administrativa: avalia o trabalho administrativo realizado na escola tendo por referência as diretrizes contidas no Manual de Procedimentos;
- c) Gestão Pedagógica: avalia o trabalho pedagógico realizado na escola, com adoção de medidas pedagógicas que levem em conta o resultado de aprendizagem dos alunos e a formação continuada dos professores, promovendo assim a melhoria do rendimento escolar;
- d) Gestão de Recursos Físico-Financeiros: avalia a gestão dos recursos físicos (uso, conservação, adequação, instalações e equipamentos) e o gerenciamento dos recursos financeiros, aplicação e prestação de contas dos recursos da escola” (Bezerra, 2009, p. 64).

Esta foi uma forma que a Prefeitura de Manaus em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura arranjaram para procederem à alteração do processo de escolha dos Diretores escolares que vigorou até 2005. Para estas duas entidades, o Prosed não é uma fórmula mágica para se proceder à escolha dos bons Diretores, mas sim um modo de provimento que pudesse garantir maiores probabilidades de escolher os melhores Diretores.

⁴⁸⁷ Segundo Mendonça, “as provas de conhecimentos seriam o instrumento capaz de selecionar apenas os mais capazes para a escolha da comunidade escolar” (2011, p. 90). Contudo, este processo apesar de permitir eliminar a interferência política na indicação de Diretores escolares, privilegia a competência técnica em detrimento da avaliação da liderança.

Além destes seis modelos apresentados para a escolha de Diretores escolares, as autoridades educativas brasileiras combinam em alguns Estados a entrevista com alguns desses modelos. Esta situação ocorre nos Estados do Amazonas e do Espírito Santo em que a administração combina a indicação com a entrevista e no Estado do Rio de Janeiro em que é combinado pelas autoridades educativas a indicação com a eleição e com a entrevista. Esta pluralidade de processos ajuda a enriquecer a seleção de Diretores, dado que para a administração educativa fazer uma boa escolha é preciso utilizar variados mecanismos capazes de detetar as diversas competências do candidato para exercer as funções de Diretor de escola.

Neste âmbito, entendem as administrações educativas destes três Estados brasileiros que se uma prova de concurso ou certificação permite detetar os conhecimentos teóricos e pedagógicos dos candidatos ao cargo de Diretor, a entrevista, por sua vez, é capaz de revelar habilidades para se comunicar e estabelecer relacionamentos pessoais, o que se torna imprescindível para quem vai ocupar um cargo de liderança.

Além do que se acabou de referir no que aos mecanismos de provimento do cargo de Diretor escolar no Brasil diz respeito, salienta-se o facto de em alguns “sistemas estaduais de educação de algumas unidades federativas exigirem dos candidatos ao cargo de diretor escolar a apresentação e defesa de um projeto político-pedagógico para a escola, tornando esse instrumento de planeamento escolar um pré-requisito à candidatura ao cargo” (Parente e Lück, 1999, p. 48).

A discussão sobre as formas de escolha do Diretor no Brasil que vem ocorrendo ao longo de alguns anos é, contudo, uma tarefa complexa, dadas as inúmeras posições político-ideológicas muito distintas que a comunidade e as autoridades educativas de cada Estado e Município deste país têm expressado. Além disso, devemos ter presente que tal como afirma C. D. Silva “a forma de escolha e a atuação do diretor escolar podem contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria do trabalho, para as relações intra-escolares e para a qualidade do ensino” (2006, p. 300). Ou seja, a forma que é adotada pela administração brasileira, seja ela Federal, Estadual ou Municipal, para escolher o Diretor influencia a sua atuação no futuro, circunstância que é confirmada pela investigação que se tem realizado neste campo e que é abordada por Estruch que a este respeito refere que “*todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior*” (2002, p. 144).

Ainda em relação ao cargo de máximo responsável em cada escola, e tendo por base a investigação realizada no Brasil⁴⁸⁸ pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), o perfil dos Diretores de escola da rede pública de treze capitais brasileiras era o seguinte: a sua maioria tinha entre 36 e 55 anos, com uma idade média de 46 anos; 80% eram mulheres; tinham em média 7,9 anos de experiência no cargo, contudo, na escola em que atuavam em 2009, ocupavam esse cargo em média à apenas 4,8 anos; a formação em cursos de pós-graduação em gestão e administração escolar situava-se na ordem dos 72%; apenas 5% fizeram mestrado e 1% concluiu o doutoramento na área citada; a formação académica detida por estes gestores era na sua maioria oriunda dos Cursos de Pedagogia com 43%, seguida das letras com 16%. Estes Diretores escolares, dadas as distintas modalidades de acesso a este cargo existentes no Brasil, percorreram trajetórias distintas até serem os responsáveis pelas escolas brasileiras, sendo que a maior percentagem foi “diretamente eleita (45%), seguida por aqueles aprovados em concurso público (25%) e, finalmente, por indicação ou nomeação (21%) (Instituto Paulo Montenegro, 2010, p. 219).

Também a este propósito, e tendo por base o relatório da OCDE (2014a), o perfil atual dos Diretores das escolas brasileiras é o seguinte: 25,5% são homens; têm uma média de 45 anos de idade; 96,1% possuem formação académica universitária, ou seja, são licenciados; 88,1% têm formação para Diretor; têm em média 7,3 anos no exercício deste cargo; detêm em média 14,2 anos de tempo de serviço; e dirigem escolas com uma média de 586 alunos e de 33,8 professores.

5.1.6. O Diretor escolar no Chile

Neste país os Diretores escolares exerciam a sua atividade profissional no desempenho das funções de forma quase vitalícia até que a administração educativa publicou a *Ley 20.006, de 22 de marzo de 2005*, em que determinou a obrigatoriedade dos Diretores dos estabelecimentos de ensino municipalizados irem a concurso, como forma de os escolher para este cargo, acabando desta forma com o privilégio que estes profissionais da educação possuíram durante muitos anos no campo educativo. Esta foi a forma que as autoridades

⁴⁸⁸ Esta investigação foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) como parte da sua agenda de estudos de 2009. Este estudo investigativo foi realizado junto a uma amostra de 400 entrevistas telefónicas e teve como público-alvo 400 gestores escolares das redes de ensino municipais e estaduais das principais capitais brasileiras, em todas as regiões deste país, designadamente: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo.

educativas chilenas encontraram para acabar “*con la norma que permitia la existencia de los denominados directores vitalicios*” (Núñez, Weinstein e Stuardo, 2012, p. 388). Através desta legislação, a administração educativa chilena pretendia dotar as escolas com os melhores Diretores que se pudessem escolher de entre aqueles que concorressem a este cargo. Para esta modalidade, a administração educativa do Chile estabeleceu um calendário em que todos os Diretores de estabelecimentos Municipais de forma gradual tiveram que colocar os seus cargos à disposição, a fim de serem preenchidos por intermédio de concurso público, a que também podiam concorrer. O procedimento de seleção incorpora uma proposta de trabalho para a escola que os candidatos têm de elaborar e apresentar, que posteriormente será devidamente analisada e avaliada por uma Comissão Qualificadora constituída para o efeito. Os candidatos selecionados por esta Comissão terão ainda de presar outras provas que este órgão considere necessárias para avaliar as suas competências e idoneidade. Seguidamente a Comissão Qualificadora, de acordo os méritos de cada candidato, os resultados das provas realizadas e a proposta de trabalho apresentada, produz um relatório fundamentado integrando a pontuação detalhada atribuída a cada uma destas vertentes sobre cada um destes docentes que aspiram a ser Diretores e entrega este documento ao Presidente da Câmara Municipal (*Alcalde*), a fim deste nomear para Diretor o candidato que figure em primeiro lugar⁴⁸⁹ neste processo concursal. A sua nomeação ou contrato tem uma duração de cinco anos podendo o seu mandato ser renovado por outro período equivalente. No final deste período, a administração educativa procede à abertura de novo concurso para provimento deste cargo, podendo o anterior Diretor candidatar-se ao mesmo. No caso do anterior Diretor não ser eleito, então volta novamente à condição de docente onde exercerá a sua atividade profissional.

Atualmente o concurso é um mecanismo comum na legislação do Chile que é utilizado pela administração para a escolha dos Diretores para as escolas urbanas e rurais deste país.

Esta nova visão do que se pretende com o Diretor veio a consagrar-se definitivamente com a publicação da Lei Geral de Educação (*Ley General de Educación - LGE*), *Ley 20.370, de 19 de agosto de 2009*, que consagra a este gestor o direito de conduzir a realização do projeto educativo de estabelecimento que dirige. Além disso, atribui aos Diretores a responsabilidade pelo cumprir e fazer respeitar as normas do estabelecimento de ensino que «conduzem», pela elevação da qualidade dos estabelecimentos de ensino, da sua formação

⁴⁸⁹ Segundo a *Ley 20.006, de 22 de marzo de 2005*, o Presidente da Câmara Municipal (*Alcalde*) pode nomear para Diretor de estabelecimento escolar Municipal, mediante resolução fundamentada, o candidato que figure em segundo lugar.

profissional e da dos docentes, de forma a que estes últimos possam dar cumprimento às metas educativas. São também incumbidos por este diploma de realizar a supervisão pedagógica dos docentes nas salas de aula, tendo em vista melhorar o cumprimento dos objetivos definidos em cada estabelecimento escolar.

Esta modalidade de recrutamento do Diretor sofreu algumas alterações já nesta segunda década deste século mediante a publicação da Lei da Qualidade e Equidade de Educação (*Ley de Calidad y Equidad de la Educación* - LCE), *Ley 20.501, de 26 de febrero de 2011*. Este diploma determina a inclusão na Comissão Qualificadora de um alto membro do Conselho de Alta Direção Pública (*Consejo de Alta Dirección Pública*), com o propósito de a dotar de objetividade e rigor técnico. Outra das alterações mais significativas prende-se com os poderes que atribui ao Presidente da Câmara Municipal (*Alcalde*). De acordo com este normativo, o *Alcalde* pode nomear para Diretor qualquer um dos candidatos e não necessariamente aquele que figure em primeiro ou em segundo lugar. Pode ainda declarar deserto este processo concursal e decidir requer a abertura de novo concurso para o cargo de Diretor de escola Municipalizada. Para ser executado o processo de seleção, o Município através do Departamento de Administração de Educação Municipal (*Departamento de Administración de Educación Municipal*) deve definir o perfil profissional de Diretor que entende ser o mais adequado para as suas escolas Municipais, tendo por base um conjunto de perfis criados pelo Ministério de Educação chileno segundo os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino.

São Diretores que ultimamente têm tido uma “*larga preparación, tanto en su formación inicial como en su formación específica en materia de gestión*” (Torrecilla, 2012, p. 38), encontrando-se satisfeitos com as funções que desempenham. Na sua totalidade, dedicam-se a tempo inteiro ao exercício destas funções nas escolas urbanas, ultrapassando em média 40 horas de trabalho semanal. Já nas escolas privadas urbanas esse valor fica-se pelos 90,9%, seguidos das escolas rurais em que 85,7% destes dirigentes se dedicam a tempo inteiro (Torrecilla, 2012).

A LCE também avança com o esforço por atrair melhores profissionais, ao conceder um maior estatuto à função de Diretor. Assim, neste normativo é estabelecido como requisito a posse de título profissional e três anos de experiência num estabelecimento educacional⁴⁹⁰.

⁴⁹⁰ Através da LCE, a administração educativa chilena abre a possibilidade de ser Diretor qualquer candidato que possua um título profissional ou licenciatura de pelo menos 8 semestres e que tenha exercido funções docentes num estabelecimento educacional, permitindo desta forma a entrada a candidatos com formação profissional não pedagógica, mas com experiência docente.

É também aumentada a responsabilidade do Diretor dependendo do tamanho e da vulnerabilidade da escola, pelo que para tal o recompensa com um aumento salarial que varia entre 37,5% e 100% da remuneração mínima nacional.

Esta legislação estabelece ainda mecanismos de *accountability* para a monitorização do exercício do cargo de Diretor, assim como a sua revisão anual sistemática mediante legislação própria a publicar em cada ano.

Por último, a Lei da Qualidade e Equidade de Educação do Chile atribui maior autonomia diretiva, ao dotar o Diretor da faculdade para

“proponer al sostenedor el término de la relación laboral hasta del 5% de los docentes del establecimiento, en caso de que hayan sido mal evaluados; también para constituir a su equipo directivo de exclusiva confianza (aunque con aprobación del sostenedor si los miembros son externos a la dotación del establecimiento) y proponer al sostenedor los mecanismos para incrementar las asignaciones” (Núñez, Weinstein e Stuardo, 2012, pp. 390-391).

Neste país do continente Americano, a sua administração educativa passou a dar uma grande importância a este cargo e à pessoa que o iria ocupar. No campo educativo chileno, o Diretor passou a ser percebido como um ator chave para o desempenho educativo dos alunos, principalmente nos últimos doze anos, pelo que as autoridades educativas entendem que para este desígnio deve este gestor partir do exercício de uma gestão diretiva centrada numa liderança pedagógica.

O exercício profissional dos Diretores é impulsionado pelas autoridades educativas para que se centre num líder de mudança, que domine o processo de transformação e que «construa» e renove constantemente a motivação dos professores; que participe como alguém que aprende para ajudar os professores a se focarem na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; que estabeleça um forte enfoque instrucional para a escola; que ajude a desenvolver de forma igual os outros, tanto docentes como futuros líderes; e que participe em redes locais do sistema educacional, de modo a aprender com as melhores experiências realizadas noutras escolas com o propósito de contribuir para a melhoria do sistema educativo.

As sucessivas mudanças legislativas aqui apresentadas dotaram a educação chilena, em particular os responsáveis pelas escolas, de mais autoridade, autonomia, formação,

capacidade de liderança, mas também uma maior monitorização do seu exercício profissional.

A este respeito, sublinham-se as palavras de Núñez, Weinstein e Stuardo, quando afirmam que

“a su vez, tanto la profesionalización de la selección de postulantes para el cargo de director como el mejoramiento de las condiciones para estos actores, representan un avance en el sentido de que los establecimientos puedan contar con las personas idóneas para su conducción” (2012, p. 391).

Através deste aperfeiçoamento no mecanismo de seleção, a administração educativa chilena pretendeu dotar os estabelecimentos escolares de uma liderança mais idónea e com as capacidades necessárias pretendidas. Além disso, nesta segunda década do século XXI, é pretendido destes dirigentes que se transformem nos líderes dos seus estabelecimentos escolares.

Atualmente no Chile, os Diretores debatem-se com tarefas cada vez em maior número e mais exigentes, além da pressão da opinião pública e da comunidade educativa para que consigam transformar as escolas em locais mais acolhedores e com melhores resultados, em particular aqueles que aos alunos dizem respeito. São avaliados pela administração educativa e diariamente «julgados» pelas suas ações por parte dos atores educativos e dos *stakeholders*.

Os Diretores das escolas do Chile tiveram no passado prolongados períodos formativos,

“pero también que estos procesos no han contado con una orientación clara hacia las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva, que no han guardado una correspondencia con las distintas etapas de la trayectoria profesional y que la oferta existente no ha contado con una regulación suficiente en cuanto a su calidad” (Weinstein e Stuardo, 2012a, p. 11).

Desta forma, recentemente a administração educativa chilena tem dado passos seguros e consistentes a fim de corrigir esta situação, implementando um sistema de formação para Diretores, tendo nos últimos anos conseguido disponibilizar muita e diversificada formação visando que todos os Diretores a pudessem frequentar como atualmente acontece.

No Chile, e de acordo com a caracterização dos Diretores escolares realizada por Fernández, Guazzini e Rivera (2012), estes dirigentes eram 8405 em 2010, em que cerca de 71% dirigiam escolas urbanas e 29% eram responsáveis por estabelecimentos de ensino situados em zonas rurais. Da totalidade destes Diretores, 55% eram mulheres e 45% eram homens, desempenhando 49% as suas funções em estabelecimentos particulares subvencionados, 45% em estabelecimentos municipais e 6% em estabelecimentos particulares pagos. Os Diretores deste país da América Latina tinham em 2010 na sua maioria 51 a 60 anos de idade (41,8%) e possuíam as seguintes qualificações nas áreas solicitadas pela administração para poderem aceder ao concurso para desempenharem as funções inerentes a este cargo: 69,7% eram diplomados com uma pós-graduação; 44,2% com mestrado; e 4,4% com doutoramento⁴⁹¹.

Mais recentemente, e tendo por base os dados do *Ministerio de Educación de Chile* (MINEDUC) (2013), podemos também acrescentar que neste país existem 8431 Diretores de escola que administram 3,55 milhões de estudantes, em que 88% são licenciados no âmbito da educação e que mais de 80% realizaram estudos após a licenciatura e pós-graduações na área de administração educacional. Estes Diretores das escolas chilenas dedicam 28% do seu tempo à gestão pedagógica, 56% a trabalhos relacionados com a administração interna das escolas e 16% a relações interinstitucionais.

Ainda neste país, e segundo o relatório da OCDE (2014a), os Diretores escolares têm o seguinte perfil: 46,6% são homens; têm em média 53,7 anos de idade; 75,5% são licenciados; 88,9% detêm formação para Diretor; têm em média 11,3 no exercício deste cargo; possuem em média 25,2 anos de tempo de serviço; e são Diretores de escola com uma média de 483,7 alunos e de 25,7 professores. Apesar destes dados serem mais recentes, parecem estar em linha com os anteriores resultantes da investigação levada a cabo por Fernández, Guazzini e Rivera (2012).

5.1.7. O Diretor escolar português - Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada - competências e o seu enquadramento legal

O Diretor é uma figura jurídica que (re)surge na educação em Portugal com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (Re)surge porque já existiu nas

⁴⁹¹ Estes dados ultrapassam os 100% porque alguns Diretores chilenos possuem mais do que um diploma. Para esta informação, Fernández, Guazzini e Rivera (2012), apenas consideraram a formação frequentada pelos Diretores das escolas no Chile em instituições formativas com cursos com a duração de mais de um ano.

instituições educativas públicas portuguesas, nomeadamente nas Escolas do Ensino Primário e nas Escolas Preparatórias e Técnicas, antes do 25 de abril de 1974⁴⁹², assim como nas Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico⁴⁹³ até se agruparem com as Escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, de acordo com o Despacho n.º 13 313/2003, de 8 de julho. Existiu igualmente nesse período, nos estabelecimentos de ensino médio, secundário e preparatório e nas escolas do magistério primário⁴⁹⁴. Existiu ainda em plena democracia “no modelo de gestão das escolas privadas, com a designação de «diretor pedagógico» desde o Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro de 1980, Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo” (G. R. Silva, 2013b, p. 769). No período democrático, verificou-se ainda outra experiência nesse sentido, com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que no n.º 1, dos artigos 5.º e 16.º, se referia ao Diretor Executivo, como sendo o órgão de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No entanto, neste período, o mesmo detinha um conjunto de competências menos alargadas e diversificadas que presentemente estão atribuídas ao Diretor, tendo então sido regulamentado o processo de concurso para seleção e recrutamento deste gestor de topo pela Portaria n.º 747-A/92, de 30 de julho. Ainda neste âmbito, de acordo com os números 1 e 2, do artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, previa a existência de direção executiva que tanto podia ser assegurada por um Conselho Executivo como por um Diretor, competindo às escolas a opção em sede de Regulamento Interno.

Segundo o artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”. Desta forma, ao Diretor são confiados amplos poderes nas áreas citadas e neste âmbito deve a sua função ser entendida não apenas no plano da mobilização de vontades e da procura de consensos no sentido da

⁴⁹² Antes do 25 de abril, mais propriamente durante o Estado Novo, o perfil do cargo de Diretor esteve associado ao exercício de um poder de contornos autoritários. Nessa época, a condição de Diretor “tinha uma especificidade própria, que se construiu, ao longo deste tempo, entre o controle regulamentar e minucioso que o governo exercia e a capacidade de decisão institucional, personificada em grande medida na figura do próprio diretor” (Pintassilgo, Mogarro e Henriques, 2010, p. 29).

⁴⁹³ Nas escolas do 1º ciclo, antes de se agruparem com as do 2º e 3º ciclos, o Diretor de escola tinha exclusivamente “funções de gestão, competindo-lhe executar as decisões do Conselho Escolar, submeter a este as deliberações que excedam a sua competência e decidir sobre as matérias para que o Conselho o tenha mandatado” (Teixeira *et al.*, 2002, p. 129). Ao Diretor, competia também representar a escola, presidir ao Conselho Escolar e realizar a gestão corrente da escola.

⁴⁹⁴ Estes estabelecimentos de ensino, de acordo com os artigos 1.º e 2.º, do Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro, gozavam de autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre contabilidade pública e superintendência a exercer pela Direção-Geral da Administração Escolar, sendo que os seus órgãos de Direção Administrativa na altura eram: a) o Diretor ou Reitor e b) o Conselho Administrativo.

consecução dos objetivos do Agrupamento, mas também no da sua gestão e administração (Preedy, Glatter e Wise, 2006).

A administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas são garantidas por um órgão unipessoal - o Diretor. A esse primeiro responsável poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Além do Diretor, são órgãos de direção, administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A «figura» de Diretor surge no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade a este dirigente. Em consonância, é reforçada de forma sustentada a autonomia das escolas, com a prestação de contas, entre outros aspetos, aspeto que se traduz, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica (o Conselho Geral), que elege o Diretor.

Segundo Silva, “a prestação de contas concretizar-se-á, por um lado, ao nível do Conselho Geral, onde têm assento os diversos representantes de corpos, grupos e interesses, e a quem incumbe a nomeação do Director, por outro lado, por um sistema de auto-avaliação e avaliação externa” (2011, p. 78).

Ainda no que respeita à prestação de contas (*accountability*), atualmente, na ótica de A. J. Afonso, o Diretor assume uma nova centralidade organizacional, dado que “é ele (e não os órgãos colegiais) que deve *prestar contas* pelos *resultados* educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos” (2010, p. 20).

Também no âmbito do que vimos referindo, concordamos com o CNE (2012) que nos pontos 13, 14 e 15, do n.º 33, da Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro, se dirige aos Diretores das escolas públicas portuguesas solicitando-lhes que aproveitem melhor os «corredores» de autonomia já criados normativamente, em particular desde agosto de 2012, e que invistam com mais coragem política na contratualização de níveis cada vez mais fortes e sustentados de autonomia. E ainda que implementem mecanismos de autoavaliação e de prestação de contas e que estimulem o funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica intermédia e os envolvam nas principais decisões da vida dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas.

Na nossa perspetiva, estes aspetos podem ser implementados pelos Diretores nas escolas públicas portuguesas ao abrigo da legislação atual. Estas podem, assim, na forma de ser governadas e nos resultados escolares alcançados, de se aproximarem mais das de muitos países europeus, de alguns da América do Sul, dos EUA, da Austrália e da Nova Zelândia. Para tal, julgamos que os Diretores, como principais responsáveis a quem o MEC confiou a administração, a gestão e a liderança dos estabelecimentos de ensino e, também, a quem assaca as responsabilidades pelo governo destas organizações, devem criar condições para que as escolas trilhem os caminhos da autonomia, de uma maior abertura ao meio e da participação dos diversos atores da comunidade educativa e da sociedade, incluindo aqueles que não partilham interesses na e pela escola. Devem, igualmente, «bater-se» pela generalização da avaliação interna, da avaliação externa e da prestação de contas à comunidade educativa e aos órgãos de tutela locais, regionais e nacionais.

Outra parte, na nossa opinião, caberá à administração mediante a adoção e implementação de políticas públicas que conduzam ao reforço e melhoria da prestação de um serviço público de educação de qualidade nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas, assim como à descentralização de competências, poderes e recursos materiais, humanos e financeiros em favor daqueles estabelecimentos. Igualmente na nossa ótica, o Governo deverá promover o alargamento da autonomia às áreas pedagógica, financeira, administrativa, cultural e patrimonial das escolas, de forma a contribuir para tal desiderato.

Este aspeto tem vindo a ganhar mais sentido a partir do surgimento do novo «modelo» de administração e gestão das escolas públicas portuguesas em resultado da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na medida em que a forma de avaliação de escola privilegiada é aquela que facilita a comparação e o controlo de resultados e em que é exigida a sua divulgação pública.

A partir do início do século XXI, tornou-se claro que em Portugal a administração fazia questão de publicar tais resultados, nomeadamente no que dizia respeito às provas de aferição de Português e Matemática em relação aos diversos ciclos de escolaridade, aos exames nacionais a diversas disciplinas no 12º ano e, mais tarde, aos exames de Matemática e de Português do 4º, 6º e 9º ano e à avaliação externa das escolas, realizada pela IGEC. Os dados obtidos têm vindo a ser publicados essencialmente na forma de relatórios e de *rankings* e a sua divulgação pública terá como consequência que os «clientes» da educação escolar e os seus proprietários (o Estado no caso das escolas públicas),

“farão sempre recair sobre os gestores ou directores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (A. J. Afonso, 2010, p. 21).

O Diretor, segundo o artigo 19.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos”. Este número de Adjuntos encontra-se regulamentado no artigo 5.º, do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, onde é referido que o mesmo depende do número de alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada, do número de escolas que compõem o Agrupamento e dos níveis e ciclos de ensino que estes estabelecimentos de educação disponibilizam à comunidade educativa. Nas faltas e impedimentos, o Diretor é substituído pelo Subdiretor. No exercício das suas funções, o Diretor goza do direito à informação, à colaboração e apoio dos serviços centrais e periféricos do MEC.

De acordo com Lück, o Diretor

“é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui em carácter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão” (2009, p. 23).

É ainda o profissional responsável “pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (Lück, 2009, p. 22).

A este gestor de topo da escola compete zelar pela concretização dos objetivos educacionais e pelo bom desempenho de todos os participantes na comunidade escolar, visando atingir padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis, normas e regulamentos nacionais, regionais e locais (Lück, 2009).

Neste contexto, o Diretor não tem a sua vida escolar facilitada, na medida em que são vários os conflitos de interesses que tem em presença, por um lado os do MEC, por outro os dos docentes e restante comunidade educativa, o que obriga a transformar-se em mediador destas diferentes lógicas

“tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do «bem comum» educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função” (Barroso, 2008, p. 2).

O Diretor tem a finalidade de proporcionar a gestão e a liderança do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada que garanta a todos uma educação de qualidade com os melhores resultados possíveis (Campo, 2012a). É também o responsável por garantir as condições individuais de trabalho aos docentes de forma ao Agrupamento de Escolas ou à Escola não Agrupada poder prestar à comunidade um serviço público de educação de qualidade. A este propósito, também Azevedo entende que a sociedade em geral e a comunidade educativa em particular deve exigir a um Diretor de escola que,

“além de ser um bom gestor, seja um bom líder da comunidade escolar, que esteja plenamente preocupado (e ocupado) a incentivar as equipas de trabalho e a melhorar continuamente a qualidade da educação. Este gestor e líder tem de saber edificar equipas e de definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição educativa para uma melhoria permanente” (2003, p. 83).

São competências do Diretor, submeter à aprovação do Conselho Geral o projeto educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico e elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral, ouvido o Conselho Pedagógico, as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia. É ainda da sua competência aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido, em último caso, o município. Cabe, igualmente, ao Diretor, de acordo com os números 4 e 5, do artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, um conjunto de outras competências, designadamente:

- “a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;
- b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;

- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma;
- g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º;
- j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

(...) Compete ainda ao diretor:

- a) Representar a escola;
- b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
- c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável;
- d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente”.

O Diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal. Este gestor de topo pode delegar e subdelegar no Subdiretor, nos Adjuntos ou nos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar as competências atrás referidas, com a exceção daquela que se encontra prevista na alínea d), do n.º 5, do artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O Diretor é eleito pelo Conselho Geral. Para o seu recrutamento é realizado um procedimento concursal, prévio à eleição de acordo com a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho. A abertura do procedimento concursal é deliberada pelo Conselho Geral. Podem ser opositores ao procedimento concursal os docentes de carreira do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificados para o

exercício de funções de administração e gestão escolar. Esta qualificação de acordo com os números 4 e 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, verifica-se quando o docente preenche uma das seguintes condições:

- “a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário;
- b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e ou executivo, nos termos dos regimes aprovados respetivamente pelo presente Decreto-Lei, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, e pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro;
- c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo;
- d) Possuam currículo relevante na área da gestão e administração escolar, como tal considerado, em votação secreta, pela maioria dos membros da comissão prevista no n.º 4 do artigo 22.º”.

Por outro lado dispõe ainda, a este propósito, o mesmo documento legal:

“5 - As candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas b), c) e d) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior”.

Este número 5 não foi aplicável aos procedimentos concursais abertos até ao final do ano escolar 2014-2015, aos quais podiam ser opositores, em igualdade de circunstâncias, os candidatos que preenchessem os requisitos previstos nas alíneas a), b), c) e d) do n.º 4, do mesmo artigo, de acordo com o n.º 5, do artigo 6.º (disposição final e transitória), do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Para admissão ao procedimento concursal, os candidatos terão de realizar uma candidatura efetuada por requerimento acompanhado, para além de outros documentos solicitados no aviso de abertura, pelo *curriculum vitae* e por um projeto de intervenção, onde

o candidato identifica os problemas, define a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da ação, assim como explicita o plano estratégico a realizar no mandato. A estes candidatos é ainda exigida prova documental dos elementos constantes do currículo, com a exceção daqueles que já constem no processo individual existente no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada onde decorre o procedimento. Além disto, será realizada uma entrevista a cada candidato, pela comissão permanente do Conselho Geral ou por uma comissão especializada designada por aquele órgão para o efeito. Posteriormente, esta comissão apreciará as candidaturas a fim de elaborar os respetivos relatórios de avaliação dos candidatos, que irão ser apresentados ao Conselho Geral, onde são fundamentadas, relativamente a cada candidato, as razões que aconselham ou não a sua eleição, não podendo para este efeito ser os mesmos.

Após a discussão e apreciação dos relatórios e a eventual audição dos candidatos, o Conselho Geral procede à eleição do Diretor, considerando-se eleito o candidato que obtenha a maioria absoluta dos votos dos membros do Conselho Geral em efetividade de funções. Depois de eleito, o Diretor toma posse perante o Conselho Geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo Diretor-Geral da Administração Escolar, que acontece nos 10 dias úteis posteriores à sua comunicação pelo Presidente do Conselho Geral. Se tal não se verificar, após esse prazo considera-se tacitamente homologada a eleição.

Em Portugal e ao contrário de outros países, em particular da Europa como já nos referimos em pontos anteriores do nosso trabalho, não se tem verificado falta de candidatos ao cargo de Diretor de Agrupamento de Escola ou de Escola não Agrupada. Esta situação na perspetiva de G. R. Silva está

“relacionada com alguns fatores de ordem profissional: desde logo as questões que têm a ver com a estabilidade de carreira e o prestígio, sendo a questão da estabilidade também relacionada com a possibilidade de o professor se poder manter na escola e não ser sujeito a mobilidade geográfica forçada ou cair em alguma situação de precaridade laboral” (2013b, pp. 771-772).

Na atualidade as informações que vamos tendo acesso mostram que o número de candidatos em muitas escolas tem sido elevado. Por exemplo, tendo por base o estudo realizado por Silva e Machado (2013) sobre o modelo de governação das escolas portuguesas instituído em 2008 pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, podemos salientar que em 2009, no que se refere às escolas da então área da DREN, existiram 24 candidatos a duas

escolas, 6 a três escolas, 4 a 4 escolas, 3 a 5 escolas, 2 candidatos a concorrerem entre 6 e 10 escolas e 2 candidatos a pretenderem ser Diretores entre 11 e 20 escolas. O estudo permitiu ainda que se conhecesse que existiu nesta altura apenas um candidato que concorreu a mais de 20 escolas e que a maioria, 571 candidatos concorreu a apenas uma escola.

Ainda em relação à eleição do Diretor das escolas do ensino não superior público português, salienta-se o estudo levado a cabo por Soares e Carvalho que a este respeito concluem que a este processo são dirigidas algumas críticas por grande parte da comunidade escolar, particularmente por parte do corpo docente e não docente, dado que o Diretor “ao não ser eleito diretamente pelos seus pares, carece de uma base de suporte e apoio alargada” (2015, p. 136). Também nós nos revemos nestas críticas e entendemos que este «tipo de democracia» nada tem a ver com a real, verdadeira, genuína e alargada democracia em que deveria ser dada a possibilidade a cada ator educativo de se pronunciar a respeito da eleição do Diretor da «sua» escola, por exemplo, através do voto, o que presentemente não acontece. Esta situação tem vindo a aumentar a «distância» entre representantes e representados no Conselho Geral, a instalação da burocratização ou o aumento do desinteresse e apatia por parte dos representados, tendências que poderão acentuar-se ainda mais em função da maior centralização estatal que se vem registando.

O Subdiretor e os Adjuntos são nomeados pelo Diretor de entre os docentes de carreira que tenham, pelo menos, cinco anos de serviço e que se encontrem em exercício de funções no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada, no prazo máximo de 30 dias após a tomada de posse do Diretor.

O mandato do Diretor tem a duração de quatro anos. A sua recondução e (re)eleição observa o que se encontra inscrito nos números 3, 4 e 5, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a saber:

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

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

5 - Não sendo ou não podendo ser aprovada a recondução do diretor de acordo com o disposto nos números anteriores, abre-se o procedimento concursal tendo em vista a eleição do diretor, nos termos do artigo 22.º”.

Através deste procedimento legal, parece-nos que um dos propósitos da administração prende-se com a limitação de mandatos dos docentes investidos nas funções de Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada estatal portuguesa. Em nossa opinião, julgamos que a sua substituição possibilita «arejar», «desenvolver» e «democratizar» o cargo.

Segundo as alíneas a), b) e c), do n.º 6, do artigo 25.º, do mesmo diploma legal, o mandato do Diretor pode cessar de acordo com o que se expõe a seguir:

- “a) A requerimento do interessado, dirigido ao diretor-geral da Administração Escolar, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados;
- b) No final do ano escolar, por deliberação do conselho geral aprovada por maioria de dois terços dos membros em efetividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respetiva gestão, fundada em fatos comprovados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro do conselho geral;
- c) Na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar de cessação da comissão de serviço, nos termos da lei”.

O Diretor exerce funções em regime de comissão de serviço e de dedicação exclusiva, o que implica a incompatibilidade do cargo dirigente com quaisquer outras funções, públicas ou privadas, remuneradas ou não, de onde se excluem o que se encontra patente no n.º 4, do artigo 26.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, nomeadamente:

- “a) A participação em órgãos ou entidades de representação das escolas ou do pessoal docente;
- b) Comissões ou grupos de trabalho, quando criados por resolução ou deliberação do Conselho de Ministros ou por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação;
- c) A atividade de criação artística e literária, bem como quaisquer outras de que resulte percepção de remunerações provenientes de direitos de autor;
- d) A realização de conferências, palestras, ações de formação de curta duração e outras atividades de idêntica natureza;
- e) O voluntariado, bem como a atividade desenvolvida no quadro de associações ou organizações não governamentais”.

Os Diretores estão isentos de horário de trabalho, estando no entanto obrigados ao cumprimento do período normal de trabalho, assim como o dever de assiduidade⁴⁹⁵ e segundo o n.º 1, do artigo 6.º, do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, exercem “(...) as suas funções em regime de exclusividade, estando dispensados da prestação de serviço letivo (...)”, sem prejuízo de, por sua iniciativa, o poderem prestar na disciplina ou área curricular para a qual possuam qualificação profissional. Gozam, independentemente do seu vínculo de origem, dos direitos gerais reconhecidos aos docentes do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada em que exercem funções. Além disso, de acordo com o n.º 2, do artigo 27º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, cada Diretor conserva também

“o direito ao lugar de origem e ao regime de segurança social por que está abrangido, não podendo ser prejudicado na sua carreira profissional por causa do exercício das suas funções, relevando para todos os efeitos no lugar de origem o tempo de serviço prestado naquele cargo”.

O Diretor, o Subdiretor e os Adjuntos, de acordo com o n.º 1, do artigo 28.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “gozam do direito à formação específica para as suas funções em termos a regulamentar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”. Ainda, de acordo com o n.º 2, do artigo 28.º, do mesmo Decreto-Lei, o “diretor, o subdiretor e os adjuntos mantêm o direito à remuneração base correspondente à categoria de origem, sendo-lhes abonado um suplemento remuneratório pelo exercício de função”, que será fixado por Decreto-Regulamentar.

Além dos direitos que o Diretor possui, acabados de referir, tem o mesmo, nomeadamente, nos termos das alíneas a), b) e c) do artigo 29.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, os seguintes deveres:

- “a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;
- b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;
- c) Assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa”.

⁴⁹⁵ De acordo com os n.ºs 5 e 6, do artigo 26.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Em relação ao Conselho Geral, o Diretor não faz parte dos 21 elementos que compõem este órgão, no entanto, participa nas reuniões sem direito a voto.

Quanto ao Conselho Pedagógico, o Diretor é, por inerência, Presidente deste órgão de direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada.

No que diz respeito ao Conselho Administrativo, o Diretor faz parte deste órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da instituição/organização educativa e preside à mesma. Segundo o n.º 1, do artigo 67.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o “diretor e o conselho administrativo exercem as suas competências no respeito pelos poderes próprios da administração educativa e da administração local”.

O Diretor no desenvolvimento e cumprimento do seu plano de ação, responde perante a administração educativa, nos termos gerais do direito. A este respeito, devemos ter presente que sobre este sujeito recaem «os olhares e a esperança» de toda a comunidade educativa. Deste modo, a comunidade espera que este dirigente saiba dar valor aos desafios que tem pela frente, que seja capaz de fixar objetivos, que consiga apoiar todos, em especial aqueles que necessitam de mais ajuda, que possa criar um ambiente escolar centrado no bem-estar social e educativo dos alunos e que saiba liderar e dirigir a escola (Woycikowska *et al.*, 2010).

Com a atual legislação, parece-nos que se verificam três princípios de rutura em relação ao passado no que diz respeito ao órgão de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas.

O primeiro refere-se a este órgão passar a ser, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, apenas unipessoal e não colegial, como aconteceu no passado recente.

O segundo, também por via da publicação daquele Decreto-Lei, por se admitir explicitamente a possibilidade de para a gestão de topo das escolas estatais portuguesas poderem concorrer docentes que exercem funções nos ensinos particular e cooperativo⁴⁹⁶.

O terceiro será concretizado a partir do ano letivo de 2015-2016, quando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o(a) candidato(a) ao cargo de Diretor seja preterido no concurso para recrutamento e seleção para o órgão de administração e gestão das escolas, quando concorrer um docente detentor de formação especializada na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional.

⁴⁹⁶ Sobre este assunto, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio e a Portaria n.º 747-A/92, de 30 de julho, que veio regulamentar o processo de concurso para Diretor Executivo, também não o excluía, embora não admitisse explicitamente. Agora o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, não deixa dúvidas quanto a essa matéria.

Nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas da RAA, o Conselho Executivo é um órgão colegial, que é constituído por um Presidente e dois Vice-Presidentes, e que, de acordo com o artigo 61.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, é “o órgão de administração e gestão da unidade orgânica nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, patrimonial e financeira”.

No caso específico dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas da RAA, a sua gestão de topo é colegial e nem prevê a figura do Diretor na sua estrutura, o que ainda configura uma situação mais distinta daquela que presentemente vigora nas escolas do continente.

Nas escolas da RAM, “o conselho executivo ou director é um órgão colegial a que compete a administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, de acordo com o projecto educativo de escola” (Silva e Lima, 2011, p. 113).

Este órgão de administração e gestão das escolas na RAM, de acordo com o n.º 1, do artigo 13.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, é “assegurado por um órgão colegial ou por um director, de acordo com a política educativa de escola definida pelo conselho da comunidade educativa”. A opção pelo Conselho Executivo ou pelo Diretor compete à escola, nos termos a fixar pelo respetivo regulamento interno.

Portanto, também no caso particular da RAM, apesar de se poder optar pela figura do Diretor para o órgão de administração e gestão da escola, este é colegial, sendo o mesmo apoiado no exercício das suas funções por dois Adjuntos, o que configura uma situação diferente da gestão de topo nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas situadas em Portugal Continental.

Julgamos que a partir do ano letivo de 2009-2010⁴⁹⁷, o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada passou a ser uma figura-chave no funcionamento destas organizações e na «produção» da sua cultura, uma vez que passou a exercer uma ação preponderante no Conselho Pedagógico e no Conselho Administrativo. Passou, igualmente, a participar, nas reuniões do Conselho Geral, ainda que sem direito a voto, e é aquele que tem «uma palavra» importante em relação à avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente. Constituiu-se também como um elemento regulador dos diversos conflitos e tensões que se acumulam no seio do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada e da sua comunidade educativa.

⁴⁹⁷ Ano letivo em que se efetivou a total aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em particular a tomada de posse do Diretores nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas em Portugal Continental.

Até há algum tempo, dirigir uma escola era tido como uma tarefa rotineira, na medida em que “cabia ao diretor zelar pelo bom funcionamento da escola, centralizando em si todas as decisões, e administrar com prudência os eventuais imprevistos” (Andrade, 2004, p. 11). Presentemente, os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas possuem inúmeras responsabilidades e parece-nos que estão sobrecarregados com um sem-número de obrigações legais. Como é perceptível, a situação mudou muito, o que se ficou a dever às grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas. Mediante estas mudanças, passou-se a exigir um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo perfil de dirigente, com formação e conhecimentos específicos para o cargo e a função de Diretor. Nesta função, assume-se como exigência à multiplicidade de solicitações e ao governo de qualquer estabelecimento de ensino que o seu gestor de topo tenha uma atuação quotidiana de um Diretor-gestor e de um Diretor-líder. Na perspetiva de Andrade,

“o diretor-líder desperta o potencial de cada pessoa da instituição, transformando a escola em oficina de trabalho, onde todos cooperam, aprendem e ensinam o tempo todo. Assim como a essência da gestão é fazer a instituição operar com eficiência, a eficácia da gestão depende, em grande parte, do exercício efetivo da liderança. O diretor-gestor imprime em suas ações, especialmente nas reuniões que coordena, três características que favorecem a obtenção dos resultados almejados: *simplicidade* nos procedimentos, para não confundir os integrantes; *objetividade* na comunicação, para evitar perda de tempo e imprimir rumo às ações; *transparência* nas decisões, para merecer a confiança de todos. Tudo isto exige a sabedoria de ouvir mais e falar menos, para ser um bom negociador” (2004, pp. 11-12).

Na perspetiva de López, Rosas e Hernández, o Diretor-líder “*es él mismo, original, no imita, es innovador, creador, inspira confianza a sus compañeros y tiene una visión de futuro que se plasma en un determinado proyecto de escuela*” (2008, p. 17). Ainda neste âmbito, para L. J. Silva,

“o diretor gestor é uma pessoa imitativa, sem visão, que incide sobre o controlo, que administra e aceita as coisas como elas são e estão. Por outro lado, o diretor líder é único, original, não imita, é inovador, criativo, inspira confiança aos seus colegas e tem uma visão que se reflete no projeto da escola” (2013, p. 405).

Assim, nas escolas públicas portuguesas, também o Diretor deve assumir as funções de gestor e de líder, porque os estabelecimentos de ensino necessitam de um “«líder forte» que se responsabilize pela implementação de um projecto educativo que se pretende partilhado, mas também de alguém capaz de garantir uma gestão dos seus recursos e, ao mesmo tempo, pôr em prática as diretrizes emanadas pelo poder central” (Freitas e Grave-Resendes, 2012, p. 62).

Igualmente neste âmbito, o Diretor escolar, gestor e líder necessita também de frequentar situações de formação, tanto de natureza contínua como de natureza específica ou especializada, para se atualizar e conhecer as mais recentes contribuições dos investigadores e de outros especialistas sobre os processos de gestão e de capacitação de lideranças educacionais. Torna-se igualmente indispensável que o Diretor do estabelecimento de ensino supere o enfoque na administração e construa o da gestão e da liderança, marcado por transformações no que se refere a algumas conceções e aspetos básicos, passando nomeadamente:

- “• Da ótica fragmentada para a globalizadora, em que todos participam da organização escolar, de forma interativa.
- Da limitação de responsabilidade pelos resultados para a sua expansão, promovendo a redefinição de responsabilidades centradas no todo, independentemente das funções diferenciadas.
- Da ação episódica para o sucesso contínuo, porque a ação centrada em eventos é vazia de resultados, e a educação é um processo longo e contínuo.
- Da hierarquização e burocratização para a coordenação, pois a organização coletiva depende da contribuição individual, mas em ações coordenadas.
- Da ação individual para a coletiva, porque o espírito de equipe, a participação e a democracia são grande desafio da gestão educacional” (Andrade, 2004, p. 12).

Ainda a este propósito, é necessário um Diretor escolar que além de ter competências de gestão, as saiba colocar em prática na gestão do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada do qual é responsável, assim como também seja um Diretor-líder, o que na nossa perspetiva implica o domínio de algumas técnicas, entre as quais se podem salientar: a dinâmica de grupos; a coordenação de grupos de trabalho; a comunicação; a criação de um clima adequado e propício ao trabalho de todos os atores educativos; o fomento da motivação dos que trabalham na escola, em particular dos docentes; a antecipação e resolução de

conflitos; a antecipação e concretização da mudança; a implementação de práticas de liderança e outras inovadoras; o incentivo à participação dos diferentes setores da comunidade educativa; e a condução de reuniões.

Integram-se, também, neste domínio os programas de gestão da qualidade total e a gestão e a liderança participativa. Os primeiros implicam “a procura da qualidade em todos os processos, produtos e serviços oferecidos pela escola, tanto para fora como para dentro dela, bem como uma séria mudança na cultura organizacional da instituição” (Ortiz, 1999, p. 31). Já a gestão e a liderança participativas implicam a participação de todos os elementos do corpo docente e não docente, dos alunos e das suas famílias no processo de repensar a escola e fazer dela um outro tipo de organização, mais atenta, que oiça os outros e que incorpore as possíveis e exequíveis mudanças organizacionais. Neste âmbito, as pessoas devem sentir-se parte do processo e comprometerem-se com ele, deixando de ser espetadores para passarem a atores. Para este desígnio, parece-nos que as competências para liderar que o Diretor possuir serão decisivas.

Seria importante no âmbito desta temática, poderem apresentar-se as características dos atuais Diretores das escolas públicas portuguesas, por exemplo, sob a forma de um retrato-tipo. No entanto, ao contrário do que sucede em muitos países, não existe em Portugal investigação significativa, suficiente, atual e de âmbito nacional que nos permita traçar com exatidão esse retrato-tipo de um Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada pública portuguesa. Não obstante esta situação, entendemos socorrer-nos de alguns estudos interessantes realizados e onde se puderam a este respeito obter algumas conclusões.

De entre os estudos, salienta-se aquele que foi realizado por Barroso (1995c), em que foi aplicado um questionário, em 1994, aos 54 Diretores Executivos das escolas que se encontravam sob a aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, em que foi obtida uma taxa de retorno de 87%. O mesmo incidiu sobre os domínios relativos ao perfil pessoal e profissional, ao exercício de funções de Diretor Executivo e à autoavaliação de competências do desempenho. Os resultados obtidos encontram-se sintetizados no quadro 85.

Quadro 85 - «Retrato-tipo» de um Diretor Executivo

- um professor licenciado (72%);
- pertence ao quadro de escola onde exerce funções (89%);
- do sexo masculino (66%);
- entre os 30 e os 50 anos de idade (74%);
- com mais de 15 anos de serviço (70%);
- e mais de 5 anos na mesma escola (75%);
- membro do conselho directivo da escola na altura em que concorreu a director executivo (78%) e em especial, presidente (68%), ou delegado escolar (67%) no caso das áreas escolares;
- normalmente, sem qualquer formação específica em gestão escolar (43%), ou com uma formação incompleta (15%).

Fonte: Barroso (1995c, p. 9; 2002c, p. 102; 2005b, p. 159)

Estes dados permitem concluir que, no que toca a estes Diretores Executivos, eram os mesmos, na sua maioria, indivíduos do sexo masculino, licenciados, pertencentes ao quadro da escola onde exerciam funções. Tinham entre 30 e 50 anos de idade. Possuíam mais de 15 anos de serviço e mais de 5 na mesma escola. Eram ainda, em número significativo, docentes sem formação específica em gestão escolar ou com uma formação incompleta neste campo.

Mais tarde, Afonso e Viseu (2001) realizaram um estudo no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999), tendo sido publicado sob o título «A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário - Estudo extensivo - Relatório Sectorial 4». Este estudo foi efetuado com o recurso a um inquérito por questionário que foi aplicado a uma amostra estratificada representativa de Presidentes de Conselhos Executivos ou Diretores Executivos dos 1473 Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas existentes na altura em Portugal. Esta amostra estratificada dizia respeito a 350 unidades de gestão representativas das diversas direções regionais de educação, em que se obtiveram respostas de 148 unidades relativamente à primeira parte do questionário e 147 respostas alusivas à segunda parte do mesmo. Contudo, para o efeito de se conhecer o perfil destes gestores de topo das escolas públicas portuguesas do ensino não superior, apenas se obtiveram dados relativos a 105 unidades de gestão.

Assim, neste estudo, entre as diversas conclusões, foi possível ficar com a seguinte ideia em relação ao perfil do Presidente do Conselho Executivo ou Diretor Executivo: 49% eram do sexo masculino e 51% do sexo feminino; e

“são maioritariamente licenciados, com mais de 20 anos de serviço docente, oriundos dos ciclos ou níveis de ensino mais elevados existente na unidade, não possuem a formação especializada legalmente prevista, fundamentando a sua qualificação na experiência adquirida anteriormente no desempenho de funções idênticas, em muitos casos na mesma escola que agora dirigem” (Afonso e Viseu, 2001, p. 68).

Todavia, de acordo com um estudo mais recente que foi realizado por Silva e Machado (2013) nas escolas da região norte de Portugal na área de abrangência da DREN, sobre se os mecanismos introduzidos na escolha do Diretor, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, introduziram mudanças significativas no processo de escolha deste dirigente, em particular se as lógicas subjacentes à sua seleção confirmam ou infirmam o perfil de gestor sugerido normativamente, e utilizando as mesmas referências daquele estudo que foi realizado por Barroso (1995c), verifica-se, ainda segundo aqueles autores, que “o diretor em 2009 seria, provavelmente, do sexo masculino (62%), membro do Conselho Executivo da escola em que concorreu (80%), em especial presidente (76%), normalmente com formação específica em gestão escolar (55%)” (2013, p. 126).

Nestes dois retratos destaca-se a elevada taxa de masculinização do gestor de topo da escola. Do primeiro retrato-tipo efetuado por Barroso (1995c) para aquele que foi realizado por Silva e Machado (2013), verifica-se o aumento do número destes dirigentes com formação específica para o desempenho destas funções, de 43% para 55%, o que nos parece manifestamente insuficiente para um país da UE, em pleno século XXI.

Sem contudo ser possível extrapolar para o contexto nacional atual, ficamos apenas com uma ideia relativamente ao retrato-tipo dos gestores das escolas públicas portuguesas, pelo menos daquelas 54 onde foi aplicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, na década de noventa do século passado e do que concluiu Silva e Machado (2013) no trabalho que realizaram no final da primeira década do segundo milénio.

Numa outra investigação mais recente e que foi realizado na RAM por Bento, Ribeiro e Teles (2011), tendo por base o estudo⁴⁹⁸ efetuado por Bento (2008) sobre os estilos de liderança nas organizações escolares do 1º ciclo das Ilhas da Madeira e do Porto Santo, onde participaram 69 Diretores, foi possível concluir que a sua maioria era do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos, detentoras de licenciatura e com 3 a 26 anos de serviço docente. Foi ainda constatado que a maioria destes Diretores ocupava este cargo

⁴⁹⁸ Este estudo não contemplou a abordagem à questão relativa à formação específica em gestão e administração escolar, em particular no que às áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional diz respeito.

nas escolas do 1º ciclo da RAM de há 0 a 5 anos e que também a maioria permanecia na mesma escola de há 1 a 10 anos.

Tendo por base os resultados do inquérito internacional da OCDE (2014a) sobre o ensino e a aprendizagem, podemos acrescentar alguns dados mais atualizados no que aos gestores de topo das escolas portuguesas diz respeito. Deste modo e segundo aquele estudo, em 2013, os Diretores escolares do nosso país eram maioritariamente homens num valor percentual de 60,6%, com uma média de 52,1 anos de idade e em que 74,8% eram detentores de formação especializada no domínio das funções que exerciam. Ocupavam este cargo em média há 6,6 anos (tendo sido incluído os anos em que foram responsáveis pelas escolas como Diretores Executivos, Presidentes do Conselho Executivo e Presidentes do Conselho Diretivo), tinham 21,5 anos de serviço docente em média e 97,2% eram licenciados. Estes Diretores dirigiam escolas com uma média de 1152,5 alunos e de 109,5 professores.

Julgamos que, atualmente, estes retratos-tipo não traduzem o que a nível nacional um estudo poderia fazer emergir e dar a conhecer. Parece-nos, porém, que o nosso trabalho investigativo poderá vir a contribuir para melhor se conhecer uma parte desse perfil, nomeadamente no que diz respeito à formação e às necessidades de formação dos Diretores de Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, pelo menos no que toca a cinco que administram, gerem e lideram estabelecimentos públicos de educação e ensino no Algarve.

Nos países da OCDE⁴⁹⁹, em 2013, o perfil dos Diretores escolares era o seguinte: 51% eram homens; 96% possuíam um título universitário oficial ou de ensino superior equivalente; 90% eram detentores de formação específica como pessoal docente; 85% tinham formação especializada em administração escolar ou formação para Diretor; 78% já haviam participado em atividades de desenvolvimento de liderança instrucional; 62% desempenhavam a tempo inteiro as funções de Diretor sem carga docente atribuída, enquanto 35% trabalhavam a tempo inteiro e desempenhavam atividades docentes; são líderes com uma média de 52 anos de idade, contam com uma experiência em média de 9 anos como Diretor e 21 anos como docente, desempenhando as suas funções em escolas com uma média de 546 alunos e de 45 professores (OCDE, 2014b)

⁴⁹⁹ Os países da OCDE a que se reportam os dados de 2013 são aqueles que participaram no estudo levado a cabo nesse ano por esta organização, nomeadamente: Aberta (Canadá), Austrália, Chile, República Checa, Dinamarca, Reino Unido, Estónia, Finlândia, Flandres (Bélgica), França, Islândia, Israel, Itália, Japão, Coreia do Sul, México, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Suécia, EUA, Abu Dabi (Emirados Árabes Unidos), Brasil, Bulgária, Croácia, Chipre, Letónia, Malásia, Roménia, Sérvia e Singapura (OCDE, 2014a).

Ainda no domínio do vimos apresentando no que toca à gestão unipessoal personificada pelo Diretor, salienta-se a investigação levada a cabo por Rocha e Silva (2011) tendo por base dois estudos de caso realizados em duas escolas do ensino básico do distrito de Braga, nomeadamente a partir de uma análise de conteúdo dos discursos organizacionais dos atores educativos, na sequência da implementação do novo modelo de gestão e da adoção da «nova» figura do Diretor, instituídos mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Neste trabalho, os investigadores supuseram que, no início deste processo de gestão unipessoal, o modelo burocrático tenderia a dominar, mostrando uma escola previsível, hierarquicamente estruturada, incorporando tomadas de decisão racionais e perfeitamente consubstanciadas na lei e que os Diretores, detentores de uma liderança forte, de competência técnica e de mais poder, pareciam ser, só por si, um garante do esforço de imposição político-normativa. Contudo, «surgiu-lhes», como referem no que puderam concluir, uma configuração da escola como organização que, atendendo às formas de atuação dos Diretores, os “levou a realçar as desconexões, a complexidade, a indeterminação, a imprevisibilidade, em suma, as ambiguidades organizacionais” (2011, p. 73).

Esta investigação fez emergir algumas questões muito interessantes como por exemplo, nas palavras dos seus autores:

“Num futuro, será interessante verificar se os Directores vão continuar a ter uma acção ambígua ditada pela necessidade de serem democráticos ou se vão assumir as novas competências que a lei lhes confere. E, se isso acontecer, os vários actores assumirão a mesma postura (de não questionamento) ou posicionar-se-ão de maneira diferente? Concretamente quando o Director assumir as suas funções na avaliação do desempenho docente continuarão a ver o Director como um democrata, representante da comunidade educativa? Será que a «liderança forte» que se estipula no normativo, se pode vir a tornar numa liderança fortemente democrática?” (Rocha e Silva, 2011, p. 74).

Sobre estas questões os autores (2011) referem que nos próximos anos em relação ao funcionamento da escola, se acentuarão os conflitos e as lutas pelo poder, em que os vários grupos perseguirão os seus interesses, e que desta forma, provavelmente, os Diretores serão chamados a intervir em processos decisórios mais complexos. Esta situação, segundo Rocha e Silva (2011), pode ocorrer num quadro em que a ambiguidade organizacional é tanto maior quanto mais complexa for a estrutura formal das organizações e quanto mais o «cerco» legislativo tente delimitar a atuação e o comportamento dos atores organizacionais.

Julgamos que estas questões que são certamente interessantes, todavia mereciam uma outra investigação mais abrangente, de âmbito nacional, que não esta que nos propomos realizar, a fim de se poderem obter respostas concretas, coerentes com a realidade portuguesa e atuais.

Supomos que atualmente os Diretores são «peças críticas» para mobilizar as organizações educativas públicas portuguesas e o sistema educativo no seu conjunto, na medida em que perspetivam com a sua ação que os alunos obtenham melhores aprendizagens e resultados escolares. A sua ação deve traduzir a tomada de decisões quotidianas, umas mais ponderadas e «lentas» e outras mais rápidas sobre os mais variados assuntos e de complexidade diversa. Contudo, segundo Noain deve “*reflexionar antes de actuar*” (2009, p. 54). Ainda a este propósito, também, a Eurydice revela que tal como acontece com os docentes, os “diretores de escola desempenham um papel relevante na criação das condições de base para um ensino eficaz da educação e da cidadania” (2012a, p. 108). Esta organização (2012a) acrescenta, ainda, que os Diretores das escolas podem revelar-se fundamentais para incentivar uma cultura de escola favorável, promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar e criar oportunidades para a realização das atividades cívicas.

À guisa de conclusão, e em nossa opinião, podemos sublinhar que o Diretor escolar dos nossos dias terá que saber conduzir a sua escola num caminho bastante «sinuoso». Terá de ter a capacidade para trabalhar com as limitações inerentes à atual organização escolar, em que se salientam: a (re)centralização; a autonomia limitada; a crescente burocracia; as práticas rotineiras; os conflitos de interesses e de valores; os *lobbies*; a cultura de avaliação pouco enraizada; o défice de recursos e, ainda, alguma mobilidade docente, entre outras. Além disso, deve ser alguém que possua “*una determinada «capacidad personal», «una formación pedagógica y un conocimiento de técnicas directivas» y una «fuerte motivación»*” (Montaño, 2002, p. 282).

Deve também conseguir conciliar com a sua ação os diversos interesses e poderes «instalados» no estabelecimento de ensino, ser «intérprete», decisor e aplicador no que diz respeito aos aspetos relativos à dimensão educacional ou pedagógica, ser um facilitador das relações no interior da organização escolar, assim como atender a uma administração centralizadora, cumprindo e fazendo cumprir “as leis, os regulamentos e determinações promulgados com o intuito de melhorar o funcionamento da escola e do ensino na rede oficial” (Lucchesi, 1997, p. 238), entre outros aspetos.

Ainda em nossa perspectiva, com o intuito de melhorar os resultados organizacionais, os dos alunos e das suas aprendizagens, os Diretores das escolas públicas portuguesas poderiam socorrer-se, no futuro, da técnica de gestão utilizada pelas empresas, denominada *benchmarking*, adaptando-a à realidade da atividade escolar. Deste modo, estes dirigentes deveriam: identificar os principais problemas da escola que são responsáveis; identificar Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas que tenham resolvido ou estejam a resolver os mesmos problemas que identificaram nas «suas escolas»; estudar e recolher informações relativas às práticas utilizadas pelas e nas outras escolas; analisar a informação e identificar oportunidades de melhoria; e adaptar e implementar as oportunidades de melhoria, ou seja, as melhores práticas nas «suas escolas». Julgamos que para o mesmo desiderato, estes Diretores deveriam também reunir-se com os Diretores das outras escolas a fim de partilharem as ações que utilizam no dia a dia e as diferentes visões e missões de escola.

Segundo Costa, “esta metodologia permite às organizações melhorar a gestão através da realização sistemática de levantamentos de dados e análises de práticas, processos, produtos e serviços prestados por outras organizações” (2013, p. 180). Desta forma, são geradas informações que ajudam as organizações a conhecer outras formas diferentes de lidar com problemas e situações semelhantes, permitindo uma melhoria ao nível dos seus processos de trabalho, como pode vir a suceder com as escolas públicas portuguesas de acordo com a nossa perspectiva.

Os Diretores das escolas públicas portuguesas pelas funções que desempenham têm um salário em média superior em cerca de 15% em relação aos professores no topo de carreira.

No âmbito do que vimos referindo em relação aos Diretores escolares, tanto portugueses como de outros países devemos ter presente que, tal como afirmam Davis *et al*, espera-se que sejam

“visionários educativos, líderes do currículo e de instrução, peritos em avaliação, disciplinadores, construtores da comunidade, relações públicas e peritos em comunicação, analistas de orçamento, gestores, administradores de programas especiais, bem como de várias iniciativas legais, contratuais e políticas. Adicionalmente, espera-se que os diretores de escola sejam mediadores de conflitos, de necessidades e de interesses dos vários participantes, nomeadamente estudantes, pais, professores (...)” (2005, p. 3).

Ou seja, espera-se que os Diretores escolares não se resignem às situações do quotidiano, mas antes que evidenciem uma visão de futuro e que consigam com o seu trabalho colocá-la em prática nas escolas que dirigem. Além disso, que sejam também criativos, reflexivos, investigativos e que adotem práticas de liderança que possam contribuir para melhorarem os processos e os resultados nos seus Agrupamentos de Escolas ou nas suas Escolas não Agrupadas.

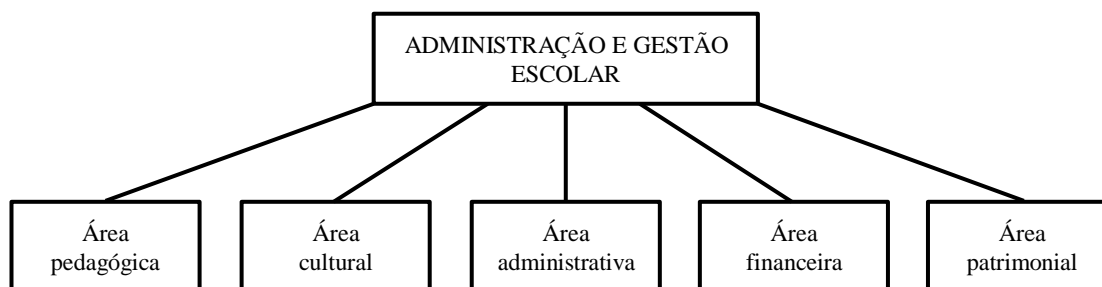
5.1.7.1. Áreas de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas - a ação do Diretor no campo da administração e da gestão

O Diretor coordena, organiza, gere, lidera e administra todas as atividades da escola, sendo auxiliado pelos restantes elementos do corpo diretivo, que, no que se refere ao caso português, estamos a falar da ajuda que lhe é prestada pelo Subdiretor, pelos Adjuntos e pelos assessores. O seu trabalho é realizado atendendo à legislação estabelecida pelos órgãos superiores do sistema educativo e às decisões tomadas no âmbito da escola, quer pelo Conselho Geral, quer pelo Conselho Pedagógico.

Várias são as áreas de administração e gestão das escolas que, por via da legislação⁵⁰⁰, a administração procura, através do Diretor, responder, neste século, à complexidade de as administrar, gerir e liderar, ou seja, de as «governar».

Este gestor de topo é o responsável pela administração e gestão da escola, que o elege através do Conselho Geral, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, como se apresenta na figura 67, pelo que necessita de possuir conhecimentos e desenvolver competências nas mesmas.

Figura 67 - Áreas de administração e gestão escolar



Fonte: Adaptado de Brito (1991b, p. 20)

⁵⁰⁰ Artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Através do trabalho que realiza nestas áreas, o Diretor em colaboração com os restantes profissionais e atores educativos, tem como propósito contribuir para que no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada do qual é responsável possa oferecer um serviço educacional de qualidade, ou seja, uma educação com padrões de desempenho de excelência.

Estas áreas de intervenção pelas quais o gestor de topo de qualquer estabelecimento de ensino público português é responsável, abrangem inúmeras dimensões que passamos de imediato a abordar.

5.1.7.1.1. Área pedagógica

A área pedagógica é a área da gestão que envolve todas as atividades, projetos, recursos, órgãos e serviços diretamente relacionados com o ensino, a aprendizagem e a educação dos alunos. Trata-se, na opinião de Brito da “mola real que faz despoletar todo o potencial humano dos utentes de um estabelecimento de ensino” (1991a, p. 19).

Na escola existem órgãos que possuem competências e atribuições de índole pedagógica, como são os casos dos Grupos Disciplinares, dos Conselhos de Turma e do Conselho Pedagógico. Estes órgãos tomam decisões ao nível desta área visando o sucesso educativo e escolar dos alunos. Essas decisões direcionam-se na sua maioria para o processo de ensino e de aprendizagem.

Relativamente à gestão desse processo, recordemos que as práticas de gestão que envolvem uma aproximação ao ambiente das aulas e conseqüente supervisão do que sucede dentro da sala de aula têm sido apontadas como importantes fatores promotores da aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2003). Segundo os especialistas, é imprescindível que os gestores e os líderes se centrem nas questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer recursos de apoio ao currículo, instrução e avaliação.

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes. Segundo Lück (2009), constitui-se como a dimensão para a qual todas as restantes áreas convergem, uma vez que se refere à função principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional, tendo em vista promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais

necessárias para a sua inserção útil e participativa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Os anseios, as preocupações e as carências da escola devem ser pensadas e sentidas por todos os intervenientes e espelhadas no Projeto Educativo da instituição escolar, bem como as soluções preconizadas tendo por base esta área. O envolvimento de todos na inventariação de problemas e na partilha de responsabilidades na sua resolução, parece-nos ser um caminho viável para a criação de uma dinâmica pedagógica rica e saudável para o estabelecimento de ensino.

Ainda nesta área, o gestor de topo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada é o responsável pelo trabalho coordenado de ações e recursos para potenciar o processo pedagógico e didático que realizam os professores, de forma a direcionarem as suas práticas para o cumprimento dos propósitos educativos (Batista, 2001, cit. por Sosa *et al.*, 2009).

No domínio pedagógico, o Diretor deve preocupar-se com a qualidade do ensino, com a gestão da sala de aula e com as formas e os estilos de ensinar que os professores possuem, assim como as alternativas que oferecem aos alunos para estes aprenderem, na medida em que estas são as variáveis mais importantes e determinantes para o êxito escolar, isto é, para a obtenção dos resultados a que a escola se propõem alcançar. Deve, também, apoiar os docentes na conversão das áreas de aprendizagem em espaços agradáveis, especiais para a convivência e ótimos para o desenvolvimento de competências, contribuindo, desta forma, para que o clima de sala de aula e, no fundo, de escola assegure condições indispensáveis, a par de outros fatores como as TIC, os recursos didáticos e a organização do tempo dedicado aos processos de ensino e aprendizagem, de forma a conduzirem aos objetivos previamente definidos.

Igualmente no âmbito desta área, o Diretor como responsável pela elaboração das alterações ao regulamento interno; dos planos anual ou plurianual de atividades; do relatório anual de atividades; das propostas de celebração de contratos de autonomia; pela aprovação do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente; e por submeter à aprovação do Conselho Geral, ouvido o Conselho Pedagógico, do Plano das Atividades de Enriquecimento Curricular a desenvolver nas horas semanais destinadas às mesmas, de acordo com o artigo 7.º, do Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho, deve envidar esforços com o objetivo de levar por diante a sua missão e visão de escola.

Na nossa perspetiva, julgamos que este responsável pelas escolas deve ainda:

- garantir a assistência pedagógico-didática aos professores visando poder se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, de forma a serem auxiliados a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos;
- coordenar a equipa do Conselho Pedagógico que compete elaborar o projeto educativo;
- assegurar um clima de trabalho aos docentes, não docentes e discentes em função do cumprimento dos objetivos da escola;
- aplicar procedimentos de liderança democrático-participativa e dispersa, coordenando o esforço coletivo do grupo de profissionais, igualmente, em função dos objetivos da escola;
- responsabilizar-se pela efetivação das atividades de rotina, designadamente no que toca a reuniões pedagógicas, como Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, de Departamentos Curriculares, de Conselhos Pedagógicos. Ainda de Conselhos Gerais, da escolha de livros didáticos e da aquisição de material pedagógico-didático necessário às aulas;
- criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola através da realização de atividades de socialização, além de formas associativas, como a criação da associação de estudantes;
- cuidar dos relacionamentos da escola com os pais e encarregados de educação, incluindo formas de inserção da escola na comunidade educativa;
- determinar o horário e o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada que gere, dirige, administra e lidera;
- definir critérios para a elaboração de horários de professores e alunos⁵⁰¹, a fim de os submeter ao parecer do Conselho Geral, inserido na estratégia da definição da organização do tempo escolar, incluindo os horários do pessoal não docente;
- organizar as cargas horárias semanais das diferentes disciplinas incluindo a oferta complementar⁵⁰²;

⁵⁰¹ O Diretor é o responsável pela definição dos critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários. Contudo, terá de os apresentar ao Conselho Geral, a fim deste órgão se poder pronunciar sobre os mesmos, de acordo com a alínea l), do artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁵⁰² Esta oferta complementar, de acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, pode recair na implementação por parte da escola numa Área Curricular Não Disciplinar que contribua para a promoção integral dos alunos em domínios como o da cidadania, da arte, da cultura, da ciência ou outros.

- ter um papel preponderante na análise do desempenho do pessoal docente e não docente, de modo a identificar e incluir as necessidades de formação destes profissionais no plano de formação da escola.

A gestão pedagógica deve constituir-se como a exigência primordial do Diretor da escola e no seu âmbito deve acompanhar todos os projetos e ações alusivos à aprendizagem dos alunos, procurando que os procedimentos administrativos não se sobreponham aos de índole pedagógica.

Ao falar sobre o aspeto pedagógico do trabalho do Diretor escolar, Sander apresenta como modelo explicativo a administração para a eficácia pedagógica que assenta na “capacidade de administrar para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos” (2007, p. 78). Este modelo aplicado à educação “preocupa-se, essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educativos, estando, desta forma, estreitamente vinculado aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistemas de ensino” (Sander, 2007, p. 79).

Atendendo ao pensamento de Paro (2001a) em relação ao envolvimento do Diretor escolar com os aspetos pedagógicos, deve este executivo ir além do alcance dos objetivos institucionais, procurando alcançar uma dimensão de cunho social, visando a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos. Segundo Paro, o trabalho do Diretor nesta área pedagógica deve contribuir para que a escola proceda fundamentalmente à

“realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o «bem viver». Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do «bem viver» de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social” (2001a, p. 34).

Socorrendo-nos da ótica de Brito, podemos resumir a gestão pedagógica ao seguinte:

“- Apoiar/potenciar actos pedagógicos:

- Estimular vocações dos recursos humanos;
- Potenciar embriões de projectos pedagógicos;
- Enquadrar recursos humanos e projectos pedagógicos.

- Accionar órgãos de gestão pedagógica e órgãos de apoio:
 - Promover participação efectiva de todos os órgãos da escola;
 - Responsabilizar os órgãos pelas suas actividades/atribuições/competências;
 - Promover interacção de competências/atribuições dos vários órgãos.
- Conceber/implementar projecto educativo:
 - Listar projectos pedagógicos, intervenientes, recursos, calendarização;
 - Elaborar o projecto educativo e o plano de actividades;
 - Elaborar regulamentos;
 - Avaliar a implementação do projecto educativo” (1991a, p. 20).

5.1.7.1.2. Área cultural

Nesta área cabe ao Diretor promover a abertura da escola e dos seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para a comunidade (Lück, 2009). Sobretudo, os gestores de topo das escolas, devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado das suas problemáticas quotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

O Diretor deve incentivar e promover a realização de actividades culturais no seio da comunidade educativa que administra, gere e lidera. Deve ainda contribuir para promover a escola onde exerce as suas funções nos atos culturais que participa e em que representa a escola. Deve, igualmente, junto da administração local, central e regional apresentar projetos culturais que se integrem nos objetivos definidos e no respeito pela legislação que se aplica a esta área.

O Diretor deve criar as condições para que se possam realizar na escola actividades de âmbito cultural, como exposições, conferências, debates, colóquios, seminários, actividades de animação musical e de expressão artística. Deve, também, promover realizações e iniciativas de apoio aos valores culturais locais, participando na defesa do património local, bem como incrementar a divulgação do artesanato e o intercâmbio com outras manifestações culturais. Visando contribuir para o sucesso desta área que tem a seu cargo, este gestor deve, igualmente, mobilizar e implicar a comunidade educativa e as autoridades locais, designadamente as autarquias e as coletividades ou associações na participação daquelas iniciativas. Deve incentivar a comunidade educativa, em particular os docentes e os discentes

a participarem em ações e iniciativas culturais no exterior da escola como, por exemplo, a participação em vistas de estudo a museus, castelos, palácios, entre outros.

5.1.7.1.3. Área administrativa

A área administrativa é de extrema importância para qualquer organização, sucedendo o mesmo no que ao Agrupamento de Escolas ou à Escola não Agrupada diz respeito.

Trata-se, na aceção de Marques, da principal área de suporte transversal a qualquer organização, já que é aquela “que mais interage com todas as restantes áreas funcionais e que lhes fornece apoio (...), nomeadamente ao nível da criação e disponibilização de instrumentos administrativos para a tomada de decisão” (2015c, p. 331).

No âmbito desta área, o Diretor é o responsável pela administração, em termos genéricos, do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada e especificamente pela GRH. Na perspetiva de Lück, a administração da escola,

“envolvendo recursos físicos, materiais, financeiros e humanos, foi o foco da ação do diretor no tempo da escola conservadora, elitista e orientada pelo paradigma do Positivismo, que via os processos educacionais fragmentados e atuava sobre eles, um de cada vez e como um valor em si mesmo, para garantir a qualidade do ensino” (2009, p. 106).

Segundo esta conceção, o Diretor dedicava a maior parte do tempo tentando garantir recursos para a escola, de forma a que os processos educacionais fluíssem naturalmente. Presentemente a gestão administrativa situa-se no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões ou áreas da administração e da gestão escolar, como aquelas que se apresentam na figura 142, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual assentam todas as outras (Lück, 2009).

Em nossa opinião a administração e gestão da escola envolve tudo o que se relaciona com a parte administrativa. Por exemplo, na aceção de Fernández inclui: “*velar por la correcta utilización de medios didácticos y materiales del centro; organizar y responsabilizar-se de la campaña de matriculación de los alumnos*” (1988, p. 41).

Esta dimensão engloba, ainda, o tratamento de assuntos no quotidiano da escola como a receção, encaminhamento e o despacho do correio, seja pela forma tradicional ou por via eletrónica, assinatura de inúmeros documentos como ofícios, despachos, avisos, entre outros,

atualização de dados referentes à escola em plataformas digitais disponibilizadas pela administração central, regional e local, preparação de reuniões, entre muitos outros assuntos que tem para resolver e muitas práticas que tem de executar.

A GRH “é uma função organizacional desenvolvida para dotar as organizações de activos humanos com elevado valor e para os fazer funcionar produtivamente” (Tavares, 2006c, p. 31). Envolve e “diz respeito a todas as decisões e acções de gestão que afectam a relação entre as organizações e os seus empregados” (Bilhim, 2009a, p. 29). É responsável pela “componente administrativa de pessoal, pelas relações sociais e pela operacionalização das políticas de recursos humanos partilhadas com a hierarquia” (Sousa *et al.*, 2006, p. 9). Trata do “adequado aprovisionamento, da aplicação, manutenção e desenvolvimento das pessoas” (A. M. E. B. Sampaio, 2001, p. 7). Esta função surgiu com o crescimento das organizações e no caso particular da escola, com a complexidade das tarefas organizacionais que têm sido colocadas a cargo dos Diretores.

Na ótica de Sekiou *et al.*, a GRH consiste em medidas políticas e atividades que implicam recursos humanos e “destinam-se a otimizar a eficiência e o desempenho, por parte dos indivíduos e da organização” (2009, p. 26).

Já Keating, debruça-se sobre a GRH num sentido lato, afirmando que a mesma abrange

“todas as atividades que ocorrem nas organizações, privadas ou públicas, com ou sem fins lucrativos, pequenas ou grandes, com ou sem uma função diferenciada de gestão de recursos humanos, e que têm alguns efeitos nas características das pessoas que constituem essas organizações: das mais objetivas - como, desde logo, a sua presença na organização, a sua qualificação e experiência e, ainda, o seu custo - às mais subtis ou difíceis de prever, como a sua capacidade de iniciativa ou criatividade, as expectativas que desenvolvem em relação ao trabalho e, em geral, o seu valor para a organização” (2011, p. 182).

Mais do que cumprir as funções administrativas tradicionais a GRH, de acordo com Gomes *et al.*, procura “cada vez mais no aproveitamento estratégico do talento humano, aos vários níveis da organização, para criar e sustentar vantagens competitivas” (2008, p. 53).

Trata-se de uma temática muito abordada na literatura por diferentes autores no que concerne às mais diversas organizações, em particular no que às empresas diz respeito, entre os quais podemos salientar os seguintes: Abramovici *et al.* (1989); Marques (1989; 1994; 2010); Singer (1990); Cunha (1992); Armstrong (1993; 2008); Gil (1994); Harrison (1994);

Martins (1995); Sousa (1996); Rocha (1997; 2010); Chiavenato (1991; 1998; 2002a; 2005b; 2005c; 2009; 2010a; 2014; 2016); Robbins e Decenzo (1999); Bilhim (2002; 2009a; 2011); Dolan *et al.* (2003); Beardwell, Holden e Claydon (2004); Cascão (2005); Caetano e Vala (2007); Ceitil (2008; 2013); Robbins (2008); Cunha e Rego (2009b); Neves e Gonçalves (2009); Sekiou *et al.* (2009); Varão (2009); Gómez-Mejía, Balkin e Cardy (2010); Vaz e Meirinhos (2010); F. Almeida (2011); Peretti (2011); Reilly e Williams (2012); Câmara, Guerra e Rodrigues (2013); Machado e Portugal (2014); e Rego *et al.* (2015).

Os recursos humanos são considerados os principais ativos de uma organização, na medida em que são eles que têm a capacidade para criar e reinventar as soluções que os problemas quotidianos reclamam (Tavares, 2004). Também porque se tratam de recursos muito qualificados que trabalham com o “conhecimento e com a inovação, com o que passaram à condição de *verdadeiros activos estratégicos das organizações*” (Tavares, 2006b, p. 19). Segundo Bilhim, estes ativos mais valiosos em que se transformaram os recursos humanos “tendem a ser encarados, (...), como capital humano” (2009a, p. 7). Neste âmbito, verifica-se “a necessidade de tornar as organizações mais conscientes e atentas para seus funcionários” (Chiavenato, 2005c, p. 10).

Este domínio da GRH é, ainda, considerado importante na medida em que se verificou uma nova abordagem desta função, designadamente, em relação à conceção tradicional do pessoal que o apontava como uma fonte de custos que era necessário minimizar, dando lugar a uma conceção que passou a apontar o pessoal “como um recurso cuja utilização é necessário otimizar” (Peretti, 2011, pp. 47-48). Além disso, as mudanças⁵⁰³ que se operaram nos finais do século XX e no início do século XXI determinaram “a emergência de um novo paradigma, de Gestão de Recursos Humanos, o qual se caracterizou pela revalorização dos recursos humanos e pela necessidade de flexibilização laboral” (Tavares, 2006c, p. 29).

Sabendo-se que “não há uma única fórmula correcta de gestão de recursos humanos” (Cunha, 1992, p. 9), o certo é que este gestor de topo da escola tem a seu cargo esta tarefa no desempenho das suas funções. A forma como realizar a GRH, na nossa perspetiva, terá um impacto significativo no desempenho e na realização individual e por conseguinte na produtividade e na realização global do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada.

Na perspetiva de Rocha, é absolutamente necessária uma boa GRH como condição indispensável para o seu sucesso e daqueles que lá trabalham, se movimentam e administram,

⁵⁰³ Estas mudanças tornaram-se rápidas, velozes, sem continuidade com o passado, o que trouxe um contexto ambiental impregnado de turbulência e imprevisibilidade (Chiavenato, 2005c), que muitos Diretores tiveram dificuldade em o perceber, acompanhar e se ajustar a ele.

gerem e lideram, na medida em que “são as pessoas que fazem funcionar as organizações e que implementam os objetivos” (1997, p. 20). A capacidade da GRH contribui, também, para o sucesso de qualquer organização.

Na GRH, o Diretor tem sob a sua responsabilidade a gestão dos profissionais que trabalham na organização educativa e dos alunos.

Em relação ao corpo docente, este dirigente tem a responsabilidade pela distribuição de serviço, tal como o faz para o pessoal não docente, a atribuição de cargos de gestão intermédia, em particular na proposta de três docentes a serem votados pelos elementos dos diversos departamentos para os coordenar, ao abrigo do n.º 7, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Pode, também, exonerar em qualquer altura os coordenadores dos Departamentos Curriculares, após consulta ao respetivo Departamento⁵⁰⁴. É, igualmente, responsável por exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente⁵⁰⁵. Deve, também, preocupar-se com a formação destes recursos humanos, certificando-se que a mesma se encontra inscrita no Plano de Formação do estabelecimento de ensino do qual é responsável. Outra forma de colmatar esta situação prende-se com a formação que o Centro de Formação de Associação de Escolas disponibiliza aos profissionais das escolas que o integram mediante o levantamento, prévio, das necessidades neste âmbito manifestado pelo pessoal docente e não docente. O Diretor tem, ainda, a possibilidade de verificar este aspeto, no que aos professores e educadores diz respeito, mediante a leitura dos relatórios relativos à autoavaliação de desempenho docente que estes são obrigados a realizar pela administração central, de acordo com o artigo 19.º, do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Julgamos que na atualidade o investimento na formação por parte da administração, ou mesmo das escolas, direcionada para os seus recursos humanos torna-se uma mais-valia e reveste-se de um carácter decisivo para o sucesso de qualquer organização educativa. Ela pode tornar o trabalho mais eficiente por parte dos recursos humanos. Concretamente, os docentes podem melhorar o domínio dos conteúdos científicos, a prática pedagógica e aprofundar os conhecimentos no domínio das TIC. Já o pessoal não docente pode especializar-se em diversas funções necessárias ao funcionamento de qualquer escola, como a qualificação nas TIC, o atendimento ao público, entre outras. A formação pode, ainda, contribuir para o desenvolvimento de novas competências e melhorar nestes atores a aquisição e a utilização de capacidades e conhecimentos, bem como contribuir para modificar atitudes e

⁵⁰⁴ De acordo com o n.º 10, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁵⁰⁵ De acordo com a linha b), do n.º 5, do artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

comportamentos. Podem, igualmente, “ser apreendidas, através da formação, atitudes mais positivas para com a organização e o cliente⁵⁰⁶” (Cowling e Mailer, 1998, p. 104).

Quanto aos alunos, tem a incumbência de proceder à sua distribuição por turmas de acordo com o projeto educativo, no respeito pela legislação em vigor sobre este aspeto específico. Tem, também, a faculdade para exercer o poder disciplinar em relação aos discentes⁵⁰⁷.

Os recursos humanos podem ser um motor de desenvolvimento ou de entrave de qualquer Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada, caso não partilhem os mesmos valores da organização educativa onde se inserem e trabalham. Os recursos humanos tornam-se um entrave, em particular, no que toca ao pessoal docente e não docente quando não partilham da visão e da missão que o Diretor tem para a organização escolar onde trabalham. Em relação aos alunos, esta situação verifica-se quando estes não compreendem as regras pelas quais se rege a escola que frequentam, os objetivos que pretende alcançar e o que lhes proporciona de oferta educativa, visando contribuir para o seu sucesso escolar, ou seja, para um futuro melhor.

No campo da GRH, o Diretor deve também ser cauteloso, uma vez que este processo nas escolas situa-se “na procura de equilíbrios frágeis entre a necessária adaptação dos indivíduos às pressões e às exigências do contexto, sem que aquelas percam a eficácia e estes o seu equilíbrio” (Lobo, 2003, p. 27). Ainda para que isso aconteça é necessário que as pessoas não sejam vistas como recursos humanos organizacionais, mas “sobretudo como elementos impulsionadores da organização e capazes de dotá-la da inteligência, do talento e da aprendizagem indispensáveis à sua constante renovação e competitividade em um mundo pleno de mudança e desafios” (Chiavenato, 1998, p. 19). Ainda neste âmbito, o autor acrescenta que os recursos humanos devem ser abordados como seres dotados de “personalidade, conhecimentos, habilidades, competências, aspirações e percepções singulares” (2005c, p. 39). É imprescindível que estas pessoas sejam tidas como parceiros, se sintam satisfeitos e motivados, ou seja, estejam empenhados e interessados (Tavares, 2006b) e em sintonia com aquele que os dirige.

Este domínio da GRH é de extrema importância em qualquer organização e na nossa opinião é decisiva nos estabelecimentos de ensino, na medida em que os serviços que são prestados neste tipo de organizações são direcionados a pessoas, neste caso aos alunos e em

⁵⁰⁶ A expressão *cliente* é aqui utilizada com o sentido de aluno e restante comunidade educativa.

⁵⁰⁷ De acordo com a linha c), do n.º 5, do artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

algumas situações, também, à restante comunidade educativa. A este propósito, Chiavenato entende que a GRH pode ser a “responsável pela excelência das organizações bem-sucedidas e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da Informação” (2010a, p. VII). Também os recursos humanos têm interesse no sucesso pessoal, como acontece nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas com os educadores, os professores e o pessoal não docente a tudo fazerem para contribuir para o sucesso dos alunos e, ainda, para captá-los para frequentarem a escola onde trabalham, uma vez que estes são cada vez menos e encontram-se em «disputa» pelos estabelecimentos de ensino públicos portugueses.

A GRH provoca impactos nas pessoas e nas organizações. Nas escolas a forma que o Diretor adota para falar com as pessoas, a atenção que lhes dispensa, as estratégias que implementa para as orientar, monitorizar, avaliar o seu desempenho e fazer com que implementem na prática a sua visão, na ótica de Chiavenato “é um aspecto crucial na competitividade organizacional” (2009, p. 121). Também para esta qualidade da forma como as pessoas são geridas nas escolas, concorre a personalidade do Diretor, as situações que surgem e o contexto em que ocorrem.

Na nossa ótica, na segunda década deste século, dadas as inúmeras mudanças que ocorrem todos os dias, pelo grau de incerteza e complexidade que envolve as organizações e uma vez “que o factor humano é o limite da eficácia da organização” (Varão, 2009, p. 31), as organizações sentem cada vez mais a necessidade de evoluir de uma gestão administrativa que engloba, entre outras coisas, a contratação, o processamento de salários, as férias e a assiduidade, para uma gestão estratégica de recursos humanos (GERH) suportada pelo desenvolvimento de competências de gestão e lideranças dos gestores e líderes das estruturas intermédias, pela gestão do conhecimento e pela aposta no capital intelectual e no potencial humano. Neste âmbito, sendo a escola uma organização, julgamos que deve o seu Diretor implementar uma GERH que envolva:

- “• A identificação da missão, ou seja, o seu carácter, orientação global e forma de estar;
- A definição dos objectivos que concretizam a missão;
- A análise da envolvente geral e específica, para identificar ameaças e oportunidades;
- O diagnóstico interno para evidenciar os pontos fortes e fracos;
- Escolha estratégica que permitirá atingir as metas e os objectivos” (Bilhim, 2009a, p. 48).

É manifestamente necessário que introduza alguns aspetos inovadores, nomeadamente: uma gestão ao serviço da satisfação das necessidades dos alunos e das suas famílias; uma gestão atenta ao meio interno e externa do estabelecimento de ensino; uma gestão com controlo de resultados e de prestação de contas; uma gestão com base na utilização dos conhecimentos de ponta dos recursos humanos; e uma gestão voltada para o futuro de médio e longo prazo, contudo aberta às sensibilidades externas e internas e atenta à evolução do mundo e do conhecimento, sem descurar o acesso à informação e a velocidade com que esta circula.

Para a concretização do que acabámos de referir pode o Diretor da escola socorrer-se da avaliação interna e externa que é realizada ao estabelecimento de ensino. Este tipo de gestão centra-se no pressuposto de que os profissionais que trabalham na escola e os alunos que a frequentam são ativos essenciais daquela organização e que o seu valor pode ser aumentado e até potenciado mediante uma abordagem sistémica e coerente de investimento na sua formação e desenvolvimento.

Contudo, o Diretor para implementar a GERH no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada do(a) qual é responsável deve estar «consciente» de que esta “envolve a concepção e a implementação de um conjunto de políticas e práticas com coerência interna, que garantam que as pessoas contribuam para alcançar os objectivos da organização” (Bilhim, 2009a, pp. 49-50). Estas políticas de recursos humanos estabelecidas pelo gestor de topo da escola devem assegurar que a mesma:

- a)* é apropriada ao propósito da organização;
- b)* inclui um comprometimento de cumprir os requisitos e de melhorar, continuamente, a eficácia do sistema de gestão dos recursos humanos;
- c)* proporciona um enquadramento para o estabelecimento e a revisão dos objectivos para a gestão de recursos humanos;
- d)* é divulgada e compreendida a todos os níveis da organização;
- e)* é revista regularmente, de acordo com as alterações internas e externas, para se manter actualizada” (Varão, 2009, pp. 53-54).

A GERH é a função que permite a colaboração mais eficaz das pessoas nas mais diversas áreas visando alcançar os objetivos organizacionais e individuais. Deve ser orientada para o cumprimento dos requisitos e para eficácia do sistema de gestão de recursos humanos numa lógica de melhoria contínua. Este tipo de gestão dos recursos humanos, apesar de estar

ainda em vigor deve ser complementada pela motivação e a satisfação dos elementos que trabalham na escola, o que na aceção de Chiavenato (2005c) e de Tavares (2011), configura uma evolução da função de GRH passando a designar-se por gestão de pessoas (GP)⁵⁰⁸. A GP é uma temática que tem adquirido grande importância, na medida que é no interior das organizações que as pessoas passam grande parte das suas vidas. No caso concreto dos estabelecimentos escolares, é aqui que o Diretor, os discentes e os restantes profissionais da educação passam substancial parte das suas vidas. Segundo Rego *et al.* “a gestão das pessoas refere-se (...) às políticas, práticas e sistemas que influenciam o comportamento, as atitudes e o desempenho dos membros da organização no sentido de aumentar a competitividade e a capacidade de aprendizagem da organização” (2015, p. 57). A GP justifica-se, ainda, pela “necessidade de instituir uma nova e mais humana gestão das pessoas que trabalham, que lhes permita produzir no máximo das suas capacidades com satisfação e realização máxima” (Tavares, 2011, p. 121). Neste âmbito, e no que à escola diz respeito, deve o Diretor ter presente que a GP tem impacto no desempenho organizacional, na medida em que “as pessoas são um fator chave para o sucesso organizacional” (Rego *et al.*, 2015, p. 56). Ainda neste domínio da GP, o foco coloca-se nas competências das pessoas e no desenvolvimento pessoal e profissional das mesmas.

Este processo de GP que se reveste de um conjunto integrado de processos dinâmicos e interativos, na perspetiva de Chiavenato inclui os seguintes seis processos básicos: “1. *Processos de Agregar Pessoas (...)*; 2. *Processos de Aplicar Pessoas (...)*; 3. *Processos de Recompensar Pessoas (...)*; 4. *Processos de Desenvolver Pessoas (...)*; 5. *Processos de Manter Pessoas (...)*; 6. *Processos de Monitorar Pessoas (...)*” (2005c, pp. 14-15). Estes processos relacionam-se entre si influenciando-se reciprocamente. Quando bem ou mal utilizado, cada processo tende a favorecer ou a prejudicar os restantes, daí que seja necessário por parte do Diretor “o equilíbrio na condução de todos esses processos (...)” (Chiavenato, 2005c, p. 15).

O processo de GP deve funcionar como um sistema aberto e interativo, uma vez que se encontra sujeito às exigências das influências externas, nomeadamente no que toca à legislação, aos sindicatos, às condições económicas, à competitividade e às condições sociais e culturais, bem como das influências organizacionais tais como a missão da organização, a

⁵⁰⁸ A gestão de pessoas ou de pessoal é para Martins “(*Manpower Management / Gestion du personnel*) - meios de controlo dos efectivos previstos para a utilização mais eficaz e mais económica do pessoal” (1987, p. 26). Já Gomes *et al.*, entendem que a gestão de pessoas se refere “às políticas, práticas e sistemas que influenciam o comportamento, as atitudes e o desempenho dos membros da organização no sentido de aumentar a competitividade e a capacidade de aprendizagem da organização” (2008, p. 57).

visão, os objetivos estratégicos, a cultura organizacional, a natureza das tarefas e o estilo de liderança.

A GP neste terceiro milénio deve ter atenção à globalização, à tecnologia, à informação, ao conhecimento e ao seu acesso, aos serviços que presta e à sua qualidade, à produtividade e à competitividade. Deve, ainda, centrar-se nos clientes, aqui percecionados como os alunos e a restante comunidade educativa e no que ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada diz respeito, este tem a obrigação de gerir estes recursos visando alcançar as metas e os resultados previamente traçados e acordados. Esta gestão deve englobar o processo de seleção e recrutamento do pessoal docente e não docente, de acordo com os regimes legais aplicáveis.

A GP tem influência a quatro níveis distintos, a saber: social, organizacional, funcional e individual. O primeiro contribui para o bem-estar social e procura responder às necessidades e desafios da comunidade. A nível organizacional gere as pessoas como um meio para atingir os objetivos da própria organização que garantam a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento. O terceiro promove uma articulação de funções que maximiza o aproveitamento do potencial individual. Por último, no que toca ao individual, visa o mesmo auxiliar as pessoas na obtenção dos seus objetivos individuais e no alcance da satisfação pessoal.

À semelhança do que acontece com a gestão dos outros recursos, também a GP/GRH se orienta para fins específicos tais como:

- planeamento, em que são antecipadas as necessidades e os excessos de recursos humanos necessários ao funcionamento da organização;
- obtenção, cujo objetivo visa recrutar e proceder à seleção dos recursos humanos;
- aplicação, que se traduz em procurar identificar e descrever os conteúdos funcionais de forma a proceder-se à afetação das pessoas às tarefas;
- manutenção, que conduz à gestão do sistema de remunerações e de incentivos e à promoção de boas condições de trabalho;
- desenvolvimento, que coloca o ênfase no desenvolvimento pessoal e profissional dos recursos humanos, através da promoção de cursos de formação, do apoio de ações de desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, mediante a organização de planos de carreira profissional;
- controlo, que pretende realizar o acompanhamento e a avaliação do desempenho dos recursos humanos.

Os recursos humanos constituem um recurso estratégico, em virtude da elevada criatividade que possuem e do potencial que representam, o que, na nossa opinião, marca a diferença em termos competitivos. No caso dos estabelecimentos de ensino, julgamos que os recursos humanos são determinantes na prestação do serviço público de educação de qualidade. São eles que, de certa forma, pautam as diferenças nos processos utilizados em cada escola e nos resultados por elas alcançados, designadamente no que toca à qualificação e à quantificação das aprendizagens dos alunos e à empregabilidade dos mesmos.

Nesta área da gestão administrativa, compete ainda à escola, através do seu Diretor, como primeiro e último responsável,

- “a) manter actualizados os registos dos dados pessoais dos recursos humanos ao seu serviço, cumprindo, integralmente, a legislação sobre protecção de dados pessoais;
- b) manter organizados e actualizados os registos de todas as actividades inerentes às funções do sistema de gestão de recursos humanos e respectivos procedimentos” (Varão, 2009, p. 77).

Cabe, ainda, ao Diretor receber o novo funcionário, seja ele oriundo do pessoal docente ou não docente, apresentá-lo à comunidade educativa, apresentar-lhe as instalações da organização e a própria história, missão, estratégia e objetivos do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, os seus documentos estruturantes e organizadores e a equipa com que vai trabalhar, nomeadamente os Conselhos de Turma. Tem, também, a incumbência de interpretar e dar cumprimento à legislação escolar e às normas administrativas produzidas pelo MEC, dirigir os serviços administrativos e representar a escola em qualquer evento que organize ou para o qual seja convocado ou convidado. É o responsável pelo processo burocrático de matrículas e de transferências de alunos, devendo o trabalho desenvolvido neste âmbito contribuir para o bom andamento das tarefas burocráticas imprescindíveis ao regular funcionamento da organização escolar.

Outro procedimento administrativo que compete ao Diretor é a escolha dos elementos que o apoiarão no exercício das funções de direção, como sejam o Subdiretor, os Adjuntos e os assessores.

Ainda no que toca a esta área, o Diretor é o responsável para que na escola que dirige seja implementada a política educativa nacional mediante o cumprimento da legislação que a administração faz publicar.

A contratação do pessoal docente e não docente é outra das responsabilidades que cabe a este gestor de topo da escola, de acordo com os requisitos definidos pelo Conselho Pedagógico, atendendo à legislação aplicável e no âmbito da autonomia limitada de que dispõe a este respeito.

Ainda no domínio da área administrativa e no que ao Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada diz respeito, concordamos com Gomes *et al.*, quando afirma que as práticas de GP “devem ser estruturadas de forma a atrair, desenvolver e reter o capital humano essencial à prossecução dos objectivos organizacionais” (2008, p. 58).

5.1.7.1.4. Área financeira

Esta é outra das áreas a cargo do Diretor e de grande responsabilidade, uma vez que integra a gestão de verbas provenientes de dois orçamentos⁵⁰⁹, uma do Orçamento de Estado⁵¹⁰ e outra do Orçamento de Dotações com Compensação em Receitas. Em cada ano terá de prestar contas ao Conselho Geral através da elaboração do relatório da conta de gerência. Este executivo é também responsável pela elaboração do projeto de orçamento.

Os estabelecimentos públicos de ensino portugueses “apesar de disporem de autonomia orgânica e administrativa (capacidade para a prática de actos administrativos definitivos), (...) não têm, por norma, autonomia financeira⁵¹¹” (Castro, 2007, p. 79), pelo que dependem de dotações orçamentais que lhe são consignadas pelo Orçamento Geral do Estado⁵¹² e atribuídas por este. Desta forma, as escolas públicas do nosso país “devem gerir as receitas próprias, afetas às rúbricas autorizadas, tendo como condição prévia serem entregues nos cofres do Estado (Direcção Geral do Tesouro) e aguardar disponibilização, após requisição de fundos” (Pinto, 2006, p. 86).

⁵⁰⁹ Os orçamentos devem respeitar as características da definição dos objetivos de uma organização, nomeadamente que traduzam a hierarquização, a consistência, a mensurabilidade, a calendarização e o realismo (Rodrigues e Reis, 2011). Devem, ainda, procurar quantificar os principais objetivos da organização. Portanto, os orçamentos “são previsões e são elaborados à *anteriori* para planear ao nível económico e financeiro as actividades da organização” (Marques, 2015b, p. 310). Por outros termos, podemos dizer que o orçamento é um “documento que contém as previsões quanto a custos e a receitas futuras. É um instrumento que serve de base ao planeamento da distribuição de recursos humanos, materiais e financeiros” (Alves e Bandeira, 2014, p. 296).

⁵¹⁰ O Orçamento de Estado integra o Orçamento de Dotações para Despesas de Vencimentos e o Orçamento de Dotações para Despesas de Funcionamento.

⁵¹¹ Na realidade os estabelecimentos de educação e ensino públicos portugueses não são detentores de autonomia financeira, apenas algumas Escolas ou Agrupamentos de Escolas que já celebraram os contratos de autonomia com o Estado viram concedida pelo MEC alguma autonomia nesta área, por disporem de orçamentos próprios, sendo cada Diretor responsável pela sua gestão (Castro, 2007).

⁵¹² O Orçamento Geral do Estado é o documento onde são previstas e computadas as receitas e as despesas anuais, competentemente autorizadas.

A gestão financeira⁵¹³ dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas envolve o Orçamento de Dotações para Despesas de Vencimentos; o Orçamento de Dotações para Despesas de Funcionamento; e o Orçamento de Dotações com Compensação em Receitas. O primeiro é um orçamento

“do tipo de autorização de despesas, em que cada escola, mensalmente, requisita à DGO⁵¹⁴ o volume de verbas correspondente aos vencimentos calculados. O Gabinete de Gestão Financeira⁵¹⁵ dimensiona, no Orçamento Geral do Estado uma componente global destinada a garantir esta componente de cada escola” (Marques, 2000, p. 74).

No que toca à gestão deste orçamento, as escolas não dispõem de qualquer margem de autonomia administrativa ou financeira. A requisição de fundos⁵¹⁶ relativos a este orçamento “são acompanhadas por um balancete que traduz os montantes requisitados e despendidos acumulados até ao mês anterior, eventuais saldos e os montantes necessários para pagamento dos vencimentos no mês a que se refere a requisição” (Marques, 2000, p. 92).

Quanto ao Orçamento de Dotação para Despesas de Financiamento, o autor citado refere que o mesmo

“inclui as dotações para pagamento da globalidade das despesas de funcionamento da escola. O seu dimensionamento e atribuição é da competência do Gabinete de Gestão Financeira, sendo as escolas solicitadas a elaborarem uma proposta de orçamento. O GGF, como organismo do Ministério da Educação responsável pelo financiamento da educação não superior, em função do orçamento global inscrito no Orçamento Geral do Estado, atribui, segundo critérios de equidade, este orçamento a cada escola” (2000, p. 75).

⁵¹³ A gestão financeira, de acordo com Pinto *et al.*, é a “função da gestão que gere os recursos financeiros, procurando que a organização disponha de dinheiro para assegurar a sua actividade” (2009, p. 259).

⁵¹⁴ A sigla DGO refere-se à Direção-Geral do Orçamento.

⁵¹⁵ O Gabinete de Gestão Financeira (GGF), atualmente por via da publicação do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, denomina-se Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira (DGPGF) do MEC.

⁵¹⁶ Segundo Marques, “as requisições de fundos são apresentadas, a partir do dia de 10 de cada mês, ao GGF. Incluem um balancete mensal com indicação das verbas requisitadas acumuladas, as verbas despendidas acumuladas em cada classificação económica, os saldos eventualmente existentes, o montante a requisitar em cada uma das duas classificações económicas (despesas correntes e despesas de capital) e o saldo do orçamento” (2000, p. 98). Este último corresponde à diferença entre o orçamento atribuído e o valor requisitado, incluindo o valor do mês de apresentação da requisição.

Trata-se de um orçamento que apresenta algumas características do tipo de autorização de despesas, de negociação⁵¹⁷ e de imposição ou imposto⁵¹⁸, salientando Marques (2000) que apesar de cada escola elaborar a sua proposta ou projeto, o orçamento final atribuído é imposto à escola. Tem por objetivo garantir o regular funcionamento da escola e é concedido em duas grandes classificações económicas, a de despesas correntes diversas e a de despesas de capital diversas, agrupando-se as despesas correntes em blocos mediante a finalidade das despesas.

Por último, o Orçamento de Dotações com Compensação em Receitas é frequentemente designado como o orçamento privativo de cada escola. Neste tipo de orçamento, o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada dispõe de autonomia administrativa e financeira, dado que é responsável pela criação de receitas e pela definição dos planos de aplicação de verbas⁵¹⁹. De acordo com Marques (2000), a proposta ou projeto deste orçamento, da responsabilidade de cada Agrupamento de Escolas ou de cada Escola não Agrupada, traduz a previsão de receitas a gerar em cada uma delas e o correspondente plano de aplicação de verbas. Este orçamento pode ser considerado do tipo de negociação devido ao seu processo de elaboração e fundamentalmente devido ao controlo orçamental orientado para o autocontrolo e ação corretiva (Marques, 2000). As receitas deste orçamento são geradas pela própria escola, não incluindo qualquer financiamento do Orçamento do Estado. Estas receitas podem provir de diversos setores, tais como: o funcionamento do bufete; da papelaria; da reprografia; da prestação de serviços; do aluguer das instalações escolares, como salas de aula, salas de informática, auditório, polivalente, pavilhão e cantina; de emolumentos, multas, taxas, donativos; de financiamentos da administração local e da administração privada, através de mecenas, empresas, entre outras.

Em cada Agrupamento de Escolas ou em cada Escola não Agrupada compete ao Diretor no início do ano civil a elaboração do projeto de orçamento⁵²⁰ que serve de base à

⁵¹⁷ O orçamento do tipo negociação caracteriza-se por um tipo de gestão que corresponde a uma gestão democrática e participativa que se traduz por: “*um processo de elaboração orçamental do tipo ascendente e iterativo; um controlo orçamental orientado prioritariamente para o auto-controlo e para a acção correctiva ao nível das unidades de gestão, para as quais os orçamentos constituem um instrumento de pilotagem*” (Marques, 2000, p. 72).

⁵¹⁸ Na aceção de Marques, o orçamento imposto “*resulta de um acto unilateral, através do qual uma vontade única, superior hierárquico, ou comissão orçamental toma decisões definitivas via orçamento instrumentum* - - aqueles que são encarregados de as aplicar” (2000, p. 74).

⁵¹⁹ O plano de aplicação de verbas “é um documento que inclui a hierarquização da afectação e aplicação de receitas, tendo em conta os objectivos definidos para a gestão do orçamento” (Marques, 2000, p. 105).

⁵²⁰ A articulação entre as áreas pedagógica e financeira deverá estar sempre presente na elaboração do projeto de orçamento, designadamente a gestão corrente e a execução do plano anual de atividades, com propostas do

definição das dotações orçamentais a atribuir à organização escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral, de acordo com o estipulado na alínea h), do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este depois de elaborado⁵²¹ segue para aprovação do Conselho Administrativo da escola, de acordo com o estabelecido na alínea a), do artigo 38.º, do mesmo Decreto-Lei. A este órgão, compete, ainda, a elaboração do relatório de contas de gerência, ao abrigo do estatuído na alínea b), do artigo 38.º, do mesmo diploma, a apresentar anualmente ao Conselho Geral e ao Tribunal de Contas.

Um projeto de orçamento corresponde a uma previsão. Em cada ano, o primeiro projeto “de orçamento é designado como *orçamento ordinário*. Tendo em conta a evolução dos factores que condicionam este orçamento, pode ser necessário recorrer à apresentação de alterações à proposta inicial o que origina os *orçamentos suplementares*” (Marques, 2000, p. 104). Estes correspondem a alterações orçamentais motivadas por diversas razões, como: a necessidade de alterar a afetação de receitas; quando as receitas ultrapassam aquelas que se encontram previstas no orçamento inicial e quando existe a necessidade de se proceder à correção de previsões estimadas por excesso.

O projeto de orçamento é composto por um mapa resumo, um mapa de previsão de receitas, um mapa de previsão de despesas e um mapa justificativo, sublinhando a administração que a este respeito, os

“mapas para preenchimento da sua proposta de orçamento (...) se encontram disponíveis para o efeito nos «Formulários Eletrónicos» no *site* da DGPGF, devendo ser seguidas as diretrizes recomendadas para o seu preenchimento, de acordo com ofício circular publicado para o efeito e disponibilizado no *site* referido” (MEC, 2013c, p. 205).

Após o preenchimento, devem as escolas remeter os mapas à DGPGF para posterior análise, devendo ter em atenção os indicadores globais de gestão, nos quais se destacam: o número de alunos, a dimensão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, a tipologia de ensino, as condições climatéricas e as taxas de natalidade, entre outros aspetos.

Na nossa opinião, esta circunstância configura a centralização dos processos relativos à elaboração do orçamento das escolas, isto é, o controlo que o Estado exerce sobre as

Conselho Pedagógico sob o parecer do Conselho Geral, ficando o controlo da execução orçamental a cargo do Conselho Administrativo.

⁵²¹ A elaboração do projeto de orçamento ocorre em janeiro do ano a que se reporta o orçamento.

mesmas neste domínio e ainda a pouca autonomia de que os estabelecimentos de ensino dispõem nesta área, no século XXI.

Os saldos apurados no fim de cada exercício, relativamente às receitas próprias transitam para o exercício seguinte, devendo, nesse caso, o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada justificar o motivo pelo qual não utilizou integralmente as verbas aprovadas e não gastas.

Ainda no que toca aos orçamentos, A IGE assinala que o

“Orçamento do Estado, bem como do Orçamento de Despesas com Compensação em Receita, deverá ter em conta o plano financeiro anual elaborado pelo director e deve reflectir as actividades que a escola/agrupamento vai desenvolver durante o ano (projecto educativo/plano anual de actividades)” (2011b, p. 22).

O orçamento é o “instrumento de gestão destinado ao cumprimento das funções da organização, que se traduz numa previsão quantitativa de recursos financeiros e num plano de aplicação destes mesmos recursos” (Marques, 2000, p. 70). O mesmo permite comparar receitas, servir de plano financeiro, fixar despesas e prever receitas. O valor deste documento e a sua importância reside nos dados que incorpora, no bom senso que é conferido ao processo por parte de quem o elaborou e no seu cumprimento.

Já Margerin define orçamento numa perspectiva mais simples, entendendo-o como “uma previsão quantificada de todos os elementos correspondentes a um programa determinado (...)” (1991, p. 25). Trata-se de uma perspectiva que se enquadra no processo de elaboração do orçamento, na medida em que envolve um conjunto de programas.

Sousa define-o como “a expressão quantitativa e formalizada de um plano de actividades” (2009, p. 97).

Outros autores, apesar de expressarem as suas perspectivas, a noção de orçamento converge de certo modo para o consenso.

Por exemplo, para Mur *et al.*, o orçamento é o “documento contabilístico que contém as indicações de receitas e despesas, relativo a um período determinado de tempo, geralmente um ano” (1989, p. 175). Nesta noção são salientadas as três principais componentes do orçamento identificadas como as receitas, as despesas e a sua vigência.

Na ótica de Jordan, Neves e Rodrigues

“o orçamento enquanto documento financeiro é a tradução monetária dos planos de acção. Os orçamentos não são (...) simples previsões. Correspondem a uma atitude voluntariosa do gestor. Enquanto que a previsão resulta da utilização de uma ou mais técnicas para estimar com mais ou menos rigor uma variável ou situação, (por exemplo, o crescimento do mercado) o orçamento é um compromisso sobre o que o gestor pensa conseguir fazer, tendo em conta as previsões” (2011, p. 80).

Os autores relativamente a esta temática acrescentam ainda que o “orçamento é um instrumento de gestão de apoio ao gestor no processo de alcançar os objectivos definidos para a empresa, ou seja, um instrumento de decisão e de acção” (2011, p. 77). Nestas duas noções que abordamos verifica-se que se destaca o seu carácter previsional, tendo em conta a realidade e o envolvimento do gestor no processo de gestão, assim como se salienta o seu papel na ajuda que presta ao gestor.

Segundo Nelson e Economy, existe uma forma certa e uma forma errada de elaborar um orçamento. A forma errada

“consiste simplesmente em fotocopiar o orçamento anterior e enviá-lo como novo orçamento. A forma certa consiste em reunir informações a partir do maior número de fontes possível, analisá-la e verificar a sua correção, e utilizar o bom senso para fazer uma previsão, o mais fundamentada possível, sobre o que o futuro pode trazer” (2016, p. 272).

A gestão dos recursos financeiros da escola deve orientar-se pelos princípios da administração pública, nomeadamente no que respeita ao cumprimento dos normativos legais, e à aplicação de regras de correta administração regida pela ética, visando o interesse público. As ações desenvolvidas pelo Diretor nesta área devem atender aos interesses da comunidade de forma informal e devem ser divulgadas publicamente. A este propósito, a IGE entende que a gestão financeira do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada

“deverá ter em consideração os princípios da gestão por objectivos, devendo a direcção da escola apresentar anualmente o seu plano de actividades, o qual incluirá o programa de formação do pessoal e o relatório de resultados, para apreciação das direcções regionais de educação⁵²². (...) deverá respeitar as regras do orçamento por actividades e orientar-se pelos

⁵²² As direcções regionais de educação denominam-se atualmente de Direcções de Serviços, de cinco regiões de Portugal e encontram-se afetas à Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

seguintes instrumentos de previsão económica: a) Plano financeiro anual, b) Orçamento privativo” (2011b, p. 21).

Nesta área, o Diretor deve zelar para que os investimentos sejam empregues na conservação da escola e no seu património, na aquisição do material necessário ao funcionamento da escola, na formação e aperfeiçoamento dos seus profissionais, na avaliação da aprendizagem e, sobretudo, no desenvolvimento e implementação do projeto educativo. Administrar e gerir a organização escolar, neste aspeto, implica fazer escolhas atendendo à participação da comunidade escolar e aos recursos de que a escola dispõe, para que, com equidade, os mesmos sejam colocadas ao serviço das prioridades do seu projeto educativo.

Neste âmbito, e uma vez que a maior parte das receitas atribuídas à escola decorre “do Orçamento de Estado, é importante garantir que a margem orçamental de que a escola dispõe é gerida da forma mais eficiente possível, sendo também necessário procurar fontes de financiamento alternativas para projectos e investimentos próprios que a escola projecte” (Santos *et al.*, 2010, p. 126).

5.1.7.1.5. Área patrimonial

Nesta área cabe ao Diretor a gestão funcional do(s) edifício(s) escolar(es)⁵²³, ou seja, dos espaços físicos, como salas, corredores, jardins, polivalente, pavilhão, biblioteca, cantina, secretaria, reprografia, papelaria, bar, casas de banho, balneários, vedação da escola e outros. Cabe, também, ao Diretor a gestão dos recursos materiais. A sua gestão «cuidada» e eficiente resultará em menos despesas para a escola e para as autoridades educativas locais, regionais e centrais e supomos que contribuirá para produzir nos utentes uma ação pedagógica «saudável». Deste modo, é necessário e imperativo que o Diretor acione todos os meios, ideias, saberes, projetos e recursos de uma forma sólida, eficaz e equilibrada. Torna-se, igualmente, indispensável envolver todos nesta gigantesca tarefa que é gerir um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada, «convocando» toda a comunidade educativa para essa missão. Será importante delegar determinadas funções no Subdiretor, nos Adjuntos, nos assessores e nos restantes profissionais que lá trabalham, bem como no exercício das suas funções partilhar e dispersar tanto a liderança como a gestão pelas estruturas intermédias

⁵²³ No caso de se tratar de uma Escola não Agrupada, a mesma pode eventualmente ser constituída, apenas, por um edifício. Quando se trata de um Agrupamento de Escolas, este integra um conjunto de edifícios escolares.

(Conselho de Diretores de Turma, diretores de turma e coordenadores de departamento), pelos docentes, não docentes e pelos membros que compõem o órgão de direção - o Conselho Geral e naquele que é responsável pelas questões pedagógicas - o Conselho Pedagógico.

Para a consecução do que se acabou de referir, julgamos que o Diretor deve definir critérios e regras de utilização dos espaços e instalações escolares, além da planificação da utilização semanal dos espaços tendo em conta as atividades curriculares e extracurriculares.

Um dos aspetos a considerar nesta área é a sensibilização para a preservação dos espaços escolares que são públicos e que sendo de todos em geral não são de ninguém em particular, o que poderá torná-los mais degradados, uma vez que ninguém se sente responsável em os preservar e qualificar. Deste modo, cabe ao Diretor encontrar formas de responsabilizar os seus utilizadores, bem como de atenuar a excessiva utilização dos espaços da escola, diversificando a oferta deste tipos de espaços.

Deve, ainda, ter-se em consideração que a participação de todos na preservação e qualificação dos espaços é uma atitude necessária e permanente.

Deste modo, como acabamos de explicar, na área patrimonial, o Diretor é o responsável por zelar pelas infraestruturas. Podendo esta área parecer a menos interessante a considerar na escola, de facto acarreta grandes preocupações a quem a dirige, pelos custos que envolve a sua manutenção e pela dificuldade em conseguir arranjar apoio técnico permanente.

Segundo Brito, tais atribuições podem ser resumidas da seguinte forma:

“- Preservar a qualidade dos espaços:

- Prever tipo e número de utilizadores dos espaços;
- Responsabilizar os utentes pelos espaços;
- Manter permanentemente a qualidade dos espaços.

- Qualificar os espaços:

- Embelezar/organizar/reparar espaços;
- Averiguar melhores níveis de conforto (acústica, ventilação, etc.);
- Tomar espaços polivalentes como factor do seu desenvolvimento.

- Adaptar espaços à sua função/rentabilizá-los:

- Vocacionar espaços;
- Definir condições físicas e articulação funcional entre os espaços;
- Definir necessidades presentes e futuras da escola” (1991a, p. 30).

O gestor de topo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada deve, ainda, adquirir equipamento e o material escolar necessário. É o responsável por manter funcional o equipamento adquirido. Quando tal situação não se mostre viável, então deve evidenciar todos os esforços tendentes à sua substituição. É, também, o responsável por garantir a limpeza do estabelecimento de ensino.

Na nossa perspetiva trata-se de uma área importante a merecer a atenção e a disponibilidade do Diretor para se dedicar a ela tal como às restantes, na medida em que a sua correta atuação contribuirá, por certo, para que os utentes e visitantes melhor se sintam no seu seio e para que a imagem da escola não se deteriore.

5.1.7.1.6. Perspetiva de conjunto

Todas as áreas de que vimos falando interligam-se no seu processo de administração e gestão, devendo, por isso, o Diretor da escola observar alguns cuidados, nomeadamente aqueles que assinala Brito quando refere que a rigidez de uma gestão administrativa e financeira “é incompatível com o dinamismo de uma autêntica e rica acção pedagógica. Também não será possível manter espaços bonitos, agradáveis e confortáveis, se se desprezarem as componentes pedagógica e administrativa” (1991b, p. 20), cultural e financeira. Nestes casos, os espaços podem passar de imediato a uma progressiva degradação, o que por vezes sucede nas escolas recém-construídas ao fim de poucos anos de funcionamento. Estas situações podem ser corrigidas com a participação da comunidade, com o empenho das autoridades locais, como da Junta de Freguesia ou da Câmara Municipal ou, ainda, com a colaboração das entidades particulares estranhas à estrutura educativa, como são os casos das empresas ou de outras organizações. Também podem os responsáveis pelas escolas e pelo poder local solicitar apoio junto do MEC.

Na nossa perspetiva, o equilíbrio que o responsável pela escola deve colocar no modo como encara o «governo» das áreas citadas pressupõe que a sua gestão não se deva centrar, apenas no próprio Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada, sob pena como nos diz Brito, de se transformar numa “gestão fechada e a breve trecho, bloqueada e bloqueadora” (1991b, p. 19). Julgamos que esta circunstância exige uma mudança na forma de gerir, administrar e liderar e na organização escolar, apesar da sua gestão ser da responsabilidade de uma única figura - o Diretor. Deste modo, entendemos que este deve envolver a comunidade educativa, abrir a sua gestão à sociedade que rodeia a escola, designadamente aos interesses

culturais, socioeconómicos e empresariais da região onde se insere. Deve partilhar com os diversos representantes do Conselho Geral as linhas orientadoras e programáticas das ações que pretende desenvolver no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada que administra, gere e lidera para que se atinjam os objetivos a que inicialmente se propôs, no quadro da autonomia e de acordo com a política educativa definida pelo MEC.

Neste âmbito, o Diretor deve consciencializar-se que uma gestão escolar aberta pressupõe, necessariamente, relações afetivas e intensas com o meio envolvente, nomeadamente com entidades oficiais e privadas e com a administração local, regional e central (Brito, 1991b). A diversidade de entidades que a escola consiga contactar de modo a estabelecer as citadas relações, porventura, resultará numa gestão mais sólida, enriquecedora e cujos intercâmbios se farão refletir nas influências que se repercutirão na sua gestão. Caso esta situação não suceda, isto é, numa gestão em que a escola esteja

“fortemente dependente da Estrutura Educativa do Estado só dela poderá esperar o apoio para a implementação dos seus projectos, sujeitando-se às limitações e a todo o disfuncionamento existente entre os órgãos da estrutura, que se repercutirão no seu normal funcionamento. Daí, a vantagem na diversificação de relações, já que muitas falhas do Ministério serão compensadas e mesmo anuladas” (Brito, 1991b, pp. 19-20).

Outro aspeto a salientar em relação à gestão da escola prende-se com os conflitos. Estes são permanentes e surgem em qualquer das áreas já focadas, o que exige por parte do gestor de topo do estabelecimento de ensino uma celeridade e um certo cuidado na sua resolução. Para isso deve estar «atento» e tanto quanto lhe for possível tentar evitá-los ou pelo menos conseguir prevê-los. Parece-nos que minimizando os conflitos conseguirá que a gestão da escola seja estável, facilitada e facilitadora.

Na atualidade como respostas às mudanças provocadas pela «aldeia global» em que o mundo se tornou, parece-nos ser necessário ao nível das escolas se proceder, também, a uma gestão enquadrada nestes tempos de forma a contribuir para solucionar os grandes desafios que se vêm colocando à gestão moderna. Neste âmbito, acompanhamos Neves quando refere que

“o grande desafio que se coloca hoje a uma gestão moderna é o de descobrir o equilíbrio entre a necessidade de se adaptar às pressões e a satisfação das exigências do meio envolvente, sem

perder o equilíbrio e a identidade. Saber gerir a mudança organizacional parece, pois, ser uma questão premente...” (1991, p. 19).

Trata-se de um processo de gestão do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada em ambiente de mudança, como aquele que se tem vivido durante a totalidade dos anos deste século, mantendo-lhe a viabilidade e a eficiência. A mudança surge como elemento que o Diretor deve levar em linha de conta no ciclo normal de gestão e inclui alterações na organização em si, como também nas suas próprias finalidades, o que acaba por alterar o trabalho que é realizado pelo Diretor escolar, no exercício das suas funções no âmbito das cinco áreas de que é responsável.

O que tem presidido a esta mudança constante na educação pública portuguesa é a pressão dos pais e encarregados de educação, da opinião pública e as políticas traçadas ao nível da UE e dos próprios Estados membros. São, igualmente, estas pressões externas, da concorrência, dos clientes, neste caso os alunos e das novas tecnologias que têm contribuído para a necessidade de mudança. Para o mesmo propósito concorreu, ainda, a insatisfação no seio das próprias escolas por parte dos diferentes atores, movidos pela inexistência ou insuficiência de respostas às expectativas criadas, pela consciência da existência de problemas de diversa ordem a carecerem de soluções urgentes e pelas dificuldades existentes que impedem a obtenção de objetivos e resultados desejados. Em consonância com tudo o que se disse, constitui-se como uma preocupação permanente a realização da missão e da visão que o Diretor tem para este tipo de organizações.

Esta dimensão da mudança no que à gestão das escolas diz respeito, deve precavê-las para que estejam aptas a mudar e a fazer evoluir determinadas dimensões gerais, tais como: os serviços fornecidos; os modelos de gestão a implementar; as estratégias a adotar; a imagem a construir e a preservar; a cultura de escola a desenvolver; a estrutura organizativa a conceber e a manter; as formas de organizar o trabalho; e as novas tecnologias a utilizar.

Neste processo corrente de gestão da mudança, nos tempos atuais, “a necessidade de desenvolvimento e adequação da organização em si constitui consequência lógica da adaptação constante às exigências do meio que a envolve” (Neves, 1991, p. 21). Os objetivos desta gestão da mudança devem emergir do diagnóstico realizado com base na análise das ameaças e oportunidades e dos pontos fortes e fracos do funcionamento atual das escolas, situação que tem sido realizada pela IGEC ao nível de cada Agrupamento de Escolas ou de cada Escola não Agrupada, quando procede à sua avaliação externa. Deve, também, ser

realizado um diagnóstico interno que pode ser efetuado pela equipa de avaliação interna do estabelecimento de ensino quando este processo avaliativo ocorrer.

Este tipo de gestão pressupõe a elaboração de um plano de ação a aplicar que deve incorporar um conjunto de atividades e de projetos de mudança que constituirão a atuação da gestão de forma a introduzir a mudança organizacional na escola durante um período de tempo estabelecido. A implementação deste plano deverá ter um acompanhamento por parte de uma equipa constituída por diversos atores educativos, devendo os representantes em maior número serem os docentes e posteriormente deverá ser realizada uma avaliação dos resultados alcançados pela sua implementação.

No entanto, para que esta mudança se efetive é necessário estarem reunidas determinadas condições, designadamente:

- “1. Garantir o nível adequado de condução do processo de mudança;
2. Desenvolver ideias de futuro diferentes;
3. Desenhar benefícios e contrapartidas positivas para os diferentes intervenientes no processo de mudança;
4. Assegurar uma estratégia e condução adequadas;
5. Saber criar e desenvolver adesão à mudança, mantendo ao longo do tempo uma dinâmica adequada;
6. Saber manter a dinâmica adequada” (Neves, 1991, pp. 23-24).

A gestão da mudança requer alguma rutura com o passado, exige uma grande maturidade da organização, dos seus processos e do Diretor que a irá implementar, contudo, no respeito pelas características específicas da organização educativa, “permitindo a manutenção de uma identidade própria e o aparecimento de novos equilíbrios” (Neves, 1991, p. 24). Este tipo de mudança organizacional pressupõe quatro vertentes que têm de ser corretamente articuladas, nomeadamente, de gestão, de organização, tecnológica e sociológica.

As áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, envolvem a gestão e a administração de valores monetários por parte do Diretor, isto é, as decisões que tomar em cada uma dessas áreas representam custos.

Em todas estas áreas existe outro denominador comum que o Diretor executa diariamente e que se prende com as relações humanas, designadamente aquelas que são estabelecidas com o pessoal docente, não docente, discente, com a comunidade educativa e

com a sociedade onde a escola se insere, desde os responsáveis pelos interesses socioeconómicos e socioculturais até àqueles que gerem e lideram as mais diversas organizações como, por exemplo, as empresas. Igualmente neste domínio integram-se as relações que o Diretor estabelece e mantém com os organismos centrais, regionais e locais da administração.

Presentemente os recursos humanos são «vistos/percecionados» como pessoas e constituem um recurso estratégico para qualquer organização em função da elevada criatividade que possuem e do potencial que representam, o que vem marcando a diferença em termos de concorrência, nomeadamente ao nível das escolas no que concerne à «captação» de alunos, à prestação de contas e à obtenção de resultados escolares por parte destes. Ainda no domínio dos estabelecimentos de ensino, a sua gestão baseia-se no facto de que o desempenho da organização depende da contribuição das pessoas que a compõem, da forma como se organiza e do investimento que é realizado ao nível do seu desenvolvimento. Através da GP, o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada procura diminuir a ocorrência e as consequências de conflitos internos, otimizar a eficiência da intervenção humana nos processos, atrair, reter e desenvolver as melhores pessoas e intermediar as relações entre as pessoas, designadamente entre os líderes e gestores das diversas estruturas intermédias e os liderados e geridos.

No futuro a GP encara diversos desafios que os Diretores dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses têm de estar preparados para os enfrentar. Estes desafios são provenientes do meio envolvente e dizem respeito ao nível “social, político-legal, tecnológico, económico e ao diagnóstico externo” (Peretti, 2011, p. 49). O social diz respeito aos níveis de educação dos elementos que compõem a sociedade. O económico reporta-se à taxa de crescimento dos novos mercados e ao dinamismo do setor. O político-legal refere-se ao quadro regulamentar, ou seja, às orientações políticas do governo. O tecnológico prende-se com a especialização e *know-how*, além da evolução da tecnologia, da organização e dos procedimentos. O diagnóstico externo faz emergir os constrangimentos e as oportunidades para a GP.

O impacto destas mudanças, de acordo com Peretti (2011), irá repercutir-se a curto, médio e a longo prazo no domínio da GP e atendendo a que o mundo está a mudar rapidamente, as mesmas exercerão grande influência na GP, o que contribuirá para o (in)sucesso de qualquer organização.

No estabelecimento de ensino, o Diretor desempenha predominantemente e diariamente a gestão geral da escola, todavia, parece-nos que o seu foco principal deve incidir no que a escola pode e deve fazer enquanto organização para proporcionar um ensino e uma aprendizagem de qualidade aos estudantes. Neste aspeto particular a sua ação é decisiva.

A este respeito, Libâneo entende que a qualidade do ensino e da aprendizagem depende do exercício eficaz do Diretor, que para tal deve:

“estabelecer objetivos, metas e ações; estabelecer normas e rotinas em relação a recursos físicos, materiais e financeiros; ter uma estrutura de funcionamento e definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe escolar; práticas de exercício da liderança; organizar e controlar as atividades de apoio técnico-administrativo; cuidar das questões da legislação e das diretrizes pedagógicas e curriculares; cobrar responsabilidades das pessoas; organizar horários, rotinas, procedimentos; estabelecer formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, especialmente com as famílias; efetivar ações de avaliação do currículo e dos professores; cuidar das condições do edifício escolar e de todo o espaço físico da escola; assegurar materiais didáticos e livros na biblioteca” (2013, p. 225).

A cinco áreas de atuação, a que nos vimos referindo, articuladas entre si asseguram o apoio pedagógico e operacional ao trabalho escolar junto dos seus atores, nomeadamente ajudando os professores no seu exercício profissional na escola e na sala de aula. Permeando aquelas áreas a comunidade de aprendizagem constitui o espaço físico, psicológico e social em que todas essas áreas se realizam, mediante o papel articulador e agregador do Diretor que atua de acordo com as práticas de gestão e de desenvolvimento profissional.

Parece-nos, ainda, que as funções que os Diretores das escolas públicas portuguesas desempenham em cada uma das áreas citadas, podem tornar-se, no futuro, mais eficientes à medida que a administração central disponibilizar o acesso e uso de mais ferramentas eletrónicas.

Posto tudo o que acabamos de dizer sobre as áreas da sua responsabilidade, supomos que o papel do Diretor deve passar por administrar e gerir com competência e prioritariamente as questões que se relacionam com a área pedagógica, sem, no entanto, se esquecer da gestão das restantes quatro áreas, porque são elas que dão suporte para que a gestão da área pedagógica aconteça com a qualidade desejada. Contudo, julgamos que para a gestão, a administração e a liderança das ações que este gestor deve assegurar em cada área, será

necessário ser detentor de competências nas cinco áreas abordadas, devendo desenvolvê-las e atualizá-las com alguma regularidade, o que implica o recurso à frequência de formação.

5.2. Modelos de seleção de Diretores escolares

As formas de provimento das funções de Diretor de escola têm sido muito discutidas em diversos países e cada vez mais têm sofrido alterações, em particular no final do século XX e início do século XXI.

Desta forma, o sistema de acesso ao cargo de Diretor de escola pública pode ocorrer por diversas formas, ou seja de acordo com distintos modelos como, por exemplo, de nomeação, por concurso, de eleição e profissional, conforme as políticas educativas de cada país ou região autónoma.

Deste modo, passaremos de imediato a explicar em que consiste cada um deles, assim como a apresentar a nossa proposta de modelo de seleção de Diretor escolar.

5.2.1. Modelo de nomeação

Neste modelo, a administração recorre à prática da indicação do Diretor por um agente externo à escola para ocupar o lugar de máximo responsável pela mesma. Esse agente, conforme os países ou as regiões, pode ser o Presidente da Câmara Municipal ou da Secretaria Municipal ou Regional de Educação, o governador da região, o Diretor Regional de Educação, entre outros. Dessa forma, “o diretor assume o cargo de confiança e torna-se o representante do poder executivo na escola” (Gadotti e Romão, 2004, p. 93). Esta modalidade não parece trazer segurança para o Diretor, já que a qualquer momento pode ser substituído por quem o nomeou. A este respeito, Caetano sublinha que a nomeação significa

“a designação do titular de um órgão pelo titular de órgão diferente. (...) uma forma de escolha usada sobretudo para aqueles governantes que devam actuar prática ou teoricamente como auxiliares ou delegados de outros (...); e por isso quando o órgão que nomeia perde a efectividade do Poder as nomeações da sua autoria passam a ser meras formalidades por detrás das quais se encontra então a realidade que elas encobrem” (1989, p. 238).

Esta situação permite-nos perceber os mecanismos de favoritismo que este modelo encerra. Enquanto possibilidade de provimento de Diretores de escola temos este “modo de

designação convertido em instrumento ao serviço de clientelismo político (...). Seria, portanto, uma prática, em termos de escolha, assente em critérios subjetivos e aleatórios que não deixam, necessariamente, de fora até o próprio parentesco” (Carvalho, 2012a, p. 112).

Nas situações em que este modelo é aplicado, verifica-se que a gestão da escola acaba por expressar relações de autoritarismo e de controlo por parte da classe política. Este modelo não consagra a participação da comunidade na escolha do Diretor, o que retira o controlo da autoridade educativa através deste meio. Tal circunstância provoca a insatisfação da comunidade, não a compromete com a ação que este dirigente pretende levar a cabo e dificulta a transformação da educação e da escola no sentido da democracia e da cidadania do pessoal docente, não docente e dos discentes, favorecendo a ingerência dos partidos políticos. Desta forma, não são respeitados os interesses do pessoal escolar, dos usuários e dos *stakeholders*, nem se evita “o favorecimento ilícito de pessoas, situação que fere o princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos” (Paro, 1996, p. 19).

5.2.2. Modelo concursal

O modelo de concurso é uma alternativa que os Estados encontraram para procederem ao recrutamento de funcionários para a administração pública em relação a outros modelos entretanto testados.

Segundo a Eurydice, o termo concurso “é utilizado para designar concursos públicos organizados pelas autoridades centrais e realizados com o objetivo de selecionar candidatos para o cargo de diretor de estabelecimento de ensino” (2013, p. 116).

Este modelo de concurso, também denominado concurso público, converte-se no “procedimento administrativo que tem por fim aferir as aptidões pessoais e selecionar os melhores candidatos ao provimento de cargos e funções públicas (Filho, 2014, p. 632). Trata-se também de um meio técnico

“posto à disposição da administração pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou do emprego” (Meirelles, 1999, p. 387).

Para Carvalho, o concurso público é o método de escolha “que melhor representa o sistema de mérito, pois, teoricamente, permite que sejam escolhidos os melhores candidatos sendo que os critérios que subjazem à sua escolha são de natureza técnica” (2012a, p. 113).

A partir deste modelo é possível aferir o grau e especificidade de conhecimentos técnicos e académicos do candidato para o exercício de determinadas funções inerentes ao cargo de Diretor.

Em termos teóricos, este é um dos métodos que melhor assegura a igualdade de condições para todos os candidatos que concorrem ao cargo de Diretor, na medida em que assenta em critérios impessoais, ao mesmo tempo que evita a interferência política, apresentando-se como uma alternativa ao clientelismo das nomeações políticas. Teoricamente, o concurso público é um garante da democracia, da objetividade, da «transparência» e da imparcialidade no que respeita ao acesso ao cargo de máximo responsável pela escola (Carvalho, 2012a). Não se tratando de um modelo perfeito, como aliás não sucede com nenhum, é a modalidade que se revela mais eficiente quando as capacidades técnicas são objeto de preferência. No entanto, quando combinado com outros processos como, por exemplo, com a entrevista permite aferir melhor as competências dos candidatos em termos de relações interpessoais, de elaboração e dinamização de projetos, de comunicação e de liderança.

Paro, além da entrevista entende que ao concurso público é necessário se considerar outros procedimentos que lhe incrementem eficiência e lhe confirmam a possibilidade de apurar técnicas de medida de desempenho, como “estágios probatórios e outros mecanismos” (1995, p. 114).

Deste modo, este modelo ao ser aplicado pela administração educativa para o recrutamento do Diretor, sem qualquer outro requisito, pode levar à consideração que esta será uma escolha democrática “apenas do lado dos candidatos ao cargo, com (certa) igualdade de oportunidades (...). O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (Paro, 2001b, p. 23). Desta forma, o “concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro” (Gadotti e Romão, 2004, p. 94). Assim, esta situação acaba por se configurar nada democrática tanto para a escola que acolhe o Diretor, como para a sua comunidade educativa por não participarem no seu processo de provimento.

Estabelecendo um paralelismo entre a nomeação e concurso podemos referir que a distinção que existe entre estas duas modalidades encontra-se

“na visibilidade revelada pelo aspeto político que na nomeação é explícito e no concurso público está mais oculto. Por isso, e à semelhança da nomeação, o concurso público por si só, e no que ao diretor de escola diz respeito, não impele, necessariamente, ao comprometimento deste com os objetivos de professores, alunos e comunidade educativa bem como os objetivos educativos” (Carvalho, 2012a, p. 114).

O concurso público para a escolha do Diretor consegue que por parte deste seja interiorizada uma «situação de obediência» para com aqueles que lhe deram legitimidade, independentemente de esta ter decorrido do poder central, regional ou local.

Como verificamos, este processo de escolha do Diretor tem os seus «méritos», mas também apresenta as suas desvantagens.

5.2.3. Modelo eleitoral

Através deste modelo de recrutamento, o Diretor encontra-se legitimado por ter sido eleito democraticamente, por sufrágio, pelos diferentes setores da comunidade escolar, ainda que exerça estas funções por um período limitado de tempo de acordo com a imposição legislativa. Outro facto a sublinhar prende-se com o princípio de alternância que rege a legitimação por eleição democrática.

Esta modalidade assenta na eleição, que de acordo com Caetano, consiste na escolha dos

“(…) feita através da expressão dos votos de uma pluralidade de pessoas. Cada uma dessas pessoas chama-se eleitor, (...). O conjunto dos eleitores forma o colégio eleitoral. Só podem ser eleitas pessoas que reúnam, por sua vez, os requisitos de elegibilidade e assim sejam elegíveis. O acto de escolher mediante voto chama-se sufrágio” (1989, p. 239).

Este procedimento de escolha do Diretor através da eleição direta salvaguarda os interesses da maioria, pelo que na aceção de Paro, assegura à organização escolar que “a defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está fundamentada em seu carácter democrático” (1996, p. 26), o que a torna num processo preferido em relação aos

restantes. Este conceito de democracia integra ainda a ideia de participação na tomada de decisão que, direta ou indiretamente condiciona a ação governativa do Diretor.

A escolha dos Diretores pela comunidade educacional é percebida por estes e inclusive por aqueles cujas escolas não realizam processos eleitorais, como “um fator positivo para as relações estabelecidas no interior das mesmas, favorecendo as relações interpessoais e a qualidade da educação, por possibilitar a escolha entre as pessoas que compõem o quadro funcional da própria escola” (Oliveira *et al.*, 2009, p. 151).

Concretamente em Portugal, o modelo de eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, segundo Carvalho, pode ser um

“dos métodos que incita a um maior comprometimento do eleito relativamente àqueles que o elegeram e, em última instância, e no que à escola diz respeito, pode ser entendida como um instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo e, simultaneamente, um dos mecanismos ao serviço da gestão democrática da escola pública portuguesa” (2012a, p. 115).

Ainda para esta autora (2012a), este modelo é aquele que reúne maior probabilidade de se poder garantir a melhor escolha do Diretor.

Na nossa opinião não será assim, uma vez que entendemos que o modelo que propomos e apresentamos mais à frente (modelo misto que combina o concurso, a entrevista e a eleição), será aquele que está em melhores condições de o garantir.

Também para Veiga, o modelo eleitoral não garante a escolha do melhor Diretor, dado que é «incompleto». Assim, determinados conhecimentos, capacidades e competências ficam por aferir utilizando apenas esta modalidade para se proceder à escolha do Diretor escolar, na medida em que a mesma “não exige formação específica para a função, bastando a experiência docente, e usa a eleição na convicção de que quem melhor sabe as qualidades dos candidatos são os professores e a comunidade escolar” (2005, p. 399).

Deste modo, verifica-se que se trata de um modelo com determinadas «virtudes», ou seja, que apresenta algumas vantagens, mas também inconvenientes como é possível comprovar mediante a informação contida no quadro 86.

Quadro 86 - Vantagens e inconvenientes do modelo eleitoral

| MODELO ELEITORAL | |
|---|--|
| Vantagens | Inconvenientes |
| • Poderá promover a autonomia das escolas. | • Não garante a formação prévia dos candidatos. |
| • O órgão executivo tem maior probabilidade de aceitação pela comunidade educativa. | • Existe maior risco de dependência, em relação aos eleitores, que pode dificultar algumas tomadas de decisão. |
| • Pode aumentar a participação dos professores na gestão das escolas. | • Leva, em muitos casos, à ausência de candidaturas e a nomeações administrativas indesejáveis. |

Fonte: Veiga (2005, p. 400)

Quanto às vantagens, além das que já foram mencionadas, podemos apontar outras a este modelo que se prendem com o facto de que quando o exercício profissional do Diretor eleito provoque descontentamento no seio da comunidade educativa, esta possa repensar a sua escolha após o fim do mandato. Além deste aspeto, também se salienta que neste processo estabelece-se um maior vínculo e compromisso entre o eleito (Diretor) e os eleitores (a comunidade educativa), a quem aquele deve ainda prestar contas da sua ação governativa. Desta forma, é exercido um maior controlo em relação a este dirigente por parte de quem o elegeu, aos anseios dos quais deverá corresponder, uma vez que só destes depende a sua próxima eleição.

Além das desvantagens já apresentadas, podemos acrescentar aquelas que sublinha Carvalho (2012a), nomeadamente que não se trata de um modo de escolha neutro e que por si só não é o garante da implementação de uma gestão democrática na escola, dado que este mecanismo de escolha do Diretor exclusivamente eletivo, enquanto variável isolada, não é garantia de democratização, até porque não define em termos absolutos o tipo de gestão que este dirigente irá adotar, isto é, como irá exercer essa mesma função, ainda que possa interferir. Tanto as vantagens como as desvantagens da utilização deste modelo para a seleção dos candidatos a Diretor foram, em nossa opinião, sintetizadas de forma muito abrangente por Lück (2011b) nos quadros 87 e 88 que em seguida apresentamos, mediante estudos que realizou no Brasil sobre esta temática ao nível dos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino deste país.

Quadro 87 - Vantagens e desvantagens da adoção da eleição apontadas pelos Sistemas Estaduais de Ensino do Brasil

| VANTAGENS | DESVANTAGENS |
|--|--|
| Participação, envolvimento, responsabilidade da comunidade. | Possibilidade de desvirtuamento do processo. |
| Envolvimento de vários segmentos da escola/mecanismos reais de participação. | Clientelismo na escola/corporativismo/favoritismo. |
| Competência técnica com a legitimidade da escolha pela comunidade. | Atitudes antidemocráticas em algumas escolas. |
| Exercício da democracia para a prática da gestão participativa/processo democrático. | Politização e fragmentação de grupos nas escolas/divisão da escola em grupos diversos e antagónicos. |
| Descentralização do poder/alternância do poder/eliminação da indicação política. | Não exigência de critérios de qualidade e desempenho. |
| Gestores mais comprometidos com a comunidade local. | Descumprimento de orientações e regulamentos do órgão gestor central. |
| Envolvimento da família nas questões escolares. | Reprodução de mazelas dos processos de eleição geral. |
| Candidatos precisam demonstrar capacidade de liderança e organização. | Redução do atendimento da gestão democrática à eleição de diretores. |
| Autonomia da gestão escolar. | Dificuldade de a instituição educacional motivar a comunidade para participar na escolha. |

Fonte: Lück (2011b, p. 15)

Quadro 88 - Vantagens e desvantagens da adoção da eleição apontadas pelos Sistemas Municipais de Ensino do Brasil

| VANTAGENS | DESVANTAGENS |
|--|---|
| Participação, envolvimento, responsabilidade da comunidade. Gestão compartilhada. | Corporativismo. Não apresenta um compromisso real com o atendimento qualitativo à comunidade, apresenta mais compromisso com os funcionários |
| Descentralização do poder. | Excesso de conflitos vividos pelos candidatos nas unidades escolares durante o processo eleitoral. |
| Maior comprometimento dos gestores com a comunidade escolar. | Restrição na divulgação do plano de gestão por parte dos candidatos, provocando o desconhecimento e a mobilização aos eleitores. |
| O exercício da democracia para a prática da gestão participativa/processo democrático. | O candidato eleito não está apto ao desempenho dessa função. |
| | A política municipal de educação é mais ampla que a política pedagógica descrita pelos candidatos no plano de trabalho de gestão escolar. |
| | O envolvimento da comunidade deixa a desejar. |

Fonte: Lück (2011b, p. 16)

Apesar das desvantagens enunciadas, os candidatos que acedem ao cargo de Diretor de escola através deste modelo sentem-se, normalmente, mais «fortalecidos» e mais legitimados para exercer tal atividade profissional. Julgamos também que este modelo permite uma maior envolvimento por parte de toda a comunidade escolar e educativa. Além disso, para aqueles que

são reeleitos para o cargo, essa situação confirma que estão no «caminho certo», ou seja, que este «teste» lhes serviu para aferir se o que estavam a realizar enquanto Diretores de escola era reconhecido e aceite pela comunidade educativa.

5.2.4. Modelo profissional

O modelo profissional defende a seleção dos candidatos docentes, a partir de um perfil profissional. Trata-se de um modelo que pela sua natureza não é congruente com o sistema de eleição, na medida em que o profissional é selecionado entre os docentes que possuem capacidades e preparação específica para realizar um trabalho de especialista e especializado, independentemente de o processo de seleção objetiva ser efetuado pela administração através de concurso ou pelo órgão de administração e gestão da escola, por razões de eficácia, operatividade e coerência (Veiga, 2005).

Trata-se de um modelo de acesso à direção de uma escola que depende da posse de certos méritos e do cumprimento de uma série de requisitos por parte do candidato a Diretor. Neste caso não está em jogo a representação do estabelecimento de ensino nem a capacidade de liderança pessoal do candidato no contexto da comunidade escolar, pelo contrário, «investe-se» no candidato adequado com um novo *status*, o de Diretor escolar, algo “*que ya conservará a lo largo de toda su vida profesional, bien en el mismo centro para el que ha sido inicialmente seleccionado, bien en otros a los que pueda trasladarse en el futuro*” (Olmedilla, 1997, p. 102).

Os exemplos de países mais próximos desta modalidade de escolha do Diretor são aqueles em que tradicionalmente existe um corpo administrativo de Diretores escolares como peça-chave do sistema escolar, como a França, a Bélgica e a Itália (Olmedilla, 1997). Além do caráter vitalício da condição de Diretor, traço fundamental deste modelo profissional, também existe em vários outros países, ainda que menos formalmente, como são os casos dos EUA, da Alemanha e do Reino Unido.

Este é também um modelo que apresenta vantagens e inconvenientes conforme se expressam no quadro 89.

Quadro 89 - Vantagens e inconvenientes do modelo profissional

| MODELO PROFISSIONAL | |
|---|--|
| Vantagens | Inconvenientes |
| • Garante previamente a qualificação inicial para o cargo. | • Pode permitir a intromissão da administração educativa no processo. |
| • O processo de acesso ao cargo é baseado em critérios de competência profissional. | • O controlo social das escolas pela comunidade pode enfraquecer. |
| • Pode aumentar o interesse de muitos professores, com qualificações específicas, para o desempenho dos cargos. | • Quando a seleção não é feita na escola, pode não ser adequada ao contexto. |

Fonte: Veiga (2005, p. 400)

A escolha deste modelo, ainda, de acordo com Veiga, tem possibilidades de sucesso desde que seja garantida de uma forma equilibrada a escolha dos Diretores das escolas com pelo menos as seguintes características: “serem capazes de uma gestão eficaz orientada para objectivos da instituição; terem capacidade para potenciar a participação dos membros da comunidade educativa; terem capacidade para criar uma liderança pedagógica e institucional da escola” (2005, p. 401).

5.2.5. A nossa proposta de modelo de seleção do Diretor escolar - modelo misto (concurso, entrevista e eleição)

Na nossa opinião, o recrutamento e seleção para o cargo de Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada deveria ser realizado mediante um concurso a nível nacional, obedecendo a uma lista graduada, seguido de entrevista e de eleição direta. A pontuação a obter por cada candidato deveria ser proveniente de um sistema misto em que para tal concorreriam um conjunto de fatores, como aqueles que se expressam no quadro 90, em que a sua percentagem corresponderia a um valor definido pela administração, cuja soma final seria arredondada às milésimas.

Quadro 90 - Elementos a ter em conta para a graduação dos candidatos a Diretor

| Dimensão | Porcentagem | Total |
|--|-------------|---|
| Formação Inicial | 20% | 100% (traduzido numa pontuação/valorização arredondada à milésima) |
| Totalidade da Formação Contínua (relativa às áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional ou outras) | 5% | |
| Qualificação/Formação Especializada (na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional) | 50% | |
| Totalidade do tempo de serviço (docente acrescido daquele relativo ao desempenho de outros cargos como o de Diretor, Subdiretor, Adjunto ou outros) | 10% | |
| Totalidade da Avaliação de Desempenho (docente acrescido daquele relativo ao desempenho de outros cargos como o de Diretor, Subdiretor, Adjunto ou outros) | 15% | |

Nesta situação, depois de aplicados os procedimentos patentes neste quadro e se persistir empate entre candidatos, o desempate far-se-ia no respeito pelas premissas apresentadas da seguinte forma:

1º - o candidato detentor do grau académico de Doutor na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, que obteve maior classificação;

2º - o candidato detentor do grau académico de Mestre na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, que obteve maior classificação;

3º - o candidato detentor de um curso especializado de Pós-graduação na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, que obteve maior classificação;

4º - o candidato que obteve maior pontuação na entrevista;

5º - o candidato que obteve maior classificação na formação inicial;

6º - o candidato que obteve maior classificação na avaliação de desempenho docente, assim como aquela relativa ao desempenho de outros cargos como o de Diretor, Subdiretor, Adjunto ou outros;

7º - o candidato com o maior número dias de tempo de serviço docente, assim como aquele relativo ao desempenho de outros cargos como o de Diretor, Subdiretor, Adjunto ou outros;

8º - o candidato que obteve maior classificação/pontuação considerando a totalidade da formação contínua (onde se inclui aquela que é relativa às áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional ou outras);

9º - o candidato mais velho em termos de idade.

Na fase seguinte e já ao nível do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, o respetivo Conselho Geral ou a sua comissão permanente procederá à entrevista dos candidatos de forma a poder pontuá-los neste domínio. Este procedimento permitia conhecer

melhor os candidatos e aferir os seus conhecimentos, as suas capacidades de gestão e de liderança.

Os candidatos após superarem esta fase seriam ordenados de acordo com a totalidade da pontuação obtida, cabendo à administração publicitar em lista própria os resultados alcançados pelos mesmos em cada domínio de forma a que todos os atores educativos pudessem aceder a esta informação. Este processo seria finalizado pelo Conselho Geral de cada Agrupamento de Escola ou de cada Escola não Agrupada, que deveria dar o parecer de aprovado ou não aprovado em relação a cada candidato, que pretendesse aceder ao cargo de Diretor nesse dado estabelecimento de ensino, mediante a pontuação conseguida, ao abrigo de legislação própria publicada para o efeito, onde se determinaria a pontuação mínima exigida para que o candidato a Diretor pudesse ser sufragado nas urnas. Posteriormente, depois de um período de reflexão por parte da comunidade educativa sobre os dados anteriores, proceder-se-ia à eleição direta pela comunidade, somente dos candidatos aprovados. Quando apenas fosse aprovado um candidato, a eleição seria realizada de forma a este ser eleito. Quando não existissem candidatos a concurso ou quando nenhum deles fosse aprovado, a administração ficaria incumbida de proceder a abertura de novo concurso para provimento do cargo de Diretor.

Apenas seria considerado eleito o candidato que obtivesse pelo menos um terço dos votos expressos pelos elementos da comunidade educativa.

As vantagens da utilização deste modelo prendem-se com a garantia de uma maior probabilidade na escolha do candidato ser o mais apto ao desempenho da função de Diretor. Este tipo de seleção ao se basear no conjunto diverso de domínios necessários à realização da atividade profissional, como sejam a formação, a experiência, as relações interpessoais, entre outras, garante a formação prévia dos candidatos, assim como a sua «atualização» periódica. Outra vantagem relaciona-se com um processo que por ser democrático, uma vez que também contempla a eleição direta, acaba por envolver toda a comunidade educativa da escola e comprometer o Diretor com a mesma e esta com este responsável. Desta forma, este dirigente teria maior probabilidade de ser aceite pela comunidade educativa. Além disso, em nossa opinião, assegura a competência técnica, a capacidade e avaliação da liderança e a experiência profissional para a ocupação do cargo de Diretor escolar.

Na prática todos os modelos apresentam vantagens e inconvenientes quando a eles se recorre para se proceder à seleção do docente a fim de ser Diretor. Todavia, uns dirão que num determinado país ou numa determinada região ou Comunidade Autónoma, ou mesmo

escola, funciona bem o modelo de seleção que utilizam e outros dirão o seu contrário, pelo que nos parece importante que neste tipo de processo de acesso ao cargo de Diretor mediante o modelo que cada administração de determinado país, regiões, Comunidade ou mesmo a nível de escola opte, deverá garantir a melhor forma de ultrapassar os inconvenientes que cada um compreende.

Julgamos que pelo facto do Diretor, em cada país ou região, ser eleito, selecionado ou nomeado, selecionado pela escola ou por uma instituição de nível superior ou por um dos outros modelos já abordados, pode criar diferentes padrões de desempenho e de prestação de contas.

Assim, devemos ter presente que qualquer que seja o modelo que cada administração educativa adote, não invalida as responsabilidades que tem pela frente o Diretor, particularmente para com a comunidade escolar e genericamente para com a sociedade e autoridades educativas.

5.3. Funções dos Diretores escolares de diversos países, dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas e noutras perspetivas

Os gestores de topo dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas estatais portuguesas, designados presentemente de Diretores, «fruto» das mudanças que se operaram na sociedade e, conseqüentemente, nos estabelecimentos de ensino e nos normativos legais que os regem, têm visto serem-lhes ampliadas, acrescidas e dotadas de maior responsabilização as funções a que estão obrigados no exercício das suas atividades diárias nas escolas. A este propósito, Formosinho refere que o “advento da escola de massas” (1992, p. 25) e a “heterogeneidade do corpo discente, do corpo docente e a heterogeneidade contextual” (1992, p. 27), vieram trazer novos desafios aos órgãos de gestão e administração das escolas.

Nos dias de hoje, estas mudanças refletem a complexificação das funções ou tarefas desempenhadas por todos os tipos de Diretores, em particular dos Diretores escolares que se assumem no duplo estatuto de administradores, enquanto cumpridores dos normativos legais e de líderes profissionais nos seus relacionamentos com as pessoas da comunidade educativa dos Agrupamentos que gerem. O seu trabalho pode dizer-se que consiste em “«*dirigir a un equipo de colegas*». Aunque sería menos confuso si se precisara diciendo: «*gestionar el trabajo*» de un equipo de colegas” (Rodríguez, 2006, p. 155).

Segundo Barroso e Sjorslev, o Diretor continua a ser a figura central na administração no estabelecimento de ensino, sendo o “responsável pelo bom funcionamento da escola, pelo cumprimento das normas, pela realização dos objectivos, pela execução das actividades, pelo controlo da disciplina” (1991, p. 97). No fundo, cabe-lhe a responsabilidade da execução, da monitorização e da avaliação de uma enormidade de tarefas.

Os Diretores das escolas no exercício das suas funções diárias desempenham inúmeras tarefas ou papéis. A este propósito, Sotomayor, Rodrigues e Duarte definem as funções deste tipo de gestores ou os papéis que desempenham, “como sendo o padrão de comportamentos (ou expectativas) esperados de alguém (neste caso, o gestor) numa organização” (2014, p. 46). Neste contexto, cada papel representa um conjunto de actividades que o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada desenvolve na sua função de administrar, gerir e liderar o(s) estabelecimento(s) de ensino, pelo que as mesmas são inerentes às suas funções.

Diversos estudos revelam que o tipo de tarefas que os Diretores escolares desempenham no seu quotidiano é muito diversificado dando resposta a múltiplas necessidades. Muitos desses estudos estabeleceram categorias quanto às actividades do cargo de Diretor e especificam as particularidades dessas funções. Para explicitar e caracterizar o trabalho de direcção são de referir trabalhos mais clássicos, como os de Fayol (1916; 1984), Urwick (1937) ou Gulick (1937), e estudos mais recentes sobre o quotidiano dos Diretores, como os de Mintzberg (1983); Barroso e Sjorslev (1991); Sacristán (1995); Lima (1998a); Vergés (1999); e Antúnez (2000), entre outros, que abordaremos neste ponto do nosso trabalho.

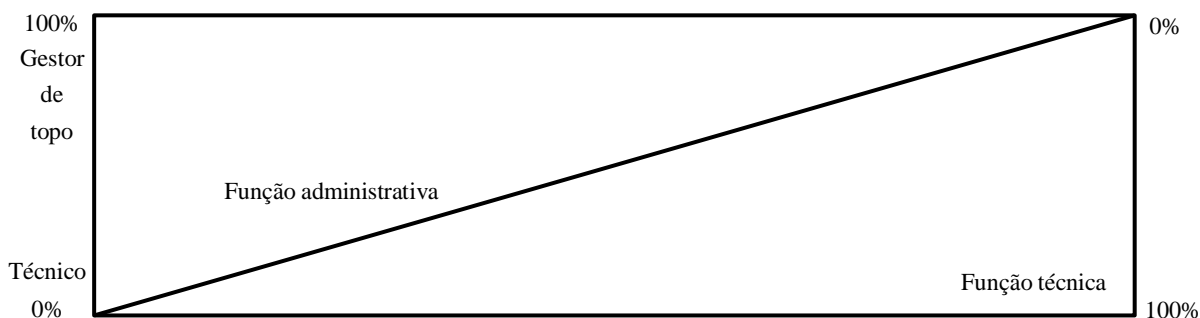
5.3.1. As funções diretivas na perspectiva de Fayol

Analisando as diferentes actividades organizacionais, Fayol (1916) começou por isolá-las, podendo desta forma identificar seis diferentes categorias, que estão presentes em todas as organizações, designadamente nas actividades técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contabilísticas e de gestão. Neste último tipo de actividades, mais tarde designadas como funções de gestão, Fayol (1916) salienta como fazendo parte destas as seguintes funções: a planificação (ou prever), a organização (ou organizar), a coordenação (ou coordenar), a direcção (ou comandar) e o controlo (ou controlar). Sobre estas funções ou actividades de gestão, Tavares afirma que

“o trabalho do gestor nas organizações foi considerado até hoje como o conjunto destas actividades, só presentemente se questionando e propondo uma outra função para os gestores nas organizações do século XXI. Esta nova função é descrita como sendo constituída por uma actividade de «*staffing*» (de constituição da equipa de trabalho) e de «*leading*» (de liderança da equipa). Dentro desta perspectiva e numa posição mais radical, outros vêm-nos no papel de formação e de treino das equipas (*coaching*) para que estas assumam uma parte muito activa nas próprias tarefas que antes eram consideradas de gestão: *planeamento, organização, direcção, coordenação e controle*” (2006a, p. 55).

Ainda de acordo com Fayol (1916), a função dos gestores integra duas componentes, a técnica e a administrativa, cuja proporção varia consoante o seu nível hierárquico, conforme está esquematizado na figura 68.

Figura 68 - Proporcionalidade nas vertentes técnico-administrativas na função dos gestores

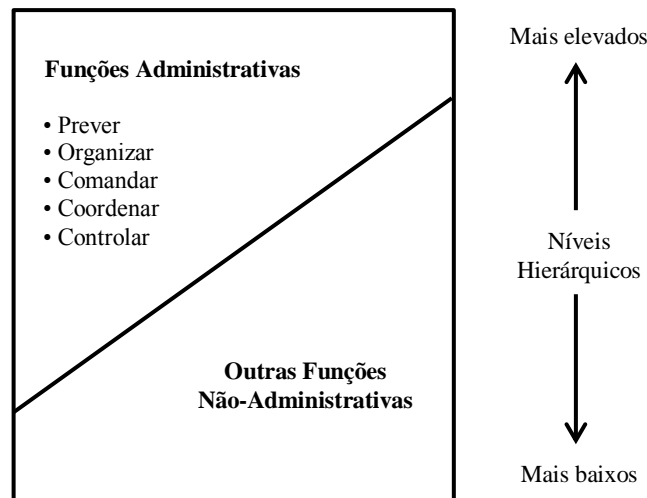


Fonte: Tavares (2006a, p. 56)

Esta figura é elucidativa em relação à função técnica e administrativa desempenhada pelo gestor de uma organização. Verifica-se que à medida que se sobe na hierarquia vão aumentando as actividades de natureza administrativa e diminuindo as de natureza técnica. Assim, os gestores de topo têm 100% de actividades de natureza administrativa e, segundo Tavares (2006a), os contramestres têm uma pequena percentagem de funções administrativas enquanto os operários têm 100% de actividades de natureza técnica.

Esta proporcionalidade da função administrativa pode também ser representada segundo a perspectiva de Chiavenato (2004), patente na figura 69.

Figura 69 - A proporcionalidade da função administrativa



Fonte: Chiavenato (2004, p. 82)

Esta figura é idêntica à anterior, tendo-se mantido a designação de funções administrativas e chamando-se à função técnica de «outras funções não-administrativas». Em termos interpretativos, esta figura evidencia igualmente que as funções administrativas são desempenhadas pelos gestores de níveis hierárquicos mais elevados e que, em contrapartida, nos níveis hierárquicos mais baixos são desempenhadas outras funções não-administrativas.

De qualquer forma, as funções concetualizadas por Fayol (1916) não revelam efetivamente quais as tarefas desempenhadas pelos Diretores. Neste âmbito, acompanhamos a posição de Antúnez quando refere que “*de hecho, estas (...) palabras que han predominado en el vocabulario de los estudios sobre la Dirección desde que Henry Fayol las introdujo en 1916 nos dicen muy poco hoy día respecto a lo que los directivos hacen realmente*” (2000, pp. 37-38). Esse é também o sentido das afirmações de Mintzberg, quando, reportando-se às categorias definidas por aquele autor, salienta que “*son generalizaciones que no explican lo que hacen en realidad los directores*” (1983, cit. por Ruzafa, 2008, p. 233). A este propósito, Mintzberg acrescenta, ainda, que

“*no nos son actualmente de gran utilidad los escritos de la escuela clásica, que si bien han servido para clasificar nuestras lagunas y puede que hayan también satisfecho esa necesidad de decirles a los directivos lo que tenían que hacer (...), por demasiado tiempo han constituido un obstáculo para nuestra búsqueda de una comprensión más profunda del trabajo directivo*” (1983, p. 35).

No período das denominadas teorias clássicas, são as categorias já citadas que dominaram durante bastante tempo as investigações, desde que Fayol publicou em 1916 a obra “*Industrial and General Administration*”⁵²⁴.

5.3.2. As funções diretivas na perspetiva de Urwick

Por seu lado, Urwick (1937) tendo por base os trabalhos de Fayol, «desdobrou» o primeiro elemento apresentado por este autor, a previsão, em três distintos: a investigação, a previsão e o planeamento. Uma vez que Urwick (1937) defendia que as empresas deviam desenvolver-se em torno da organização e não das pessoas, então a sua organização deveria basear-se não só num conjunto de princípios orientadores do desempenho individual e coletivo, mas também na clarificação das funções da gestão. Desta forma, as funções de gestão, por si denominadas de «elementos» de gestão incluíam: “investigar, prever, planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar” (A. J. R. Santos, 2008, p. 63).

Se a Fayol (1916) se devem as cinco funções diretivas da administração já mencionadas, de Gulick (1937) recebemos o seu alargamento na famosa sigla POSDCORB, que significa as seguintes sete tarefas: planeamento (*planning*), organização (*organizing*), assessoria/criar equipas (*staffing*), direção (*directing*), coordenação (*coordinating*), informação (*reporting*) e orçamento (*budgeting*).

Esta foi a forma criada por Gulick (1937) para explicar e caraterizar o trabalho de direção, procurando assim mostrar em que consiste o trabalho dos Diretores-Gerais e o que efetivamente fazem, como se mostra no quadro 91. Gulick (1937) utiliza o planeamento, a organização, o comando e a coordenação mencionados por Fayol (1916), acrescentando novos elementos, que são *staffing*, *reporting* e *budgeting*.

⁵²⁴ Obra também publicada na língua francesa em 1916 - “*Administration industrielle et générale*” e em português em 1984 - “*Administração Industrial e Geral*”.

Quadro 91 - Funções diretivas segundo Gulick (POSDCORB)

| Funções | Descrição das funções |
|---------------|--|
| Planificar | Consiste em elaborar esquemas aproximados do que se pretende fazer e definir os métodos utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos para a empresa. |
| Organizar | Pressupõe definir a estrutura formal de autoridade de modo a estabelecer as subdivisões do trabalho e os seus coordenadores em torno das áreas relativas aos objetivos estabelecidos. |
| Criar equipas | Engloba toda a função que se dirige ao pessoal, nomeadamente no que toca à sua preparação e contratação para o desempenho de tarefas, de modo a proporcionar condições de trabalho favoráveis. |
| Dirigir | Integra a contínua tarefa de tomada de decisões e consequente transmissão de ordens e instruções gerais e específicas, próprias de um líder de uma organização. |
| Coordenar | Abarca a função de interrelacionar as diferentes dimensões de todo o trabalho da organização. |
| Informar | Compreende a receção e a difusão da informação sobre a organização. |
| Orçamentar | Abrange a criação de orçamentos ao nível da contabilidade, do controlo e da planificação fiscal. |

Fonte: Mintzberg (1983, pp. 32-33)

Apesar desta descrição do trabalho de um Diretor-Geral partir da análise funcional do que antes Fayol (1916) tinha investigado, algumas atividades concretas não eram passíveis de serem enquadradas em nenhum destes conceitos ou, pelo contrário, pareciam pertencer a mais do que a uma função simultaneamente. Contudo, supomos que atualmente esta descrição ainda se constituiu num esquema útil e valioso, no qual se podem situar algumas atividades e obrigações deste tipo de «executivos».

5.3.3. Perspetivas mais recentes

Centremo-nos agora nas perspetivas resultantes dos trabalhos de investigação que neste domínio foram realizados em diversos países na segunda metade do século XX até à segunda década deste século.

Neste âmbito, reportar-nos-emos a trabalhos realizados em diversos países por investigadores distintos e em particular, a estudos específicos realizados nos países Ibero-americanos, no Caribe, no México, na Venezuela, no Brasil, em Espanha, em França, no Canadá, em Inglaterra e em Portugal. Abordaremos ainda algumas das funções desempenhadas pelos Diretores das escolas na Dinamarca, na Letónia, na Áustria, na Suécia, na Escócia e na Comunidade Francófona da Bélgica no domínio da educação para a cidadania.

5.3.3.1. Trabalhos investigativos realizados em diversos países

Nos anos 60 do século passado, Burr *et al.* (1963), definiram as funções principais de um Diretor de escola como aquelas que se apresentam no quadro 92, bem como a percentagem do tempo que ao conjunto das mesmas era dedicado.

Quadro 92 - Funções do Diretor escolar nos anos 60 do século XX de acordo com Burr *et al.* (1963)

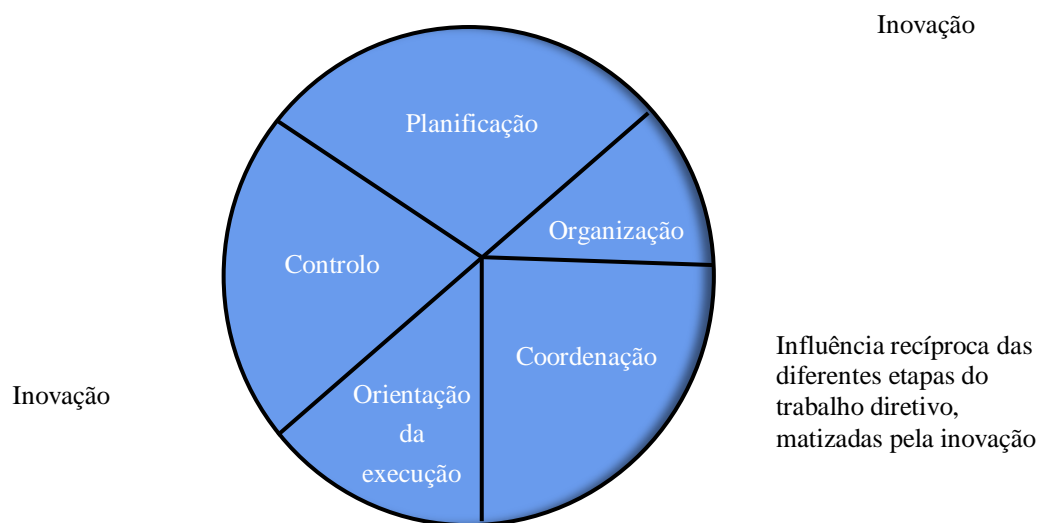
| Tarefas ou funções | Tempo dedicado em % |
|--|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - orientação académica e melhoramento do currículo; - trabalho com o pessoal docente para a formulação de uma adequada filosofia de educação que sirva toda a comunidade escolar; - assumir a liderança para proporcionar dentro da «sua» escola um contínuo programa de melhoramento curricular que contribua, também para o melhoramento do currículo dentro da região administrativa a que pertence; - trabalho com o pessoal da escola na determinação e consecução de objetivos educacionais congruentes; - elaboração de um amplo e eficiente sistema de avaliação; - elaboração de programas e determinação de medidas dirigidas aos alunos excepcionais; - formulação e definição, dentro da «sua» escola e na região administrativa a que pertence, dos princípios, procedimentos e materiais necessários para a qualificação, classificação, promoção e (in)formação dos alunos; - assegurar a participação de assessores na orientação do ensino e demais atividades, de acordo com um programa elaborado e supervisionado por ele; - garantir o aperfeiçoamento profissional dos docentes, mediante um plano sistemático, permanente e contínuo, com créditos oficiais, dentro da região administrativa a que pertence; - manter-se atento às inovações educacionais de modo a apresentá-las ao pessoal da «sua» escola, além de tentar arranjar forma de implementar as mais apropriadas; - trocar informações e ideias com os professores, educadores e restantes profissionais da escola; - zelar para que se encontrem disponíveis e em bom estado os elementos ou recursos indispensáveis para o trabalho escolar. | 60% |
| <ul style="list-style-type: none"> - administração do pessoal; - trabalho de «escritório ou de secretária»; - controlo do edifício (zelar pela sua manutenção); - relacionamento da escola com a comunidade; - trabalhos de rotina; - melhoramento profissional (desenvolvimento profissional através da frequência de formação adequada e disponibilizada aos Diretores das escolas). | 40% |

Fonte: Burr *et al.* (1963, cit. por Lemus, 1975, pp. 57-58)

Em relação a estas funções, Burr *et al.* (1963) entendem que o Diretor de escola deve dedicar mais tempo a um conjunto delas, nomeadamente 60%. Neste grupo sobressaem a orientação académica e o melhoramento do currículo dos alunos, como aquelas tarefas em torno das quais giram todas as outras, pelo que estes autores as consideram atividades centrais no exercício das funções diretivas destes gestores de topo das escolas americanas.

Na década seguinte, para Newman as funções do gestor de topo da escola são concebidas no sentido da “direção como guia, condução e controlo dos esforços de um grupo de indivíduos até um objetivo comum” (1978, cit. por Ciscar e Uría, 1988, p. 195), encontrando-se estas funções, no que toca ao trabalho diretivo, de acordo com a sua ótica, divididas em seis etapas: planificar, organizar, coordenar, dirigir (orientar a execução), controlar e avaliar, como se sistematiza na figura 70.

Figura 70 - Etapas do trabalho diretivo na ótica de Newman (1978)



Fonte: Newman (1978, cit. por Ciscar e Uría, 1988, p. 197)

A interpretação que Newman (1978, cit. por Ciscar e Uría, 1988) faz de cada uma das etapas esquematizadas na figura 70 é a que se mostra no quadro 93.

Quadro 93 - Interpretação das etapas do trabalho diretivo

| |
|---|
| A planificação consiste em determinar o que se há de fazer, definindo claramente objetivos, estabelecendo políticas, adotando princípios de ação e estratégias, fixando programas, tendo em conta os recursos disponíveis e os constrangimentos existentes. |
| A organização tem como propósito estabelecer a «ligação» entre todos os componentes que intervêm no processo de transformação, precisando o papel e as funções de cada unidade, o modo e o momento de utilização dos recursos disponíveis para atingir os objetivos. |
| A coordenação visa unir, ligar e harmonizar atividades, papéis e relações entre os diversos componentes, velando pela sua integração e contribuindo para a sincronização das operações, prendendo-se com a fase de execução e enfatizando a comunicação e a informação como fatores determinantes para a otimização dos recursos. |
| A direção ou orientação da execução (dirigir) traduz-se nas tomadas de decisão relativas ao processo, nomeadamente distribuindo tarefas e orientando a sua execução, dando instruções relativas ao trabalho a realizar, aos meios, aos métodos e aos momentos de os executar, representando o final do processo de decisão. |
| O controlo conjuga as funções de supervisão do processo do produto, por parte do gestor de topo da escola. |
| A inovação, matizando cada uma das etapas anteriores, dá-lhe possibilidades criativas e induz a mudanças deliberadas e intencionais no momento da nova planificação. |

Fonte: Ciscar e Uría (1988, pp. 195-197, adaptado de Newman, 1978)

O quadro 93 mostra as cinco etapas a que Newman (1978) apelidou de «tarefas do Diretor não delegadas», correspondendo às primeiras cinco enunciadas.

Ciscar e Uría assumem a enumeração anterior e acrescentam a inovação “*en el análisis de dicho proceso, no tanto como fase diferenciada en sí, sino como elemento que debe matizar cada uno de los pasos del proceso*” (1988, p. 195).

Esta conceção que Newman (1978, cit. por Ciscar e Uría, 1988) preconiza, revela-se determinante nas organizações educativas atuais, uma vez que todas estas fases se influenciam reciprocamente e se implicam diretamente na ação. Embora se possam desenrolar de acordo com uma sequência diferente daquela que aqui apresentamos, com base naquele autor, julgamos ser possível evidenciar-se uma estreita relação entre a planificação, a coordenação e o controlo que o gestor de topo da escola leva a cabo enquanto a gere, administra e dirige. Há, contudo, que considerar que, presentemente, se considera cada vez mais o facto de se verificar e assumir que outros fatores influenciam o ciclo de gestão, tais como o meio envolvente, a cultura organizacional da escola, o estilo de liderança e a tomada de decisão, entre outros.

Segundo Closa e Navarro (2001), outros autores têm clarificado e completado esta lista de funções. Todavia, apesar de se conhecer nesta época esta lista que integra as funções dos Diretores escolares da altura, Owens considera imprescindível que estes dirigentes levem a cabo as seguintes tarefas:

- “1. Tomada de decisões (é a atividade chave, a operação essencial a que se subordinam as restantes atividades).
2. Programação (ordenação e sequência dos objetivos).
3. Comunicação (manter informada a organização).
4. Controlo (acompanhamento dos planos adotados).
5. Reconsideração (avaliação dos resultados)” (1976, cit. por Closa e Navarro, 2001, p. 13).

A propósito do que vimos referindo, nos EUA e no Reino Unido, numa análise da literatura relativa a investigações sobre os Diretores⁵²⁵ das escolas secundárias, Weindling concluiu que

“a maioria dos estudos etnográficos (...) confirmam que grande parte do tempo dos directores é gasto em interações com pessoas e que a «manutenção» destes factores domina o seu dia escolar. Esta situação é idêntica para o caso dos directores «recém-nomeados», mas algumas investigações mostram que estes estão mais envolvidos na «gestão da mudança» e que a maior parte das inovações parecem ser introduzidas nos primeiros dois a cinco anos de exercício” (1990, p. 194).

Mintzberg (1973)⁵²⁶, tendo por base os estudos de observação que realizou sobre o trabalho de cinco Diretores-Gerais, identificou um conjunto de papéis por eles desempenhados que agrupou em três grandes tipos, a saber: relações interpessoais, transmissão de informação e tomada de decisões. Estes três grupos integram na totalidade dez papéis diferentes que Mintzberg (1983) considera serem uma possível resposta às questões sobre a natureza do trabalho diretivo. Na sua opinião, esta constitui uma possibilidade de os compreender, dependendo da interpretação de cada um ou, por outras palavras, “*los directivos (...) desempeñan roles preconcebidos, aunque los individuos puedan interpretarlos de modos distintos*” (Mintzberg, 1983, p. 85).

Mintzberg (1983) chegou à conclusão que estes gestores não atuavam de acordo com as funções clássicas da gestão, nomeadamente no que toca a planear, organizar, liderar e controlar, mas desempenhavam papéis como se fossem atores. Trata-se de uma visão alternativa do processo de gestão, tendo o autor (1983) tipificado o trabalho realizado pelos

⁵²⁵ Os Diretores são denominados *principals* nos Estados Unidos da América e *heads* no Reino Unido.

⁵²⁶ *The Nature of Managerial Work* é a obra emblemática, escrita por Henry Mintzberg e publicada em 1973 sobre a natureza do trabalho diretivo. No nosso trabalho utilizámos a tradução espanhola da mesma obra - *La naturaleza del trabajo directivo*, publicada em Barcelona, pela Editorial Ariel, em outubro de 1983.

Diretores-Gerais em dez papéis que se encontram patentes no quadro 94, que construímos para o efeito.

Quadro 94 - Funções diretivas desempenhadas por Diretores-Gerais segundo Mintzberg (1983)

| Grandes tipos de papéis | Papéis | Descrição dos papéis |
|---------------------------|------------------------|--|
| Relações interpessoais | Cabeça visível | Figura simbólica que tem a obrigação de cumprir com uma série de deveres rotineiros, de natureza legal e social, provenientes desse estatuto. Estes deveres são triviais e outros dependem da sua inspiração. |
| | Líder | O Diretor define o clima que deve predominar na organização. O seu papel de líder implica a manutenção de relações interpessoais com os seus seguidores. É também o responsável pela motivação e estímulo dos liderados e por criar equipas e prepará-las para o cumprimento das obrigações determinadas. |
| | Elemento de ligação | Mantém uma significativa rede de intercâmbios que ele mesmo estabeleceu, constituída por contactos externos e informadores que proporcionam benefícios e informações para a sua organização. |
| Transmissão de informação | Monitor | Procura e recebe continuamente informação sobre a sua organização, o que lhe permite compreender melhor o que sucede no seu interior e exterior. Esta situação possibilita-lhe, ainda, detetar mudanças, identificar problemas e oportunidades, ampliar o seu conhecimento em relação ao meio que o rodeia e dispor de informação para a difundir e para tomar decisões. |
| | Difusor | Transmite a informação das pessoas externas ou de outros subordinados aos membros da organização. |
| | Porta-voz | Transmite a informação atualizada sobre os planos, as políticas, as ações, os resultados e outros dados da organização para o exterior, atuando como relações públicas. |
| Tomada de decisões | Empresário | Atua como iniciador de grande parte da mudança controlada que se produz na sua organização. Trata-se do responsável direto pela inovação e pela orientação e supervisão de projetos de melhoria para a organização. |
| | Gestor de anomalias | Responsável na organização por corrigir as anomalias importantes e imprevistas que possam surgir no seu seio. Esta correção centra-se na solução que o Diretor procura encontrar a curto ou a médio prazo, de forma a evitar uma crise na organização. |
| | Atribuidor de recursos | Responsável pela alocação de todos os recursos da organização que supervisiona e orienta. |
| | Negociador | Responsável por representar a organização em todas as negociações importantes. |

Fonte: Adaptado de Mintzberg (1983, pp. 90-132)

Este quadro permite-nos observar que, no plano das relações interpessoais, o Diretor-Geral, enquanto representante formal da organização, de que é o «rostro» ou «cabeça visível», é ainda “a figura protocolar e simbólica que a representa oficialmente em determinadas cerimónias e mesmo nos actos mais vulgares do quotidiano da empresa. Este estatuto permite-lhe estabelecer contactos e negociar com outras organizações determinados favores que beneficiam a sua organização” (F. M. A. M. Costa, 2006, p. 58). Ainda quanto às relações interpessoais, Mintzberg destaca o papel de líder, considerando-o “*sin duda uno de los más*

significativos, habiendo merecido mucha más atención que cualquier otro” (1983, p. 93). Considera também o autor que a liderança atravessa todas as atividades e “*es en el papel de líder donde se manifiesta con mayor claridad el poder directivo*” (1983, p. 95).

Já no outro grande tipo de papel, isto é, no que se reporta à transmissão de informação, o Diretor-Geral ocupa a posição central em relação à circulação de informação dentro da organização, pelo que Mintzberg, a este respeito, refere que “*el directivo constituye el «centro nevrálgico»*” (1983, p. 99) da informação. Compete-lhe receber toda a informação e enviá-la para os diferentes setores da organização que dirige. Enquanto monitor, procura estar permanentemente informado sobre o que se passa nesses setores. Como difusor de informação, dá orientações e define critérios de organização que servem de guias orientadores aos diversos elementos que fazem parte da instituição. Na qualidade de porta-voz, transmite a informação atualizada para o exterior sobre as «matérias» estratégicas que a organização pretende divulgar ou comunicar, atuando desta forma como uma espécie de relações públicas. Sobre estas competências exercidas pelo Diretor-Geral que o transformam no principal decisor da organização, Mintzberg acrescenta que “*el directivo se hace cargo absoluto del sistema de creación de estrategias; dicho de outro modo, está implicado en un grado sustancial en toda decisión significativa que efectúa la organización*” (1983, p. 113).

Quanto aos papéis relativos à tomada de decisões, o Diretor-Geral assume diversas tarefas e atividades, nomeadamente

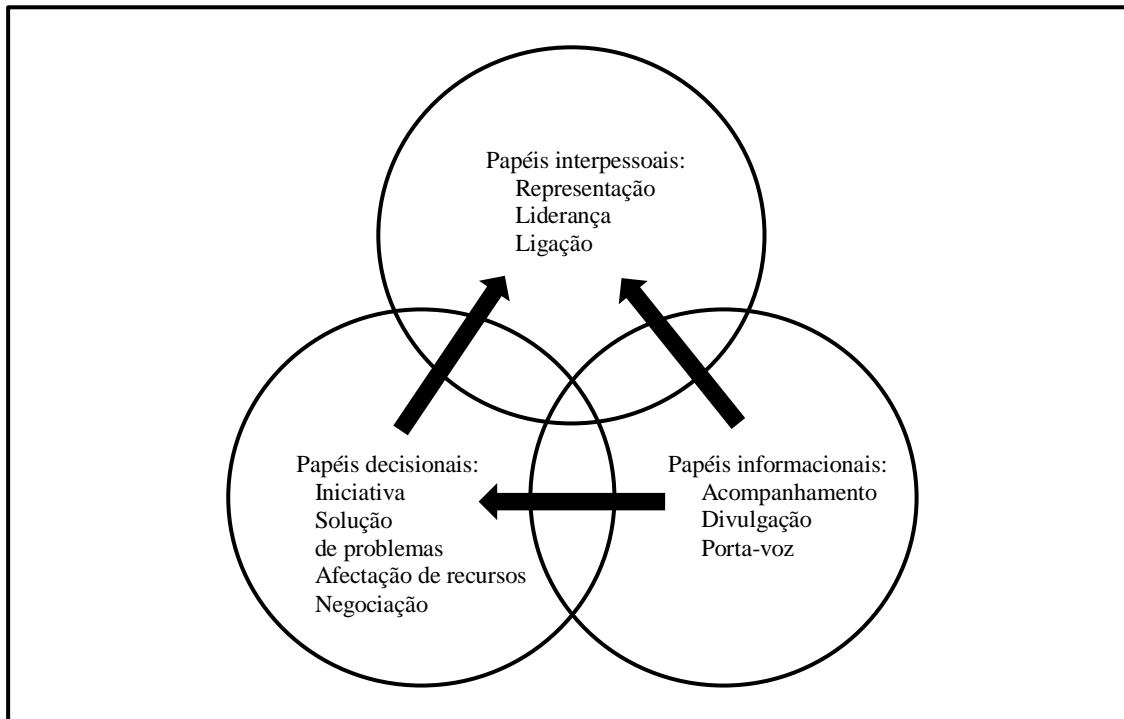
“torna-se um estratega concebendo, orientando ou supervisionando projectos de melhoria; resolve crises e problemas quotidianos, mais ou menos complicados; organiza os recursos, distribuindo e planificando as tarefas a desenvolver por todos. É o responsável pela gestão e atribuição dos diversos recursos: financeiros, materiais e humanos. Torna-se num negociador sempre que a situação o exige ou quando a organização pode ter algo a ganhar” (F. M. A. M. Costa, 2006, p. 59).

Em jeito de síntese, podemos salientar que os dez papéis apresentados no quadro 94 formam um todo integrado. Os papéis referentes às relações interpessoais derivam da autoridade formal e do *status* do Diretor-Geral, o que dá lugar aos papéis relativos à transmissão de informação. Por sua vez, estes últimos capacitam aquele gestor de topo para desempenhar as quatro funções alusivas à tomada de decisões.

Embora os gestores desempenhem dez papéis diferentes como acabamos de sublinhar, com o recurso ao trabalho de Mintzberg (1983), estando os mesmos distribuídos por três

grupos, o facto é que, segundo Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000), muitos desses papéis sobrepõem-se como se esquematiza na figura 71.

Figura 71 - Sobreposição dos papéis dos gestores



Fonte: Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000, p. 49)

Os gestores de topo das organizações, no exercício das suas atividades profissionais desempenham papéis que se interligam uns com os outros, na medida em que estas pessoas interagem com os restantes indivíduos que compõem a respetiva organização, com aqueles que estão no exterior, com o ambiente que os rodeia a si e à organização, bem como com as outras organizações. Ainda segundo Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000), a função de ligação pode consumir uma grande parte do tempo de um gestor.

Sergiovanni (1991), com base numa síntese dos resultados obtidos pelas observações realizadas ao trabalho dos Diretores de escolas, evidencia a semelhança entre estes resultados e aqueles a que chegou Mintzberg (1973) no seu estudo, tendo sublinhado que

“do mesmo modo, Mintzberg chegou à conclusão que o trabalho dos administradores é caracterizado pela brevidade, variedade, e fragmentação e que a maioria das actividades

administrativas tinham uma duração curta, não ultrapassando normalmente alguns minutos. As actividades eram não só variadas mas pouco padronizadas, desconexas e intersectadas por coisas triviais; como resultado o administrador muda muitas vezes de humor e de disposição intelectual. Estas conclusões sugerem um elevado grau de superficialidade no trabalho do administrador” (Sergiovanni, 1991, p. 21).

Nos anos 80 do século XX, nos estudos levados a cabo por Kotter (1982), que observou Diretores durante meses, este pôde concluir que aqueles gestores ocupavam muito do seu tempo no desempenho das suas funções, levando problemas de reunião para reunião e que raramente tomavam decisões. Por vezes, as decisões apenas emergiam como resultado da «avalancha» de conversações, de reuniões e de relatórios.

Ainda nessa década, outras investigações procuraram ir mais longe do que a simples descrição de tarefas que um Diretor de escola desempenha, isto é categorizaram os diversos tipos de funções e papéis desempenhados e o modo como são exercidas. Um exemplo deste tipo de investigação, foi aquela que Morgan, Hall e Mackay (1983), da *Open University* de Londres, realizaram sobre o processo de nomeação dos Diretores de escolas em Inglaterra, tendo-se, para tal, baseado no modelo proposto por Katz (1974) para analisar as tarefas de gestão que eles deveriam realizar. De acordo com o modelo de Katz (1974), os «chefes executivos» de uma empresa desempenham três grandes categorias de tarefas: «técnicas» (mediante a natureza específica das atividades da organização); «de conceção» (no que toca ao funcionamento global e controlo da organização); e de «relações humanas» (abarcando todos os aspetos da gestão de pessoal). A este modelo, Morgan, Hall e Mackay (1983) acrescentaram uma quarta categoria de tarefas, respeitante às relações com a comunidade e a prestação de contas, a que denominaram de «gestão externa». Com base nestas quatro categorias, estes investigadores descreveram as tarefas que um Diretor de uma escola secundária deve desempenhar. Para tal, criaram um conjunto de dezasseis subcategorias com uma descrição precisa das tarefas de cada uma delas, como se pode observar no quadro 95.

Quadro 95 - Tarefas de um Diretor de uma escola secundária de acordo com Morgan, Hall e Mackay (1983)

| Categories | Subcategorias | Descrição das tarefas |
|--|---|---|
| Tarefas técnicas/educativas | Identificação dos objetivos | Identificar e decidir em conjunto com todas as partes interessadas, as diferentes metas e objetivos da escola. |
| | Currículo académico | Adaptar o currículo ao nível e necessidades dos alunos e atribuir responsabilidades na realização de tarefas de ensino aos diferentes departamentos, professores e alunos. |
| | Acompanhamento pessoal dos alunos | Determinar uma política e organizar o acompanhamento pessoal dos alunos. |
| | <i>Ethos</i> ⁵²⁷ | Decidir o «ritual» escolar e as regras de conduta de alunos e pessoal docente. |
| | Recursos | Escolher e selecionar os professores, afetar as subvenções previstas no orçamento, definir o número de lugares e controlar os recursos da escola e o orçamento em geral. |
| Tarefas de conceção/gestão operacional | Planificação, organização, coordenação e controlo | Definir regras, responsabilidades e mecanismos necessários à elaboração da política interna da escola e do seu controlo, incluindo a delegação de responsabilidades em professores que desempenham funções de gestão e coordenação com os outros estabelecimentos de ensino da sua zona escolar. |
| | Afectação do pessoal | Definir as tarefas do pessoal e características do posto de trabalho. |
| | Avaliação do ensino e manutenção de <i>dossiers</i> | Avaliar o nível de ensino dispensado nas aulas e os progressos realizados em todos os domínios da política geral da escola, através da definição de critérios e instrumentos de avaliação. Redigir relatórios e conservar os registos e dados estatísticos. |
| | Edifícios, terrenos e instalações | Assegurar a vigilância, a segurança e a manutenção das instalações. |
| Tarefas de relações humanas/liderança e gestão pessoal | Motivação | Motivar os professores e os alunos pela sua influência pessoal, com incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, à sua saúde, segurança e condições de trabalho geral. |
| | Desenvolvimento do pessoal | Definir uma política e os meios para a formação, apoio e desenvolvimento do pessoal docente. |
| | Resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo | Resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação. |
| | Comunicação | Assegurar uma efetiva difusão da política do estabelecimento de ensino, e das notícias sobre atividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos. |
| Tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade | Prestação de contas ao Conselho e às autoridades locais, regionais e centrais | Assistir a reuniões do Conselho de Escola, apresentando relatórios, estabelecer ligação com o Presidente do Conselho de Escola, dar a conhecer a política da escola ao Conselho e obter o seu apoio. Aplicar as políticas definidas pelas autoridades escolares e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades. |
| | Pais e comunidade em geral | Determinar a política e medidas necessárias para obter o apoio e envolvimento dos pais no funcionamento da escola. Dar notícias da escola à comunidade e auscultar a sua opinião sobre o seu funcionamento. |
| | Empregadores e organismos externos | Estabelecer comunicação com empregadores a respeito de expectativas e oportunidades de emprego; estabelecer ligações entre a escola e outros organismos, departamentos ou serviços que podem apoiar a escola. |

Fonte: Barroso (2005b, p. 148)

⁵²⁷ A palavra grega *Ethos* significa a fé que inspira nos seus subordinados e refere-se ainda à credibilidade e competência dos seus atos (Fernández, 1998). Significa ainda “um sistema de valores morais utilizados em práticas comuns” (Lebaron, 2010, p. 68). No caso relativo à tarefa concreta do Diretor da escola secundária, reporta-se à definição de regras de conduta dos alunos e dos docentes tendo por base um conjunto de valores de modo a inspirar os outros e a merecer a sua confiança. Esta circunstância confere-lhe a credibilidade necessária para que os atos que pratique no domínio da tarefa sejam aceites pelos sujeitos a quem se destinam.

Nas tarefas técnicas e educativas, o Diretor é responsável por atividades de organização que integram a definição dos objetivos e metas da organização escolar, pela adaptação do currículo às necessidades dos alunos e consequente distribuição de responsabilidades e tarefas de ensino pelos diversos setores educativos, pela definição de uma política de acompanhamento pessoal dos alunos, por determinar normas e rituais de conduta do pessoal docente e discente, pela seleção e contratação de recursos humanos, pela aquisição de recursos materiais e pelo orçamento em geral.

No segundo grupo, encontramos as tarefas de conceção e gestão operacional, de acordo com as quais o gestor de topo da escola secundária tem a seu cargo a planificação, a organização do funcionamento global e o controlo da organização, que passará pela definição das linhas gerais de uma política interna de escola e pela definição e delegação de tarefas para os diversos cargos e postos de trabalho do estabelecimento de ensino. É igualmente responsável pela coordenação com outros estabelecimentos de ensino, pela definição de critérios e instrumentos que conduzam a uma avaliação da prática pedagógica em contexto de sala de aula, pelos progressos da escola plasmados em relatórios que redige e por organizar e conservar os registos e dados estatísticos do estabelecimento de ensino onde exerce as suas funções. Tem, ainda, sobre a sua alçada a conservação, a vigilância e a segurança das instalações.

Quanto à terceira categoria relacionada com as tarefas de relações humanas, a liderança e a gestão pessoal, o Diretor é responsável pela gestão de pessoal e pelo desenvolvimento de mecanismos de “motivação de docentes e discentes, proporcionando boas condições de trabalho, atendendo às necessidades individuais, procurando contribuir para a formação necessária do pessoal docente, ajudando a resolver problemas e conflitos entre pessoas e grupos, através de reuniões, negociações e conciliações” (F. M. A. M. Costa, 2006, p. 61). Integra também este grupo de tarefas a preocupação com a comunicação dentro da organização, de modo a divulgar os objetivos, os projetos, a política e as notícias sobre atividades e acontecimentos de interesse para a organização escolar.

O quarto grupo de tarefas proposto por Morgan, Hall e Mackay (1983) inclui a gestão externa, que integra a prestação de contas e a relação com a comunidade e envolve a necessidade de informar o Conselho de Escola⁵²⁸ sobre os principais objetivos que se pretendem alcançar na escola. Desta forma, o Diretor não só informa a comunidade educativa

⁵²⁸ O Conselho de Escola dos estabelecimentos de ensino em Inglaterra tem tradução, no caso português, na Assembleia de Escola, criada a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que a substituiu pelo Conselho Geral.

como pretende obter o seu apoio, através daquele órgão, solicitando determinados pareceres e apoio técnico, “o que faz do mesmo modo com os pais, tentando envolvê-los no funcionamento da escola e estabelecer também a ligação com outros organismos externos, auscultando-os sobre expectativas e oportunidades de emprego, bem como determinados apoios que possam prestar à instituição” (F. M. A. M. Costa, 2006, pp. 61-62).

Repare-se como este estudo, realizado nos anos oitenta do século passado, fez emergir já uma complexidade de funções e de tarefas pelo que, na altura, os Diretores das escolas secundárias em Inglaterra eram responsáveis, desenvolviam e executavam.

Ainda sensivelmente nesta altura, outro estudo foi conduzido por Jones (1988) junto de quinhentos membros da *Secondary Heads Association*, também em Inglaterra, visando determinar como é que os Diretores de escolas viam o seu trabalho, as competências que entendiam ser as mais importantes a desenvolver e que necessidades de formação exprimiam. Para tal, aplicou um questionário que foi elaborado com base numa lista construída com dezasseis tarefas, agrupadas em quatro categoria, que os Diretores de uma escola secundária deviam praticar, de acordo com a análise das funções inerentes a este cargo. Posteriormente, esta lista foi objeto de uma hierarquização em função das prioridades atribuídas pelos inquiridos, tendo em conta a importância para o desempenho do cargo, bem como as necessidades de formação, como se sistematiza no quadro 96.

Quadro 96 - Tarefas praticadas pelos Diretores de escolas secundárias segundo Jones (1988)

| Categorias | Tarefas praticadas |
|-------------------|---|
| Liderança | Liderança - exercer a liderança sobre o trabalho realizado na escola. |
| | Filosofia - desenvolver uma base filosófica para definição das políticas, das finalidades e dos objetivos. |
| | Integração - coordenar e integrar o trabalho da escola como um todo. |
| | Inovação - possibilitar que se realizem inovações e mudanças de maneira adequada e efetiva. |
| Organização | Organização - organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de atividades curriculares e extracurriculares e para a administração. |
| | Planificar - prever, avaliar, planificar e decidir prioridades. |
| | Avaliar - avaliar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas. |
| | Gerir recursos - tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos e edifício. |
| Relações Humanas | Gerir pessoal - seleção, avaliação, supervisão e desenvolvimento. |
| | Gerir alunos - contactos, cuidados, disciplina, comunicação e ensino. |
| | Gerir relações - gerir relações interpessoais, inter-grupos e intra-grupos. |
| | Gestão de si mesmo - «stresse», tempo, lazeres, relações pessoais e saúde. |
| Relações Externas | Comunicações, relatórios para as autoridades escolares. |
| | Comunicações e relações com os pais e comunidade em geral. |
| | Comunicações e relações com o meio local: outros serviços e dependências, além de empresas. |
| | Manter-se ao corrente do processo de desenvolvimento local e nacional, legislação, tendências sociais, económicas e de emprego, bem como do pensamento educativo. |

De acordo com Barroso, “apesar destas análises das tarefas dos directores estarem condicionadas pela especificidade do processo de administração das escolas do Reino Unido, a maior parte das categorias e subcategorias propostas é extensível ao desempenho deste cargo em muitos outros países e épocas” (2005b, p. 150).

Essa situação foi possível constatar num estudo comparativo realizado por Barroso e Sjorslev (1991), já na última década do século passado, sobre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias nos 12 Estados membros da CEE, na altura. Neste estudo, foi possível agrupar nos seguintes quatro domínios comuns as funções que são exercidas, nos diferentes países, pelos Diretores das escolas: administrativo e financeiro; pedagógico e educativo; e relações internas e relações externas, como se pode ver no quadro 97.

Quadro 97 - Funções dos Diretores das escolas de 12 Estados membros da CEE segundo Barroso e Sjorslev (1991)

| Domínios | Funções |
|-----------------------------|---|
| Administrativo e financeiro | Conjunto de funções que visam garantir o funcionamento geral do quotidiano da escola, onde se incluem as tarefas necessárias ao <i>management</i> da organização escolar, como a definição de metas e objetivos, o planeamento, a organização, o controlo, a tomada de decisões e a chefia do pessoal, de acordo com a lei vigente e com os objetivos determinados para a escola. Gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros. Exercer autoridade sobre todo o pessoal. Autorizar as despesas previstas no orçamento. Supervisionar o trabalho dos professores e restante pessoal. Garantir o bom funcionamento dos serviços. Zelar pela manutenção das instalações. Organizar os horários e distribuir o serviço ao pessoal docente e não docente. |
| Pedagógico e educativo | Funções relacionadas com o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, nas suas diversas vertentes, nomeadamente no que toca à organização e gestão do currículo, nos processos de avaliação dos alunos, na manutenção da disciplina, no acompanhamento escolar dos alunos e na execução de medidas executivas específicas, como o combate ao insucesso escolar, a realização de experiências pedagógicas, a introdução de inovações e o contributo para a reforma educativa. |
| Relações internas | Atividades relacionadas com a dimensão da liderança institucional. Ainda se prendem com outras trefas, em particular na gestão de conflitos, no desenvolvimento do pessoal docente e não docente, na condução de reuniões, na difusão de informação e na motivação dos profissionais. |
| Relações externas | Funções de representação da escola junto de outras instituições no exterior. Assegura as relações que são estabelecidas com os pais, com a administração local, regional e central, com as outras escolas, com os outros serviços comunitários, com as empresas e com as associações culturais e desportivas. |

Fonte: Adaptado de Barroso e Sjorslev (1991, pp. 105-107)

No primeiro grupo dos domínios sinalizados por Barroso e Sjorslev (1991), o Diretor ou chefe do estabelecimento de ensino⁵²⁹ é responsável pela gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, de acordo com os planos definidos por órgãos colegiais da escola.

⁵²⁹ Neste estudo, Barroso e Sjorslev referem-se ao chefe do estabelecimento de ensino como sendo “uma figura central na administração do estabelecimento de ensino. (...) É o «Director», o «Chefe», o «Líder», o «Principal», o «Presidente». (...) Designações porque são conhecidos nos diferentes Estados membros” (1991, p. 97).

Tem ainda a seu cargo a supervisão do trabalho dos professores, dos educadores e dos funcionários, além da organização dos seus horários de trabalho, funções e cargos atribuídos, a manutenção das instalações e a elaboração e gestão do orçamento.

Quanto às questões pedagógicas, o Diretor é responsável por um conjunto de funções tendentes ao sucesso escolar dos alunos, como são a orientação do processo de ensino-aprendizagem, a organização e gestão do currículo, a aplicação de medidas educativas específicas, o acompanhamento do processo de avaliação dos alunos e as questões relacionadas com a disciplina.

Relativamente às relações internas, este gestor de topo dos estabelecimentos de ensino tem a incumbência de dinamizar e motivar grupos e equipas de trabalho, mediar conflitos, contribuir para uma cultura e um clima de escola «saudáveis» e promover o desenvolvimento do pessoal docente e não docente.

Nas relações externas, o Diretor procura estabelecer e desenvolver laços de cooperação com outras organizações externas à escola, como a administração local, regional e central, outras escolas, organizações, empresas, associações culturais, desportivas e outras, assim como tem a função de representar a escola do qual é responsável junto das outras organizações ou instituições no exterior.

Já no final do século XX e início deste século, como consequência das mudanças que se perfilam nas organizações, as funções dos Diretores redimensionaram-se. A este respeito, Vergés (1999) salienta as novas orientações do trabalho diretivo, em todos os níveis organizacionais, em que especifica as novas tarefas que estão relacionadas com a complexidade de situações que emergem nos novos ambientes que rodeiam as organizações, como se apresenta no quadro 98.

Quadro 98 - As tarefas diretivas, capacidades e atitudes no marco das novas orientações

| Novas orientações | Tarefa dos Diretores de todos os níveis | Capacidades | Atitudes |
|--|---|--|--|
| Orientação ao ambiente que rodeia a organização | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar oportunidades, ameaças, mudanças, tendências e problemas • Criar e manter redes pessoais | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade criativa, intuição • Capacidade de relacionar | <ul style="list-style-type: none"> • Abertura • Talento cosmopolita |
| Orientação internacional | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar oportunidades, ameaças, mudanças, tendências e problemas • Criar e manter redes pessoais | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade criativa, intuição • Capacidade de relacionar | <ul style="list-style-type: none"> • Abertura • Talento cosmopolita |
| Orientação à ação | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisões na ambiguidade e incerteza • Experimentar | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Espírito empreendedor • Aceitação do risco • Otimismo |
| Orientação às pessoas | <ul style="list-style-type: none"> • Delegar • Intensificar a participação • Dirigir processos grupais • Desenvolver os colaboradores | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade interpessoal • Capacidade de comunicação • Capacidade de negociação | <ul style="list-style-type: none"> • Tolerância • Conceito positivo da natureza humana |
| Orientação a valores éticos | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com todos os grupos de interesses • Confrontar convicções próprios com a opinião dos outros | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de diálogo • Capacidade de consenso | <ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelas opiniões e convicções dos outros • Sentido da responsabilidade |
| Orientação à inovação | <ul style="list-style-type: none"> • Tolerar erros • Experimentar • Criar redes | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade criativa, intuição • Capacidade de se relacionar | <ul style="list-style-type: none"> • Aceitação do risco • Otimismo • Tolerância da ambiguidade |
| Orientação à qualidade | <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção aos detalhes • Criar grupos de melhoria | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de motivar equipas | <ul style="list-style-type: none"> • Acreditar nas pessoas |
| Orientação aos custos e à produtividade | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar problemas | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade analítica | <ul style="list-style-type: none"> • Científica-investigadora |
| Orientação à flexibilidade | <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir no pluralismo • Adaptar o estilo de direção à situação | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade interpessoal | <ul style="list-style-type: none"> • Tolerância |
| Orientação ao <i>feedback</i> permanente | <ul style="list-style-type: none"> • Consultar os colaboradores • Consultar os clientes | <ul style="list-style-type: none"> • Saber ouvir ou escutar | <ul style="list-style-type: none"> • Recetividade à crítica |

Fonte: Adaptado de Vergés (1999, p. 105)

Estas novas orientações do trabalho dos Diretores das empresas ou outras organizações, em todos os níveis, pressupõem uma ação diretiva que conjuga as diferentes solicitações da comunidade para potenciar aprendizagens em concordância com os novos requisitos ambientais, os quais implicam que se coloquem em prática novas atitudes, capacidades e competências profissionais.

Julgamos que na atualidade, incluindo no campo educativo, muitas destas orientações, capacidades e atitudes são importantes e mesmo determinantes no «governo» das organizações, pelo que os Diretores as devem ter presentes e atualizadas. Entre elas, tal como sugere Vergés (1999) e com o qual concordamos, aquelas que são consideradas verdadeiramente centrais são: identificar oportunidades, ameaças, mudanças, tendências e

problemas; criar e manter redes; dirigir processos grupais; dialogar e integrar pontos de vista distintos; analisar problemas; e tomar decisões na ambiguidade e incerteza. A estas orientações, capacidades e atitudes parece-nos que se deve acrescentar a visão que é necessária que os Diretores tenham, a capacidade de liderança, de inovação, de prever e antecipar a mudança, bem como se atualizarem ao nível da sua formação pessoal e profissional e saberem trabalhar com as novas «ferramentas digitais», como forma de responder de forma célere e eficaz às exigências das distintas solicitações e das mudanças que ocorrem neste «mundo» cada vez mais globalizado.

5.3.3.2. Estudos realizados nos países Ibero-americanos, no Caribe, no México e no Brasil

No que toca aos países Ibero-americanos foi possível considerar estudos que foram realizados, já neste século, por diversos autores e que se debruçaram sobre as funções que os Diretores das escolas do Perú, da Nicarágua, de Espanha, do Panamá, da República Dominicana, da Costa Rica, da Argentina e de um país do Caribe (Barbados) realizam no exercício da sua atividade profissional.

A este respeito, Olalla, Chow e Tafur (2011) levaram a cabo um estudo sobre os perfis funcionais da direção escolar em três países de língua castelhana: Perú, Nicarágua e Espanha. A investigação que desenvolveram permitiu-lhes verificar que o Diretor é o único cargo de direção presente no quadro legal dos países citados, desempenhando funções de natureza diversa como se apresenta no quadro 99.

Quadro 99 - Funções do Diretor de escola no Perú, na Nicarágua e em Espanha segundo Olalla, Chow e Tafur (2011)

- *En Perú, el director es la máxima autoridad y representante legal de la institución educativa, responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Este tiene como funciones conducir la institución educativa, presidir el CONEI, promover un clima adecuado de trabajo, una práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta de ella a la comunidad educativa, recibir una formación especializada de acuerdo a su cargo, así como una remuneración acorde con sus responsabilidades.*
- *En Nicaragua, el director o director general, en su caso, es el responsable de la conducción y administración del centro educativo para lo que cuenta con facultades de dirección y de gestión.*
- *En España, es considerado el responsable de la gestión general y el funcionamiento del centro, en particular de su actividad docente, ejercerá la dirección pedagógica y la jefatura de todo el personal que preste servicios en el centro, actuando de conformidad con las directrices emanadas del órgano máximo de representación, sin perjuicio de las competencias del resto de miembros del equipo directivo y de los órganos colegiados de gobierno.*

Fonte: Olalla, Chow e Tafur (2011, pp. 67-68)

Por seu lado, Tórrez (2011), reportando-se aos Diretores das escolas da Nicarágua, acrescenta outras funções às que são referidas no quadro anterior e integra-as em três grupos, a saber:

“- *Técnico Administrativas, (...), está relacionado con las funciones de planificación, organización de la fuerza laboral, organización de efemérides, elaboración de informes de rendimiento académico y de dirección;*

- *Académicas, (...), está relacionado con gestión educativa, gestión de proyectos, coordinar y orientar actividades académicas, supervisar, capacitar, promover inter-capacitaciones, monitoreo de docentes, control de datos estadísticos sobre el rendimiento académico, asesoría y acompañamiento pedagógico es importante resaltar que algunas de estas tienen menos atención que otras entre sí;*

- *Relaciones Humanas, (...), esta función está ligada al hecho de informar es un mecanismo que les permite comunicarse con los docentes”* (2011, pp. 119-120).

Este conjunto de funções, que compete a cada Diretor escolar da Nicarágua desenvolver, sugere uma lista de atribuições que implicam liderança, capacidade de gestão administrativa e financeira, técnicas para o manuseamento da comunicação e atuação em cenários que exigem múltiplas respostas.

Olalla, Chow e Tafur (2011), neste trabalho realizado no âmbito da *Red AGE*⁵³⁰, puderam ainda concluir que as funções dos Diretores das escolas do Perú, da Nicarágua e de Espanha se integram nas seguintes categorias: planificação, coordenação, controlo e avaliação, administração e gestão de recursos, relações humanas, culturais e políticas, inovação pedagógica, relações externas e outras (que sejam solicitadas pela administração educativa).

No caso concreto do Panamá, de acordo com Bernal *et al.*, as principais tarefas dos Diretores de escola

“son la planificación, organización, control y evaluación de las actividades pedagógicas y administrativas. Además, velar porque los planes, programas y la normativa del ramo de educación se cumplan para el buen funcionamiento del plantel. Es de gran importancia mantener los canales de comunicación fluida entre los miembros de la comunidad educativa, autoridades locales y comunidad civil para un mayor acercamiento con el quehacer de la

⁵³⁰ *Red AGE - Red de Apoyo a la Gestión Educativa.*

escuela. (...) en el aspecto académico debe planificar, dirigir, controlar, ejecutar y evaluar todo lo concerniente a lo técnico docente; realizar asambleas con los padres y madres de familia, consejo de profesores, labor de supervisión docente, confección de correspondencia externa e interna, asistencia a misiones oficiales convocadas por el Ministerio de Educación; aspectos administrativos como dirigir, controlar, administrar los diferentes departamentos, secretaría, contabilidad, elaboración de informes y proyectos; liderizar grupos de docentes, solucionar diferentes problemas, procurar buenas relaciones entre los docentes...” (2011, pp. 135-136).

Tem, também, como funções: facilitar o trabalho do Conselho Escolar e apoiar a implementação das suas resoluções; promover interações entre os diferentes setores da comunidade educativa; e motivar a participação do professor no «desenho» e na implementação do plano educativo da escola.

Ainda neste país, o Diretor das escolas públicas é o organizador do empreendimento organizacional que exerce a liderança para resolver os problemas de forma prudente e convincente e que conta com a participação de outros atores educativos.

Na aceção de Alisson (2002), as funções que este gestor de topo das escolas desempenha podem agrupar-se em quatro áreas: pedagógica, administrativa, sociocultural e político-económica.

Na República Dominicana as funções dos Diretores de escola encontram-se reguladas por legislação própria, tendo Oviedo e González (2011) estabelecido a sua relação com as competências diretivas sugeridas pela *Red AGE*, como se apresenta no quadro 100.

Quadro 100 - Comparação das competências do Diretor sugeridas pela *Red AGE* e as funções dos Diretores das escolas da República Dominicana

| <i>Competencias Directivas</i> | <i>Funciones del director de centros educativos, Ley 66-97</i> |
|--------------------------------------|---|
| 1. Planificación | <i>Coordinar la formulación, aplicación y evaluación del plan de desarrollo educativo de su centro.</i> |
| 2. Pensamiento analítico | |
| 3. Toma de decisiones | <i>Propiciar la atención oportuna y el cuidado de la planta física, los mobiliarios y demás recursos técnicos y didácticos propios del centro bajo su dirección.</i> |
| 4. Comunicación | <i>Cumplir con los procedimientos y normas de información de las direcciones generales que faciliten el seguimiento, análisis y planificación de los planes generales de la institución.</i> |
| 5. Orientación al aprendizaje | <i>Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos pedagógicos y administrativos del centro.</i> |
| 6. Resistencia al estrés | |
| 7. Relaciones interpersonales | <i>Propiciar la disciplina, convivencia y demás factores que intervienen en el ámbito escolar.</i> |
| 8. Trabajo en equipo | <i>Coordinar las juntas de Centros o de Plantel.</i> |
| 9. Negociación | <i>Propiciar la atención oportuna y el cuidado de la planta física, los mobiliarios y demás recursos técnicos y didácticos propios del centro bajo su dirección. Otras funciones que se le sean asignadas al cargo por su superior inmediato en su área de competencia.</i> |
| 10. Innovación | |
| 11. Espíritu emprendedor | |
| 12. Liderazgo | <i>Fomentar la descentralización.</i> |
| 13. Coaching | <i>Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos pedagógicos y administrativos del centro.</i> |
| 14. Orientación al logro | <i>Garantizar la buena marcha de los asuntos técnicos pedagógicos y administrativos del centro.</i> |

Fonte: Oviedo e González (2011, p. 216)

Através deste quadro pudemos verificar que os Diretores das escolas da República Dominicana não desempenham qualquer função que tenha correspondência com algumas competências propostas pela *Red AGE*, nomeadamente no que diz respeito ao pensamento analítico, à resistência ao stresse, à inovação e ao espírito empreendedor. Por outro lado, competências como o trabalho em equipa, a liderança, e as relações interpessoais, que são competências fundamentais para quem assume as funções de administrar, dirigir e liderar, não são abordadas com todas as características que são exigidas por tais competências (Oviedo e González, 2011).

Na Costa Rica, o Diretor é um líder democrático responsável pelo processo permanente de melhoramento do ensino e da aprendizagem escolar. Deve, segundo Alisson

(2002), identificar os problemas relativos ao ensino e aprendizagem da «sua» escola; analisar o programa, o currículo, os livros e os restantes materiais de ensino; coordenar o comité encarregado do programa de estudos e as reuniões departamentais e de grau correspondentes; criar mecanismos de acompanhamento da reforma do currículo, em conjunto com os comités departamentais e/ou de grau; realçar o aspeto democrático e participativo no processo de melhoramento do ensino e da aprendizagem; e organizar e coordenar atividades permanentes de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Weinberg (1995), nos anos 90 do século passado nos países da América Latina, com especial destaque para a Argentina, o Diretor escolar desempenhava as funções de educador, de animador pedagógico, de informador e comunicador, de gestor de recursos humanos e materiais e de administrador. Porém, na atualidade, de acordo com Blejmar (2013), o conjunto de tarefas que este gestor executa no exercício da sua atividade profissional são aquelas que se encontram no quadro 101.

Quadro 101 - Funções desempenhadas pelos Diretores escolares na Argentina

| O Diretor de escola... | |
|---|---|
| 1. Promove a instalação e operação da visão, a estratégia e a inovação. | Facilita processos e declara ações. |
| 2. Constrói, mantém e desenvolve relações (pessoais e de equipa) e facilita a sua «produção». | <p><i>Internas</i></p> <p>Com docentes, estudantes, colaboradores em geral. Desenvolve a capacidade potencial das pessoas. Desenha espaços emocionais e institucionais (clima organizacional).</p> <p><i>Externas</i></p> <p>Gestão com a comunidade, autoridades do sistema educativo e colegas. Gere os recursos humanos para a organização. Articula com as escolas de outros níveis do sistema educativo.</p> |
| 3. Gere a comunicação intra e interorganizacional. | Facilita e estimula a circulação da informação, bem como das conversas em todas as direções. Gere os recursos humanos para a organização. |
| 4. Administra. | Arbitra os recursos, os processos, a organização. Orienta o currículo das aprendizagens. Planificação e avaliação da gestão integral e dos colaboradores. |
| 5. Conduz a «contingência». | Decide e opera em todas as interpelações do inesperado. |

Fonte: Blejmar (2013, p. 56)

A informação contida no quadro 101 mostra como as funções dos Diretores das escolas neste país Sul-americano são diversas e complexas em relação aos desafios que se

lhes colocam nas suas atividades profissionais. Para Blejmar (2013), estas funções podem ser sintetizadas em quatro áreas ou dimensões: as pessoas; o curricular-pedagógico; o organizacional-administrativo; e a dimensão externa da escola. Contudo, o autor adverte que para os Diretores escolares conseguirem realizar com êxito estas tarefas “*hace falta «poder», (...), poder como capacidad de accionar y obtener resultados en aras de los propios propósitos. Sin «poder» no se puede hacer, sin «poder» no se puede educar, sin «poder» no se puede gestionar*” (2013, p. 57).

Ainda no domínio das funções desempenhadas pelos Diretores das escolas argentinas, sublinha-se o trabalho realizado por Weinstein e Vejar que a partir da revisão da literatura sobre a liderança diretiva escolar enquadrada nas políticas educativas dos países da América Latina, entendem que aqueles se debruçam sobre a: “*gestión estratégica de resultados; generación de condiciones organizacionales; gestión pedagógica; gestión administrativa y de recursos; gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar*” (2014, pp. 58-59). Quanto à gestão estratégica de resultados, estes Diretores dirigem, coordenam implementam e avaliam planos e o projeto educativo; dirigem a autoavaliação ou a avaliação institucional; e respondem pela qualidade e pelos resultados dos alunos. No que toca ao gerar condições organizacionais, os Diretores escolares argentinos convocam, organizam e presidem a reuniões escolares; organizam o calendário escolar e o cronograma das atividades da escola; distribuem os tempos letivos e não letivos dos docentes e os tempos de trabalho dos restantes funcionários; coordenam o trabalho da equipa da direção; mantêm relação e fomentam redes com a comunidade local; controlam a pontualidade, a disciplina e o cumprimento das obrigações por parte do pessoal docente, não docente e discente; e asseguram que no estabelecimento de ensino sejam executadas as medidas políticas e cumprida a legislação educativa. Quanto à gestão pedagógica este gestor organiza os tempos e os momentos de trabalho pedagógico dos docentes; supervisiona as aulas; fomenta e controla a avaliação dos alunos e os resultados da aprendizagem; assessora os docentes; dirige e controla o trabalho docente; motiva a capacitação dos docentes e o seu desenvolvimento profissional; e avalia os docentes. Já em relação à gestão administrativa e dos recursos, o Diretor é responsável pelo edifício escolar e pelo seu equipamento, bem como pelas necessidades de manutenção dos mesmos; controla as entradas e saídas de pessoas; autoriza as matrículas e os passes escolares dos alunos, para os transportes e para a alimentação; dá despacho às solicitações efetuadas em documentos oficiais; organiza, cuida e atualiza o arquivo de documentação e expedientes da escola; responde aos pedidos de informação

solicitados pelas autoridades educativas; e preside e acompanha os atos realizados no seio da escola ou no seu exterior, representando-a. Por último, relativamente à gestão da convivência e participação da comunidade, estes responsáveis escolares promove a participação e integração da comunidade e dos organismos escolares; estabelece e mantém canais de comunicação com a comunidade; favorece a convivência e o bom clima escolar; e executa ações de prevenção de riscos para os atores educativos que trabalham e frequentam o estabelecimento de ensino, além de ser o responsável pela área da segurança.

A estas funções do Diretor das escolas argentinas podemos acrescentar aquelas que foram identificadas por Harf e Azzerboni (2010), nomeadamente: de representante da escola; de atendimento dos encarregados de educação; da formação e da condução de equipas; e das atividades relacionadas com a tomada de decisões, com a delegação, com a negociação e com os aspetos pedagógico-didáticos.

Em relação ao Chile, Quiñones (1999) refere que no final do século XX, genericamente o Diretor escolar chileno era o responsável pelo funcionamento total da escola. A sua ação encontra-se regulada pela legislação educativa nacional, pelos planos regionais do setor e pelas disposições legais e regulamentares vigentes, em que as suas funções específicas são as seguintes: planificar, organizar, executar, supervisionar e avaliar as atividades relacionadas com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; acautelar a existência de recursos para que na escola se possam exercer as mais variadas funções; informar oportunamente o pessoal no que toca à legislação vigente, em especial aquelas que se referem aos planos e programas de estudo, aos sistemas de avaliação e promoção escolar, supervisionando a sua correta aplicação; procurar garantir que a escola tenha material didático suficiente e adequado ao nível e modalidade de ensino que proporciona; assessorar os organismos da comunidade vinculados ao nível e modalidade de ensino que é proporcionado pela escola; estimular e facilitar a formação e aperfeiçoamento do pessoal docente e não docente, assim como a investigação e a experimentação educativa; promover o desenvolvimento de planos regionais e programas especiais técnico-pedagógicos, complementares à investigação; criar canais de comunicação que favoreçam a melhoria do processo educativo; zelar para que os docentes dos cursos, dos níveis e dos departamentos ou áreas de estudo realizem as suas atividades planificadas, procurando que coordenadamente, participem ativamente nas diferentes instâncias técnico-pedagógicas.

Ainda no que toca ao Chile, mas já no século XXI, Weinstein (2009) refere não só as funções dos Diretores escolares como o tempo em percentagem que dedicam a cada área.

Deste modo, neste país da América do Sul os Diretores das escolas dedicam: 32% à gestão interna, como a planificação de ações e a realização da avaliação institucional; 28% à gestão pedagógica, designadamente na monitorização do desempenho docente, na estimulação da avaliação das práticas destes profissionais da educação e na direção de reuniões de trabalho e de professores; 24% à administração e ao controlo, nomeadamente na organização do horário dos professores, na definição de formas de uso de recursos da escola e na preocupação pela indisciplina; e 16% à gestão externa, em particular na participação de reuniões com outros Diretores ou com as autoridades educativas e na relação com a comunidade.

Um outro estudo, também realizado no Chile, por Sánchez, Stuardo e Weinstein (2012) entre 2009 e 2011, combinando metodologias quantitativas (um questionário aplicado a professores e Diretores de 650 escolas urbanas de todo o país) e qualitativas (estudo de casos em doze estabelecimentos de ensino urbanos), revelou que os Diretores distribuem o tempo numa variada gama de tarefas e «emergências» diárias, assegurando que seja cumprido um conjunto variado de processos institucionais e articulados com os diferentes atores educativos, tanto internos como externos à própria escola. Assim, as tarefas que estes gestores desempenham no Chile foram agrupadas por Sánchez, Stuardo e Weinstein (2012) em seis áreas de acordo com o tempo que lhe é despendido: coordenação da equipa diretiva (23%); trabalho direto com os docentes (21%); gestão de recursos e administração (20%); assuntos e aspetos relacionados com as aulas (5%); pais e encarregados de educação e alunos (18%); e relação externa (11%).

Sobre as funções desempenhadas pelos Diretores das escolas no Chile, o MINEDUC (2005; 2015) refere que as mesmas se desenrolam no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, assim como no domínio da liderança.

Sallán e Ceacero (2011) salientam que as funções desempenhadas pelos Diretores das escolas dos países Ibero-americanos⁵³¹, de um modo geral, se podem resumir à direção pedagógica e liderança, à chefia do pessoal, à relação com a comunidade educativa e com as instituições exteriores ao estabelecimento de ensino, à representação da escola e à gestão, organização e funcionamento geral da instituição escolar.

Quanto ao Caribe, em particular nos Barbados, Alisson (2002) refere que os Diretores das escolas deste país têm à sua responsabilidade o controlo do edifício, das instalações e dos

⁵³¹ Os países Ibero-americanos apontados por Sallán e Ceacero (2011) são aqueles que participaram no encontro realizado pelos membros da *Red de Apoyo a la Gestión Educativa*, em junho de 2011, na cidade de Lima (Perú). Estes países são: Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, Espanha, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

equipamentos escolares; devem atribuir funções ao pessoal docente e não docente; são responsáveis por manter a disciplina na organização escolar; devem supervisionar o trabalho dos professores; definem com os professores a elaboração de um programa de trabalho baseado no programa oficial de estudos adaptado às necessidades dos estudantes; e tomam as medidas necessárias para assegurar a cooperação entre pais e professores e restantes elementos da comunidade educativa.

Allison considera que os Diretores das escolas públicas do Panamá, dos Barbados e da Costa Rica “*no ejercen todas las actividades de la función administrativa y mucho menos las de liderazgo*” (2002, [p. 7]). Segundo o autor (2002), uma das razões prende-se com o facto de não se «verem», nem serem «vistos» como líderes nem como gestores; outra é que não têm formação técnica suficiente e ignoram ou não entendem a importância do seu papel, ou seja do desempenho das suas funções; e por último, também por não terem recebido apoio suficiente por parte da administração para liderar e implementar o processo de mudança nas escolas pelas quais são responsáveis.

No que concerne ao México, e de acordo com o estudo realizado por Reyes (2012), os Diretores das escolas deste país têm como funções: aplicar e fazer cumprir a legislação; serem conciliadores; atenderem e relacionarem-se com os pais e encarregados de educação, conscientizando-os para o trabalho que devem desenvolver com os seus educandos, nomeadamente no acompanhamento das atividades escolares e na cooperação que devem manter com os estabelecimentos de ensino; relacionarem-se com a comunidade educativa e com os interlocutores exteriores às escolas; proporcionarem a aquisição e a manutenção de recursos materiais para a escola, em particular para os docentes; criarem e manterem a boa imagem da escola; estarem atentos ao comportamento dos alunos e aos problemas de indisciplina; construírem um plano de trabalho; contribuir para se evitem conflitos e resolverem aqueles que, eventualmente, surjam; formarem a equipa de trabalho da direção das respetivas escolas; conhecerem o que devem aprender os alunos; receberem as visitas dos membros da tutela e outros responsáveis; zelarem pela manutenção do edifício escolar e pelos equipamentos pertencentes às escolas; responsáveis por proporcionarem uma alimentação adequada aos alunos; responsáveis pela implementação e regular funcionamento da biblioteca escolar; chamarem à atenção dos educadores e dos professores para as queixas dos pais e encarregados de educação; e são ainda responsáveis pela análise dos problemas escolares que surgem no quotidiano e por encontrarem soluções para a sua resolução.

Ainda neste país, e de acordo com Arroyo *et al.* (2010), os Diretores escolares desempenham uma série de funções específicas no domínio administrativo, como sejam: o planeamento; o técnico-pedagógico; a organização escolar; o controlo escolar; a supervisão; a extensão educativa; os serviços assistenciais; e os recursos humanos, materiais e financeiros. Além destas funções, os Diretores das escolas mexicanas realizam outras de âmbito mais geral, tais como: controlar que a aplicação do plano e dos programas de estudos se efetuam conforme as normas e as demais disposições legais que estabeleça a autoridade educativa competente; prever e organizar as atividades, os recursos e os apoios necessários para o desenvolvimento dos planos e dos programas de estudos; dirigir e verificar, dentro do âmbito da escola que as atividades de execução e controlo escolar, de extensão educativa e dos serviços assistenciais se realizam conforme as normas legais; e avaliar o desenvolvimento dos resultados das atividades do pessoal a seu cargo na escola, nas aulas e na comunidade.

Neste país da América central, de acordo com o estudo levado a cabo por Torrecilla e Carrasco (2013), foi identificada a distribuição do tempo que os Diretores das escolas primárias dos países da América Latina despendem nas diversas funções que realizam. Assim, no que toca aos Diretores das escolas primárias mexicanas, verificaram que estes profissionais utilizam 27,3% do seu tempo em tarefas administrativas; 14,9% em práticas de liderança instrutiva; 14,7% na supervisão, na avaliação e na orientação dos professores; 13,2% nas relações humanas; 9,3% a arranjar recursos e a procurar parceiros para estabelecer protocolos com a escola; 11,0% em atividades de desenvolvimento profissional; e 9,6% noutras atividades.

No que à Venezuela diz respeito, e de acordo com López e Herrera (1999), as funções dos Diretores escolares relacionam-se com a planificação, organização, administração do pessoal, direção e controlo das escolas. Estes gestores são ainda encarregados pelo correto funcionamento das escolas, supervisionam o trabalho dos docentes e são os representantes legais dos estabelecimentos de ensino perante a comunidade e as instâncias administrativas. Elaboram os horários, fazem ofícios e preenchem formulários para a administração, transmitem à escola as informações da administração, além de a informarem das decisões tomadas na escola e das reivindicações aprovadas a este nível e calendarizam atividades especiais. Os Diretores das escolas venezuelanas encarregam-se também de participar em todas reuniões que envolvem os interesses escolares, quer se realizem na escola ou noutra local.

Relativamente ao Brasil, contactámos com dois trabalhos investigativos. Um conduzido por Teixeira (2003) e outro pelo Instituto Paulo Montenegro (2010).

O primeiro trabalho reporta-se à investigação que foi realizada por Teixeira (2003) em junho de 1996 junto de 30 escolas da Rede Municipal de Ensino (13 do ensino infantil e 17 do ensino fundamental), em que foi acompanhado um dia de trabalho do Diretor de cada uma destas escolas⁵³². Os resultados conclusivos foram conseguidos com base em 12726 minutos de permanência ao lado dos Diretores de escola, ou seja, cerca de 212 horas de pesquisa. Deste modo, foi possível a Teixeira (2003) concluir que as funções que este gestor realiza no quotidiano prendem-se com a coordenação direta e indireta do trabalho de várias pessoas; o atendimento à «clientela» da escola e de profissionais do ambiente externo que a ela prestam serviço, como marceneiros, eletricitas e pintores; o falar em reuniões, dando informações ou determinações administrativas; o preencher e ler papéis; a análise de documentos; a ronda, em que pelos seus próprios meios, o Diretor verifica *in loco* se tudo está a correr bem na escola da qual é o responsável (esta atividade propicia, principalmente a aproximação entre este gestor e os alunos); e o acompanhamento da entrada e saída dos alunos do estabelecimento de ensino.

A maioria dos contactos efetuados pela escola ou com a escola são iniciados ou da iniciativa do Diretor.

O iniciador das atividades é, também, na maior parte das vezes o próprio Diretor, o que indica que este gestor de topo da escola tem o controlo do conteúdo do próprio cargo ou, pelo menos, da forma de distribuir as suas ações ao longo do dia. Este facto denota “uma forte característica dos cargos de liderança” (Teixeira, 2003, p. 61).

A rotina do trabalho destes Diretores “é marcada pela predominância do contato verbal o que denota um considerável espaço de informalidade” (Teixeira, 2003, p. 55).

O dia do Diretor de escola é “composto por um grande número de atividades, que caracteriza um quadro de brevidade e fragmentação, com uma média de atividade observada de 4,3 minutos em escolas municipais de ensino infantil e 4,6 minutos em escolas municipais de ensino fundamental” (Teixeira, 2003, p. 54). Ou seja, esta brevidade, variabilidade e fragmentação das atividades é o resultado do número elevado de atividades que na totalidade os Diretores observados desempenham, isto é 2653 atividades em 11862 minutos, o que faz com mudem o seu foco de atenção, em média a cada 4,47 minutos.

⁵³² Nesta investigação, uma das escolas foi visitada por dois dias. O acompanhamento diário realizado nas 30 escolas foi efetuado mediante a observação estruturada.

Outra conclusão importante a que chegou Teixeira relaciona-se com o tempo de trabalho do Diretor, em que cerca de um quarto dele é “gasto diretamente na análise e preenchimento de documentos” (2003, p. 56).

O segundo trabalho diz respeito à investigação efetuada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), em que se constatou que os Diretores escolares nas escolas públicas das grandes cidades brasileiras dedicam, em média, quase 50 horas semanais ao seu trabalho, sendo que 29% deles trabalham 60 horas ou mais por semana e 60% ainda trabalham aos fins de semana, numa média de 2,5 fins de semana por mês em atividades ligadas ao cargo que desempenham.

As funções que estes Diretores desempenham integram atividades relacionadas com a gestão da aprendizagem, as infraestruturas e material pedagógico e a organização da sala de aula e produção dos alunos.

No que toca à gestão da aprendizagem, as atividades diárias em que estes gestores se envolvem com maior frequência prendem-se com a oferta na escola de atividades para apoio aos alunos com dificuldades, o tratamento de questões administrativas, burocráticas e de orçamento da escola, a feitura de reuniões com o coordenador para discutir o ensino, a aprendizagem de alunos e professores, com o acompanhamento do cronograma dos professores com o coordenador pedagógico e a substituição de professores.

Em relação às infraestruturas e material pedagógico salientam-se as seguintes atividades como aquelas que tomam mais tempo ao Diretor: preocupação com as refeições; criar condições que possibilitem que todos os alunos tenham os materiais didáticos necessários para realizar as atividades diárias; preocupação com o mobiliário em boas condições de uso em quantidade suficiente em todas as salas; possibilitar que todas as salas tenham um canto de leitura com materiais e livros de qualidade; e providenciar espaços na escola e na sala de aula para a divulgação das produções dos alunos.

No que à organização da sala de aula e produção dos alunos diz respeito, assinalam-se as seguintes atividades que os Diretores das escolas públicas brasileiras se cingem no quotidiano: atendimento aos pais e encarregados de educação dos alunos; observação do momento em que os alunos saem das salas, em especial por motivos de indisciplina; registo da forma como os pais são atendidos pelos funcionários da escola; verificação da organização e limpeza das salas para receber alunos e professor; receção e acompanhamento aos alunos na entrada e saída da escola; orientação aos familiares no acompanhamento da vida escolar dos alunos; conversação com os alunos; visualização dos cadernos dos alunos a fim de conferir se

eles traduzem o que os discentes aprendem; promoção de reuniões com os funcionários a fim de garantir na escola um ambiente organizado e limpo; e realização com alguma regularidade de reuniões com os pais e encarregados de educação para a apresentação da proposta educativa de escola.

Além destas atividades, estes Diretores também se relacionam com as Secretarias de Educação,

“em reuniões periódicas com a equipe técnica, reuniões sobre questões administrativas e burocráticas (em média 15 por ano), para a prestação de contas (em média 10,5 por ano), acompanhamento de programas promovidos pela Secretaria (em média 11 por ano) e atividades vinculadas à sua própria formação (em média 12 reuniões anuais)” (Instituto Paulo Montenegro, 2010, p. 221).

5.3.3.3. Investigações efetuadas em Espanha

Em relação ao país vizinho constatámos a existência de inúmeros estudos no que toca às funções que os Diretores desempenham nas escolas, realizados deste a década de 80 do século XX até ao final da primeira década do Século XXI.

Deste modo, nos anos 80 do século XX, numa altura em que em Espanha ainda não existiam muitos estudos sobre as funções dos gestores de topo das escolas, Benítez *et al.*, ao debruçarem-se sobre esta temática, puderam adiantar que as funções do Diretor escolar compreendiam os seguintes aspetos:

- “Es el responsable principal del funcionamiento y el rendimiento del establecimiento escolar.*
- Preside los órganos colegiados que puedan estar establecidos en el mismo.*
 - Coordina la actividad de todos los órganos, unipersonales y colegiados.*
 - Promueve y fortalece las relaciones del centro.*
 - Dedicar particular interés a la innovación en los métodos y a la evaluación de alumnos y de profesores.*
 - Asegura un correcto sistema de información a los padres no sólo sobre el rendimiento escolar de sus hijos, sino, también sobre los objetivos, planes y programas del centro y los medios con que ha previsto realizarlos.*
 - Organiza el aparato administrativo de apoyo (documentación suficiente y ordenada, presupuesto, contabilidad y rendición de cuentas)” (1980, pp. 283-284).*

Nesta perspetiva, os aspetos centrais da atividade do gestor de topo das escolas espanholas traduzem-se em coordenar os diferentes órgãos e serviços da escola, além de promover a participação da comunidade educativa no seu seio, bem como estabelecer e perpetuar as relações que mantém com a administração e com as entidades e organizações externas ao estabelecimento de ensino.

Os autores acrescentam que a acumulação de tarefas que passou a verificar-se no Diretor escolar, levou à criação da figura do Vice-Diretor ou Diretor Adjunto.

Ainda nesta década, para Amengual (1982), as tarefas mais características realizadas por um Diretor de escola estão relacionadas com os objetivos a atingir pela organização. As mesmas relacionam-se com a tomada de decisões, com a programação, com a comunicação e com o controlo e apresentam-se no quadro 102.

Quadro 102 - Tarefas a realizar pelo Diretor de acordo com Amengual (1982)

- Elaborar e aprovar o regulamento interno.
- Definir os objetivos gerais da escola.
- Supervisionar a programação geral das atividades educativas da escola.
- Determinar os critérios para a admissão dos alunos.
- Atribuição de professores.
- Aprovar o plano de administração dos recursos orçamentais da escola.
- Resolver os problemas de disciplina.
- Planificar e programar atividades extracurriculares.
- Definir e coordenar critérios sobre programação, metodologia, avaliação e recuperação.
- Coordenar as funções de orientação e tutoria dos alunos.
- Promover iniciativas no âmbito da experimentação e investigação pedagógica.
- Adaptar os programas ao meio.
- Criar um centro de recursos.
- Rever o trabalho de cada professor.

Fonte: Amengual (1982, pp. 178-179)

Próximo do final desta década, Álvarez (1988, cit. por Closa e Navarro, 2001) ao debruçar-se sobre esta temática, em particular tentando integrar as funções normativas para os Diretores escolares com as diferentes contribuições efetuadas pelos diversos autores até então, entende que as funções destes atores educativos se integram nas seguintes categorias: representação; informação; planificação; coordenação; controlo e avaliação; direção; administração e gestão de recursos humanos; e animação.

Também nesta época Martínez ao se debruçar sobre o tempo que o Diretor da escola devia ocupar com as distintas funções próprias do cargo, permitiu-lhe identificar o que fazia este gestor no exercício da sua atividade profissional, tendo resumido que estes dirigentes se dedicavam a: “*organizar; coordinar; dar instrucciones; analizar los problemas; tomar decisiones; evaluar; preparar reuniones o sesiones de trabajo; preparar documentos; informarse e informar*” (1989, p. 56).

Igualmente nesta década se conheceria outro estudo, agora levado a cabo por Barroso *et al.*, sobre os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino dos países da então CEE, em que se indicam as funções dos Diretores escolares em Espanha que nesta altura seriam as seguintes:

- “- Representar oficialmente a escola;
 - Cumprir e fazer cumprir as disposições vigentes;
 - Dirigir e coordenar todas as actividades da escola;
 - Exercer a chefia de todo o pessoal da escola;
 - Convocar e presidir aos actos académicos e reuniões de todos os órgãos colegiais;
 - Autorizar as despesas e ordenar o pagamento;
 - Assinar os certificados e documentos oficiais da escola;
 - Executar as decisões dos órgãos colegiais no âmbito da sua competência;
 - Elaborar com a equipa directiva a proposta do plano anual de actividades;
 - Elaborar um relatório anual das actividades da escola e entregá-lo aos serviços provinciais”
- (1987, p. 9).

Já na década de 90 do século XX foram realizados diversos estudos. Um deles foi conduzido por Castro e Junquera (1992) sobre o curso de formação para equipas diretivas de escolas de ensino médio, organizado pelo Conselho de Educação da Junta de Galícia durante o ano de 1991. Para tal, aplicaram um questionário a 50 Diretores escolares que participaram neste curso com o propósito de efetuarem uma primeira aproximação ao perfil do Diretor de escola desta região espanhola, em particular no que toca àquilo que fazem e às suas necessidades formativas sentidas. Neste estudo foi possível verificar que estes dirigentes dedicavam a maior parte do tempo diário do seu trabalho na direção da escola às seguintes funções: tarefas burocráticas, imprevistos, questões de secretaria e de administração, entrevistas, planificação e organização. Contudo, os Diretores inquiridos “*piensan que deberían dedicar más tiempo a la planificación, coordinación, y organización (52%), más*

*tiempo para contactos con los distintos colectivos (18%), tareas curriculares y pedagógicas (6%) y tiempo para formación personal como directivo (4%)*⁵³³ (1992, p. 197).

No estudo realizado por Antúnez (1994) sobre 100 Diretores e Diretoras das escolas do ensino primário da região da Catalunha, no ano de 1991, designadamente a partir da análise das tarefas que realizavam, foram identificadas 127 tarefas típicas que aqueles gestores desempenhavam ao longo do ano letivo. Com base nas mesmas, Antúnez (1994) agrupou-as em 16 funções, como se pode ver no quadro 103.

Quadro 103 - Funções dos Diretores e das Diretoras do ensino primário na província da Catalunha em 1991

| | | | |
|--|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| 1. Direção de si mesmo | 5. Negociador e «pedinchão» | 9. Professor | 13. Promotor da mudança («empresário») |
| 2. Cabeça visível | 6. Gestor da informação | 10. Avaliador | 14. Promotor de cultura cooperativa |
| 3. Líder | 7. Técnico/a na organização | 11. Gestor de recursos materiais | 15. Gestor de anomalias / de imprevistos |
| 4. Enlace ou relacionamento / vínculo formal | 8. Gestor do <i>currículum</i> | 12. Gestor de recursos económicos | 16. Subalterno e administrativo |

Fonte: Adaptado de Antúnez (1994, pp. 174-175)

Mais tarde, já nos alvares da primeira década do século XXI, Antúnez (2000) agrupou as dezasseis funções apresentadas neste quadro em sete blocos diferenciados da forma que se mostra no quadro 104.

Quadro 104 - Funções dos Diretores e das Diretoras do ensino primário na província da Catalunha em 1991 agrupadas em blocos

| | |
|--|---|
| A. PESSOAL 1. Direção de si mesmo | D. ATIVIDADES CENTRAIS DA ORGANIZAÇÃO 7. Técnico/a na organização 8. Gestor do currículo 9. Professor 10. Avaliador |
| B. INTERPESSOAIS 2. Cabeça visível 3. Líder • Relações externas | E. GESTÃO DE RECURSOS 11. Gestor de recursos materiais 12. Gestor de recursos económicos |
| 4. Enlace ou relacionamento / vínculo formal 5. Negociador e «pedinchão» | F. INOVAÇÃO 13. Promotor da mudança 14. Promotor de cultura cooperativa |
| C. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 6. Gestor da informação | G. CONTINGÊNCIA 15. Gestor de anomalias / de imprevistos 16. Subalterno auxiliar |

Fonte: Adaptado de Antúnez (2000, p. 48)

⁵³³ A totalidade destes dados não perfaz 100%. A informação que falta para se atingir tal percentagem não foi divulgada neste estudo por Castro e Junquera (1992).

Como se pode verificar, os sete blocos considerados são o da função pessoal e os das funções interpessoais, de informação e comunicação, das atividades centrais da organização, da gestão de recursos, da inovação e da contingência.

O bloco pessoal, que integra a direção de si próprio, compreende as funções de autodireção, autoconhecimento, reflexão sobre a prática pessoal, assunção da mudança de funções, controlo e gestão dos assuntos pessoais e formação pessoal permanente.

O segundo bloco, interpessoal, abrange as funções de representação da instituição escolar nos mais variados atos, eventos e cerimónias, a assinatura de documentos, a convocação e a presidência de reuniões e a representação da autoridade educativa no estabelecimento escolar.

A função do líder abarca ainda as tarefas relacionadas com as relações humanas, em que procura motivar o pessoal docente e não docente que trabalha na escola, constituir a equipa de trabalho diretivo, criar um clima de trabalho agradável no estabelecimento de ensino, conciliar a satisfação das necessidades individuais dos membros da organização e as necessidades institucionais, fomentar a formação permanente e o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, assim como mediar a resolução de possíveis conflitos e estabelece a negociação entre as partes. Estas são funções que se desenvolvem dentro da organização educativa.

Quanto àquelas que resultam da relação do Diretor com entidades externas à escola, salienta-se o relacionamento formal que integra as funções de relação, contacto e interação que o gestor de topo do estabelecimento de ensino mantém com as pessoas, os organismos e as instituições dos sistemas educativos local, regional e nacional, com pais dos alunos, os meios de comunicação, os empresários e com as pessoas vinculadas às atividades extracurriculares.

Salienta-se ainda a tarefa de negociador e *pedigüeño*⁵³⁴ que inclui as transações que o Diretor efetua com os diferentes membros da comunidade escolar visando diversos fins, além das solicitações de recursos que dirige aos pais dos alunos, a outros Diretores de outras escolas e às autoridades educativas locais, regionais e nacionais.

O bloco C, relativo à informação e comunicação que integra a sua gestão, compreende, no que ao Diretor diz respeito, as funções de receção, registo e transmissão da informação oral e escrita aos membros da comunidade educativa, de porta-voz da escola no exterior, de

⁵³⁴ A palavra castelhana *pedigüeño* aplica-se à pessoa que pede coisas de forma frequente, importuna e inoportuna e pode corresponder à palavra portuguesa de «pedinchão».

negociador com os professores, de utilização dos diversos dados escolares⁵³⁵ visando a tomada de decisões e do uso ético e democrático do conjunto dessa informação.

Quanto a bloco relativo às atividades centrais da organização inclui quatro tarefas. A primeira, técnico na organização, envolve as funções de análise das necessidades e a determinação dos grandes objetivos da escola, o que leva o Diretor à distribuição de tarefas e à alocação de pessoas aos lugares em que podem ser mais úteis para a organização.

Já como gestor do currículo, o Diretor tem a tarefa de tomar determinadas medidas para que, no contexto de uma escola cada vez mais autónoma, consiga adequar o currículo nacional à realidade da sua organização educativa e avaliar o projeto curricular. Como professor, o Diretor tem a função de planificar, ensinar, desenvolver-se profissionalmente e avaliar a sua ação docente nos domínios didático, organizativo e orientador.

Outras funções neste âmbito prendem-se com a relação pessoal que estabelece com os seus alunos e com os pais destes, bem como com a participação na gestão da escola como mais um professor fazendo parte de um grupo de trabalho e em atividades complementares relacionadas com a cozinha e com os transportes escolares. Já como avaliador, este gestor de topo da escola é responsável por tarefas gerais de acompanhamento e controlo das atividades instrutivas, formativas e de gestão.

O bloco relativo à gestão de recursos compreende o gestor de recursos materiais e económicos como funções que cabem ao Diretor. Deste modo, este gestor deve tomar medidas adequadas para que proceda ao inventário dos recursos materiais na posse da sua escola, procurando uma adequada e eficaz aquisição e rentabilização desse tipo de recursos. Deve ainda promover processos de gestão económica, participativa e transparente, ajudar na recolha de recursos financeiros e potenciar e desenvolver o controlo dos processos de elaboração, aprovação e execução do plano financeiro, ou seja, do orçamento.

O bloco F, inovação, caracteriza-se pelas tarefas relacionadas com o papel que os Diretores devem desenvolver nos processos promotores da mudança e da cultura cooperativa. Em relação aos primeiros, os gestores de topo das escolas devem colocar à disposição dos seus profissionais as boas práticas ocorridas noutros estabelecimentos escolares, as ideias e as experiências novas, de forma a incentivar processos de mudança.

Com o mesmo propósito, Devem, igualmente, atuar no sentido de vencer a resistência à mudança por parte do pessoal docente e não docente. Quanto aos processos promotores da

⁵³⁵ Estes dados escolares a que Antúnez (2000) se refere dizem respeito às percentagens de abandono escolar, de alunos aprovados e reprovados, do número de alunos matriculados, dos resultados escolares, da avaliação externa da escola e da evolução desses índices, entre outros.

cultura cooperativa, cabe ao Diretor contribuir para a existência na escola de uma cultura favorável aos processos de inovação e a práticas educativas congruentes com os princípios de equidade, igualdade de oportunidades, respeito e justiça. Deve pautar a sua ação no sentido de criar, manter e melhorar a imagem da escola.

O último bloco, referente à contingência, comporta as tarefas de gestor de anomalias e de imprevistos e o subalterno e auxiliar.

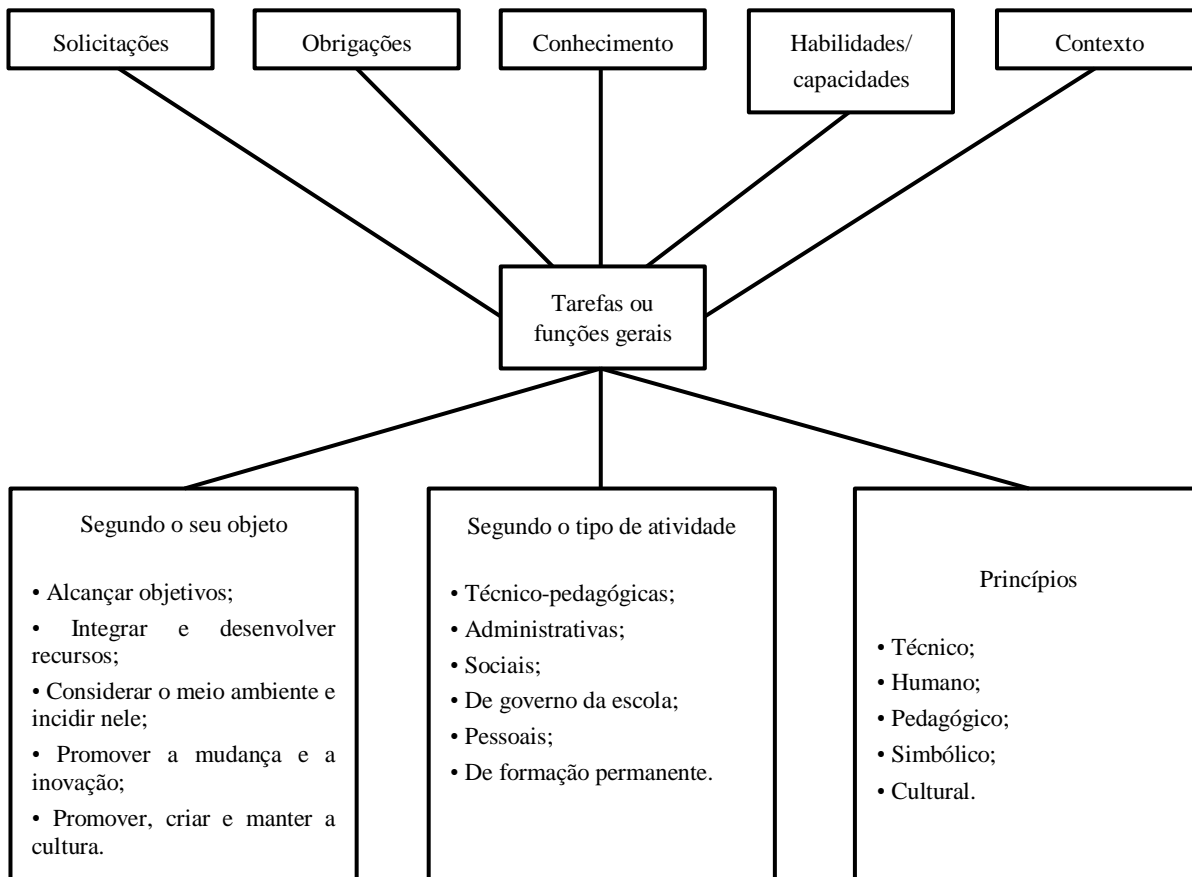
No primeiro caso, o Diretor é mobilizado para o desempenho de funções imprevistas e para a gestão de anomalias relacionadas com questões estritamente pedagógicas. Estas costumam ser funções que necessitam de soluções urgentes como, por exemplo, a substituição de um docente por outro devido a doença.

Por último, no subalterno e auxiliar, o Diretor é responsável por um conjunto de tarefas conducentes à manutenção do funcionamento do estabelecimento escolar como são a elaboração de estatísticas, de ordens de serviço, de normas, circulares e notas, o preenchimento de formulários administrativos, o arquivar de documentação e o mandar arranjar pequenas avarias, entre outras situações.

Sobre estas funções, Olson (1990) acrescenta que as mesmas são habituais noutros contextos escolares diferentes do espanhol.

Ainda Antúnez (2000) salienta que as tarefas ou funções gerais que o Diretor da escola deve desempenhar são determinadas por um conjunto de fatores que as condicionam. Essas tarefas diferem entre si segundo o seu objeto, regem-se por determinados princípios e desenvolvem-se de determinada maneira ou área de atividade, como se esquematiza na figura 72.

Figura 72 - Tarefas ou funções gerais que deve realizar o Diretor segundo Antúnez (2000)



Fonte: Antúnez (2000, p. 45)

Assim, os fatores condicionantes são as solicitações, as obrigações, o conhecimento, as habilidades e as capacidades e o contexto.

As primeiras dizem respeito aos requerimentos que são dirigidos ao Diretor pelos diferentes atores educativos, grupos sociais e pela administração.

As obrigações reportam-se àquelas tarefas que o gestor de topo da escola deve desempenhar decorrentes da legislação, do lugar que ocupa e do *status* que representa dentro da organização.

O conhecimento traduz-se pelas noções e pelos saberes que possui e, também, por aqueles que ignora, relativos às tarefas ou funções que deverá desempenhar.

O contexto em que se encontra é constituído por um conjunto de fatores situacionais como a localização geográfica da escola, o seu tamanho, os recursos materiais disponíveis, as culturas predominantes no grupo e no meio social e cultural.

Segundo o objeto as tarefas gerais diversificam-se e manifestam-se de forma a:

- conseguir atingir os propósitos instrutivos e formativos da organização educativa;
- integrar, manter e desenvolver os recursos pessoais, materiais e funcionais;
- tentar que os processos de ensino e de aprendizagem sejam congruentes com as solicitações, as condições e restrições da comunidade social em que o estabelecimento de ensino se insere;
- impulsionar, promover e facilitar a mudança e a inovação;
- criar e manter uma cultura própria que dá sentido ao trabalho que desenvolve na escola.

Quanto ao tipo de atividade que geram, as tarefas e funções são:

- técnico-pedagógicas, uma vez que se relacionam com as atividades centrais da organização, ou seja, com o desenho e o desenvolvimento do currículo e com as tarefas organizativas e orientadoras;
 - administrativas, dado que são alusivas às atividades de apoio logístico, material, económico e burocrático, podendo incluir as tarefas rotineiras como o atendimento ao telefone, a utilização da fotocopiadora e a elaboração de estatísticas;
 - sociais, nomeadamente as que são congruentes com as atividades derivadas das relações humanas que ocorrem tanto dentro como fora da escola;
 - desenvolver o governo da escola, como as atividades de coordenação dos educadores e dos professores, o que inclui: a motivação; a tomada de decisões; a celebração de acordos; a integração de todos os níveis de gestão institucional por meio de processos participativos; e a representação formal da escola, ente outros;
 - relativas aos assuntos pessoais, em que se salientam as atividades relacionadas com práticas pessoais ou profissionais de tipo individual, que podem incidir diretamente na organização, como, por exemplo, a organização e a administração do próprio tempo pessoal que, por vezes, o Diretor da escola executa;
 - referentes à formação permanente, o que inclui atividades relacionadas com a reflexão sobre a prática com a intenção de melhorar; a participação em ações de formação disponibilizadas nas mais diversas modalidades e a autoformação do Diretor de escola.

Por último, os princípios que regem tarefas são os seguintes:

- técnico, uma vez que o Diretor executa o papel da «engenharia da direção». Este é traduzido pela utilização por parte deste gestor de topo da escola de um conjunto de técnicas e procedimentos específicos para desempenhar tarefas mecanicistas no exercício das suas

funções. Nessas tarefas incluem-se, por exemplo, a elaboração do mapa das reuniões dos Conselhos de Turma ou de Departamento; a construção de planos; a elaboração de orçamentos económicos; o ajustamento nos horários letivos dos docentes ou dos discentes; a distribuição de tarefas às pessoas ou às equipas de trabalho; e a construção de gráficos para orientar o trabalho dos restantes atores educativos;

- humano, na medida em que é reconhecido que o Diretor desenvolve o papel de coordenador, moderador e promotor das relações humanas, em particular «saudáveis», com os membros da comunidade educativa e com os responsáveis por outras entidades externas à escola;

- pedagógico, porque se assume que o Diretor se comporta como um fornecedor e promotor de práticas educativas congruentes com metodologias didáticas adequadas às necessidades dos alunos, reservando a cada educador e a cada professor um espaço de liberdade para que estes possam determinar as suas decisões curriculares;

- simbólico o que pressupõe a capacidade do Diretor para dar um determinado sentido a todas as atividades que se desenrolam, que é percebido por todos os membros da comunidade educativa, o que lhes permite compreender plenamente o significado do que fazem;

- cultural, o que implica definir, reforçar, articular ou mudar os valores partilhados, as crenças, os hábitos, as tradições, as normas, que conferem à escola a sua identidade própria. Um resultado deste princípio cultural passará por unir os professores e educadores, os pais e encarregados de educação e os alunos em torno do mesmo sistema de valores.

Num outro trabalho, ainda na década de 90 do século XX, Sacristán (1995), tomando como referente diversas contribuições e perspetivas de outros autores sobre esta temática, sistematizou-as em sete grupos de funções gerais, que se mostram no quadro 105 e que são: funções pedagógicas de assessoria; funções de coordenação; facilitação de clima social; funções de controlo; funções de difusão de informação; funções de gestão e funções de representação, às quais correspondem as quarenta e uma atividades pelas quais pode ser identificado um professor no desempenho de funções diretivas.

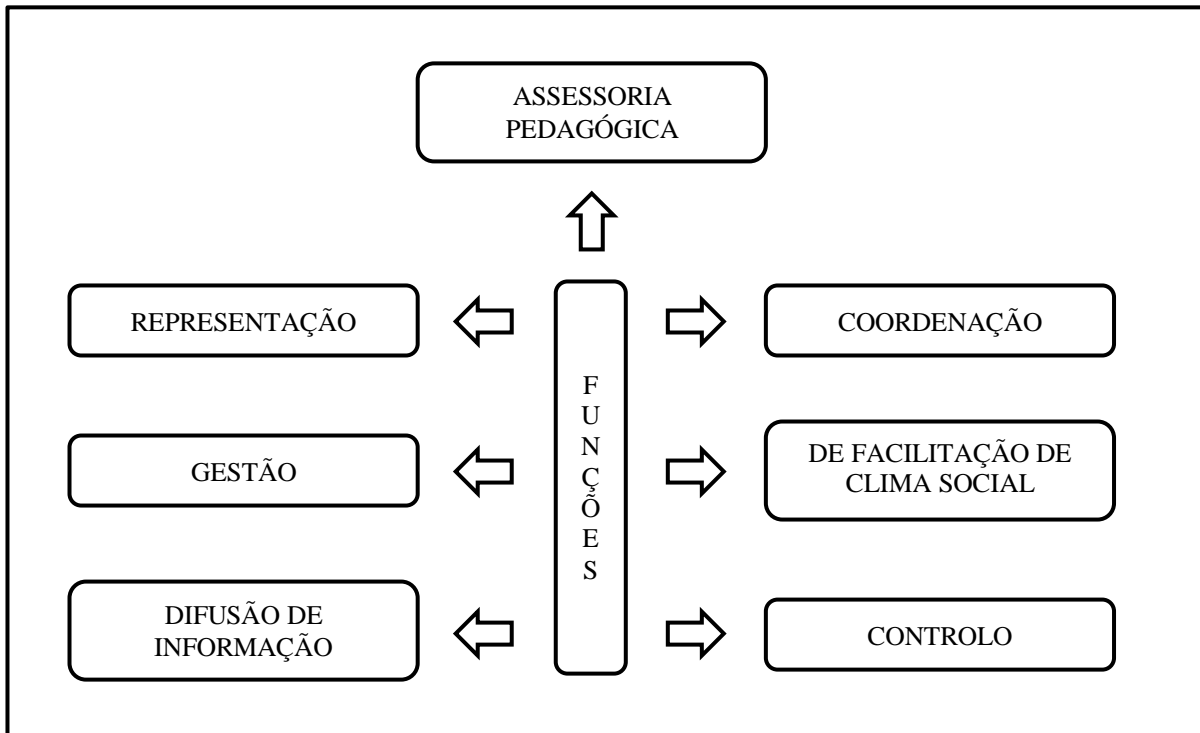
Quadro 105 - Funções diretivas de acordo com Sacristán (1995)

| Funções | Atividades ou tarefas |
|--|--|
| Funções pedagógicas de assessoria | <p>Dar sugestões sobre conteúdos das disciplinas.</p> <p>Sugerir mudanças na metodologia de cada professor de forma a melhorar a sua docência.</p> <p>Ajudar cada professor a melhorar a planificação.</p> <p>Mostrar interesse pela forma de avaliar de cada professor.</p> <p>Mostrar a cada professor a necessidade de apoiar os alunos com dificuldades escolares e com problemas disciplinares.</p> <p>Dar sugestões aos professores sobre a forma como devem tratar os estudantes.</p> |
| Funções de coordenação | <p>Sugerir aspetos comuns entre áreas de trabalho ou disciplinas, que os professores devem ter em conta como a necessidade de leitura ou hábitos de estudo.</p> <p>Estimular a conexão e a coordenação de professores de diferentes áreas ou disciplinas.</p> <p>Assegurar que todos os professores tenham o mesmo nível de exigência.</p> <p>Evitar que uns professores sobrecarreguem muito mais do que outros, os alunos com os trabalhos de casa.</p> <p>Procurar que se evite a marcação de exames e de fichas de avaliação no mesmo dia e evitar que estes se avolumem no mesmo espaço de tempo.</p> <p>Fomentar e estimular a realização de atividades culturais e extraescolares.</p> <p>Propor e tomar medidas para favorecer a adaptação dos alunos que chegam pela primeira vez à escola.</p> |
| Funções de facilitação de clima social | <p>Intervir como mediador nos conflitos surgidos entre os professores e os seus alunos.</p> <p>Favorecer a manutenção de um bom clima e das boas relações entre professores.</p> <p>Ajudar os professores na resolução de problemas pessoais quando solicitados.</p> <p>Ajudar os professores na resolução de problemas profissionais.</p> <p>Estimular e realizar reuniões com estudantes.</p> <p>Procurar integrar os alunos de outras raças e culturas.</p> <p>Manter relações frequentes com os pais dos alunos, através dos diversos canais (reuniões presenciais, cartas, telefone ou <i>internet</i>, mediante <i>e-mail</i>).</p> <p>Estimular a participação e o compromisso dos alunos com a escola.</p> |
| Funções de controlo | <p>Preocupar-se em elevar o rendimento escolar dos alunos.</p> <p>Vigiar os recreios e outros espaços externos à sala de aula como forma de garantir a disciplina.</p> <p>Procurar que cada professor cumpra com as suas obrigações profissionais, nomeadamente ao nível da assiduidade e da pontualidade.</p> <p>Ocupar-se do controlo das faltas dos alunos.</p> <p>Recordar as tarefas por cumprir e os acordos assumidos.</p> <p>Desenvolver procedimentos de avaliação da escola, designadamente no que concerne às atividades e aos resultados.</p> |
| Funções de difusão de informação | <p>Fazer chegar a cada professor a informação que a escola recebe, como a legislação e as novidades.</p> <p>Informar e sugerir possibilidades de aperfeiçoamento que conduzam ao melhoramento da escola, com novos cursos, aquisição de livros e de revistas interessantes.</p> <p>Transmitir a informação resultante das reuniões com os pais, no que toca às suas preocupações, desejos, sugestões e queixas.</p> |
| Funções de gestão | <p>Ocupar-se da gestão económica.</p> <p>Preocupar-se diariamente com a atualização dos documentos e com a realização das tarefas de secretaria.</p> <p>Preocupar-se com os recursos para além daqueles que são concedidos pela administração.</p> <p>Verificar as necessidades que têm os professores de recursos e de materiais para poderem desenvolver um melhor trabalho na sala de aula.</p> <p>Preocupar-se em cuidar da escola, desde a conservação do edifício até à sua decoração.</p> |
| Funções de representação | <p>Representar bem a escola no exterior.</p> <p>Procurar captar alunos para a escola que dirige.</p> <p>Manter contacto com outros órgãos da administração, como a direção provincial e a inspeção.</p> <p>Procurar relacionar-se com as outras escolas.</p> <p>Procurar que a «sua» escola tenha uma imagem própria e se destaque das outras.</p> <p>Procurar ter contacto com as associações de professores.</p> |

Fonte: Adaptado de Sacristán (1995, pp. 151-153)

Ros e Martínez (2007) sintetizaram estas funções do Diretor, tendo para tal construído um esquema como aquele que se apresenta na figura 73.

Figura 73 - Funções do Diretor segundo Ros e Martínez (2007)



Fonte: Ros e Martínez (2007, p. 253)

Neste trabalho de Sacristán (1995), encontramos todo o tipo de tarefas que o Diretor de uma escola tem a cargo no seu trabalho e que podem existir numa organização escolar.

O Diretor é responsável pela supervisão pedagógica, procurando garantir que o corpo docente desenvolva um trabalho que vá ao encontro do projeto global da escola.

Quanto à coordenação, este gestor de topo do estabelecimento de ensino deve contribuir para que seja assegurada, por parte dos docentes, a implementação de uma correta articulação curricular no contexto de políticas curriculares descentralizadas, que contribua para a qualidade do serviço educativo prestado à comunidade. Contudo, Sacristán salienta que, até certo ponto, o adequado exercício das funções de coordenação, é condição

“sin la cual la autonomía de los centros es imposible de alcanzar, pues, en su ausencia, las indeterminaciones favorecidas desde la administración pasarían a convertirse en una

dispersión individualista de cada profesor, fomentadora de una anarquía curricular y de una falta de homologación entre centros” (1995, p. 157).

O autor (1995) acrescenta ainda que uma autonomia sem uma adequada organização e coordenação levaria ao aumento das descontinuidades curriculares entre as escolas, constituindo desta forma um obstáculo aos processos de transição dos alunos de uma escola para outra e de um determinado nível de escolaridade para o seguinte. Igualmente no âmbito destas funções, o Diretor “procurará também fomentar um conjunto de princípios e normas que ajudem os alunos a alcançar o sucesso educativo” (F. M. A. M. Costa, 2006, p. 65).

Nas funções de facilitação de clima social, o Diretor pretende assegurar que na escola existam condições para que se desenvolva um clima que estimule o exercício da atividade dos seus profissionais, que facilite um ambiente de colaboração e que promova o desenvolvimento intelectual e moral dos seus atores.

Relativamente ao controlo, Sacristán (1995) reconhece ser este um dos aspetos mais controversos dos estabelecimentos de ensino. Esta situação resulta do facto do Diretor necessitar de controlar o que previamente se previu ou planificou, uma vez que tem a responsabilidade pública e social de responder, perante a administração e a sociedade, pelas finalidades, objetivos e resultados da organização educativa.

No que concerne à informação, esta é de extrema importância para o sucesso da organização educativa em que o Diretor surge como o seu principal recetor e difusor, dado que mantém múltiplas relações com diferentes instâncias, grupos sociais, níveis da administração, representação política e até empresas privadas como, por exemplo, editoras, empresas de serviços e outras. Esta rede de contactos que gira em torno do Diretor é vital para o funcionamento do estabelecimento de ensino, para se cumprirem os desígnios da administração, mediante a publicação e interpretação de normas, regulamentos e diplomas legais, no fundo para dar cumprimento ao preceituário legislativo. É também decisivo para os resultados que a escola pretende alcançar.

As funções de gestão, segundo Sacristán (1995), neste seu estudo, reportam-se às das infraestruturas e dos recursos diversos, além dos aspetos burocráticos e administrativos.

Por último, as funções de representação referem-se àquelas que o Diretor, por inerência do cargo que ocupa está diretamente implicado. Nestas funções, este gestor de topo surge

“com o estatuto de representante oficial da escola, estabelecendo uma teia de contactos com elementos do exterior que poderão trazer benefícios à escola ou que mantêm relações privilegiadas com a instituição educativa, com os pais e a tutela. Neste papel, o director terá de zelar pela boa imagem da sua escola” (F. M. A. M. Costa, 2006, p. 66).

Dando continuidade ao estudo das funções ou das tarefas que vimos analisando, salientamos o trabalho de análise mais vasto efetuado por Sallán (1995) e que integrou a revisão das investigações sobre Diretores de escola da Grã-Bretanha realizados por Hall, Mackay e Morgan (1986; 1988), da Suécia efetuados por Stegö e Alehammar (1989, cit. por Sallán, 1995) e da Alemanha executados por Hopes (1986, cit. por Sallán, 1995). Nele, o autor referido demonstrou que *“los directivos de centros escolares desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en su trabajo - por tanto con muchas interrupciones y dedicando muchos períodos cortos de tiempo-, utilizando medios fundamentalmente verbales”* (1995, p. 274).

Desta foram, as conclusões a que chegou Sallán conduzem à identificação de características de brevidade, variedade e fragmentação que decorrem do trabalho dos Diretores escolares, sintetizadas do seguinte modo:

“Brevedad: las actividades breves suponen un consumo de atención y de energía mayor que las actividades largas. Esta manera de trabajar puede asegurar que las tareas se hagan pero es difícil de asegurar la calidad del trabajo realizado.

Variedad: deben intervenir en asuntos de lo más variado que suponen poner en juego una gran cantidad de destrezas y habilidades y una demanda cognitiva también diferente y grande.

Fragmentación: las actividades de los directivos están constantemente interrumpidas por otras tareas, problemas o crisis. Cuando el directivo está inmerso en una actividad durante más de cinco minutos ya tiene otra tarea a la espera para interrumpirle” (1995, p. 275).

Já num estudo aprofundado realizado por Izaguirre *et al.* (1995) num total de 24 escolas situadas em localidades pequenas de zonas rurais (12 colégios de primária e 12 institutos de bacharelato), 8 situadas nas Astúrias, 8 em Toledo e 8 em Madrid⁵³⁶, os autores puderam concluir que as tarefas ou funções que os Diretores de escola realizam com maior

⁵³⁶ Em cada uma das zonas selecionadas para ser realizado o estudo (Astúrias, Toledo e Madrid) foram selecionados quatro colégios de primária e quatro institutos de bacharelato.

frequência podem-se reduzir a quatro principais: “*tareas administrativas y burocráticas; jefatura de personal y control de la disciplina de alumnos; organización, coordinación y toma de decisiones; relaciones externas (con otras instituciones, administración, ayuntamiento, etc.)*” (1995, p. 85).

Neste estudo, Izaguirre *et al.* (1995) salientam que a principal dificuldade com que se deparam os Diretores em exercício de funções prende-se, fundamentalmente, com a falta de colaboração e participação dos restantes membros da comunidade escolar.

No final do século XX, e de acordo com Yáñez (1998), os Diretores das escolas espanholas desempenhavam as seguintes funções: de representação oficial da escola perante a comunidade educativa, o que permitiu e os obrigou a favorecer as relações da escola com as organizações do seu meio e da sua região como, por exemplo, com a autarquia, com as entidades comerciais, culturais e desportivas, entre outras; de representação da administração educativa no seio da própria escola; administrativas; de coordenação pedagógica; de docência; de âmbito económico, já que eram estes gestores de topo das escolas que autorizavam os gastos e que ordenavam os pagamentos, de acordo com o orçamento aprovado pela comunidade escolar; e de designação de outros membros do corpo docente para os cargos de gestão e liderança intermédios.

Até esta altura, Closa e Navarro entendem que em Espanha “muitas das tarefas que desempenham diariamente os diretores escolares nos seus postos de trabalho têm pouca relação com as funções formais ou normativamente estabelecidas” (2001, p. 15).

Voltando novamente à primeira década do século XXI, J. G. Martínez (2003) catalogou as funções do Diretor de escola como técnico, como líder e como executivo. Como técnico, o Diretor é responsável pela organização da escola e do trabalho no seio desta instituição, pela planificação do processo de gestão e administração, pela definição e controlo do processo e dos resultados escolares e, ainda, pela tomada de decisões. Quanto às funções como líder, o autor (2003) circunscreve-as ao domínio das técnicas de dinâmicas de grupo, coordenação das diferentes equipas e definição de incentivos à participação dos diversos setores da comunidade educativa, além da definição de canais de informação e comunicação. Por último, no que toca às funções do Diretor como executivo, o que implica conhecimento, J. G. Martínez (2003) aponta o desenvolvimento e a aplicação da legislação, a representação em nome da administração e da escola, o garante dos direitos e dos deveres da comunidade educativa, o ser chefe do pessoal e a administração e gestão dos recursos humanos e materiais.

Outros autores como, por exemplo Olalla e Ruiz (2003) e Ruiz e Olalla (2003; 2004), procuraram, nas suas pesquisas e estudos determinar as funções dos Diretores das escolas e daqueles que os auxiliam na administração, gestão e liderança dos estabelecimentos de ensino, bem como estabeleceram a sua relação com as competências necessárias a tal exercício. Procuraram, também, investigar quais as funções em que estes gestores se mostravam mais capacitados e menos competentes para as exercer.

Deste modo, sabendo-se que ao Diretor de escola cabe a execução de uma multiplicidade de tarefas, Olalla e Ruiz (2003) e Ruiz e Olalla (2003; 2004) entendem que ao mesmo estão cometidas cinco grandes funções, que apresentamos de forma resumida no quadro 106.

Quadro 106 - Tarefas diretivas segundo Olalla e Ruiz (2003) e Ruiz e Olalla (2003; 2004)

| Tarefas | Descrição |
|--------------------------------------|---|
| Técnicas ou técnicas executivas | Contempla a planificação, a coordenação e direção de estruturas, o controlo, a avaliação e a administração e gestão de recursos. |
| De relações humanas | Envolve a animação e a interação de pessoas e grupos mediante a informação, a comunicação, a motivação e a facilitação do clima da escola. |
| De integração, culturais e políticas | Abarca a interação e integração de toda a comunidade escolar. As funções culturais relacionam-se com a representação e a promoção da cultura. As funções políticas relacionam-se com a regulação da participação e o poder, dinamização do trabalho em equipa e a resolução de conflitos. |
| Críticas | Abrange a animação e a inovação pedagógica, incidindo na revisão e reflexão crítica, na formação do pessoal, na promoção da mudança, na inovação e na melhoria da organização. |
| Relações externas | Trata-se de uma função transversal a todas as anteriores, centrando-se na atenção específica do meio exterior à escola. |

Fonte: Adaptado de Ruiz e Olalla (2004, p. 3)

Posteriormente, Ruiz e Olalla (2004) selecionaram um conjunto de competências genéricas que dariam resposta ao exercício das funções a desempenhar pelos docentes das equipas diretivas das escolas. Com esses elementos e os do quadro anterior construíram outro quadro (Quadro 107), onde categorizaram as tarefas e estabeleceram a sua relação com as competências.

Quadro 107 - Relação entre funções e competências segundo Ruiz e Olalla (2004)

| Categories | Funções | Competências |
|----------------------------------|------------------------------------|--|
| Técnicas ⁵³⁷ | Planificação | <ul style="list-style-type: none"> • Planificação • Pensamento analítico • Tomada de decisões |
| | Coordenação | <ul style="list-style-type: none"> • Relações interpessoais • Tomada de decisões • Trabalho em equipa |
| | Controlo e avaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamento analítico/sistémico • Planificação |
| | Gestão e administração de recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Planificação • Tomada de decisões |
| Relações Humanas ⁵³⁸ | Informação e comunicação | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Relações interpessoais |
| | Motivação | <ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a melhoria dos resultados • Relações interpessoais |
| Integração ⁵³⁹ | Representação | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Resistência ao stresse |
| | Integração | <ul style="list-style-type: none"> • Relações interpessoais • Trabalho em equipa • Liderança |
| | Regulação da participação e poder | <ul style="list-style-type: none"> • Resistência ao stresse • Liderança • Negociação • Trabalho em equipa • <i>Coaching</i> |
| | Dinamização do trabalho em equipa | <ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a melhoria dos resultados • Trabalho em equipa |
| | Resolução de conflitos | <ul style="list-style-type: none"> • Negociação • Resistência ao stresse |
| Críticas ⁵⁴⁰ | Liderança de processos | <ul style="list-style-type: none"> • Espírito empreendedor • Orientação para a melhoria dos resultados • Liderança |
| | Inovação e melhoria | <ul style="list-style-type: none"> • Espírito empreendedor • Orientação para a melhoria dos resultados • Inovação |
| | Revisão e reflexão crítica | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamento analítico/sistémico • Orientação para a aprendizagem |
| | Formação | <ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a aprendizagem • Orientação para o comportamento ético |
| Relações externas ⁵⁴¹ | Relações externas | <ul style="list-style-type: none"> • Relações interpessoais • Comunicação |

Fonte: Ruiz e Olalla (2004, pp. 3-4)

⁵³⁷ As funções técnicas ou técnico-executivas dizem respeito à planificação, à coordenação e direção de estruturas, ao controlo e avaliação e à administração e gestão de recursos humanos.

⁵³⁸ As tarefas ou funções de relações humanas são desempenhadas pelo Diretores das escolas para facilitar a animação e a interação de pessoas e grupos através da informação, da comunicação, da motivação e da contribuição para a melhoria do clima escolar.

⁵³⁹ As atividades ou funções de integração, culturais e políticas são importantes na medida em que a atenção dada a estas dimensões visa, além da interação, a integração da comunidade educativa. As funções culturais relacionam-se com a representação e a promoção da cultura e as funções políticas com a regulação da participação e do poder, a dinamização dos processos de trabalho em equipa e a intervenção e resolução de conflitos.

⁵⁴⁰ As funções críticas ao seres entendidas como funções de animação e inovação pedagógicas, incidem na revisão e reflexão crítica, na formação do pessoal docente, não docente e discente, na promoção da mudança, na inovação e nos processos de melhoria.

⁵⁴¹ As funções de relações externas são transversais a todas as outras pelo que não são diferenciadas. Prendem-se com o desenvolvimento de relações que o Diretor inicia ou mantém com pessoas, entidades e organizações exteriores à escola no exercício da sua atividade profissional.

Por último, tendo por base toda esta informação, Ruiz e Olalla (2004) elaboraram um questionário que foi aplicado a 200 sujeitos, que participaram em cursos organizados pela Universidade de Deusto (Bilbao), pertencentes a equipas diretivas de escolas espanholas, entre o último trimestre de 2002 e o primeiro semestre de 2003 e, paralelamente, a uma amostra de 50 membros diretivos de empresas.

Os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos elementos das equipas diretivas das escolas espanholas mostraram que as relações interpessoais, o trabalho em equipa, o *coaching* e a negociação são as competências mais destacadas por aquela ordem. As menos destacadas por estes gestores de topo dos estabelecimentos de ensino espanhóis reportam-se à tomada de decisões, à liderança, ao espírito empreendedor e comunicação, também, pela ordem descrita.

A relação estabelecida entre as competências e o tipo de funções para cujo desempenho capacitam, de acordo com Ruiz e Olalla (2004), permitiu revelar que os elementos diretivos daquelas escolas de Espanha⁵⁴² se manifestam capacitados para o desempenho das funções de relações humanas, fundamentalmente de comunicação e informação, assim como de funções de integração e apoio (*coaching*) no que respeita à dinamização da participação no trabalho em equipa, mas não tanto no que toca ao exercício da representação e da resolução de conflitos, o que envolve a assunção da liderança e resistência ao stresse.

Estes mesmos sujeitos manifestam-se pouco competentes para o desempenho das funções técnico-executivas, o que integra a assunção da responsabilidade na tomada de decisões, bem como as funções críticas relacionadas com a animação e a inovação pedagógicas.

Estas conclusões são coerentes com os resultados das investigações no que diz respeito ao desempenho de funções, realizadas por Sallán e Sánchez (1999) e por Olalla (1998). Da mesma forma coincidem com a autoperceção dos elementos das equipas diretivas em relação ao desenvolvimento das suas competências, casos dos trabalhos investigativos levados a cabo por Saballs (1996) e por Fernández e Gómez (1996).

Mais tarde, Olalla, Ruiz e Sánchez (2006) tendo por base o que foi realizado pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Deusto - Bilbao, desde a sua criação em 1971, e o que foi publicado sobre a temática da função diretiva, em particular desde o início

⁵⁴² As escolas de Espanha a que aqui nos referimos são aquelas em que foram aplicados os questionários aos 200 elementos diretivos entre 2002 e 2003.

dos anos 70 do século XX até meados da primeira década deste século, entendem que o perfil de direção em Espanha se vem compondo a partir das contribuições dos modelos organizacionais, derivados das teorias da organização e dos paradigmas epistemológicos. Desta forma, integra um perfil multidimensional em que o Diretor escolar espanhol desempenha: funções técnicas ou técnico-executivas; funções de relações humanas; funções de integração, culturais e políticas; funções críticas incidindo na revisão e reflexão crítica, na formação do pessoal, na promoção da mudança, da inovação e da melhoria; funções políticas; funções de animação e inovação pedagógicas; funções de relações externas; funções relativas ao controlo e avaliação; funções relativas à informação, planificação, coordenação, representação e gestão de recursos (humanos e materiais); e *“funciones de Dirección que implican el ejercicio de mando y autoridad e intervención en conflictos”* (Olalla, Ruiz e Sánchez, 2006, p. 21).

Mayo e Gago numa recente investigação sobre a direção e a liderança com a intenção de *“disecionar las tareas directivas a través de la percepción que los directores tienen de sus acciones y de la visión del profesorado de dicha actividad mediante la incidencia en la calidad, en el conflicto y en la aceptación de las tareas”* (2008, p. 229), concluem que os professores estão mais conscientes do que os próprios em relação à complexidade das tarefas que estes desempenham. Esta perceção é atribuída ao facto dos professores não se sentirem preparados para o exercício das funções de direção escolar, sobretudo em termos de organização e gestão. Esta situação decorreu do facto dos professores não quererem assumir competências diretivas, observando-se uma certa aversão a toda a ideia de hierarquização da atividade escolar.

Atendo à perspetiva legislativa, salienta-se que em Espanha também o Diretor de escola tem as suas funções enquadradas em diversa legislação que as regulamenta. Segundo Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo (1999), essas funções são as que se apresentam no quadro 108, que temporalmente vai até ao final do século XX.

Quadro 108 - Funções dos Diretores de escolas em Espanha na aceção de Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo (1999)

| Âmbito | Funções |
|--|--|
| Âmbito administrativo | Ordenação económica do centro escolar, realização de compras e ordenação de pagamentos. Zelar pela correta aplicação dos conteúdos que integram os documentos oficiais que a administração «produz» e envia para as escolas. Matrícula dos alunos. Informar a administração das solicitações e preocupações manifestadas pelos professores em relação às situações que afetam a escola. Facilitar o encaminhamento de toda a informação aos órgãos de administração. |
| Âmbito executivo-representativo | Presidir a reuniões. Representar o centro escolar. Autorizar as faltas aos professores de acordo com a legislação. Cumprir e fazer cumprir as leis e disposições «emanadas» superiormente. Exercer a chefia de todo o pessoal pertencente à escola ou ao centro escolar. Fazer parte dos tribunais que decidem as questões relacionadas com concursos. Presidir às mesas eleitorais para as eleições de órgãos colegiais do centro escolar. |
| Âmbito pedagógico | Fornecer orientações ao trabalho dos professores. Realizar, de acordo com os professores, a promoção e classificação dos alunos. Reunir com os professores para tratar os problemas do ensino. «Visitar» os departamentos do centro escolar para conseguir a unidade pedagógica. Dar conta dos trabalhos que se façam e dos resultados obtidos para se proporem planos de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem. |
| Âmbito organizativo | Organizar o uso do material comum. Organizar visitas a lugares, a instituições e a estabelecimentos de interesse educativo. Distribuir o tempo de trabalho no centro escolar. Organizar e dirigir instituições, serviços e atividades complementares. Organizar o processo eletivo de cargos para os órgãos colegiais do centro escolar. |
| Âmbito disciplinar | Realizar observações aos professores e quando for necessário exercer funções disciplinares e propor as penas a aplicar. Zelar pela disciplina geral da escola. Intervir no caso dos alunos que ultrapassem o limite legal de faltas nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Fazer o que estiver ao seu alcance para que os alunos mais difíceis, que sejam assinalados pelos professores, possam continuar a frequentar a escola com sucesso. |
| Âmbito circum-escolar | Cooperar com as famílias, com as associações de pais e encarregados de educação e com outras instituições da escola. Coordenar as atividades complementares. |
| Outras funções | Propor pessoas para os diversos cargos da escola. Desenvolver atividades de investigação e estudo solicitadas pelos órgãos superiores. Zelar pelas instalações escolares, pelo seu material e pelo mobiliário. |

Fonte: Adaptado de Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo (1999, pp. 17-19)

Além destas funções, de acordo Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo, o Diretor escolar em Espanha “*tiene entre 6 y 12 horas obligatorias de docencia. Su número depende de la cantidad de unidades del centro o de la complejidad organizativa de algunas clases*” (1999, p. 68). Este aspeto coincide com muitos outros sistemas educativos europeus em que os Diretores das escolas também têm obrigações docentes, variando a sua dedicação em função do país, do tamanho da escola ou do centro escolar e das suas características.

São exemplos desta situação, países como a Alemanha, a Dinamarca, a Grécia, a Finlândia, a Holanda, a Áustria, a Irlanda (no que equivale ao primeiro e ao segundo ciclo português) e o Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda do Norte). Noutros países como o Luxemburgo, a Escócia, a Suécia, a Bélgica e a França (apenas no primeiro e segundo ciclo

destes dois últimos países), os Diretores poderão ter horas para desempenhar as funções docentes unicamente se o tamanho da escola ou do centro escolar do qual são responsáveis assim o determinar, de acordo com a legislação. Apenas em Itália e em Portugal, assim como na educação secundária em França, na Bélgica e na Irlanda, os Diretores não estão obrigados a ter horas para o desempenho de funções docentes.

Igualmente por esta altura, mas somente no que toca aos Diretores das escolas primárias de Espanha, Torrecilla e Hernández (1999) mencionam que estes profissionais dedicam cerca de 36% do seu tempo a tarefas administrativas, 26% a práticas de liderança pedagógica, 16% ao contacto com os pais e encarregados de educação, 15% ao desenvolvimento profissional e 7% a outras atividades.

Ainda no que toca à perspetiva legislativa, presentemente as funções que os Diretores das escolas espanholas realizam no seu trabalho regem-se pela LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre*), que abordaremos mais à frente nesta parte do nosso trabalho.

Todavia, devemos a este respeito referir no que aos dois normativos anteriores era pretendido pela administração. Assim, de acordo com a LOE (*Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de Mayo*), as tarefas propostas inseriam-se no âmbito executivo, burocrático, de inovação, integração e institucional, o que segundo Fernández (2007b) acabou por não ser muito diferente do que instituíra o diploma anterior (*LOCE - Ley Orgánica n.º 10/2002, de 23 de Diciembre*⁵⁴³), como se pode ver no quadro 109.

⁵⁴³ A *Ley Orgánica n.º 10/2002, de 23 de Diciembre* não chegou a aplicar-se, uma vez que com a chegada ao governo, em 2004, do *Partido Socialista Obrero Español* de Zapatero foi paralisado o calendário da sua aplicação por intermédio de um Decreto Real aprovado pelo Conselho de Ministros de 28 de maio de 2004. Finalmente aquela *Ley* foi revogada pela entrada em vigor da *Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de Mayo*, que foi publicada no *Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006*. Ainda a respeito deste normativo podemos acrescentar que a sigla LOCE significa *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*.

Quadro 109 - Funções do Diretor escolar em Espanha no século XXI

| Funções do Diretor ao abrigo da LOCE (<i>Ley Orgánica 10/2002</i>) | Funções do Diretor ao abrigo da LOE (<i>Ley Orgánica 2/2006</i>) |
|---|---|
| <p>Âmbito Executivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exerce chefia pessoal e adota resoluções disciplinares. 2. Garante o cumprimento das leis e demais disposições. 3. Dirige as atividades da escola em função do projeto educativo. 4. Propõem à administração as nomeações. 5. Resolve os conflitos e impõem medidas disciplinares. 6. Convoca e preside às reuniões e aos atos académicos. 7. Estabelece acordos. 8. Impulsiona a avaliação interna. 9. Colabora nas avaliações externas. | <p>Âmbito Executivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exerce a chefia de todo o pessoal. 2. Garante o cumprimento das leis e demais disposições. 3. Dirige todas as atividades da escola. 4. Propõem à administração as nomeações. 5. Impõem medidas disciplinares aos alunos. 6. Convoca e preside às reuniões. 7. Estabelece acordos no âmbito das suas competências. 8. Impulsiona a avaliação interna. 9. Colabora nas avaliações externas e dos professores. 10. Exerce a direção pedagógica. |
| <p>Âmbito Burocrático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Controla obras, serviços e abastecimentos/fornecimentos. 2. Autoriza gastos de acordo com o orçamento. 3. Ordena pagamentos. 4. Valida as certificações e documentos oficiais. | <p>Âmbito Burocrático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Controla obras, serviços e abastecimentos/fornecimentos. 2. Autoriza gastos de acordo com o orçamento. 3. Ordena pagamentos. 4. Valida as certificações e documentos oficiais. |
| <p>Âmbito de Inovação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promove planos de melhoria. 2. Promove projetos de inovação. 3. Promove projetos de investigação. | <p>Âmbito de Inovação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promove a inovação educativa. |
| <p>Âmbito de Integração:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta o clima escolar que favorece o estudo. 2. Favorece a convivência na escola. 3. Impulsiona a colaboração com as famílias. 4. Impulsiona ações que favoreçam a formação integral nos conhecimentos e valores dos alunos. | <p>Âmbito de Integração:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Favorece a convivência na escola. 2. Garante a mediação e a resolução de conflitos. 3. Impulsiona a colaboração com as famílias. 4. Fomenta o clima escolar que favorece o estudo. 5. Impulsiona ações que favoreçam a formação integral nos conhecimentos e valores dos alunos. |
| <p>Âmbito de Institucional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ostenta a representação da escola. 2. Representa a administração educativa na escola. 3. Colabora com a administração educativa. 4. Colabora na avaliação externa. | <p>Âmbito de Institucional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ostenta a representação da escola. 2. Representa a administração educativa na escola. 3. Colabora na avaliação externa. 4. Impulsiona a colaboração com outras instituições e organismos. |

Fonte: Fernández (2007b, pp. 87-88)

Reportando-nos ao quadro acima, verifica-se que a diferença entre a LOE e a LOCE prende-se com o carácter mais pedagógico e mediador, designadamente no que diz respeito às funções 10 do âmbito executivo e 2 do âmbito de integração, o que marca um estilo e um modo mais integrador que o legislador pretende que o Diretor das escolas espanholas assumam em relação ao diploma precedente.

Numa outra perspetiva e tendo, ainda, em conta a *Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de Mayo*, Pulido (2008) define uma série de funções que a administração espanhola entende que os Diretores das escolas realizam no exercício da sua atividade e integra-as nas seguintes nove categorias: *ostentar; dirigir y coordinar; ejercer; garantizar; favorecer; impulsar;*

convocar; realizar; e proponer. O autor (2008) associa a cada categoria de funções a competência básica que entende ser necessária que o Diretor domine, como se apresenta no quadro 110.

Quadro 110 - Funções e competências básicas do Diretor de um centro escolar na perspetiva de Pulido (2008)

| FUNCIONES | COMPETENCIAS |
|--|--|
| OSTENTAR - Representación del centro - Representar a la administración - Hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa | Comunicación Control emocional Relaciones interpersonales Desarrollo personal Adaptación al cambio |
| DIRIGIR E COORDENAR - Actividades del centro, teniendo en cuenta las competencias atribuidas al claustro de profesores y al Consejo Escolar | Organización Comunicación Control emocional Autogestión Adaptación al cambio |
| EJERCER - La dirección pedagógica - Promover la innovación educativa - Impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro | Organización Comunicación Control emocional Trabajo en equipo Participación Autogestión |
| GARANTIZAR - El cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes | Autonomía |
| FAVORECER - La convivencia en el centro - La mediación en la resolución de los conflictos - Imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos | Comunicación Control emocional Relaciones interpersonales Resolución de problemas |
| IMPULSAR - La colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno - Fomentar un clima escolar - Las evaluaciones internas del centro y colaborar en las externas y las del profesorado | Comunicación Control emocional Relaciones interpersonales Participación Liderazgo |
| CONVOCAR - Los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del claustro de profesores del centro (y presidirlos) - Ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias | Liderazgo |
| REALIZAR - Contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro | Autonomía Compromiso ético |
| PROPONER - El nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro | Autonomía Energía |

Fonte: Adaptado de Pulido (2008, pp. 141-142)

Tomando como referência a informação do Sistema Estatal de Indicadores da Educação de 2009 em Espanha (Recio, 2013), verificámos que de forma genérica as tarefas desempenhadas pelos Diretores escolares se reportavam à promoção e manutenção de um bom clima de escola, à administração e gestão escolar, ao contacto com os pais e encarregados de educação dos alunos, às relações com os organismos institucionais e ao trabalho desenvolvido com o pessoal docente.

Assim, em Espanha, o Diretor de um estabelecimento de ensino é responsável por ostentar a sua representação e por representar a administração no seu seio. Dirige e coordena as atividades que se realizam na escola e que esta promove em conjunto com outras escolas. Exerce a direção pedagógica, promove a inovação educativa e garante o cumprimento da legislação. Favorece a sã convivência no estabelecimento de ensino, procede à mediação de eventuais conflitos e aplica as medidas disciplinares aos alunos, quando tal for necessário. Impulsiona a colaboração com as famílias, com as instituições e com os organismos que facilitam a relação da escola com a comunidade exterior e fomenta um saudável clima escolar. Impulsiona, ainda, a avaliação interna da escola, colabora na sua avaliação externa e com a do pessoal docente. É responsável pela convocação de todos os atos académicos e executa os acordos assinados no âmbito das suas competências. Diligencia no sentido de se realizarem obras na escola, além da implementação de determinados serviços de acordo com o orçamento escolar. É também responsável pela nomeação dos elementos que farão parte da sua equipa diretiva e pela destituição dos mesmos, ao abrigo da legislação em vigor, devendo dar prévio conhecimento destas decisões ao Conselho Escolar e ao corpo docente.

Além das funções que os dois normativos anteriores previram para os Diretores escolares espanhóis e igualmente de acordo com a legislação, em particular no âmbito da *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre*, LOMCE, que procedeu neste domínio a algumas alterações de forma a dar resposta às crescentes solicitações e exigências da comunidade educativa e a algumas investigações no âmbito da educação, principalmente internacionais, atualmente estes gestores são também responsáveis por: aprovar o projeto educativo de escola, o projeto de gestão da escola e as normas de organização e funcionamento do estabelecimento de ensino, designadamente ao nível de planos de trabalho, formas de organização, normas de convivência, ampliação do horário escolar ou do horário da componente letiva, aplicação de sanções de acordo com as faltas graves do pessoal docente e não docente e substituição temporária de educadores e professores em caso de falta(s); aprovar as normas referentes à autonomia da escola como, por exemplo, para adaptar os

recursos humanos a outras situações e funções laborais; aprovar a programação geral anual do estabelecimento de ensino, sem prejuízo das competências do claustro de professores no que toca à planificação e organização docente; fixar as diretrizes para a colaboração com as administrações locais, com outras escolas, entidades e organismos, nomeadamente no que concerne aos fins educativos e culturais; decidir sobre a admissão de alunos de acordo com a legislação em vigor; fomentar um clima escolar que favoreça o estudo e o desenvolvimento de ações que propiciem uma formação integral em conhecimentos e valores aos alunos; e aprovar a obtenção de recursos complementares a alocar à escola de acordo com os termos estabelecidos pela administração educativa, dentro dos limites que a norma vigente estabelece (Álvarez, 2013; Mayo e Gago, 2014; Sabín, 2014). Em relação a esta última função, não são considerados para este conjunto de recursos aqueles que forem obtidos pelas atividades levadas a cabo pelas associações de pais e encarregados de educação em cumprimento dos seus objetivos, devendo estes recursos ser aplicados por estas associações, de acordo com os normativos legais, para garantir o seu funcionamento. De acordo com a LOMCE, os Diretores das escolas espanholas são também responsáveis pela realização das ações de qualidade, tendentes a que as escolas que dirijam prestem um melhor serviço educativo aos cidadãos. Para tal, dispõem de autonomia para adaptar, durante o período de realização destas ações, os recursos humanos às necessidades derivadas das mesmas.

Para a sua melhor compreensão, Agudo (2014) agrupou o conjunto de funções proposto pela LOMCE em três grandes grupos, a decisão, a supervisão e o controlo, ainda que existam duas funções básicas que são comuns a qualquer Diretor de estabelecimento de ensino que são a de representar a administração educativa na escola e ostentar a representação da escola que não se enquadram em nenhuma delas.

Ainda para Agudo (2014; 2015), assim como para Mayo e Gago (2014), estas funções agora propostas normativamente para os Diretores das escolas espanholas desempenharem no exercício das suas funções enquadram-se no que se chama a Nova Gestão Pública (NGP).

Segundo Agudo, depois de se considerar que *“las prácticas privadas son más eficientes que las públicas, se trata de incorporar a la escuela pública diseños, métodos y prácticas del sector privado”* (2014, p. 19). A NGP com os seus sistemas de controlo e avaliação, a autonomia controlada, a publicação de resultados, os modelos de liderança, o reforço da autoridade do Diretor escolar colocando-o «acima» dos órgãos colegiais da escola, são alguns dos exemplos desta tendência que se vem «alastrando também pela Europa. Deste modo, também em Espanha com a nova legislação (LOMCE), e de acordo com Agudo

(2015), prevê-se que tal situação ocorra, especificamente no que toca às seguintes características da NGP no âmbito educativo e que se encontram enumeradas no quadro 111.

Quadro 111 - Características da NGP no âmbito educativo

| CARATERÍSTICAS DA NGP NO ÂMBITO EDUCATIVO | |
|--|---|
| 1. Economia, eficácia, eficiência e qualidade. | 2. Relevância do indivíduo. |
| 3. Rentabilidade. Empregabilidade. | 4. Preeminência do privado sobre o público. |
| 5. Descentralização das decisões. | 6. Flexibilidade na organização e direção. |
| 7. Mecanismos de mercado (competitividade). | 8. Cliente/utente ou usuário em lugar de cidadão. |
| 9. Sistemas standardizados e estritos de controlo. | 10. Ênfase nos resultados. |

Fonte: Agudo e Toledo (2013, p. 42) e Agudo (2015, p. 6)

Estas características revelam que na NGP se verifica: a relevância do indivíduo em relação à comunidade; a descentralização das decisões; a flexibilidade na organização e direção; a medição e avaliação do desempenho; a ênfase nos resultados em detrimento dos processos que se utilizam para os alcançar, bem como a publicação e comparação dos mesmos; o uso de mecanismos de mercado, sobretudo a competitividade como elemento regulador, além de mecanismos incentivadores para premiar os resultados alcançados e sancionar as falhas; a incorporação da ideia de cliente e utente em lugar de cidadão; a redistribuição da estrutura administrativa, tentando obter uma administração simples e estabelecendo contratos, sempre que necessário, com organismos privados e sociais, tornando-se claro a preeminência do privado sobre o público; a rentabilidade como elemento de referência em qualquer processo; e os denominados três «és», ou seja, a economia, a eficácia e a eficiência como «marcas» de toda a atuação e de qualquer processo e resultado, em que a qualidade é vislumbrada como o seu resultado final. Ainda neste âmbito, Gutiérrez considera que a NGP, a que denomina como sinónimo de modelo empresarial nas escolas públicas, ou seja, a introdução do modelo da empresa privada no mundo da educação, baseia-se “*en la búsqueda de la eficacia gestora y de la competitividad*” (2013, p. 53). Trata-se de um modelo em que a igualdade de oportunidades é substituída pelas palavras que parecem estar na «moda», como são os casos da eficácia e da qualidade. Também o protagonismo da comunidade educativa é substituído por uma gestão hierárquica e piramidal, incluindo a linguagem economicista e mercantil da empresa privada que se transfere para o domínio educativo.

Já de acordo com a perspetiva de Lundin, a NGP baseia-se na introdução de “mecanismos de mercado e na adopção de ferramentas de gestão privada, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expectativa da melhoria do serviço para o cidadão, no aumento da eficiência e da flexibilidade da gestão” (2016, p. 299).

A mercantilização competitiva que a NGP «arrasta» consigo implicará, na opinião de Gutiérrez,

“que los centros se hagan más selectivos, tendiendo a rechazar a los estudiantes que presenten ritmos más lentos o intereses menos competitivos, y que puedan hacer descender su posición en el ranquin escolar. Se impulsa así una competencia y lucha darwinista entre colegios, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema. Ya no se tratará de qué puede hacer la escuela por el alumno o alumna que se matricula en ella, sino de qué puede hacer el estudiante por la escuela, para que suba y no baje en el ranquin” (2013, p. 56).

Deste modo, em Espanha também as políticas neoliberais se fazem sentir ao ponto deste autor (2013) sublinhar que em educação parece existir um financiamento de acordo com os resultados que se evidenciam segundo o posto que se obtenha no *ranking* das escolas.

Em traços gerais, pode dizer-se que a LOMCE recupera os elementos doutrinários e as suas consequências práticas em termos da sua operacionalização que foram elencados por Hood (1991) e mais tarde reafirmados por Agudo (2012), no que toca à NGP (*New Public Management*), em particular: a gestão profissional; a ênfase nos resultados; a adopção de estilos de gestão empresarial; e a insistência em fazer mais com menos dinheiro.

5.3.3.4. Trabalhos realizados em França

No que toca à França foi possível tomarmos conhecimento de cinco investigações no domínio do que vimos abordando. O primeiro desses trabalhos efetuou-se nos anos 80 do século XX, o segundo e o terceiro foram realizados nos anos 90 do século passado e o quarto decorreu na primeira década deste século. Já na segunda década do século XXI, a autora do quarto estudo, com base numa outra investigação, reforça outras funções que atualmente os Diretores das escolas em França desempenham.

Deste modo, em França, nos anos 80 do século XX, de acordo com o estudo levado a cabo por Barroso *et al.* (1987), a que já nos referimos neste ponto do nosso trabalho, as

funções dos Diretores escolares eram as seguintes: são os representantes do Estado no estabelecimento de ensino; transmitem informações oficiais que fazem parte do boletim nacional de educação; aplicam, em princípio, tudo o que as autoridades educativas hierárquicas decidem; são os porta-vozes dos estabelecimentos de ensino junto dessas autoridades visando, por exemplo, solucionar problemas que de outra forma não seriam resolvidos, bem como serem os intérpretes de grupos dinâmicos que apresentam propostas àquelas autoridades ou de grupos de pessoas descontentes a que se juntam na tentativa de que este somatório de opiniões tenha «peso» e assim consigam das autoridades o que pretendem; são os responsáveis pela organização do estabelecimento, controlando a assiduidade, a pontualidade, assim como distribuindo as classes, as salas de aula e os horários, entre outros aspetos; são organizadores, pelo que podem decidir sobre o orçamento escolar, caso possuam conhecimentos suficientes nesta área sobre esta matéria; e dirigem e dispõem da sua equipa de direção.

Na década de 90 do século XX, de acordo com Lafond (1992), as funções desempenhadas pelos Diretores das escolas pré-primárias e primárias reportavam-se às responsabilidades administrativas, às responsabilidades pedagógicas e às relações externas.

Em relação às primeiras, o Diretor

“zela pelo bom funcionamento da escola e pelo respeito e aplicação do regulamento; procede à admissão dos alunos, depois de os mesmos se terem inscrito na câmara municipal, reparte-os por classes e por grupos, e certifica-se da respectiva assiduidade; determina o serviço dos professores, depois do parecer do respectivo conselho; reparte os meios de ensino; exerce a sua autoridade sobre o pessoal da câmara em serviço na escola; fixa as modalidades de utilização dos locais escolares durante o «tempo escolar»; organiza eleições para a escolha dos representantes dos pais de alunos no conselho escolar; reúne e preside o conselho dos professores e o conselho escolar; é responsável pelo acolhimento dos alunos e assegura-lhes o acesso aos locais do serviço público da educação nas horas previstas pelo regulamento da escola: organiza a vigilância dos alunos; dá todas as informações que lhe forem pedidas pelas autoridades académicas” (Lafond, 1992, pp. 1-2).

Quanto às responsabilidades pedagógicas, o responsável pelas escolas pré-primárias e primárias

“assegura a coordenação necessária entre os professores; toma toda e qualquer iniciativa, em ligação com os professores devidos, para assegurar a melhor escolaridade dos alunos; reúne, quando necessário for, a equipa educativa (director, professores e pais, psicólogo escolar e reeducador, médico escolar, enfermeira escolar, assistente social); vela pela difusão das instruções e programas oficiais junto dos professores e verifica a sua aplicação; animador da equipa pedagógica, ajuda no bom desenrolar do ensino, na sua melhoria e favorece a boa integração dos intervenientes exteriores; pode participar nas acções de formação dos futuros directores de escola; toma parte nas acções destinadas a assegurar a continuidade da formação dos alunos entre a escola primária e o colégio” (Lafond, 1992, p. 2).

No que toca às relações externas, o gestor de topo destas escolas francesas representa-as junto do município e das outras coletividades territoriais. Zela pela boa qualidade das relações entre a escola e os pais dos alunos, os vereadores da Câmara Municipal, as entidades financeiras, as associações culturais e desportivas, os serviços de proteção e de ajuda à infância.

Ainda nessa década, tendo por base o trabalho realizado por Gálvez (1998), podemos constatar que de forma genérica aos Diretores de escolas primárias são-lhes atribuídas pela administração, através de legislação, as funções administrativa, pedagógica e relacional. Para os Diretores das escolas secundárias francesas, a legislação encarrega-os de desempenharem funções que cobrem aspetos administrativos, jurídicos, financeiros, pedagógicos e de relação. Tanto num nível como no outro, os Diretores das escolas francesas, na década de 90 do século XX, eram responsáveis pelos valores adotados pela escola; pela organização do trabalho do pessoal docente e dos serviços administrativos e outros; pela organização pedagógica; pela qualidade do processo de ensino e de aprendizagem; e pelas relações no seio da escola e com os agentes externos

No quarto estudo, realizado no início do século XXI, por Barrère (2009), a dispersão de tarefas realizadas pelos Diretores escolares franceses é classificada em três categorias: a administrativa, a relacional e a decisional.

As tarefas administrativas dizem respeito ao trabalho burocrático ou administrativo que é executado pelo Diretor, que se caracteriza pela variedade e elevado número, podendo ocupar cerca de um terço do seu tempo.

A segunda categoria prende-se com as interações formais e informais que acontecem no exercício das funções de Diretor, podendo ocorrer nas reuniões internas e externas, nos

encontros informais, na própria presença deste gestor nas instalações escolares e na gestão de conflitos.

As tarefas alusivas à terceira categoria, designadamente no que toca à tomada de decisão sobre as linhas orientadoras da escola, dependem apenas da gestão pessoal que o próprio Diretor fizer no seu estabelecimento de ensino. Esta terceira categoria, uma vez que é ofuscada pelas duas primeiras, de acordo com Barrère (2009), surge delegada para segundo plano. Tratam-se de tarefas dispersas, divididas ou fragmentadas na medida em que se podem restringir a um conjunto de pequenas decisões quotidianas tomadas pelo Diretor da escola.

A autora resume e distingue as tarefas realizadas pelos gestores de topo dos estabelecimentos escolares franceses do seguinte modo:

“(…) la distinction entre des tâches dites «administratives» par les chefs d’établissement - traitement de courrier, de plus en plus électronique, de dossiers, remontées de données - des tâches que l’on peut appeler «relationnelles», effectuées ou non dans des interactions formalisées, et des tâches de la décision, qui n’ont guère d’autre support que la gestion mentale qu’en fait le chef d’établissement” (Barrère, 2009, pp. 41-42).

Para Barrère (2009), as diferentes tarefas executadas pelos Diretores das escolas francesas desenvolvem-se em núcleos temporais e graus distintos. A autora (2009) atribui à temporalidade três categorias. A primeira temporalidade relaciona-se com a duração do ano letivo, sendo de carácter mais administrativo, é preenchida com reuniões cíclicas internas e externas e tarefas burocráticas que envolvem troca de informações e de dados. A segunda reporta-se à urgência dos incidentes críticos do quotidiano e é imprevisível e instável. É composta por um conjunto de alterações súbitas como mudanças de datas de reuniões, problemas informáticos, assim como o aparecimento de problemas relacionados com os alunos, entre outros. Esta temporalidade pode «consumir» muito tempo diário ao Diretor, o que provoca o adiamento da realização das restantes tarefas por parte deste gestor de topo das escolas francesas. A última temporalidade, denomina-a de projeto, distinguindo Barrère (2009) o projeto oficial de estabelecimento, de cariz mais burocrático, do projeto geral do estabelecimento de ensino que reside numa intervenção efetiva das necessidades locais. Nesta terceira temporalidade, a conceção de um verdadeiro projeto de escola requer que as reuniões institucionais sejam substituídas pelo diálogo e pelo trabalho em equipa.

As temporalidades são resumidas por Barrère da seguinte forma:

“La première temporalité est celle, immuable et cyclique, des temps de la journée et de l’année scolaires. (...). La deuxième est celle de l’urgence et a pour caractéristique d’être une réponse à des faits ne correspondant pas à la définition des situations de travail prévue par la première. (...). La dernière temporalité vient de la prise au sérieux par les chefs d’établissement du travail d’expertise et de pilotage au local, avec des objectifs ou un projet propres, dans la perspective d’un progrès possible de la vie et des résultats de l’établissement” (2009, pp. 59-60).

No exercício das suas funções, o Diretor toma inúmeras decisões, que na opinião de Barrère (2009), permitem «dar» visibilidade ao seu trabalho. Neste âmbito, salientam-se, por exemplo, as obras de renovação do estabelecimento de ensino, as novidades de ofertas educativas e/ou formativas, a contribuição para a mudança do clima de escola, permitindo a melhoria das relações com e entre os alunos e docentes, os resultados escolares, entre muitos outros aspetos. Este trabalho decisional, identificado por Barrère (2009), de forma a tornar visível o trabalho do Diretor é acompanhado por processos de reflexão e avaliação interna, em que é possível serem diagnosticados os problemas que produzem o abandono e o insucesso escolar dos alunos. Este trabalho decisional é igualmente visível mediante a comunicação interna e com o exterior que o Diretor realiza, através da qual são divulgadas as transformações implementadas na escola.

A este propósito, Barrère (2009) sublinha que a visibilidade do trabalho do Diretor é importante para modificar a reputação da escola. A visibilidade do seu trabalho é classificada por aquela autora (2009) em duas categorias: a primeira é a visibilidade perante os meios de comunicação social e a segunda é a visibilidade por intermédio do *marketing* da escola, em que se verifica a transmissão de mensagens, comunicados e ofícios preparados de modo atrativo para os alunos, famílias e restante comunidade educativa, o que, de certa forma, faz passar a ideia de eficácia da escola enquanto organização.

De acordo com o quinto trabalho investigativo levado a cabo por Barrère (2013), após a descentralização ocorrida no sistema educativo francês nos anos 80 do século XX e, ainda mais, desde o fortalecimento da avaliação no âmbito das políticas educativas registadas no início dos anos 2000, os Diretores das escolas do ensino secundário de França viram crescer a sua função no que diz respeito à supervisão do trabalho dos professores. O trabalho destes profissionais, que antes era essencialmente administrativo, passou a assumir-se sobretudo como pedagógico, acompanhando os mesmos, deste modo, o desempenho dos alunos. Esta função denominada por Barrère (2013) de controlo do trabalho docente funcionava antes da

descentralização como um processo em que o Diretor escolar zelava para que no estabelecimento de ensino cada professor estivesse a horas na sala de aula e durante o tempo desejado, ou seja, aquele que se encontrava definido no seu horário de trabalho. Porém, após aquele marco histórico da educação francesa, em particular no final do século passado, o controlo dos professores efetuado pelos Diretores passou a incidir “apenas sobre pequenas falhas, como atrasos, ou sobre problemas profissionais extremos, como quando os professores colocam em perigo a segurança dos alunos” (Barrère, 2013, p. 287). Esta circunstância ficou a dever-se ao facto do controlo que antes acontecia ter passado a ser delegado pelo Diretor, ao abrigo da legislação educativa francesa, ao inspetor pedagógico num processo que passou a ser chamado de «gestão compartilhada».

O controlo estendeu-se, também, à avaliação do trabalho dos professores. Para tal, o Estado francês passou a disponibilizar formação profissional a estes gestores no âmbito da avaliação, da direção e da animação, por intermédio da Escola Superior da Educação Nacional. Esta situação, de acordo com Barrère, constituiu-se numa das razões dos conflitos entre os Diretores das escolas francesas e os docentes e que têm sido detetadas pelas pesquisas em resultado da “diminuição das notas dadas aos professores” (2013, p. 290) pelos Diretores no processo de avaliação.

Segundo Barrère (2009), o facto de qualquer Diretor de escola efetuar um grande número de tarefas pode ser desgastante, principalmente por elas serem breves, dispersas e fragmentadas.

5.3.3.5. Perspetiva de Cattonar (2006) em relação ao trabalho que os Diretores realizam nas escolas do Canadá

Cattonar (2006), com base nos resultados de uma pesquisa realizada em 2005, por meio de questionários, junto de 2144 Diretores de escolas primárias e secundárias de todo o Canadá⁵⁴⁴, enumera os papéis que estes gestores de topo declararam exercer efetivamente no âmbito do seu trabalho, os quais resumimos no quadro 112, colocados pela ordem de importância atribuída pelos mesmos em cada domínio.

⁵⁴⁴ Esta pesquisa, através de questionário, foi realizada junto de 4800 Diretores de escolas do Canadá e obedeceu a um plano de amostragem estratificada por província e nível de ensino, tendo respondido 2144 gestores de topo dos estabelecimentos de ensino canadianos, o que correspondeu a uma taxa de retorno de 44,67%. O Canadá é um Estado federal composto por dez províncias e três territórios.

Quadro 112 - Papéis exercidos pelos Diretores escolares segundo Cattonar (2006)

| Domínio | Papéis exercidos |
|-------------------------------------|--|
| Gestão e administração | Gerente de urgências. Coordenador, congregador, chefe de equipa. Administrador-geral de escola (orçamento, equipamentos). |
| Trabalho pedagógico | Agente de mudança das políticas e práticas da escola. Planeador do projeto educativo de escola. Supervisor e avaliador do trabalho dos professores. Líder pedagógico. Educador dos alunos. |
| Gestão das relações externas | Interlocutor dos pais e mediador. Agente de ligação com as autoridades. Promotor da escola na comunidade. |

Fonte: Adaptado de Cattonar (2006, p. 196)

Os Diretores das escolas canadianas consideram muito importante o desempenho dos papéis relacionados com a gestão e administração, seguidos daqueles que são alusivos ao trabalho pedagógico. Por último, estes gestores de topo das escolas canadianas consideram importantes, mas menos frequentes no exercício do seu trabalho, os papéis referentes à gestão das relações externas.

O trabalho diário destes gestores envolve grande variedade de papéis, o que provoca algum desgaste.

Neste estudo foi possível compilar os dados alusivos às responsabilidades assumidas pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino no Canadá, que sintetizamos no quadro 113, também colocados pela ordem de importância atribuída pelos mesmos em cada domínio.

Quadro 113 - Responsabilidades assumidas pelos Diretores escolares segundo Cattoñar (2006)

| Domínio | Responsabilidades assumidas |
|-------------------------------------|--|
| Trabalho pedagógico | Elaboração do regulamento. Elaboração da missão da escola. Distribuição da carga horária e atribuição das turmas. Análise das estatísticas escolares. Avaliação dos programas e métodos pedagógicos. Definição dos programas e métodos pedagógicos. Seleção do material didático. Avaliação do material. |
| Gestão dos recursos | Distribuição do orçamento. Gestão dos fundos gerados. Gestão dos recursos materiais. Elaboração do orçamento. Coleta de fundos privados. |
| Gestão das relações internas | Relações com os professores. Supervisão dos professores. Recrutamento de professores. Desenvolvimento pedagógico dos professores. Relações com os alunos. Sanção disciplinar. Divisão dos alunos por turma. Acompanhamento dos alunos. Recrutamento de alunos. Gestão do pessoal. Supervisão do pessoal de nível superior. Supervisão do pessoal técnico. Recrutamento do pessoal técnico. Recrutamento do pessoal de nível superior. |
| Gestão das relações externas | Relações com a hierarquia. Prestação de contas. Participação em comissões de gestão. Relações com o meio. Sensibilização da comunidade. Desenvolvimento de parcerias. Relações com os pais. Resolução de conflitos com as famílias. Coordenação da participação dos pais. Capacitação dos pais. |

Fonte: Adaptado de Cattoñar (2006, pp. 199-201)

Esta multiplicidade de responsabilidades, no fundo são papéis ou tarefas que os gestores das escolas do Canadá têm a seu cargo. Algumas destas responsabilidades já se encontram integradas nos papéis exercidos, contudo, muitas outras não.

Deste grande número de responsabilidades assumidas pelos Diretores, percebe-se que o seu trabalho é altamente variado e específico, umas vezes mais, outras menos rotineiro. Nele, destacam-se as tarefas alusivas ao trabalho pedagógico e à gestão dos recursos como aqueles domínios em que os Diretores declararam valorizar mais e realizar principalmente. Ao contrário, a maioria destes gestores declarou assumir papel pouco relevante ou não ser responsável de forma alguma pelo recrutamento de alunos e de profissionais de níveis superior e técnico, nem pela avaliação do material didático.

Uma boa parte dos Diretores afirmou ter pouca ou nenhuma responsabilidade em relação ao recrutamento e desenvolvimento pedagógico dos professores, à supervisão dos profissionais de níveis superior e técnico, à formação dos pais, à escolha do material didático e à obtenção de fundos privados (Cattonar, 2006). Ainda segundo esta autora, salienta-se “que 62,1% dos Diretores não assumem nenhuma função de ensino” (2006, p. 198).

Num estudo deste género e alargado a tantos Diretores, foi possível descortinar que a forma de exercer, conceber e viver a função varia muito pouco segundo o perfil socioprofissional destes gestores de topo das escolas canadianas, nomeadamente no que toca ao género, à idade, ao tempo de trabalho, ao nível e ao campo de estudo. Também foi possível verificar que os homens declararam com mais frequência assumir e valorizar as tarefas de gestão do pessoal e do orçamento do que as mulheres.

O teor do trabalho destes Diretores, de acordo com Cattonar, “parece, (...), estar ligado, antes de tudo, às contingências contextuais” (2006, p. 205).

5.3.3.6. Funções desempenhadas pelos Diretores das escolas em Inglaterra de acordo com Gálvez (1998) e com Campo (2012a)

Mediante um trabalho realizado por Gálvez nos anos 90 do século XX sobre Diretores escolares na Europa podemos verificar que as funções desempenhadas pelos Diretores das escolas secundárias inglesas se centravam no domínio educativo, da gestão, liderança e relações humanas, na gestão concetual e operacional e nas responsabilidades externas e relações com a comunidade, conforme é mostrado no quadro 114.

Quadro 114 - Descrição do trabalho de um Diretor de escola secundária

| Tipo de tarefa | Subtarefas | Descrição |
|--|--|--|
| Educativa | Formulação dos fins | Identificar e determinar, de acordo com todos os setores interessados, os fins e objetivos gerais da escola. |
| | Currículo | Determinar um currículo ajustado às habilidades académicas e necessidades de todos os alunos e atribuir responsabilidades curriculares aos departamentos, aos membros do pessoal e aos alunos. |
| | Orientação | Determinar a política e a organização para a orientação dos alunos. |
| | <i>Ethos</i> | Determinar o ritual escolar e as normas de comportamento e de disciplina para os alunos e restante pessoal. |
| | Recursos | Selecionar e nomear o pessoal, decidir a distribuição de recursos, determinar os postos superiores, controlar os fundos escolares e o orçamento. |
| Gestão, liderança e relações humanas | Planificação, organização, coordenação e controlo | Determinar as regras, responsabilidades e mecanismos para a tomada de decisões e controlo da gestão, incluindo as responsabilidades delegadas pelo Diretor. Coordenar a oferta de escola com as escolas provedoras e as necessidades dos centros de educação superior. |
| | Distribuição do pessoal | Definir as tarefas do pessoal e registar cada uma delas. |
| | Avaliação e manutenção de registos | Avaliar os níveis de ensino nas classes e o progresso de todos os aspetos da política escolar, estabelecendo critérios e instrumentos de medição. Recolher informações, dados estatísticos e documentos e supervisionar o seu arquivamento. |
| | Edifícios, terrenos e instalações | Responsabilizar-se pela supervisão, segurança e manutenção das instalações escolares. |
| Gestão concetual e operacional | Motivação | Motivar o pessoal e os alunos mediante a sua influência pessoal, os incentivos e a atenção dada às necessidades individuais, como a saúde, a segurança e as condições de trabalho. |
| | Desenvolvimento do pessoal | Desenvolver políticas e mecanismos que contribuam para o desenvolvimento profissional, enriquecimento e apoio técnico ao pessoal. |
| | Resolução de conflitos | Solucionar problemas e resolver conflitos aplicando competências de direção, negociação, mediação e reconciliação. |
| | Comunicação | Assegurar a difusão efetiva da política escolar, através de notícias de atividades e de eventos, assim como a existência de canais efetivos de comunicação bidirecional. |
| Responsabilidades externas e relações com a comunidade | Responsabilidade perante o Conselho de Escola e a autoridade local de educação | Participar nas reuniões do Conselho de Escola, manter contacto com o seu Presidente, abarcar as distintas visões dos membros do Conselho na política da escola e conseguir o seu apoio. Trabalhar de acordo com a política das autoridades locais de educação de forma a estabelecer procedimentos para obter o assessoramento curricular e técnico. |
| | Pais e comunidade em geral | Determinar e implementar uma política para conseguir o apoio e a implicação dos pais em relação ao funcionamento da escola. Apresentar as novidades da escola à comunidade local e conhecer as expectativas da comunidade face à escola. |
| | Empregadores e ambiente externo | Estabelecer a comunicação com os empregadores e outros grupos externos à escola, valorizando as suas expectativas. |

Fonte: Nicholson (1989, pp. 25-27, cit. por Gálvez, 1998, pp. 101-104)

Este quadro revela que em Inglaterra, por esta altura, os Diretores das escolas secundárias já desempenhavam uma série enorme de tarefas e que estas abarcavam diferentes domínios. As mesmas encontravam-se regulamentadas pela “*Ley de Condiciones y Honorarios de los profesores de 1991*” (Gálvez, 1998, p. 110). Este diploma entrou em vigor em abril de 1991 e estabeleceu as obrigações e o sistema remuneratório dos Diretores escolares, assim como dos Subdiretores e dos professores. Segundo esta Lei, os Diretores das

escolas em Inglaterra eram responsáveis pela organização interna, pela direção e pelo controlo da escola.

As tarefas tal como as solicitações alteraram-se com o passar dos anos e, atualmente, em Inglaterra, os Diretores das escolas desempenham diferentes funções e atividades, que Campo (2012a) agrupou em diversos domínios que se encontram patentes no quadro 115.

Quadro 115 - Funções e atividades desempenhadas pelos Diretores das escolas inglesas na ótica de Campo (2012a)

| Domínios | Funções e atividades |
|---|--|
| Pensar no futuro da escola | <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a criar uma visão partilhada que fixa os valores básicos e a finalidade moral da instituição educativa. • Ajudar os outros a criar uma cultura e um clima positivos. • Difundir valores e projetos escolares. • Converter a visão em objetivos partilhados e planos operativos. |
| Liderar as aprendizagens | <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o enfoque contínuo e consistente sobre as aprendizagens dos alunos. • Consolidar modos criativos, ajustados e eficazes de ensino-aprendizagem. • Estabelecer grandes expectativas e desafios exigentes para toda a comunidade educativa. • Acompanhar, avaliar e rever as práticas de aula e promover melhorias. • Questionar os baixos rendimentos em todos os níveis e implementar ações corretoras. |
| Desenvolver-se pessoalmente e preocupar-se com o trabalho em equipa | <ul style="list-style-type: none"> • Manter estratégias para a incorporação do novo pessoal, para o desenvolvimento profissional e para a revisão do exercício profissional dos docentes. • Manter altas expectativas para si mesmo e para os outros. • Planificar, apoiar e rever sistematicamente o trabalho das equipas. • Rever constantemente a sua prática e definir objetivos de melhoria. |
| Gerir a organização | <ul style="list-style-type: none"> • Criar uma estrutura organizativa funcional e coerente com os valores. • Gerir com eficácia os recursos colocados à sua disposição. • «Sacar» o máximo rendimento do pessoal. • Fazer uso dos recursos para comprovar o seu valor. |
| Assegurar a prestação de contas | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma cultura de colaboração. • Tornar públicas as responsabilidades de cada um e assegurar o seu cumprimento. • Trabalhar com o Conselho Escolar para cumprir as responsabilidades institucionais. |
| Vincular-se à comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • Assumir a diversidade e enfrentar os preconceitos estabelecidos. • Assegurar a colaboração na aprendizagem da comunidade. • Colaborar com outras agências, instituições, organismos e organizações da comunidade. |

Fonte: Adaptado de Campo (2012a, pp. 97-98)

Além destas tarefas, Campo (2012a) sublinha que os Diretores das escolas inglesas devem possuir competências necessárias ao desempenho do cargo, definidas em termos de conhecimentos, destrezas e qualidades pessoais.

Em relação aos conhecimentos e às destrezas, estes Diretores devem demonstrar conhecimento e compreensão: da legislação que rege a educação; dos modos de construir acordos e visões partilhadas; dos processos de planificação estratégica; de como liderar a

mudança, a criatividade e a inovação; do uso das novas TIC e do seu impacto; das estratégias de comunicação dentro e fora da escola; das estratégias para melhorar os rendimentos dos discentes, dos docentes, dos não docentes e da escola; dos modelos de ensino e de aprendizagem; dos modelos de convivência e de disciplina; das estratégias de inclusão; do desenho e gestão do currículo; dos processos de autoavaliação; das estratégias para promover o desenvolvimento individual, das equipas e da organização; do modo de construir uma comunidade de aprendizagem; do impacto da mudança nas pessoas e na organização; da planificação estratégica; dos protocolos de segurança em uso nas instalações escolares; dos assuntos legais relativos à igualdade de oportunidades, incapacidades e direitos humanos; do uso de ferramentas para recolher dados e evidências; das oportunidades de aprendizagem fora da escola; dos modelos de colaboração entre instituições; e das estratégias para implicar a responsabilização das famílias pelas aprendizagens dos seus filhos.

Quanto às qualidades pessoais, os Diretores das escolas inglesas devem ser pessoas de convivência social; confiantes; otimistas; motivadas; empáticas; inspiradas; conhecedoras do seu valor; com autocontrolo emocional; «transparentes»; com capacidade de adaptação; com iniciativa; com consciência, em particular do cargo que ocupam e desempenham; orientadas e vocacionadas para o serviço que executam; com vontade e interesse em ajudar os outros no seu desenvolvimento; com liderança; catalisadoras de mudanças; predispostas a mediar e a resolver conflitos; e dispostas a colaborar no trabalho em equipa.

Ainda em Inglaterra, e de acordo com Pont, Nusche e Moorman, os Diretores já desempenham outras funções além das citadas, dado que cada vez mais se comprometem com a

“colaboración con su entorno (...) con respecto al programa de «Escuelas Extendidas», dirigido a asegurar que todos los estudiantes y sus familias tengan acceso a una gama de servicios y otras agencias como la de bienestar social y salud, fuera del tiempo del currículum” (2009, p. 59).

5.3.3.7. Funções desempenhadas em Portugal pelos Diretores das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas no exercício da sua atividade profissional

Em Portugal não abundam os estudos investigativos⁵⁴⁵ e específicos sobre as funções, as tarefas ou os papéis desempenhados pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas. De qualquer forma, em seguida apresentamos as perspetivas no que a esta área diz respeito, de acordo com os estudos realizados por Lima (1998a), Santos (2009), Costa e Costa (2010), Brito (2012), Ferreira e Torres (2012); A. M. L. Lopes (2012); J. C. J. M. Silva (2013), pelo Centro Nacional TALIS (DGEEC⁵⁴⁶, 2013) e por Gadanho (2013). Destes nove trabalhos, um foi realizado nos anos 80 do século XX, dois ocorreram no final da primeira década do século XXI e os restantes no início da segunda década, também deste século.

O primeiro dos estudos referidos foi realizado por Lima numa escola secundária portuguesa na segunda metade da década de oitenta do século passado, onde foi possível identificar três grandes grupos de tarefas distintas desempenhadas pela equipa de gestão, na altura denominada Conselho Diretivo da escola, de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente no que concerne ao “atendimento, reuniões e expediente” (1998a, p. 400), que se sistematizam no quadro 116, que construímos para esse efeito.

Quadro 116 - Tarefas realizadas pelo Conselho Diretivo segundo Lima (1998a)

| Tarefas | Descrição |
|-------------|--|
| Atendimento | Atendimento de professores, dos alunos, dos funcionários, dos diretores de turma, dos encarregados de educação e de outros para tratar assuntos de caráter diverso. |
| Reuniões | Participação nas reuniões realizadas na escola, designadamente do Conselho Diretivo, dos Conselhos de Turma extraordinários de cariz disciplinar, do Conselho Pedagógico, do Conselho Consultivo e do Conselho Administrativo. Participação, igualmente, em reuniões com a associação de pais e com a associação de estudantes. Participação num número elevado de reuniões realizadas fora da escola, em que simultaneamente representavam a escola. |
| Expediente | Tarefas de permanência no gabinete do Conselho Diretivo (excluindo atendimento e participação em reuniões), em que se destacam a leitura e a expedição de correio, o atendimento de telefonemas, a leitura da legislação, a realização de telefonemas e o trabalho de secretária. |

Fonte: Adaptado de Lima (1998a, pp. 400-406)

⁵⁴⁵ Ainda em relação aos estudos realizados no nosso país, já nos referimos no que toca aos outros países àquele que foi coordenado por Barroso e Sjorslev (1991), e que se realizou em 12 Estados membros da na altura denominada CEE, incluindo Portugal.

⁵⁴⁶ A sigla DGEEC diz respeito à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Segundo Lima (1998a), a maior parte das tarefas realizadas pelos elementos do Conselho Diretivo⁵⁴⁷ envolve o atendimento às pessoas, quer seja presencial ou através do telefone, sendo os professores o grupo de interlocutores que é mais privilegiado. Estas tarefas são quase constantes, pelo que assumem grande importância.

Os elementos do Conselho Diretivo estão quase sempre em interação com os interlocutores internos e externos à escola e, também, uns com os outros no quadro da equipa docente deste Conselho, trabalhando num ritmo alucinante. Lima justifica esta situação com base no facto dos docentes do Conselho Diretivo estarem “sujeitos a um ritmo e a uma diversidade de solicitações assinaláveis” (1998a, p. 412).

Durante este estudo, foi possível a Lima verificar que ao fim de um dia de trabalho levado a cabo pelos gestores de topo da escola secundária, praticamente todas as tarefas, todos os interlocutores e todas as áreas de intervenção podiam ser registadas pelo investigador no «terreno», “conforme sucedeu no dia 22 de Janeiro de 1986 (Quarta-Feira), (...)” (1998a, p. 413).

Já no final da primeira década deste século, Santos (2009) realizou uma investigação centrada no campo de estudo da caracterização profissional dos gestores escolares, a partir de uma perspectiva analítica e interpretativa. O seu objeto de estudo foram as representações sobre o gestor escolar e as suas funções presentes nos documentos oficiais da Inspeção-Geral da Educação (IGE).

Este trabalho centrou-se, em larga medida, na investigação efetuada por Barroso (1995a; 1995c), no quadro da evolução da administração das escolas em Portugal, em particular no que toca à evolução do exercício das funções dos Diretores de escolas portuguesas e aos seus perfis funcionais.

O dispositivo analítico teve como ponto de partida as investigações concretizadas por Parsons (1960), Sergiovanni (1991), Morgan, Hall e Mackay (1983) e Barroso e Sjorslev (1991)⁵⁴⁸, no âmbito do estudo dos modelos de gestão escolar e do papel do Diretor, além da revisão da legislação que regulamentou até 2009 a gestão e administração das escolas públicas portuguesas.

Neste estudo foram identificadas as possíveis representações dos Diretores das escolas em relação às tarefas que desempenham no exercício das suas funções. As mesmas foram

⁵⁴⁷ Estes elementos integram o Presidente do Conselho Diretivo, o Vice-Presidente, o Secretário, o 1º Vogal e o 2º Vogal, de acordo com os n.ºs 1 e 2, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

⁵⁴⁸ Parsons (1960) propõe que as organizações formais sejam compostas por três níveis, sistemas ou funções: técnico, gestor e administrativo ou funcional.

condensadas de acordo com os contributos de inspiração funcionalista de tradição anglo-saxónica dos autores mencionados, nas dimensões técnica, conceção, relações humanas e gestão externa que Santos (2009) fez corresponder respetivamente às funções pedagógicas, de gestão operacional, de relações humanas e de gestão externa e que apresentamos nos quadros 117, 118, 119 e 120. Em relação a estas quatro dimensões de funções, o investigador propõe uma listagem generalista das funções do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, como se pode observar nos quadros já citados.

Em primeiro lugar, centremo-nos nas funções pedagógicas (Quadro 117).

Quadro 117 - Funções pedagógicas

| Funções Pedagógicas |
|--|
| <p>Constituir os objectivos e metas da escola</p> <p>- Apurar e escolher em conjunto com as partes intervenientes o conjunto das metas e objectivos da escola.</p> |
| <p>Articular e enquadrar o currículo face à escola e à comunidade educativa</p> <p>- Enquadrar o currículo ao nível das diferentes necessidades e sensibilidades dos alunos e da comunidade envolvente, tendo em vista o alargamento da oferta educativa a prestar pela escola.</p> |
| <p>Definir e implementar o Projecto Educativo</p> <p>- Elaborar e promover a publicitação e cumprimento da política educativa de escola, designadamente, os princípios e orientações consignadas no Projecto Educativo.</p> |
| <p>Accionar os órgãos de gestão (gestão intermédia) para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem</p> <p>- Atribuir a cada estrutura educativa responsabilidades na exploração de estratégias de carácter didáctico e pedagógico, no sentido da melhoria da actividade educativa e da aprendizagem dos alunos.</p> |
| <p>Acompanhar o exercício das actividades lectivas e não lectivas</p> <p>- Supervisionar e acompanhar o desenvolvimento das actividades lectivas no sentido da sua adequação curricular, funcional e estrutural.</p> |
| <p>Supervisionar o processo de avaliação dos alunos</p> <p>- Controlar a adequação e cumprimento do processo de avaliação às normas regulamentares e ao contexto educativo envolvente.</p> |
| <p>Definir e aplicar medidas educativas específicas</p> <p>- Promover a aplicação de medidas educativas específicas em resposta às necessidades educativas apuradas.</p> |

Fonte: Santos (2009, p. 83)

A atuação do Diretor no que se refere às funções pedagógicas desenvolve-se visando a promoção e a garantia do sucesso da missão educativa da escola. A mesma, consiste, essencialmente, no acompanhamento e promoção da atividade pedagógica, recorrendo a estratégias de idealização, planificação e produção mediante a orientação do projeto educativo de escola, de forma a garantir a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos.

Segundo Santos,

“o desenvolvimento destas funções visa essencialmente produzir sentido e alcance à missão pedagógica e educativa do estabelecimento de ensino, através da definição dos objectivos e metas da organização, na construção e implementação do seu projecto educativo - com o contributo das várias estruturas intermédias num reforço à sua participação - e na promoção de uma política educativa local centrada nas necessidades e valências da comunidade educativa. (...) cabe ainda ao chefe executivo promover e controlar a organização e gestão do currículo, orientar e acompanhar as actividades lectivas e não lectivas, supervisionar o processo de avaliação dos alunos e definir e impulsionar medidas educativas específicas, percorrendo um caminho de reforço à prossecução dos objectivos e orientações do projecto educativo, e em observância à legislação aplicável” (2009, pp. 82-83).

Passemos em seguida a considerar as funções de gestão operacional (Quadro 118).

Quadro 118 - Funções de gestão operacional

| Funções de gestão operacional |
|--|
| <p>Definir regras, responsabilidades e mecanismos de controlo em resposta ao quotidiano escolar</p> <p>- Definir regras, responsabilidades e mecanismos necessários à implementação e manutenção da política interna da escola e, nomeadamente, ao seu controlo.</p> |
| <p>Definir as tarefas do pessoal e as características dos diferentes postos de trabalho</p> <p>- Distribuir o pessoal pelos diferentes postos de trabalho e definir as tarefas e responsabilidades inerentes aos mesmos e as características dos demais postos de trabalho.</p> |
| <p>Avaliar o pessoal docente e não docente</p> <p>- Controlar e avaliar o desempenho de todo o pessoal no exercício das suas funções.</p> |
| <p>Administrar o orçamento da escola</p> <p>- Gerir e rentabilizar o orçamento da organização em função das necessidades inerentes a cada área da actividade da escola.</p> |
| <p>Gerir os recursos materiais</p> <p>- Gerir e rentabilizar os recursos materiais disponíveis na escola em função das necessidades inerentes a cada área da sua actividade.</p> |
| <p>Organizar e qualificar a funcionalidade dos espaços da Escola</p> <p>- Assegurar a manutenção dos espaços e instalações disponíveis e correcção de eventuais anomalias.</p> |

Fonte: Santos (2009, pp. 84-85)

As funções de gestão operacional focalizam-se, de acordo com Santos, fundamentalmente,

“no desenvolvimento de estratégias de gestão e de controlo, centradas na manutenção do funcionamento do quotidiano da escola, no respeito pelas normas regulamentares e pelas orientações da administração central, e de acordo com os objectivos e regulamentos definidos para os órgãos colegiais no âmbito das suas competências.

Carateriza-se pela execução de funções necessárias ao *management* da organização escolar (Barroso e Sjorslev, 1991), que se distribuem pelos procedimentos de planificação, organização, coordenação e controlo dos diferentes recursos; no acompanhamento e validação dos procedimentos de avaliação de desempenho; na gestão dos serviços administrativos e financeiros, através do exercício de supervisão e controlo; na gestão do orçamento; na exploração de receitas próprias; e na administração dos serviços, edifícios e recursos disponíveis na escola” (2009, pp. 83-84).

Em terceiro lugar, atenhamo-nos, às funções relativas às relações humanas (Quadro 119).

Quadro 119 - Funções de relações humanas

| Funções de relações humanas |
|--|
| <p>Motivar a participação do pessoal da Escola</p> <p>- Motivar pela sua influência o pessoal docente, não docente e discente, através de incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, nomeadamente, às suas condições de trabalho.</p> |
| <p>Definir planos de formação para a melhoria da competência profissional</p> <p>- Construir uma política de apoio e desenvolvimento para todo o pessoal, designadamente, através da implementação de meios de formação.</p> |
| <p>Gerir os conflitos</p> <p>- Resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação.</p> |
| <p>Difundir a informação</p> <p>- Promover uma efectiva difusão de toda a informação referente à actividade da escola, divulgar a política educativa e funcional do estabelecimento educativo e publicitar notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar - mantendo um dispositivo de comunicação bidirecional.</p> |
| <p>Promover a constituição e operacionalização de projectos</p> <p>- Promover a concretização e implementação de projectos com o objectivo de provocar inovações e mudanças efectivas para a melhoria da actividade da escola.</p> |
| <p>Exercer a autoridade hierárquica</p> <p>- Exercer a liderança e controlo sobre o trabalho desenvolvido na escola e pelo respectivo pessoal.</p> |

Fonte: Santos (2009, pp. 85-86)

No que concerne às funções de relações humanas patentes no quadro anterior, o Diretor escolar exerce-as, basicamente, na liderança institucional, na gestão de conflitos, na animação e coordenação de grupos e equipas de trabalho, na promoção a um maior

envolvimento do pessoal docente, não docente e discente, na condução e dinamização de projetos, na difusão de informação e na motivação dos diferentes recursos humanos.

No desempenho destas funções, em particular nos aspetos relacionados com a motivação e desenvolvimento do pessoal, a resolução de conflitos porventura ocorridos entre pessoas e grupos ou no seio de cada grupo e no reforço à comunicação e à prestação de informação, o gestor de topo da escola estabelece uma série de interações que estão diretamente associadas ao seu modelo e filosofia de liderança.

Na ótica de Santos, esta situação “permite concluir que estamos perante um campo funcional repleto de subjectividade e de pluralismo ideológico e funcional, perante o qual, provavelmente, poderemos ser confrontados com linhas de acção e orientação distintas e concorrentes entre si” (2009, p. 85).

Detenhamo-nos, por fim, nas funções de gestão externa (Quadro 120).

Quadro 120 - Funções de gestão externa

| Funções de gestão externa |
|---|
| <p>Comunicar com a Administração Educativa</p> <p>- Cumprir a actividade de prestação de contas junto das autoridades regionais e centrais e solicitar o apoio e orientação técnica das mesmas.</p> |
| <p>Promover a participação de Pais e Encarregados de Educação no quotidiano da Escola</p> <p>- Definir uma política e medidas essenciais para o apoio e envolvimento dos pais/encarregados de educação no funcionamento da escola, e promover estratégias de comunicação e difusão de informação junto destes.</p> |
| <p>Estabelecer relações com a comunidade educativa e promover parcerias com as respectivas instituições</p> <p>- Estabelecer relações entre o estabelecimento de ensino e outros organismos, departamentos e instituições, e promover estratégias de parceria junto de parcerias consignados a apoiar a escola e a sua actividade.</p> |
| <p>Promover a participação e integração da autarquia no âmbito da gestão da escola</p> <p>- Definir uma política e medidas essenciais para o apoio e envolvimento da autarquia na gestão da vida da escola, e reforçar estratégias de comunicação bidirecionais entre as partes.</p> |
| <p>Promover dinâmicas inter-escolares</p> <p>- Assegurar uma coordenação alargada com outros estabelecimentos de ensino, nomeadamente, para a constituição de uma política educativa comum, para o desenvolvimento de estratégias de <i>benchmarking</i> e para a promoção de procedimentos de inter-dinamização.</p> |
| <p>Adequar a actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional</p> <p>- Garantir o sentido e alcance da actividade da escola em sintonia com o processo de desenvolvimento local e nacional, ao quadro legal em vigor, às tendências sociais, económicas e de emprego, e ao pensamento educativo.</p> |

Fonte: Santos (2009, pp. 86-87)

Relativamente às funções de gestão externa, o Diretor apresenta-se como representante oficial da escola. Neste campo, as suas tarefas incluem a celebração de parcerias e protocolos

com elementos externos à escola, a promoção do estabelecimento de relações institucionais, formais e informais com os diferentes parceiros, de forma a valorizar a presença da escola na comunidade.

Neste tipo de funções incluem-se, igualmente, a prestação de contas à administração central e regional, o acompanhamento e a integração da participação dos pais e encarregados de educação, assim como dos diversos serviços e instituições comunitárias. Compreende ainda o desenvolvimento de estratégias de parceria⁵⁴⁹ com os diferentes parceiros sociais, estratégias de inclusão para a participação dos distintos atores externos e no reforço das parcerias institucionais, visando a promoção de uma cultura de dinamização conjunta, a melhoria da atividade educativa e a da missão da escola no quadro das orientações e dinâmicas de desenvolvimento de âmbito local, regional e nacional.

Noutra investigação, agora realizada por Costa e Costa (2010)⁵⁵⁰, tendo por base uma dissertação de mestrado efetuada por F. M. A. M. Costa (2006), foi possível constatar que

⁵⁴⁹ A palavra *partenariado*, em francês *partenariat* e em inglês *partnership*, designa a situação de colaboração entre membros de organismos diferentes. O *partenariado educativo* implica que essa colaboração vise objetivos educacionais. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, o *partenariado* traduz-se por uma “parceria” (2014, p. 1195). Pode também tratar-se de uma colaboração realizada entre o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada e determinadas organizações, como as empresas. Igualmente se pode apresentar como uma modalidade de colaboração estruturada entre o sistema educativo e o sistema económico e social. Para Barbier, o *partenariado* baseia-se “na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significações múltiplas” (1995, cit. por Canário, 1995, p. 152). Trata-se de uma prática social e educativa inovadora que assume importância crescente nas sociedades contemporâneas. Segundo Rodrigues e Stoer, “a designação formal(izada) de *partenariado* apareceu em Portugal principalmente pela via de programas europeus” (1998, p. 6). Inicialmente esta influência fez com que no nosso país o *partenariado* fosse entendido como cooperação entre parceiros de diferentes países e só mais tarde entre instituições, organizações ou entre estas e as pessoas. No entanto, e ainda de acordo com Rodrigues e Stoer, o *partenariado* como cooperação mais formal entre pessoas e entidades com os mesmos objetivos e interesses comuns - «parceria» - no sentido de promover projetos locais de desenvolvimento tomou forma em Portugal nos anos 60 do século XX. Esta parceria ou colaboração, na perspectiva de Vieira e Sá (1998), pode ser estabelecida entre um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupadas e outras escolas. Também se podem desenvolver estas parcerias com as Juntas de Freguesia, as Câmaras Municipais, o Governo Central, o MEC, quaisquer Direções de Serviços dos Estabelecimentos Escolares, os Bombeiros Voluntários ou Municipais, os Centros de Saúde, os Hospitais, as Associações de Pais, as Associações Culturais, os Clubes Desportivos ou Recreativos, os Centros de Emprego e Formação Profissional, os Centros Sociais, os Centros Paroquiais, a Segurança Social, as Universidades, as Bibliotecas Municipais ou não, os Museus, a Santa Casa da Misericórdia, entre outras entidades ou organizações. Portanto, estas parcerias podem ser estabelecidas com entidades locais, regionais, nacionais ou internacionais, em que as tomadas de decisão na organização escolar são partilhadas “através de interações horizontais (concertação, negociação e procura de consensos), no sentido do aprofundamento da democracia participativa e do controlo social da autonomia. Ou seja, o Estado cede parte da sua presença no espaço escolar não exclusivamente para os professores mas também para outros intervenientes no processo educativo que participam de forma alargada na tomada de decisões e o resultado pretendido é a transformação das organizações que servem as crianças e as famílias e, em última análise, o desenvolvimento local” (Saldanha, 2006, p. 22).

⁵⁵⁰ A propósito desta investigação sobre o quotidiano da vida de um Diretor de um Agrupamento Vertical de Escolas ver, também, Costa e Costa (2007).

vários foram os papéis desempenhados pelo Diretor⁵⁵¹ de um Agrupamento Vertical de Escolas, desde funções mais técnicas, burocráticas e formais, a tarefas de cariz mais relacional e motivacional. Estes investigadores (2010) tiveram o cuidado de registar o tempo gasto por este Diretor em cada tarefa, durante a observação que foi realizada ao longo de duas semanas. Entre essas tarefas salientam-se aquelas que se relacionam com o expediente, as reuniões, o atendimento, as questões informáticas e outras tarefas que sintetizámos no quadro 121.

Quadro 121 - Tarefas desempenhadas pelo Diretor observado segundo Costa e Costa (2010)

| Tarefa | Especificação da tarefa | Percentagem de tempo dedicado a cada tarefa pelo Diretor |
|-----------------------|--|--|
| Expediente | Leitura do correio e dos <i>e-mails</i> , sua impressão e redistribuição; conversas telefónicas; análise de documentos; leitura de legislação, de protocolos, de <i>dossiês</i> , de relatórios solicitados a grupos de trabalho e de processos disciplinares; resolução desses processos disciplinares; preparação de <i>dossiês</i> ou simples notas onde dá a conhecer à comunidade diversas informações. | 25,1% |
| Reuniões | Reuniões formais e informais que coincidiram com reuniões ordinárias da escola. | 31,7% |
| Atendimento | Atendimento aos docentes em geral, aos professores com determinados cargos pedagógicos (nomeadamente aos diretores de turma, coordenadores de departamento e orientadores de estágio), ao responsável pela biblioteca, aos funcionários administrativos e auxiliares, ao técnico de informática, aos alunos, aos representantes dos pais e encarregados de educação e aos fornecedores. | 16,8% |
| Questões informáticas | Resolução de problemas informáticos surgidos no gabinete do Diretor e noutros espaços da escola. | 15,4% |
| Outras tarefas | Várias, nomeadamente «dar a volta à escola» ⁵⁵² ; visita a exposições e atividades desenvolvidas por alunos e professores que são organizadas pelos departamentos curriculares; conversas ocasionais ou solicitadas que mantém com outras pessoas como, por exemplo, com os investigadores que realizaram este estudo. | 11,0% |
| Total | | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Costa e Costa (2010, pp. 5-6)

Estes dados revelam que as reuniões (31,7%), seguidas de perto pelo expediente (25,1%), são aquelas tarefas que ocupam a maior percentagem de tempo diário do Diretor do

⁵⁵¹ Este Diretor na altura em que F. M. A. M. Costa (2006) realizou o estudo investigativo no âmbito da dissertação de mestrado, era Presidente do Conselho Diretivo de um Agrupamento Vertical de Escolas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Contudo, optámos por designar este gestor de topo por Diretor, na medida em Costa e Costa (2010) o fazem no seu estudo e também porque este elemento, em 2010, ao abrigo do artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é assim denominado.

⁵⁵² «Dar a volta à escola» é um dos rituais que este Diretor pratica duas vezes por semana, onde durante o intervalo dá uma volta completa à escola sede de Agrupamento, passando pelos corredores e recreios com objetivos muito precisos, designadamente ser «visto» pelos auxiliares de ação educativa, uma vez que nem sempre cumprem as normas de funcionamento que o órgão de gestão pretende e também como forma de contribuir para que os docentes evitem chegar atrasados às aulas pois, de vez em quando, são encontrados neste «passeio».

Agrupamento Vertical de Escolas observado, constituindo mais de metade do tempo que este gestor dedica a este Agrupamento no exercício das suas funções (56,8%). Por outro lado, outras tarefas (11,0%) que se encontram expressas neste quadro constituem-se como aquelas em que o Diretor despende diariamente menos tempo.

Numa análise mais sistematizada da totalidade das tarefas, procederam os investigadores (2010) à sua categorização em cinco grandes domínios de intervenção, que entendemos reunir no quadro 122.

Também em relação aos domínios de intervenção, Costa e Costa (2010) tiveram o cuidado de registar o tempo despendido por este Diretor, por nós traduzido em valores percentuais.

Quadro 122 - Domínios de intervenção do Diretor observado segundo Costa e Costa (2010)

| Domínio | Especificação do domínio | Percentagem de tempo despendido nos vários domínios pelo Diretor |
|-----------------------------|---|--|
| Relações Humanas | Relaciona-se com a capacidade de desenvolver relações interpessoais, transformando-se o Diretor num líder que procura ser um orientador, um dinamizador, um motivador e um mediador de conflitos. Geralmente o papel de motivador é assumido como fundamental pelos gestores de topo das escolas, para motivar o pessoal docente, não docente, discente, pais e encarregados de educação, bem como a comunidade educativa, em geral, a fim da sua missão à frente dos destinos da instituição educativa ser bem-sucedida. | 18,6% |
| Administrativo e Financeiro | Abarca duas grandes dimensões de uma organização, a parte mais administrativa e burocrática e a gestão das verbas. Inclui, também, toda a carga logística relacionada com tarefas como assinar documentos, redigir ofícios, despachar o correio (em papel ou em suporte digital) e preparar as reuniões. | 53,0% |
| Pedagógico | Engloba tarefas onde se verifica um envolvimento mais direto com os alunos e o seu processo de ensino e aprendizagem. | 4,6% |
| Controlo | Integra o trabalho do Diretor que se relaciona com a vigia e o controlo do funcionamento de diversas áreas. Por exemplo, a vigilância e o controlo que o gestor exerce sobre as regras implementadas na escola, sobre os auxiliares de ação educativa, aos alunos e seus comportamentos, assim como ao pessoal docente. Deste domínio, ainda, faz parte a necessidade que o Diretor sente em exercer uma vigilância «apertada» sobre as despesas em geral. | 8,9% |
| Apoio Técnico | Envolve os «pormenores» que chegam à secretária do Diretor, para ele resolver, corrigir ou elaborar. Por exemplo, gravar CD's e entregá-los, tirar fotocópias, digitalizar e imprimir documentos, enviar faxes e fornecer materiais solicitados, entre outros aspetos. | 14,9% |
| Total | | 100,0% |

Fonte: Adaptado de Costa e Costa (2010, pp. 7-8)

Os dados deste quadro revelam que é no domínio administrativo e financeiro (53,0 %) que este Diretor despende mais tempo no exercício das suas funções quotidianas e que o domínio pedagógico (4,6 %) é aquele em que este gestor de topo dedica diariamente menos

tempo. Esta realidade na nossa opinião deveria acontecer precisamente ao contrário, uma vez que para um melhor funcionamento de qualquer escola, o primado administrativo não se deve sobrepor ao primado pedagógico. A este propósito, também Boal (1998) e Dinis (1992) entendem que a ação deste dirigente deve assentar nos princípios gerais da democraticidade e participação, em que o primado de critérios de natureza pedagógica deve prevalecer em relação aos de natureza administrativa. Ainda neste âmbito se salienta que a “legislação portuguesa determina com clareza e constância que a ordem administrativa escolar se submeta às prioridades de ordem pedagógica” (Sanches, 1996, p. 16).

No início da segunda década deste século foi realizado um estudo por Brito (2012) que consistiu na observação, descrição e compreensão dos papéis e estratégias prevalentes no trabalho de uma Diretora de um Agrupamento de Escolas TEIP da zona de Lisboa, ao colocar em «marcha» o seu projeto (projeto educativo e projeto de intervenção). A metodologia que utilizou desenrolou-se ao longo de três fases. Na primeira fase, Brito (2012) estabeleceu um primeiro contacto com esta gestora a fim de recolher alguns dados. Na segunda fase, foi realizada uma observação estruturada ao longo de dois dias de trabalho da Diretora, uma entrevista semiestruturada para recolher informação que permitisse ao investigador inteirar-se sobre as conceções que esta Diretora tinha em relação ao seu próprio trabalho, tendo ainda sido analisado o projeto educativo deste Agrupamento e o projeto de intervenção da Diretora. Na terceira fase, Brito (2012) efetuou o trabalho de tratamento e análise da informação recolhida. As principais conclusões a que chegou foram as seguintes:

- em relação aos grandes tipos de papéis identificados por Mintzberg (1983), esta Diretora nas propostas de ação presentes do seu projeto de intervenção apresenta como predominante a existência futura de papéis de gestão decisoriais e interpessoais, traduzindo-se respetivamente em 53,85% e 34,46%;

- quanto aos papéis de gestão, também identificados por Mintzberg (1983), a Diretora deste Agrupamento de Escolas TEIP da zona de Lisboa desempenha diariamente em mais ocorrências o papel de líder, em particular na responsabilidade perante toda a sua equipa (com 22,15%) seguido do papel de reguladora, nomeadamente ao nível da gestão de crises (com 14,77%) e do papel de observadora ativa (com 14,09%);

- relativamente às tarefas de gestão categorizadas por Katz (1974), a Diretora dedica maior percentagem do seu trabalho diário à gestão externa, especificamente nas relações com a comunidade e na prestação de contas (com 43,08%), seguida da gestão operacional, no que diz respeito ao funcionamento global e controlo da organização (com 27,69%), das tarefas

técnicas e educativas, em particular das que estão afetas à natureza específica da organização (com 18,46%) e por último das relações humanas, no que toca à gestão do pessoal (com 10,77%);

- nas 66 atividades observadas ao longo de dois dias de observação o investigador salienta que 40,91% destas foram realizadas com os alunos; 19,7% envolveram os professores e que 6,06% abrangeram tanto o ME, como os encarregados de educação;

- nos 333 minutos proporcionados pela observação realizada pelo investigador, destacam-se os 140 minutos dedicados aos alunos (o que corresponde a 42,04%), seguidos dos 90 minutos utilizados com os encarregados de educação (o que equivale a 27,03%), dos 46 minutos despendidos com os professores (o que se traduz em 13,81%), dos 25 minutos «gastos» com os parceiros, segurança social e outros (o que representa 7,51%), dos 22 minutos «consumidos» com o ME (o que corresponde a 6,61%) e dos 5 minutos que dedicou tanto ao pessoal auxiliar, como à Câmara Municipal (o que se traduz em 1,50% para cada um deles);

- por último, Brito salienta que diariamente se verifica que o trabalho desta Diretora “é constantemente interrompido por pequenas urgências e micro decisões que fazem a máquina avançar” (2012, p. 44).

Num outro estudo de âmbito mais geral realizado em Portugal por Ferreira e Torres (2012) que tinha como principal objetivo analisar criticamente o modo de funcionamento do órgão de gestão unipessoal numa escola secundária, bem como caracterizar as *praxis* do seu Diretor na gestão quotidiana, foi possível identificar as tarefas que este gestor desempenha no exercício da sua atividade profissional. Para tal, o trabalho de campo, realizado nos dois primeiros trimestres de 2010, recorreu às técnicas de observação direta não participante, em especial no gabinete do Diretor, à entrevista, às conversas informais e à análise documental. Apesar de neste estudo terem sido considerados, além do Diretor, o Subdiretor, os dois Adjuntos, os dois assessores, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, apenas nos iremos centrar no que ao Diretor diz respeito, em particular no que toca às suas tarefas ou funções. Deste modo, quanto às tarefas desempenhadas pelo Diretor, Ferreira e Torres (2012) consideraram seis grupos: *ao telefone; atendimento; atendimento ao staff; reuniões; trabalho de secretária; e saídas*.

As tarefas designadas *ao telefone*, que incluem as de «faz chamada» e «atende chamada», tomaram 18,86% de tempo ao Diretor.

As tarefas de *atendimento* aos professores, aos funcionários, aos alunos e aos pais e encarregados de educação ocuparam 32,06% de tempo a este gestor.

As tarefas de *atendimento ao staff*, isto é, atendimento do Diretor aos outros elementos do gabinete (Subdiretor, dois Adjuntos e dois assessores) «consumiram» 14,44% do seu tempo.

As tarefas denominadas *reuniões* fizeram com que este dirigente lhe dispensasse 1,86% do seu tempo.

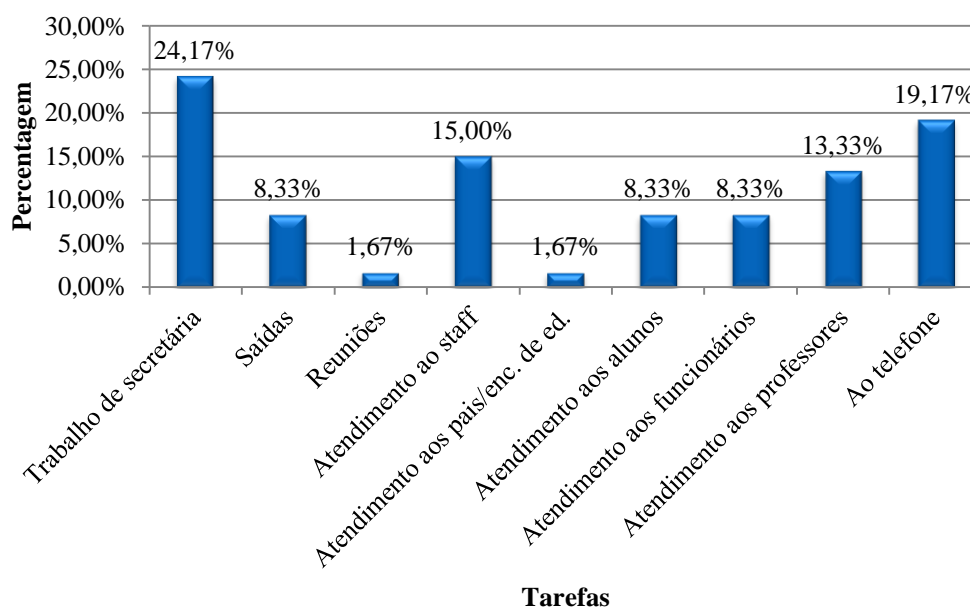
As tarefas relativas ao *trabalho de secretária*, que integram todas aquelas tarefas que o Diretor realizava autonomamente ou em cooperação, mas sem a presença de interlocutores externos à sua equipa de direção, ocuparam este gestor durante 24,81% do seu tempo.

Por último, as tarefas intituladas *saídas*, que se reportam às tarefas realizadas fora do espaço físico do gabinete do Diretor, ocuparam 7,97% do tempo deste dirigente.

Este é um Diretor que dedica a maior parte do seu tempo ao *atendimento* (perfazendo no total 46,50%), seguido do *trabalho de secretária* (24,81%) e das tarefas realizadas *ao telefone* (18,86%). Este dirigente despense menos tempo com as *reuniões* (1,86%).

Segundo Ferreira e Torres (2012), se nos centrarmos apenas num dia de trabalho do Diretor de oito horas no seu gabinete, então os dados são aqueles que se apresentam no gráfico 1.

Gráfico 1 - Um dia de trabalho do Diretor: tarefas e respetiva duração para um dia de trabalho de 8 horas, em percentagem



Fonte: Adaptado de Ferreira e Torres (2012, p. 99)

Os dados deste gráfico são elucidativos quanto às tarefas realizadas quotidianamente pelo Diretor, assim como ao tempo «gasto» em percentagem para as levar a cabo. Apesar destes valores serem diferentes estão em linha com os anteriores. Assim, num dia de oito horas de trabalho, o Diretor de uma escola secundária «gasta» mais tempo com as tarefas de *atendimento*, nomeadamente ao *staff*, aos pais e encarregados de educação, aos alunos, aos funcionários e aos professores (totalizando 46,66%), seguido do *trabalho de secretária* (24,17%) e das tarefas realizadas *ao telefone* (19,17%). Este gestor ocupa menos tempo com as *reuniões* (1,67%).

As *saídas* são tarefas em que o Diretor «emprega» 8,33% do seu tempo. Ainda quanto às tarefas de *atendimento*, o Diretor dispensa mais tempo ao atendimento do *staff* (15,00%), seguido dos professores (13,33%), dos alunos e dos funcionários (com 8,33% de tempo despendido com cada um destes grupos) e dos pais e encarregados de educação (1,67%).

Igualmente no mesmo ano um outro estudo foi realizado, agora por A. M. L. Lopes (2012), no âmbito das lideranças escolares, em particular no que toca à compreensão das singularidades destas lideranças e dos (con)textos em que essas lideranças, em diversas interações, se exerceram e foram exercidas. Este estudo foi efetuado em quatro Agrupamentos de Escolas junto dos seus Diretores no início desta segunda década do século XXI. Entre os vários objetivos que a autora (2012) pretendia alcançar encontravam-se os desafios da escola e as tarefas do Diretor. Em relação às tarefas do Diretor as principais conclusões são as seguintes:

- os discursos dos Diretores, recolhidos nas entrevistas, fazem prevalecer a ideia que as tarefas que estes desempenham são caracterizadas maioritariamente por A. M. L. Lopes, “de âmbito administrativo, pedagógico, relacional e comunicacional” (2012, p. 279);

- os Diretores desempenham múltiplas tarefas e com periodicidade, continuidade e regularidade distintas, podendo ocorrer numa frequência diária, semanal, mensal e ocasional. As tarefas diárias integram: fazer e atender chamadas telefónicas; despachar correio, como ler e escrever ofícios e *e-mails*; consultar, gerir e preencher plataformas informáticas; atendimento a alunos, professores, pais e encarregados de educação e ao pessoal não docente; gestão de conflitos que envolvem o pessoal docente, não docente, os pais e os alunos; promover o relacionamento interpessoal; e preparar documentação interna e externa como relatórios, comunicações, ordens de serviço, grelhas, mapas, entre outros. Esta última tarefa é também executada semanalmente pelos Diretores. As atividades de monitorização e supervisão administrativa são realizadas diariamente, semanalmente e mensalmente pelos

Diretores escolares. Quanto às tarefas exclusivamente semanais temos: ler, analisar e interpretar a legislação; gestão de espaços e questões técnicas; reuniões com a equipa de direção; e atividades de conceção e planeamento estratégico. As reuniões com as estruturas de gestão intermédia e as atividades de monitorização e supervisão pedagógica são realizadas semanalmente e mensalmente pelos Diretores escolares. Apenas as atividades de monitorização e supervisão financeira são concretizadas mensalmente pelos Diretores. No que concerne às tarefas exclusivamente de frequência ocasional, salientam-se a avaliação do pessoal docente e as reuniões com a autarquia. Já as reuniões com as associações de pais e a formação de pessoal docente e não docente ocorrem tanto mensal como ocasionalmente. Por último, a gestão de recursos humanos e as reuniões e contactos com a administração educativa são efetuados pelos Diretores, diariamente, semanalmente e ocasionalmente;

- outro aspeto conclusivo a sublinhar prende-se com o quotidiano dos Diretores que “parece estar imbuído de uma certa ambiguidade e complexidade decorrente das multitarefas a realizar, associado ao acréscimo de burocratização das mesmas” (A. M. L. Lopes, 2012, p. 272).

Em jeito de síntese, podemos referir que perante as conclusões retiradas, A. M. L. Lopes admite “que as tarefas de diretor são, essencialmente, administrativas, burocráticas e tecnocráticas” (2012, p. 278).

Outro estudo no âmbito da temática que vimos abordando foi efetuado por J. C. J. M. Silva (2013) num Agrupamento de Escolas da região da grande Lisboa e teve como objeto o trabalho quotidiano desse Diretor. Em resultado da recolha de dados que se realizou no ano letivo de 2012-2013 e provenientes da observação não participante de índole naturalista, da entrevista e da análise documental, foram determinadas as seguintes funções desempenhadas pelo Diretor desse Agrupamento de Escolas de acordo com o tempo que dispendeu com cada uma delas: administrativas, que integram o correio em geral e o eletrónico, os telefonemas, os pagamentos de faturas, o expediente geral e os assuntos relacionados com os exames, o que ocupou 30,4% do tempo deste gestor; relação com os atores internos, nomeadamente com os professores e os alunos, mas que também fazem parte as reuniões e contactos com os assessores, além da gestão de relações intrapessoais, que consumiu 25,4% de tempo àquele dirigente; tempo pessoal⁵⁵³, que incorpora o tempo que «gasta» no almoço, nos intervalos e

⁵⁵³ Neste estudo, J. C. J. M. Silva (2013) pretendeu também registar através da observação não participante o tempo que o Diretor dedicava a si, à sua família, ao almoço, aos intervalos, entre outros assuntos do foro pessoal, o que de certa forma traduz o nosso interesse pelos resultados obtidos nesta investigação, entre eles,

com a família, que totalizou 22,2%; organização e gestão, que comporta a gestão dos problemas dos professores, das atividades dos assistente e dos alunos, bem como a organização das atividades pedagógica e extracurriculares, que tomou 12,9% de tempo a este dirigente; relações com os atores externos, em particular com a autarquia, com as entidades policiais e com os pais e encarregados de educação, que ocupou 5% do tempo deste gestor de topo; e por último a liderança que, apenas, tomou 4,1% de tempo ao máximo responsável pelo Agrupamento, designadamente com a integração do trabalho da escola num todo e com a fundamentação científica das políticas traçadas para a escola.

J. C. J. M. Silva (2013) salienta ainda que o tempo de observação totalizou 6 horas e 58 minutos, efetuado apenas num dia, e que o tempo médio de cada tarefa rondou os 4 minutos, o que está em linha com outras investigações.

Sublinha-se também no domínio do que vimos abordando, o inquérito realizado pelo Centro Nacional TALIS aos Diretores de 200 escolas públicas que ministram o 3º ciclo do ensino básico (DGEEC, 2013). Este questionário foi também administrado a 20 professores de cada uma daquelas escolas. Estes inquéritos foram disponibilizados tanto em formato de papel como em suporte eletrónico, sendo este último para preenchimento *online*.

De acordo com a DGEEC (2013), os principais resultados apontam para que os Diretores daquelas escolas no exercício das suas funções ocupem 44,8% do seu tempo de trabalho com as reuniões e as tarefas administrativas; 18,5% do seu tempo com as tarefas e as reuniões relacionadas com o ensino e os currículos; 14,4% do seu tempo em conversas com os alunos; 10,8% do seu tempo ao diálogo com os pais e encarregados de educação; 6,7% do seu tempo em contactos com a comunidade local, regional, empresas, e indústria; e 4,8% do seu tempo com outras tarefas.

Por último, salienta-se o estudo levado a cabo por Gadanho (2013) sobre a análise de um «corpo documental» consideravelmente fragmentado, constituído pelo material empírico produzido a respeito de diversos trabalhos sobre o gestor escolar, que foram desenvolvidos, realizados e apresentados na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, designadamente por: Dinis (1997), Pina (2001), Antunes (2003), Carvalheiro (2004), Alves (2005), Jesus (2005) e Matos (2005). A análise realizada recaiu nas

funções desempenhadas por um grupo de gestores escolares, abordados nos trabalhos citados, que exerceram os cargos entre 1976 e 2005⁵⁵⁴.

Este estudo permitiu a Gadanho (2013) verificar a enormidade de tarefas que os gestores escolares desempenham no exercício das suas funções, pelo que as mesmas foram integradas nas seguintes categorias: tarefas técnicas/educativas; tarefas de conceção/gestão operacional; tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal; e tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade.

Assim, na primeira categoria, definida como «tarefas técnicas/educativas», foram identificadas as seguintes tarefas: identificação dos objetivos (que integra a definição dos objetivos com base nos interesses dos diferentes atores educativos e a determinação de uma política que permita à gestão conhecer esses interesses e envolver esses atores nos processos de tomada de decisão); currículo académico (que comporta o controlo do conteúdo de currículos paralelos/informais definidos ao nível da escola; o apoio a iniciativas associadas ao alargamento da oferta curricular; a gestão das atividades extracurriculares; a definição de currículos flexíveis que se adaptem às necessidades dos alunos; o desenvolvimento de iniciativas que apoiem as diferentes áreas curriculares fora do período correspondente às aulas através de intervenções com especialistas exteriores à escola e da criação de espaços de estudo acompanhado; a definição das ofertas de escola em relação aos cursos do ensino secundário; o controlo do trabalho desenvolvido pelos grupos disciplinares ao nível do currículo; a discussão das orientações de atividades de ensino e aprendizagem ao nível do órgão pedagógico da escola; a delegação das tarefas de gestão curricular entre os diferentes departamentos; e a análise dos projetos curriculares de disciplina após a sua redação); acompanhamento dos alunos (que é constituído pela definição de uma política que permita o levantamento de necessidades de ensino mostradas pelos alunos e a criação de uma resposta; a definição de uma política de contacto próximo com os alunos que permita à gestão auscultar as suas opiniões; o desenvolvimento de iniciativas que promovam a integração dos novos alunos na escola; o atendimento aos alunos; a definição de meios para acompanhar os alunos em situações de risco ou que possam constituir um risco para os colegas; a realização de reuniões com os alunos e com os delegados de turma; e a receção aos alunos no início de cada ano letivo); *ethos* (do qual fazem parte a contribuição para a existência de um bom clima de

⁵⁵⁴ Os gestores escolares que desempenharam essas funções entre 1976 e 2005 fizeram-no ao abrigo do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. De acordo com o primeiro normativo eram denominados «Presidentes do Conselho Diretivo» e mediante o segundo diploma passaram a ser chamados «Presidentes do Conselho Executivo».

trabalho valorizando a qualidade das relações interpessoais ao nível da escola; a definição da «filosofia da escola» em relação ao modo como vai atuar no contexto definido pelas políticas nacionais; e a definição das regras de conduta necessárias ao funcionamento adequado da escola); e recursos (que abarca a gestão do orçamento da escola; o controlo e a utilização dos recursos materiais e humanos tendo em conta as necessidades da escola; a gestão dos concursos de professores; e a contratação do pessoal a prazo/contratos administrativos e a realização das entrevistas).

Outras funções dos gestores foram colocadas na categoria denominada «tarefas de conceção/gestão operacional», nomeadamente: planificação, organização, coordenação e controlo (que envolve a coordenação do trabalho da escola e a comunicação com a gestão de estabelecimentos de ensino da mesma área; a delegação de tarefas e a definição da política de funcionamento no interior do órgão de gestão; o planeamento e a organização do trabalho desenvolvido no domínio pedagógico a diferentes níveis, como no Conselho Pedagógico, na direção de turma, entre outros; a organização do trabalho desenvolvido na escola através da definição de margens de autonomia e da descentralização de funções e responsabilidades; a resposta no momento às questões ou problemas que, no quotidiano, se colocam à gestão de forma inesperada; a gestão da correspondência; a definição de políticas que permitam acompanhar e orientar formalmente as atividades desenvolvidas por diferentes setores ou equipas de trabalho como, por exemplo, a realização de reuniões, a solicitação da apresentação de relatórios, entre outros; a redação de documentos, entre outros, como relatórios e pareceres; o controlo das faltas do pessoal docente e não docente; a programação e o controlo das atividades curriculares; a coordenação e o trabalho desenvolvido na escola ao nível dos vários órgãos, estruturas e/ou equipas de trabalho; a organização de reuniões e o acompanhamento informal do trabalho desenvolvido pelos outros membros da equipa de gestão; a leitura e a análise da legislação escolar; o atendimento de professores, educadores, funcionários, pais e encarregados de educação; o planeamento da gestão, a sua avaliação e a assunção de prioridades; a reorganização do trabalho do pessoal em circunstâncias especiais de modo a assegurar o funcionamento normal do estabelecimento como, por exemplo, quando se regista a ausência de docentes ou de funcionários; a realização e o atendimento de telefonemas; o acompanhamento informal, no quotidiano, do trabalho desenvolvido na escola a diferentes níveis como, por exemplo, no centro de recursos, na reprografia, nos serviços administrativos, entre outros; a preparação e a participação em reuniões com órgãos de gestão intermédia; e a definição e delegação das responsabilidades das equipas de trabalho

necessárias ao funcionamento da escola); afetação do pessoal (que é composto pela definição das características dos postos de trabalho na escola de modo a rentabilizar o trabalho desenvolvido; e a planificação e distribuição do trabalho do pessoal docente e não docente ou a delegação e acompanhamento dessas tarefas); avaliação do ensino e manutenção de dossiês (que abrange a realização de estudos sobre o uso dado pelos alunos aos recursos educativos especiais facultados pela escola como, por exemplo, a mediateca, a cantina, a papelaria, a reprografia, a secretaria, entre outros; a análise sistemática dos resultados dos alunos ao nível do estabelecimento, como a análise das classificações obtidas pelos alunos nas diversas disciplinas na avaliação interna e a realização de provas de aferição no âmbito da avaliação externa; a delegação de tarefas de acompanhamento e avaliação do ensino ao nível dos diferentes grupos disciplinares; e a definição de uma política de avaliação do trabalho desenvolvido na escola ao nível do Conselho Pedagógico); e edifícios, terrenos e instalações (que inclui o assegurar que nenhum problema relacionado com as instalações e equipamentos escolares e com o seu estado de conservação impede o funcionamento normal da escola e prejudica os alunos).

A terceira categoria sob o título «tarefas de relações humanas/liderança e gestão de pessoal» integra as seguintes funções ou tarefas: motivação (que compreende o ouvir as pessoas quando estas sentem necessidade de discutir determinado assunto, considerando a resposta às suas necessidades uma prioridade; o incentivo às pessoas apoiando as suas iniciativas e trabalhando em sintonia com os seus interesses; a promoção de atividades e de um ambiente no quotidiano que permitam o convívio e a confraternização entre os membros da comunidade educativa; a criação de espaços na escola para os alunos permanecerem fora do horário letivo; a definição de iniciativas que contribuam para a integração efetiva dos alunos na escola; a criação de melhores condições de trabalho na escola para toda a comunidade educativa, incluindo a manutenção de um bom clima de trabalho e o investimento em recursos; a mobilização e a motivação das pessoas para as tarefas que era necessário realizar explicando a sua relevância; o desenvolvimento de atividades que permitam dar visibilidade ao trabalho feito pela comunidade escolar; e a criação de um clima de responsabilidade partilhada pelo sucesso do trabalho desenvolvido na escola); desenvolvimento pessoal (que integra a definição de uma política e a criação de meios ao nível do estabelecimento de ensino para a formação e o desenvolvimento profissional do corpo docente); resolução de conflitos entre pessoas e grupos ou no interior de cada grupo (que contém a decisão e a aplicação de procedimentos de natureza disciplinar, como a

instauração de processos disciplinares a alunos, funcionários ou a docentes; a decisão e a aplicação de procedimentos alternativos para lidar com casos de indisciplina envolvendo alunos; a conciliação de pontos de vista divergentes sobre o funcionamento da escola entre pais e encarregados de educação, professores, educadores, funcionários e órgão de gestão; e a gestão de conflitos envolvendo alunos, pais e encarregados de educação, professores e educadores através do diálogo e da negociação ou do uso da autoridade); e comunicação (que incorpora a reprodução e distribuição pelo corpo docente das orientações enviadas para a escola pelas autoridades educativas; a definição de uma política eficaz de comunicação entre a comunidade e a gestão, o que passa por receber sempre as pessoas apesar da existência de hierarquias intermédias; a organização da receção aos novos alunos e respetivos pais, aproveitando essa ocasião para lhes dar a conhecer a política da escola; a definição de meios para divulgar as informações recebidas na escola junto do «público-alvo» e/ou dos interessados; a difusão das informações recebidas na escola e a manutenção de arquivos atualizados com informações relativas à formação docente e à legislação em vigor para consulta dos interessados, em particular dos docentes; e a definição de políticas e a implementação de mecanismos que permitam uma transmissão eficiente da informação entre a escola e a gestão e vice-versa).

Por último, a quarta categoria intitulada «tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade» comporta as seguintes tarefas: prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais (que é formado pelo processamento e aplicação das políticas definidas pelas autoridades centrais tendo em consideração o contexto específico de cada escola; a participação em reuniões convocadas pelas autoridades centrais; e a solicitação do apoio das autoridades para aplicar as suas orientações e obter os seus pareceres relativamente a iniciativas a desenvolver ao nível da escola); pais e comunidade em geral (que é constituído pela solicitação do apoio e o envolvimento dos pais para resolver problemas relacionados com o funcionamento da escola; a definição de políticas que permitam envolver os pais na discussão de assuntos relacionados com o funcionamento da escola; a promoção de atividades conjuntas com as autarquias; ser «relações públicas» da escola e representá-la no exterior; e a solicitação de apoio às autarquias como, por exemplo, na cedência de espaços, no investimento a realizar na escola, entre outros aspetos); e empregadores e organismos externos (que abarca a solicitação do apoio das autoridades policiais, do gabinete de segurança do MEC para ajudar a resolver problemas na escola; o trabalho em parceria com diferentes organismos e serviços externos à escola de modo a responder às necessidades e

problemas dos alunos, como o centro de saúde, a comissão de proteção de menores, organismos de solidariedade social, entre outros; o desenvolvimento de parcerias que se traduzam em investimentos ao nível da escola; o desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino superior ou especialistas que prestam serviços à escola; a apresentação de propostas e a negociação de acordos com outras instituições; e o desenvolvimento de parcerias com órgãos de gestão autárquica e empresas que permitam enriquecer as ofertas curriculares da escola).

Esta inventariação realizada por Gadanho (2013), tendo por base os trabalhos já citados, retrata o elevado número de tarefas e funções que os gestores escolares desempenham no exercício da sua atividade profissional e a diversidade das mesmas.

Segundo Barroso, na atualidade os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas em Portugal desempenham as seguintes tarefas: “*administrativas, relacionales, decisionales; dirigir a profesorado, alumnado y personal no docente; interactuar con la Administración, con las familias, con asociaciones y empresas locales*” (2013a, p. 21).

Apesar de em Portugal, ao contrário do que acontece em muitos outros países, não existirem investigações significativas que permitem caracterizar profissionalmente os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas⁵⁵⁵ e o modo como exercem as suas funções (Barroso, 2005b), podemos acrescentar que as funções destes gestores de topo dos estabelecimentos de ensino se centram, pelo menos e entre outras, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial⁵⁵⁶, que são abordadas noutra ponto do nosso trabalho.

5.3.3.8. Algumas funções desempenhadas pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino na Dinamarca, Letónia, Áustria, Suécia, Escócia e na Comunidade Francófona na Bélgica, no âmbito da educação para a cidadania

Em alguns países como a Dinamarca, a Letónia, a Áustria, a Suécia, a Escócia e na Comunidade Francófona na Bélgica, os documentos regulamentadores e orientadores das funções dos Diretores das escolas, destacam uma variedade de papéis atribuídos a estes

⁵⁵⁵ Se excetuarmos a investigação realizada por Sanches (1987b; 1990) sobre as motivações para o exercício de cargos, o trabalho que foi coordenado por Barroso e Sjorslev (1991), por nós já mencionado no início deste ponto do trabalho, e os nove estudos por nós referidos neste ponto.

⁵⁵⁶ De acordo com o artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

gestores, no âmbito da educação para a cidadania, designadamente o incentivo ao envolvimento de estudantes e professores na vida escolar ou na comunidade em geral, o desenvolvimento de parcerias com os pais e outras partes interessadas, a garantia da segurança e da saúde da comunidade escolar, e a promoção dos valores democráticos e de uma cultura de inclusão.

A este propósito, a Eurydice salienta as funções a este nível que os Diretores dos estabelecimentos de ensino desempenham em cada país ou região, a saber:

“Na Bélgica (Comunidade Francófona), por exemplo, a promoção de princípios cívicos e democráticos na escola é objeto de vários decretos. O Decreto de 2007 recomenda que os diretores das escolas do ensino primário e secundário organizem uma atividade interdisciplinar pelo menos de dois em dois anos.

Na Dinamarca, os diretores de estabelecimentos de ensino devem envolver os estudantes nas questões relacionadas com a sua saúde e segurança (...).

Na Letónia, no âmbito do Ano Europeu do Voluntariado - 2011, os diretores de estabelecimentos de ensino, juntamente com o pessoal administrativo, encarregaram-se da coordenação e organização de todas as atividades relacionadas com o voluntariado e a participação cívica, durante a semana em que decorreu o projeto.

Na Áustria, o Ministério da Educação, das Artes e da Cultura informa os diretores de estabelecimentos de ensino sobre as novas iniciativas e programas de educação para a cidadania, através de vários decretos, incitando-os a motivar os professores para frequentar as atividades de formação contínua ou participar noutras iniciativas específicas.

Na Suécia, os diretores de estabelecimentos de ensino são especialmente responsáveis quer por assegurar que os alunos influenciam a sua própria educação quer pela integração em diversas disciplinas de aspetos transcurriculares como a igualdade entre homens e mulheres e o desenvolvimento sustentável.

No Reino Unido (Escócia), a *Standard for Headship* define responsabilidades específicas diretamente relacionadas com a cidadania. Por exemplo, os diretores de estabelecimentos de ensino têm um papel a desempenhar quer no desenvolvimento e manutenção de parcerias com pais, crianças e jovens, assim como com outros serviços e agências; quer na criação de uma cultura de respeito e inclusão; quer, ainda, no empenhamento na comunidade em geral e no bem-estar intelectual, espiritual, físico, moral, social e cultural das crianças, dos jovens e das suas famílias. Outros aspetos desse papel prendem-se, por exemplo, com igualdade de oportunidades, práticas éticas, valores democráticos, promoção de uma cidadania

participativa, da inclusão, do empreendedorismo, dos valores democráticos e de uma cultura de respeito, no âmbito da comunidade escolar e para além desta” (2012a, p. 101).

5.3.4. Perspetiva de conjunto

Em síntese, podemos afirmar que, nos muitos estudos que referimos sobre as tarefas, funções, atividades ou papéis que os Diretores das escolas realizam no exercício das suas funções, verificámos que, de uma forma geral, estas atividades se resumem ao expediente; às relações pessoais que o Diretor mantém no interior do estabelecimento de ensino com a comunidade educativa e com as entidades externas a este; à dinamização, condução e participação em inúmeras reuniões; ao atendimento dos atores escolares e restante comunidade educativa; à representação da sua organização escolar; à resolução de problemas; ao controlo; à transmissão de informações; à tomada de decisões; à conceção e gestão operacional; à prestação de contas à comunidade educativa e aos diversos níveis da administração; à liderança; à organização; às questões educativas e pedagógicas; à educação para a cidadania; à coordenação; à facilitação do clima social; à orientação da execução; à planificação; à inovação; à mediação e resolução de conflitos; à manutenção da disciplina, mediante o exercício do poder disciplinar; à implementação de políticas culturais; à atividade micropolítica; ao cumprimento dos normativos legais «produzidos» e publicados pela tutela; à gestão de recursos humanos e materiais; e à avaliação do pessoal docente e não docente.

Muitas das tarefas dos Diretores sobrepõem-se e por vezes são antagónicas. Caraterizam-se também as mesmas pela imprevisibilidade, fragmentação, dispersão, sobrecarga e, ainda, pelas permanentes solicitações. Uma vez que as suas funções abrangem tantos e diversos domínios que, por vezes, o resultado da sua ação parece não ser fácil de quantificar.

Na atualidade, as funções desempenhadas pelos Diretores dos estabelecimentos escolares são, como vimos, muito diversificadas e pouco ou nada têm que ver com o conhecido acrónimo POSDCORB de Gulick (1937, cit. por Antúnez, 1994). Dito de outra maneira, pouco têm que ver com as tarefas ou funções de prever, organizar, dirigir, coordenar e controlar que as teorias clássicas atribuem aos Diretores. Na opinião de Mintzberg (1975; 1983), estas funções não são se não puro «folclore» comparadas com aquelas que realmente os Diretores se confrontam no exercício das suas funções. Os trabalhos de Hall, Mackay e

Morgan (1986; 1988) sobre Diretores escolares confirmam as afirmações de Mintzberg (1975; 1983). Todos eles concluem que o trabalho desempenhado pelo Diretor se caracteriza

“por asumir una gran cantidad de trabajo, de naturaleza muy diversa y que debe desarrollarse a un ritmo muy fuerte. Además, ese trabajo se ejecuta de una manera muy fragmentada, en períodos de tiempo cortos, mediante acciones que suelen ser muy directas y utilizando medios fundamentalmente verbales” (Antúnez, 1994, p. 174).

Bonnet, Dupont e Huget (1995), também, neste campo de estudo chegaram a conclusões semelhantes em França.

De igual modo, a este respeito, Mayo salienta que o Diretor no exercício da sua atividade profissional, sendo um administrador de administradores, um gestor de gestores e um líder de líderes, executa uma série de tarefas ou funções *“que parecen fragmentarse hasta el infinito”* (2004, p. 210) e que, desde logo, se relacionam com a legislação vigente que regulamenta o funcionamento dos estabelecimentos escolares. São ainda tarefas breves e variadas aqueles que constituem o trabalho do Diretor escolar e em que *“las actividades breves requieren más energía que las largas (...) A menudo se deja una actividad para ocuparse de otra, realizando bastantes tareas simultáneamente”* (Rodríguez, 2006, p. 199). Na sua maioria estas tarefas são interrompidas por outras que são solicitadas ao Diretor ou que este identifica como mais urgentes.

Neste âmbito, podemos ainda salientar, com base em Antúnez (1994), que o Diretor de escola se encontra absorvido pelas urgências⁵⁵⁷, não conseguindo dispor de tempo para a necessária reflexão e recapitulação sobre as estratégias que utiliza para colocar em «andamento» os projetos escolares, nem para assegurar o seu próprio aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ainda a este respeito e com base nos estudos de Mintzberg (1975; 1983) e de Stewart (1976, cit. por Sallán, 1995), realizados com Diretores-Gerais em que, no deste último, se demonstrou que a fragmentação do trabalho diário dos Diretores comporta uma média de nove minutos dedicados a cada atividade, foi possível a Sallán (1995) verificar que os resultados destas investigações coincidem em grande medida com aqueles que foram obtidos nos estudos efetuados sobre Diretores escolares.

⁵⁵⁷ As urgências, aqui focadas, dizem respeito às inúmeras situações imprevistas com que cada Diretor de qualquer escola, pública ou privada, quer ela seja agrupada ou não, se confronta no exercício das suas funções no dia a dia.

Por seu lado, as tarefas a que se costumam dedicar os Diretores escolares são classificadas por Guerra do seguinte modo:

“a) Tarefas pedagogicamente pobres:

- Controlar os professores;
- Cumprir toda a burocracia;
- Garantir a ordem;
- Representar a instituição;
- Exigir o cumprimento;
- Consertar os estragos;
- Impor castigos;
- Substituir os ausentes;
- Zelar pela limpeza.

b) Tarefas pedagogicamente ricas:

- Coordenar todo o projecto educativo;
- Estimular os professores;
- Incentivar o aperfeiçoamento;
- Implantar espírito de equipa coeso;
- Investigar sobre a prática;
- Favorecer um clima positivo;
- Desenvolver os valores;
- Impulsionar o entusiasmo;
- Ajudar quem precisa” (2002a, pp. 158-159).

Mais tarde Guerra (2015) resumiria as tarefas pedagogicamente pobres como aquelas, ainda que sendo necessárias, que não se relacionam diretamente com a qualidade do processo educativo, a melhoria das relações e dos processos de mudança, enquanto as tarefas pedagogicamente ricas seriam sintetizadas como aquelas que contribuem diretamente para a consecução de um bom clima escolar, de uma reflexão sistemática, de uma investigação sobre a prática e de um compromisso com os processos globais de melhoria.

Sobre estas tarefas o autor esclarece que os Diretores escolares centram, em grande parte, a sua atividade diária no desempenho de tarefas pedagogicamente pobres e considera lamentável que muitos Diretores se refugiem nas tarefas e funções

“que têm menor relevância educativa. Fazem-no por ser mais gratificante, mais cómodo e seguro, e por considerar ainda que não têm a formação adequada para as outras, ou porque pensam que alguns professores irão resistir a colaborar em tarefas que exigem maior esforço ou maior preocupação” (2002a, p. 159).

Contudo, Guerra sublinha que a dedicação dos gestores de topo das escolas a tarefas pedagógicamente ricas “*redunda no sólo en la mejora de la práctica sino del desarrollo profesional del directivo. Esas tareas conllevan una recompensa ceñida a la satisfacción profesional*” (2000b, p. 68).

Em Portugal, as competências que hoje, por lei⁵⁵⁸, estão atribuídas ao Diretor requerem deste umas características pessoais e profissionais que tornem possível o seu trabalho no complexo meio educativo onde se integram os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas.

Existem tarefas mais ligadas a procedimentos administrativos e burocráticos, que, ainda «custosas» pelo tempo que exigem ao Diretor, são relativamente fáceis de executar. Pelo contrário, outras mais complexas no domínio técnico-pedagógico de planificação e organização, cujo «marco» de atuação não está claro e onde intervêm outros membros da organização, têm muitos destinatários. Também a este propósito se salienta que, de acordo com a Comissão Europeia,

“em média, os líderes das escolas despendem mais de 40% do seu tempo em gestão e atividades administrativas do que, por exemplo, no desenvolvimento do currículo e em atividades pedagógicas, o ensino ou a comunicação com os pais e com os alunos. Na Bélgica, Dinamarca, Itália, Suécia e Noruega, os líderes das escolas empregam 50% do seu tempo na gestão e atividades administrativas. Apenas os líderes das escolas em França e na Bulgária gastam menos de 40% do seu tempo nesses assuntos” (2012, p. 12).

Outro campo de atuação do Diretor prende-se com a supervisão e controlo, área onde parecem surgir as maiores dificuldades de implementação se atendermos aos relatórios recentes produzidos pela IGEC no que toca à avaliação externas das escolas em Portugal.

Neste campo de ação do Diretor, verificam-se ainda algumas contradições quanto às equipas a nomear ou a eleger, as suas funções, assim como a capacidade para executar esta

⁵⁵⁸ As competências do Diretor encontram-se aprovadas pelo artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

tarefa. Este papel cabe ao Diretor, no que toca a constituir ou nomear as equipas que terão de proceder ao controlo efetivo do que se passa no seio da escola como, por exemplo, no acompanhamento e avaliação da implementação do projeto educativo, dos, eventuais, planos de melhoria, bem como na delegação do acompanhamento e supervisão da prática letiva aos coordenadores de Departamento Curricular.

Existe ainda outro conjunto de funções, como as relações públicas, as relações pessoais, as de representação e as de motivação, que, na nossa perspetiva, parecem ser mais gratificantes para o Diretor de escola.

Julgamos que o trabalho do gestor escolar, denominado Diretor a partir de 2009 em Portugal, é muito diferente daquele que é exercido por outros gestores em contextos não escolares, dado que o primeiro, além de outras tarefas, ocupa grande parte do seu tempo num diálogo permanente com os professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação, autarcas e outros elementos da comunidade educativa e da sociedade, com o propósito de resolver os assuntos e/ou problemas relacionados com o percurso escolar dos alunos e com o Agrupamento de Escolas ou com a Escola não Agrupada de que é responsável.

Em relação a esta função assente nos contactos interpessoais, caracterizada como a atividade estruturante do trabalho deste gestor, é denominada por Camacho de “falar com as pessoas” (2012, p. 44).

Presentemente, cabe ainda ao Diretor participar no processo complexo e burocrático da avaliação de desempenho docente, além de avaliar, também o pessoal não docente.

A este propósito, Greenfield resume o pensamento de mais de uma dezena de trabalhos na seguinte ideia:

“o trabalho do administrador escolar envolve uma comunicação cara a cara, é orientado para a acção, é reactivo, os problemas que surgem são imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem uma informação exacta ou completa, o trabalho acontece num contexto imediato, o ritmo é rápido, há interrupções frequentes, os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração, as respostas não podem ser adiadas, as resoluções de problemas envolvem muitas vezes vários actores, e o trabalho é caracterizado por uma pressão generalizada para manter uma escola pacífica e funcional, apesar de grandes ambiguidades e incertezas” (2000, p. 259).

O trabalho do Diretor é, pois, nomeadamente no que concerne ao seu ritmo, conteúdo, concentração e atividade, largamente condicionado pela exigência do contexto e da interação com as suas perspetivas, competências, capacidades, valores e intenções.

O trabalho quotidiano destes gestores, na ótica de Greenfield, “é sobretudo de natureza social. Eles trabalham directamente, com e através doutras pessoas para influenciar, coordenar e controlar o seu trabalho, e para desenvolver e implementar programas e políticas de modo a levar a cabo os objectivos da escola” (2000, p. 265).

A propósito da grande quantidade de trabalho que devem realizar os Diretores, Fullan (1997; 1998b) assinala que o problema não reside só no facto destes se verem sobrecarregados de trabalho, senão na dependência que ele lhes provoca e no tempo diminuto que deixa para estes gestores se dedicarem a outros papéis. Nesta circunstância, sublinha-se a dificuldade que deve encontrar o Diretor para a reflexão sobre a dinâmica da organização ou para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Muitos estudos confirmam que os Diretores das escolas desenvolvem uma atividade intensa que se caracteriza por executar um grande número de tarefas, de natureza muito variada, realizada, normalmente, em períodos curtos de tempo, de forma muito fragmentada, portanto submetida a múltiplas interrupções e utilizando meios fundamentalmente verbais.

Nesta mesma linha de pensamento e a partir da análise das funções clássicas que desempenham os Diretores das escolas, Sallán (1998) refere-se à caracterização do trabalho do Diretor como: fragmentado, ou seja com múltiplas interrupções; variado, devido à quantidade de tarefas diferentes que tem para desempenhar; breve, pela limitação de tempo que possui para solucionar os assuntos; e pouco formalizado, dado que o suporte de transmissão é essencialmente oral.

Ainda neste âmbito, podemos assinalar o que nos diz Blejmar quando se refere à função dos Diretores escolares, caracterizando-a pela “*complejidad, variedad, simultaneidade e imprevisibilidad de tareas y asuntos para resolver*” (2013, p. 55).

Parece-nos que hoje a situação não é muito diferente daquela que acabamos de descrever, dado que o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada pública portuguesa se vê confrontado com uma enormidade de tarefas variadas, solicitadas na sua maioria verbalmente, provenientes de diferentes atores, organizações e níveis da administração educativa. Contudo, nesta segunda década do século XXI, julgamos que se deve acrescentar algum formalismo em determinadas tarefas que o Diretor executa e que lhe são solicitadas pela administração local, regional e central. Esta circunstância circunscreve-se

a muitas solicitações que lhe são dirigidas por escrito e que lhe chegam via *e-mail*. Muitas vezes este gestor de topo para aceder às mesmas utiliza um computador fixo ou portátil. Alguns Diretores já utilizam o telemóvel com *internet* e o próprio *tablet*. Certamente num futuro próximo, a maioria das solicitações serão encaminhadas para os Diretores das escolas públicas portuguesas através destas e de outras plataformas digitais que entretanto o homem desenvolva.

A própria administração já desenvolveu algumas plataformas digitais alojadas em páginas *web* próprias que criou para o efeito com o intuito de monitorar, acompanhar e controlar o trabalho que se realiza nas escolas públicas portuguesas. O Diretor é o responsável por manter a administração informada sobre o que esta lhe solicita, isto é, é o indivíduo que tem a seu cargo a realização de um conjunto de tarefas e de prestação de contas que para serem dadas a conhecer à tutela, tem de preencher eletronicamente uma série de documentação.

Esta perspetiva de transformação e mudança que vem ocorrendo nas escolas europeias e em particular nas portuguesas, vem obrigando o Diretor no exercício das suas funções a lidar com um trabalho cada vez mais técnico e complexo. Desta forma, cabe a este protagonista, em cada Agrupamento de Escolas ou em cada Escola não Agrupada pública portuguesa, potenciar novas formas de se organizar e de organizar as tarefas educativas para coordenar e construir consensos em ambientes harmónicos, visando a elaboração, a execução e a avaliação de projetos com visão de futuro.

Tendo em atenção as reformas surgidas em educação nos últimos anos e as inovações com que o gestor de topo da escola se depara quase diariamente no desempenho da sua atividade, podemos agrupar em função deste contexto no que alguns autores como López e Herrera chamam "*las nuevas funciones del director*" (1999, p. 71), em cinco dimensões que abarcam as atuações que dariam resposta às necessidades surgidas neste âmbito. Essas dimensões seriam: O Diretor como pedagogo, formador, organizador, responsabilizador e avaliador.

O Diretor como pedagogo é responsável pela orientação das prioridades que, na área pedagógica, deve desenvolver e executar na escola; pelo acompanhamento pedagógico; pela sugestão de materiais de apoio para os alunos; pela supervisão das atividades realizadas na sala de aula; e por estimular o trabalho dos docentes.

O Diretor como formador tem a seu cargo o desenvolvimento de cursos e oficinas de formação solicitados pelos professores a realizar dentro da escola; e a supervisão e acompanhamento da formação realizada pelos docentes.

O Diretor como organizador estabelece novos vínculos com a comunidade educativa; atribui novas funções aos atores escolares; e organiza equipas de trabalho.

O Diretor como responsabilizador cria um clima de exigência, atribuindo responsabilidades aos professores e estimulando-os e incentivando-os a concretizarem-nas.

O Diretor como avaliador realiza avaliações coletivas sobre o trabalho realizado na escola; e acompanha e supervisiona o percurso escolar dos alunos e dos docentes, em função das dificuldades manifestadas e dos resultados alcançados com base nas tarefas distribuídas.

Devemos ainda ter presente que o trabalho do Diretor se intensificou muito nos últimos anos, verificando-se um acréscimo de funções administrativas e burocráticas e de outras novas e mais exigentes em relação àquelas que no passado constituíram o seu trabalho. Também desta forma é observado por Pont que a este respeito assinala que

“entre otras cosas, se espera de los directores que participen en más tareas de gestión y administración, dirijan recursos humanos y económicos, gestionen las relaciones públicas y establezcan asociaciones, se impliquen en la gestión de la calidad y en los procesos de informes públicos, además de dirigir los procesos de enseñanza” (2008, p. 59).

Segundo diversos estudos, muitas das frustrações que sofrem os Diretores são provocadas pela sobrecarga de trabalho, pela realidade das tarefas que executam e pelas responsabilidades relacionadas com a direção da escola que têm a seu cargo. Como resultado desta situação, verifica-se que o desempenho das funções diretivas não são muito atrativas em muitos países, como acontece em Espanha, pelo que não aprecem muitos candidatos ao cargo de Diretor.

A este propósito, Pont sublinha que desses estudos sobressai que, em vários países, os Diretores escolares se encontram numa situação de crescente stresse e ansiedade e que essa ansiedade

“es resultado de la ampliación e intensificación de las funciones y responsabilidades del cargo, la ambigüedad y el conflicto emergido con las nuevas funciones, el ritmo de los cambios y las peticiones para gestionar otras tareas en vías de cambio, las elevadas responsabilidades sobre los resultados y la evaluación pública, e incluso la reducción de

matriculaciones de estudiantes, unido todo ello a la necesidad de captar alumnos. Por último tenemos la reducción de presupuesto” (2008, p. 61).

A ansiedade e o stresse podem diminuir a capacidade destes gestores de topo das escolas para desempenharem o seu trabalho de maneira ótima e com o tempo pode afetar o compromisso dos Diretores com o cargo que ocupam e desempenham.

Apesar do que acabamos de referir temos de assinalar uma investigação recente realizada por González, Díaz e Santaolalla (2010) sobre *burnout*⁵⁵⁹ em Diretores e Diretoras escolares, ou seja, sobre o desgaste profissional que sentem como consequência da sua vida laboral. Neste trabalho investigativo, os dados revelam, recorrendo a uma escala de 1 a 5 para o nível de *burnout* dos Diretores e das Diretoras, que estes profissionais sentem baixo cansaço emocional (2,70), alta realização pessoal no trabalho (3,43) e um inapreciável nível de despersonalização (1,86). Ainda segundo os dados, os Diretores que mostram maior cansaço emocional também evidenciam maior despersonalização e menor realização. Estes investigadores (2010) assinalam, igualmente, que, pese embora sobressair a alta realização no trabalho efetuado pelos Diretores, se destaca o baixo nível de desgaste profissional que implicam, o que coincide com outras investigações. Por seu lado, MacPherson (1985) levou a cabo uma das primeiras investigações sobre o síndrome de *burnout* em direção escolar, destacando o baixo desgaste profissional dos gestores de topo das escolas. Sarros (1988a;

⁵⁵⁹ Segundo Chambel, o “*burnout* foi um conceito introduzido nos anos 1970 nos Estados Unidos da América por Freudenberger e Maslach e refere-se a um estado psicológico relacionado com o stresse crónico no trabalho” (2012, p. 97). Trata-se de um termo inglês que significa esgotar-se, queimar por completo (Machado e Portugal, 2014) Ainda na aceção destes autores, o *burnout* é um “distúrbio psíquico de carácter depressivo cujo sintoma se revela através do esgotamento físico e mental, cuja causa está intimamente relacionada com a vida profissional” (2014, p. 26). Segundo Canoui e Mauranges (2004) e Lamia *et al.* (2006), o *burnout* é também conhecido como o esgotamento profissional e como o stresse profissional. O *burnout* “é um dos conceitos indissociáveis do *stress* profissional” (Gil-Monte e Peiró, 1997, cit. por S. P. Gonçalves, 2014a, p. 178). Normalmente está associado a um conjunto de sintomas relacionados com o cansaço, tanto físico, como emocional, provocados pelo ambiente e/ou pelo excesso de trabalho. Estudos recentes referem que o *burnout* é “um distúrbio que se manifesta no ambiente de trabalho através de sentimentos de desgaste emocional, falta de realização profissional e em comportamentos que levam ao distanciamento das pessoas a quem se dirige a acção profissional, podendo, em último caso, afastar completamente o trabalhador da sua actividade profissional” (Vieira, 2011, p. 34). Posição semelhante é partilhada por Ricardo ao afirmar que o *burnout* se reflete em sensações de: “(a) esgotamento físico, mental e afetivo, (b) atitude indiferente em relação aos outros e (c) sensação de menor rendimento e inadequação ao trabalho” (2014, p. 165). Poderemos ainda defini-lo como um “estado de esgotamento físico e mental cuja origem está intrinsecamente ligado à vida profissional (...), e está normalmente associado a distúrbios psíquicos de carácter depressivo, precedidos de esgotamento físico e mental intenso” (Piteira, 2014, p. 105). Este estado pode também ser o resultado da utilização excessiva da energia e dos recursos do indivíduo, o que lhe pode provocar o sentimento de fracasso, de exaustão ou mesmo de estar esgotado. De acordo com Lamia *et al.* (2006), o *burnout* pode ainda representar um estado de exaustão emocional, de despersonalização ou de falta de realização pessoal no trabalho. O síndrome de *burnout* verifica-se de modo mais significativo entre trabalhadores encarregues de cuidar de outras pessoas, como são os casos dos educadores e dos professores, dos médicos, dos enfermeiros, dos bombeiros, dos polícias, entre outros profissionais.

1988b), depois de investigar o *burnout* dos Diretores de escolas do Canadá, revelou que os níveis de cansaço emocional e de despersonalização nestes gestores estavam abaixo do habitual. Por outro lado, Kremer-Hayon, Faraj e Wubbels (2001) demonstraram que os Diretores gozam de baixo *burnout* e alto sentimento de identificação com a sua profissão. Na mesma linha se encontram os estudos realizados por Smith-Stevenson e Saul (1994) e Whitaker (1994; 1995). Em qualquer caso, salienta-se o que a este propósito nos é dito por González, Díaz e Santaolalla, que “*no existen trabajos empíricos que demuestren que los directores escolares sufren alto desgaste profesional*” (2010, p. 376).

Uma das características da atividade quotidiana do Diretor de escola prende-se com a quantidade e a diversidade de tarefas, traduzidas em duas grandes funções: a gestão e a liderança, que podem ser realizadas de várias maneiras (López, Rosas e Hernández, 2008). Sobre esta circunstância, Ruzafa (2008) acrescenta que o Diretor desempenha um papel duplo na medida em que o tempo que tem de gerir a escola é também aquele em que tem de a liderar, ainda que a liderança não seja necessariamente uma função exclusiva deste gestor de topo dos estabelecimentos de ensino.

A este propósito, Pinto *et al.* sublinham que na função de gestão se trata de “coordenar as actividades das pessoas e os recursos de uma organização (ou de uma sua parte) para (definir e) prosseguir os objectivos” (2012, p. 20), alertando para o facto de em muitas organizações públicas como acontece nas escolas, os objetivos serem estabelecidos por entidades exteriores à organização, como é o caso dos órgãos da tutela que estabelecem os principais objetivos.

Todavia, devemos ter presente que o Diretor para lidar com todas estas tarefas, atividades, funções ou papéis deve ter a capacidade de liderar e assumir este processo de forma eficaz.

Contudo, na nossa opinião, concordamos com a tipologia de funções de direção propostas por Olalla, Chow e Tafur (2011) como aquelas que, na atualidade, resumem as tarefas que os Diretores escolares executam e são responsáveis no âmbito do exercício das suas atividades diárias. Essa tipologia integra as seguintes funções:

“*PLANIFICACIÓN: Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de los documentos y proyectos que sistematizan la vida del centro (proyectos educativos, curriculares, planes de gestión, etc.), así como de elevarlos a las instancias implicadas para su aprobación. Implica detectar necesidades, establecer objetivos y elaborar planes y proyectos.*”

COORDINACIÓN: Coordinar la totalidad de estructuras de organización (equipos de trabajo, órganos y otros elementos) existentes en el centro y estructurar propuestas para su óptimo funcionamiento, orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. Implica armonizar el trabajo de las personas y órganos para un desarrollo coherente de las actuaciones y proyectos, así como del empleo de los recursos.

CONTROL - EVALUACIÓN: Realizar el seguimiento y evaluación de los procesos y resultados. Implica realizar el seguimiento de la dinámica funcional del centro, supervisar el desarrollo y evaluación de los proyectos, y evaluar la eficacia de su organización, proponiendo instrumentos óptimos para la evaluación y la introducción de los mecanismos de reajuste oportunos.

ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS: Dotar a los órganos y miembros del centro de los espacios y recursos necesarios para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones, responsabilizándose de la gestión económica y administrativa, así como de las instalaciones y equipamientos.

RELACIONES HUMANAS: Animar y motivar a las personas y grupos, facilitando la interacción, la información, la comunicación, y el desarrollo de un clima que integre armónicamente la estructura formal e informal.

CULTURALES: Promover la construcción de una cultura común en la comunidad educativa con valores y prácticas compartidas, y ejercer la función simbólica de representar dicha cultura como cabeza visible del centro, tanto al interior del mismo como ante las instancias externas.

POLÍTICAS: Ejercer la jefatura del personal del centro, y regular la participación y el poder entre los distintos sectores y miembros de la comunidad educativa, dinamizar los procesos de trabajo colaborativo en equipo e intervenir en conflictos.

RELACIONES EXTERNAS: Asumir y desempeñar con convicción funciones propias de cualquiera de los ámbitos anteriores siempre que impliquen también el ser desarrolladas en ámbitos externos (tales como la representación y comunicación con otras instituciones, el intercambio y la consecución de nuevos recursos, entre otras)” (Olalla, Chow e Tafur, 2011, pp. 44-45).

A esta tipologia podemos acrescentar mais uma função de direção, com a qual estamos de acordo, da autoria de Herrero, Ruiz e Olalla e que diz respeito à

“INNOVACIÓN Y ANIMACIÓN PEDAGÓGICA: Facilitar la revisión y la reflexión crítica en el ámbito y la práctica pedagógica, la formación del personal y el intercambio profesional, y promover activamente el cambio, la innovación y la mejora en el centro” (2008, p. 825).

Esta sucinta abordagem permitiu-nos evidenciar o vasto leque de funções e tarefas em que o Diretor escolar se centra, umas mais estimulantes e enriquecedoras e outras mais rotineiras e burocraticamente mais absorventes e desgastantes.

Estas funções podem ser levadas a cabo de diferentes formas, consoante o Diretor do estabelecimento de ensino as «interpreta» e executa, em resultado da sua maneira de ser, da sua formação e do seu conhecimento, no entanto, parece-nos que, para o desempenho das mesmas, este gestor deve contar com uma bagagem técnico instrumental, uma sólida formação teórica, uma larga trajetória educativa e uma experiência consolidada.

Se refletirmos acerca das tarefas que hoje em dia um Diretor de escola executa, damos-nos conta que as funções diretivas têm evoluído ao longo dos últimos anos, em parte de acordo com as novas solicitações que tanto a organização como os usuários (comunidade educativa) colocam a estes dirigentes, assim como em função da maior complexidade que as tarefas se revestem.

A este propósito, podemos ainda acrescentar que a função do Diretor escolar diversificou-se bastante e, como acabamos de mostrar, é consideravelmente diferente daquela que este gestor de topo desempenhava à cerca de 100 anos atrás, ou seja, desde que “em 1913 Bobbit escreveu um artigo aplicando os princípios de Taylor à administração educacional, definindo a função do diretor como identificador e difusão das tarefas inerentes à organização escolar” (Zung, 1984, p. 40).

Neste sentido, julgamos que é importante ter presente que se espera que os Diretores sejam indivíduos que saibam comunicar e relacionar-se com os outros, que sejam empenhados, assertivos, com conhecimentos, qualificados para as funções que desempenham e dotados de competências necessárias às mesmas.

5.4. O Diretor como professor e/ou o professor como Diretor

Presentemente os Diretores dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses provêm do corpo docente. Portanto, trata-se de alguém qualificado ao abrigo da legislação em vigor para a docência num dos grupos disciplinares previstos nessa legislação. Além de habilitados para o ensino⁵⁶⁰, estes indivíduos são profissionalizados em resultado das

⁵⁶⁰ As habilitações reconhecidas para a docência, assim como o regime de enquadramento dos grupos disciplinares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, constam de normativos diversos que têm vindo a ser sucessivamente publicados, em que um dos primeiros datado de 1984, tinha como objetivo responder

inúmeras alterações que na última década do século passado se operaram ao nível da profissionalização e da sua exigência como condição para um candidato a professor se poder candidatar no concurso nacional de professores a um lugar num Agrupamento de Escolas ou numa Escola não Agrupada. Esta formação académica e pedagógica confere-lhe um conhecimento e uma sensibilidade diferente em relação a qualquer gestor externo à escola que, porventura, a administração portuguesa entendesse colocar no lugar de Diretor de escola. Esta situação é abordada na literatura, em que por exemplo se sublinha a posição de Lück (2013) que, a este respeito, entende que apesar deste tipo de formação ser importante para o desempenho das funções de Diretor de escola, não é suficiente.

Desta forma, seria importante que o Diretor exercesse a docência na escola da qual é responsável, mas de um modo que não prejudicasse a aprendizagem dos seus alunos, dadas as funções que este dirigente desempenha nesta qualidade. De outro modo, julgamos que pode «perder de alguma forma a sensibilidade pedagógica», ficando «longínquo» dos professores, dos alunos e «distante» da relação pedagógica que o exercício das funções docentes proporciona (Cabral, 1996). Ainda de acordo com este autor (1996), é preocupante o afastamento do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, “da área pedagógica porque dificulta ou retira a sua possível autoridade/liderança dos docentes e a estes a possibilidade de se reconhecerem profissionalmente naquela liderança (1996, p. 114).

Sabe-se que dirigir um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada é muito diferente de ser professor, e que, embora existam algumas coincidências, “ser diretor exige competências e habilidades distintas daquelas que são necessárias para o exercício do magistério” (Borges, 2004, p. 17). A direção de uma escola não é necessariamente uma extensão da docência, trata-se de uma função diferente em que a experiência do professor, por vezes, pode não ter muita relevância no desempenho do cargo de Diretor. Mesmo que o professor tenha experiência de gestão de outras organizações como, por exemplo, de um Sindicato de Professores, por serem realidades diferentes em que as suas funções foram desenvolvidas em contextos, também, diferentes, na nossa perspetiva parece-nos que não basta ter-se essa experiência de gestão para se estar habilitado para administrar, dirigir e liderar um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada. Nesta situação não se deve ignorar que um Diretor escolar deve dominar os aspetos alusivos ao processo de ensino e

aprendizagem e quando delega essa competência noutros, julgamos que deverá ser capaz de avaliar se a função está a ser bem desempenhada.

Administrar, gerir e liderar qualquer estabelecimento de ensino não se cinge unicamente à área pedagógica. Sabendo-se que ser professor, principalmente nos dias de hoje, também não representa apenas o desempenho da função pedagógica, há, contudo, uma diferença, não de natureza mas de grau. Tanto o professor como o Diretor têm uma função administrativa muito importante, todavia, “enquanto aquele administra a sala de aula, este se responsabiliza pela escola como um todo. O Diretor é professor de professores, ele cuida de um sistema bem mais complexo, com vários subsistemas - partes inter-relacionadas que constituem a escola” (Borges, 2004, p. 18). No caso dos Agrupamentos de Escolas públicos portugueses, o Diretor é ainda o máximo responsável por todos os estabelecimentos de ensino que o compõem, além de procurar no exercício das suas funções, realizar uma administração, gestão e liderança articulada entre todos eles.

O Diretor escolar como professor e como administrador, ocupa uma posição central em relação aos interesses dos professores nos assuntos pedagógicos e a outros interesses do sistema educativo global. Neste âmbito, Harling entende que

“la primera posición sugiere flexibilidad y un grado de autonomía que le permite responder a sucesos inesperados. La segunda tiende a animarle y a adoptar procedimientos racionales, centralmente controlados, del control de los sucesos. Esta yuxtaposición de burocracia y profesionalismo en educación está mediada por la posición formal e informal de la dirección” (1984, p. 24, cit. por Montaña, 2001, p. 35).

O facto de que pela lei portuguesa o Diretor ser recrutado de entre a classe docente e de este «governar» a escola, na opinião de Sanches (1987a), constituiu um enriquecimento da própria profissão docente. A mesma autora salienta ainda que é no cargo de gestão de topo das escolas, que os docentes têm aprendido a conhecer mais profundamente a escola e que “as práticas de gestão têm exercido uma função pedagógica ao permitir «a descoberta da escola escondida» e contribuído para o desenvolvimento do sentido profissional e enriquecimento pessoal dos professores” (1987, p. 37).

Julgamos que apesar de atualmente a administração ainda querer que os Diretores sejam apenas oriundos do corpo docente, o domínio pedagógico continua a ser relegado para um plano secundário na governação das escolas. Esta situação deriva de inúmeros fatores, das imensas solicitações que estes dirigentes são chamados a resolver e, por vezes, porque muito

do seu tempo é consumido com tarefas administrativas, a maioria delas com origem no MEC. Contudo, nem sempre foi assim, uma vez que de acordo com Sanches logo a seguir ao 25 de abril de 1974, em Portugal

“com a democratização das estruturas organizacionais e, em paralelo, da vida escolar, transforma-se em acção, uma concepção de governação das escolas, mais original e mais avançada, pela ênfase pedagógica e instrucional que sempre teve pelas oportunidades de um trabalho colegial que essas estruturas democráticas oferecem aos actores escolares” (1996, p. 16).

Nesta altura foi possível em Portugal generalizar o acesso a um maior número de crianças e jovens ao sistema de ensino público, o que provocou inúmeras alterações e mudanças substanciais. Esta escola de massas como viria a ficar conhecida, fez com que os gestores de topo das escolas públicas portuguesas comessem a dedicar mais tempo de «governo» destas organizações escolares às tarefas administrativas, em prejuízo da sua intervenção nas áreas pedagógica e educativa. No entanto, muitos destes dirigentes, apesar de estarem absorvidos por tarefas administrativas, procuraram transmitir uma imagem de líderes de uma comunidade de professores e alunos, portadores de missão e visão educativa que orientou as suas decisões, essencialmente no campo pedagógico e educativo e de relações internas e externas. Deste modo, como assinala Codd (1989), muitos Diretores conseguiram transferir para a administração e gestão das suas organizações escolares os princípios e práticas de relação pedagógica em sala de aula, além dos aspetos pedagógicos e educativos da sua ação enquanto docentes.

Outros aspetos a ter em conta prendem-se com o alargamento gradual da autonomia que a administração educativa portuguesa tem vindo a conceder às escolas, ainda que não tenha passado de uma autonomia muito limitada, assim como o crescente controlo que o MEC vem exercendo sobre os estabelecimentos de ensino, em nossa opinião, têm tido incidências na administração do sistema e na gestão interna dos estabelecimentos escolares.

Assim, este controlo excessivo e o alargamento da autonomia têm, também, contribuído para dispersar o foco do Diretor em relação às questões pedagógicas, dado que a prestação de contas, além de outros aspetos que a autonomia «exige», vem retirando tempo necessário à realização dessa tarefa.

Estes professores que ocupam a gestão de topo dos estabelecimentos de ensino públicos em Portugal, de acordo com Sanches, “possuem antecipadamente um repertório

inicial, teórico e prático, de carácter pedagógico” (1992a, p. 10). Assim, julgamos que a riqueza desta experiência originadora de um conhecimento pessoal e prático tem conferido alguns aspetos positivos sobre a gestão da escola como, por exemplo, a sua atuação em relação ao corpo docente no âmbito da área pedagógica.

A este propósito, Harling (1984) refere que o Diretor como professor ocupa uma posição central em relação aos interesses dos docentes no que toca aos assuntos pedagógicos, requerendo esta situação, da parte deste gestor, flexibilidade e um grau «real» de autonomia que lhe permita responder às solicitações neste domínio com que é confrontado diariamente no exercício das suas funções.

Segundo Brito, a figura do Diretor tem oscilado “entre o burocrata e o pedagogo” (2012, p. 21). Desta forma, é alguém que se movimenta entre a parte administrativa e a aplicação da pedagogia e no modo como se dirige aos outros, os ensina, «conduz» e julga.

A atividade do Diretor de escola comporta também zelar pelas questões da qualidade do ensino e da aprendizagem, o que requer deste experiência docente. Por exemplo, nos EUA “*casi 90 por ciento de los directores calificaron la experiencia docente como un aspecto «muy valioso» para tener éxito en su profesión*” (Doud e Keller, 1999, cit. por Borden, 2002, [p. 8]).

Neste âmbito, sublinha-se que na maioria dos países os Diretores provêm da classe docente, pelo que, de acordo com Rodríguez, já assimilaram “*las técnicas de conversación, participación y control propias de la docencia en el aula, como parte de su socialización profesional*” (2006, p. 70). Todavia, é preciso levar em linha de conta que nas funções de Diretor, este sujeito deve ter consciência das características particulares daqueles com quem se relaciona e do contexto em que essas relações ocorrem. Esta circunstância também advém do facto das funções inerentes à direção de uma escola serem diferentes daquelas que são realizadas pelos docentes.

A atividade docente, tal como a do Diretor, é muito absorvente o que não deixa muito tempo, como já se disse, mas como deveria suceder para se dedicar mais aos assuntos da área pedagógica. Além disso, mesmo que os Diretores, por vezes, entendam que os docentes os possam ajudar na administração, gestão e liderança dos seus Agrupamentos de Escolas ou das suas Escolas não Agrupadas, em particular no que à área pedagógica diz respeito, o facto é que

“os professores, em geral não apreciam as actividades gestionárias e administrativas, por considerarem que o seu trabalho «é» com os alunos, a educação e o ensino, competindo aos «outros», órgãos de direcção e serviços administrativos e de apoio, a resolução dos problemas de organização e gestão das condições ideais para que possam realizar nas melhores condições a sua actividade pedagógica” (Dinis, 2002, p. 114).

As relações entre os máximos responsáveis em cada escola (Diretores e outros titulares de cargos similares) e os profissionais (educadores e professores) são concetualizadas, de acordo com Barroso, em três tipos:

“- a zona de acção dos «administradores» sobrepõe-se à dos «profissionais», o que pode levar a uma «burocratização da pedagogia», com a subordinação dos critérios pedagógicos aos critérios administrativos (o que corresponde de certo modo à situação vivida antes de 1974);
- a zona de acção dos «administradores» separa-se da zona de acção dos «profissionais», estabelecendo-se uma espécie de contrato implícito entre eles, o que faz com que «o director proponha não interferir na sala de aula, e os professores aceitam a sua parte no acordo, não esperando participar na política da escola (...);
- a zona de acção dos «administradores» articula-se com a zona de acção dos «profissionais» no sentido de compatibilizar as soluções administrativas (gestão dos recursos, do tempo e do espaço, do currículo, etc.) ao exercício das competências dos profissionais (professores) na actividade docente e às exigências do acto educativo)” (1991a, p. 71).

Atualmente parece-nos que as atividades exercidas pelos Diretores se diferenciam e se afastaram mais daquelas que são exercidas pelos docentes, também porque não são eleitos apenas pelos seus pares (os profissionais - professores e educadores), mas por um conjunto alargado de grupos que fazem parte do Conselho Geral, sendo percecionada a sua ação na escola por parte destes profissionais como representantes da administração, ou seja, do MEC. Ainda porque as funções destes dirigentes integram uma enormidade de tarefas das quais têm de prestar contas à comunidade educativa e à administração local, regional e nacional.

5.5. Profissionalidade e valorização profissional do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada

Presentemente, não cabe ao Diretor ser apenas um mero gestor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada. Na sua profissão concentra-se um vasto conjunto de outras atribuições que, julgamos nós, para serem desempenhadas de forma eficaz, é imprescindível este dirigente estar enriquecido por uma formação adequada. Desta forma, concordamos com a posição de Sánchez e Olalla, quando a este propósito referem que a antiguidade não é a solução para se resolver tal situação nem tão pouco constitui “*garantia de desarrollo profesional de los directivos ni de desarrollo organizativo de los centros*” (2003, p. 13). Ainda a este respeito podem-se mencionar que vários são os constrangimentos que atualmente nos parecem condicionar a vida profissional dos Diretores escolares, podendo salientar-se entre outros, as crescentes solicitações dos pais e encarregados de educação, da comunidade educativa e da própria sociedade, a instabilidade na carreira docente e o excesso de burocracia. Paralelamente, os normativos legais «invadem» todos os dias as escolas e desviam a atenção dos administradores, gestores e líderes escolares, em particular daquilo que constitui a essência da sua profissionalidade. Constantemente, tudo isto se enquadra e tem implicações na profissionalidade destes profissionais da educação.

A profissionalidade do Diretor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e os processos envolvidos na construção do ser Diretor. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspetiva na abordagem da profissão docente nessa área, superando as conceções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la na sua complexidade, como uma (re)construção social.

Assim, investigar o trabalho destes dirigentes na perspetiva da profissionalidade implica compreendê-los como atores sociais que, agindo num dado espaço institucional, constroem nessa atividade, a sua vida e a sua profissão. Implica ainda nos centramos no seu conceito.

Embora, como destaca Estrela (2014), não haja consenso em relação à definição do termo profissionalidade, iremos apresentar alguns conceitos propostos por alguns autores como forma de melhor se compreender esta temática.

Neste âmbito, por exemplo, para Hoyle, a profissionalidade diz respeito “às atitudes em relação à prática profissional entre membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e

de competência que eles aplicam nessa tarefa” (1980, p. 44). Este autor (1980) inclui neste conceito, questões a respeito das relações sociais que se estabelecem entre membros de uma determinada profissão. Deste modo, esta definição procura demonstrar que a expressão «profissionalidade do Diretor» não se refere apenas ao desempenho do ofício de gerir, administrar e liderar, mas principalmente exprime valores que se pretendem alcançar no exercício da profissão.

Parece-nos que a mesma se refere à qualidade das práticas desenvolvidas e aplicadas pelo Diretor, de acordo com o contexto educativo e em função do mesmo, assim como com as atribuições que lhe são requeridas ao longo do trabalho educativo desenvolvido pelos professores e educadores visando alcançar os objetivos educacionais, definidos para cada estabelecimento de ensino.

De acordo com outros autores como, por exemplo, para Sacristán (1999), a expressão profissionalidade pode, ainda, ser entendida como a afirmação do que é específico na ação diretiva, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser Diretor.

Na perspetiva de Bourdoncle, a

“profissionalidade corresponde à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes, das competências e das capacidades usadas no exercício profissional. O seu incremento desenvolve-se por processos de formação, pela prática e pela interação no interior do grupo profissional e corresponde ao processo de desenvolvimento profissional” (1993, p. 38).

Ainda de acordo com esta temática, Altet, com base em Bourdoncle (1993), esclarece que “(...) o termo profissionalidade foi criado a partir do modelo italiano *professionalità*” (2003, p. 56), que significa carácter profissional de uma atividade e que recupera as capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade de uma profissão.

Podemos também defini-lo como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser profissional da educação, como o caso do Diretor (Zukowsky-Tavares *et al.*, 2014).

Mas para Ramalho, Nuñez e Gauthier, a “profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo” (2004, p. 51). São dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social, já que a profissionalização, como processo interno, é entendida como a

construção de uma profissionalidade, onde o Diretor adquire conhecimentos que são mobilizados no exercício da sua atividade profissional, enquanto a profissionalização, como processo externo, refere-se ao profissionalismo e envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem entendidas.

Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, julgamos que podemos entender que a profissionalidade e a profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos Diretores escolares, que envolve os conhecimentos e as habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

Sánchez e Gallego entendem a profissionalidade como “*el conjunto de conocimientos profesionales, habilidades y valores supuestos en la práctica profesional*” (1998, p. 66). Trata-se ainda do desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessárias ao desempenho profissional.

O termo profissionalidade põe em evidência o “sentido individual de autonomia na construção pessoal da profissão” (Estrela, 2014, p. 9).

O conceito de profissionalidade tem uma orientação dinâmica, tal como assinalam Peters, Slegers e Giesberg (1994, cit. por Sánchez e Gallego, 1998), distinguindo duas formas de profissionalidade, utilizados com propósitos heurísticos e denominados profissionalidade «restringida» e profissionalidade «extensa» como se apresenta no quadro 123.

Quadro 123 - A profissionalidade dos Diretores

| Profissionalidade Restringida | Profissionalidade Extensa |
|--|---|
| Competências derivadas da experiência. | Competências derivadas da mediação entre a experiência e a teoria. |
| Perspetiva limitada no lugar e no tempo imediato. | Perspetiva que abarca o mais amplo contexto social da educação. |
| A liderança é condicional (no sentido de proporcionar material, recursos financeiro e estruturas). | A liderança é um processo orientado e relacionado com a escola, a política, as circunstâncias e as metas. |
| As consultas e deliberações com a equipa diretiva são escassas. | As consultas e deliberações com a equipa diretiva são numerosas. |
| Valores situados na autonomia. | Valores situados na colaboração profissional. |
| Implicação restringida em atividades profissionais. | Implicação altamente considerável em atividades profissionais. |
| Leitura pouco frequente da literatura profissional. | Leitura sistemática da literatura profissional. |
| Implicação limitada na formação permanente e limitada a cursos práticos. | Implicação considerável no seu aproveitamento incluindo cursos de natureza teórica. |
| A liderança é vista como uma atividade intuitiva. | A liderança é vista como uma atividade racional. |

Fonte: Peters, Slegers e Giesberg (1994, cit. por Sánchez e Gallego, 1998, p. 67)

A profissionalidade restringida resulta da experiência adquirida pelo Diretor escolar já que se implica pouco na sua formação permanente e a limita apenas a cursos práticos. Os seus conhecimentos também pouco derivam da leitura da literatura profissional no âmbito das suas funções e a sua liderança intuitiva é somente direcionada para dotar a escola de recursos materiais e financeiros. Neste tipo de profissionalidade, o Diretor centra a sua atividade e a tomada de decisões mais na sua pessoa em detrimento da consulta aos restantes elementos da direção.

Quanto à profissionalidade extensa refere-se ao tipo de Diretor cujas competências derivam da experiência e da teoria que a leitura sistemática de literatura profissional no âmbito da sua atividade lhe proporciona, assim como da formação que realiza mediante a frequência de cursos de natureza teórica. Sendo o Diretor um elemento da escola em que os seus conhecimentos têm uma origem mais diversificada, o que lhe proporciona o exercício de uma liderança também ela mais racional, permite que consiga orientar e relacionar este processo com a escola, com as políticas, com o contexto e com as metas. No exercício das suas funções, este tipo de Diretor privilegia a tomada de decisões recorrendo à consulta dos restantes elementos da equipa diretiva (Sánchez e Gallego, 1998).

A diferença entre estes dois tipos de profissionalidade centra-se na orientação e nas atividades.

Porém, na perspectiva de Contreras, a profissionalidade é o termo utilizado para designar o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho realizado pelo Diretor, abarcando as seguintes três dimensões:

- “- a obrigação moral, tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética preparando as relações de afectividade e emotividade;
- o compromisso com a comunidade estabelecendo, inicialmente com os professores e, em seguida com a sociedade como um todo, intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade;
- a competência profissional, que transcende o domínio de habilidades e técnicas e, emerge a partir da interacção entre a obrigação moral e o compromisso com a continuidade” (2002, p. 73).

No entanto, para que esse dimensionamento se verifique, é necessário enfrentar o desafio da mudança em torno de três níveis, o das mentalidades, o das práticas e, por último, o dos compromissos que, segundo Machado, os caracteriza da seguinte forma:

“por mentalidade quero significar a maneira de pensar, julgar e agir. (...). O desafio das práticas significa tornar as vivências e experiências objectos de análise e reflexão. Em geral não há preocupação com o contexto em que se são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a nossa trajectória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a acção, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planeamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a acção (...)” (1996, pp. 103-104).

Atendendo aos diversos autores já aqui referidos, Contreras conclui que a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos atores educativos “em função do que requer o trabalho educativo” (2002, p. 74). Para este autor (2002), o conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar-se de profissionalidade, não só descreve o desempenho do trabalho inerente ao exercício das funções de Diretor de escola, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver. Contudo, a sua profissionalidade não se deve dissociar do facto de ser um indivíduo e, a este respeito, Whitaker salienta que o “indivíduo é o recurso mais importante da organização, sendo por isso necessário descobrir meios cada vez mais eficazes para libertar as capacidades e energias disponíveis nas pessoas e criar as condições mais favoráveis para o crescimento pessoal e profissional” (2000, p. 135).

Deste modo, também para o desenvolvimento profissional do Diretor tem um papel relevante o seu percurso na instituição escolar, as interações que mantém com a comunidade educativa, as parcerias que estabelece com as organizações externas à escola, as aprendizagens significativas que o exercício das funções de administração, gestão e liderança de topo implicam, a formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional lhe proporciona, as experiências vividas no seio educativo, entre muitas outras vivências no âmbito pessoal e profissional, incluindo aquelas que vivenciou antes de aceder a este cargo, nomeadamente enquanto docente.

Para esse desenvolvimento profissional, contribui o facto ainda do Diretor conceber a sua prática como um processo constante de aprendizagem, de experimentação e de reflexão

partilhada. Igualmente a sua formação e atualização nas diversas áreas inerentes às suas funções são determinantes para a capacidade que terá para intervir como agente de mudança na escola. Ainda em nossa opinião, este processo de desenvolvimento profissional inclui as atividades de melhoria de destrezas, de atitudes, de capacidades e de competências que o Diretor escolar realiza, assim como as experiências de aprendizagem naturais e aquelas planificadas e conscientes que também contribuem para a melhoria do ser pessoal e profissional. Ou seja, um conjunto de oportunidades de aprendizagem que promovem a aquisição e o desenvolvimento, nestes profissionais da educação, de competências e capacidades criativas e reflexivas que lhes permitem melhorar as suas práticas.

Falar de desenvolvimento profissional implica assim falar de processos de mudança. As organizações educativas, mais especificamente, as escolas, não escapam à vivência de ritmos de mudança cada vez mais céleres, nem a mudanças cada vez mais profundas e globais. Neste contexto, o desenvolvimento profissional tornou-se, para os professores e para os Diretores, uma verdadeira condição de sobrevivência, nomeadamente quando pensamos em tensões entre a burocracia e o profissionalismo (Serrazina, 1998; Thurler, 2001; Vieira, 2001; Silva, 2002; Roldão, 2005; Honig e Hatch, 2004; Hargreaves e Fink, 2007).

O desenvolvimento profissional de cada Diretor escolar deve ainda ser percecionado como um percurso de parte da sua vida, em que cada um destes dirigentes enquanto pessoa na busca da sua identidade se constrói por um processo global de autonomização, podendo-o conduzir à sua valorização profissional.

Para Drago-Severson (2007), o desenvolvimento profissional do Diretor escolar centra-se principalmente nos seguintes aspetos: estar baseado e derivado na sua prática; chegar a ser algo mais do que uma experiência; estar baseado e centrado na escola; estar orientado aos resultados e ao sucesso dos alunos; estar integrado com os processos de inovação escolar; estar centrado em torno da colaboração docente; e ser sensível às necessidades de aprendizagem dos educadores e dos professores.

Neste âmbito, os Diretores podem apoiar-se numa formação centrada na escola, que lhes confira a possibilidade de fazerem reflexões sobre as suas práticas de administração, gestão e liderança decorrentes das funções que desempenham.

Segundo a Comissão Europeia (2012), no desenvolvimento profissional para Diretores a formação contínua é considerado um dever em 22 países ou regiões da Europa.

Por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) a NCSL proporciona uma série de oportunidades de desenvolvimento profissional para os Diretores em exercício de funções.

Alguns países definem uma quantidade mínima de tempo a ser dedicado ao desenvolvimento profissional destes gestores, como acontece na comunidade francesa da Bélgica, em que os Diretores têm que seguir atividades de desenvolvimento profissional contínuo durante seis meios dias por ano, enquanto na Letónia deve totalizar 36 horas distribuídas por três anos.

Na Espanha, Lituânia, Portugal e Roménia a participação neste tipo de atividades não é apenas um dever profissional, mas também constitui um pré-requisito para a progressão da carreira e aumentos salariais.

Na Eslovénia e na Eslováquia, o desenvolvimento profissional contínuo é opcional, embora seja necessário para se ser promovido. Situação idêntica se verifica em mais 15 países da UE. No entanto, os Diretores escolares podem ser apoiados e encorajados a participar em tais atividades pelas autoridades educativas, pelas comunidades educativas e mesmo pelos diversos atores educativos.

Na comunidade flamenga da Bélgica, as escolas possuem um fundo de formação que permite custear as atividades de desenvolvimento profissional contínuo dos Diretores ao longo das suas carreiras.

Na Irlanda, o Desenvolvimento da Liderança para o Serviço Escolar disponibiliza programas para Diretores recém-nomeados e para Diretores com mais experiência, trabalhando em parceria com equipas escolares.

Na ótica da Comissão Europeia, as atividades de desenvolvimento profissional promovidas nos diversos países para os líderes e Diretores escolares devem ser contínuas e organizadas ao longo da carreira. Para se tornar efetivo, o desenvolvimento profissional contínuo deve também ser:

- “• ligado pela vasta preparação do desenvolvimento profissional contínuo;
- organizado como uma atividade de grupo na qual os líderes escolares interagem com os pares;
- relevante para as necessidades de desenvolvimento individual do líder escolar e da escola;
- alicerçado na reflexão crítica de si mesmo, da prática e de organização; e
- valorizado e reconhecido (Comissão Europeia, 2012, p. 50).

Desta forma, na UE o desenvolvimento profissional contínuo dos Diretores escolares está garantido como uma medida de política educativa que faz parte de um conjunto estratégico de ações que visam dotar as escolas de recursos humanos melhor qualificados, em particular daqueles que as dirigem, o que contribui de forma decisiva para a melhoria da escola, do processo de ensino e de aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos. Todavia, a este respeito, parece-nos que em Portugal há ainda muito a fazer neste campo.

Supomos assim, que este agir poderia contribuir para a valorização do Diretor enquanto pessoa e profissional. E sublinhando o que a este respeito Ainscow nos diz, nomeadamente, que “(...) a valorização profissional pode facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, mas só quando começa a invadir a cultura mais profunda de determinada escola” (1998, p. 35), de forma mais alargada e objetiva. Parece-nos que para a sua concretização deve ser envolvido, igualmente, o órgão de gestão e administração do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, que no caso português diz respeito normativamente ao Diretor.

Para esta situação também é determinante o que se relaciona com a formação deste tipo de dirigente, temática que será abordada no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

“A formação desempenhou sempre um papel importante em vários tipos de aprendizagem. (...). A formação deverá ser um investimento planeado sistematicamente para o desenvolvimento dos conhecimentos, aptidões e atitudes de que um indivíduo necessita para desempenhar uma tarefa de forma satisfatória. (...). A maior parte de nós encara este processo como um facto normal e lógico e espera que ele continue ao longo da vida profissional e social. Contudo, o facto da formação poder contribuir, de modo decisivo, para a saúde, desenvolvimento e eficácia de uma organização parece ter sido frequentemente menosprezado”.

Buckley e Caple (1998, pp. 15-17)

A formação de qualquer pessoa é determinante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, devendo acontecer, necessariamente, ao longo de toda a sua vida.

Assim sendo, o Diretor de escola não foge à regra, devendo o mesmo, em permanência, construir competências que o capacitem para o desempenho do cargo, concorrendo para isso a sua formação inicial, contínua e especializada. Neste processo, no decurso do seu trabalho, em particular devido às exigências que lhe são colocadas, às distintas solicitações e às mudanças constantes que enfrenta, várias são as necessidades de formação que este dirigente sente e que vão emergindo. Desta forma, com o objetivo de colmatar essas lacunas ou necessidades, será necessário que ele frequente formação e consiga «operar» a transferência das aprendizagens nela realizadas para o seu contexto de trabalho.

Centrados nestes referentes, no presente Capítulo, tratamos as questões da formação e das necessidades de formação, em particular dos Diretores das escolas, abordando também a formação em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal. Neste campo, reportar-nos-emos a diversos estudos nacionais e internacionais sobre a formação e as necessidades de formação de Diretores escolares.

Abordaremos, ainda, algumas perspetivas sobre o diagnóstico e análise de necessidades e de necessidades de formação, os principais modelos e técnicas de deteção e análise de necessidades e de necessidades de formação e a formação dos Diretores escolares em alguns países europeus e americanos e outras dimensões da formação destes profissionais da educação.

Em síntese, neste Capítulo, começaremos, inicialmente por tratar o conceito de formação e o de formação em Administração Escolar e Administração Educacional, para, em seguida, nos referirmos, de forma genérica, aos modelos de formação e àqueles que dizem respeito a estas duas áreas. Prosseguiremos com uma abordagem genérica da formação inicial, da formação contínua e da formação especializada, em que procuraremos defini-las, contextualizá-las e enquadrá-las normativamente, mas também nos focaremos, em termos gerais, no que a estes tipos de formação diz respeito, naquelas duas áreas, em Portugal.

Por último, iremos fazer referência ao modo como se processa a transferência da formação para o contexto de trabalho, em particular, no campo educativo.

1. Conceitos na formação em Administração Escolar e Administração Educacional

Antes propriamente de nos debruçarmos sobre a concetualização de formação em Administração Escolar e Administração Educacional, procuraremos contextualizar a própria formação. Deste modo, entendemos abordar de forma simples e resumida a alteração do conceito de formação ao longo dos tempos, assim como a sua própria concetualização, dado que o referir-se a esta temática poderá implicar juízos diferenciados em função da ótica adotada.

Quando falamos de formação deparamo-nos com algumas dificuldades, dado que a formação é algo bastante abrangente e exige uma organização cuidada que não se compadece com a improvisação casuística.

Tendo por base a bibliografia alusiva a esta área, ao analisarmos a conceção de formação, de uma forma geral constatamos que esta tem diferentes interpretações segundo os vários autores que se têm debruçado sobre esta temática, podendo-se verificar que o seu conceito se foi alterando ao longo dos anos.

Neste âmbito, por volta de 1835 e segundo Schleiermacher, o conceito de formação para o indivíduo e para a humanidade é caracterizado “como a progressiva manifestação da acção da razão sobre a natureza” (1835, cit. por Cabanas, 2002, p. 40). Daí, este autor (1835, cit. por Cabanas, 2002) referir que na época se procurava compreender a acção da razão sobre a natureza. Também nesta época se entendia que por regra o indivíduo só podia desenvolver bem as suas capacidades numa única direcção, de tal modo que as restantes capacidades seriam desenvolvidas no plano profissional (Schmid, 1876, cit. por Cabanas, 2002).

Ainda a este respeito, Cabanas sublinha que “no século XIX, o ideal da formação já não representa o Homem «livre», mas sim o Homem «estético», que sabe falar eloquente e artisticamente sobre o intranscendente” (2002, p. 40). O autor acrescenta ainda que em “1929, a ideia da formação orienta-se para um praticismo profissional” (2002, p. 41), em que a formação é entendida como estado, é a totalidade espiritual do homem, criada consistentemente pelo contacto com os bens culturais e vinculada aos valores.

Na primeira metade do século XX, Willmann configura um «ideal de formação» com as seguintes características subjacentes:

“a) a dimensão intelectual (...);

- b) o aprofundamento nos temas (...);
- c) a relação com o fundamental (...);
- d) a compreensão do mundo e de si mesmo (...);
- e) um meio termo entre o diletantismo e o trabalho profissional e técnico (...);
- f) a formação manifesta-se na vida inteira do indivíduo (...);
- g) pressupostos éticos (...)” (1942, cit. por Cabanas, 2002, pp. 41-43).

Em meados do século XX é referido que o caminho que leva à formação passa pela capacitação profissional e pelo serviço à comunidade e à sua moralização. Deste modo, para Göttler, “é pela formação que se apresentam os valores ao educando, para que este os compreenda e se interesse por eles” (1955, cit. por Cabanas, 2002, p. 43).

Já na segunda metade do século XX, Groothoff caracteriza a formação do seguinte modo:

- “1.º - há que distinguir a autêntica formação escolar, que apenas tem um carácter propedêutico;
- 2.º - a formação é tanto do coração como do espírito, pelo que não se pode falar de uma formação só material ou só formal;
- 3.º - a formação propedêutica não pode subtrair-se à relação com o Homem e as coisas, mesmo que se apresente com a roupagem do estudo literário;
- 4.º - a formação tem que ver com o mundo; há-de abrir o mundo ao Homem, mas, simultaneamente, há-de suprimir a auto-alienação que se produz quando o Homem mergulha no mundo” (1967, cit. por Cabanas, 2002, p. 45).

Atualmente, parece-nos que a formação é entendida como algo que se encontra disponível e acessível para formar, complementar e «completar» o ser humano no seu todo, isto é, nos diversos domínios e dimensões, tais como: intelectual, literário, escolar, científico, profissional, físico, psicológico, ético, moral, do culto, da mente, entre outros. A importância que se atribui à formação é coincidente com a promoção deliberada de mudanças em larga escala, quer se trate dos professores, educadores, Diretores, Subdiretores, Adjuntos, de forma a acompanhar as mudanças sucessivas impelidas pela sociedade no mundo atual.

Em relação à concetualização, a formação é entendida de diferentes formas pelos distintos autores de referência que integram a bibliografia alusiva a esta temática.

Assim, para Pacheco e Immegart, genericamente, o termo formação refere-se à *“adquisición de habilidades o técnicas concretas que ayuden a realizar mejor un trabajo. Tiene también relación con lo vocacional y su aplicación suele ser de carácter inmediato, específico e restringido”* (1994, p. 224).

O próprio vocábulo formação, de acordo com T. M. S. S. Leite (2007), pode ser usado numa aceção ampla, dizendo respeito ao desenvolvimento integral do sujeito e numa aceção restrita, reportando-se à aquisição e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos, atitudes e competências profissionais mais ou menos específicas. Contudo, T. M. S. S. Leite acrescenta que

“embora a aceção ampla do termo (que remete essencialmente para o saber-ser integral do indivíduo) se mantenha, actualmente a palavra é mais usada no contexto da aquisição e desenvolvimento do saber, saber-fazer e saber-ser de carácter profissionalizante e/ou dirigida a um público adulto” (2007, p. 18).

Neste âmbito, e ainda de acordo com esta autora, mas no que concerne ao conceito de formação em Ciências da Educação, este tem uma especificidade própria, dado que:

“- implica a mudança do indivíduo (comportamentos, atitudes, crenças) através da apropriação ou da reorientação de saberes e valores;

- exige o envolvimento activo do indivíduo (o investimento) no processo de apropriação que leva à mudança;
- remete para uma população adulta capaz de identificar (ou ir identificando) as suas necessidades individuais e de auto-orientar as aprendizagens de modo a satisfazer essas necessidades, adequando-as, em simultâneo, ao projecto colectivo em que está inserida;
- orienta-se de e para os contextos profissionais, uma vez que o valor da formação é apreendido sobretudo em função da percepção sobre a sua pertinência para a resolução de problemas que emergem de situações específicas, problemas que, podendo ser essencialmente práticos, requerem, no entanto, abordagens elaboradas o suficiente para dar origem à reformulação da acção” (2007, pp. 20-21).

Para Barón, a formação diz respeito ao *“proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo, a través de actividades planificadas, de los conocimientos, habilidades y capacidades que los trabajadores necesitan para desempeñar su trabajo actual y futuras*

responsabilidades de la mejor manera posible” (2008, p. 73). Ela pode modificar os comportamentos laborais desde duas perspetivas: a perspetiva da organização e a perspetiva das pessoas. No primeiro caso, a formação contribui para aumentar o potencial da organização mediante a melhoria pessoal e profissional das pessoas que a integram. Já no segundo caso, a formação procura aumentar os conhecimentos, as capacidades, as competências, as habilidades e as atitudes e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento das componentes humanas que ajudam as pessoas a melhorar o seu desempenho no trabalho.

Mira, Alonso e Aleixo, entendem que “a formação é um processo” (2000, p. 5). Neste âmbito, trata-se de um processo que não é estático mas sim dinâmico, dado que inova, muda e adapta-se aos tempos e procura dar resposta às necessidades formativas dos indivíduos. A este propósito e tendo por base os mesmos pressupostos, pode-se acrescentar que a construção do conhecimento profissional não se esgota na formação inicial, na formação contínua, nem tão pouco na específica ou especializada, pelo que os formandos devem encarar a formação como um processo que os deve acompanhar durante toda a sua vida profissional. Deste modo, julgamos que esta circunstância deve ser tida em conta pelos Diretores escolares, bem como pela administração educativa. Neste processo dinâmico é ainda preciso levar em linha de conta que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991a, p. 70). Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Também para Leal a formação é um “*estado siempre transitorio, jamás acabado*” (2007, p. 249) e “*alude a la preparación académica y práctica para desempeñar el rol asignado socialmente*” (Reyes, 2012, p. 87).

Segundo Sarmento, na formação pode destacar-se a

“função social de transmissão de saberes; pode destacar-se o processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, levada a cabo pelo duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem através das experiências dos sujeitos; pode, por fim, destacar-se a acção da instituição de formação, como a estrutura organizativa que planifica e desenvolve as actividades formativas” (2003, cit. por Viegas, 2007, p. 220).

Trata-se de um esforço sistemático e planificado para modificar ou desenvolver o conhecimento, as técnicas e as atitudes através das experiências de aprendizagem e conseguir a atuação adequada numa atividade ou conjunto de atividades. De acordo com Buckley e

Caple, “*su propósito, (...), es capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o trabajo dado*” (1991, pp. 1-2).

Goldstein define formação como a “aquisição sistemática de capacidades, regras, conceitos ou atitudes que resultam na melhoria da *performance* noutra ambiente” (1993, p. 3). Numa perspetiva de análise semelhante, Salas *et al.* definem ainda a formação com uma “aquisição sistemática de conhecimento (o que precisamos de saber), habilidades (o que temos de fazer), e atitudes (o que precisamos de sentir) que, juntos, levam a um melhor desempenho num ambiente particular” (2006, p. 473). De acordo com estes pontos de vista, a formação refere-se à mudança cognitiva ou de comportamento das pessoas e ações e centra-se no facto das pessoas virem a receber as competências «certas» para realizarem um determinado trabalho, atividade ou função.

De uma forma simples podemos sublinhar que a formação “consiste num processo através do qual se procura transmitir informações, desenvolver capacidades, atitudes e conceitos, de modo a melhorar o desempenho. No fundo trata-se de dotar o trabalhador de condições para desempenhar melhor a sua função, a ser autónomo e criativo” (Ramos, 2013, p. 239).

Noutra perspetiva, ela é assumida como “um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projetos pessoais de vida” (Bernardes, 2013, p. 35), em que a projeção laboral “é mais um aspeto mas não o único nem, para algumas pessoas, o mais importante” (Camps, 2005, p. 36). Pode também ser definida como

“um conjunto de acções, meios, técnicas e apoios estruturados com a ajuda dos quais os trabalhadores são impelidos a melhorar os seus conhecimentos, comportamentos, atitudes e capacidades intelectuais, necessários para atingir os objectivos da organização e os objectivos pessoais ou sociais, para se adaptarem ao seu ambiente e para cumprirem de forma adequada as suas tarefas, no presente e no futuro” (Sekiou *et al.* 2009, p. 400).

Tomás *et al.*, entendem que a formação é um “conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade” (2001, p. 25). É igualmente “um processo individual de desenvolvimento” (Lemos, 1996, p. 578).

Para Ferry, a formação “nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o

próprio procura” (1991, p. 43). Uma outra noção de formação que surge associada à de desenvolvimento pessoal é aquela que Zabalza nos transmite quando refere que se encara a formação como “processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal” (1990, p. 201, cit. por García, 2013, p. 19).

Neste âmbito, salienta-se também a perspectiva de Ferry que define a formação como “um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir ou a aperfeiçoar capacidades” (2007, p. 36), enquadrando esta noção, de acordo com três óticas: como estratégia; como processo de desenvolvimento; e como instituição.

Como estratégia, a formação é vista como um pretexto em que as instituições de formação põem em prática, partindo do princípio que há necessidades objetivas de formação em função das próprias necessidades da instituição. Nesse sentido, os formadores transmitem conhecimentos e saberes, procurando que os formandos se adaptem às exigências da instituição onde são inseridos.

Como processo de desenvolvimento, em que nesta segunda interpretação, este conceito abrange os indivíduos que integram as aprendizagens formais e informais com a sua experiência de vida, isto é, os sujeitos são os agentes da sua própria formação.

Por último, como instituição onde a formação se identifica com a instituição formadora, conotando-se com a estrutura institucional, ou seja, o edifício, os horários, os programas, as normas, os modelos e os formadores. Esta situação verifica-se quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Ainda para Ferry (2007), a formação assume-se como um trabalho de cada um consigo mesmo. Desta forma, a formação é encarada não como “sendo uma preparação para agir, mas sim uma preparação para viver, o que, em sentido antropológico, a torna a mais humana das atividades” (Monteiro e Silva, 2013, p. 93).

Na mesma linha de orientação, Berbaum (1993) entende a formação como um projeto. Neste âmbito, cabe aos formandos assumirem o protagonismo da formação, em que se tornam ao mesmo tempo atores e sujeitos desse processo, de forma a poderem atuar como agentes e como responsáveis pelo seu projeto de formação. Nesta perspectiva, o formador não é mais do que “«facilitador» da realização do projecto de formação que o próprio formando construiu” (Berbaum, 1993, p. 87).

Na perspectiva de F. Almeida (2011) este conceito pode ser definido de acordo um sentido mais lato ou mais estrito. Assim, num sentido lato a formação pode ser entendida como

“todo o esforço organizado de transformação de competências individuais que vise melhorar o desempenho coletivo e atingir os fins organizacionais. Num sentido mais estrito, a formação é habitualmente considerada como um processo educacional de curto prazo que, através de procedimentos organizados, visa dotar as pessoas de novos conhecimentos ou competências que proporcionem uma mudança de comportamento com objectivos previamente definidos pela organização a que pertence” (F. Almeida, 2011, p. 311).

Já em termos gerais, de acordo com Machado e Portugal, a formação consiste em

“fornecer conhecimentos e criar as condições para a sua integração na vida quotidiana social ou laboral. Não se trata portanto de fornecer apenas conhecimentos, mas procura promover o desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, psíquico, humano e social tendo em vista a mudança e o futuro” (2014, p. 62).

Também é percebida por outros autores de outras formas. Por exemplo, para Honoré (1980), a formação é por regra associado a alguma atividade, quando se trata de formação para algo. Já na ótica de García,

“a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (2013, p. 19).

García (2013) diz-nos, ainda, que a formação abrange diferentes expressões de acordo com o ponto de vista que se considera. Por outro lado, Nóvoa entende que

“a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1997, p. 25).

Sobre esta temática, Formosinho *et al.* entendem que

“na actualidade a formação encontra-se ancorada e muitas vezes confundida com programas de formação de recursos humanos ou com programas de formação profissional orientados e organizados para a qualificação e requalificação de mão-de-obra ao serviço de vantagens competitivas da economia, integrando-se claramente nos objectivos das empresas e dos sistemas produtivos. Deste modo, os pressupostos racionalizadores da qualidade, da eficiência e da eficácia, comuns à formação, fazem-se sentir de forma a configurarem a formação profissional a um «pragmatismo economicista»” (2001, p. 15).

Canário adverte que “a palavra formação que, como tantas outras, gravitou em torno da palavra educação tende a impor-se, exprimindo uma síntese mais abrangente” (1999, p. 35), pois na opinião deste autor, o conceito de educação foi cedendo, gradualmente, o seu lugar ao conceito de formação menos dependente do modelo escolar. Também partilha desta perspectiva Correia (1989), referindo que se regista o deslocamento de uma concepção da formação centrada no modelo escolar para uma concepção estruturada como dinâmica de formatividade.

Contudo, ainda outros autores perspetivam a formação de uma outra forma. Por exemplo, Brandão afirma que “a formação no sentido mais lato, é tão ampla e tão longa, que tem início com o processo gradual de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento” (1993, p. 23). Ela deve permitir incrementar os desempenhos individuais e organizacionais.

No campo estritamente pedagógico, Fabre (1995, cit. por A. M. C. Silva, 2003) entende que o termo formação pode ter os seguintes significados: i) o resultado, a qualificação; ii) o sistema, o plano de formação; iii) o processo, em que a formação é tida como trabalho sobre as representações. Nesta perspectiva salientam-se duas lógicas, a da formação como um fim já alcançado ou a alcançar e a da formação como um processo.

A formação como conceito e prática, tem vindo a assumir diversos contornos, sendo por vezes identificada com o conceito de educação quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares ou quando se trata de educação permanente e de educação ou formação ao longo da vida.

No plano semântico identificam-se alguns polos que se aproximam e colaboram para a conceptualização da formação, o que também oferece um contributo pertinente para a definição do seu campo concetual. A este respeito, Fabre apresenta quatro polos:

- “1. O pólo educar provém do étimo latino *educare* (que significa alimentar, criar,...) e *educere* (que significa fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;
2. O pólo ensinar com origem no latim *insignare* (que significa conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. «O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais» (...).
3. O pólo instruir, em que do latim *instruere* (que quer dizer inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais e informação esclarecedora;
4. O pólo formar tem origem no latim *formare* (que significa dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). Este vocábulo apela a uma acção profunda e global da pessoa, em que se verifica a transformação de todo o ser configurando-se saberes, saber fazer e saber ser” (1995. cit. por A. M. C. Silva, 2000, p. 94).

Segundo Fialho, Silva e Saragoça, “o educar entra no campo da instrução” (2013, p. 18), dado que envolve a instrução dos formandos em espaços conferidos para o efeito (Giddens, 2014). Já o conceito de formar pressupõe uma ligação do saber com a prática e que na aceção de Barbosa não é mais do que “deixar que se revelem nos indivíduos sujeitos a ações de formação, todos os aspetos de ordem complexa que lhe são desconhecidos” (1997, p. 64, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 90). Já para Fabre (1995), o termo formar refere-se às seguintes orientações: transmissão de conhecimentos como a instrução; modelação da personalidade na sua globalidade; e integração do saber com a prática e com a vida.

No nosso entender, verificam-se algumas aproximações entre os vários polos, embora cada um tenha um sentido específico que o caracteriza, identifica e diferencia dos restantes.

É neste contexto que nos parece relevante situar a formação como conceito e prática, a qual se configura com uma estreita aproximação ao que é definido como educação e instrução, mas que não se confundem concetualmente. Para este esclarecimento contribuiu Fabre quando refere que “formar é mais ontológico do que instruir ou educar. Na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma” (1995, p. 23). A este respeito, Alin acrescenta que

“a formação apela a uma enunciação, pelo próprio sujeito, de questões que representa como consubstanciadoras do seu projecto, do seu devir, e que não pertencem exclusivamente ao

domínio dos objectos exteriores, com os quais estabelece relação, mas fundamentalmente ao domínio do ser, consigo próprio e com os outros, estabelecendo uma ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o saber” (1996, cit. por Silva, A. M. C. 2000, p. 95).

Podemos então dizer que a formação é atravessada por uma dualidade de inspiração, que segundo Fabre funciona

“como um paradigma tecnológico de modelação do formando ou «adaptação» ao posto de trabalho, em que se procura a identificação a um modelo e a produção de cópias conformes; ou, ao contrário, é o paradigma biológico que domina e o que se procura, então, é a adaptação supletiva de um sujeito a uma realidade em mudança” (1995, p. 29).

Para Canário (1999), a distinção entre o conceito de educação e formação não é muito clara, por vezes, os dois vocábulos são utilizados como sinónimos. No entanto, Alin (1996) salienta que a noção de formação origina diversas perguntas do género: - O que sou eu capaz de fazer? - Que lugar ocupo? - Quem sou eu? O autor relaciona estas três questões respetivamente com três lógicas - “lógica de investimento”, “lógica de formação-acção” e “lógica de projecto” (1996, p. 283). A primeira, diz respeito a uma lógica de adaptação e mudança, porém, igualmente de presença e investimento. O formando, na segunda lógica, define-se como ator e autor numa ação de solução de problemas. Para a terceira lógica temos um valor de temporalidade e incerteza onde o sujeito descobre a aventura aliada ao decurso da formação.

Avanzini (1996) também delimita o que entende por educação e por formação, admitindo, contudo, que a ambiguidade possa afetar ambos os conceitos. Assim, a educação é concetualizada como

“a prática que se exerce sem objetivo limitado, esforçando-se por desenvolver a polivalência da pessoa e, como tal, ao mesmo tempo alargar quer a sua cultura, quer as suas possibilidades de escolha profissionais ou outras, enquanto a formação é a atividade desenvolvida com o objetivo de conferir ao sujeito uma competência que é, por um lado precisa e limitada e, por outro lado predeterminada, ou seja, o seu uso é previsto desde o começo” (Avanzini, 1996, p. 9).

Sendo muito frequente que a teoria distinga entre educação e formação, de acordo com Vaillant e Marcelo, pode observar-se, por exemplo que

“la educación es lo que lleva a desarrollar en el educando las capacidades generales de pensar, definir, nombrar, clasificar, elegir, crear y aprender a aprender solo. En cambio, la formación es entendida como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas” (2015, p. 15).

Também Dominicé atribuiu significados distintos à formação e à educação, entendendo que enquanto esta última “envolve ações formais e institucionalizadas, a formação é algo mais dinâmico, mais personalizado, menos institucionalizado, que põe em evidência a autonomia, o desenvolvimento, a interação e a mudança” (1985, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 91), ou seja, os conceitos-chave da educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida. De acordo com esta perspetiva, o adulto é o sujeito, o agente da sua própria formação, o que vai ao encontro do conceito de formação como processo de desenvolvimento que Ferry (2007) refere, e por nós mencionado anteriormente.

Ainda neste âmbito, apesar da educação e da formação constituírem faces da mesma moeda, Fialho, Silva e Saragoça, referem que “enquanto a educação se insere num campo mais abrangente, a formação circunscreve-se a um espaço mais restrito” (2013, p. 19). Todavia, ambos os conceitos se inserem num quadro mais amplo designado por aprendizagem.

Alguns autores sustentam a formação como parte de um processo que se inicia muito antes da formação académica de nível superior, um primeiro princípio a ter em conta, na opinião de Gonçalves é que a formação é “um *continuum* de desenvolvimento que teve início precisamente com a formação inicial” (2003, cit. por Serafim, 2007, p. 6).

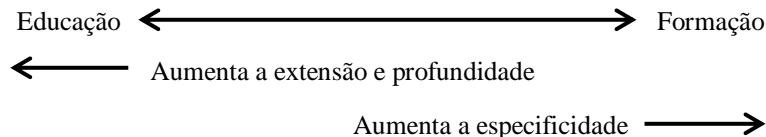
Ainda podemos referir que, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, a formação é entendida como o “ato ou o modo de formar ou constituir algo; conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa; transmissão de conhecimentos, valores ou regras” (2014, p. 749). Pode igualmente ser entendida como a “ação de preparar alguém para um ofício, função, tarefa; (...) ação de ajudar alguém a adquirir determinadas qualidades” (Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Edição Século XXI, 1998, p. 484).

A formação também pode ser definida como um meio para “aumentar as capacidades das pessoas, sob o ponto de vista profissional, em determinada carreira” (J. A. O. Rocha, 1999, p. 140) e em determinado momento da mesma. Nesta perspetiva, os objetivos da formação passam por aumentar os conhecimentos, fazer adquirir técnicas e modificar as atitudes dos trabalhadores. Segundo Câmara, Guerra e Rodrigues (2013), a formação surge para colmatar as falhas, diferenças ou *gap* a nível de competências que são determinadas pelo diagnóstico de necessidades de formação.

Em nossa opinião, a formação pode ainda ser concetualizada no âmbito da integração e da carreira, ou seja, ela própria facilita a integração do indivíduo na organização e também a sua progressão na carreira profissional.

Normalmente, a formação está associada à ideia de preparação para o desempenho de uma atividade específica, em que neste caso se salienta a do Diretor escolar e que, segundo Tigth (1996, cit. por Pacheco e Flores, 2000), se enquadra nos conceitos mais globais de educação e de aprendizagem como se esquematiza na figura 74.

Figura 74 - Educação e formação



Fonte: Tigth (1996, cit. por Pacheco e Flores, 2000, p. 127)

Deste modo, na definição de formação entendida nesta perspetiva, “prevalece a preparação para o domínio de uma actividade num dado contexto de trabalho, enquanto que, na definição de educação, sobressai a exploração, numa perspetiva de amplitude e profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social” (Pacheco e Flores, 2000, p. 126).

O conceito de formação pode ainda ter vários sentidos e abordagens. Em sentido geral, a formação, de acordo com a sistematização efetuada por Goguelin, pode designar:

- “a) a acção pela qual uma coisa se forma, é formada, produzida; por exemplo: a formação da criança no ventre da sua mãe;
- b) a acção de formar, de organizar, de instituir; por exemplo: a formação de um regimento;

- c) o modo como uma coisa se formou; por exemplo: a formação das espécies, a formação do genitivo, a formação da língua francesa;
- d) o resultado da acção pela qual uma coisa se forma; por exemplo: a formação geológica de um dado maciço;
- d) o resultado da acção de formar; por exemplo: uma formação em cadeia” (1975, cit. por A. M. C. Silva, 2003, p. 26).

Segundo A. M. C. Silva (2003), estas cinco aceções podem ser articuladas num duplo eixo que contempla a natureza/cultura e o estado/processo.

Um dos objetivos da formação é que ela consiga realizar a qualificação dos recursos humanos, com particular relevância para a elevação das qualificações da população ativa. Ou seja, ela é um meio de preparar as pessoas para o desempenho das suas funções atuais ou futuras, de modo a aumentar não só a eficiência da organização em que trabalham, mas também a sua satisfação no trabalho.

No contexto do vimos referindo, julgamos que a formação normativa dos profissionais da educação em Portugal pretende favorecer dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício das funções no campo educativo, incluindo aqueles que administram, gerem e lideram os Agrupamentos de Escolas ou as Escolas não Agrupadas, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos do desempenho profissional. Na aceção de Charlot, a formação é procurada pelos profissionais, incluindo os da educação, por duas razões: “para atualização dos conhecimentos ou aprendizagem de novas competências e como meio de ascensão profissional” (1976, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 106).

Aprofundando a noção de formação, Lesne (1977) considera que esta é um momento de socialização, na medida em que o homem ao viver em sociedade, ele é «sujeito», «objeto» e «agente social». É “objeto de «socialização - formação», porque é determinado socialmente, mas é também sujeito da sua própria socialização, ou seja, «ator - social», porque determina-se e adapta-se de forma ativa aos diferentes papéis sociais e às exigências de funcionamento social” (Monteiro e Silva, 2013, p. 92).

Na nossa opinião, o indivíduo no próprio processo formativo como objeto de socialização, contribui também de alguma forma para a socialização daqueles que realizam este processo. Nas várias etapas que o processo de formação integra o formando, desde o convívio, à partilha de saberes, de experiências e de aprendizagens, concorre para a sua

socialização e para a dos restantes formandos que com ele se encontram implicados no processo.

Sabendo-se que a formação não é garantia de mudança, contudo, ela potencia a mudança, dado que desperta no formando essa consciência, esse *modus operandi*. Ela visa o desenvolvimento de metodologias que tornam eficiente o processo de aprendizagem nas organizações e no trabalho. A própria formação, segundo Robinson, “constitui um esforço planificado e estruturado de modificação e/ou desenvolvimento de conhecimento, capacidades e atitudes, através de experiências de aprendizagem, que visam a melhoria da *performance* em áreas concretas da acção humana” (1988, cit. por Monteiro e Cardoso, 2011, p. 530). Ela engloba o ato sistemático de aprendizagem de um saber, de saber fazer e a iniciação nos tipos de comportamentos requeridos para o exercício de uma função. Para isso, toda a formação supõe uma reflexão sobre o sistema de valores que a funda e requer que seja colocado em prática o que se adquiriu, de forma teórica e prática. Neste ato, o que está em causa é a totalidade da pessoa, ou seja, a «pessoa inteira», incluindo mesmo os fundamentos da sua personalidade. Trata-se de uma perspectiva que entende a formação como algo integral, dirigindo-se a todos os domínios do ser humano.

Em forma de síntese, podemos referir que a formação

“não se limita à aquisição passiva de conhecimentos determinados uma vez por todas, mas visa o emprego activo dos conhecimentos que o sujeito já detém, assim como a aquisição activa de novos conhecimentos (aprender a aprender). Do ponto de vista afectivo, a formação visa o desenvolvimento da personalidade total do indivíduo (adaptação emocional, social, etc...)” (Thines e Lempereur, 1975, cit. por Braun, 1989, p. 15).

A formação produz efeitos positivos a curto, médio e longo prazo, ainda que os indivíduos que dela beneficiem nem sempre se apercebam das supostas mudanças e benefícios que esta atividade pretende alcançar. Segundo Sainsaulieu, um dos efeitos da “formação consiste em desenvolver «uma promoção social de indivíduos» que se apoiam nos seus novos conhecimentos para acompanhar projectos de carreira hierárquica ou de evolução para empregos superiores” (2001, p. 94). Ela permite a adaptação às mudanças que surgem no meio e na atividade profissional, na medida em que dota os formandos de novas atitudes, habilidades, conhecimentos, capacidades e competências e desenvolve e aperfeiçoa aquelas que estes já possuem. Entre os requisitos que cumpre, salienta-se a melhoria do capital humano de qualquer organização, o contributo para que estas obtenham vantagens

competitivas e sustentáveis e a ajuda que presta para que as organizações se adaptem com êxito às mudanças que ocorrem nos meios que as rodeiam, assim como nos seus interiores.

Deste modo, a formação deve ser vista como uma investimento e não como um custo (Boterf, 1992; López e Basanta, 1993; Batalha, 1999; Gouveia *et al.*, 2007; Nave, 2008; S. M. Almeida, 2011). Este investimento pode ser traduzível na diferença registada entre o conhecimento detido, o grau de desenvolvimento de competências existentes e o desempenho laboral antes e após a frequência da formação. Assim, à semelhança dos autores citados também nós consideramos a formação como um investimento, que no futuro poderá fazer a diferença na forma de administrar, gerir e liderar as nossas escolas. Neste sentido, e na nossa perspetiva, a formação dos profissionais da educação, em particular dos Diretores escolares, deve ser percecionada igualmente pelo Governo da República de Portugal como um investimento e não como uma despesa, dado que ao responder simultaneamente aos desejos e necessidades dos profissionais da educação, em particular destes gestores e genericamente às necessidades dos estabelecimentos de ensino, se posiciona como um dos elementos chave para que estes atores educativos exerçam com êxito as suas funções, de acordo com o cargo que ocupam e mediante as situações que se lhes colocam. Julgamos, também, que toda a preocupação que existe em relação a esta área e o investimento que para ela possa ser canalizado, em particular na formação de Diretores escolares, não será ainda excessivo no nosso país. Antes pelo contrário, uma vez que nos parece que muito há ainda a fazer neste campo em Portugal.

Esta formação a que nos temos vindo a referir inclui ainda aquela que deve ser ministrada nas áreas da Administração Escolar e da Administração Educacional.

Neste âmbito, também se salienta o seu conceito que por intermédio de diferentes autores se inclui na literatura.

A própria palavra administração que vem da junção dos termos do latim *ad* (direção ou tendência para) e *mister* (subordinação ou obediência) significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro (Chiavenato, 2013). Contudo, após esta palavra ter sofrido algumas transformações no seu significado passou a ser tarefa da administração interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação por intermédio do planeamento, organização, direção e controlo de todos os esforços realizados em todas as áreas e níveis organizacionais que contribuem para se alcançarem os objetivos propostos. Desta forma, Chiavenato entende que a administração “é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos, a fim de alcançar

objetivos organizacionais” (2013, p. 8). Na mesma ordem de ideias também se expressam Alves e Bandeira, quando consideram que a administração se trata de um “processo de planificar, organizar, dirigir, coordenar e controlar os esforços dos membros de uma organização, assim como de utilizar os demais recursos da mesma, com o fim de conseguir os objectivos fixados” (2014, p. 14).

Martins concetualiza a administração como “um processo de planejar para organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais visando a realização de objetivos” (1991, p. 22). A este respeito Ferreira e Henriques (1996) referem que esses objetivos são previamente determinados e dizem respeito aos produtos, bens ou serviços. A esta concetualização, Chiavenato acrescenta que tal processo que tem em vista alcançar determinados objetivos é efetuado de “maneira eficiente e eficaz” (1999a, p. 6). Eficiente porque equivale a alcançar-se os objetivos delineados com o mínimo possível de recursos e eficaz dado o grau em que os mesmos são atingidos.

Noutra perspetiva, Mazariegos depois de analisar as diversas definições, considera que a administração “*es la ciencia y la técnica que sirven para coordinar los recursos técnicos materiales y financieros para la consecución de los objetivos propuestos*” (2011, p. 49).

No âmbito de qualquer organização, é à administração que cabe a tarefa de “pensar e definir os objetivos, valores e metas a serem atingidos e resguardados. Estes devem ser permanentemente reafirmados e expostos de forma clara, a fim de facilitar a perceção e o entendimento pelo conjunto de pessoas envolvidas no trabalho” (Riccio, 2012, p. 16).

Na ótica de Ball, a administração é entendida “como uma prática social de apoio à prática educativa” (1990, cit. por Ferreira, 2001, p. 97).

Já numa perspetiva mais abrangente, Jones e George entendem que a administração “é o planeamento, a organização, a liderança e o controle dos recursos humanos - e de todos os outros tipos de recursos - para que se atinjam os objetivos da organização de modo eficiente e eficaz” (2012, p. 3).

Numa abordagem simplista, julgamos que a administração se relaciona com o fazer coisas de modo a se atingirem os objetivos definidos. Todavia, este tipo de trabalho distingue-se do restante em qualquer organização, porque tem a ver com o futuro, ou seja, “é ele que deve traçar o rumo geral, definir a visão, a missão e os objectivos globais da organização, condições para a sua sobrevivência saudável por longo prazo” (Bilhim, 2013b, p. 17). Trata-se de enfrentar ou responder a circunstâncias internas ou externas das organizações que precisam de ser confrontadas, pelo que na ótica de Chiavenato as ações necessárias a serem

empreendidas devem “levar em conta não somente aspectos intrínsecos da organização, mas principalmente aspectos extrínsecos e ambientais” (2002b, p. 9).

Deste modo, julgamos que a administração é uma atividade que estrutura e conduz qualquer organização, visando que se atinjam os objetivos anteriormente já definidos.

Também a administração escolar «segue um caminho» semelhante mas no campo ou domínio escolar, quer ao nível macro, no que diz respeito à administração, como ao nível meso ou intermédio, mediante as direções de serviço regionais e micro nas próprias escolas.

No âmbito desta temática, salienta-se um conceito alargado de administração escolar, aprovado em fevereiro de 1961 no «1º Simpósio de Administração Escolar» que decorreu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que a remete para uma filosofia e uma política preestabelecidas, consistindo no

“complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam em divisões de trabalho; visa à unidade e à economia de ação, bem como ao progresso de empreendimento. O complexo de processos engloba as atividades específicas - - planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação dos resultados (medidas), prestação de contas (relatório) e se aplica a todos os setores da empresa: pessoal, material, serviços, financiamentos” (Martins, 1991, p. 31).

De um modo geral, parece-nos que a Administração Escolar se refere ao uso racional e articulado dos recursos disponíveis que contribuem para o êxito do complexo processo de ensino e de aprendizagem e de tudo o que com ele se relaciona.

Já no âmbito específico e especializado se salienta a formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional. A mesma pretende contribuir para a formação de quadros qualificados para o desempenho de funções de administração, direção e gestão dos estabelecimentos de ensino. Visa dotar todos aqueles que a ela recorrem de uma série de capacidades e competências, de forma a torná-los mais aptos para a direção das escolas. Esta formação contribui ainda para a reflexão e investigação nas áreas citadas por parte dos formandos que a frequentam.

Sendo a Administração Educacional e a Administração Escolar práticas sociais mediadoras “dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola” (Russo, 2004, p. 31), importa ter presente que os docentes que recorrem a este tipo de formação pretendem de alguma forma enriquecer-se ao nível dos conhecimentos, desenvolver e adquirir novas competência e valorizar a sua ação enquanto sujeitos que

pretendem colocar em prática o que aprenderam, nomeadamente na administração, gestão e liderança de um estabelecimento de ensino.

Este é um tipo de formação que capacita o formando para o desempenho de outros cargos educativos, entre outros, o de Diretor de uma Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada, de acordo com a legislação portuguesa vigente.

Quando são confrontadas estas duas áreas pelos autores, as opiniões revelam que se considera que uma delas é mais abrangente do que a outra. Também neste sentido se pronuncia G. R. Silva, quando menciona que o conceito de Administração Educacional é de âmbito mais geral e refere-se à totalidade das atividades educativas, enquanto o de “Administração Escolar”⁵⁶¹, mais tradicional em Portugal, (...) refere-se de um modo mais restrito à administração da escola” (2006, p. 35).

A Administração Educacional abarca duas vertentes que devem ser tidas em conta no campo da formação, a atividade técnica e a atividade política, isto é, político-ideológica, político-social e político-pedagógica.

Como atividade técnica, a Administração Educacional “tende a assumir uma feição mais dominadora, posicionando-se de algum modo como uma técnica de exercício do poder.

Já enquanto actividade política ela pode ser libertadora, embora também possa ser ideologicamente manipuladora” (G. R. Silva, 2006, p. 41).

Ainda neste âmbito, e de acordo com G. R. Silva (2006), identificam-se outras três abordagens na Administração Educacional.

A primeira, orientada para o normativismo legalista e burocrático, apela à formação de um administrador escolar de perfil técnico e prático, com boa capacidade de execução e que cumpra e faça cumprir os normativos e os regulamentos.

A segunda, que percebe a escola como empresa, apela também à formação de um administrador com perfil técnico, mas com alguma autonomia e poder de decisão, de forma a ser capaz de optar pelas melhores soluções, os seja, que consiga genericamente tomar decisões, a fim de obter os melhores resultados ao menor custo, o que pode ser resumido na orientação para a eficácia e a eficiência, à imagem de um gestor de empresas. A última abordagem orienta-se para uma perspetiva estruturada na análise política e nas ciências sociais, em que apela à formação de um administrador escolar com um perfil de analista social, gestor político e apto a gerir relações humanas.

⁵⁶¹ Segundo Lacerda (1977, cit. por G. R. Silva, 2006), quem primeiro usou o nome de Administração Escolar foi Compayré, em 1890 no livro que escreveu e o intitulou: *Organisation Pédagogique et Législation des Écoles Primaires (Pédagogie Pratique et Administration Scolaire)*. Ainda a este propósito consultar Compayré (1890).

Dado que o cargo de Diretor de escola e o seu desempenho profissional é diferente daquele que é realizada pelos docentes, também a formação terá de ser diferenciada destes, pelo que a formação nestas duas áreas que vimos referindo é essencial para o êxito do exercício profissional dos primeiros. Assim, conclui-se que existe a necessidade de uma formação que capacite uma pessoa, neste caso um docente, para ser Diretor escolar, já que tem obrigações e responsabilidades específicas e distintas dos restantes professores e dos educadores.

Desta forma, não devemos ignorar que em qualquer área o processo de formação implica a aquisição de uma sólida formação de base, que seja adequada e útil ao formando, de modo a prepará-lo para enfrentar as mudanças sociais e tecnológicas que o futuro lhe reserva. Desta forma, deve ainda a formação dirigida ao Diretor escolar ou ao candidato a este cargo, dotá-lo de uma “sólida base cultural e de conhecimentos profundos, do espectro largo, no seu domínio profissional, mas também com amplos conhecimentos sobre a realidade do país, capaz de comunicar, consciente das dimensões social e política, possuidor de sólida formação humana e atento à dimensão supranacional dos problemas” (Carneiro, 1988, cit. por Fonseca, 1995, p. 47).

Assim, pelo que acabámos de expor, julgamos que qualquer Diretor escolar deve ter sempre presente o conceito de formação, quais os seus objetivos e as suas metas, bem como aquela que deverá frequentar ao longo da sua vida profissional, em particular nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional.

2. Modelos de formação em Administração Escolar e Administração Educacional

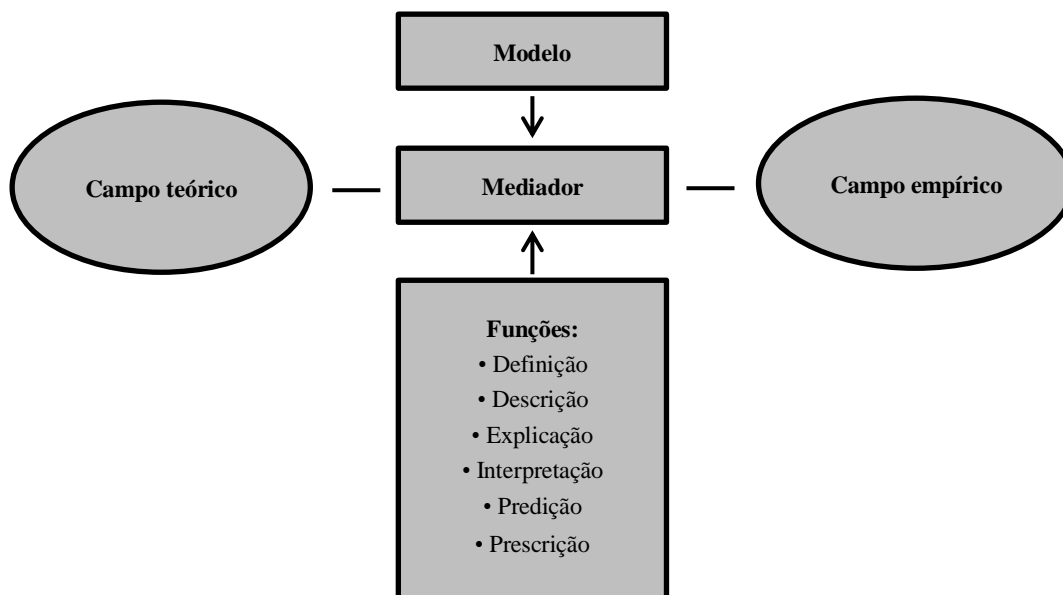
A formação nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional é substancialmente diferente daquela que se dirige aos docentes ou a outros atores que não trabalham no âmbito educativo, como são os casos dos Diretores das empresas, dos seus colaboradores de direção e dos seus funcionários ou empregados.

Contudo, antes de nos centrarmos nos seus modelos de formação entendemos revisitar a concetualização que do modelo é feita por diversos autores.

Assim, um modelo é uma representação funcional e simplificada de uma classe de objetos ou de fenómenos organizados de um modo mais ou menos estruturado, cuja exploração e manipulação, efetuadas de um modo concreto ou abstrato, conduzem a uma compreensão acrescida e permitem a enunciação de hipóteses de investigação-ação e pode

representar-se, de acordo com A. Correia (2008), com o esquema que se encontra patente na figura 75.

Figura 75 - Um modelo



Fonte: A. Correia (2008, p. 2)

Chiavenato entende que “o modelo é representação de alguma coisa ou o padrão de algo a ser feito” (1983, p. 497). Este autor (1983) acrescenta ainda que é através do modelo que se fazem representações da realidade. Pode, ainda, consistir na “dimensão conceptual que fundamenta o conhecimento da realidade” (Dias, 2005, p. 87).

Para Tavares, modelo é

“toda a representação do sistema real em estudo que é elaborada segundo regras explícitas baseadas na preocupação da objectividade e nos objectivos admitidos para o estudo em causa. Ou seja, um modelo é uma descrição cuja construção é explicável e que deve representar com fidelidade o sistema real considerado, tendo em conta os níveis de extensão, pormenor, rigor e precisão pretendidos” (1991, pp. 27-28).

Já para Lindon *et al.*, o modelo é concetualizado como “uma representação mais ou menos fiel, mas sempre simplificada, de um fenómeno ou de um sistema complexo, que tem por objectivo compreender melhor o fenómeno ou o sistema em análise e permitir uma melhor actuação sobre ele” (2013, p. 34).

Na ótica de Tavares, tratam-se de “formas de representação do real, desenhados a partir de algumas das suas componentes essenciais, que sintetizam a observação humana e o conhecimento sobre as realidades que representam” (2011, p. 121).

Recorrendo à perspectiva de E. S. Silva, o modelo “é uma representação externa e explícita de parte da realidade que se pretende usar para compreender, para mudar, para gerir e controlar essa parte da realidade” (2013, p. 197). Também pode ser “uma estrutura que tenta explicar o que foi identificado como aspectos fundamentais de um fenómeno em estudo, em termos do número de outros aspectos ou elementos da situação” (Gibbs, 2009, p. 112).

As vantagens no desenvolvimento do modelo pretendido com objetividade e utilizando hipóteses, elementos e procedimentos explícitos a fim de que a comunicação e a crítica sejam possíveis são, por vezes, erradamente utilizadas passando a ser fator de desconfiança e rejeição, preferindo-se então aqueles que, por serem obscuros e implícitos, não permitem a explicação das suas deficiências ou limitações (Tavares, 1991). Ainda para este autor, todo o modelo é sempre uma simplificação da realidade, pelo que importa esclarecer em cada caso determinados aspetos, como por exemplo:

- “a) qual o domínio no espaço e no tempo a considerar;
- b) qual a diversidade de fenómenos, variáveis e interações a representar;
- c) quais as perspectivas a qualificar por atributos diversos e a quantificar por variáveis, escalares ou vectoriais;
- d) quais os graus de precisão a adoptar nas variáveis definidas;
- e) quais os tipos de incerteza e aleatoriedade a representar” (1991, p. 28).

A opção a tomar em cada caso traduz-se num compromisso que se estabelece entre soluções mais vastas, rigorosas e ambiciosas, que exigem longos e complexos processos de obtenção de informação, de tratamento e análise, bem como soluções rápidas com menores níveis de exigência, mas também com menores graus de qualidade.

Nesta perspectiva, e ainda de acordo com Tavares, a construção de um modelo não pode ser indiferente em relação a duas grandes questões, nomeadamente: “a) quais as disponibilidades de informação e de meios de tratamento dessa mesma informação; b) com que objectivos se pretende utilizar o modelo, designadamente que ensaios de decisões alternativas se pretendem desenvolver” (1991, p. 29). Deste modo, compreende-se o carácter duplamente relativo de todo o modelo, uma vez que este depende do seu suporte de informação e da sua economia de utilização.

Já o modelo de formação, pode traduzir-se por um conjunto de orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica, mediante a representação de uma prescrição de estratégias pedagógicas que correspondam a metas específicas e adaptadas às condições particulares de uma determinada situação pedagógica. Na aceção de Fontes (2000), pode ser entendido como um artefacto intelectual que nos permite agrupar e dar inteligibilidade a uma multiplicidade de comportamentos ou fenómenos dispersos.

Como modelos de formação podemos, de entre outras, destacar quatro tipologias: a de Lesne (1984), a de Ferry (1980; 1991), a de Correia (1991) e a de Estêvão (1998b).

Lesne (1984) numa focalização sociológica da formação considera três modos de trabalho pedagógico.

O primeiro é o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa ou MTP1, através do qual se transmitem saberes, valores e normas, modos de pensar e de agir. Neste modo de trabalho pedagógico o formando é objeto de socialização, isto é, a pessoa é objeto do condicionamento dos outros e sofre influência direta que é exercida pelo mundo social, em que o “saber que reside no formador é transmitido por intermédio de um processo impositivo de inculcação em que a pessoa é considerada como um objecto de formação” (Canário, 2000b, p. 125).

O segundo é o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal ou MTP2. A pessoa em formação é sujeito da própria socialização, ou seja, é sujeito do condicionamento autoimposto e a ênfase está em processos de adaptação ativa, em que a pessoa a formar é encarada como um sujeito da sua própria formação, mediante uma aprendizagem pessoal dos saberes, através de um processo marcado pela apropriação, sobre o qual visa agir a ação pedagógica. De acordo com Lesne, este modo de trabalho pedagógico parece “implicar uma dupla intenção de autêntica actividade intelectual e de real actividade de gestão e de organização da própria formação, naquele que «se forma»” (1984, p. 79), uma vez que se centra na pessoa em formação. Trata-se de um processo de apropriação pessoal de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades de iniciativa na condução e na gestão do percurso de formação.

O terceiro é o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo ou MTP3. Neste caso, a pessoa em formação é encarada como um agente social, o que significa que são tomados em consideração os efeitos das relações sociais reais, em todos os momentos e aspetos da formação. Para Lesne, este tipo aparece como o mais adequado à condição do adulto, na medida em que “as questões que os adultos põem à

formação têm origem nas suas actividades profissionais e na sua experiência social” (1984, p. 153).

No que diz respeito aos modelos de formação propostos por Ferry (2007), designadamente o «modelo de formação centrado nas aquisições», o «modelo de formação centrado na iniciativa» e o «modelo de formação centrado na análise», são considerados numa focalização psicopedagógica da formação.

No «modelo de formação centrado nas aquisições», a formação organiza-se em função dos resultados observáveis e mensuráveis garantindo supostamente, um determinado nível de competências previamente definido. Neste modelo, segundo Canário (2000b), a lógica interna da formação corresponde a uma dialética racional e os conteúdos de formação e os seus objetivos são predeterminados por aquele que concebe a formação, enquanto que os formandos não têm nenhuma participação nestas determinações. Este modelo dá origem a dispositivos préconcebidos e presididos por uma racionalidade técnica.

De acordo com Lopes, este modelo centra-se nas “aquisições de saber-fazer, relação teoria-prática, didáctica racional, competência pedagógica e científica, etc.” (1988, p. 297) e na perspetiva de A. Correia (2008), com este modelo visa-se a aquisição ou aperfeiçoamento de um saber técnico ou de competências para o exercício de uma função, sendo o mesmo orientado para a exterioridade ao sujeito.

O segundo modelo “baseia-se na ideia de que a formação está mais relacionada com as *iniciativas*, as atividades e as peripécias do que com as aquisições diversas e, frequentemente imprevistas, a que dá lugar” (Canário, 2000b, p. 126). Nesta perspetiva, “o importante será viver experiências sociais ou intelectuais, individualmente ou coletivamente, dentro ou fora do campo profissional, com o seu lote de prazeres e de sofrimentos, de esforços e de fadigas, de descobertas e deceções” (Ferry, 2007, p. 54). Neste modelo, a formação é concebida como um «processo de desenvolvimento pessoal, através de uma sequência de experiências e de atividades», deixando de ter com a prática social uma relação de «aplicação» para dar lugar a uma relação de «transferência». O momento da formação é um lugar de reflexão sobre as práticas da teoria, onde também se modificam as próprias práticas. Trata-se de um modelo orientado para a exterioridade e experiências do indivíduo (A. Correia, 2008).

Já o «modelo centrado na análise» “funda-se no que é imprevisível e concebe a formação como um trabalho que a pessoa em formação realiza sobre si própria, ao longo da vida e do percurso profissional” (Canário, 2000b, p. 126). Este modelo valoriza as situações de trabalho como situações singulares. A intenção é intervir nas situações que vão surgindo ao

longo do percurso profissional. É a lógica da racionalidade crítica, sem que se dispense, no entanto, um referente teórico. É um modelo centrado na análise, em que os formandos acabam por ficar preparados para poderem elaborar os instrumentos da sua prática e os meios da sua formação. Trata-se ainda de um processo de desenvolvimento com vista à transformação de práticas e é orientado para a interioridade (A. Correia, 2008). Este modelo valoriza também “o formando como agente da sua própria formação, capaz de analisar situações e de referenciar aquilo que é conveniente aprender” (Viegas, 2007, p. 225).

Estes modelos estabelecem uma relação estreita entre a teoria e a prática, compatibilizando-as de uma forma interacionista (Lopes, 1988).

Correia (1991) perspetiva a formação como mecanismo de reprodução social, de adaptação social e instrumento de transformação social.

No primeiro caso a relação formando-formador é «vertical» e as estratégias de formação são “determinadas exclusivamente pela natureza dos objectivos pré-definidos e dos conteúdos, embora se admita, por vezes, a possibilidade de adaptação (dentro de determinados limites) dos ritmos de formação, de acordo com os saberes que os formandos possuem” (Correia, 1991, p. 93). É privilegiada a formação teórica e a formação profissional, já que implicitamente este modelo admite que a prática é uma indução da teoria e que a formação deve visar o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas necessárias ao exercício da função docente.

No mecanismo de adaptação social os sistemas de formação são pensados para se centrarem no desenvolvimento pessoal. À semelhança do anterior, também neste modelo a escola continua a ser tomada como uma instituição. Regista-se a introdução de inovações pedagógicas neste tipo formação apesar das resistências que a elas se opõem por parte dos formandos. Os objetivos de formação são diretamente referenciáveis às competências profissionais exigidas e as estratégias são aquelas que se apresentam como sendo as mais pertinentes para se alcançarem os objetivos de formação. Os conteúdos de formação são aqueles que se apresentam como sendo os mais adaptados às exigências de mudança. Neste sistema de formação é pressuposta “uma separação entre o espaço de formação e o espaço onde se espera que se façam sentir os efeitos da formação” (Correia, 1991, p. 109). A avaliação é suposta ser realizada pelos formandos e pelo grupo em formação e é pensada como avaliação formativa e contínua, considerando-se o formador como apenas um facilitador desta avaliação. Neste modelo é admitido que a teoria deriva diretamente de uma

reflexão sobre as experiências vividas na situação de formação e contrapõe-se a necessidade de uma formação prática e pessoal.

Já no terceiro modelo a escola é vista como um instrumento de transformação social, em que o sistema de formação se centra na análise sociotécnica das condições de trabalho. Visa a articulação entre formação e trabalho, tanto em termos físicos como teóricos. Trata-se de uma formação muito mais exigente para os formandos. A teoria apenas é utilizada quando é pertinente de acordo com a análise de necessidades efetuada. A metodologia que é utilizada neste modelo é a investigação-formação-ação, pressupondo que sejam utilizadas de forma interativa. Os formandos são formados não só para a investigação, mas essencialmente na investigação. Neste modelo são assumidas “as relações entre a teoria e a prática e entre o pessoal e o profissional como relações problemáticas que não podem ser dicotomizadas, mas assumidas na sua complementaridade contraditória e conflitual” (Correia, 1991, p. 124).

Por seu lado, Estêvão (1998b) perspetiva a formação numa aceção mais organizacional baseada também em três modelos: tecnicista, político e institucional. O tecnicista concebe a formação vinculada a intuits produtivos e orientada para o desempenho correto das funções. O político surge ligado às questões do poder e do controlo, da participação, da justiça e da cidadania. O institucional percebe uma formação aliada a necessidades simbólicas e institucionais. Neste caso o que é importante é mostrar que se faz formação mesmo que esta não seja eficaz. A formação é perspectivada como um domínio isomórfico com o domínio educacional.

Outras tipologias de formação são propostas por Monteil (1985) e Chantraine-Demilly (1997). A sistematização que Monteil (1985) propõe é construída a partir de uma perspetiva do processo cognitivo, baseada na distinção entre informação, o conhecimento e o saber. Segundo este autor, “a *informação* constitui uma realidade exterior ao sujeito, dele independente e que pode ser objecto de duplicação e armazenagem. O *conhecimento*, pelo contrário, enquanto resultado da acção experiencial, corresponde a informação integrada” (1985, cit. por Canário, 2000b, p. 127). O conhecimento é, portanto, “rigorosamente pessoal e intransmissível ligado à actividade total do sujeito, o qual assimila a informação e se acomoda a ela” (Monteil, 1985, p. 26). Por último, o conhecimento transforma-se em saber a partir de um processo de objetivação, que, de acordo com este autor, encontra-se “ligado às interações e à actividade própria do sujeito” (1985, p. 31). O saber, enquanto forma inteligível do conhecimento, pode ser colocado em *stock*, por forma a se tornar acessível aos outros na qualidade de informação. Neste âmbito, emergem três sistemas: sistema finalizado pré-

programado, sistema finalizado e sistema finalizado contratual. De acordo com Monteil (1985), a dominância do nível da informação, e de uma lógica fundada na sua repetição, é a marca principal do sistema finalizado pré-programado, organizado em função de um resultado, a partir de exigências funcionais que subalternizam a experiência e os pontos de vista dos sujeitos. O sistema finalizado, em oposição ao anterior, não se “organiza em função de um resultado único, correspondendo ao funcionamento de um grupo em processo de diferenciação, em que a diversidade de referências, de representações e de vividos é entendida como uma riqueza que exprime a complexificação do sistema” (Canário, 2000b, pp. 127-128). Segundo Monteil, a dominância do nível de conhecimento, neste sistema, corresponde à realidade de um grupo encarado como uma “comunidade de actores colocados num espaço fracamente instituído, submetido a um processo de autorregulação” (1985, p. 89). O sistema finalizado contratual é dominado e orientado para a produção de saber, com o propósito de ser utilizado por outros como informação. Trata-se de um sistema encarado como um campo de intercompetências, atravessado de forma estruturante por uma dimensão de pesquisa, tornando-se no mais imprevisível e, portanto, no mais complexo.

Chantraine-Demilly (1997), partindo da conceção da formação como correspondendo a modos de socialização distingue, quanto ao ideal-tipo, quatro formas⁵⁶² de transmissão formal⁵⁶³ de saberes.

A primeira é a forma universitária que se caracteriza pela personalização vincada da relação pedagógica,

“no sentido da *valorização do carácter pessoal (original) do ensino ministrado*. (...) Mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo, o saber, a ciência, a crítica ou a arte, de que os mestres são os produtores directos através da investigação, e não somente difusores” (Chantraine-Demilly, 1997, p. 143).

⁵⁶² Na aceção de Chantraine-Demilly (1991), reporta-se a cada um dos quatro modelos de formação apresentados por esta autora, nomeadamente a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva e que não se encontram nunca no estado puro, podendo ser aplicados ao domínio da formação contínua de professores.

⁵⁶³ Chantraine-Demilly (1997) divide as formações em duas categorias: as formais que se reportam aos procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo. Um exemplo do tipo de formação formal é um estágio de formação contínua. As formações informais são aquelas em que se regista a impregnação, a aprendizagem em situação, a interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre ou numa definição mais global em «situação». Um exemplo de um processo de formação informal pode passar pela forma como os professores aprendem a sua profissão, em particular, quando o fazem solicitando conselhos e «truques» aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os.

A forma universitária tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. A segunda é a forma escolar em que o ensino

“é organizado por um *poder legítimo* exterior aos professores: Igreja, Estado ou «Nação». (...). Os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa «oficial» (...). Os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, *do mesmo modo do que os seus alunos, estão sujeitos*” (Chantraine-Demailly, 1997, pp. 143-144).

No polo oposto, Chantraine-Demailly (1997) define o modelo formativo-contratual que se caracteriza por uma negociação, sob diversas modalidades, entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem. Portanto, trata-se de um modelo onde se regista uma relação simbólica de tipo contratual entre o formando e o formador e, eventualmente, com outros parceiros.

Por fim, temos o modelo de formação identificado como a forma interativa-reflexiva que abrange iniciativas e modalidades de formação ligadas à resolução de problemas reais, em contexto e comporta uma dimensão coletiva de aprendizagem. Neste tipo de formação, os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração coletiva de saberes profissionais. É um modelo cuja característica principal advém da “*fabricação colectiva de novos saberes* (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são *postos em prática paralelamente ao processo de formação*” (Chantraine-Demailly, 1997, p. 145).

Ainda de acordo com esta temática, Gómez (1997) apresenta-nos dois modelos de formação de professores. O primeiro, intitulado o modelo técnico de formação de professores que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional. Este modelo baseia-se em três pressupostos colocados em causa ainda no século passado.

O primeiro baseia-se na convicção de que a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis. Todavia, é cada vez mais evidente o progressivo afastamento entre a investigação académica e a prática quotidiana (Tom, 1985). Segundo Gómez, “o mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (1997, p. 107). A este propósito, Rein e White (1980, cit. por Gómez, 1997) salientam que a investigação não só se

distanciou da prática profissional como se tem deixado absorver pela sua própria lógica, diferente das necessidades e interesses da prática profissional.

O segundo assume que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno, futuro professor, para os problemas e exigências da sala de aula. No entanto, de acordo com Gómez é preciso reconhecer que

“o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua actividade profissional” (1997, pp. 107-108).

O terceiro refere-se ao facto de que a ligação hierárquica e linear que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há também uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Situação que na perspectiva de Gómez é colocada em causa pela realidade concreta,

“pois a compreensão dos princípios das ciências básicas da educação requer uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais e colectivos. Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual” (1997, p. 108).

Quanto ao segundo modelo, denominado modelo reflexivo e artístico de formação de professores

“a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático* do professor. A *prática* encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade,

complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reacção racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, actua e reflecte sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas acções” (Gómez, 1997, pp. 110-111).

Igualmente se podem acrescentar os modelos de formação de professores propostos por Álvarez, os tecnológicos e os humanistas. Os modelos tecnológicos “articulam-se em programas de formação com uns objetivos específicos, focados no fazer, atuação ou realização docente” (1987, p. 78). Já os modelos humanistas centram-se mais no ser do que no fazer, isto é, no professor como pessoa que se desenvolve e se relaciona com os outros.

Segundo Álvarez (1987), é nos modelos tecnológicos da formação de professores que melhor poderão ser exploradas as potencialidades das TIC, onde se inclui o vídeo, tanto como meio de apresentação como de reprodução da própria ação.

Poderemos ainda acrescentar a estes, outros modelos de formação de professores como, por exemplo, os modelos organizacionais da formação contínua de professores, designadamente: o modelo estatista; o modelo de parceria social; o modelo centrado nas instituições de formação inicial de professores; o modelo centrado nas instituições de formação de professores e nas escolas; o modelo centrado nos centros e/ou associações de professores; o modelo centrado nas escolas; e o modelo liberal (Formosinho, 1991b, 2014; Formosinho e Machado, 2014d), conforme se apresenta no quadro 124.

Quadro 124 - Modelos organizacionais de formação contínua de professores

| Parâmetros Modelos | Racionalidade | Iniciativa | Execução | Administração | Financiamento |
|--|--|---|--|--|--|
| Modelo estatista | - Estatismo - Centralismo | - Serviços do Estado | - Serviços do Estado - Outros por encomenda | - Serviços do Estado | - Estado |
| Modelo de parceria social | - Concertação social - Parceria social | - As diferentes entidades formadoras | - As diferentes entidades formadoras | - Serviços do Estado | - Parceria social na definição dos critérios |
| Modelo centrado nas instituições de formação inicial de professores | - Especialização | - Instituições de formação | - Instituições de formação | - Instituições de formação - Serviços do Estado | - Instituições de formação |
| Modelo centrado nas instituições de formação de professores e nas escolas | - Especialização - Formação centrada nas práticas | - Escolas - Instituições de formação | - Instituições de formação | - Serviços do Estado - Escolas | - Escolas |
| Modelo centrado nos centros e/ou associações de professores | - Associativismo - Formação centrada nas práticas | - Centros de professores | - Centros de professores | - Centros de professores - Serviços do Estado | - Centros de professores ou - Duplo financiamento |
| Modelo centrado nas escolas | - Descentralização territorial - Formação centrada nas práticas | - Escolas | - Escolas - Outros por encomenda | - Serviços do Estado - Escolas | - Escolas ou - Duplo financiamento |
| Modelo liberal | - Estado mínimo - <i>Laissez-faire</i> | - Qualquer pessoa singular ou coletiva | - Qualquer pessoa singular ou coletiva | ----- | - Os professores |

Fonte: Adaptado de Formosinho (1991b, p. 244)

O modelo estatista da formação contínua de professores é caracterizado por um Estado que financia a ações de formação, que as promove e que em grande medida as executa. Segundo Formosinho, “os papéis da tutela, empregador, administrador e formador estão articulados numa lógica centralista em que o Estado define tudo desde o levantamento de necessidades e prioridades de formação ao modo de execução concreta” (2014, p. 69). Ou seja, o Estado encomenda ou contrata a formação às entidades formadoras, nomeadamente às organizações de formação inicial ou às escolas, mantendo a iniciativa e o controlo sobre o conteúdo e o formato dessas ações de formação contínua. Trata-se de um modelo centralista, dado “que todas as decisões importantes são tomadas pela administração central ou pelos serviços regionais e locais” (Formosinho e Machado, 2014d, p. 88). Estas decisões fazem prevalecer o interesse e os pontos de vista da administração sobre todos os outros.

O modelo de parceria social admite uma pluralidade de entidades formadoras como, por exemplo, o Estado, as instituições de formação de professores, as escolas e os centros de formação de associação de escolas, os sindicatos de professores, entre outras. A todas elas cabe a iniciativa da formação e a sua execução. O financiamento da formação, a sua administração e a definição de prioridades são estabelecidos mediante a concertação social,

em que é concedido o estatuto de parceiro social a todas ou a algumas das entidades formadoras. Assim, de acordo com Formosinho, trata-se de procurar

“conciliar os diferentes objetivos a nível organizacional e pedagógico, mas procura-se sobretudo uma concertação social entre os vários parceiros interessados na formação contínua. Por isso, neste modelo ganha vulto a necessidade de coordenação de formação, a regulamentação das regras do jogo e a acreditação das entidades formadoras” (2014, p. 78).

Trata-se de um modelo que replica o modelo de formação profissional que prevalece na maioria dos países da Europa, em que o Estado não reserva para si a definição normativa, o planeamento e a coordenação, dado que aplica a filosofia de concertação social, o que requer a necessidade de concertar posições e vontades. Isto é, concertam-se interesses distintos que se encontram presentes na área da formação contínua dos professores, nomeadamente os do Estado, os dos sindicatos de professores e ainda aqueles que derivam das instituições especializadas de formação, principalmente na definição das regras neste setor.

O modelo centrado nas instituições de formação inicial de professores relaciona-se com o facto de estas instituições serem responsáveis pela formação contínua destes atores educativos. Estas organizações especializadas têm os recursos humanos e materiais, as estruturas e funções, as ideias, os conhecimentos, os cursos e os projetos destinados à formação dos professores. Tais organizações têm um papel fulcral na formação contínua dos professores pelas seguintes razões: são especializadas científica e pedagogicamente; conseguem articular a formação contínua com a formação inicial, em que a primeira se constitui numa abertura para a segunda e também para que a formação contínua possa atualizar a inicial; são organizações que cobrem todo o território nacional e onde existe um maior número de recursos humanos preparados para tal desígnio; e por último, seria um desperdício de dinheiros públicos não aproveitar este *know how* e as condições que estas organizações públicas podem proporcionar no que toca à formação contínua de professores. Portanto, trata-se de um modelo em que um país pode direcionar toda a formação contínua ou parte significativa dela, para que ocorra nas instituições do ensino superior de formação de professores. É ainda um modelo predominantemente baseado nas entidades formadoras e que, de acordo com Formosinho (2014), satisfaz os critérios político-administrativo e organizacional da especialização. Na opinião de Formosinho, o facto do monopólio ou a primazia dados neste modelo às instituições do ensino superior pode conduzir “à

preponderância de ações de formação contínua de carácter académico e de formato escolar que podem ser pouco motivadoras para os professores” (2014, p. 71), o que pode ainda tornar a formação muito distanciada das preocupações concretas dos docentes e das suas práticas. Esta situação pode também ser agravada pelo facto de não existir «competição ou concorrência» destas instituições com outras entidades formadoras, podendo culminar numa formação oferecida cuja eficácia seja inferior à desejável. Assim, uma das formas de superar tais constrangimentos “é a criação de instituições de ensino superior especializadas em formação contínua ou criar secções ou departamentos especializados nas instituições de formação inicial” (Formosinho, 2014, p. 72).

Na ótica de Formosinho, o modelo centrado nas instituições de formação de professores e nas escolas procura “combinar as vantagens organizacionais e pedagógicas da especialização e da proximidade dos interesses e preocupações dos professores” (2014, p. 77). O mesmo pode assumir duas variantes. Na primeira, a iniciativa da formação cabe às escolas, que são as entidades financiadas, ficando a execução da formação à responsabilidade das instituições de formação, enquanto na segunda, tanto a iniciativa da formação como a sua execução cabem àqueles dois tipos de entidades, em que se procura garantir a especialização e a proximidade dos professores através de acordos institucionais e protocolos de formação.

O modelo centrado nos centros e/ou associações de professores tal como o nome indica está baseado nos centros de professores. Estes são organizações que combinam as funções de “centro de recurso multimédia e de apoio técnico (reprográfico, audiovisual, etc.) com as de centro de informação, atualização e convívio, com as de centro de promoção de desenvolvimento curricular, com as de formação contínua de professores que lhes estão adstritos” (Formosinho, 2014, pp. 75-76). São centros que existem, entre outros países, nos EUA, em Inglaterra, em Espanha, na Holanda e no Japão, e geralmente são dirigidos por professores. Por exemplo, em Espanha uma das suas atividades principais é a promoção das escolas de verão ou jornadas de ensino. Estas surgiram no país vizinho em 1975 e estão ligadas a reivindicações educativas de contestação das políticas de formação contínua estatais e universitárias. As escolas de verão promovidas pelos centros de professores dão muita importância aos cursos práticos e às oficinas de formação. Segundo Formosinho, as vantagens e desvantagens deste modelo centram-se no associativismo que tem “as vantagens do empenhamento e motivação e as desvantagens de uma certa flutuação de atividades derivada das flutuações desse empenhamento” (2014, p. 76).

O modelo centrado nas escolas obriga a uma descentralização territorial da formação contínua de professores. Esta centra-se nas práticas concretas dos docentes. Este modelo envolve várias vertentes.

Numa primeira vertente, o professor é considerado sujeito da sua formação. Deste modo, é envolvido neste processo desde a fase de levantamento de necessidades, passando pela sua planificação, execução e indo até à avaliação da sua própria formação, pelo que neste modelo se pode afirmar que se trata de uma formação centrada no professor (Formosinho, 2014). No entanto, o professor não é visto individualmente mas inserido no seu grupo de profissionais, no seu departamento e na sua escola, pelo que desta forma, também se trata de uma formação centrada na escola, pelo que as necessidades desta organização e dos grupos que interagem no seu seio também são tidos em conta.

Na segunda vertente, “a formação é centrada nas práticas dos professores, isto é, parte do levantamento das suas práticas e das suas necessidades para a elaboração de um projeto de formação que conduza à melhoria e, portanto, modificação dessas mesmas práticas” (Formosinho, 2014, pp. 72-73). Os conteúdos de tal projeto têm por base as necessidades e as preocupações dos docentes.

Já a terceira vertente diz respeito à situação e ao local da formação. Esta ocorre com o professor em serviço, no seu posto de trabalho e sem períodos de dispensa de lecionação (Formosinho, 2014).

A quarta e última vertente refere-se à auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação. Segundo Formosinho, trata-se de uma formação “promovida por pares que sentem as mesmas preocupações. Tal leva a que as escolas, como unidades organizacionais, os sindicatos de professores, as associações pedagógicas, os movimentos de renovação pedagógica promovam ações de formação para os seus membros ou sócios” (2014, p. 73).

Este modelo no plano pedagógico permite mais facilmente o envolvimento dos docentes na sua formação, torna-se potencialmente mais eficaz, na medida em que “favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos das preocupações e problemas dos professores” (Formosinho, 2014, p. 75).

As desvantagens deste modelo prendem-se com facto das escolas não serem instituições especializadas na formação contínua de professores, o que pode ser redutor para uma formação que não introduza fatores de inovação, além de poder conter mais elementos de socialização (centrada no que é) em detrimento da renovação (centrada no que pode ser). Por

outro lado, o corporativismo do corpo docente pode também impedir a abordagem de assuntos importantes que por vezes contrariam interesses «instalados». Outro constrangimento diz respeito à heterogeneidade da capacidade formadora das diversas escolas, o que por si só introduz fatores de desigualdade de oportunidades de formação qualificada.

Estas dificuldades podem ser atenuadas pelas associações de escolas ou pelos centros de formação de associação de escolas, que ao promoverem e executarem ações de formação contínua de professores podem promover uma certa especialização, uma vez que ao serem criadas estas unidades, elas dispõem de mais recursos o que torna esta tarefa exequível.

Por último, o modelo liberal reduz o papel da tutela, em que vulgarmente neste domínio se designa de Estado mínimo. Ou seja, não financia significativamente as atividades de formação contínua, pelo que esses encargos terão de ser assumidos pelos docentes. Além disso, não promove e nem executa tais atividades. Neste âmbito, qualquer pessoa singular ou coletiva pode promover e executar ações de formação contínua e como não há nenhum sistema de creditação destas ações e nem as mesmas relevam para a progressão na carreira, apenas trazem benefícios individuais para quem as frequenta, pelo que nos parece que além dos conhecimentos, capacidades, competências que possa desenvolver, somente relevam para o currículo profissional.

Trata-se de um modelo que é obviamente “inadequado à dimensão que o sistema escolar assumiu nas sociedades industrializadas e à utilidade social consensualmente aceite nos sistemas educativos atuais de formação contínua dos professores” (Formosinho, 2014, pp. 77-78).

Também no âmbito desta temática se podem acrescentar o modelo integrado e o modelo sequencial de formação de professores.

O modelo integrado é aquele em que “as disciplinas das várias componentes - formação nas disciplinas a ensinar e formação pedagógica - se distribuem em simultâneo ao longo do curso e, se possível, desde o início deste” (Campos, 1995, p. 12). Nesta situação, o ideal é a existência em simultâneo das disciplinas das duas componentes e da articulação entre elas. Neste modelo, a entrada do formando, futuro professor, faz-se de imediato num curso de formação de professores, sendo já docente à saída, isto é, após a sua conclusão mediante aprovação nas diversas componentes (disciplinas e prática pedagógica supervisionada ou estágio). Portanto, este modelo “envolve a educação em geral e o estudo da ou das disciplinas específicas que os formandos irão lecionar quando se qualificarem” (Eurydice, 2012b).

Já o modelo sequencial é aquele que é considerado mais tradicional, em função da sua composição e do tempo que vigorou. Trata-se de um modelo em que à formação nas disciplinas, e antes do início da docência, se segue a formação pedagógica que pode ocorrer dentro do mesmo curso ou num curso diferente, constituindo-se neste último caso no que alguns autores designam por modelo sequencial bi-etápico (Campos, 1995). Esta situação decorre desta forma pelo que os formandos, que serão os futuros docentes, tomam tal decisão quase sempre após a formação académica, dado que muitos daqueles cursos não se destinam apenas à formação de professores.

Sobre estes modelos, Campos refere que as instituições que organizam os cursos segundo o modelo integrado são aquelas

“que se assumem como instituições de formação de professores ou como assegurando cursos de formação de professores; organizam segundo o modelo sequencial, as que nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal” (1995, p. 13).

Ainda em relação a estes modelos, concetualizados por académicos portugueses, que de algum modo traduzem a realidade portuguesa no que aos modelos de formação contínua de professores diz respeito, na nossa opinião importa também neste âmbito revelar a posição dos dois mais representativos sindicatos de professores de Portugal, assim como das instituições do ensino superior.

Deste modo, segundo Castro, a FNPROF defende um modelo de “formação contínua centrado nos docentes e na escola” (1991, p. 276), ou seja, uma formação que «nasça» das necessidades e interesses dos destinatários, que dê resposta aos problemas concretos da prática pedagógica dos docentes, de modo a que haja por parte destes uma apropriação crítica da formação recebida, para que sejam atingidos os seus objetivos e entendida a sua verdadeira finalidade. Esta organização sindical defende também que a escola deve ser o centro por excelência da formação, dado que é aí que se sentem e manifestam as necessidades, se confrontam perspetivas e se vencem resistências, contudo, admite outras possibilidades que não a exclusividade deste processo centrado apenas nos estabelecimentos de ensino, assim como o acesso aos apoios externos.

Por seu lado, a FNE, de acordo com Pinto (1991), tem uma perspetiva sobre este assunto diferente da FNPROF, uma vez que considera que se devem incentivar formas

cooperativas de formação mas em que os professores tenham liberdade para escolher as formas e/ou os parceiros de formação.

As instituições do ensino superior, a quem cabe um papel chave também na formação contínua de professores, entendem que este processo “tem de ser desencadeado a partir das necessidades e/ou aspirações dos Formandos e/ou Projecto da Escola” (Dias, 1991, p. 300), além de dever contar com a experiência dos formadores, dos centros de recursos humanos e materiais constituídos pelas instituições de formação, tanto inicial como contínua, das estruturas de conceção e da avaliação dos programas de formação. Cabendo neste âmbito às Direções-Gerais a definição de regras gerais de funcionamento. Esta concetualização por parte das instituições do ensino superior procura desta forma dar resposta às necessidades e aspirações dos formandos que pretendem realizar processos formativos com o recurso à formação contínua de professores.

Já o modelo português de organização da formação contínua de professores afasta-se do modelo estatista, mas também não opta por um modelo liberal. Afasta-se também de um modelo centrado exclusivamente na oferta das instituições de formação inicial de professores e segundo Formosinho e Machado

“abre-se assim a uma conceção de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação (envolve-se no processo formativo desde a fase de levantamento de necessidades e participa na planificação, execução e avaliação da sua formação), integrado nos seus grupos profissionais (departamento, grupo, projetos) e inserido na escola enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria” (2014d, p. 90).

Deste modo, o modelo português não dá primazia a nenhuma das entidades formadores, quer sejam elas privadas, do Estado, cooperativas, sindicatos, associações ou as próprias escolas, não pretendendo beneficiar ou prejudicar qualquer uma delas, não dando assim primazia a algumas em detrimento de outras ou impedir a sua atuação.

Assim, este modelo de formação pode ser assegurado pelas seguintes entidades: instituições de ensino superior de formação profissional de professores; o Estado; as escolas individualmente ou associadas (centros de formação de associação de escolas); as associações pedagógicas e/ou profissionais de professores; as entidades privadas ou as cooperativas proprietárias de escolas; e os sindicatos de professores.

Diversos autores convergem em concepções semelhantes do processo prático de formação de professores, que denominam clínica (Clark e Peterson, 1986; Jackson, 1987) ou prática reflexiva (Zeichner, 1986) ou aprendizagem baseada na reflexão prática (Boud, Keogh e Walker, 1985).

Deste modo, depois da concetualização de modelo, do modelo de formação e da referência a algumas tipologias de formação de professores, iremo-nos debruçar sobre os modelos de formação em Administração Educacional e Administração Escolar.

Todavia, teremos de precisar ainda o sentido do conceito de modelo de formação da figura de gestão de topo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada - o Diretor.

Neste contexto, Rodrigues-Lopes, precisa o sentido do conceito de modelo de formação de Diretores como “um conjunto de elementos considerados essenciais, num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da actividade profissional” (1991, p. 44).

De acordo com J. A. Costa (2004a), a formação especializada de quadros em Administração Educacional em Portugal, no último quartel do século passado, assentou em quatro modelos distintos, a saber:

- *Modelo empiricista*, que segundo Formosinho (1987) assenta nos pressupostos básicos de que os conhecimentos («saber»), as competências («saber fazer») e as atitudes («saber ser») profissionais necessários ao desempenho de determinada atividade provêm fundamentalmente da experiência nesse mesmo desempenho. Neste caso,

“a formação do administrador da educação não está dependente de quaisquer processos prévios de formação especializada, promovidos pelo Estado ou por instituições de formação, mas decorrerá da prática dessa mesma actividade no local de exercício profissional a partir de processos de auto-formação e da aprendizagem dos comportamentos dos respectivos pares ou chefes mais avançados experimentalmente; no caso ainda dos administradores da educação, este modelo apresenta uma vertente que podemos classificar de *pedagógica*, ou seja, uma das condições usualmente apontadas em termos de enquadramento legal (ou utilizadas na prática) é a de que estes cargos deverão ser desempenhados por docentes, podendo-se portanto aqui depreender que a experiência pedagógica constitui requisito necessário ao desempenho das funções de administração da educação (modelo *pedagógico-empiricista*): trata-se por conseguinte de um modelo a cargo dos *práticos*” (J. A. Costa, 2004a, p. 20).

As práticas congruentes com este modelo são o autodidatismo, o sistema de aprendiz⁵⁶⁴, as ações de formação pontuais, isto é, não sistemáticas nem sequentes (Formosinho, 1985b). Contudo, este autor (1986c) adverte para determinadas críticas que são imputadas a este modelo, nomeadamente: tratando-se de um modelo reprodutivo⁵⁶⁵ e conservador⁵⁶⁶ dificulta a inovação e além disso, conduz a uma pedagogia de receitas⁵⁶⁷.

- *Modelo estatista*, onde a formação dos quadros dirigentes e técnicos que têm como funções a administração e gestão dos vários organismos e instituições do sistema educativo, é percecionada como competência do próprio Estado. Atribuindo-se a este a conceção, a organização, a execução, a creditação e a avaliação dos respetivos processos e atividades de formação. Trata-se de um modelo

“em que, não obstante algumas variantes mais ou menos desconcentradas (permitindo por exemplo que estruturas de administração regional e local ou mesmo instituições de formação intervenham pontualmente no processo), é o Estado que se apresenta como a entidade formadora no quadro de uma lógica centralista” (J. A. Costa, 2004a, pp. 20-21).

É um modelo como aponta Formosinho, em que “os papéis de tutela, empregador, administrador e formador estão articulados numa lógica centralista em que o Estado define tudo desde o levantamento de necessidades e prioridades de formação ao modo de execução concreta” (1991b, p. 245).

- *Modelo academicista*, em que a formação se encontra

“atribuída às instituições do ensino superior, que têm a seu cargo a iniciativa, a concepção, a execução e a certificação da formação em administração da educação entendida como formação especializada (e, não raras vezes, mesmo pós-graduada); não obstante estas instituições estarem por vezes dependentes de algum enquadramento normativo externo (estatal), como sejam critérios gerais de organização e duração das acções, financiamento, acreditação global, as escolas do ensino superior mantêm, porém, um grau elevado de

⁵⁶⁴ No sistema de aprendizagem, o professor ou o Diretor inexperientes, com o estatuto de aprendizes, aprendem junto do mestre, que é um professor ou um Diretor experiente.

⁵⁶⁵ Onde o professor procura reproduzir por transferência, os modelos de aprendizagem por ele vivenciados.

⁵⁶⁶ Além de outros pressupostos, porque facilita a substituição da formação profissional pela simples socialização escolar dos professores e Diretores novatos pelos mais velhos, numa lógica que é evidente e basicamente a de reproduzir os modelos de comportamento e modos de adaptação dominantes.

⁵⁶⁷ Que e acordo com Formosinho (1985b), ao transmitir os determinados saberes («saber fazer» e o «saber ser») em detrimento do «porque fazer» e do «porque ser» e tendendo a ignorar o «saber», sem a fundamentação naquele saber organizado cai numa «pedagogia de receitas».

autonomia no desenvolvimento desta formação especializada, nomeadamente no que diz respeito à definição dos conteúdos da formação; trata-se de um modelo de pendor académico e escolarizado (...)" (J. A. Costa, 2004a, p. 21).

- *Modelo de parceria* que se traduz na intervenção concertada de vários parceiros implicados na administração da educação, relacionados com a construção e o desenvolvimento conjunto de projetos de formação especializada.

Este modelo resulta de uma construção triangulada das ações de formação em que tomam parte as políticas emanadas do Estado, os saberes das instituições de formação e as práticas das organizações educativas, não assumindo qualquer um destes intervenientes a exclusividade destes processos de formação.

Trata-se de um modelo de formação que implica algum esforço de negociação entre as várias entidades citadas, estando por isso sujeito a algumas dificuldades de operacionalização.

O *Modelo de parceria* apresenta algumas vantagens. Nomeadamente em termos de coerência e adequação dos processos de formação já que se pretende a articulação entre as orientações de política educativa, os saberes académicos especializados e a sua contextualização nas práticas corporizadas nas várias estruturas da administração do sistema.

Na perspetiva de J. A. Costa, “à exceção do (...) modelo *estatista*, os outros três modelos são aqueles que caracterizam globalmente os vários períodos da formação dos quadros da administração da educação vigente em Portugal no último quartel do século XX (...)" (2004a, pp. 21-22) e ainda no início deste século.

No entanto, este autor ressalva que em particular para os

“gestores escolares, a formação especializada ocorre exclusivamente em contexto académico, dispondo as escolas superiores que ministram esta formação de elevados graus de autonomia numa matéria relativamente à qual o Estado assume apenas uma ingerência «marginal» (estamos perante um modelo *academicista* da formação)” (2004a, p. 29).

Deste modo, e atendendo exclusivamente à perspetiva *academicista* na formação especializada dos gestores escolares, podemos referir que os anos 90 do século passado se constituíram como

“um período de enorme visibilidade da área da administração da educação, não só pela valorização política desta valência do sistema educativo (de modo especial ao nível da

organização e administração das escolas) e pelas alterações legais ocorridas, mas também porque se tratou de um tempo bastante fértil em termos de formação, investigação e publicação de trabalhos nesta área: doutoramentos, mestrados, cursos de pós-graduação, cursos de especialização, seminários, congressos, publicações diversas” (J. A. Costa, 2004a, p. 23).

Estes anos foram também anos de mudança, designadamente através da institucionalização de cursos de formação especializada para esta área, cujo enquadramento se começou a desenhar no âmbito da LBSE e mais tarde prosseguiu com outros normativos legais.

Em 1991, com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio verifica-se “o anúncio da exigência de formação especializada para a gestão das escolas e a «corrida» à certificação correspondente” (J. A. Costa, 2004a, p. 24). Seguindo-se a este período o ano de 1998 que ficou marcado pela publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, onde de acordo com o mesmo autor, se regista a “exigência legal e generalização da formação especializada dos gestores das escolas” (2004a, p. 25). Mais tarde com a publicação dos Decretos-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e n.º 137/2012, de 2 de julho, verifica-se o início da mudança de paradigma, uma vez que de acordo com o n.º 5, do artigo 21.º, as candidaturas apresentadas ao cargo de Diretor(a) por

“(…) docentes com o perfil a que se referem as alíneas *b*), *c*) e *d*) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea *a*) do número anterior”

Sendo que esta alínea *a*), do n.º 4, do artigo 21, se refere aos professores que são detentores de habilitação específica, nomeadamente em Administração Escolar ou Administração Educacional como qualificados para o exercício de outras funções educativas. De acordo com o n.º 5, do artigo 6.º, relativo à norma transitória do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, parece-nos que a partir do ano letivo de 2015-2016 se poderá verificar esta mudança de paradigma, uma vez que o articulado que acabamos de referir

“não é aplicável aos procedimentos concursais abertos até final do ano escolar de 2014-2015, aos quais podem ser opositores, em igualdade de circunstâncias, os candidatos que preencham os requisitos previstos nas alíneas *a)*, *b)*, *c)* e *d)* do n.º 4 do mesmo artigo”.

No contexto do que vimos referindo, temos a salientar que nas últimas décadas tem-se assistido, em Portugal, a uma tendência progressiva da qualificação dos quadros da administração da educação, em particular daqueles que têm a seu cargo a administração, a gestão e a liderança dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas. Contudo, em nossa opinião, tal qualificação ainda não é suficiente face às crescentes solicitações que lhe são dirigidas e exigidas pela sociedade.

Ainda outros modelos se podem salientar no que à formação de gestores escolares diz respeito, salientando-se entre eles alguns mais utilizados a nível internacional, como o *mentoring*; o *coaching*; a tutoria, a aprendizagem de pares; a aprendizagem no lugar de trabalho; a observação mútua; o assessoramento por especialistas; o amigo crítico; a aprendizagem em grupo, em particular os grupos de estudo, a discussão e o estudo de casos e a partilha de experiências; os seminários de trabalho; as leituras pessoais e outras estratégias formativas no âmbito da autoformação; os cursos acreditados; as oficinas de formação; as visitas a outras escolas; e a formação e aprendizagem *online* (Campo, 2010; Herrero, 2013).

3. Formação em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal

Nesta parte do nosso trabalho entendemos debruçarmo-nos em primeiro lugar e de forma simplista, sobre a concetualização e contextualização, tanto da formação inicial, como da formação contínua e da especializada, para depois abordarmos genericamente estes tipos de formação em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal. Também relacionamos esta abordagem sempre que necessário com a formação de Diretores escolares, tanto em Portugal como noutros países a nível mundial.

3.1. Conceito de formação inicial

A formação inicial surge da necessidade de qualificar os indivíduos para o desempenho de uma dada atividade profissional, ou seja, trata-se, por excelência, da etapa ou do “período de iniciação do futuro profissional” (Mesquita, 2015, p. 21).

Desta forma, e no que ao campo da formação de professores diz respeito, este tipo de formação, como refere Imbernón, “foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo” (2010, p. 13).

Esta etapa pode ser traduzida pelo período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa, referida em vários estudos como sendo um «ritual de passagem» de aluno a profissional da educação (Ralha-Simões, 1995; Formosinho, 2001). Trata-se de um momento que pode ser descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se Diretor de estabelecimentos de educação e ensino e a realidade que se observa diretamente. Esta formação pode apetrechar o futuro gestor e líder com um conjunto de conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, patrimoniais, financeiros, de gestão, de liderança e no âmbito administrativo, do direito e das novas TIC, necessários ao início do desempenho da sua atividade.

Este tipo de formação apresenta-se como o primeiro contacto que o formando estabelece com os saberes profissionais e com a realidade educativa (García, 2013).

Na perspetiva de Tomás *et al.*, a formação inicial “visa a aquisição de capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício de uma profissão. É o primeiro programa completo de formação que habilita ao desempenho das tarefas que constituem uma função ou profissão” (2001, p. 27). No caso dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, visa dotá-los de determinadas habilidades e competências, para que no futuro estes profissionais de administração, gestão e liderança, possuam a capacidade de se adaptarem à complexidade de cada situação e procurem sistematicamente novas soluções.

Já para Estrela, a formação inicial dos profissionais da educação é entendida como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (2002, p. 18). De acordo com Campos, entende-se, ainda, que a formação inicial deste tipo de profissionais lhes deve proporcionar “a

informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da sua função” (2002, p. 18).

Trata-se de um tipo de formação que segundo Machado e Portugal, “visa a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício de uma profissão ou atividade” (2014, p. 63). Os autores (2014) acrescentam, ainda, que se trata do primeiro programa completo de formação que, habilita ao desempenho das tarefas que constituem uma função ou posto de trabalho.

Na perspetiva de Formosinho e Niza, a formação inicial tem como finalidade “proporcionar aos candidatos (...) uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de [Diretor]” (2002, p. 4). No fundo, a grande finalidade de uma formação inicial é voltar-se para uma preparação do futuro profissional da educação como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal envolvente (F. C. Alves, 2001). Numa ordem de ideias semelhante, também Lopes e Pereira a concetualizam como a “atividade de educação e formação certificada que visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais actividades profissionais” (2011, p. 28).

No campo da docência, a formação inicial tem como principais objetivos, “para além da atribuição do diploma que permitirá exercer a profissão docente, preparar os futuros professores para as funções exigidas pela profissão, bem como transformá-los e capacitá-los como agentes de mudança do sistema educativo” (Sá, 1996, p. 185). Ainda nesta área, Benavente (1990) entende que este tipo de formação deve ter como objetivo central de um programa de formação de professores, em que os próprios futuros professores (formação inicial) sejam pensadores do seu próprio ensino e elementos ativos da sua melhoria e aperfeiçoamento, capazes de assumir uma atitude crítica face à sua própria profissionalização.

Além do que se acabou de referir, alguns dos objetivos da formação inicial passam por facultar aos futuros profissionais da educação aspetos ou solicitações para que eles próprios se questionem sobre o seu ensino, sobre a elaboração de projetos e a construção de competências científicas, suportadas pelo domínio da investigação e da indagação, constituindo-se esta como uma etapa imprescindível no longo processo de aprender a ensinar (F. C. Alves, 2001).

Sobre a formação inicial e de acordo com Formosinho e Niza (2002), devemos reconhecer a mesma como uma das componentes de um processo de desenvolvimento dos

profissionais da educação, que se deve articular com a formação contínua, com a certificação profissional e com a carreira profissional.

Em relação a esta temática, devemos ter presente que não há nenhuma formação inicial que ajude o formando a «responder» a tudo e que o forme definitivamente para toda a vida, quer no domínio pessoal, quer no profissional. Desta forma, a formação inicial deve ser percecionada e encarada como uma etapa de um processo longo e não como um fim em si mesmo.

3.1.1. Formação inicial em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal

A formação inicial nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, para melhor ser apresentada e compreendida, implica, na nossa opinião, que seja contextualizada com o recurso à história ou ao percurso histórico. Neste âmbito, sublinha-se que a história da Administração Educacional, enquanto disciplina ou unidade curricular (UC) e campo de estudo, é recente, embora em Portugal, o ensino na área de Administração Educacional remonte ao início do século passado, onde “as experiências de lecionação então desenvolvidas não parecem terem tido repercussões assinaláveis em termos de estudo e de investigação e, muito menos, em termos de consolidação de uma área científica” (Lima, 1992a, p. 2). Somente este ensino “ao nível do ensino superior, conheceu um desenvolvimento recente em Portugal, principalmente a partir do início da década de 80” do século passado (Barroso, 1997c, p. 85). Por conseguinte, também o reconhecimento da sua importância na área da formação de professores é relativamente recente. Em 1980-1981 surge na Universidade de Aveiro a disciplina de «Planeamento e Gestão Escolar» dirigida para a legislação escolar e para o planeamento e em 1981-1982, a conceção de planeamento, nesta mesma disciplina, dirige-se já para uma perspectiva macro de análise do planeamento dos sistemas educativos, ao nível dos métodos, dos modos de aplicação e dos processos de avaliação (J. A. Costa, 2004a). Porém, o ponto de viragem ocorreu sobretudo a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo 1986-1988 (CRSE, 1988b). Numa primeira fase, surge integrado nos programas da disciplina de

«Organização e Administração Escolar»⁵⁶⁸ e passa a ser incluído no plano de estudos dos cursos de formação de professores. Numa segunda fase, a partir dos meados da década de 80 do século anterior, aparece no Instituto da Educação da Universidade do Minho, em torno do grupo disciplinar de «Organização e Administração Educacional» e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com a disciplina de «Análise da Instituição Escolar», cujo primeiro ano de docência ocorreu em 1986-1987. Ainda da responsabilidade da mesma Faculdade desta instituição de ensino superior, surge em 1988-1989 e prossegue em 1989-1990, o Seminário de Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar que, segundo Barroso, “pode constituir, assim, um espaço importante para uma qualificação profissional, mais ampla, dos «futuros professores»” (1990, p. 16), nomeadamente, na área da Administração Escolar ou da Administração Educacional. Este exemplo de formação encontra-se integrado no Curso de Formação de Professores (ramo Educacional) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa⁵⁶⁹, tratando-se de um programa de formação inicial no domínio da Organização Escolar (Barroso, 1990). A partir do início dos anos 90, do século passado,

“assiste-se ao desenvolvimento de uma terceira fase, que decorre em paralelo com a anterior, e que é marcada pela proliferação de «cursos de estudos superiores especializados» (nas Escolas Superiores de Educação públicas e privadas) e de «cursos de pós-graduação» e «cursos de mestrado» na área da Administração/Gestão Escolar, bem como o seu alargamento à formação contínua de professores. Esta fase é, em grande parte, determinada pelo aumento da procura de

⁵⁶⁸ Através da disciplina de Organização e Administração Escolar era pretendido facultar aos docentes “uma informação sobre a estrutura e a lógica interna da escola, de modo a que [eles pudessem] compreendê-la, utilizá-la e, eventualmente, modificá-la no sentido de se ajustar à execução de novas teorias pedagógicas” (Formosinho *et al.*, 1985, cit. por Silva, 1996, p. 89). Os objetivos explícitos desta disciplina consistiam, para além de outros, em conhecer alguns conceitos básicos da teoria das organizações; proceder à caracterização da administração do sistema educativo português; capacitar os futuros docentes para a análise crítica das estruturas e funcionamento organizacional e administrativo do sistema de ensino e da escola; e analisar a direção/gestão das escolas à luz da democracia, da centralização e da autonomia. Contudo, o objetivo primordial desta disciplina é a “análise organizacional e administrativa da escola portuguesa concebida de uma forma ampla (onde cabe a escola privada), há a preocupação de preparar os futuros professores no sentido «de serem capazes de compreender a complexidade organizacional da escola e de analisar as suas diversas estruturas, processos de decisão, modelos de direção e de gestão, etc.»; de lhes facultar «os necessários instrumentos de análise teórica, o conhecimento da realidade e das práticas organizacionais e administrativas, o estudo de recentes trabalhos de investigação», para além da compreensão de diferentes perspectivas em torno da *gestão democrática* e dos diferentes modelos de direção e gestão das escolas” (Estêvão, 2001, p. 97).

⁵⁶⁹ O Seminário - “Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar”, bem como outras cadeiras das Ciências da Educação deste Curso de Formação Inicial de Professores estão a cargo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação que colabora com a Faculdade de Letras, no referido Curso. Este Seminário “é semestral e «cohabita» (em condições difíceis), com um outro seminário semestral ligado às didáticas das disciplinas que os professores vão ensinar. Além destes 2 seminários, os alunos frequentam ainda o estágio numa escola secundária (Barroso, 1990, p. 16).

formação no domínio da gestão escolar, induzida por um certo discurso «gerencialista» que dominou o Ministério da Educação até 1996 e pelas expectativas abertas com a criação do cargo de «diretor executivo», no quadro da entrada em vigor, em regime experimental, de um novo «modelo de gestão» (Decreto-lei 172/91)” (Barroso, 2002d, pp 303-304).

Deste modo, e segundo Barroso (2002d), a primeira fase é denominada por uma perspetiva «jurídico-administrativa», a segunda por uma perspetiva sociológica e organizacional» e a terceira por uma perspetiva «gerencialista».

A este respeito, sublinha-se que Estêvão (2001) entende que a formação nos anos 90 do século XX em Administração Educacional se institucionalizou e consolidou como uma das áreas de maior pujança no interior das Ciências da Educação no nosso país.

Mais tarde surgiram os «cursos de doutoramento» e de «doutoramento sem curso», ainda nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Também noutras universidades do nosso país, o percurso foi semelhante. Por exemplo, na Universidade da Madeira é de registar “que desde a década de noventa do século passado a disciplina de *Organização e Administração Escolar* passou a ser leccionada nos cursos de formação de professores e educadores assim como na profissionalização em serviço” (Bento, 2011b, p. 172).

Presentemente existem um pouco por todo o país em instituições do ensino superior público e privado, «cursos de pós-graduação», «cursos de mestrado» e «cursos de doutoramento» em Administração e Gestão Escolar, ou tomando outro nome semelhante, na área da Administração Escolar ou da Administração Educacional. Neste momento, de acordo com G. R. Silva,

“em Portugal, não existe um programa nacional de formação para os administradores das escolas e, como se sabe, o sistema de formação tem funcionado de modo descentralizado, com base na autonomia das instituições formadoras e com alguma coordenação, essencialmente de tipo formal da parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua” (2007, p. 234).

O que existe é um número significativo de instituições do ensino superior público e privado, que nos últimos anos estão a formar professores em Portugal cuja presença da formação em Administração Escolar ou da Administração Educacional, no contexto da formação inicial de professores, “ao nível da sua presença nos currículos das instituições

formadoras, tem uma dimensão cujos contornos são hoje difíceis de determinar com rigor” (G. R. Silva, 2004, p. 99). Este autor acrescenta ainda que

“o número significativo de instituições que nos últimos anos estão a formar professores em Portugal, a sua diversidade organizacional e administrativa (Universidades, Escolas Superiores de Educação integradas nos Institutos Politécnicos, Institutos de Formação do Ensino Privado e Cooperativo), a sua localização ao longo de todo o espaço territorial português, e ainda a sua autonomia científica e pedagógica são factores que se potenciam para criar uma rede cujos contornos exatos ao nível dos currículos e dos modelos de formação só se deixariam eventualmente conhecer com um estudo monográfico dispendioso em tempo e outros recursos, mesmo que o seu objectivo fosse apenas o de obter informações detalhadas sobre os planos de estudo” (2004, pp. 99-100).

Em relação a estes aspetos que vimos referindo, G. R. Silva (2004), no estudo que realizou sobre a Administração Educacional no contexto da formação inicial de professores em Portugal, identificou as Universidades do Minho, de Aveiro e de Évora, como sendo aquelas que têm maior tradição relativamente ao ensino naquela área de especialização. Verificou, também, que os currículos dos cursos de formação inicial de professores nestas Universidades, após o 25 de abril de 1974, oscilaram “entre áreas como o planeamento, a economia da educação, a sociologia da escola, os estudos comunitários e o estudo da legislação escolar e da orgânica burocrática do sistema educativo” e que, mais tarde, se irá registar “alguma consolidação em torno da teoria das organizações e particularmente da sociologia das organizações educativas” (G. R. Silva, 2004, p. 100), com um desenvolvimento especialmente nítido no caso da Universidade do Minho.

No âmbito da Administração Educacional na formação inicial de professores e educadores, entre as universidades citadas, podemos salientar o caso particular da Universidade de Aveiro com base no estudo realizado por J. A. Costa (2004a), que abrange as décadas de oitenta e noventa do século passado, assim como o início deste século e que se apresenta no quadro 125.

Quadro 125 - Disciplinas de Administração Educacional na formação inicial de professores e educadores na Universidade de Aveiro

| Início | Designação | Horas semanais | Ano/curso | Regime |
|--------|--|----------------|-----------|-----------|
| 1980 | Planeamento e Gestão Escolar | 4 | 3º | Semestral |
| 1983 | Organização e Gestão Escolar | 4 | 4º | Semestral |
| 1986 | Organização e Administração Escolar | 3 | 4º | Semestral |
| 1993 | Organização Escolar e Desenvolvimento Curricular | 5 | 4º | Semestral |
| 1998 | Organização e Gestão Escolar | 4 | 3º | Semestral |
| 2002 | Organização Escolar e Desenvolvimento Curricular | 5 | 4º | Semestral |
| 2002 | Organização e Gestão Escolar | 4 | 3º | Semestral |

Fonte: Adaptado de J. A. Costa (2004a, p. 36)

Como podemos observar no quadro 125, no que toca à Administração Educacional, os planos de estudo já integravam disciplinas ou UC neste âmbito, designadamente:

• *Planeamento e Gestão Escolar* é a designação da primeira disciplina desta área na Universidade de Aveiro, cujo início da leccionação ocorre a partir do ano lectivo de 1980/81; trata-se de uma disciplina de duração semestral com uma carga horária de 4h semanais;

• *Organização e Gestão Escolar* é a designação que se lhe segue surgindo a partir do ano lectivo de 1983/84 (em substituição da anterior), sendo também uma disciplina semestral, com a mesma carga horária semanal de 4h.

Em 1986 os cursos de formação de professores da Universidade de Aveiro são novamente objecto de reestruturação curricular, tendo também ocorrido uma outra alteração na designação e carga horária deste espaço disciplinar:

• *Organização e Administração Escolar* passou a ser a nomenclatura a vigorar em todos os cursos de formação de professores desta instituição: manteve-se o regime semestral, mas a carga horária semanal foi reduzida para 3h.

Esta modificação usufruiu de um tempo de vigência maior que as antecedentes, já que, será apenas em 1993 que, com a reorganização dos planos de estudo destes cursos, se vai dar outra alteração nesta área disciplinar:

• *Organização Escolar e Desenvolvimento Curricular* é a designação que passa a vigorar a partir desta data, mantém-se semestral (...) e a carga horária sofre um aumento (5 h semanais). É esta disciplina - *Organização Escolar e Desenvolvimento Curricular* - que os planos de estudo das licenciaturas em ensino na Universidade de Aveiro vão manter até ao final do

milénio, com a excepção do que acontece em dois cursos, objecto de reestruturação aquando da passagem de bacharelatos a licenciaturas (1998): as licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino Básico - 1.º Ciclo, para as quais se optou pela designação de *Organização e Gestão Escolar*, disciplina semestral com 4h semanais.

Em 2002 mantêm-se duas disciplinas em funcionamento - a criada em 1993, para os cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, e a de 1998, para os dois cursos de educação de infância e de ensino básico - 1.º Ciclo” (J. A. Costa, 2004a, pp. 35-36).

Noutras instituições do ensino superior público e privado português, de acordo com Lima (1991c), também nos cursos de formação inicial de professores disponibilizaram disciplinas das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, entre as quais se salientam: Legislação, Administração e Economia Aplicada à Educação no curso de formação de Educadores organizado pelas fundações Gulbenkian e Aga Khan; Organização e Gestão Escolar no Instituto Superior de Educação Física do Porto e nas Escolas Superiores de Educação de Castelo Branco e de Viana do Castelo; Gestão e Organização Educativas na Escola Superior de Educação de Lisboa; Administração Escolar na Escola Superior de Educação de Leiria; Gestão e Administração Escolar na Escola Superior de Educação da Madeira; Organização e Gestão do Centro Educativo no curso de Educadores de Infância na Escola Superior de Educação de Bragança e, ainda nesta instituição do ensino superior público, a disciplina de Organização e Administração Escolar no curso de Professores do 1º ciclo; Sociologia da Educação e Organização Escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e em diversas Escolas Superiores de Educação no âmbito da formação em serviço de professores, de acordo com o Decreto-Lei n.º 287-A/88, de 19 de agosto. Ainda de acordo com Lima, na Universidade do Minho:

“a) nos nove cursos de licenciatura em Ensino, a disciplina semestral de Organização e Administração Escolar;

b) no curso de licenciatura em Educação, as disciplinas anuais de Organizações Educativas e Administração Educacional, Concepção, Gestão e Avaliação de Projectos Educativos, Métodos e Técnicas de Administração Educacional, Formação e Gestão de Recursos Humanos, e ainda a disciplina semestral de Sistemas de Trabalho e Análise Ocupacional” (2003c, p. 55).

A propósito do que vimos abordando, julgamos que em Portugal seria benéfico a criação de um programa nacional de formação inicial em Administração Escolar ou em Administração Educacional, integrado num quadro que perspetive o desenvolvimento do Diretor ao longo da vida, incluindo necessariamente, um acompanhamento específico nos primeiros anos no cargo, como acontece em alguns países europeus, bem como modalidades de apoio noutros momentos da vida profissional destes «administradores, gestores e líderes».

Noutros países viveram-se e vivem-se realidades diferentes. Por exemplo, nos EUA, utiliza-se a técnica de formação em Administração Educacional através do *mentoring*, a fim de valorizar as práticas no processo de construção do conhecimento em Administração Educacional, relegando a formação teórica para segundo plano, embora não esteja totalmente ausente (G. R. Silva, 2007). A atual tendência para a (re)valorização da componente experiencial, ocorre depois de inicialmente a Administração Escolar se ter baseado nessa componente, entre outras, ao que se seguiu a fase caracterizada como *New Movement*, que valorizou essencialmente a componente teórica.

Outras duas tendências estão já a marcar fortemente este campo da formação em Administração Educacional nos EUA. São elas o movimento dos *standards* e o movimento da privatização. O primeiro,

“está já a condicionar a formação a nível geral nos EUA com o aparecimento de organizações com origem governamental que estabelecem *standards* nacionais para a formação em Administração Educacional. O movimento da privatização está a instalar-se solidamente no campo da Administração Educacional, com o aparecimento de empresas de gestão escolar e o aumento do número de escolas que estão a ser geridas por empresas com fins lucrativos” (G. R. Silva, 2007, p. 230).

No Reino Unido, o programa nacional de formação para administradores escolares, especialmente de topo, a funcionar desde 1997, denomina-se NPQH, tendo a questão da centralização/descentralização sido um dos temas mais debatidos a propósito deste modelo de formação. O NPQH também utiliza a técnica de formação em Administração Educacional através do *mentoring*⁵⁷⁰.

⁵⁷⁰ A palavra *mentoring* apenas chegou ao vocabulário da área empresarial e de negócios na década de 90 do século passado, tendo entrado no léxico educativo um pouco mais tarde. Segundo Rubin, o *mentoring* “caracteriza-se, essencialmente, pelo auxílio de um mentor a um ou mais colaboradores, visando a sua progressão dentro (...)” (2002, p. 60) da organização. Chiavenato define o *mentoring* como a “participação de uma pessoa experiente (mentor) para ensinar e preparar outra pessoa (o orientando ou protegido) com menos

Em Itália, também existe um programa nacional de formação em Administração Educacional, que surge a partir da publicação da “Lei de 15 de Março de 1997, que instituiu a autonomia das escolas. Saiu um conjunto de normativos legais em 1998, lançando o curso nacional de formação para acesso ao estatuto de administrador escolar, conhecido como o curso/concurso (*corso/concorso seletivo di formazione*)” (Guido, 2002, cit. por G. R. Silva, 2007, p. 234). Apesar deste sistema de formação de professores em Administração Educacional já incluir uma componente relevante de *mentoring*, o docente no primeiro ano de exercício de funções de administrador escolar (designado de período probatório), deve frequentar um curso de formação, sendo acompanhado por um colega que exerce funções de tutor.

Em França, “desde 1971 que existe formação inicial para o pessoal de direcção dos estabelecimentos de ensino secundário. Inicialmente de 10 dias, passou em 1974 para 12 semanas e em 1980 para 11 semanas” (Barroso e Sjørslev, 1991, p. 109).

Neste país, os professores para se tornarem membros dos órgãos de administração das escolas, só o podem fazer se reunirem as condições necessárias para tal, nomeadamente, mais de trinta anos de idade e cinco de serviço. Só nestas condições podem

conhecimento ou familiaridade em determinada área” (2002b, p. 133). Ainda este autor entende, que neste processo, o mentor tem como uma das principais atividades “assistir ao desempenho do orientando, verificar suas potencialidades e aspirações para o futuro e proporcionar aconselhamento e orientação adequada para desenvolver competências em sua carreira” (2002b, p. 158). Este aconselhamento deve ser contínuo e decorrente de um relacionamento estreito e ininterrupto, principalmente nos seguintes aspetos: anotar todos os aspetos de desempenho; lidar com o orientando objetivamente e sem tendenciosidade; focar apenas os assuntos relacionados com o desempenho atual e futuro; oferecer ajuda ao orientando; esperar *feedback* do orientando; transferir todo o problema ou situação problemática para o orientando; desenvolver um plano de ação; identificar resultados a alcançar; e monitorizar os progressos. Este processo de relacionamento interpessoal ou acompanhamento individual visa aconselhar e guiar o colaborador no seu dia a dia organizacional, sendo muito útil na formação de novos executivos, na facilitação das relações, designadamente dos recém admitidos, quer com os outros colaboradores, quer com a dinâmica do trabalho organizacional e da cultura da organização, proporcionando ao alvo do *mentoring* um *feedback* (positivo) constante, sendo muito utilizado no acompanhamento da gestão das carreiras dos colaboradores com potencial (Câmara, Guerra e Rodrigues, 2013). Para Machado e Portugal, pode também ser identificado por tutoria e diz respeito a um “processo pedagógico utilizado para facilitar a interação e a aprendizagem. Compete ao tutor acompanhar, comunicar e planear sistematicamente com o tutorado os trabalhos a desenvolver, a metodologia da avaliação formativa das suas orientações de modo a evitar desvios irresolúveis. Neste processo de ajuda a outra pessoa e a fazê-la crescer dentro de uma organização, definem-se objetivos a longo prazo e colocam-se em prática não só os conhecimentos e habilidades como também as relações pessoais, a integração numa determinada cultura organizativa, as atitudes e os comportamentos. O *mentoring* visa prevenir a desistência do tutorado dando-lhe informação completa sobre o plano do curso a desenvolver” (2014, p. 139). Esta prática complementa o *coaching* e traduz “um relacionamento mais informal do que o *coaching* baseado na transmissão de saber e *know-how* de uma pessoa para a outra, mentor a tutorado” (Nigro, 2005, p. 274). Normalmente é aplicado em estruturas empresariais e noutras áreas, incluindo organizações dedicadas a ajudar jovens em risco, bem como na formação de determinados profissionais específicos, como é o caso dos Diretores escolares em alguns países.

“fazer um concurso, incluindo exame oral e escrito, e depois dessa prova ingressam num período de formação de seis meses, incluindo aulas teóricas e formação em exercício de funções; no período introdutório deste curso são dedicadas entre quatro a seis semanas para estabelecer um primeiro contacto com o mundo da gestão empresarial. Depois de concluídos os seis meses de formação, ocorre um novo período de formação de três semanas durante o primeiro ano subsequente” (G. R. Silva, 2007, p. 233).

Outro modelo de formação de professores em Administração Educacional recorre à análise de casos (*case-analysis*). Esta metodologia além de utilizada nos EUA é igualmente utilizada na província de Queensland na Austrália. No Canadá, formam professores na área de Administração Educacional, utilizando o método de caso, com recurso ao trabalho sobre incidentes críticos. Também em Espanha “é possível observar uma linha forte dentro desta tendência, em especial na Universidade de Deusto (Bilbao, País Vasco), que faz formação na área desde 1971” (G. R. Silva, 2007, p. 229). No entanto, ressalva Serrat que no caso

“de los directores o directoras de los centros no deja de ser singular, tradicionalmente su formación inicial es común a la de los maestros, aunque ellos y ellas vayan a desempeñar en la escuela unas tareas distintas al resto de los docentes y asuman competencias singulares. Parece lógico que dentro de la formación inicial de maestros se abordase este tipo de preparación pero son pocas Universidades quienes las asumen, y las que lo hacen, suelen hacerlo dejándolo dentro de la optatividad” (2008, p. 22).

A inexistência de formação inicial obrigatória em muitos Estados para gestores de topo dos estabelecimentos de ensino, leva-nos a concordar com Barroso e Sjorslev, quando afirmam que esta situação “assenta num pressuposto que foi decerto modo dominante até finais da década 70: o êxito no exercício de um cargo de direcção da escola dependia, fundamentalmente, das qualidades pessoais do candidato e da sua experiência pedagógica” (1991, pp. 109-110). E concluem os autores, referindo que em relação “à formação específica que era necessária, o modelo utilizado era de «tipo empiricista», uma vez que, só o exercício do cargo é que lhe podia dar o conhecimento do «*métier*»” (Barroso e Sjorslev, 1991, p. 110).

A propósito do que vimos referindo, concordamos com aqueles que defendem a criação em Portugal de um programa nacional específico para a formação nas áreas da Administração Educacional ou da Administração Escolar. Como exemplo, podemos salientar

Barroso que entende que se torna necessário desenvolver um programa deste tipo e que o mesmo

“deveria ser organizado e coordenado por uma estrutura adequada, de carácter descentralizado, com recurso à realização de protocolos específicos com as instituições de ensino superior que têm experiência e conhecimento nesta área e aproveitando, sempre que possível, as próprias estruturas dos Centros de Formação das Associações de Escolas” (1997a, pp. 69-70).

3.2. Concetualização e enquadramento legal da formação contínua

Julgamos que nenhuma formação inicial consegue preparar qualquer formando para um futuro incerto, numa situação conjuntural de permanente mudança, sem que seja necessário o indivíduo receber ao longo da sua vida mais qualquer tipo de formação como, por exemplo, proceder a atualizações através da frequência de formação contínua. Assim, entendemos que a formação contínua constitui hoje um instrumento indispensável na qualificação dos recursos humanos de qualquer organização, seja ela pública ou privada, isto é, presentemente a formação contínua é “uma necessidade para todos os profissionais, e deve ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, derivado das múltiplas exigências, desafios que a ciência tecnológica e o mundo do trabalho colocam” (Ferreira, 2003, cit. por Braule, 2012, p. 683). Desta forma, também no que à educação diz respeito o mesmo se sucede. Neste âmbito, a formação contínua encontra-se consagrada normativamente como um direito e um dever dos profissionais da educação, visando o seu aperfeiçoamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais e a progressão na carreira. Este tipo de formação pode ainda ser vista como um processo onde existem diferentes momentos e diversos contextos formativos, visando aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos ao exercício da profissão com o objetivo de inovação e de melhoria das práticas e do desempenho de qualquer profissional da educação, obrigando sempre ao seu envolvimento pessoal. Trata-se de uma forma de atualização, de desenvolvimento e de aquisição de novos conhecimentos, capacidades e competências. Visa, igualmente, suprir lacunas da formação inicial.

A formação contínua tem origem nas deficiências, lacunas ou falhas detetadas no desempenho de uma função ou atividade, pelo que deste modo, ela pretende responder aos constantes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, ser condição de promoção

do desenvolvimento pessoal e profissional dos atores educativos, nomeadamente daqueles que exercem cargos de direção, numa perspetiva de autoaprendizagem (Campos, 2002).

Trata-se de um conceito polissémico, remetendo para diversas visões, distintas sensibilidades ideológicas e diferentes epistemologias (Estrela e Estrela, 2006). Esta problemática tem sido abordada por diferentes autores, o que deu origem a variadas definições. Para alguns autores a formação contínua é sinónimo de educação permanente ou a educação ao longo da vida e visa a progressiva atualização do potencial do ser humano, considerado na sua unidade e globalidade. Já para outros, designa uma forma específica de formação permanente que engloba os processos de formação que se sucedem à formação inicial, se prolongam ao longo da vida e incidem diretamente no aperfeiçoamento profissional e pessoal dos profissionais da educação (Estrela e Estrela, 2006).

Assim, para a sua concetualização realizamos uma leitura da literatura neste campo específico, onde foi possível verificar a diversidade de conceitos e perspetivas.

Na aceção de Tomás *et al.*, é um tipo de formação que engloba todos “os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação (...) inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social” (2001, p. 26).

Além da atualização, a formação contínua deve também servir para o aprofundamento das áreas que se mostrem mais relevantes para a eficácia do sucesso educativo e para a realização pessoal dos formandos (Pinto, 1991).

Rodrigues e Esteves entendem a formação contínua como “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial” (1993, p. 44). Esta abrange as atividades formativas que ocorrem após essa etapa, assim como as atividades que visam principal e exclusivamente melhorar os conhecimentos, as destrezas, as habilidades e competências práticas e as atitudes dos profissionais da educação, o que deverá também acontecer com os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas na busca de maior eficácia na educação dos alunos e eficiência no «governo» da escola. Na esteira desta ideia, este tipo de formação é concetualizado por Raimundo como uma “continuação natural da formação inicial” (1991, p. 270), constituindo-se como a segunda etapa e a mais longa do processo complexo que é a formação de qualquer profissional da educação. Também Formosinho defende que a formação contínua, especificamente no que toca aos docentes, é sequencial à formação inicial,

e diferente desta, acrescentando que “o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários” (1991b, p. 237), dado que é destinada a adultos com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação em contraponto com as da formação inicial, que geralmente são destinadas a jovens sem experiência de ensino.

Na mesma ordem de ideias podemos acrescentar o que a este respeito defendem Estrela e Estrela, quando mencionam que se trata “de uma formação que se segue à formação inicial e supõe uma intencionalidade, pois orienta-se para determinados fins” (2006, p. 74). Na base deste pressuposto, também Santos e Ferreira nos dizem que a formação contínua “traz consigo a ideia de uma formação anterior, relacionando-se, então, à atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento da prática ou um novo treinamento” (2004, p. 95).

Prosseguindo no que à concetualização da formação contínua diz respeito, Lopes e Pereira entendem que a mesma se reporta à

“actividade de educação e formação empreendida após a saída do sistema de ensino ou após o ingresso no mercado de trabalho que permita ao indivíduo aprofundar competências profissionais e relacionais, tendo em vista o exercício de uma ou mais actividades profissionais, uma melhor adaptação às mutações tecnológicas e organizacionais e o reforço da sua empregabilidade” (2011, p. 27).

Ribeiro concetualiza em termos gerais este tipo de formação como o conjunto de atividades formativas de profissionais da educação, “que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos” (1997, p. 10).

A formação contínua deve constituir-se num processo que deve ter também como objetivo ajudar os formandos, neste caso concreto, os Diretores escolares “a vencer e ultrapassar as dificuldades decorrentes do progresso científico e tecnológico, e das transformações sociais e culturais na sociedade” (Raimundo, 1991, p. 269). Já os objetivos específicos da formação contínua são os seguintes: “actualizar os conhecimentos e fazer adquirir novos conhecimentos; assegurar o desenvolvimento da competência profissional; abrir possibilidades de promoção, de mobilidade ou de reconversão profissional; permitir especializações; preparar para funções específicas do sistema educativo” (Landshere, 1994, p.

269). Julgamos que este tipo de formação, além do conhecimento, tem ainda como objetivo a adaptação e a transformação num contexto de mudança.

Na opinião de Imbernón, a formação contínua dos profissionais da educação, mais do que atualizá-los “deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação” (2010, p. 11), e os seus formadores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar, do administrar, do gerir e do liderar ao aprender.

Porém, Loro partilha de uma outra perspetiva, afirmando que “a formação contínua não se reduz a um simples aperfeiçoamento, mas a uma possibilidade de reforma educativa inovadora, que visa resolver os problemas das instituições escolares” (2010, pp. 54-55). É uma proposta inovadora que exige do Diretor um trabalho mais interativo. Em contrapartida, a sua atividade comporta múltiplas tarefas, as quais estão inseridas num conjunto inteiro de controlo de regras institucionalizadas e burocratizadas. Por estes motivos, trata-se de um trabalho tenso e repleto de dilemas que dificultam a atuação deste profissional da educação.

Matos refere que a formação contínua é definida “como um processo indefinido de adaptações sucessivas, cujo sentido é o da optimização da integração funcional das competências no campo do trabalho” (1999, p. 241).

Advogando ainda uma outra perspetiva, Bastos defende que a formação contínua não se pode limitar a uma “acção e aprendizagem de conhecimentos e de aquisição de novas competências, mas visa também uma reestruturação do comportamento pedagógico, e inscreve-se numa perspetiva de transformação do sistema educativo” (1998, p. 12).

É um tipo de formação que integra a transmissão de informações e que contribui para a mudança de atitudes, para o desenvolvimento de capacidades e ainda para o desenvolvimento de conceitos (Batalha, 1999).

A formação contínua, na ótica de Pacheco e Flores, é perspetivada para satisfazer necessidades de ordem “pessoal (...), profissional (...) e organizacional” (2000, p. 132). A primeira responde a necessidades de autodesenvolvimento. A segunda procura responder a necessidades profissionais, quer individuais, como a satisfação profissional, a progressão na carreira e a valorização profissional, quer de grupo, como as que se referem, por exemplo, ao sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum. Por último, a organizacional onde além das necessidades contextuais da escola, se podem incluir as seguintes necessidades: as que refletem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que se produzem atualmente e a que o Diretor de escola terá de dar resposta; as

que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral; e as formativas como forma de dar resposta à desatualização da formação inicial (Pacheco e Flores, 2000).

Ainda no campo da formação contínua, Eraut (1987) propõe quatro paradigmas principais, o da deficiência, o do crescimento, o da comunicação e o da solução de problemas. De acordo com Pacheco (1995), o paradigma da deficiência (*defect approach*) parte da ideia de que um profissional da educação tem lacunas de formação devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas, pelo que neste caso a formação contínua surge como uma ação de preenchimento de saberes, destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela administração central do que propriamente pelos profissionais da educação. O paradigma do crescimento (*growth approach*), ainda de acordo com Pacheco, situa a formação contínua do profissional da educação “numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional pelo que as eventuais lacunas de formação são da responsabilidade do sistema” (1995, p. 58). Trata-se de um paradigma em que a formação contínua é percecionada como um campo de valorização da experiência pessoal e profissional destes atores educativos que acabam por assumir um papel ativo no seu próprio processo formativo. Já o paradigma da mudança (*change paradigm*) concebe a formação como um processo de negociação e colaboração dentro da escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e as competências do profissional da educação. Por último, o paradigma da solução de problemas (*problem-solving*) parte do princípio que é na escola que emergem os problemas e que estes serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos profissionais da educação.

A análise comparativa destes quatro paradigmas permitiu a Ribeiro (1997) concluir que em termos de finalidade da formação, tanto o paradigma baseado na compensação de deficiências, como o assente na solução de problemas visam o aperfeiçoamento do profissional da educação e a melhoria educativa da escola, e que a diferença entre eles reside no facto da fonte justificativa da formação e a sua credibilidade ser extrínseca ao profissional da educação ou à escola, no caso do paradigma da deficiência, ao passo que, na outra perspetiva ela é interna. Este autor (1997) pôde ainda concluir que em termos de finalidade da formação, os paradigmas baseados no crescimento e no desenvolvimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do profissional da educação e da escola, e que “a sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação” (1997, p. 12).

A este respeito, Flores entende que a formação contínua deve “perspetivar-se no quadro dos paradigmas referidos, clarificando-se, deste modo, as motivações e objectivos que subjazem às actividades propostas” (2000, p. 83).

Já Ferry (1991) fala de uma forma mais simples dos paradigmas centrados nas aquisições, no percurso e na análise que privilegiam, respetivamente, “o sujeito como objecto de formação, como agente de formação e como observador e analista de situações educativas” (Pacheco, 1995, p. 59).

A formação contínua dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas visa contribuir para a mudança e melhoria da educação, procurando melhorar as competências profissionais destes gestores “nos vários domínios da sua actividade, incentivá-los a participarem activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade de educação e do ensino e a adquirirem novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Caetano e Velada, 2007, p. 30). Em nossa opinião, esta situação é igualmente uma resposta a algumas necessidades de formação dos Diretores das escolas públicas portuguesas, dado que julgamos que a sua maioria não teve contacto na sua formação inicial para a docência com qualquer disciplina na área da Administração Escolar e nem da Administração Educacional, pelo que a formação contínua, além da formação especializada, se pode constituir como uma forma de suprir as suas lacunas resultantes do seu processo formativo. Neste âmbito, é importante é que as atividades de formação contínua se «dirijam» às necessidades de formação dos Diretores das escolas que a requerem e não de acordo com o funcionamento das instituições que a ministram. É igualmente importante que os agentes que promovem este tipo de formação não percam de vista o diferente posicionamento quanto às finalidades e às motivações da mesma e que estejam intimamente dependentes do tipo e contexto onde surgem ou, em última análise, do sentido que se lhes pretende imprimir.

A formação contínua pode também passar pela atividade que o Diretor em exercício realiza como uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para o desempenho eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.

A este propósito, é importante que os Diretores escolares tenham presente que apesar de terem direito à formação específica para as suas funções, de acordo com o n.º 1, do artigo 28.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril, podem os mesmos socorrerem-se da formação

contínua de professores que se realiza em Portugal para frequentarem formação nas áreas relativas às funções que desempenham.

Segundo Ribeiro (1997), este tipo de formação deverá dar mais relevo a atividades e experiências do que a conteúdos e para Roldão (1998) deverá fomentar competências essenciais para o bom desempenho do profissional da educação e para o seu permanente desenvolvimento.

Parece-nos que este tipo de formação tem finalidades individuais e finalidades sociais. Em relação às primeiras podemos apontar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e de competências, a resolução de problemas concretos da prática do Diretor, a melhoria de satisfação no trabalho, a progressão na carreira, entre outros. Como finalidades sociais devemos referir a atualização do Diretor nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, a melhoria generalizada da sua competência profissional, o apoio à concretização de políticas educativas como, por exemplo, a reforma curricular, o fomento da inovação educacional, o suporte a projetos das escolas, e a melhoria da comunidade escolar. Todas estas finalidades sociais são traduzidas na melhoria do ensino oferecido na escola, melhoria essa que é instrumental quanto ao contributo que presta à qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos visando o seu sucesso educativo.

Este tipo de formação constitui um espaço para relatos de experiências dos Diretores e, também, um momento de troca de saberes, seja de ordem disciplinar, curricular, experiencial e profissional (Tardif, 2002), além de outros alusivos à administração, à gestão e à liderança dos estabelecimentos de ensino.

Trata-se ainda de um tipo de formação que, de acordo com Fernandes, “embora deva responder às necessidades identificadas em cada situação, deve privilegiar alguns conteúdos transversais, em especial, no âmbito da comunicação, das relações inter-pessoais, do trabalho em equipa, da construção de projectos” (2007, p. 220).

Parece-nos que na segunda década deste século, a formação contínua dirigida aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas visa tanto o aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal e organizacional como a satisfação das necessidades do sistema educativo, integradas ainda numa política centralizadora cujo cerne se reporta ao MEC.

De acordo com o CNE, no futuro “esta formação deverá incluir a capacitação para o trabalho cooperativo contínuo com os pais e com outros interessados no desenvolvimento da

aprendizagem para todos e ao longo de toda a vida” (2007, p. 173), devendo esta recomendação do Conselho estar presente na filosofia de atuação daqueles que administram, gerem e lideram os estabelecimentos de ensino públicos, em Portugal.

Este tipo de formação servirá para os máximos responsáveis dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas integrados na carreira docente se aperfeiçoarem no campo “pessoal e profissional no que respeita a saberes, técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão” (Formosinho e Machado, 2014c, p. 311) de Diretor.

A formação contínua encontra-se ainda enquadrada normativamente em Portugal, pelo que atendendo à legislação que enquadra e regula este tipo formação no nosso país, podemos sublinhar que na atualidade a mesma se encontra regulamentada por diversos diplomas legais dispersos, tendo alguns deles sido revogados pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Mas até se chegar aqui percorreu-se «um longo caminho». Contudo, apenas nos iremos referir ao enquadramento normativo da formação contínua dos profissionais da educação de forma simples e superficial.

Assim, é a partir de 1986, nomeadamente com a publicação da LBSE, que à formação contínua de todos os profissionais da educação em Portugal lhe é conferida particular relevo, procedendo-se à sua institucionalização e consagrando-a como direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação. Ainda de acordo com este diploma, a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, sendo atribuídos a estes profissionais períodos especialmente destinados para esse efeito.

Na LBSE, a formação contínua encontra-se inscrita como um direito de todos os profissionais da educação “destinado a proporcionar o aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, a mobilidade e a progressão na carreira” (Roldão *et al.*, 2000, p. 11).

Posteriormente, o ordenamento jurídico da formação dos profissionais da educação, definido pelo Decreto-Lei n.º 344/1989, de 11 de outubro, estipula a formação contínua destes como condição necessária à progressão na carreira profissional com o objetivo de os incentivar a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino e de promover a aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo português.

Em 1990, o ECD, por via da publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, reitera a associação entre a formação contínua e a progressão na carreira. Numa das suas alterações, em particular a sétima e que foi corporizada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, faz referência, na alínea d), do ponto 2, do artigo 10.º, que “o pessoal docente, no exercício das funções que lhes estão atribuídas no presente Estatuto, está obrigado” a atualizar e a aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho. Na alínea e) deste artigo é mencionado que o pessoal docente referido na alínea anterior está obrigado a “participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e a usar as competências adquiridas na sua prática profissional”.

Mais tarde com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/1992, de 9 de novembro⁵⁷¹, registou-se a evolução de um quadro jurídico, no que respeita às finalidades da formação contínua, que se vinha observando desde a criação da LBSE e continuada, nomeadamente, através da aplicação dos Decretos-Lei n.º 344/1989, de 11 de outubro e n.º 139-A/1990, de 28 de abril, estabelecendo pela primeira vez, as bases jurídicas da formação contínua dos profissionais da educação (princípios, objetivos, modalidades, entidades formadoras, regime de acreditação, creditação da formação, administração e apoios), configurando o «edifício» burocrático-administrativo durante a primeira metade da década dos anos noventa do século passado.

O Decreto-Lei n.º 249/1992, de 9 de novembro, ainda viria a sofrer alterações, sobretudo pela Lei n.º 60/1993, de 20 de agosto⁵⁷² e pelos Decretos-Lei n.º 274/1994, de 28 de outubro⁵⁷³ e n.º 207/1996, de 2 de novembro⁵⁷⁴, basicamente com o propósito de suprir alguns constrangimentos que a aplicação do regime jurídico da formação contínua revelou durante os primeiros anos de «emprego» e, também, com o objetivo de desenvolver este mesmo regime. O Decreto-Lei n.º 207/1996, de 2 de novembro, criou o cargo de Consultor da Formação, o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira e o Conselho de Formação Contínua.

⁵⁷¹ O Decreto-Lei n.º 249/1992, de 9 de novembro, encontra-se revogado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

⁵⁷² A Lei n.º 60/1993, de 20 de agosto, encontra-se revogada pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

⁵⁷³ O Decreto-Lei n.º 274/1994, de 28 de outubro, encontra-se revogado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

⁵⁷⁴ O Decreto-Lei n.º 207/1996, de 2 de novembro, encontra-se revogado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

Para Formosinho, Ferreira e Silva (1999), o sistema de formação contínua preconizado por este diploma emerge de uma inspiração no modelo escolar de «carácter universal, obrigatório e gratuito», apesar da filosofia que subjaz no preâmbulo do mesmo. Na esteira destes autores, J. N. Silva sublinha outro aspeto em relação a este Decreto-Lei, quando menciona que “é assim que a formação contínua passa de direito a dever tornando-se obrigatória, única forma de se generalizar, numa lógica inibidora ou que, pelo menos, não estimula a formação centrada nos contextos” (2003, p. 113).

Nesta altura, e de acordo com Campos, a formação contínua podia ser disponibilizada aos seus destinatários em ações de formação “com a duração mínima de 15 horas e, em geral, de curta duração” (2002, p. 28).

Durante o final da década de 90 do século XX e início da primeira década deste século foram publicados mais alguns diplomas que introduziram alterações pouco significativas no âmbito do que vimos tratando. Contudo, entre esses diplomas salienta-se a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que aprova a terceira alteração à LBSE, em que previa a formação contínua dos profissionais da educação como uma formação que complementasse e atualizasse a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. Nesta perspetiva, julgamos que a formação contínua dos responsáveis pelos Agrupamentos de Escolas e pelas Escolas não Agrupadas se desenrola num processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, mestre ou doutor. Processa-se durante o tempo de exercício na escola e ao longo da sua carreira profissional.

No final da primeira década deste século, através da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a administração estabeleceu no que à formação contínua diz respeito que, sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por Lei ou Regulamento Interno, ao Conselho Pedagógico competia propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e para a investigação.

Parece-nos que com este Decreto-Lei, a tutela pretendeu colocar à disposição dos profissionais da educação mecanismos que permitissem recorrer às instituições do ensino superior, a fim de estes realizarem formação e também investigação. Julgamos que esta situação é de extrema importância para os Diretores, dado que investigando e contactando com outras investigações poderão assimilar, desenvolver e aperfeiçoar práticas e conhecimentos úteis ao desempenho das suas funções.

Presentemente este tipo de formação pode ser «obtida» pelos docentes e pelos Diretores das escolas públicas portuguesas através da frequência de ações de formação em qualquer uma das modalidades previstas no n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro⁵⁷⁵, nomeadamente: cursos de formação; oficinas de formação; círculos de estudos; e ações de curta duração. Podem ainda ocorrer, de acordo com o n.º 2, deste artigo, nas modalidades de estágio ou de projeto, a título individual ou em pequeno grupo, desde que solicitada a sua acreditação ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC). Ao abrigo do disposto no artigo 7.º, deste diploma, os cursos de formação, as oficinas de formação e os círculos de estudos têm uma duração mínima de 12 horas e são acreditadas pelo CCPFC. Estas modalidades de formação contínua são disponibilizadas pelas seguintes entidades formadoras: centros de formação de associação de escolas; instituições do ensino superior; centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; serviços centrais do MEC; e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

Já as ações de curta duração têm uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas, competindo o seu reconhecimento e certificação às entidades formadoras atrás citadas de acordo com critérios expressos nos respetivos regulamentos internos, ao abrigo do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio.

Todas estas modalidades de formação podem ainda ser disponibilizadas com o recurso a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas.

Neste Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, entre as áreas de formação contínua que prevê, salientam-se as alíneas c), d), e), f) e g), inscritas no artigo 5.º, como aquelas que se relacionam direta e indiretamente com as funções desempenhadas pelo Diretor, a saber:

- c)* Formação educacional geral e das organizações educativas;
- d)* Administração escolar e administração educacional;
- e)* Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;
- f)* Formação ética e deontológica;

⁵⁷⁵ O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, ao estabelecer o regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP), é aplicável também os Diretores escolares, uma vez que estes exercem funções legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes. Também os restantes diplomas mencionados nesta parte do nosso trabalho se aplicam aos gestores de topo dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas pelos mesmos motivos que o anterior.

g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar”.

A Administração Escolar e a Administração Educacional parecem-nos ser as áreas que mais se relacionam com a atividade desempenhada pelo Diretor. De qualquer forma, julgamos que tanto estas duas como as restantes quatro áreas são aquelas em que o Diretor deve realizar a sua formação contínua visando o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais de forma a preconizar e permitir uma mudança das suas práticas de gestão e liderança nos estabelecimentos de ensino públicos portugueses.

Este diploma prevê ainda no artigo 9.º, a formação de carácter obrigatório para os profissionais da educação, nomeadamente que

“para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior previstos no ECD, exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC”.

Desta forma, este novo regime jurídico mantém “a formação contínua fortemente associada à avaliação do desempenho e à progressão na carreira e (...) acentua ainda a estreita articulação com os contextos organizacionais quando declara a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades a curto prazo” (Formosinho e Machado, 2014c, p. 319).

Apesar deste diploma no que aos professores e educadores diz respeito, ao contrário de normativos anteriores, não promover e acentuar o «divórcio» do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente, dado que se focaliza na atualização e aprofundamento dos conhecimentos e no desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, particularmente na atividade letiva e, conseqüentemente, sobrevalorizando os conteúdos de natureza científico-didática com estreita ligação ao grupo de recrutamento, nada refere em termos específicos para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas como aquelas que são exercidas e desenvolvidas pelos Diretores escolares.

Este novo regime jurídico da formação contínua considera a formação um direito profissional específico de cada profissional da educação “fazendo-lhe corresponder o dever de

atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” (Formosinho e Machado, 2014c, p. 329), bem como o de participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação, anteriormente citadas, que frequente, nomeadamente naquelas que forem promovidas pela administração, e usar de competências adquiridas na sua prática profissional.

Ainda, segundo Formosinho e Machado, este “novo estatuto reforça as tendências burocráticas da formação quando faz dela, não apenas um objetivo para quem queira progredir na carreira docente, mas uma obrigação” (2014c, pp. 329-330), para todos os profissionais da educação, tomando como um indicador da avaliação de desempenho as ações de formação contínua concluídas, sobretudo aquelas que incidem sobre conteúdos de natureza científico-didática com estreita ligação ao currículo que leciona, assim como todas aquelas que se relacionam com as necessidades do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou no plano anual ou plurianual de atividades. A este respeito, a recomendação do CNE considera estas situações de formação muito importantes e prioritárias, mas adverte para o facto das mesmas se sobreponem

“totalmente (na própria avaliação de desempenho) a outras iniciativas (e necessidades) de formação mais voltadas para a promoção de competências de investigação (como doutoramentos ou mestrados académicos em diferentes áreas das ciências da educação) ou para as dimensões éticas e de desenvolvimento pessoal, agora secundarizadas ou não explicitamente referidas, mesmo quando podem ter repercussões positivas na ação profissional dos professores” (2013b, p. 15763).

Neste âmbito, julgamos que no caso dos Diretores escolares este diploma ficou aquém, na medida em que poderia ter previsto que para este tipo de profissionais que desempenham outras funções educativas tais situações fossem contempladas, ou seja, que criasse as condições e os incentivasse a realizarem investigações no domínio das suas funções como, por exemplo, alusivas à administração, gestão e liderança escolar, traduzidas na frequência com aproveitamento de cursos de pós-graduação, mestrado ou doutoramento, reconhecidos e valorizados pela administração de forma diferente do que acontece atualmente. Um tipo de formação que se pudesse centrar de forma mais vincada na promoção de competências de investigação e de inovação.

Este tipo de formação encontra-se também legalmente regulado para a progressão na carreira dos profissionais da educação, pela alínea c), do n.º 2, do artigo 37.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que faz depender essa progressão do seguinte:

“c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a:

- i) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente;
- ii) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente”.

Com estes diplomas, a administração pretendeu também reforçar a organização e gestão do ensino. Visou ainda dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida no domínio pedagógico e no da organização da formação considerada prioritária para a melhoria dos resultados escolares no âmbito da concretização dos seus projetos educativos. Através da sua publicação é estabelecido um novo paradigma na formação contínua dos profissionais da educação (professores, educadores, Diretores, Subdiretores, Adjuntos e assessores), orientado para a melhoria da qualidade dos seus desempenhos, visando centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional destes elementos.

Através da publicação destes Decretos-Lei, o MEC entendeu que a análise das necessidades de formação se constitui como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, tendo como objetivo a identificação das prioridades formativas a curto prazo, atendendo aos resultados da avaliação das escolas e às necessidades de desenvolvimento profissional dos seus profissionais.

A denominada formação contínua, continuada, permanente, durante a carreira profissional e, mais recentemente, apelidada de formação ao longo da vida, permite que os Diretores trabalhem, aperfeiçoem, desenvolvam e atualizem as competências já adquiridas de forma a serem capazes de suprimir as carências que manifestam no exercício das suas funções no quotidiano escolar. Ela não visa exclusivamente adaptar a formação dos Diretores ao exercício do trabalho de cada um deles, mas também promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho (o contexto e os fatores internos e externos), permitindo a apropriação de competências instrumentais necessárias ao seu exercício, ao mesmo tempo que produz disposições e permite desenvolver competências comunicacionais e estratégicas

imprescindíveis à ação educativa, nomeadamente relacionadas com a gestão e a liderança das escolas.

Segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira, embora as noções de educação permanente e formação contínua apareçam muitas vezes, como sinónimas, entendem os mesmos que a educação permanente se refere “ao campo total das aprendizagens do indivíduo e ocorre em vários locais e com grande diversidade de meios” (1990, p. 74), enquanto a formação contínua representa um esforço em que o Diretor se deve empenhar para continuar e desenvolver a sua formação e, assim, constitui uma modalidade de educação permanente. Tendo por base estes autores (1990), supomos que a formação contínua deve ter em atenção determinados aspetos, nomeadamente:

- a experiência do Diretor e o conhecimento que ele tem de si próprio e da realidade em contexto escolar;
- a adequação deste tipo de formação ao público-alvo (os Diretores);
- o desenvolvimento qualitativo dos formandos nos aspetos cognitivo, afetivo e relacional;
- o trabalho cooperativo e colaborativo registado entre Diretores e entre estes e os elementos que os auxiliam no «governo» das escolas;
- o progressivo atendimento de atividades inovadoras e de investigação.

Julgamos que a formação contínua deve ter uma componente de informação, mas também uma de aplicação. Ela deve desempenhar um papel de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, bem como desempenhar um papel de produção de novos saberes. A mesma não se deve reduzir a ações pontuais, devendo ainda constituir-se como a continuação de formações anteriores.

Julgamos ainda, tal como referem Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990) que a formação contínua dos profissionais da educação, em Portugal, se deveria constituir como um projeto nacional assente em redes regionais de formação e com sistemas de financiamento autónomos, de forma que fosse possível a mesma contribuir para determinados pressupostos, que passamos a enunciar:

- que adequasse o perfil do Diretor à mudança, às melhorias do desempenho e às perspetivas do desenvolvimento pessoal, em íntima ligação com a avaliação de desempenho, com a progressão na carreira profissional e com a administração, a gestão e a liderança do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada;

- que permitisse aos Diretores escolherem alternativas, mas também o dever e a possibilidade de participarem em planos nacionais, regionais e locais de formação, tendo em conta as necessidades e as exigências do sistema educativo, em particular aquelas que se relacionam com a administração, a gestão e a liderança dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses;

- que se estructure em torno da identificação de prioridades de formação e de acordo com um rigoroso levantamento de necessidades e de recursos;

- que assente em órgãos descentralizados, coordenadores e disciplinadores de um projeto regional de formação, possuidores de estruturas flexíveis e intervenientes, pouco burocratizadas, e apoiadas em centros de recursos regionais e locais;

- que disponibilize os projetos de formação das escolas ou associações de escolas, motive a criação e estruturação dos seus polos de formação e forme os seus animadores de formação, para que, em estreita ligação com os centros de recursos regionais e locais, seja possível fazer a escolha criativa de meios e métodos, de recursos técnicos, materiais e documentais, ofertas de formação, formação de formadores, avaliação das ações e dos projetos e a contratação da prestação de serviços por outras entidades;

- por último,

“que estipule dotações orçamentais para a execução dos planos de formação regionais e de escolas, viabilize protocolos com entidades externas e permita a realização de actividades de investigação-acção ou projectos educativos que desenvolvam experiências pedagógicas que contribuam para a inovação da formação” (Nogueira, Rodrigues e Ferreira, 1990, p. 104).

Parece-nos assim, que a formação contínua pode passar por ser um pressuposto para a mudança, mas também se pode constituir em mudança. Esta circunstância pode ocorrer, dado que este tipo de formação se realiza através da troca de experiências e, na maioria das vezes, com o apoio de centros exteriores à escola, como atualmente acontece com as instituições do ensino superior e com os Centros de Formação de Associação de Escolas/Agrupamentos de Escolas, que se constituem com a totalidade das organizações escolares de um concelho e, por vezes, de dois ou três.

Esta formação deve, portanto, organizar-se mediante a recolha e a análise das necessidades de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e da Escolas não

Agrupadas, atendendo ao desempenho específico que acarretam as suas funções dentro das organizações educativas.

É um tipo de formação que pretende dotar o Diretor como um especialista portador de saberes científicos, tecnológicos, administrativos, financeiros, de gestão e liderança profundos. Ambiciona capacitar um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de uma forma crítica segundo um quadro explícito de valores éticos e morais e que apresenta a disposição e a capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho.

Todavia, devemos ter presente que a formação contínua, de acordo com Campos (1984), gerou, a nível nacional, alguns desencantos nos profissionais e pouca melhoria na eficácia do ensino e na qualidade da educação, contribuindo negativamente para essa situação.

Posição semelhante advoga Ferry (1980) que, no tocante ao diagnóstico de necessidades, defende que uma ação de formação só pode ser realizada e concluída com alguma hipótese de êxito quando se procede previamente à análise de necessidades da população que se quer formar. Também sobre este aspeto, Campos (1984) refere que, por vezes, se verifica a existência de planos de formação inovadores, mas descontextualizados e desligados da prática real, salientando a ausência e/ou inadequação de diagnóstico de necessidades.

Ainda neste âmbito, parece-nos que a formação contínua está estreitamente ligada às necessidades de formação, de acordo com três perspetivas.

Uma inclina-se para que a existência da formação contínua se justifique pelo facto dos Diretores ao longo do seu percurso profissional (no exercício das suas funções), gradualmente sentirem necessidade de formação, quer por via de desatualizações pontuais, quer por interesse individual, coletivo, institucional ou organizacional.

Outra, está em regra associada a situações de discrepância entre o «desempenho verificado» e o «desempenho desejado». Sendo atribuída a «ultrapassagem» destas discrepâncias à formação contínua frequentada pelos Diretores.

De acordo com a revisão da literatura e com a análise da legislação, supomos que uma outra perspetiva se prende com as questões relacionadas com a carreira docente, uma vez que em Portugal não existe uma carreira específica para aqueles que administram, gerem e lideram as escolas públicas, pelo que os Diretores continuam a integrar a carreira profissional dos professores e educadores. Neste âmbito, os Diretores tal como os professores e os

educadores estão legalmente obrigados, como uma das condições de progressão nessa carreira, a frequentarem com aproveitamento ações de formação contínua.

Julgamos que em termos globais, a formação contínua abrange todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação inicial, com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, a favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como a permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social da comunidade de que fazem parte e da sociedade em geral.

Em suma, a formação contínua como processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos Diretores contribui para a mudança, cimenta a qualidade do processo de administração, gestão e liderança e concorre para a construção de uma escola participante nos processos de desenvolvimento local, se assentar e der resposta às necessidades efetivas de formação dos seus profissionais, em particular daquelas resultantes das relações pessoais, do contexto de sala de aula e da gestão de topo dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas.

Este desenvolvimento profissional deve ser encarado como um processo individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho do Diretor - a escola, de forma a contribuir para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Parece-nos ainda que para que este tipo de formação tenha sucesso junto dos Diretores das escolas públicas portuguesas será necessário ser-lhes «dada voz» e associá-la à investigação. Supomos também que para o mesmo desiderato contribuirá um reforço da investigação em Portugal nesta área e uma outra atenção por parte da administração educativa nacional.

3.2.1. Formação contínua em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal

A formação contínua em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal tem tido alguma expressão, não tanta quanto os profissionais a quem se dirige gostariam, mas aquela que a administração educativa e outras entidades têm entendido como necessária promover.

Trata-se de uma formação que, em geral, “está focalizada, exclusivamente, para «saberes práticos» e operacionais, valorizando aspectos técnicos da gestão e minimizando a dimensão ideológica, política e social das suas práticas” (Barroso, 1997c, p. 102).

Em Portugal, a tendência dominante em Administração Educacional nos últimos vinte anos assenta “em modelos de formação de inspiração empresarial, o que tem suscitado um movimento de resistência, com propostas de modelos de formação alternativos” (G. R. Silva, 2007, p. 237).

No nosso país, além da Universidade do Minho, outras universidades públicas têm desenvolvido um modelo de formação contínua e especializada em Administração Educacional, que não de influência empresarial, como são os casos das Universidades de Lisboa, Aveiro, Évora e da Escola Superior de Educação de Bragança. No entanto, segundo G. R. Silva (2007), este modelo de formação de tipo empresarial já existe no contexto português desde 1993 com grande influência num grupo de entidades formadoras, maioritariamente do ensino particular e cooperativo. Ainda nesta linha de resistência à empresarialização da Administração Educacional, tem contribuído na última década o trabalho de intercâmbio que se verificou entre os centros de formação e investigação portugueses e os centros e organizações congéneres brasileiras. Também se têm oposto a uma formação contínua de tipo empresarial, no âmbito da Administração Escolar e da Administração Educacional dirigida aos Diretores escolares, as organizações sindicais portuguesas, com grande destaque para a FENPROF.

Outra manifestação de uma abordagem marcada pela resistência à introdução dos valores de mercado na educação, tem-se registado em França.

Neste campo da formação contínua em Administração Educacional, outras possibilidades têm sido abertas através da implementação da formação à distância com o recurso aos novos meios informáticos,

“nomeadamente à *Internet*, onde se pode optar por uma formação totalmente à distância ou por uma formação mesclada com momentos de contacto pessoal e reuniões de grupo com um formador. (...) Em Portugal, foi realizada nos últimos anos uma experiência na formação contínua, no âmbito do Instituto de Inovação Educacional com o chamado «dispositivo de formação à distância», com temáticas diversificadas (...)” (G. R. Silva, 2007, p. 239).

São conhecidas outras experiências de formação à distância, nomeadamente no Canadá (Laurin, 1993) e também em Inglaterra, onde um grupo de instituições de ensino

superior já se tem lançado nesta área, na senda do pioneirismo da Open University (Law, 1997)⁵⁷⁶.

Ainda no que diz respeito à formação contínua em Administração Educacional em Portugal, de acordo com o estudo realizado por G. R. Silva (2004), em relação às ações de formação contínua na área de Administração Educacional, que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua acreditou entre o ano de 1993 e 2000, constatamos que as mesmas totalizaram 1233. Podemos verificar através do quadro 175, que estas 1233 ações encontram-se distribuídas por 11 temáticas e que a temática mais frequente foi aquela que se debruçou sobre o(s) «Projeto Educativo de Escola; Projetos Educativos, Regulamento Interno, Gestão Estratégica da Escola» traduzida em 35,36%, seguida da «Administração Educacional (geral)» correspondendo esta a 26,03%. Dos resultados patentes no quadro 126, verifica-se que a «Gestão Financeira e Administração Empresarial (com referência à Administração Educacional)» foi a temática onde se acreditaram menos ações de formação contínua em Administração Educacional, o que se traduziu em 0,89%.

Quadro 126 - Frequência e percentagem das temáticas de Administração Educacional referentes ao período de 1993-2000

| Temática | 1993-2000 | % |
|--|-------------|----------------|
| Administração Educacional (geral). | 321 | 26,03% |
| Sistema de Ensino e Política Educativa. | 20 | 1,62% |
| Descentralização, Territorialização e Autonomia. | 27 | 2,19% |
| Legislação Escolar. Formação Centrada nos Normativos. Procedimento Administrativo. | 31 | 2,52% |
| Gestão Intermédia: Direção de Turma. | 148 | 12,01% |
| Projeto Educativo de Escola. Projetos Educativos. Regulamento Interno. Gestão Estratégica da Escola. | 436 | 35,36% |
| Autonomia e Gestão Escolar: Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, suas estruturas e pressupostos. | 84 | 6,81% |
| Autonomia e Projeto Educativo. | 78 | 6,33% |
| Escola de Qualidade e Gestão de Qualidade na Educação. | 29 | 2,35% |
| Avaliação da Educação e Formação: Avaliação da (Qualidade) da Escola. | 48 | 3,89% |
| Gestão Financeira e Administração Empresarial (com referência à Administração Educacional). | 11 | 0,89% |
| Total | 1233 | 100,00% |

Fonte: Adaptado de G. R. Silva (2004, p. 102)

Ainda, relativamente a este domínio da formação, salienta-se o programa de formação contínua de professores lançado no final de 1992, no quadro do PRODEP (Programa

⁵⁷⁶ A temática da formação à distância em Administração Educacional e Administração Escolar é abordada mais à frente no nosso trabalho.

Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal), que previa um subprograma especial intitulado FORGEST - Formação em Gestão e Tecnologia de Informação e Comunicação para as Escolas. Este subprograma, no que ao pessoal docente dizia respeito, tinha como finalidades, o que se encontrava regulamentado no ponto 2, do Despacho n.º 301/ME/92, de 11 de novembro, nomeadamente:

“desenvolver uma formação profissional que permita aos docentes a aquisição de conhecimentos e competências teóricas e práticas para:

- o desempenho de cargos de direcção, administração e gestão das escolas (2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário) e dos centros de formação contínua de professores;
- a participação e animação da vida organizativa da escola”.

Este subprograma de financiamento só durou um ano, tendo terminado no final de 1993 e para isso contribui a sua reduzida taxa de execução.

Os cursos financiados por este subprograma

“abrangeram 1810 professores e, de acordo com os seus conteúdos temáticos, foram agrupados em três áreas de formação com a seguinte distribuição percentual de formandos: «*Gestão da Formação*» (13%), «*Gestão Pedagógica e Administrativo-Financeira*» (56%) e «*Gestão da Informação / Comunicação e Tecnologias da Informação*» (31%)” (Barroso, 1997c, p. 90).

No âmbito da formação contínua nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional vários têm sido os responsáveis máximos pelas escolas que a nível nacional têm realizado este tipo de formação, incluindo os do Distrito de Faro, tal como se pode constatar no levantamento que fizemos a este respeito tendo por base as entrevistas realizadas a estes sujeitos de Agrupamentos de Escolas do Algarve, cujos resultados se apresentam na segunda parte deste estudo.

3.3. Conceito e enquadramento legal da formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional

Em Portugal a formação especializada é ministrada em instituições do ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores, através da realização de Cursos

Especializados, Pós-graduações, Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESE), Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE), Mestrados e Doutoramentos. Podem ainda realizar tais cursos, as instituições de ensino superior cuja atividade formativa se situe em domínio relacionado com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas. As mesmas deverão garantir aos profissionais da educação as competências que lhe permitam melhor e mais adequadamente desempenhar as funções ou cargos de natureza administrativa ou pedagógica no seio do sistema educativo. Dito por outras palavras, trata-se de uma formação acrescida que qualifica estes profissionais para o exercício de outras funções educativas necessárias ao funcionamento das unidades orgânicas recentemente criadas, apelidadas de «mega-agrupamentos», e ao desenvolvimento do sistema educativo.

Este tipo de formação encontra-se consagrada no artigo 33.º, da LBSE, como atrás se referiu, com as alterações introduzidas pelo n.º 2, do artigo 33.º, da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, nomeadamente em relação à Educação Especial, aos Cursos Especializados de Administração e Inspeção Escolares, de Animação Sociocultural, de Educação de Base de Adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo. Também se encontra consagrada no artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. A capacitação para outras funções educativas também se encontra instituído pela ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.º 105/97, de 29 de abril e n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, segundo as alíneas b) e c), do n.º 1, do artigo 56.º, em que se refere que

“a qualificação para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas por docentes integrados na carreira com nomeação definitiva, nos termos do artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, adquire-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de formação especializada realizados em estabelecimentos de ensino superior para o efeito competentes nas seguintes áreas:

- a) (...);
- b) Administração Escolar;
- c) Administração Educacional (...).”

Neste contexto, julgamos que o exercício de outras funções por parte dos docentes deve considerar a delimitação dos saberes especializados “a partir de um olhar sobre a especificidade da acção concreta dos professores” (Nóvoa, 1992, cit. por Formosinho, 2000, p. 22).

Segundo o artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, “a formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições de formação a que se refere o n.º 2, do artigo 36.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo”. Podemos defini-la também como a “formação acrescida proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior de formação de professores (ou de ciências da educação) que habilita para o desempenho de tarefas especializadas no sistema educativo” (Formosinho, 2000, p. 27).

A formação especializada tem o seu regime jurídico aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. De acordo com o artigo 1.º,

“o presente diploma define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento”.

Este Decreto-Lei, no artigo 2.º, define que

“a formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação”.

Os cursos a serem desenvolvidos e frequentados pelos docentes nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional visam a consecução de determinados objetivos e propõem-se desenvolver diversas competências.

Deste modo, de acordo com o n.º 1, do anexo B, do Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, as áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional têm como objetivo “qualificar para o exercício das funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino”.

Quanto às competências que se propõem desenvolver, Estêvão tendo por base o mesmo normativo, resume-as da seguinte forma:

“1) competências de *análise crítica*, designadamente na capacidade de analisar e interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, da sociologia, da política educativa e das ciências da organização, entre outras;

- 2) competências de *intervenção*, nomeadamente em termos de liderar processos de inovação, de promover a participação da comunidade nas decisões e de estabelecer programas de intervenção com a comunidade, de elaborar projectos educacionais, de avaliar contextos, situações, programas, processos e produtos educativos, de utilizar métodos e técnicas de planeamento e gestão educacional, organizacional, patrimonial, de recursos humanos e financeiros;
- 3) competências de *formação, de supervisão e de avaliação*, claramente relacionadas com a actividade de coordenação de programas de formação, orientação e animação social, de investigação e avaliação de pessoal;
- 4) competências de *consultoria*” (2002, p. 92).

No artigo 3.º, ainda do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, indica as áreas que são consideradas como áreas de formação especializada, constituindo-se como aquelas que o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, refere.

Mais à frente, no artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, enuncia o conceito de curso de formação especializada, dizendo que se entende pelo mesmo, aquele que cumulativamente satisfaça as seguintes condições:

- “a) Qualifique para o exercício de cargos, funções ou actividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas;
- b) Seja ministrada por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores ou cujo âmbito de formação se situe em domínio com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- c) Conduza à obtenção de um dos graus ou diplomas a que se refere o artigo 5.º”

Esses graus ou diplomas são mencionados no n.º 1, do artigo 5.º como sendo os seguintes:

- “a) Um diploma de estudos superiores especializados;
- b) O grau de licenciado;
- c) Um diploma de um curso de especialização de Pós-licenciatura conferido ao abrigo da parte final do n.º 2, do artigo 13.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo”.

E no n.º 2 do mesmo artigo 5.º, refere que a formação especializada pode ainda ser titulada através do que se segue:

- “a) Um diploma de conclusão da parte curricular de um Mestrado, atribuído ao abrigo do n.º 1, do artigo 10.º, do Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro;
- b) O grau de mestre;
- c) O grau de doutor”.

Estes três tipos de graus que vimos referindo (licenciado, mestre e doutor), no quadro dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do processo de Bolonha, são enquadrados legalmente pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, respetivamente nos capítulos II (artigos 5.º ao 14.º), III (artigos 15.º ao 27.º) e IV (artigos 28.º ao 38.º), com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Ainda em relação à formação especializada, o anexo I, do Despacho n.º 809/97, de 22 de maio, define a lista de cursos considerados para efeito do disposto do artigo 56.º, do ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril (qualificação para o exercício de outras funções educativas), como se pode observar no quadro 127.

Quadro 127 - Lista de cursos considerados para a qualificação para o exercício de outras funções educativas, de acordo com o anexo I do Despacho n.º 809/97, de 22 de maio

| Cursos | | | |
|---|--|--|---|
| Animação Cultural de Escola | Curso de Perito Orientador | Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância | Metodologia e Supervisão de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos Ensino Básico |
| Administração e Gestão Escolar | Direção Pedagógica e Administração Escolar | Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Novas Tecnologias e Imagem | Novas Tecnologias da Comunicação |
| Administração Escolar | Educação, área de especialização em Administração Escolar | Educação Infantil e Básica Inicial, variante de Novas Tecnologias no Ensino | Novas Tecnologias na Educação |
| Análise e Organização do Ensino | Educação, área de especialização em Necessidades Específicas de Educação | Ensino, área de especialização em Administração Escolar | Organização e Administração Escolares |
| Animação Comunitária e Educação de Adultos | Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário | Ensino, área de especialização em Necessidades Específicas de Educação | Organização Curricular e Metodologias Educativas |
| Apoio Educativo | Educação e Grupos em Risco | Ensino Tecnológico, Profissional e Artístico, opção de Animação Social | Organização e Intervenção Socioeducativa |
| Apoio Educativo a Populações Especiais | Educação Especial | Gestão e Administração Escolar | Orientação e Gestão Educacional |
| Ciências da Comunicação | Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem | Gestão Escolar | Orientação Educativa |
| Ciências da Comunicação e da Cultura | Educação Especial - Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1.º Ciclo) | Gestão Pedagógica e Administrativa | Orientação Pedagógica |
| Computadores no Ensino | Educação Especial - Ensino Básico (2.º e 3.º Ciclos) e Ensino Secundário | Gestão Pedagógica e Educacional | Sindicalismo e Educação |
| Comunicação | Educação Especial e Reabilitação | Informática (Ensino de) | Sistemas e Tecnologias de Informação. |
| Comunicação Educacional Multimédia | Educação Especial, ramo Problemas de Aprendizagem e Comportamentos | Informática Aplicada à Educação | Supervisão |
| Comunicação e Novas Tecnologias no Ensino | Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Administração Educacional | Informática - Ramo Educacional | Supervisão Educativa |
| Currículo e Supervisão | Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Associativismo Educacional | Inspeção Escolar - Área Pedagógica | Supervisão Pedagógica |
| Curso de Formação de Professores de Educação Especial | Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Educação Comunitária | Integração Escolar | Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação |

Fonte: Adaptado do anexo I do Despacho n.º 809/97, de 22 de maio (1997, pp. 5896-5898)

Este Despacho refere no n.º 8, que os cursos integrados no anexo I serão “objecto de actualização no início de cada ano lectivo”.

Do quadro 176 podemos verificar que entre os 60 cursos considerados para a qualificação para o exercício de outras funções educativas, 12 direccionam-se para as áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, o que equivale a 20%. Estes cursos correspondem àqueles que no quadro 127 possuem o fundo laranja.

Quanto ao Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, o mesmo aprova os perfis relativos à formação especializada de professores nas seguintes áreas:

- Área de formação especializada de Educação Especial;
- Área de Administração Escolar e de Administração Educacional;
- Área de formação especializada de Animação Sociocultural;
- Área de formação especializada de Organização e Desenvolvimento Curricular;
- Área de formação especializada de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores;
- Área de Gestão e Animação da Formação;
- Área de formação especializada em Comunicação Educacional e Gestão da Informação.

Já em 2007, de acordo com a oitava alteração ao ECD, ao abrigo das alíneas a) e j) do n.º 1, do artigo 56.º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, foram alteradas algumas áreas dos cursos de formação especializada que se realizam em estabelecimentos do ensino superior, passando a constar as seguintes: a) Educação Especial; b) Administração Escolar; c) Administração Educacional; d) Animação Sociocultural; e) Educação de Adultos; f) Orientação Educativa; g) Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; h) Gestão e Animação de Formação; i) Comunicação Educacional e Gestão da Informação; j) Inspeção da Educação.

Podem ainda ser definidas outras áreas de formação especializada, “tomando em consideração as necessidade de desenvolvimento do sistema educativo, por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”, de acordo com o n.º 3, do artigo 56.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Os cursos especializados visam a qualificação de educadores e professores para o exercício de outras funções educativas especializadas, tanto de natureza pedagógica como administrativa, como as que define o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março.

Ainda por esta altura os Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESE) constantes do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro, passaram a ser considerados ao abrigo do artigo 56.º, do ECD e entre eles salientam-se aqueles que resumimos no quadro 128 por se enquadrarem nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Quadro 128 - DESE ao abrigo do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional

| Curso | Grau/diploma | Estabelecimento de ensino |
|--|--------------|--|
| Administração e Gestão Escolar | DESE | Escola Superior de Educação de Almeida Garrett - Lisboa Escola Superior de Educação de Beja Escola superior de Educação de Lisboa |
| Administração Escolar | DESE | Escola Superior de Educação de Bragança Escola Superior de Educação de Castelo Branco Escola Superior de Educação de Fafe Escola Superior de Educação de Portalegre Escola Superior de Educação do Porto Instituto Superior de Ciências Educativas - ISCE Instituto Superior de Educação e Trabalho - Porto Universidade da Madeira |
| Direção Pedagógica e Administração Escolar | DESE | Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo |
| Educação - área de especialização em Administração Escolar | DESE | Universidade de Évora |
| Ensino - área de especialização em Administração Escolar | DESE | Universidade de Évora |
| Gestão e Administração Escolar | DESE | Escola Superior de Educação de Viseu |
| Gestão Escolar | DESE | Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa |
| Gestão Pedagógica e Administrativa | DESE | Escola Superior de Educação de Setúbal |
| Gestão Pedagógica e Educacional | DESE | Escola Superior de Educação de Setúbal |
| Organização e Administração Escolares | DESE | Escola Superior de Educação de Leiria |
| Orientação e Gestão Educacional | DESE | Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich - Lisboa |

Fonte: Adaptado do anexo do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro (2002, pp. 19342-19343)

Os dados deste quadro revelam que a maioria dos DESE, ao abrigo do artigo 56º do ECD, foi ministrada nas Escolas Superiores de Educação. Apenas três cursos deste tipo decorreram em universidades, dois na Universidade de Évora e um na Universidade da Madeira. Os 11 cursos apresentados distribuíram-se por 21 estabelecimentos de ensino superior, tendo o curso de Administração Escolar sido aquele que decorreu num maior número destas instituições (8).

Deste quadro também se pode retirar outra informação relevante alusiva a esta temática e que se prende com o facto de nenhum destes cursos se ter realizado no Algarve, o que não deixa de ser significativo, dado que na região existe a Universidade do Algarve desde 1979 e deste período até meados de 1991, existiu o Instituto Politécnico de Faro, onde se integra a Escola Superior de Educação, tendo a partir desse ano passado a estar integrada na própria Universidade do Algarve.

Segundo Campos, as áreas de formação especializada que vimos referindo qualificam os professores para o desempenho de funções educativas, entre outras, na “direcção e gestão das escolas; coordenação de turmas; coordenação de áreas de docência; gestão de centro de recursos; gestão de formação contínua, etc. ...” (2002, p. 18).

Enquadrada esta formação pelos diferentes normativos legais, julgamos que se verifica a preocupação do legislador em possibilitar o desempenho de cargos ou funções específicas no seio do sistema educativo, aos docentes que realizem formação especializada nas diversas áreas e domínios que o habilitem para tal. Regista-se ainda o cuidado por parte do legislador em garantir aos docentes o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.

Em nosso entender, este tipo de formação pode ser aproveitada pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas do Algarve, a fim de os dotar de melhores qualificações, aptidões e especialização para o desempenho de tais funções. Contudo, devemos ter presente as suas lacunas e fragilidades.

Uma lacuna, parece-nos que pode ser identificada pelo facto deste tipo de formação não ser encarada como um processo contínuo e diversificado que englobe várias etapas e possa dar resposta, de forma genérica, às diferentes exigências da profissão docente e em particular àquelas que são inerentes aos Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas.

Ainda em relação às lacunas e fragilidades, supomos que o facto da formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional abarcar poucos domínios do contexto educativo, contribui para que a oferta que disponibiliza aos Diretores nos pareça insuficiente, em particular no que fica por qualificar em relação a possíveis lideranças pedagógicas.

Julgamos que a formação especializada, apesar de devidamente enquadrada legalmente, quando ocorre não é suficientemente divulgada à comunidade docente pelas instituições responsáveis pela sua realização.

Embora os vários modelos e programas de formação especializada de docentes tenham aspetos positivos, parece-nos que não é menos verdade que existe uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e programas de especialização nas diversas instituições de formação, públicas e privadas, e nas diferentes regiões do país, sem contemplarem uma efetiva formação centrada na instituição educativa, em contexto escolar, nomeadamente naquele que se

relaciona com as funções que são desempenhadas pelo órgão de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas - o Diretor.

Parece-nos que no futuro seria importante criar um sistema de cooperação entre o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada e os representantes dos Centro de Formação e das instituições de ensino superior, de forma a permitir uma adequada coordenação entre as necessidades e as respostas nesta matéria.

Segundo o MEC, os cursos de formação especializada são ministrados por instituições de ensino superior e devem ter a duração mínima de 250 horas, em que a

“organização curricular inclui uma componente de formação geral em ciências da educação, que não pode ultrapassar 20% do total de horas, uma componente de formação específica na área de especialização, não inferior a 60% do total de horas, e uma componente de projeto na área de especialização” (2013c, p. 179).

As áreas de formação especializada, nomeadamente a administração escolar e a administração educacional, que habilitam os docentes para o desempenho do cargo de Diretor relacionam-se na opinião de Formosinho com as novas funções da escola de massas, em particular no que toca a “novas tarefas relacionadas com o contexto administrativo” (2009, p. 195).

A formação especializada tem sido concetualizada normativamente e também por diversos autores. Quanto à primeira, podemos destacar o que a este respeito é mencionado pelo preâmbulo da Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro,

“(…) a formação especializada em administração escolar poderá adquirir-se através da frequência com aproveitamento de cursos especializados a cargo das escolas superiores de educação ou das universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, de acordo com o disposto no artigo 33.º da Lei de Bases, nos artigos 14.º e 56.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e nos artigos 24.º e 26.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro” (1992, p. 5929).

Ainda de acordo com o artigo 1.º desta portaria entende-se por “formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar a formação de nível superior que habilita, do ponto de vista científico e pedagógico, para o exercício de cargos de gestão

pedagógica e administrativa, designadamente para o cargo de director executivo”. Este tipo de formação, visa prosseguir os seguintes objetivos:

- “a) Qualificar os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário para o exercício eficiente para os cargos de gestão pedagógica e administrativa, pela aquisição de competências e conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, no domínio da administração escolar;
- b) Permitir a adopção de adequados procedimentos de administração e gestão, tendo em vista a execução das políticas e orientações definidas, quer a nível central, quer a nível de escola e de área escolar;
- c) Desenvolver capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em administração escolar”⁵⁷⁷.

Quanto aos autores, podemos salientar Sandó, Ramírez e Prada, que entendem que a formação especializada do Diretor pode definir-se como

“un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, como un sistema de interinfluencias, y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que posibilitan la conformación y consolidación de las competencias directivas, que lo hacen apto para el desempeño adecuado de su actividad profesional de dirección” (2014, p. 8).

Trata-se de uma formação que está orientada para a preparação dos que exercem e daqueles que aspiram a exercer as funções e tarefas que competem à atividade profissional de direção, que no caso português é realizado pelo Diretor escolar.

Uma formação que na perspectiva de Horruitiner (2008) deve concretizar-se em três dimensões formativas, que assegurem o cumprimento do seu objetivo: a dimensão instrutiva, a dimensão do desenvolvimento e a dimensão educativa. A primeira relaciona-se com a ideia de que a preparação profissional do Diretor escolar supõe a necessidade de o instruir. Nesta dimensão procura-se que durante as distintas etapas da sua formação especializada, o Diretor seja dotado de conhecimentos e habilidades essenciais que permitam configurar as competências profissionais de direção para o desempenho efetivo da sua atividade

⁵⁷⁷ Artigo 2.º, da Portaria n.º 12209/92, de 23 de dezembro.

profissional. A dimensão de desenvolvimento associa-se à perspetiva que há de atender o processo de formação do Diretor escolar relacionada com o desenvolvimento progressivo das competências profissionais de direção necessárias para assegurar o exercício bem-sucedido das suas funções. Para que tal se verifique é indispensável que a execução das ações formativas se relacione com o exercício das funções desempenhadas pelos Diretores escolares. Por último, a dimensão educativa pressupõe que a intencionalidade da formação se centre nos valores consoante as exigências sociais e a ética da atividade profissional de direção, como parte do processo de formação do Diretor de escola.

3.3.1. Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal

A formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional em Portugal tem tido alguma expressão que se vem acentuando desde o final do século XX.

Neste contexto, no ano letivo de 1993-1994 encontravam-se matriculados 105 formandos no ensino superior público e privado em cursos de pós-licenciatura (Barroso, 1997c). Estes dados podem ser consultados no quadro 129.

Quadro 129 - Formação superior específica em Administração Educacional (por intermédio de Cursos de Pós-licenciatura) no ensino superior público ou privado, em Portugal, no ano letivo de 1993-1994

| Instituições / Cursos | Formandos matriculados | |
|--|------------------------|----------------|
| | Número | % |
| Curso de Pós-licenciatura (ensino público) ⇒ | Total = 90 | 85,71% |
| 3 Cursos no ensino público | | |
| Universidade de Aveiro - Ciências da Educação, ramo de Administração Escolar | 50 | 47,61% |
| Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Ciências da Educação, ramo de Administração Educacional | 20 | 19,05% |
| Universidade do Minho - Administração Escolar | 20 | 19,05% |
| Curso de Pós-licenciatura (ensino privado) ⇒ | Total = 15 | 14,29% |
| 1 Curso no ensino privado | | |
| Instituto Superior de Gestão (Lisboa) - Gestão Escolar | 15 | 14,29% |
| Total | 105 | 100,00% |

Fonte: Adaptado da Estatística da Educação 94 do DEPGEF do ME (1994, cit. por Barroso, 1997c, p. 89)

De acordo com os dados deste quadro podemos referir que em 1993-1994 se encontravam mais alunos a frequentar cursos de pós-licenciatura no ensino superior público (90, o que corresponde a 85,71%) do que no privado (15, o que se traduz em 14,29%). Neste quadro destaca-se a Universidade de Aveiro como a instituição frequentada por um maior número de formandos (50, o que equivale a 47,61%).

É de referir ainda que de acordo com os dados do quadro 129, no ano de 1993-1994, o curso de pós-licenciatura não se encontrava disponível em diversas regiões de Portugal que possuem ensino superior público e privado, sendo uma delas o Algarve.

Também no ano letivo de 1993-1994, de acordo com o que nos diz Barroso (1997c), encontravam-se matriculados, em Portugal, 556 alunos em CESE como se apresenta no quadro 130.

Quadro 130 - Formação superior específica em Administração Educacional (através de CESE) no ensino superior público ou privado, em Portugal, no ano letivo de 1993-1994

| Instituições / Cursos | Alunos matriculados | | |
|---|---|---------------|---------|
| Curso de Estudos Superiores Especializados (ensino público) ⇒ | Total = 207 | 37,23% | |
| 6 Cursos no ensino público | Número | % | |
| Universidade do Minho (CIFOP- Centro Integrado de Formação de Professores) - Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Administração Educacional | 1 | 0,18% | |
| Escola Superior de Educação de Castelo Branco - Administração Escolar | 60 | 10,79% | |
| Escola Superior de Educação de Leiria - Organização e Administração Escolares | 32 | 5,76% | |
| Escola Superior de Educação de Portalegre - Administração Escolar | 50 | 8,99% | |
| Escola Superior de Educação do Porto - Administração Escolar | 37 | 6,65% | |
| Escola Superior de Educação do Porto - Gestão Pedagógica e Educacional | 27 | 4,86% | |
| Curso de Estudos Superiores Especializados (ensino privado) ⇒ | Total = 349 | 62,77% | |
| 5 Cursos no ensino privado | Número | % | |
| Escola Superior de Educação Almeida Garret (Amadora) - Administração e Gestão Escolar | 40 | 7,19% | |
| Escola Superior de Educação de Fafe (Braga) - Administração Escolar | 73 | 13,12% | |
| Escola Superior de Educação Jean Piaget (Arcozelo) - Direção Pedagógica e Administração Escolar | 98 | 17,65% | |
| Escola Superior de Educação João de Deus (Lisboa) - Gestão Escolar | 66 | 11,87% | |
| Instituto Superior de Ciências Educativas (Loures) - Administração Escolar | 72 | 12,94% | |
| Total | 6 Cursos no ensino público e 5 Cursos no ensino privado | 556 | 100,00% |

Fonte: Adaptado da Estatística da Educação 94 do DEPGEF do ME - Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação (1994, cit. por Barroso, 1997c, p. 89)

Mediante os dados deste quadro podemos salientar que em 1993-1994 se encontravam mais alunos a frequentar CESE no ensino superior privado (349, o que corresponde a 62,77%) em relação ao público (207, o que se traduz em 37,23%). Nesta altura, era a Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Arcozelo, a instituição em que mais alunos frequentaram este tipo de Cursos (98, o que equivale a 17,65%).

Podemos ainda referir que, de acordo com os dados do quadro 130, no ano letivo de 1993-1994, este tipo de cursos não se encontrava disponível em diversas regiões de Portugal que possuem ensino superior público e privado, sendo uma delas o Algarve.

Podemos Referir agora dados oriundos do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua relativos ao número de edições de cursos acreditados como formação especializada entre 1997 e 1999 realizada no ensino superior universitário e no ensino superior politécnico, como se apresenta no quadro 131.

Quadro 131 - Formação especializada em quatro áreas entre 1997 e 1999

| Área de Especialização | % |
|--|-----|
| Administração Educacional | 24% |
| Educação Especial | 16% |
| Animação Sociocultural | 15% |
| Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores | 14% |

Fonte: Adaptado de Formosinho (2000, p. 29)

Os dados revelam que a especialização predominante se regista na área da Administração Educacional, com 24%, constituindo-se como quase um quarto do total deste tipo de formação acreditada pelo Conselho já mencionado, entre 1997 e 1999.

Na totalidade, as especializações integradas no quadro 131 representam mais de dois terços dos cursos acreditados como formação especializada para aquele biénio.

A estas edições de cursos acreditados há a acrescentar os CESE, que se realizaram entre 1997 e 1999, e que se encontram patentes no quadro 132, de acordo com o Despacho n.º 809/97, de 22 de maio.

Quadro 132 - Cursos de Estudos Superiores Especializados realizados entre 1997 e 1999

| Área | Nº de Cursos de CESE (Despacho n.º 809/1997, de 22 de maio) | Nº de Cursos de Licenciatura (Despacho n.º 809/1997, de 22 de maio) | Edições de Cursos acreditados como formação especializada (até dezembro de 1999) |
|---|---|---|--|
| 1 - Educação Especial | 21 | 1 | 47 |
| 2 - Orientação Educativa | 7 | - | 21 |
| 3 - Organização e desenvolvimento Curricular | 2 | - | 34 |
| 4 - Comunicação Educacional e Gestão de Informação | 8 | 9 | 30 |
| 5 - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores | 7 | - | 42 |
| 6 - Gestão e Animação da formação | - | - | 6 |
| 7 - Administração Escolar e Administração Educacional | 23 | - | 71 |
| 8 - Animação Sociocultural | 7 | - | 46 |
| Total | 75 | 10 | 297 |

Fonte: Adaptado de Formosinho (2000, p. 30)

Atendendo aos dados deste quadro, também aqui se verifica que a Administração Escolar e a Administração Educacional, entre 1997 e 1999, foram as áreas de especialização em que se registou uma maior procura por parte dos docentes, tendo-se realizado 23 cursos (o que representa cerca de um terço da totalidade de cursos especializados que se decorreram nesse período). Ainda no âmbito desta área, em relação ao número de edições (71), equivalem as mesmas a um valor próximo de um quarto da totalidade do número de edições de cursos acreditados.

Segundo Veiga (2010), somente no âmbito dos CESE acederam a este tipo de formação cerca de 3200 formandos, tendo 1000 realizado estes cursos em instituições do ensino superior público.

Diversos são os fatores apontados que justificam a procura deste tipo de formação pelos professores e educadores entre 1997 e 1999, em particular nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, nomeadamente:

“(i) o desejo de aprofundamento da formação inicial num determinado sector; (ii) a obtenção do grau de licenciado, no caso de professores que apenas estão habilitados com o grau de

bacharel (não só os do 1º ciclo, mas também muitos dos outros níveis de ensino que acederam à profissionalização em exercício, quando isso era possível apenas com o grau de bacharel); (iii) a expectativa de com esta pós-graduação progredir mais rapidamente na carreira; (iv) a preparação para o exercício de funções docentes ou educativas específicas: actualmente só está prevista a exigência desta pós-graduação para a docência na educação especial e para funções de gestão das escolas, mas prevê-se que outras funções a venham exigir; de qualquer modo, estas outras funções já existem e a formação pós-graduada pode enriquecer o seu desempenho actual ou futuro” (Campos, 1995, p. 31).

Atendendo ao estudo realizado por G. R. Silva (2004), entre outubro de 1994 e outubro de 2000, referente aos cursos de formação especializada acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que continham pelo menos uma disciplina na área de Administração Educacional, verifica-se neste período a existência de 50 cursos. Nestes cursos foi possível classificar na área em estudo 155 disciplinas, das quais no quadro 133 se apresentam aquelas cujos títulos se repetem pelo menos duas vezes.

Quadro 133 - Disciplinas com títulos repetidos da área de Administração Educacional nos cursos de formação especializada entre outubro de 1994 e outubro de 2000

| Disciplinas | Número de vezes que se repetem |
|---|--------------------------------|
| Administração escolar | 10 vezes |
| Administração educacional | 3 vezes |
| Psicossociologia das organizações | 3 vezes |
| Sociologia das organizações educativas | 3 vezes |
| Direção, gestão pedagógica da escola/área escolar | 2 vezes |
| Do projecto educativo de escola à planificação e gestão estratégica da escola | 2 vezes |
| Gestão administrativa e financeira | 2 vezes |
| Gestão de recursos humanos | 2 vezes |
| Gestão escolar | 2 vezes |
| Métodos e técnicas de administração escolar | 2 vezes |
| Métodos e técnicas de gestão escolar | 2 vezes |
| Organização e gestão da formação | 2 vezes |
| Psicossociologia das organizações e recursos humanos | 2 vezes |
| Sistema educativo e contexto europeu | 2 vezes |
| Sociologia das organizações | 2 vezes |
| Teoria da administração | 2 vezes |
| Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino | 2 vezes |
| Administração e gestão escolares | 2 vezes |

Fonte: Adaptado de G. R. Silva (2004, p. 107)

Considerando os dados patentes no quadro 133, e de acordo com G. S. Silva (2004), as disciplinas cujo título se repete tendem a ser mais generalistas, ao contrário das outras disciplinas com títulos únicos que são mais especializadas, totalizando 108 e que não se encontram expressas neste quadro. No conjunto de todas as 150 disciplinas são focadas “três abordagens fundamentais: legalista-burocrática, empresarialista, sociopolítica” (G. R. Silva, 2004, p. 107).

Ainda, no âmbito da formação especializada na área de Administração Escolar e de Administração Educacional, verificou-se um pouco por todo o país a sua realização, no ensino superior público e privado, em cursos de pós-licenciatura e de pós-graduação.

Assim, por exemplo, na Universidade de Aveiro foi realizado um curso de pós-graduação em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar, em 1992 e outro de pós-graduação em Administração Escolar, no ano de 2000 (Costa, 2002). Ainda de acordo com este autor, nesta Universidade registou-se a presença de disciplinas desta área de especialização em diversos cursos de formação, como é o caso da disciplina “de *Organização Escolar e Gestão Pedagógica* no Mestrado em *Gestão Curricular* ou de um conjunto de 3 disciplinas - *Gestão Escolar, Administração dos Sistemas Educativos, Políticas Educativas* - - no decurso de Pós-graduação em *Inspecção Escolar*” (2002, p. 142).

Podemos ainda acrescentar os cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas (licenciatura) na especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, autorizados para o ano letivo de 1998-1999, de acordo com as pesquisas efetuadas por Pires (2003) e com a Portaria n.º 281-B/99, de 24 de abril, que aprova os cursos de formação para outras funções educativas, nomeadamente nas Escolas Superiores de Educação de Castelo Branco, Porto e Viseu, entre outras, como se apresenta no quadro 134.

Quadro 134 - Cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas (licenciatura) na especialização em Administração Escolar e Administração Educacional autorizados para o ano letivo de 1998-1999

| Curso | Instituição de Ensino Superior |
|---|--|
| Administração Escolar e Administração Educacional | Escola Superior de Educação (ESE) Jean Piaget de Viseu |
| | Instituto Superior de Ciências Educativas |
| | Instituto Superior de Educação e Ciências |
| | ESE de Castelo Branco |
| | ESE do Porto |
| | ESE de Viseu |

Fonte: Pires (2003, p. 98)

Neste âmbito, nota-se uma predominância destes cursos nas regiões de Lisboa, de Viseu e do Porto. Contudo, e apesar de nesta altura se terem realizado também noutros locais do nosso país, não foi disponibilizada no Algarve este tipo de oferta formativa.

Ainda relativamente a esta época se podem mencionar os cursos de complemento da formação científica e pedagógica ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas, que durante o ano letivo de 1998-1999 substituíram os CESE e que resultaram da alteração à LBSE, nomeadamente com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto. A administração entendeu criar estes cursos de modo a que os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, pudessem adquirir o grau académico de licenciado. Inicialmente tais cursos foram disponibilizados por dez instituições de ensino superior, em que cinco delas eram privadas. No ano letivo de 2004-2005 funcionaram 9 cursos daquele tipo e em 2006-2007 apenas cinco e só no ensino superior privado (Veiga, 2010). Desde o início destes cursos até ao final do ano letivo de 2006-2007, de acordo com Veiga (2010), foram formados cerca de 2220 formandos, tendo 630 realizado tal formação em instituições do ensino superior público.

Igualmente no domínio das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional deve-se sublinhar a formação realizada pelo INA⁵⁷⁸, resultante da parceria que estabeleceu com a Direção-Geral da Administração Educativa, financiada por fundos comunitários, nomeadamente, através da disponibilização dos cursos de valorização técnica

⁵⁷⁸ O INA é a sigla que antes designava o Instituto Nacional de Administração e que agora se refere à Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas.

orientada para a administração escolar, e que dirigiu aos Presidentes e Vice-Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas. Estes cursos começaram em 2004 e tiveram um “total de 120 horas, metade delas presenciais, e abrangiam as áreas temáticas de: Código do Procedimento Administrativo; Gestão de Recursos Humanos; Técnicas de Liderança; Modernização Administrativa/Qualidade nas Escolas; Contabilidade Pública; Aspectos Gerais do POC - Educação e Nova Gestão” (Veiga, 2010, p. 10). Os cursos tiveram uma cobertura nacional, pelo que também foram realizados no distrito de Faro como mais à frente neste nosso trabalho a eles nos referiremos, e foram abertas cerca de trinta turmas o que permitiu formar aproximadamente 600 formandos.

O mesmo aconteceu neste âmbito, com a realização de inúmeros mestrados ao longo do território nacional e que foram organizados por diversas instituições do ensino superior público e privado. Segundo Lima (2003c), o primeiro curso de mestrado em Educação que funcionou na área de especialização de Administração Escolar foi aprovado em 1986 pela Portaria n.º 405/86, de 26 de julho. Não sendo nosso propósito fazer o levantamento da totalidade dos mesmos a nível nacional, apenas a título de exemplo incluímos aqueles que se realizaram na região Algarvia e que foram ministrados pela Universidade do Algarve. Estes dados são apresentados no Capítulo II do Volume II deste trabalho, especificamente no ponto referente à formação especializada em Administração Educacional que foi realizada no Algarve.

Segundo Barroso (1997c), em 1994-1995, foi criado um mestrado na área de especialização de Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e em 1995-1996 foi criado um mestrado em Educação, na área de especialização de Administração Escolar, na Universidade de Évora. Ainda segundo este autor (1997c), no ano de 1993-1994 foram realizados três mestrados, um na Universidade do Minho em Educação e no ramo de Administração Escolar, outro na Universidade Católica, em Ciências da Educação no ramo de Administração e Gestão Escolar e, ainda um outro na Universidade Portucalense em Administração e Planificação da Educação.

Também na Universidade de Aveiro foi criado no ano de 2001, o mestrado em Análise Social e Administração da Educação, que teve a “duração de dois anos letivos e que funcionou por duas vezes, em 1991-93 e 1995-97” (Costa, 2002, p. 143). Na primeira edição, relativa a 1991-1993, foram elaboradas 6 dissertações de mestrado (apesar de se terem

matriculado 12 alunos/mestrandos), enquanto na segunda edição (1995-1997) foram realizadas 17 dissertações de mestrado (apesar de se terem matriculado 20 alunos/mestrandos). Com base nestas 23 dissertações de mestrado, J. A. Costa (2004a) procedeu a um estudo para caracterizar as temáticas abordadas nessas dissertações, que se encontram patentes no quadro 135.

Quadro 135 - Caracterização temática das dissertações de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação

| Temas | 1ª Edição 1991-93 | 2ª Edição 1995-97 | Total | | |
|--|----------------------|----------------------|--------|--------|---------|
| | | | Número | % | |
| Políticas e administração da educação | 2 | 6 | 8 | 34,78% | |
| A escola e o local | 0 | 2 | 2 | 8,70% | |
| A escola como organização complexa | 2 | 2 | 4 | 17,40% | |
| A gestão escolar | 1 | 4 | 5 | 21,73% | |
| Os atores e sua intervenção | 1 | 2 | 3 | 13,04% | |
| Políticas e administração no ensino superior | 0 | 1 | 1 | 4,35% | |
| Total | 6 temas | 6 | 17 | 23 | 100,00% |

Fonte: Adaptado de J. A. Costa (2004a, p. 49)

Embora estejamos perante uma compartimentação muito estanque, que só uma análise de cada caso nos poderá fornecer informações mais detalhadas e rigorosas, pensamos poder daqui inferir que as orientações mais marcantes vão para o tema das «Políticas e administração da educação», como temática tratada em 8 dissertações de mestrado, o que se traduz em 34,78%. Por outro lado, as «Políticas e administração no ensino superior» e as questões da «escola e o local» continuam ainda fora da centralidade dos assuntos tratados nas dissertações de mestrado, correspondendo respetivamente a cada um deles 4,35% (1) e 8,70% (2).

Ainda no âmbito dos mestrados na área da Administração Educacional, podemos referir que de acordo com as pesquisas efetuadas por Pires (2003), no ano letivo de 1999-2000, encontravam-se a funcionar os cursos constantes do quadro 136.

Quadro 136 - Mestrados na especialização em Administração Educacional

| Mestrado | |
|---|--|
| Curso | Universidade |
| Administração e Gestão Educacional | Universidade Aberta |
| Administração e Planificação da Educação | Universidade Portucalense |
| Ciências da Educação - Administração e Gestão Escolar | Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas (Lisboa) |
| Ciências da Educação - Administração Educacional | Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação |
| Ciências da Educação - Administração Escolar | Universidade de Aveiro |
| Educação, Administração e Organização Escolar | Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências |
| Educação - Administração Escolar | Universidade de Évora |
| Organizações Educativas e Administração Educacional | Universidade do Minho |

Fonte: Pires (2003, p. 98)

Já o doutoramento nesta área concretizou-se em apenas algumas universidades, das quais se salientam as Universidades do Porto, de Aveiro, do Minho e de Lisboa, em particular nestas três últimas, nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação⁵⁷⁹. Segundo Costa (2002), na Universidade de Aveiro realizaram-se três doutoramentos na especialidade de Administração Educacional, até ao final do século passado: o primeiro em 1995, o segundo em 1996 e o último em 1999 (Costa, 1995; Barros, 1996; Neto-Mendes, 1999). No ano de 2005 realizou-se outro doutoramento naquela especialidade por intermédio de Furtado (2005).

Na Universidade de Lisboa, também se realizou um doutoramento em Administração Educacional por Gonçalves (2007) e outro em Administração e Gestão Escolares por Borges (2007).

Na Universidade do Minho, numa área semelhante em relação à anterior, concretamente na especialidade de Organização e Administração Escolar realizaram-se onze doutoramentos concretizados por Lima (1991b), Fernandes (1992), Teixeira (1993), Estêvão (1997), Sá (2003), E. A. A. Silva (2003), Torres (2003), H. C. Ferreira (2005), Rocha (2005), Silva (2005) e Martins (2009). Colocaram-se a título de exemplo a referência a estes doutoramentos realizados na área de Administração Educacional ou afins, com o propósito de podermos salientar que foi dado o seu início ao nível deste tipo formação na década de

⁵⁷⁹ Em relação à Universidade do Minho, os doutoramentos foram realizados no Instituto de Educação e Psicologia.

noventa do século passado, prosseguindo durante este século, e concentrando-se em maior número na primeira década do segundo milénio.

Esta proliferação de cursos de formação pós-graduada em Administração Educacional nos anos noventa do século passado, no nosso país, surgiu como resposta ao movimento político de reforma da organização e administração escolar, no sentido da exigência de formação especializada nesta área para a gestão das escolas e, por isso, como reação a um certo «discurso gerencialista» do ME (Barroso, 1997c; Lima, 1997). Por exemplo, de acordo com Lima (2003c), na Universidade do Minho no início deste século funcionou um curso de pós-graduação em Administração Escolar que integrou no seu currículo, além de outras, as seguintes disciplinas semestrais: Administração Escolar; Sociologia das Organizações: a Escola; Métodos de Administração Escolar; e Direção e Gestão Pedagógica das Escolas.

Ainda nesta temática, queremos salientar que o “percurso efectuado pela Universidade de Aveiro nesta vertente de *formação e ensino* em administração educacional é semelhante àquele que usualmente é apontado a outras instituições portuguesas de ensino superior (...)” (Costa, 2002, p. 144).

No âmbito da investigação no quadro de provas académicas de mestrado e doutoramento realizada por Barroso (2002d), onde o *corpus* de análise foi constituída por 56 teses (12 de doutoramento e 44 de mestrado) apresentadas, entre 1990 e 2000, em universidades portuguesas ou estrangeiras por investigadores portugueses na área da Administração Educacional ou afins (como Administração da Educação e Análise da Organização Escolar), resultou a elaboração do quadro 137.

Quadro 137 - Principais temas abordados nas 56 teses (Mestrado e Doutoramento) apresentadas entre 1990 e 2000, por investigadores portugueses em universidades portuguesas ou estrangeiras

| Temas | Número de teses | % |
|---------------------------------------|-----------------|---------|
| Políticas e administração da educação | 9 | 16,07% |
| A escola e o local | 6 | 10,71% |
| A escola como organização complexa | 16 | 28,57% |
| A gestão escolar | 17 | 30,36% |
| Os atores e sua intervenção | 8 | 14,29% |
| Total | 5 temas | 56 |
| | | 100,00% |

Fonte: Adaptado de Barroso (2002d, p. 309)

Partindo dos dados deste quadro, podemos verificar o interesse que esta área despertou na última década do século passado com a apresentação de 56 teses, por parte de investigadores portugueses, em universidades portuguesas ou estrangeiras.

Salienta-se uma escolha predominante pelas temáticas da «gestão escolar» com a apresentação de 17 teses, o que corresponde a 30,36% e da «escola como organização complexa» em 16 teses, o que equivale a 28,57%.

A contrastar com esta realidade podemos sublinhar o que aconteceu na RAM. Nesta zona de Portugal, de acordo com Bento, a “formação pós-graduada em administração educacional começou na Universidade da Madeira no ano de 2007 com a sua primeira edição do curso de Mestrado” (2011b, p. 180). Se quisermos ser mais precisos podemos indicar que a primeira edição se iniciou no dia 13 de abril de 2007 e que a sua segunda edição teve início no dia 12 de outubro do mesmo ano. A este respeito, salienta-se que nestas duas primeiras edições frequentaram este tipo de formação 49 mestrados tendo concluído 21 e que no ano de 2011, 5 aguardavam a defesa pública das suas dissertações. Portanto, no caso da RAM a formação pós-graduada em Administração Educacional, apesar de ter sido dada continuidade até ao presente momento, teve a sua maior procura na segunda metade da primeira década deste século.

Partindo do que atrás deixámos exposto, parece-nos que até ao final do século passado, se por um lado, muitas instituições foram tentando colocar nos seus projetos de formação a sua marca da construção das orientações específicas, por outro lado, alguns destes projetos de formação, em particular nos casos das dissertações de mestrados e das teses de doutoramento, estiveram muito dependentes dos interesses individuais dos candidatos em presença.

No início do século XXI, começa

“a visualizar-se uma mudança nesta matéria. Ou seja, deparamo-nos com uma maior afirmação das propostas de cada instituição, como linhas de orientação estratégica já razoavelmente definidas, com projectos colectivos e equipas de investigação concertadas, relativamente às quais os projectos e os interesses individuais dos candidatos à formação necessitam de se sujeitar” (J. A. Costa, 2004a, p. 51).

Ainda em relação à formação na área de Administração Educacional que ocorreu em Portugal, a mesma pode ser resumida da forma que se apresenta no quadro 138, tendo por

base o que a este respeito foi indicado por Lima (1991c; 1997), Barroso (1997c) e J. A. Costa (2004a).

Quadro 138 - Principais fases da evolução da formação em Administração Educacional em Portugal

| Principais fases | Descrição sintética |
|---|---|
| 1ª fase: finais dos anos 70 do século XX | Começou a conceber-se a presença de uma disciplina da área da administração educacional nos planos de estudos dos cursos de formação de professores. |
| 2ª fase: início dos anos 80 do século XX | É inaugurada a lecionação de uma disciplina de administração educacional ao nível da formação inicial de professores e educadores (a meados da década ocorreu também nos cursos de profissionalização em serviço dos docentes dos ensinos básico e secundário). |
| 3ª fase: meados da década de 80 do século XX | A partir desta altura começa a ser clara a predominância das orientações de tipo sociológico e organizacional no desenvolvimento programático das disciplinas desta área. |
| 4ª fase: início dos anos 90 do século XX | Verifica-se uma conjugação manifesta entre a oferta e a procura da formação pós-graduada em administração educacional (através de cursos de especialização e de mestrado). |
| 5ª fase: meados da década de 90 do século XX | Continuação da formação ao nível de mestrado, desenvolvimento dos projetos de doutoramento, a que se junta um incremento significativo da investigação nesta área (com um importante contributo das dissertações e das teses que vão sendo apresentadas). |
| 6ª fase: primeira década do século XXI | Generalização da oferta educativa nesta área de especialização da administração educacional no âmbito dos cursos de mestrado, incluindo na Ilha da Madeira através da disponibilização da mesma pela sua universidade. Nesta altura verifica-se, de forma mais sistemática, a existência de programas estruturados de doutoramento com partes curriculares. |
| 7ª fase: primeira metade da segunda década do século XXI | Alargamento da oferta formativa de doutoramentos a nível nacional nesta área, contudo, ainda sem incluir as Universidades dos Açores, da Madeira e do Algarve. Maior «produção» investigativa na área por parte dos académicos. |

Fonte: Adaptado de J. A. Costa (2004a, p. 55)

Esta síntese reflete de algum modo o que se passou no nosso país no âmbito do que vimos abordando nos últimos 40 anos.

Os dados do quadro permitem concluir que o isolamento a que o país esteve votado durante muitos anos, também nesta área, foi quebrado pela revolução do 25 de abril de 1974 e somente após este acontecimento é que em Portugal se inicia tenuemente a introdução de algumas disciplinas das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional nos currículos dos cursos de formação inicial de professores e mais tarde de educadores de infância, ao contrário do que aconteceu em diversos países com tradições neste tipo de formação como são os casos da Inglaterra, do Canadá e dos EUA, apenas para mencionar alguns exemplos.

No futuro muita coisa pode mudar o que implicaria a junção porventura de outras fases. Por exemplo, o alargamento a todo o território nacional dos doutoramentos, assim como uma maior exigência por parte da administração educativa portuguesa no que toca à formação dos atuais e futuros Diretores escolares pode de facto alterar muito do caminho que julgamos que ainda se tem de percorrer neste âmbito no nosso país. Estas alterações podem igualmente ser provocadas se porventura o MEC entender algum dia criar uma carreira para aqueles que exercem funções nos cargos de direção das escolas e lhe faça corresponder a formação como um dos critérios para a progressão nessa mesma carreira, ou ainda, caso no nosso país seja criado um sistema nacional de formação de Diretores escolares que, por exemplo, inclua uma formação inicial básica e obrigatória, entre outros aspetos que poderão de facto acontecer. Pode também verificar-se a descoberta de outros percursos formativos em resultado da investigação.

4. Transferência da formação para o contexto de trabalho

Presentemente a formação é vital para quem a frequenta e para as organizações onde os formandos irão colocar em prática as novas aprendizagens, o que desenvolveram, as inovações e as mudanças que porventura sejam impulsionados a encetar por via de tal processo. Todavia, tudo isto só ocorrerá se a transferência da formação for efetiva para o contexto de trabalho e para que esta transferência se verifique “é necessário que as competências ou os comportamentos aprendidos sejam generalizados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo após a formação” (Baldwin e Ford, 1988, cit. por Caetano e Velada, 2007, p. 24).

Desta forma, é de extrema importância não só o período de formação como aquele em que a seguir à frequência da formação, o trabalhador regressa ao seu posto de trabalho e volta a desempenhar regularmente a sua função profissional, como acontece com os Diretores das escolas. Este é um período crítico, na medida em que é indispensável que a aprendizagem se mantenha com o formando e tenha efeitos práticos no seu desempenho profissional. Além disso, esta é ainda uma etapa crucial “para se avaliarem os efeitos da formação” (Santos, Silva e Caetano, 2014, p. 4), de modo a ser possível se proceder à maximização dos benefícios da formação, tanto no presente como para o futuro.

A generalização e a aplicação das competências aprendidas, ou seja, a transferência da formação, revela o grau em que a formação induziu mudanças comportamentais a médio e a longo prazo.

Quando os conhecimentos não forem transferidos ou não forem de alguma forma aplicados no desempenho profissional, então a formação realizada pelos trabalhadores terá pouco ou nenhum valor para as organizações.

Só recentemente é que a literatura teórica e empírica se começou a debruçar sobre esta temática e fê-lo, também, para averiguar o sucesso da formação, o grau de transferência desta para o contexto de trabalho e o grau de aprendizagem adquirido pelos formandos. Esta literatura específica que vem abordando esta temática sugere que a transferência da formação está diretamente relacionada com a conceção da formação, com as características dos formandos e com o ambiente de trabalho.

Na conceção ou no *design* da formação devem os seus objetivos e conteúdos estar ajustados às exigências do trabalho dos formandos, quer em termos de relevância, quer em termos de aprofundamento dos conhecimentos. Por outro lado, “os modelos e práticas pedagógicas têm de assegurar que os formandos aprendem realmente o que se pretende que aprendam e, nomeadamente, que aprendam a aprender” (Caetano e Velada, 2007, pp. 24-25). Além disso, a formação deve ser concebida de modo a preparar os formandos para a transferência, pelo que esta deve incluir conhecimentos sobre a forma de transferir a aprendizagem para o local de trabalho e que integre oportunidades a transferir. Assim, o próprio programa de formação deve contemplar claramente a oportunidade para transferir as aprendizagens, os conhecimentos, as competências e os comportamentos aprendidos para o contexto de trabalho. Neste âmbito, salientam-se algumas características e/ou tipos de formação fundamentais que contribuem para assegurar essa transferência, designadamente: “técnicas pedagógicas e princípios de aprendizagem; autogestão e estratégias de prevenção de retorno à situação anterior; e estabelecimento de objetivos” (Caetano e Velada, 2007, pp. 25-26).

As características dos formandos também são determinantes para que se opere a transferência da formação para o local de trabalho. Neste âmbito, salientam-se as variáveis ao nível das competências dos formandos, fatores de personalidade, variáveis motivacionais e atitudes para com a função. A respeito das competências dos formandos, Caetano e Velada assinalam a

“capacidade cognitiva, isto é, o tempo, energia e disponibilidade mental no trabalho para transferir especificamente o que é requerido pelo trabalho, e a experiência profissional. A experiência profissional, incluindo o nível de proficiência atingido, o cargo ocupado e a antiguidade na organização, constituem ainda um factor que pode afectar positiva ou negativamente a transferência da aprendizagem” (2007, p. 26).

Entre os fatores de personalidade sublinham-se o *locus* de controlo, a conscienciosidade, a necessidade de realização e a ansiedade que contribuem para os resultados da formação alcançados. Para o sucesso ou não da formação, contribuiu ainda a prontidão e predisposição para aprender e generalizar, a atitude face à mudança e as crenças de autoeficácia sobre a capacidade individual para implementar as mudanças requeridas pela formação.

Quanto à motivação, esta é essencial para se aprender. Um indivíduo ou formando motivado para aprender e motivado para transferir o que aprende na formação para o contexto organizacional, em particular, para o seu desempenho profissional é muito importante, uma vez que pode exprimir o grau em que aplica a formação no trabalho. A este propósito, a motivação para aprender diz respeito ao desejo dos formandos em aprenderem os conteúdos formativos, enquanto a motivação para a transferência se reporta ao desejo dos formandos em concretizarem nos seus locais de trabalho o que aprenderam ao longo da formação. Além do que realmente aprendem na formação, é imprescindível que os formandos queiram de facto transferir aquilo que aprenderam.

Relativamente às atitudes para com a função, estas englobam o envolvimento funcional, a implicação dos sujeitos ou trabalhadores e o cinismo mediante a satisfação com a função que desempenham. Este fator influi igualmente na transferência da formação para o contexto de trabalho, dado que a satisfação com a função implica por parte do trabalhador um envolvimento, uma implicação e um cinismo diferentes no desempenho profissional, o que poderá ajudar à concretização daquele processo.

Também o ambiente de trabalho interfere no processo de transferência da formação para o contexto de trabalho, sendo bem-sucedida quando o “ambiente organizacional é propício à aprendizagem e (...) favorável à sua transferência” (Moço, 2014, p. 447). Este fator é de extrema importância pelo que, tal como afirma Moço, “a transferência das aprendizagens pode acontecer num contexto e não acontecer noutra diferente” (2014, p. 448).

Por sua vez, o tipo de trabalho e as condições do mesmo também intervêm no ambiente ou contexto, relacionando-se assim com a transferência das aprendizagens para o

local de trabalho. Ainda de acordo com Moço (2014), o próprio contexto organizacional determina os motivos, os desejos, as necessidades, as expectativas e atitudes dos formandos, e estes são determinantes para a transferência da formação para o contexto de trabalho.

No ambiente de trabalho existem duas grandes dimensões que podem interferir na transferência da formação, a cultura e o clima organizacional.

A cultura organizacional, tendo por base as crenças e os valores partilhados pelos elementos que fazem parte da organização contribui para que a transformação tenha êxito. Sendo a cultura mais difícil de ser alterada do que o clima, a sua interferência poderá ser maior, mais decisiva positiva ou negativamente, isto é, poderá de facto ajudar a que a transferência da formação ocorra com sucesso para o local de trabalho, como pode inviabilizar o seu sucesso. Já o clima organizacional como é mais fácil de alterar, constitui-se como

“um dos principais fatores que influenciam a mudança comportamental no local de trabalho, em resultado da aplicação dos conhecimentos ou competências aprendidos na formação. O clima de transferência exprime a percepção que o indivíduo tem do suporte social e organizacional no seu contexto de trabalho para aplicar, no desempenho profissional, os conhecimentos adquiridos na formação. A pesquisa empírica tem sugerido que um clima facilitador da transferência está associado à existência de recursos adequados, às oportunidades criadas para os trabalhadores utilizarem as competências aprendidas, à frequência de *feedback* sobre o desempenho e de apoio dos pares e da hierarquia e à percepção de que haverá consequências positivas para o desempenho pela utilização do conteúdo da aprendizagem” (Caetano e Velada, 2007, p. 27).

O clima organizacional além de exercer uma influência direta sobre a implementação no local de trabalho daquilo que foi aprendido na formação, também tem efeito na motivação dos ex-formandos para enquanto trabalhadores o aplicaram ao serviço das organizações nos seus desempenhos profissionais.

Segundo Rouiller e Goldstein, o clima de transferência pode ainda funcionar como uma

“variável mediadora na relação entre o contexto organizacional mais distante e as atitudes e comportamentos dos (ex-)formandos no trabalho. De facto, variáveis organizacionais como a cultura, a política de recursos humanos, a estrutura organizacional e as práticas de gestão

contribuem para a emergência de um clima de transferência que, por sua vez, pode ampliar os seus efeitos sobre a aplicação da aprendizagem no contexto de trabalho” (1993, cit. por Caetano e Velada, 2007, p. 28).

Deste modo, podemos sublinhar que todas estas diversas variáveis e os diferentes fatores já abordados que, de algum modo, têm efeito na transferência da formação para o contexto de trabalho, nomeadamente, mediante o desempenho profissional, devem ser levados em linha de conta pelos responsáveis das organizações e por aqueles que sejam incumbidos de «construir» programas de formação para que este processo se efetue com êxito. Aos indivíduos, enquanto formandos e trabalhadores, caberá a tarefa de concretizar este processo nos seus postos de trabalho.

Assim, devem também os Diretores de escola, visando a melhoria do seu desempenho profissional e conseqüentemente a da escola, ter estes referentes presentes de forma a conseguirem «operar» a transferência das aprendizagens realizadas durante o seu processo formativo, ao longo da sua vida, para o seu contexto de trabalho.

Desta forma, julgamos que as situações de formação que frequentam terão maiores possibilidades de os ajudar no seu exercício profissional a conseguirem alcançar os êxitos pretendidos e os objetivos e metas definidas.

5. Necessidades de formação

A temática das necessidades de formação é muito vasta, pelo que para melhor se compreender entendemos incluir nesta parte do nosso trabalho o conceito de necessidade, a sua tipologia, a concetualização de necessidades de formação e o diagnóstico, o levantamento e a análise de necessidades de formação, as fases deste processo e o seu lugar no âmbito do Diretor de escola, assim como os modelos de análise de necessidades e os modelos de análise de necessidades de formação e ainda as necessidades de formação dos Diretores escolares.

5.1. Conceito de necessidade

O conceito de necessidade é um constructo complexo e de características polissémicas. Isto significa que é difícil defini-la “com exactidão, podendo ter diferentes definições dependendo do ponto de vista de quem a define, ou seja, da sua ideologia, do seu modo de ver

a formação, da escola e dos indivíduos que trabalham nela” (Imbernón, 2010, p. 115). Na esteira desta ideia, Rodrigues e Esteves são de opinião que o termo necessidade “é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade” (1993, p. 11). Este vocábulo é um conceito polimorfo que tem diferentes interpretações consoante a forma como é realizado pelos educadores, sociólogos, economistas e trabalhadores, entre outros (Burton e Merrill, 1991; Rodrigues, 1991; 1999; 2006; Rodrigues e Esteves, 1993; M. O. E. Silva, 2000) e de acordo com Estrela *et al.* (1998) é usado para designar fenómenos tão variados como um desejo, um interesse, uma carência ou uma exigência. Também por vezes se utiliza para designar a falta de algo, uma falha em qualquer coisa ou mesmo uma coisa que se precise.

Assim, são várias as definições que em relação ao termo necessidade existem propostas por diversos autores.

Deste modo, Machado e Portugal concetualizam a necessidade como o “estado ou situação de um ser que expressa carência ou falta de alguma coisa para atingir os seus fins” (2014, p. 97). De acordo com este conceito, as necessidades podem ser primárias, nomeadamente as que asseguram a sobrevivência do organismo ou do indivíduo, ou necessidades secundárias que se situam no plano da qualidade e têm consequências específicas no domínio do desenvolvimento pessoal e profissional.

Por seu lado, Scriven e Roth concetualizam a necessidade como “um estado no qual um nível mínimo satisfatório não foi atingido ou não pode ser mantido” (1978, cit. por Leite, 1997, p. 8). Nesta concetualização a necessidade implica um estado inicial não satisfatório e um benefício a obter o que a diferencia de desejo, já que este corresponde a uma preferência, não partindo necessariamente de um estado insatisfatório e não pressupondo forçosamente um benefício (Scriven e Roth, 1978, cit. por Leite, 1997).

Também para Montero *et al.* (1990), as necessidades formativas serão os desejos, os problemas, as carências e as deficiências percebidas pelos profissionais da educação no desenvolvimento da sua atividade profissional. No entanto, de acordo com Mckillip, a necessidade é muitas vezes usada como sinónimo de desejo como, por exemplo, no que toca ao “consumo/fornecimento de produtos ou serviços, referindo-se a algo pelo qual uma determinada população está disposta a pagar para obter” (1987, cit. por Leite, 1997, p. 9). Ainda nesta mesma linha de pensamento, Nixon considera que as necessidades de formação são “constructos interpretativos, por definição abertos a argumentação racional que diferem consideravelmente de «desejos»” (1989, p. 150).

Numa concetualização mais ampla, o Observatório do Emprego e Formação Profissional refere que em relação à necessidade se trata

“habitualmente da existência de condições não satisfeitas e necessárias a um indivíduo, grupo ou sistema, para se realizar ou atingir os objectivos. Não são absolutas, relativas aos indivíduos e aos contextos e implicam uma valoração ou referência a certas normas sociais em função das quais são medidas” (1999, p. 135).

A necessidade também pode ser definida como a “expressão de qualquer coisa que falta ou que é necessária para atingir um determinado nível de satisfação” (Morais e Graça, 2014, p. 101).

Numa outra perspetiva, E. S. Silva, percebe a necessidade como um “desequilíbrio fisiológico ou psicológico, de origem inata ou apreendida, que impulsiona a pessoa a agir no sentido de o compensar” (2013, p. 203) ou simplesmente o “estado de falta fisiológica ou psicológica” (Lopes e Pereira, 2011, p. 260).

Já para Kaufman, a necessidade é “uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados esperados ou considerados convenientes” (1973, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993, p. 16). Esta definição concebe a necessidade como o vazio entre dois polos: o estado atual caracterizado pelo que é; e o estado desejado caracterizado pelo que deve ser, pelo que esta desigualdade entre o estado atual e aquele que deveria ser leva Kaufman (1973, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993) a reconhecer que a necessidade não é de carácter permanente mas sim mutável e dinâmica.

Zabalza refere que uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas *deveriam ser* (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou *gostaríamos que fossem* (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto” (2003, p. 62). A necessidade é determinada, entre outros fatores, pela diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado.

O referido termo é utilizado, na linguagem corrente, para designar fenómenos diferentes tais como desejo, vontade, aspirações, entre outros, e tem existência no sujeito que a sente sendo fonte de motivação para desenvolver determinados tipos de atividades.

Para Beatty (1981) a necessidade define-se como a medida da discrepância entre o estado presente dos acontecimentos e o estado desejado dos mesmos.

A este propósito, Tejedor sublinha que a comparação dos diferentes níveis referenciais com a situação atual, leva-o a especificar diferentes níveis de défices como, por exemplo:

*“situación ideal vs situación actual déficit ideal
situación deseada vs situación actual déficit deseado
situación esperada vs situación actual déficit esperado
situación normal vs situación actual déficit normal
situación estándar vs situación actual déficit esencial”* (1990, p. 16).

Tendo por base estas relações, Roth (1978, cit. por Tejedor, 1990) apresentou uma «fórmula» em que de forma geral as mesmas se poderiam expressar, em que: $X - A = N$, sendo X = objetivo referencial; A = situação atual; e N = grau de necessidade.

Sobre este aspeto, Tejedor adverte que nem sempre “*va a ser posible llegar a establecer las necesidades en términos tan claramente cuantitativos*” (1990, p. 17). Contudo, deve ser realizado um esforço de forma a se poder «operacionalizar» o conceito de necessidade.

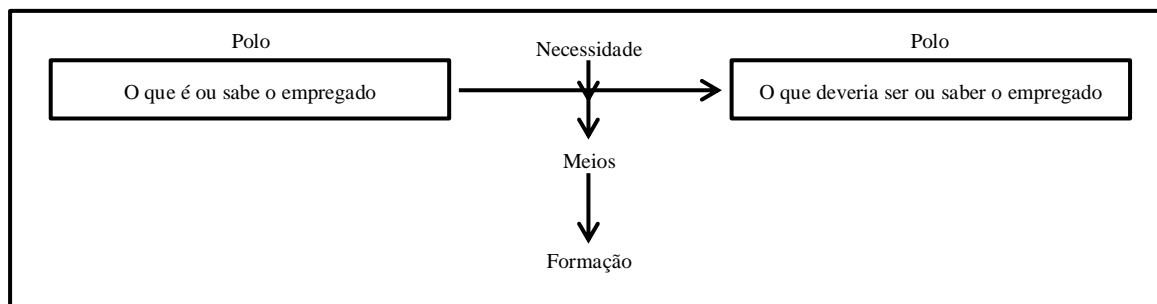
Por seu lado, Martín (1991, cit. por Yuncosa, 2001) estabelece que a necessidade é a diferença ou o desfasamento entre o que é e o que deveria ser.

Ainda a respeito desta temática, Font e Imbernón (2011) entendem que existem cinco qualificações do conceito de necessidade: necessidade como carência, em que a sua satisfação originará a formação (é um conceito de necessidade normativa ou prescritiva); necessidade como vontade de mudança desejado pela maioria das pessoas implicadas no processo, o que proporciona um carácter colaborativo; necessidade como sensação percebida por todos, ainda que não se explicita o seu sentido; necessidade expressada pelos sujeitos; e necessidade relativa, ou seja, por comparação com outra situação.

Todas elas podem ser agrupadas em dois grandes blocos: aquele que vê a necessidade como uma carência e a que vê a necessidade como um problema.

No primeiro caso a necessidade é analisada desde uma perspetiva baseada na discrepância, à semelhança do que já antes defendera Kaufman (1973, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993), ou seja, na diferença entre o que é ou sabe o empregado e o que deveria ser ou saber o empregado, tal como se apresenta na figura 76.

Figura 76 - Necessidade formativa desde a perspetiva da discrepância



Fonte: Adaptado de Font e Imbernón (2011, p. 39)

Através desta figura podemos verificar que a distância entre os polos constitui a necessidade formativa e os meios de formação que se têm de colocar à disposição para tentar eliminar a carência entre os dois polos, o que acontecerá quando os seus extremos se unirem. Trata-se de um conceito de necessidade prescritiva ou normativa já que alguém deve prescrever o que o empregado deve ser e o que deve saber e, sobre a base dessa prescrição, recolher dados sobre o que ele é para poder estabelecer as carências como necessidades de formação e planificar a formação para as ultrapassar, eliminando desta forma as carências. Neste processo não existe participação ativa do empregado, ou seja, este não intervém no «desenho» das necessidades, dado que é visto como um objeto de análise e como alguém que será o recetor da formação. Trata-se de uma perspetiva baseada na racionalidade técnica, em que se utilizam instrumentos para averiguar essa distância entre o que o «planificador» quer que o empregado saiba e o que ele realmente sabe.

No segundo caso, ou seja, aquele que vê a necessidade como um problema, parte da base que, para planificar a formação, é importante conhecer o que pensam os sujeitos, as suas necessidades sentidas e expressadas. Neste âmbito, a necessidade é definida como um problema, como um juízo de valor de que um indivíduo ou um grupo tem um problema que pode ser resolvido, o que implica: reconhecer que uma necessidade acarreta falar de valores que têm as pessoas; uma descrição da população objeto de estudo e que o seu ambiente circundante é uma parte importante da análise de necessidades. O contexto será imprescindível na deteção e análise de necessidades; e o reconhecimento de uma necessidade inclui um juízo de que existe uma solução para um problema (Font e Imbernón, 2011). Esta perspetiva concetualiza o empregado como um sujeito de formação em que é necessário a sua participação no processo de análise de necessidades. As necessidades ao serem expressadas pelos indivíduos retomam os conceitos clássicos de necessidade sentida ou percebida,

expressada (através da procura e da solicitação), relativa (em que a necessidade surge por comparação), analítica (já que a necessidade aparece sobre a base da informação disponível). Todas elas «misturam-se», interrelacionam-se e manifestam-se conjuntamente.

A necessidade é, antes de mais, como refere Silveira, “a expressão de si mesma e só depois de ascender, enquanto tal, à consciência e de aí se instalar como manifestação de vontade de realização de um objectivo é que se concentra na consideração do problema” (2001, p. 34). Esta situação pode ser explicada da seguinte forma: por exemplo, a expressão «preciso de...» com objetivação do «de» surgir antes da expressão «preciso disto ou daquilo» e da expressão, já na sua formulação completa, «preciso disto e/ou daquilo para...», em que o aparecimento do «para» pressupõe a sua objetivação. Ou seja, primeiramente o indivíduo manifesta a expressão não do que necessita, mas de necessidade e só depois a concretiza no quê e para quê.

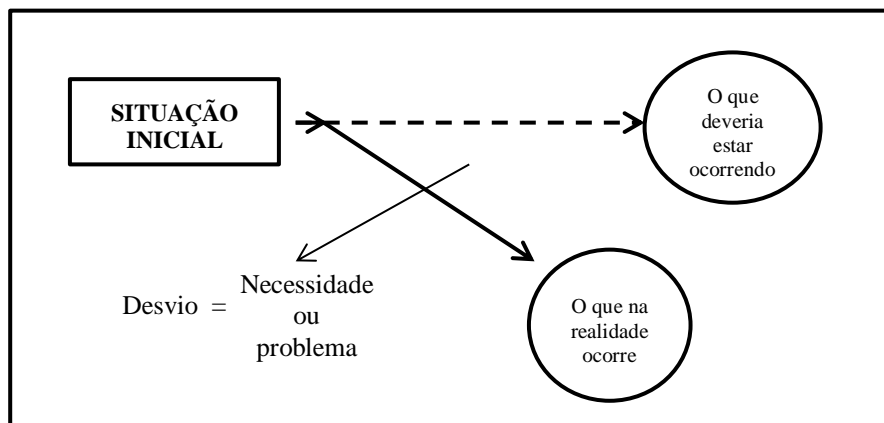
Por seu lado, Estrela *et al.* perspetivam as necessidades como “representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais” (1998, p. 130).

Para Blair e Large, uma necessidade é definida pela “discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática)” (1990, p. 146, cit. por Serafim, 2007, p. 22).

Deste modo, as necessidades devem ter em atenção as metas a que cada um se propõe alcançar.

A fim de responder o que é uma necessidade, Pérez-Campanero construiu o esquema que se apresenta na figura 77.

Figura 77 - Concetualização de necessidade



Fonte: Pérez-Campanero (2000, p. 21)

Para Pérez Campanero (2000), a necessidade resulta do desvio que se regista entre o que ocorre na realidade e o que deveria estar ocorrendo. Já para Mckillip a necessidade é definida como “*un juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado*” (1989, p. 10, cit. por Pérez-Campanero, 2000, p. 21). Esta definição integra quatro aspetos: 1) reconhecer uma necessidade acarreta falar de valores. Pessoas com diferentes valores reconhecem diferentes necessidades; 2) um grupo pode sentir uma necessidade numas determinadas circunstâncias; 3) um problema é um resultado inadequado, um resultado que não responde às expetativas; e 4) o reconhecimento de uma necessidade inclui um juízo de que existe uma solução para um problema. Um problema pode ter muitas potenciais soluções, possibilidades que variam segundo a probabilidade de aliviar ou minimizar o problema, assim como de acordo com o custo e facilidade de implantação. Nesta mesma ordem de ideias, também Witkin (1984) concetualiza as necessidades como juízos de valor. Tratam-se, portanto, de perspetivas em que as necessidades estão correlacionadas com os valores, todavia, estas dependem de quem as define e de quem as sente.

O conceito tradicional de necessidade, de acordo com Rodrigues, “concebe a necessidade como o vazio entre dois polos: o estado actual (o que é); e o estado desejado (o que deve ser)” (1991, p. 28). O estado atual é definido como o que na realidade é, independentemente das interpretações, perceções ou aproximações que se façam desse estado, enquanto o estado desejado é concetualizado de forma utópica (o que deveria ser), de acordo com o possível (o que poderá ser), como uma referência (o que deve ser), concebido como um desejo que identifica discrepâncias quanto ao desejado e concebido como uma expetativa que identifica discrepâncias na expetativa. Neste quadro a necessidade é concetualizada como a distância que vai de um estado ao outro. Neste sentido, Munício entende que se pode aproximar o conceito de necessidade com o de problema a resolver, sendo que a resolução de um problema consiste no “processo de passar das condições actuais a outras que se desejam” (1987, p. 8, cit. por Rodrigues, 1991, p. 29).

Mais tarde Rodrigues vincaria que na sua concetualização continua “a utilizar a palavra necessidade para designar o que faz falta, ou mais precisamente o que é percebido pelos actores como fazendo falta” (1999, p. 164).

Já Rodrigues e Esteves, dizem-nos que

“o termo necessidade aplica-se, então, como sinónimo de querer (*want*) ou de preferência (*needs are wants*). Não se trata de determinar bipolarmente a distância entre o que é e o que

deveria ser, mas de identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos” (1993, p. 17).

Ainda a respeito da temática que vimos abordando não poderíamos deixar de aqui incluir a definição clássica de necessidade que é atribuída a Kaufman e Herman que a concetualizam como “lacunas nos resultados entre o «que é» e «o que devia ser»” (1991, p. 139).

Stufflebeam *et al.* (1985) agruparam as diferentes definições de necessidades existentes até meados da década de 80 do século passado em quatro perspectivas: a perspectiva da discrepância, a perspectiva democrática, a perspectiva analítica e a perspectiva de diagnóstico.

A perspectiva da discrepância já abordada, em que a necessidade corresponde à diferença entre dois polos: o atual e o desejado. Sobre o estado desejado, Roth identificou cinco tipos de necessidades, que se obtêm a partir de diferentes definições:

“como ideal, permite a identificação de discrepâncias nos objectivos; como norma, leva à identificação de discrepâncias sociais; como estado de condições mínimas, permite encontrar discrepâncias essenciais; como desejo, leva à identificação de discrepâncias em relação a preferências percebidas; e finalmente, como expectativa, permite detectar discrepâncias a esse nível” (1977, cit. por Leite, 1997, p. 10).

Na perspectiva democrática, a necessidade é sinónimo de desejo ou preferência percebido pelos indivíduos e expresso em grupo, que se revela na mudança desejada pela maioria de um determinado grupo de referência. Devido ao facto de existirem limitações e riscos na identificação de necessidades nesta perspectiva, alguns autores, como, por exemplo, Roth (1977, cit. por Leite, 1997), entendem que será mais viável a sua utilização e da perspectiva da discrepância de forma complementar.

Na perspectiva analítica, a necessidade significa a direção em que se pode prever que um determinado melhoramento ocorra, o que implica “um pensamento crítico sobre as tendências e problemas que podem surgir. Implica uma análise profunda da situação actual e orienta-se fundamentalmente para o aperfeiçoamento do sistema, mais do que para a detecção e remediação das suas áreas deficitárias” (Leite, 1997, pp. 10-11).

Por último, na perspectiva de diagnóstico, a necessidade é vista como uma deficiência, ou seja, a ausência de algo ou de alguma coisa que provoca prejuízo. Trata-se de uma abordagem pouco usada em educação, na medida em que a relação causal entre prejuízo e

benefício normalmente não é estabelecida de modo linear e nem pode ser realizada em pouco tempo, pois em educação os seus efeitos apenas se conseguem vislumbrar a médio e muitas vezes a longo prazo. Além disso, Stufflebeam *et al.* (1985) perspetivam as necessidades nesta abordagem como absolutas o que é rejeitado pela maior parte dos autores que se têm debruçado sobre esta temática específica.

Ainda nesta altura, Suarez (1985) agrupava os diversos conceitos de necessidades em três categorias: necessidade como discrepância, necessidade como desejo ou preferência e necessidade como défice ou carência.

A necessidade como discrepância corresponde à primeira perspetiva de Stufflebeam *et al.* (1985) e parte também da definição proposta por Kaufman (1972; 1973).

A necessidade como desejo ou preferência baseia-se na perceção dos sujeitos ou grupos e corresponde, de uma maneira geral, à perspetiva democrática apresentada por Stufflebeam *et al.* (1985).

Por fim, a necessidade como défice ou carência é a menos usada que as anteriores e diz respeito às necessidades que existem se a ausência ou deficiência numa determinada área é nociva ou prejudicial, o que em termos gerais corresponde à perspetiva de diagnóstico apresentada por Stufflebeam *et al.* (1985).

Uma classificação mais recente e ampla que dá conta da abundância de vocábulos e aceções relativas ao conceito de necessidade é proposto já nesta segunda década deste século por Santana (2013). Este autor (2013) fala de cinco enfoques distintos das necessidades em função de fatores como a carga valorativa implícita, o nível de consciência ou implicação dos sujeitos na mesma necessidade ou a génese da valorização, nomeadamente: a necessidade como discrepância; a necessidade como privação; a necessidade como exigência; a necessidade como preferência dos interessados; e a necessidade como compromisso de melhoria do carácter endógeno.

A necessidade como discrepância baseia-se numa perspetiva meramente descritiva com escassa carga valorativa e próxima da conceção de discrepância proposta por Stufflebeam *et al.* (1985). Constata a distância entre dois polos, estados ou situações e desde este ponto de vista semântico tem a correspondência ao desajuste, inexatidão ou desigualdade.

A necessidade como privação contempla uma maior valorização negativa do desajuste, assemelhando-se ao desejável para o funcionamento normal do sistema de referência. Nesta aceção, a necessidade é sinónimo de precaridade, incorreção, insolvência, emergência, carência ou ausência.

A necessidade como exigência surge da conceção como uma procura externa com carácter de instância, ou seja, como requerimento, condição, coação, imposição, incitação ou requisito.

A necessidade como preferência dos interessados é percebida como uma orientação eleita, em que se pode traduzir por uma aspiração, propensão, apetência, inclinação ou desejo.

Apesar de na literatura alusiva a esta temática, como vimos, vários serem os autores que concetualizam a necessidade como um desejo, Meignant adverte para esta circunstância salientando que muitas vezes se confunde a necessidade com o desejo, exemplificando com “o facto de um assalariado exprimir o desejo de se formar em inglês não significa necessariamente que tenha necessidade disso” (2003, p. 109). Além disso, quando não exprime nada, também não pode ser interpretado como ausência de necessidade. Por vezes, as situações mudam, as organizações e os postos de trabalho também se alteram, fazendo emergir assim necessidades objetivas que os indivíduos poderão não as exprimir espontaneamente por não terem sido ajudados a tomar consciência do problema (Meignant, 2003).

Por último, a necessidade como compromisso de melhoria do carácter endógeno refere-se a uma reivindicação, motivação ou disposição. Deste modo, a necessidade pode aparecer como uma tendência ou uma orientação iminente da prática.

Outros autores como Rousson e Boudineau entendem que a necessidade pode ser considerada “como a expressão de um projecto (realista ou não; explícito ou implícito) de um agente social (individual ou colectivo) relativamente a uma «*necessité*» e podendo estar em contradição com outros projectos” (1981, p. 23, cit. por Rodrigues, 1991, p. 30).

No campo da educação, o conceito de necessidade é muitas vezes usado para descrever um problema, um recurso ou uma solução para um problema.

Na linguagem corrente, usamos a palavra necessidade para designar fenómenos diferentes, como uma expectativa, uma preocupação, um constrangimento, um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência, aquilo que é imprescindível ou inevitável e aquilo que não se pode evitar, pelo que em nossa opinião este conceito pode ser entendido como correspondendo àquilo que faz falta, a lacunas, falhas ou diferenças (*gap*) ou desfasamentos entre o vivido e o desejável e que podem ser colmatados por uma formação adequada. É também utilizado pelo ser humano no que se refere à sua natureza biológica, relacionando-se com “a imprescindibilidade de satisfazer um determinado número de necessidades básicas com vista à sobrevivência” (Leite, 1997, p. 6). A necessidade

pode também exprimir, além da discrepância, “o hiato, a tensão percebida entre um estado actual e um estado desejado” (Rodrigues, 1999, p. 157). Pode ainda ser considerada como uma carência de algo que nos remete para aquilo que é relevante, inevitável, desejável e insubstituível. Toda a carência supõe um nível diferencial que permite falar de défices entre a situação existente e outra que se toma como elemento de comparação. O termo necessidade abrange do campo individual ao coletivo, desde os aspetos fisiológicos ou psicológicos aos sociais.

Outra característica da necessidade “é que ela parece orientar o comportamento do indivíduo para a procura da sua satisfação” (Monteiro e Silva, 2013, p. 122). Neste âmbito, o termo é concetualizado como orientação e determinação do comportamento humano visando a sua satisfação, ou seja, o sujeito quanto apresenta alguma necessidade parece orientar o seu comportamento a fim de a satisfazer.

Além da literatura específica, também se pode encontrar o conceito de necessidade em qualquer dicionário. Por exemplo, a palavra necessidade encontra-se definida no Dicionário da Língua Portuguesa como o “carácter do que se precisa mesmo; carácter do que é indispensável ou imprescindível; falta; carência; privação (...); precisão” (2014, p. 1113).

Ainda a respeito do que vimos abordando, e de acordo com Rodrigues, podemos reter os seguintes aspetos:

“as necessidades não existem independentemente dos sujeitos, grupos ou sistemas onde emergem. Todas as necessidades são relativas e reportam-se a valores ou normas existentes num dado contexto. Dependem do agente social que as sente ou expressa e também do que as recolhe ou detecta. (...). Há necessidades mais abrangentes no que se refere à população que as sente ou expressa e há necessidades relativas a contextos mais restritivos. (...). As necessidades não são realidades estáticas, detectáveis uma vez por todas. Evoluem no tempo e de acordo com os contextos sociais” (1991, pp. 37-38).

Ainda na mesma linha de raciocínio se pronunciam Carioca *et al.* quando referem que de uma forma objetiva não se podem diagnosticar todas as necessidades de formação, dado que, muitas vezes, estas não são equacionadas de forma explícita pelos diferentes agentes educativos, no entanto, “reconhecemos que as necessidades de formação são entidades *dinâmicas*, não têm existência estável nem duradoura; têm um *tempo vivido* que as determina e uma vez satisfeitas desaparecem dando, ou não, lugar a outra necessidade” (2005, p. 54).

Além destes aspetos, também não existe uma operacionalização universalmente aceite do conceito de necessidade (Guba e Lincoln, 1985; Stufflebeam *et al.*, 1985; Suarez, 1985).

O conceito de necessidade surge como sendo o

“carácter do que é imprescindível, indispensabilidade; o que é inevitável; o que tem de ser (...). Aquilo que é útil ou conveniente (...). Carência ou falta de coisas precisas. Aquilo que é preciso fazer para satisfazer um mínimo de condições materiais e morais na vida familiar e social” (Machado, 1991, vol. IV, p. 297).

Como se pode constatar o conceito de necessidade é amplo e possui diferentes aceções. Todavia, no campo da educação a sua aplicação e utilização é corrente, ainda que não isenta de problemas de interpretação e de contradições (Zabalza, 2003).

Além disso, ao se estudar o conceito de necessidade podemos, com base em alguns autores como Barbier e Lesne (1986), Rodrigues (1991; 1999; 2006) e Rodrigues e Esteves (1993), partir da constatação que o mesmo encerra em si dois significados ou conotações. No primeiro caso trata-se do significado ou conotação objetiva, em que a necessidade é uma exigência natural ou social e tem uma existência objetiva. É ainda objetiva porque a necessidade aparece ou surge como inevitável e obrigatória, ou seja, a “necessidade subjectiva ao ser expressa por vários sujeitos ou ao ser identificada e analisada de forma objectiva assume uma existência aparentemente objectiva” (Leitão, 2009, p. 35), enquanto no segundo caso o significado ou conotação é subjectiva, na medida em que a necessidade traduz o sentimento dessa exigência, desse requisito, não tendo existência a não ser quando os indivíduos a sentem (Barbier e Lesne, 1986). Portanto, neste segundo caso, tratam-se de necessidades vividas e percebidas nos sujeitos quando as sentem. Através desta explicação, podemos salientar que quando a necessidade é entendida como um facto objetivo é possível conhecê-lo através da utilização de metodologias assentes em princípios da ciência positiva. Já quando a necessidade é entendida como uma construção subjectiva do sujeito, é exigido o recurso à utilização de formas alternativas do processo científico, pelo que, de acordo com Rodrigues, os investigadores “reconhecendo as dificuldades da apreensão da «necessidade de formação» postulam que apenas podemos fazer uma aproximação que será tanto maior quanto mais recorrer à triangulação de dados, de investigadores, de teorias, de métodos, de contributos disciplinares” (1999, p. 153), requerendo estes mais do que a triangulação, uma vez que não dispensam o envolvimento do observado como condição essencial da construção.

Ou seja, sendo as necessidades, de acordo com Rodrigues, representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito,

“o que lhes dá um carácter de aparente existência objectiva é o facto de serem sentidas por um número alargado de pessoas ou poderem ser identificadas e analisadas de forma mais objectiva, como, por exemplo, as necessidades do sistema educativo, comparativamente com as necessidades de um indivíduo particular” (1999, p. 155).

Também para Estrela *et al.* (1998), as necessidades de formação podem ser objetivas, evidentes e de identificação fácil para quem as avalia (através de problemas, dificuldades ou carências, na prática docente) ou subjetivas, mutáveis e dinâmicas (resultantes das dificuldades, problemas, carências, desejos e interesse que os docentes possuem).

Supomos que no caso dos Diretores de escola à semelhança dos docentes, as necessidades de formação podem ser objetivas e subjetivas.

As primeiras manifestam-se através das dificuldades, carências ou por meio de problemas resultante da atividade profissional destes dirigentes.

Já as segundas, além de subjetivas podem também ser dinâmicas, em resultado de desejos ou interesses pessoais que estes dirigentes sentem.

Ainda sobre esta temática, e à semelhança do que entende Rodrigues (1999), também nós julgamos que as necessidades ontologicamente objetivas dependem dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem, vivenciam e sentem, assim como dos contextos onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem ou colaboram na sua deteção e dos respetivos valores e objetivos de referência. Pelo que desta forma e em qualquer caso, as necessidades não deixam de constituir um juízo de valor sobre uma realidade subjetivamente observada e construída pelo sujeito, que ao mesmo tempo é observado mas também é observador, relativamente a um referencial consciente ou não (Leitão, 2009).

5.2. Tipologia de necessidades

Sabendo-se que as necessidades não se exprimem do nada, mas que decorrem de situações que as geram ou determinam e de situações que viabilizam a sua consciencialização e expressão, verbal ou não (Rodrigues, 1991), podemos sublinhar que tais situações proporcionam o surgimento de distintos tipos de necessidades fundamentais, cuja satisfação

depende a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento do ser humano. Além disso, também se salienta que a tipologia de necessidade que existe ou que se verifica é o resultado da «relação» entre diversos fatores, tais como o indivíduo, o seu comportamento, a sua aprendizagem, a sua educação, o seu trabalho, a sua vida, a sua sobrevivência, o contexto em que se insere, entre outros.

A tipologia de necessidades fundamentais é muito variada, podendo integrar extensas listas de dezenas de necessidades ou apenas uma.

Neste âmbito, para Zabalza (2003) as necessidades podem ser: normativas, sentidas ou percebidas, expressas ou procuradas, comparativas, prospetivas e de desenvolvimento.

As necessidades normativas são aquelas que se irão expressar nos sujeitos por via das normas publicadas pela administração, ou seja, são aquelas que se consideram relativamente a um determinado padrão ou *standard*. Por exemplo, no caso da educação os programas oficiais, enquanto programas mínimos obrigatórios, são o reflexo dos conhecimentos e experiências julgadas como necessárias para o universo dos estudantes de um determinado nível de ensino. Para Gámez (2004), estas necessidades dizem respeito à comparação entre a situação atual com a situação estabelecida pela norma (legislação) ou pelo sistema de referência. Nem sempre as necessidades definidas normativamente pelos especialistas coincidem com as necessidades percebidas por um indivíduo ou por uma população.

Em relação às necessidades sentidas ou percebidas, estas encontram-se relacionadas com o que os sujeitos dizem, com o que desejam ou com o que acreditam para conseguirem alcançar aquilo que desejam, pelo que traduzem as respostas às questões: Que necessitas? Que desejarias ter? Deste modo, é importante que a escola e/ou o sistema educativo consiga(m) criar novas necessidades nos indivíduos, fazendo com que haja uma relação entre o que os indivíduos exprimem e o que não exprimem. Isto é, nesta segunda categoria, as necessidades sentidas “correspondem às necessidades percebidas pela população por si própria” (Rodrigues, 1991, p. 36).

Quanto às necessidades procuradas ou expressas, elas encontram-se relacionadas com a anterior. A procura objetiva e a necessidade social não têm uma relação linear, dado que, por exemplo, não se pode concluir quando os estudantes não leem livros que se deve ao facto de não necessitarem deles, assim como não poderão procurar certos tipos de atividades ou conhecimentos, se nada souberem a esse respeito. Este tipo de necessidades pode também referir-se à comparação entre a situação atual com a situação desejada pelos interlocutores

(Gámez, 2004), ou seja, são observáveis através do comportamento de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos.

As necessidades comparativas são fundamentais, visto que são percebidas como um bem social indispensável, sendo através da análise das várias realidades que pode surgir uma ação mais ajustada, com o fim de perceber o que existe e o que deveria existir. Estas necessidades resultam da comparação entre a situação atual e a situação noutros contextos mais favoráveis (Gámez, 2004).

No que toca às necessidades prospetivas, a educação é vista como algo que tem de ser pensado em relação ao futuro, pois só assim é possível uma reformulação adequada dos recursos formativos e dos conhecimentos que os sujeitos devem ter.

Relativamente às necessidades de desenvolvimento, são questionados os aspetos que poderão ser atingidos, os que poderão ser alcançados para além das previsões mínimas, as experiências colaterais que poderão melhorar, quer o processo, quer os resultados. Portanto, este tipo de necessidade é aquela que tem grande probabilidade de se vir a manifestar no futuro.

Na área social e da justiça Bradshaw distingue vários tipos de necessidades, a saber:

“- Necessidade *normativa* que faz referência às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado *standard* ou padrão tipo. Por exemplo, os que recebem menos calorias do que as necessárias, os que recebem menos dinheiro do que o salário mínimo ou que o salário estabelecido para esse posto de trabalho.

- Necessidade *sentida*: É a resposta à pergunta «Que necessitas?», «Que desejarias ter?».

- Necessidade *expressa ou procura*: é a expressão comercial, objectiva da necessidade. Se o público vai muito ao cinema, ou frequenta muito certo tipo de cursos ou compra muito certos livros dizemos que existe uma forte procura de tais coisas, que o público necessita desses bens. Toma-se a procura como indicador da necessidade.

- Necessidade *comparativa* baseada na justiça distributiva. Assim se convertem em necessidades todo aquele tipo de benefícios que um determinado grupo ou sector não possui enquanto outros grupos ou colectividades de características similares o possuem.

- Necessidade *prospectiva*: aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro” (1972, cit. por Zabalza, 2003, p. 58).

Ainda no domínio social, Herrero (1988) define quatro âmbitos de necessidades sociais específicas que devem ser tidas em conta pelo sistema de serviços sociais através das

diversas prestações básicas, como sendo: necessidade de aceder aos recursos sociais; necessidade de convivência pessoal; necessidade de integração social ou de participar plenamente na vida social; e necessidade de solidariedade social.

Uma classificação muito semelhante àquela que foi proposta por Bradshaw (1972) é a de Moroney (1977), contudo, reduz a quatro os tipos de necessidades existentes, a saber:

- necessidade normativa, com uma aceção equivalente àquela que Bradshaw (1972) designou da mesma forma;
- necessidade percebida, relacionada com a perceção das pessoas sobre as suas próprias carências;
- necessidade expressada, como aquela que é manifestada num programa ou serviço concreto, ou seja, é aquela que se reflete em função das solicitações de um serviço ou programa;
- necessidade relativa, equiparável à necessidade comparativa da tipologia proposta por Bradshaw (1972).

Numa concetualização distinta da anterior, mas com terminologia semelhante, ainda, no que ao Diretor escolar diz respeito, Tristán (2006) entende que as necessidades manifestadas por estes atores educativos se situam em três níveis: mega, macro e micro. No nível mega são identificadas as necessidades normativas a partir das mudanças presentes na sociedade, nas instituições públicas, na legislação e na política educativa, pelo que estas também podem ser as necessidades sociais. No nível macro são identificadas as necessidades expressadas a partir dos desenvolvimentos e tendências teóricas no que toca às mudanças educativas e ao seu impacto na transformação da escola como organização, nos marcos concetuais referentes à direção e gestão escolar, assim como na formação de Diretores escolares, o que poderá configurar as necessidades institucionais, isto é, as necessidades da escola. Por fim, no nível micro são identificadas as necessidades percebidas a partir da perceção do Diretor escolar, dos docentes e funcionários educativos sobre o desempenho do Diretor escolar e sua formação, o que também diz respeito às necessidades pessoais, neste caso às necessidades do Diretor escolar. Para a análise destas necessidades, Tristán elaborou um modelo que intitulou “modelo rector” (2006, p. 58), que integra as unidades de análise, as fontes de informação, os procedimentos a adotar e o tipo de análise a efetuar.

Outra tipologia de necessidades, todavia mais simples, é apresentada por Colen (1995, cit. por Santana, 2013), em que as necessidades formativas são classificadas em função da sua

procedência. Trata-se de uma tipologia limitada a dois tipos de necessidades existentes, nomeadamente:

- necessidades do sistema que têm origem nas exigências geradas em função da implementação de reformas de origem exterior às escolas;
- necessidades dos professores originadas em consequência do exercício profissional e que podem ser de tipo pessoal ou de carácter grupal ou partilhado.

Tejedor (1990, cit. por Yuncosa, 2001) entende que existem dois tipos de necessidades: as necessidades sociais e as necessidades individuais. As primeiras dizem respeito ao nível de défice percebido pelas instituições enquanto as necessidades individuais se reportam ao nível de défice percebido pelos indivíduos.

Também citado por Yuncosa (2001), Ferrández (1993) distingue três tipos de necessidades: necessidades reais, necessidades sentidas e necessidades potenciais. As necessidades reais são aquelas que o indivíduo e a sociedade sentem e podem descrever. As necessidades sentidas são ainda as que o indivíduo ou a sociedade sentem, mas que não podem descrever porque lhes faltam determinados parâmetros. Já as necessidades potenciais referem-se àquelas que o indivíduo ou a sociedade nem sentem, nem podem descrever, mas que ainda assim existem.

Já o próprio Yuncosa no estudo que realizou, utilizou a distinção entre três tipos de necessidades: necessidades reais, necessidades sentidas e necessidades potenciais, referindo-se a cada uma delas da seguinte forma:

- “a - necessidades reais representadas pela função derivada dos normativos legais,
- b - necessidades sentidas expressadas pela descrição da prática quotidiana e contexto de atuação e as
- c - necessidades potenciais determinadas por aquilo que os especialistas e os próprios diretores creem dever conhecer e fazer” (2001, p. 360).

Nesta tipologia, as necessidades são concetualizadas de acordo com a sua proveniência, isto é, as necessidades reais como aquelas que derivam da legislação, as necessidades sentidas como tendo origem nas práticas diárias do Diretor escolar e por último as necessidades potenciais derivando da análise da realidade contextual que é efetuada tanto por especialistas, como pelos próprios Diretores de escola.

Por seu lado, no campo da formação, Benedito, Imbernón e Félez (2001) consideram que existem diversas formas de entender as necessidades formativas, nomeadamente: a

necessidade normativa que diz respeito à carência grupal ou individual relativa a um padrão estabelecido institucionalmente; a necessidade percebida que se refere à necessidade sentida pelos sujeitos; e a necessidade expressada alusiva à solicitação que faz referência à expressão da necessidade por parte de quem diz percebê-la.

No campo das profissões, Witkin e Altschuld (1995) propõem três tipos de necessidades em função do setor que afetam, designadamente:

- necessidades dos recetores ou usuários, ou seja, as que são provenientes dos alunos, dos pacientes, dos clientes e dos serviços que estão sendo analisados em relação à prestação dos mesmos;

- necessidades dos responsáveis da planificação, gestão e desenvolvimento dos programas, nomeadamente as que afetam os docentes no âmbito da educação e também aos trabalhadores sociais ou aos profissionais de saúde nos seus respetivos âmbitos;

- necessidades relativas aos recursos e equipamentos, que são as que afetam as escolas, os transportes, os materiais, o trabalho do pessoal, os recursos económicos, os tempos e os espaços.

Já estritamente no campo educativo, em particular no que concerne aos educadores e aos professores, salienta-se a tipologia de necessidades proposta por Hewton (1988) que tem origem nos projetos formativos e que contempla as seguintes necessidades:

- necessidades no que toca aos alunos, designadamente no âmbito da aprendizagem, do rendimento, da motivação, da heterogeneidade e dos problemas de comportamento;

- necessidades relativas ao currículo, como o seu «desenho» e desenvolvimento curricular, a avaliação e os recursos;

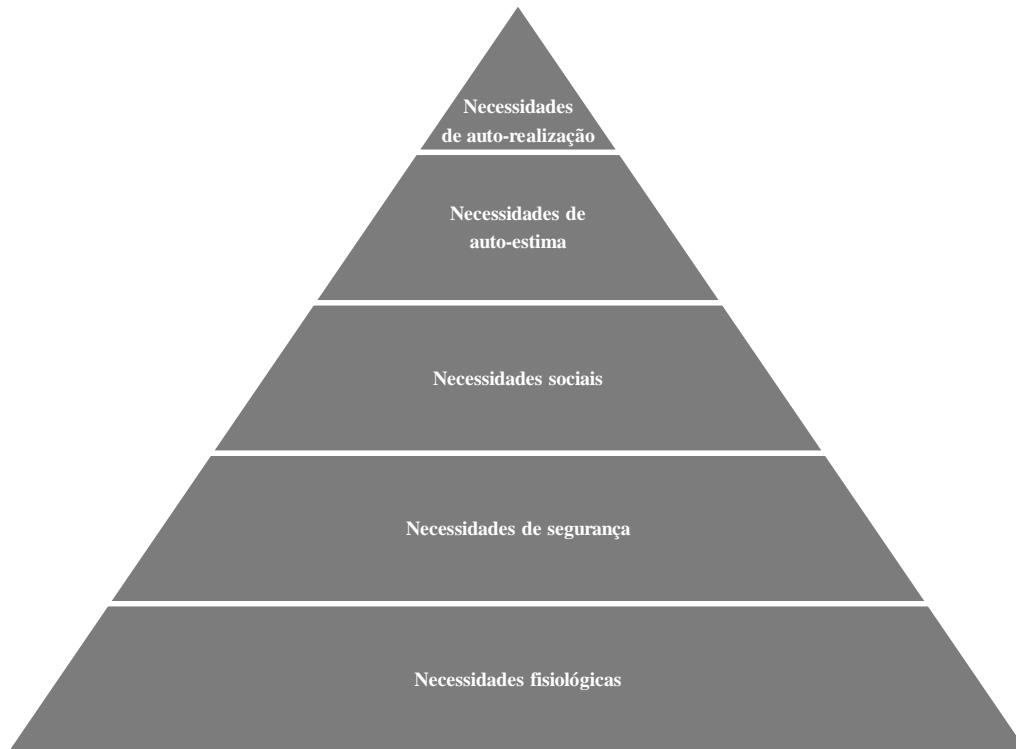
- necessidades dos docentes, nomeadamente no que à satisfação laboral e à carreira docente dizem respeito;

- necessidades da escola como organização, em particular relacionadas com os espaços, os tempos e o agrupamento, bem como aquelas que a instituição impõe ao trabalho do professor.

Uma das tipologias mais conhecidas de necessidades foi proposta por Maslow (1954, cit. por Pena *et al.*, 2007) que formula cinco categorias: necessidades fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades sociais; necessidades de autoestima; necessidades de autorrealização, como se apresentam na figura 78. Para este autor, “as necessidades são forças motivacionais que organizam pensamentos, sentimentos e acções e estão organizadas de uma forma hierárquica” (1954, cit. por Pena *et al.*, 2007, p. 60). Também Nuttin afirma que a

“necessidade cria uma motivação interna que impulsiona à mobilização de energia e meios necessários para a satisfazer” (1980, p. 265).

Figura 78 - Pirâmide das necessidades de Maslow



Fonte: Maslow (1954, cit. por Pena *et al.*, 2007, p. 60)

Esta hierarquia das necessidades proposta por Maslow costuma representar-se segundo uma pirâmide, onde aquelas se dividem em cinco níveis da base para o topo, integrando cada uma delas alguns componentes, designadamente:

- *Necessidades fisiológicas* referem-se à alimentação, abrigo, repouso, ar, etc.;
- *Necessidades de segurança* dizem respeito à protecção contra o perigo ou privação, ou seja, contra a violência, a doença, a guerra, a pobreza, etc.;
- *Necessidades sociais* têm que ver com a afeição, a inclusão nos grupos, a aceitação e aprovação pelos outros;
- *Necessidades de estima* englobam a reputação, o reconhecimento, auto-respeito, admiração;
- *Necessidades de auto-realização* referem-se à realização do potencial de cada indivíduo, à utilização plena dos seus talentos” (1954, cit. por Teixeira, 1998, p. 125).

Ainda neste âmbito, McGrath e Bates (2014) acrescentam que as necessidades de autorrealização reportam-se ao alcance de todo o potencial por parte do indivíduo; as necessidades de autoestima abarcam a autoconfiança e satisfação, nomeadamente a reputação e o respeito; as necessidades sociais ou de relacionamento integram o sentimento de pertença como a afeição e o amor; as necessidades de segurança dizem respeito ao viver sem medo, pelo que comportam a certeza, a estabilidade e a organização; e as necessidades fisiológicas ou de fisiologia são formadas pelas necessidades básicas de sobrevivência, como a alimentação, a temperatura, o descanso, entre outras.

Para Maslow (1954, cit. por Teixeira, 1998), os dois primeiros níveis de necessidades - as fisiológicas e as de segurança - constituem as necessidades primárias ou de sobrevivência, uma vez que por serem as primeiras constituem-se como básicas na sua manifestação e no potencial de motivação. Os outros três níveis - necessidades sociais, de autoestima e de autorrealização - constituem as necessidades secundárias ou de ordem social ou ainda de crescimento, emergindo como motivadoras apenas em segundo lugar, isto é, depois de razoavelmente satisfeitas as primárias.

Da mesma perspetiva partilham outros autores ao referirem que:

- as necessidades de ordem superior, como as de autorrealização, só podem ser alcançadas depois das de ordem inferior estarem satisfeitas, como as necessidades fisiológicas e as de segurança (Trechera, 2000);

- são as necessidades de ordem inferior da hierarquia que determinam o comportamento até que a satisfação seja atingida. Quando estas estão satisfeitas são as de ordem superior que permitem a compreensão do funcionamento comportamental. Por outras palavras, as necessidades deixam de ter influência no organismo a partir do momento em que se encontrem satisfeitas, exceto as de autorrealização, pois a sua satisfação compromete o sujeito na busca de um crescimento pessoal cada vez mais consecutivo (Neves, 1998).

Ainda dito de uma outra forma, “se as necessidades básicas não forem satisfeitas, as pessoas morrem; se as necessidades de relacionamento e estima não forem satisfeitas e se não se alcançar a auto-realização as pessoas sentem-se inferiores e insatisfeitas” (McGrath e Bates, 2014, p. 80).

Segundo Maslow,

“uma pessoa nunca está completamente satisfeita quanto às necessidades de um qualquer nível. Mas uma determinada necessidade só sobressai como prepotente, isto é, com poder

excepcional para influenciar o comportamento, quando as de nível inferior na hierarquia se encontram satisfeitos em elevado grau” (1954, cit. por Teixeira, 1998, pp. 125-126).

Noutros termos e socorrendo-nos do que a este respeito refere Alfaya, podemos dizer que à medida que “um nível de necessidade é satisfeito, o outro nível passa a ser dominante. Portanto, é importante entender em qual nível da hierarquia uma pessoa está, a fim de poder identificar o que será capaz de motivá-la adequadamente” (2008, p. 41).

Assim, parece-os que o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada que pretenda motivar o pessoal docente e não docente deve ter em atenção o grau de satisfação das suas necessidades, nomeadamente quais são as que, dadas as suas circunstâncias, se revelam determinantes e importantes ou mais importantes.

A teoria de Maslow (1954, cit. por Pena *et al.*, 2007) contou com algumas críticas. Por exemplo, relativamente à universalidade das necessidades, ao número destas e à satisfação progressiva das mesmas. As críticas tinham por base argumentos relacionados com a diversidade humana quanto ao grau de satisfação das necessidades. Além disso, não foi possível confirmar empiricamente a sua teoria (Trechera, 2000). Outra das críticas que lhe é apontada, prende-se com as categorias, em particular quanto à sua “ordem na hierarquia, considerando que pode não ser a mesma para toda e qualquer pessoa” (Teixeira, 1998, p. 127).

Thomas também dirige duas críticas a esta teoria, referindo que a mesma “não reconhece inteiramente as diferenças individuais, nem que cada pessoa tem um conjunto único de necessidades e valores” (2009, p. 154). Além disso, devemos ter presente o que em relação a esta teoria Thomas, ainda nos diz, quando mencionou que:

- “• os indivíduos não sobem necessariamente na hierarquia baseados no princípio de que uma «necessidade satisfeita deixa de motivar», embora isso possa acontecer;
- os diferentes níveis de necessidade podem manifestar-se em pontos ocasionais da escala relativamente à satisfação total das necessidades;
- a cultura, a idade e outros factores podem afectar a importância dos diferentes níveis para diferentes pessoas, em diferentes fases das suas vidas;
- a satisfação de algumas necessidades pode ser sacrificada para tentar satisfazer necessidades de nível superior” (2009, p. 155).

Num plano oposto ao das necessidades ditas fundamentais podemos apontar as necessidades específicas do sujeito, ou seja, as necessidades estritamente individuais. Estas expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e até das aspirações. Rousson e Boudineau, referem que "umas, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação actual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios susceptíveis de satisfazer as aspirações e os desejos" (1981, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993, p. 14).

Deste modo, julgamos que as necessidades educativas, campo onde se integra o Diretor escolar, são exemplos que se verificam em contextos histórico-sociais concretos, e onde se manifestam as necessidades fundamentais e estritamente individuais, dado que se reportam à vida pessoal, social e profissional dos atores educativos, resultantes de um conjunto de desejos, aspirações, problemas, carências e deficiências encontradas neste «corpo» de indivíduos, do qual fazem parte aqueles dirigentes.

Em relação a esta temática, D'Hainaut apresenta-nos uma proposta de categorização das necessidades, prevendo as seguintes cinco possibilidades fundamentais:

- “1. Necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas (...).
2. Necessidades particulares *versus* necessidades colectivas (...).
3. Necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes (...).
4. Necessidades actuais *versus* necessidades potenciais (...).
5. Necessidades segundo o sector em que se manifestam (...)” (1979, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993, pp. 14-15).

As necessidades das pessoas reportam-se ao indivíduo, ao ser humano, em que nem sempre se verifica a concordância com as necessidades dos sistemas (sistémicas) onde aqueles se integram e relacionam. As necessidades sistémicas “dizem respeito a condições não satisfeitas mas que são necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema” (Monteiro e Silva, 2013, p. 123). Todavia, frequentemente torna-se numa exigência a concertação de perspectivas de ambas as partes o que pode implicar o recurso a formas diferenciadas de negociação para o conseguir.

Um segundo tipo de necessidades coloca em «confronto» as necessidades particulares, que podem ser de um indivíduo, grupo ou de determinado sistema com as necessidades coletivas, ou seja, aquelas que abrangem um grande número de indivíduos, grupos ou sistemas. Admitindo-se que as necessidades possam variar muito de sujeito para sujeito, de

grupo para grupo ou de sistema para sistema, também as tornam peculiares desses sujeitos, grupos ou sistemas. O mesmo se processa ao nível das necessidades coletivas que são o resultado da manifestação da totalidade ou da maioria das necessidades, iguais ou semelhantes, dos seus membros.

Já as necessidades conscientes dizem respeito ao facto de serem expressadas conscientemente por um indivíduo, grupo ou sistema, o que fazem com que correspondam a uma solicitação, enquanto outras necessidades não são percebidas pelos sujeito e se o são, são-no de forma nebulosa ou confusa. A este respeito, D' Hainaut acrescenta que

“na verdade, as necessidades raramente se expressam de forma imediata. De certa maneira, quanto maior é a necessidade menor é a solicitação: o estado de ignorância que constitui precisamente a necessidade impede de percebê-la enquanto tal, ou de conceber os meios para a ultrapassar” (1979, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993, p. 15).

As necessidades também podem ser atuais ou prospetivas, como acontece no caso destas últimas na educação, uma vez que normalmente são satisfeitas a longo prazo, já que raramente o efeito da ação educativa é imediato, dado que se projeta sempre ou quase sempre a longo prazo, isto é, ao longo do tempo.

Por fim, as necessidades podem diferenciar-se pelo campo em que emergem ou se manifestam. A este respeito, D'Hainaut estruturou nos seguintes seis «quadros de vida» os papéis globais que um indivíduo desempenha no decurso da sua vida e em que as necessidades se podem manifestar, designadamente: quadro de vida privado e familiar; quadro de vida social; quadro de vida política; quadro de vida cultural; quadro de vida profissional; quadro de vida de ócio e desporto.

É precisamente no quadro de vida profissional que se situam e manifestam as necessidades dos profissionais da educação em geral e especificamente dos Diretores escolares, neste caso concreto ao nível da formação inicial, da formação contínua e da formação específica ou especializada direcionada para estes «atores educativos». Assim e ainda no que ao Diretor escolar diz respeito, Rodríguez (2006) refere que existem quatro tipos de necessidades de formação, nomeadamente: as normativas, em que as fontes são a legislação, a administração educativa e o processo de avaliação de desempenho; as expressadas, cujas fontes são constituídas por especialistas, informações e estudos nacionais e internacionais; as percebidas, dado que as fontes são os próprios Diretores das escolas, os

professores, as associações profissionais, os sindicatos e também o processo de avaliação de desempenho; e as comparativas, sendo as fontes compostas por especialistas, informações e estudos nacionais e internacionais.

As necessidades percebidas e sentidas pelos Diretores escolares decorrem do exercício das suas funções, em particular nas áreas de que são responsáveis: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Tendo por base a perspectiva de Leite (1997), parece-nos que no caso do Diretor escolar, as necessidades de formação contínua se referem a atitudes, competências e conhecimentos a desenvolver por estes dirigentes no exercício das suas funções. As mesmas podem também ser perspectivadas nos seguintes planos: como exigências do sistema educativo, a partir de lacunas ou carências determinadas pela evolução tecnológica, científica, científico-pedagógica, das técnicas de gestão, das práticas de liderança, das reformas educativas, entre outras, e ainda a partir da preocupação em operar mudanças e em desenvolver inovações que correspondam à evolução social, cultural e ética da sociedade; como percepção dos próprios Diretores de escola, a partir dos seus desejos, preferências, individualmente ou em grupo (integrando o conjunto dos elementos da direção), assim como a partir dos problemas, das dificuldades, dos constrangimentos e das carências sentidas na escola no exercício da sua atividade profissional; e como sistema misto, em que se conjugam as exigências do sistema educativo e as percepções dos próprios Diretores escolares.

De qualquer forma, supomos que uma formação que dê resposta a necessidades tão diferentes não é tarefa fácil e requerer uma redefinição realista dos papéis e competências que os diplomas legais atribuem a todos os atores educativos, em particular àqueles que são os responsáveis pelas Agrupamentos de Escolas e pelas Escolas não Agrupadas públicas em Portugal.

Ainda no âmbito do que vimos abordando, se as necessidades da escola e do sistema não coincidem com as dos Diretores, também os diferentes tipos de necessidades destes podem estar em conflito entre si, dado que se associam a diferentes papéis e expectativas que desempenham no exercício das suas funções. De acordo com Estrela e Estrela, os “factores pessoais, como as crenças e os valores associados à concepção da profissão e ao projecto de vida ou factores ecológicos, como as condições organizacionais da escola ou a pressão dos pais poderão originar necessidades divergentes e por vezes contraditórias” (2006, p. 76). Parece-nos que para esta circunstância também se associam as pressões exercidas pela

comunidade, pelos diferentes órgãos da escola, pela administração local e regional e pelo MEC através da contínua publicação de diplomas legais.

Assim, as necessidades e o modo como são identificadas devem articular-se como o modo de respostas a essas necessidades que se deve dar, de forma a ser possível satisfazer as necessidades no quadro da formação que legalmente a administração prevê para os atores educativos.

Falando de outros níveis de necessidades de formação, podemos considerar, de acordo com Estrela e Estrela, os seguintes tipos de necessidades:

- “• sentidas pelo professor e suscitadas pelas situações de trabalho (lacunas, problemas, desejo de aperfeiçoamento científico, didático, relacional, de autoconhecimento...);
- pelo aluno e captadas pelo professor, de aprendizagem, motivação, integração no grupo-turma, individualização...;
- pela escola, originadas pelo seu desenvolvimento organizacional e pela concepção e realização do seu projecto educativo;
- pelo sistema, geradas por novos problemas como o multiculturalismo da população escolar ou por problemas persistentes como o insucesso ou o abandono, por reformas e inovações;
- pela profissão e associadas aos movimentos de profissionalização que, embora com fundamentos científicos e ideológicos diferentes, visam desenvolver a autonomia dos docentes, aumentar o seu «*empowerment*» e reconstruir a sua identidade;
- pela sociedade, ao pretender que o docente seja um agente de mudança e ao atribuir-lhe novos papéis (v. g., de educação sexual, ambiental, da saúde, de mediação de conflitos...)” (2006, p. 75).

Os tipos de necessidades são muito diversos e de acordo com os estudos realizados e com os autores que os identificaram tomam significados distintos, tal como acontece com as necessidades de formação.

5.3. Concetualização de necessidades de formação

O conceito de necessidade de formação integra traços definitórios dos conceitos de necessidade e de formação, pelo que não existe uma única definição de necessidade de formação ou de necessidade formativa, já que esta estará determinada pela visão e percepção daquele que a define, o contexto específico onde se realiza e a participação ou não dos

sujeitos envolvidos na formação. Noutros termos, o conceito de necessidades de formação tem muitas conotações e abrange representações que aparecem segundo o tempo, os contextos socioeconómicos, culturais, educativos e também pela análise de necessidades feita pelos intervenientes nos processos social e educativo, entre outros. De qualquer forma, em nossa opinião, é importante ter presente o conceito de necessidade de formação que vários autores registaram e que fazem parte da bibliografia específica desta temática.

Assim, para De Ketele *et al.*, “as necessidades de formação correspondem a lacunas ou defasamentos entre o vivido e o desejável, susceptíveis de serem colmatadas por uma formação adequada” (1994, p. 15).

Na opinião de Cardim, “as necessidades de formação são constituídas pela diferença entre o nível de desempenho desejável, exigido ou expectável para o exercício de uma profissão, e o desempenho real (nível de competências mobilizadas) considerado relativamente a um ou vários indivíduos” (2009, p. 36). Também nos podemos referir a elas como as dificuldades, as carências, os problemas e as expectativas sentidas genericamente pelos professores e em particular pelos Diretores escolares (Montero, 1987, cit. por García, 2013).

Outra conceitualização das necessidades de formação é defendida por Câmara, Guerra e Rodrigues quando afirmam que este processo resulta da “diferença entre o estágio de conhecimento, atitudes e comportamentos disponível e o estágio de conhecimento, atitudes e comportamentos necessário” (2003, p. 416).

Pedroso conceitualiza as necessidades de formação como “o resultado da diferença existente entre os saberes necessários ao desempenho das (novas) ocupações induzidas pelos investimentos e os saberes que os indivíduos têm nesses domínios” (1997, p. 5).

Já para Silveira, a deteção de necessidades de formação é o “processo que conduz à transformação de objectivos estratégicos e operacionais de desenvolvimento da organização em objectivos indutores de formação e em objectivos de aprendizagem dos indivíduos que a compõem” (2001, p. 57).

Alguns autores coincidem em definir a necessidade de formação em forma de equação (Mager e Pipe, 1970; Briggs, 1977; Braun, 1979; Rossett, 1987; Burton e Merrill, 1991; Dipboye, Smith e Howell, 1994). Neste âmbito, a mesma é definida do seguinte modo:

$$\text{Necessidade de formação} = \text{desempenho desejado} - \text{desempenho presente ou atual}$$

Segundo esta perspetiva, o programa de formação é «desenhado» para cobrir o vazio ou discrepância entre o desempenho atual e o desejado. Assim, quanto menor é o desempenho atual em relação ao *standard* ou desejado, maior é a necessidade de formação que se gera.

Na ótica de Barón, uma necessidade de formação é estabelecida pela “*diferencia entre las competencias actuales de los trabajadores y las que necesitarían para desarrollar satisfactoriamente su actividad, para adquirir nuevas competencias y nuevas responsabilidades, para ayudar a ampliar su ocupabilidad, y para configurar la carrera de desarrollo personal y profesional*” (2008, p. 74).

Segundo F. Almeida, a constatação das necessidades de formação “resulta normalmente da comparação entre o quadro de competências existente e o quadro de competências pretendido” (2011, p. 314).

Na perspetiva de Martín e Berrocal, as necessidades de formação transformam-se em objetivos de formação a alcançar com os programas e ações formativas, os quais podem ser de dois tipos:

- “a) Objetivos de aprendizagem. Referem-se às competências que os formandos deverão adquirir, desenvolver ou ativar com o desenvolvimento das ações formativas que se levam a cabo.
- b) Objetivos operativos. São os que se referem às consequências que as competências adquiridas, desenvolvidas e ativadas com as ações formativas deveriam ter sobre o rendimento, a segurança e a satisfação dos formandos quando estes as aplicam ao seu trabalho diário” (2012, p. 48).

Os objetivos operativos referem-se ao para quê que se levam a cabo as ações formativas e serão os que posteriormente permitirão avaliar aspetos importantes dentro da eficácia da formação, como é a sua rentabilidade.

Sabendo-se que a necessidade reside na diferença entre um estado de facto e um estado desejado, desejável ou julgado necessário e quando esta diz respeito aos saberes e saber-fazer que podem ser adquiridos através da formação, então estamos perante uma necessidade de formação que, de acordo com D’Hainaut e Vasamillet, se pode definir como “uma diferença entre os saberes, saber-fazer e saber-ser que uma pessoa ou um grupo de pessoas dominam e os saberes, saber-fazer e saber-ser que se julgam necessários e desejáveis que eles dominem” (1997, p. 72).

O conceito de necessidade de formação é para Rodrigues “resultante do confronto entre as expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional” (1991, p. 476). As necessidades de formação podem admitir múltiplas “representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconómicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para aprender e analisar as necessidades” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 7).

Deste modo, conforme se acabou de abordar, a expressão «necessidade de formação» pode ter vários sentidos mediante o contexto em que é utilizada, tendo cada uma o seu significado particular. Por exemplo, pode ser utilizada para designar a formação que devem receber as pessoas, considerando o seu nível⁵⁸⁰ inicial e o nível que se pretende que elas atinjam. Pode também recorrer-se àquela expressão para indicar que no campo formativo existem necessidades por parte dos indivíduos. Igualmente pode-se utilizar para designar a formação que uma organização deve organizar para conseguir alcançar os objetivos traçados pela sua política de trabalho ou de funcionamento. Pode ainda ser utilizada para assinalar a formação que uma empresa deve proporcionar ao seu pessoal para concretizar os seus objetivos, ou pura e simplesmente para se referir à diferença entre saberes que uma pessoa domina no início de uma formação e aqueles que são definidos pelos objetivos dessa mesma formação.

Na aceção de Meignant, “a necessidade de formação é a resultante de um processo que associa os diferentes atores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (2003, p. 109). A este respeito, Monteiro e Silva acrescentam que esta ideia “realça a dimensão social da necessidade, traduzindo assim, um compromisso entre atores e a sua dimensão operacional, em torno de algo que necessita de uma ação, entendida neste caso de formação; o resultado designar-se-á por necessidade de formação” (2013, p. 125).

As necessidades de formação existem na ótica de Meignant (2003) devido a fatores que as «produzem» e que provêm de seis origens diferentes: o ambiente externo, ou os ambientes da organização; as exigências dos clientes, que no âmbito da educação se reportam às da comunidade escolar em geral e aos alunos e seus encarregados de educação em particular; as estratégias dos concorrentes, que no caso concreto da educação dizem respeito à concorrência que se estabelece entre os estabelecimentos de ensino públicos, e também

⁵⁸⁰ O nível é aqui utilizado no que se refere aos saberes, saber-fazer e saber-ser.

privados, pela captação e manutenção de alunos, se possível os que têm melhores resultados académicos, assim como pela obtenção das melhores posições nos *rankings* escolares e nas avaliações externas realizadas pelas autoridades educativas; às novas técnicas ou aos novos componentes que aparecem no mercado; aos condicionalismos; e às oportunidades políticas e regulamentares. A estes fatores podemos acrescentar aqueles que são propostos por Monteiro e Silva, nomeadamente “as expectativas dos indivíduos, no contexto dos objetivos pessoais, profissionais e organizacionais e da oferta de formação propriamente dita” (2013, p. 134).

Sobre um destes fatores, nomeadamente as exigências dos clientes, podemos ainda dizer que de facto cada vez mais se nota a pressão que é exercida pelos clientes em relação à escola pública, pelo que na nossa opinião este é um dos fatores a ter em conta na colocação em prática de um processo de diagnóstico, levantamento e análise de necessidades. Desta forma, julgamos que quanto mais estes elementos considerarem que a qualidade do serviço prestado pela escola é um fator de diferenciação estratégica, mais os dados provenientes dos inquéritos à satisfação dos utentes, por exemplo, realizados pelas escolas, pela IGEC ou pelas autoridades educativas centrais, regionais ou locais, se podem transformar em dados a serem considerados na análise de necessidades.

No que toca aos Diretores escolares, tendo em conta que as necessidades e as necessidades de formação podem ser sentidas e expressadas, entre outros modos, a partir das suas expectativas ou até mesmo dos desejos que manifestam mediante a identificação de problemas e dificuldades que se deparam na execução das suas funções, sendo também por isso considerados indicadores de necessidades, a discrepância entre a perceção que estes atores educativos fazem do seu trabalho como é e o que deveria ser, traduz essa conceção por parte destes profissionais da educação. Já para a administração educativa de qualquer país, Estado, comunidade autónoma, região ou município, esta concetualização normalmente é feita com o recurso ao plano normativo. Assim, neste plano são indicadores de necessidades e de necessidades de formação, as diferenças registadas entre as funções previstas pelo sistema educativo e as que os Diretores das escolas referem que desempenham, como aquelas que referimos num ponto do nosso trabalho alusivo às suas funções, bem como também às diferenças verificadas entre as capacidades e atitudes consideradas nos textos legais e aquelas que estes dirigentes explicitam como relevantes para o exercício da sua profissão.

Ainda neste âmbito, pode-se mencionar, tendo por base Donche, que apenas existem “necessidades de formação quando os problemas sentidos pelo trabalhador e ou pela organização podem ser resolvidos total ou parcialmente pela formação” (1976, p. 52, cit. por

Rodrigues, 1991, p. 127). Ou seja, as necessidades de formação derivam de problemas que os sujeitos ou as organizações selecionam para serem resolvidos mediante atividades de formação. Todavia, é necessário termos presente que estas últimas apenas devem ser consideradas após a realização de um processo de diagnóstico, de deteção, de levantamento e de análise de necessidades de formação.

5.4. Diagnóstico de necessidades de formação, deteção, levantamento e análise de necessidades de formação - perspetivas

Em relação à deteção ou determinação de necessidades de formação, a literatura específica nesta área, em particular os estudos realizados neste âmbito, referem diversos conceitos, tais como: necessidades de intervenção (Pérez-Campanero, 2000); deteção de necessidades (Sallán, 1995; Leite, 1997; Yuncosa, 2001); diagnóstico de necessidades (Andrade, 2003); análise de necessidades (Stufflebeam *et al.*, 1985; Mckillip, 1987; Rodrigues, 1991, 1999; Nieto, 2000; Font e Imbernón, 2011); e avaliação de necessidades (Kaufman, 2004). A este respeito, várias são as concetualizações, em relação a cada um destes âmbitos, propostas por diversos autores.

Segundo Pérez-Campanero (2000), as necessidades de intervenção referem-se às necessidades e aos principais problemas vividos e sentidos pelos sujeitos individualmente ou em grupo, como uma comunidade e o ambiente que os rodeia, visando numa segunda fase encontrar as soluções para esses problemas vividos e sentidos e para as necessidades reconhecidas. Para tal, as pessoas como os recetores da intervenção, os profissionais que vão intervir e as instituições a que ambos pertencem, ou de forma mais ampla o grupo social, são envolvidas neste processo de modo a sentirem-se responsáveis pelo diagnóstico dos problemas e das necessidades, esperando-se também que as mesmas ajudem a encontrar as soluções para os problemas e para se colmatarem as necessidades. Contudo, na terceira e última fase relativa à tomada de decisões, esta só se efetua após ter sido feita a priorização dos problemas e necessidades de intervenção sentidas, vividas e detetadas, assim como das soluções e a formulação de metas a fim de ser elaborado um plano de ação a ser executado visando o colmatar das necessidades e a resolução dos problemas entretanto detetados.

O diagnóstico de necessidades de formação (DNF) situa-se no plano da deteção de carências, discrepâncias ou falhas a nível individual ou coletivo alusivas a conhecimentos, competências, capacidades e comportamentos, visando a elaboração de um plano de formação

a aplicar, enquanto a deteção e o levantamento de necessidades de formação dizem respeito à identificação e recolha ou levantamento da informação relativa às citadas carências, discrepâncias ou falhas, tanto individuais como coletivas no que respeita aos comportamentos referentes aos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências que podem conduzir a deficientes desempenhos e a baixas produtividades.

Apesar de nos anos mais recentes, de acordo com Lopo (2011), a expressão «diagnóstico de necessidades de formação» ter vindo a ser substituída pela expressão «diagnóstico de necessidades de competências», recolocando este processo na identificação dos desfasamentos e das suas causas entre o perfil de competências detido por um trabalhador e o perfil de competências desejado, iremos manter a referência à expressão «diagnóstico de necessidades de formação» neste trabalho, dado o objeto do nosso estudo. Contudo, ao longo deste trabalho também serão abordadas as competências que o Diretor deve possuir para desempenhar o seu cargo, especificamente no domínio da liderança, assim como a concetualização deste termo.

Segundo Veloso, Malheiro e Silva, o DNF não se deve centrar “em falhas de desempenho de profissionais mas sim na antecipação de necessidades de desenvolvimento, de melhoria da qualidade da *performance* do profissional e em última instância de uma organização” (2010, cit. por Veloso, 2014, p. 187).

Cuenca define o DNF como “*un proceso cuya finalidad es investigar e identificar cuáles son las competencias y las capacidades que se requiere fortalecer y/o desarrollar en los miembros de una institución*” (2002, p. 13). É cada vez mais reconhecido que o DNF é parte integrante do processo de formação, pelo que deve ser efetuado sempre que se pretende desencadear qualquer ação formativa pontual, programada ou não, ou elaborar um plano de formação.

A respeito do diagnóstico de necessidades de formação, Espinoza (2003) sublinha que se trata de um estudo específico que se realiza em cada posto de trabalho para estabelecer a diferença entre os níveis preestabelecidos de execução e o desempenho real do trabalhador, sempre e quando tal discrepância seja alusiva aos conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes.

De acordo com Tavares, através do diagnóstico de necessidades de formação procura-se, de forma geral,

“recolher elementos necessários para o desenho de respostas formativas que colmatem ou antecipem lacunas de realização do trabalho produzido em contexto organizacional, passíveis de serem atribuídas aos próprios e/ou aos *modi operandi* do exercício profissional, diminuindo o *gap* entre os resultados obtidos e os expectáveis” (2013, p. 51).

Realizar um diagnóstico de necessidades de formação é, na perspetiva de Gouveia *et al.*, “fazer uma análise detalhada de determinado contexto de modo a conseguir que qualquer tipo de formação ou experiência de aprendizagem preparadas posteriormente, sejam adequadas à organização e ao público em questão, capazes de provocar mudanças, de potenciar/melhorar *performances* individuais e/ou de grupo” (2007, p. 11). Entendem estes autores (2007) que só após um diagnóstico de necessidades de formação corretamente conduzido e realizado, a formação daí resultante poderá contribuir para a melhoria do desempenho no sentido da consecução dos objetivos previamente estabelecidos ao nível da organização, do público-alvo e da entidade formadora. Estes objetivos, de acordo com Monteiro e Cardoso, “devem permitir analisar, não apenas o que deve ser aprendido, mas também o que os formandos deverão estar aptos a fazer no final da formação” (2011, p. 535).

Neste âmbito, existem diagnósticos que assumem uma vertente «curativa ou reativa», quando se trata de identificar as ações formativas tendentes a resolver os problemas ou a colmatar as falhas e necessidades; «antecipatória ou prospetiva», já que permitem preparar os profissionais para desafios futuros; e «mista», quando se verifica uma conjugação das duas situações anteriores.

Julgamos que quando um problema é encarado como carecendo de ter uma resposta formativa, deve, então, ser desencadeado um processo de diagnóstico de necessidades de formação visando configurar a ação que o deverá solucionar. Neste âmbito, a formação deverá traduzir-se num ajustamento dos desempenhos profissionais esperados aos objetivos definidos pela organização, pela entidade formadora e mesmo pelos próprios sujeitos.

Numa outra perspetiva, T. V. Oliveira entende que “a capacidade de tornar o investimento em formação em ativos com influência no desempenho profissional depende em larga escala da qualidade do DNF realizado” (2012, p. 197). Para isso, o DNF deve focalizar-se na análise das discrepâncias entre as competências, capacidades e habilidades que devem ser mobilizadas no desempenho profissional e aquelas que efetivamente são mobilizadas, já que é nas falhas, diferenças ou *gap* entre ambas que reside a necessidade de formação. No final deste processo devem estar criadas as condições para assegurar que a formação se possa

traduzir em impactos consistentes e benéficos para a atividade profissional, para o indivíduo e para a própria organização onde trabalha. Este desafio será tanto mais alcançado quanto maior for a capacidade de tradução dos resultados do processo de DNF em objetivos de formação, que clarifiquem a orientação esperada dos resultados pretendidos, seja a nível organizacional e dos desempenhos profissionais, seja a nível das dimensões de competências a adquirir no final da formação, dado que é em função deles que grande parte das decisões sobre o «desenho» e colocação em prática do programa devem ser tomadas (T. V. Oliveira, 2012). Ainda na ótica deste autor, as necessidades de formação devem ser identificadas a três níveis:

- “• Organização - identificação de necessidades criadas pelo planeamento estratégico, por programas de eficiência e melhoria interna, problemas de *performance* e diagnósticos realizados em diferentes setores da organização;
- Grupo ou equipa - diagnóstico de necessidades comuns, geradas quer pela interação e interdependência das pessoas na organização quer por especificidades do trabalho das várias unidades;
- Individual - análise da combinação entre os requisitos de um posto de trabalho e o *background* cultural, educacional, experiências prévias e estilo comportamental do colaborador que o ocupa” (2012, p. 198).

Essa identificação deve ser realizada com o recurso a utilização de técnicas de DNF nestes três níveis, que são abordadas num ponto específico deste Capítulo do nosso trabalho.

Contudo, para que um processo de DNF tenha sucesso, entende T. V. Oliveira (2012) que a falha, diferença ou *gap* deve ser situada nas diferentes dimensões que compõem a competência, ou seja: no conhecimento relacionado com os domínios educativos da administração, gestão e liderança de escolas; nos traços que são as características pessoais inerentes à disposição com base nas quais a pessoa responde perante um estímulo ou uma situação concreta que se depara, assim como nas atitudes face ao trabalho; e nas capacidades para o indivíduo aplicar o conhecimento e as aptidões individuais no seu desempenho profissional. O próprio processo de DNF percorre determinados passos como vimos.

De qualquer forma, devemos ter presente que o sucesso do DNF implica que este seja efetuado tendo em atenção os seguintes aspetos:

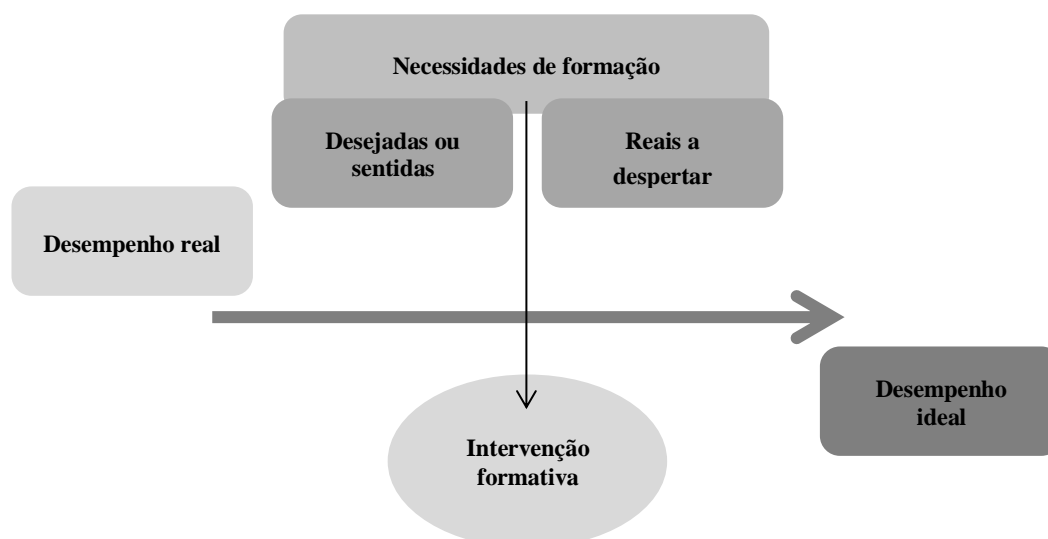
- “1) considerando a especificidade da organização e as suas orientações estratégicas; 2) que se envolvam os destinatários da formação; e 3) que se analisem as *gaps* atuais e tendências

futuras. Orientar as respostas ao DNF para a explicitação dos resultados esperados no posto de trabalho é a outra condição que assegura a credibilidade dos programas de formação” (T. V. Oliveira, 2012, p. 200).

Diagnosticar necessidades de formação numa organização significa “identificar a parte da diferença entre o desempenho específico que uma organização espera dos seus colaboradores e colaboradoras e o desempenho real” (Lopo, 2011, p. 33). Deste modo, se nos situarmos no campo educativo deve proceder-se ao diagnóstico de necessidades de formação destes profissionais da educação, ou seja, deve ser realizada a “recolha e tratamento da informação relativa a carências a nível individual e/ou colectivo referentes a comportamentos a nível de conhecimentos, capacidades e atitudes que podem conduzir a um deficiente desempenho e baixa produtividade” (Tomás *et al.*, 2001, p. 30). O seu objetivo é o de identificar os problemas atuais, a curto, a médio e a longo prazo suscetíveis de serem resolvidos por via de formação.

O diagnóstico de necessidades de formação pode ser realizado, de acordo com Gouveia *et al.* (2007), segundo o modelo de discrepância, podendo ser representado esquematicamente conforme se apresenta na figura 79.

Figura 79 - O diagnóstico de necessidades de formação segundo o modelo de discrepância



Fonte: Gouveia *et al.* (2007, p. 14)

O processo inicia-se normalmente com a aplicação de um inquérito a um grupo de peritos acerca das dimensões dos desempenhos desejáveis para cada área em estudo. Segundo Gouveia *et al.*,

“o desempenho desejável implica necessidade de competências mínimas que são necessárias para a realização das tarefas, as competências úteis ou as competências ideais (utópicas). As expectativas de desempenho, ou objectivos, são definidos para cada dimensão do desempenho e testadas com um segundo grupo de especialistas. Com base nas duas opiniões são definidos os desempenhos desejados” (2007, p. 13).

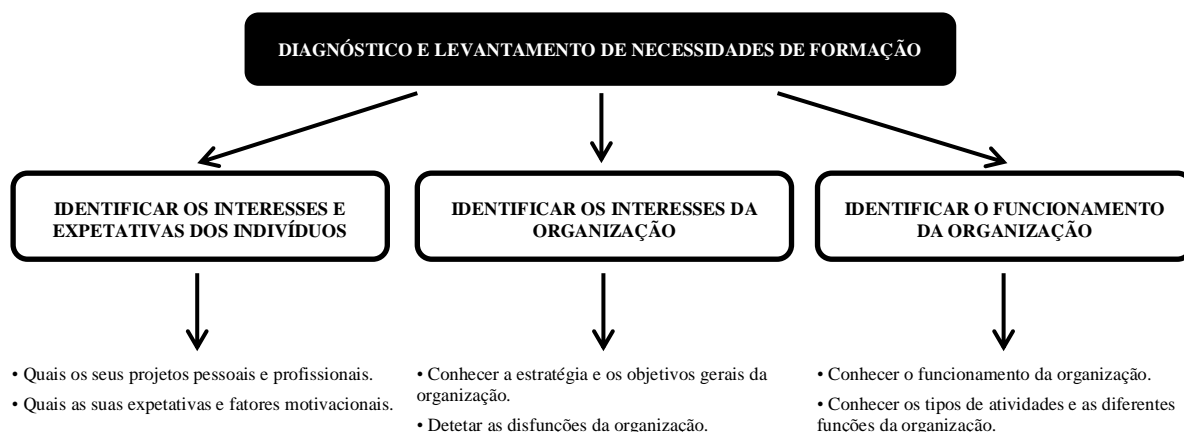
Posteriormente é medido o desempenho da população-alvo mediante a aplicação de uma das técnicas que se utilizam para este procedimento, que podem ser as entrevistas, os questionários, a análise e descrição de funções, os documentos de controlo interno, os documentos estratégicos, entre outros. Desta forma, são determinados os resultados atuais da população-alvo para cada uma das dimensões do desempenho.

Só após esta fase é que a necessidade é identificada, designadamente quando o desempenho medido é inferior ao nível desejado. Depois de identificadas as necessidades podem ser ordenadas pela dimensão da diferença entre o desempenho e o objetivo. Grandes diferenças neste item significam necessidades maiores, devendo a programação da formação para colmatar as diferenças se iniciar pelas áreas onde as discrepâncias são maiores.

Dito de outra forma, neste processo “é possível identificar as discrepâncias entre os níveis de desempenho existentes e os desejados, detectando as mudanças esperadas com as acções de formação que permitirão definir os indicadores de eficácia da formação, que se traduzirão em resultados concretos quantificáveis” (Simões, 2008, p. 38).

Outra concetualização deste tipo de processo é-nos dada por Coiteiro (2008), que afirma que o mesmo pode ocorrer em três níveis de intervenção, nomeadamente o individual, o organizacional e o funcional (de funcionamento da organização), na medida em que estes poderão ser alvo de processos formativos por via de neles se verificar a existência de diferentes tipos de necessidades. Desta forma, este processo permite conhecer os principais problemas a esses níveis, podendo o mesmo ser representado esquematicamente tal como se mostra na figura 80.

Figura 80 - Diagnóstico e levantamento de necessidades de formação



Fonte: Adaptado de Coiteiro (2008, p. 211)

Nesta perspetiva, o diagnóstico de necessidades de formação além do indivíduo, centra-se ainda na organização e no seu funcionamento. A forma como for realizado o diagnóstico e levantamento de necessidades de formação será determinante para todo o processo formativo, quer ele seja dirigido aos interesses, expetativas e motivações do indivíduo, quer se direcione para os interesses da organização, assim como do seu funcionamento.

Ao nível individual são tidas em conta as diferentes perspetivas do indivíduo de acordo com a avaliação do seu desempenho, do seu potencial e da própria autoavaliação.

No nível organizacional, a abordagem terá de ter em consideração a estratégia e os objetivos definidos pela organização a curto, médio e longo prazo.

Por fim, ao nível funcional é importante considerar neste processo os padrões de desempenho pretendidos em função dos recursos existentes nas diversas áreas ou tipos de atividade e nas distintas funções, já que os desvios que possam existir entre os padrões de desempenho pretendidos e aqueles que efetivamente sejam alcançados, após serem determinadas as causas e os fatores condicionadores, poderão ser alvo de um processo de intervenção formativa.

Neste processo, Coiteiro chama a atenção para o facto de que “um deficiente diagnóstico e levantamento de necessidades de formação jamais será camuflado, ainda que as etapas seguintes sejam trabalhadas com a maior competência e o maior profissionalismo” (2008, p. 210). Deste modo, a autora (2008) acrescenta que falar de diagnóstico e levantamento de necessidades de formação é falar de pesquisa, de observação, de

conhecimento, de colocação de hipóteses, de comprovação, confirmação ou infirmação e de avaliação.

Outros autores como Goldstein (1980), Wexley (1984), Mira, Alonso e Aleixo (2000), Cuenca (2002), o Instituto para a Inovação na Formação (2003), Ceitil (2007) e Macedo (2008), apenas para referir alguns exemplos, também perspetivam o diagnóstico de necessidades de formação no âmbito dos três níveis que acabámos de abordar. Contudo, nem todos os autores entendem que o diagnóstico de necessidades de formação se processa a estes três níveis, mas sim no que toca a dois níveis, o individual e o organizacional, dado que neste último integram a análise dos conteúdos funcionais, como são os casos de Barón (2008), de F. Almeida (2011) e de Marín e Berrocal (2012). Já Latham (1988), àqueles três níveis acrescenta um quarto nível de análise, o demográfico, de modo a abranger perspetivas futuras e necessidades de formação estratégica.

Na nossa opinião, e no que ao Diretor de escola diz respeito, julgamos que o diagnóstico de necessidades de formação, além das três perspetivas já citadas, ou seja, a individual, a organizacional e a funcional, deverá ocorrer também no plano nacional, nomeadamente no que concerne à implementação das reformas educativas por parte das administrações educativas, quer elas sejam nacionais, regionais ou locais. Ainda no âmbito deste profissional da educação, julgamos que a identificação de necessidades pode-se também basear na reflexão deste gestor sobre a sua prática, num processo gradual de construção e explicitação dessas necessidades. Este processo torna-se ainda importante, dado permitir reduzir a natureza potencialmente ameaçadora da expressão de necessidades.

Assim, como nos diz Estrela, Madureira e Leite, “através de um processo continuado e acompanhado de reflexão sobre a prática, será possível transformar esses desejos e interesses vagos em preocupações explícitas e estas em necessidades de formação” (1999, p. 31). Igualmente a este respeito, parece-nos que as necessidades de formação também refletem alguma «ligação» ao tempo de serviço de cada Diretor de escola dependendo assim, da experiência dos primeiros anos de serviço no cargo e da natureza da sua «indução» profissional. Tal dicotomia pode conduzir, nalguns casos a uma desilusão e, noutros, pode servir de trampolim para o desenvolvimento profissional, de que os desempenhos das funções ligadas à gestão de topo dos estabelecimentos de ensino não superior também fazem parte, na medida em que segundo Barbier as “actividades de formação fazem parte mais geralmente das actividades ou dos processos de transformação dos indivíduos” (1990, p. 12).

Continuando no âmbito educativo, Andrade (2003) entende que o diagnóstico de necessidades de formação é um processo cuja finalidade é investigar e identificar quais são as competências e as capacidades que se requer fortalecer ou desenvolver nos membros de uma organização, que no caso da escola se reporta ao pessoal da direção, ao pessoal docente e não docente, com o objetivo de melhorar o funcionamento e o desempenho da organização no seu conjunto. Ainda no campo educativo, Cuenca assinala que o diagnóstico de necessidades de formação permite

“investigar e identificar cuáles son las competencias que requiere el personal directivo, pedagógico y administrativo de una escuela con el fin de mejorar el desempeño de la gestión institucional -administrativa y pedagógica-; el mismo busca establecer los objetivos y acciones pertinentes para el diseño y posterior ejecución de los planes de capacitación respectivos. Permite, así mismo, conocer las necesidades que existen en la escuela, específicamente aquéllas referidas a la ausencia o deficiencia de conocimientos, habilidades y actitudes que sus profesionales deberían adquirir, reafirmar y/o actualizar para desempeñar” (2002, p. 9).

Quando se analisam as necessidades de formação, podem detetar-se desvios ou discrepâncias entre «o dever ser» ou situação esperada e «o ser» situação real, o que permite conhecer quais são as pessoas que se devem capacitar ou formar e em que aspetos devem fazê-lo, ao mesmo tempo que se estabelecem graus de profundidade e de prioridade, de acordo com as reais necessidades que lhes correspondem.

Através deste processo é possível determinar o perfil atual das pessoas que trabalham numa organização como, por exemplo, numa escola, assim como identificar as áreas em que os seus membros têm a necessidade de desenvolver determinadas capacidades e competências para desempenhar melhor o seu trabalho.

Este processo tem diversas abordagens, focos ou perspetivas. Uns autores, investigadores e académicos centram o diagnóstico de necessidades de formação no indivíduo, outros no seu desempenho, enquanto ainda outros utilizam-no para analisarem a organização, os seus problemas e os desafios que implica o cumprimento da sua missão.

Neste âmbito, Cuenca (2002) apresenta três perspetivas para assumir um novo enfoque, centrado respetivamente no posto de trabalho ou cargo, no desempenho e na análise dos problemas. O primeiro modelo centra-se nas características do posto de trabalho, nas funções e *standards* de rendimento que exige, ou seja, centra-se no «que se faz e no que se

deveria fazer». No segundo caso, o desempenho real é comparado com o desempenho desejado, procurando analisar-se as causas das diferenças detetadas. Assim, basicamente compara-se «o que se consegue» com o «que se deveria conseguir». Por último, no terceiro caso, é observado o funcionamento da organização no seu conjunto, em que se inclui o clima laboral e o cumprimento dos padrões e dos indicadores mínimos de qualidade. Deste modo, apesar dos dois primeiros enfoques se centrarem mais na pessoa e no seu desempenho, o terceiro, sem excluir o indivíduo e o desempenho individual, debruça-se sobre os objetivos organizacionais, com o intuito de resolver os problemas identificados a este nível.

Desta forma, a organização no seu conjunto, a sua missão, os seus problemas e os seus desafios constituem o referente obrigatório para avaliar as necessidades de formação dos seus responsáveis.

Este processo de DNF é de extrema importância para qualquer organização, dado que a formação a disponibilizar a qualquer formando ou grupo de formandos “está sempre dependente do modo como é visto o seu ponto de partida, isto é, o diagnóstico da necessidade de formação” (J. M. Santos, 2008, p. 17). Este diagnóstico é feito através de um levantamento dos fatores humanos e organizacionais que mais poderão beneficiar da melhoria de conhecimentos adquiridos com a futura formação. Esta é uma área onde irão recair as preocupações dos indivíduos ou grupos e das próprias organizações. O trabalho efetivo para “classificar e quantificar a necessidade começa com a recolha de dados identificando as causas dessa necessidade, seguindo-se a determinação dos efeitos indicados pela ação futura e certamente a quantificação dos custos envolvidos no processo formativo” (J. M. Santos, 2008, pp. 17-18).

Esta necessidade representativa é criada por parte do formando ou do grupo e é motivante em matéria de aprendizagem e de formação. A necessidade poderá ser de índole material ou psicológica, constituindo-se como uma «chama acesa» durante todo o processo formativo.

Já a análise de necessidades de formação refere-se ao tratamento e avaliação dos dados obtidos pelo levantamento de necessidades de formação. A este respeito, por exemplo, Nieto (2000) utiliza o termo análise para se referir ao procedimento de documentação da informação que inclui, tanto a identificação da necessidade, como a identificação das causas da necessidade e implica a classificação do problema quanto aos tipos de intervenção que podem ser utilizados razoavelmente para ser suprida a discrepância. Segundo Tristán, “as análises de

necessidades fragmentam essas necessidades identificadas nas suas componentes constituintes e identificam as causas das necessidades” (2006, p. 236).

A análise de necessidades surgiu na prática educativa no final dos anos 60 do século XX (Saylor *et al.*, 1981; Stufflebeam *et al.*, 1985; Suarez, 1985; 1990; 1994; Barbier e Lesne, 1986), sendo os trabalhos de Barbier e Lesne (1977) uma das principais referências, e a partir desse momento tem-se tornado um instrumento importante na planificação e tomada de decisões nesta área, em particular no que à formação diz respeito (Stufflebeam *et al.*, 1985; Mckillip, 1987).

Para Pérez-Campanero, a análise de necessidades consiste “*en descubrir cuál es el problema y comprenderlo lo suficiente como para poder resolverlo, distinguiendo con claridad si es necesaria o no la intervención*” (2000, p. 17). Quando o problema se pode resolver mediante programas de intervenção socioeducativa, então terão de ser considerados objetivos claros e definidos, nesse âmbito, na fase relativa à elaboração do plano de ação que se pretende executar. Posteriormente as decisões são tomadas procurando que a intervenção ajude a solucionar os problemas e a colmatar as necessidades. Se pelo contrário, a intervenção não é necessária, o plano a considerar será de outra ordem, pelo que não poderá integrar objetivos relativos à intervenção.

Na ótica de Wexley e Lathan (1991), a análise de necessidades de formação deve relacionar a organização, em que o enfoque se direciona para o ambiente organizacional, a função, que se relaciona com os conhecimentos, competências e capacidades necessárias para que haja sucesso no desempenho e a pessoa, o que contribui para um crescimento pessoal, um desenvolvimento profissional e para uma avaliação de desempenho.

De acordo com Matias *et al.*, a análise de necessidades de formação

“é uma prática de produção de objetivos de formação. Constitui um momento indispensável de toda a acção de formação e pretende por um lado, fazer coincidir as formações com o que é esperado e/ou desejado pelas pessoas em formação (domínio da pedagogia) e, por outro, racionalizar as políticas de formação a partir de objetivos mais gerais, isto é, reforçar a necessidade de articulação entre as actividades de formação e as actividades sociais e económicas (dimensão social ou económica da formação)” (1999, p. 110).

Mckillip (1987) entende que a análise de necessidades é fundamentalmente uma ajuda para a tomada de decisões, sem, contudo, se substituir a este processo. Limita-se a fornecer e avaliar informações sobre os problemas e as suas soluções.

Segundo leite a própria “análise de necessidades de formação é um processo inacabado cuja análise constitui uma das finalidades da própria formação” (1997, p. 54). A própria análise de necessidades também se insere “numa estratégia de formação cujo objectivo prioritário é a aquisição, não de saber «feito», mas da capacidade de saber analisar” (Rodrigues, 1999, p. 185).

Para Mitchell, “o diagnóstico de necessidades, também designado por análise, levantamento ou definição de necessidades de formação, pode ser muito simplesmente definido como uma verificação sistemática e organizada dos problemas que uma determinada organização tem e podem ser resolvidos através da formação” (1998, cit. por Ceitil, 2007, p. 342).

Portanto, a análise de necessidades consiste num “processo sistemático de recolha de dados que permite evidenciar quais são as necessidades de mudança que uma determinada organização apresenta, e que podem ser respondidas directamente através de formação” (Ceitil, 2007, p. 343). Esta recolha de dados pode ser mais ou menos exaustiva sobre uma determinada situação, consoante a organização ou responsáveis pelo processo assim o entendam, de acordo com o que é pretendido com a realização deste processo em concreto.

Segundo Rodrigues (1991; 1999; 2006) e Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades pode ser descrita como um instrumento de diagnóstico ao serviço do planeamento educativo, mas também pode ser considerada no âmbito específico das ações de formação como uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação. Ou seja, partindo deste processo é possível tomar decisões ao nível dos objetivos, dos conteúdos e das atividades a integrar num plano de formação. Embora a prática da análise de necessidades seja criticada por alguns (Charlot, 1976; Correia, 1991; 1996), aceita-se de um modo geral que a mesma “é uma condição importante da eficácia da formação” (Monteiro e Silva, 2013, p. 120). Todavia, para que tal se verifique é ainda necessário que se ajuste a formação às necessidades sociais e individuais que, por vezes, se opõem e se contradizem, e que exista uma preocupação de rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação, sobretudo numa área tão importante como é a da educação em geral e daqueles que administram, geram e lideram as escolas em particular.

Sendo uma prática, a análise de necessidades é um processo sujeito a critérios, que recolhe representações dos sujeitos. De acordo com Rodrigues,

“a expressão análise de necessidades referencia o conjunto das operações, desde a recolha das necessidades à sua ponderação analítica, segundo critérios avaliativos de prioridade ou outros. Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha de forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação” (1999, p. 165).

Este processo também é concetualizado como uma estratégia de investigação quando se efetua numa ótica voltada para o desenvolvimento profissional contínuo ou permanente, em que não se pretende encontrar o que está em falta, mas que procura apoiar-se na compreensão da experiência vivida e na reflexão crítica. Nesta perspetiva, a análise de necessidades é acompanhada e orientada pelo formando na construção das suas necessidades contrariando a ideia da descoberta de necessidades, cabendo ao formador não organizar um processo de transmissão de saberes mas um trabalho que permita contribuir para o desenvolvimento da reflexão crítica do formando.

Julgamos que a análise de necessidades de formação deve desempenhar uma função de natureza mais pedagógica, em que tenha como meta, antes e durante o processo de formação, a adequação da própria formação ao que é esperado e desejado pela população concreta a formar, de modo a que não se esgote no momento em que se inicia a formação.

De acordo com Correia, Lopes e Matos, a análise de necessidades de formação sustenta-se “num conjunto de técnicas visando «objectivar» as carências dos potenciais destinatários da formação” (1999, p. 38). De certa forma, também é o que se pretende com este estudo, uma vez que os profissionais da educação que manifestam estas carências correspondem àqueles que são responsáveis pela administração, gestão e liderança dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, que neste caso correspondem aos Diretores. Ainda segundo estes autores,

“a análise de necessidades envolve um conjunto de fenómenos sociais mais amplos do que aqueles que dizem respeito às problemáticas específicas da formação; envolve problemáticas que dizem respeito tanto à definição da profissão e dos modelos identitários dos destinatários da formação como problemáticas relacionadas com as carreiras profissionais, como envolve ainda o reconhecimento de que os diferentes intervenientes na formação (formandos, formadores, instituições de formação, instituição empregadora, etc.) não definem da mesma

forma estas problemáticas, razão pela qual não definem também da mesma forma as «necessidades» que deverão ser tidas em conta pelos sistemas de formação” (1999, pp. 14-15).

Igualmente, na ótica de Correia, Lopes e Matos, “a análise de necessidades de formação deve ser objecto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação” (1999, p. 13) e ainda, de acordo com estes autores, deve constituir-se sobretudo como “um processo de produção de pertinências e de sentidos para a formação” (1999, p. 24). Nesta perspetiva e deste modo, torna-se assim claro que tem mais sentido falar-se em “análise de necessidades em formação” (Canário, 1999, p. 144).

A expressão «análise de necessidades» designa então um “*processo rigoroso*, que se quer científico, que, dando a possibilidade de sondar o que faz falta ao formando e/ou à instituição permitirá *organizar racionalmente a formação*, estabelecendo os objectivos mais pertinentes e as estratégias mais adequadas” (Kaufman e Herman, 1991, cit. por Carioca *et al.*, 2005, p. 54).

Parece-nos, assim, que a análise de necessidades de formação deverá ter em conta as diversas necessidades de formação, de acordo com o seu contexto.

Em sentido lato, supomos que a análise de necessidades, no âmbito particular das ações de formação, pode ser considerada como uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação.

Porém, no quadro das atividades de formação propriamente ditas, a análise de necessidades torna-se um instrumento menos técnico e mais pedagógico. Foi a preocupação com a eficácia e sucesso das ações de formação, nomeadamente na formação contínua, que fez surgir um discurso, legitimando a análise de necessidades neste contexto.

Mas, podemos ainda perspetivar, de acordo com Rodrigues e Esteves, a análise de necessidades segundo a ótica de quem expressa as necessidades (como é o caso deste estudo em que os respondentes ao inquérito por entrevista, assim o fazem), distinguindo-se, então, cinco abordagens diferentes: “abordagem pela procura de formação (...); abordagem através dos profissionais de educação (...); abordagem pelos informantes-chave (...); abordagem através de assembleias (...); abordagens através de sondagens (*survey*)” (1993, pp. 30-32). Elas diferenciam-se entre si pelas fontes de recolha de informação, pelas orientações teóricas que resultam do conceito de necessidade que defendem e por apresentarem graus diferentes de fiabilidade e validade dos resultados.

A abordagem pela procura de formação parte dos registos existentes nas instituições de formação sobre os pedidos de cursos de formação, individualmente expressos. Estes dados fornecem uma

“descrição dos interesses e características dos indivíduos interessados em participar em acções de formação e, com base nessa amostragem, é possível prever as necessidades de formação a nível generalizado. A abordagem tem as vantagens de partir dos dados de pessoas realmente interessadas em entrar em processos de formação e de ser relativamente fácil de realizar, uma vez que o acesso aos dados está garantido e a transformação de necessidades expressas em conteúdos não apresenta grandes dificuldades. Tem, no entanto, a desvantagem de partir do pressuposto que os pedidos expressos pelos participantes nas acções de formação são representativos das necessidades de uma dada população” (Leite, 1997, p. 29).

A abordagem através dos profissionais da educação dá primazia à percepção e à experiência que estes especialistas como os docentes, os planificadores, os formadores e os administradores, têm das necessidades de formação de uma determinada população ou de um determinado grupo. Trata-se de uma abordagem que parte do princípio que a experiência acumulada por estes peritos é suficiente para determinar as necessidades de formação de um dado grupo de indivíduos e para que consigam chegar a consensos sobre os conteúdos e estratégias de formação. A grande desvantagem desta abordagem prende-se com o facto de estes peritos confiarem demasiado nas suas percepções o que, por vezes, pode fazer com que estas não coincidam com o ponto de vista daqueles que não frequentam as instituições educativas. Esta situação pode conduzir a que os objetivos antes definidos corram o risco de não corresponderem às necessidades reais.

A abordagem pelos informantes-chave baseia-se nas informações recolhidas junto de pessoas que numa determinada comunidade ocupam posições que legitimam o seu conhecimento sobre necessidades. Estas pessoas podem ser escolhidas através de questionários ou a partir da escolha dos líderes de uma dada comunidade ou ainda pelas instituições públicas. Segundo Monteiro e Silva, esta abordagem tem como principal vantagem

“não envolver custos demasiado elevados e ser de fácil operacionalização. A sua principal limitação, tal como as anteriores, é ser elaborada apenas com base na opinião de um grupo,

que embora legitimamente reconhecido, pode não ter conhecimento real das necessidades mais prementes de uma determinada população” (2013, p. 128).

Na abordagem através de assembleias, “a informação é recolhida através de reuniões públicas com a presença de toda a comunidade e onde se estimula a discussão sobre tópicos específicos” (Leite, 1997, p. 29). Tal como a anterior, esta abordagem é de fácil realização. Outra vantagem prende-se com o elevado número de pessoas que consegue abranger, o que permite alargar o conhecimento sobre as necessidades dessa população. Todavia, uma desvantagem desta abordagem consiste no facto da mesma não garantir a participação de todos, pelo que se pode correr o risco das necessidades manifestadas não serem representativas de toda a comunidade, mas apenas de parte da população mais informada, como também a mesma ter uma validade restrita.

Por fim, a abordagem através de sondagens é realizada através de uma amostragem representativa da população, pelo que se trata do único processo sistemático de recolha de dados. Segundo Leite, “esta abordagem permite repartir os indivíduos por sub-grupos a partir das variáveis pessoais e identificar as necessidades de cada sub-grupo; permite ainda dar relevo às necessidades dos grupos tradicionalmente esquecidos (os idosos, os analfabetos, etc.)” (1997, p. 30). A sua maior vantagem consiste em fornecer informação válida e fiável das necessidades existentes numa determinada população, quando os instrumentos de recolha de dados são construídos com rigor. Todavia, tem a desvantagem de ser mais difícil de concetualizar e de realizar do que as anteriores.

Podemos referir que relativamente a este processo coexistem três perspetivas dominantes. Uma delas centra-se no ajustamento entre o que se «procura» e o que se «oferece» em termos de formação. A outra assenta no ajustar a «oferta» à «procura» de formação, procurando que a formação oferecida coincida com a formação que se deseja alcançar e a última refere-se à análise de necessidades no quadro das práticas sociais, sendo concebida para a definição de objetivos.

Em relação à primeira, a análise das necessidades inicia-se no conhecimento dos interesses, das expectativas, dos problemas, das dificuldades, das motivações e das preferências da população a formar, com o objetivo de ajustar o programa ao formador e ao formando. Nesta perspetiva, procura-se que a formação desejada coincida com a formação que se oferece. Para tal, os formandos são ouvidos, o que proporciona ao formador a recolha das suas representações e das suas perceções, o que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes

para a formação. Esta situação ainda permite ao formador centrar-se nas necessidades de formação dos formandos, o que possibilitará a elaboração de um programa dirigido à resolução dos seus problemas neste campo, ou seja, ao colmatar das suas necessidades formativas. Este envolvimento dos formandos contribui para diminuir as resistências à formação e potencializa os seus efeitos.

Portanto, de acordo com esta perspectiva, a análise de necessidades de formação desempenha “uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas” (Rodrigues, 1991, p. 51).

Esta perspectiva apresenta várias limitações. Por um lado, o estatuto institucional do formador interfere na expressão, “na análise e discussão das necessidades. Por outro lado, a relação formando-formador não é marcada apenas pelo papel institucional de cada um, mas também pelo domínio diferenciado que cada um deles tem de elaborar planos de formação” (Rodrigues, 1991, p. 53). Estas circunstâncias podem fazer com que as necessidades de formação da população a formar não sejam as reais, mas sim uma verbalização de modos ou de opiniões pré-concebidas ou ainda de sentimentos pouco claros ou precisos. Outra limitação prende-se com o facto de no momento em que são conhecidas as necessidades de formação, os respetivos planos de formação serem determinados pela entidade formadora, uma vez que o processo de análise de necessidades de formação não contempla a etapa da avaliação dos aspetos formativos, cessando quando se inicia o processo de formação propriamente dito. Acresce a esta situação, o facto de se trabalhar somente com representações da população a formar, o que não facilita a aferição entre o sucesso das ações de formação e a eficácia do sistema.

Já na segunda perspectiva verifica-se o oposto, na medida em que se baseia no ajustamento da «oferta» à «procura» de formação, ou seja, em que se pretende fazer coincidir a formação disponibilizada e ministrada com a formação desejada. (Rodrigues e Esteves, 1993). De acordo com esta perspectiva, analisar as necessidades da população a formar “ultrapassa a mera escolha e análise de informação em que deve basear-se a planificação, condução e avaliação da acção” (Rodrigues, 1991, p. 54). Os formandos participam em todo o processo formativo desde a sua conceção e o processo de análise de necessidades é realizado antes e durante o processo formativo, pelo que não se esgota quando se inicia a formação. Portanto, a entidade formadora não define nem impõe os objetivos de formação de forma unilateral, ouvindo antes os formandos e apoiando-os na criação de um clima adequado e

propício à reflexão e à consciencialização das suas necessidades formativas. Neste âmbito, o formador também desempenha um papel importante, nomeadamente no que toca ao auxílio que presta aos formandos em relação ao discernir as verdadeiras necessidades das imagens destas que, porventura, sejam criadas pelos sujeitos a formar.

De acordo com esta perspetiva, “a análise de necessidades torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido, não como um mero objecto de formação, mas como um sujeito privilegiado desta” (Rodrigues, 1991, p. 55).

Ainda nesta perspetiva, a análise de necessidades de formação encontra-se centrada nas pessoas a formar, ou seja, nos formandos, ao contrário da perspetiva anterior que se centra nas necessidades.

Esta perspetiva permite verificar que a análise de necessidades não se deve resumir a um questionamento externo pontual, ou a uma sondagem estatística de preferências, dificuldades, problemas ou necessidades sem qualquer implicação dos formandos e do formador no seu processo. Antes pelo contrário, deve reclamar o envolvimento do formando e do formador e deve ocorrer antes e durante o processo formativo.

Em nossa opinião, deve também ser conjugado com uma avaliação ao impacto que a formação teve nos formandos e no seu desempenho profissional, social e/ou noutros domínios, de modo a ser possível se efetuar as devidas correções a este processo, além de permitir com mais veracidade se poder concluir as reais lacunas, falhas e necessidades de formação que os sujeitos continuem a apresentar ou outras novas que, entretanto, tenham surgido com o decurso, tanto do processo de análise de necessidades, como do próprio formativo.

Nesta segunda perspetiva que é, de acordo com Piolat, humanista, podem-se distinguir duas tendências: a clínica e a política, sendo que na primeira,

“o essencial da formação consiste em ouvir o formando e interpretar os dados resultantes. O formador deve manter-se atento às necessidades explicitadas, que não são, muitas vezes, mais do que écrans das verdadeiras necessidades, estas, latentes, não ditas, mais profundas e mais autênticas. Quanto à segunda, a sua intenção é sobretudo permitir ao formando consciencializar os efeitos do poder e abrir perspectivas para ele se apropriar do processo da sua formação. Não se lhe impõe objectivos institucionais e suscita-se-lhe o seu sentido crítico e interventivo” (1980, p. 67, cit. por Rodrigues, 1991, pp. 56-57).

Esta segunda perspetiva, sendo humanista, tem vantagens sobre a primeira, dado que além de aquisições técnicas proporciona um desenvolvimento pessoal aos formandos. Contudo, também apresenta limitações, residindo a principal na “tendência para os formandos expressarem estereótipos ou modas. As dificuldades, interesses, motivações, necessidades por eles verbalizadas aproximam-se frequentemente das propostas habitualmente feitas na instituição onde se encontram para se formar (ou para ser formados)” (Rodrigues, 1991, p. 57). Outra limitação relaciona-se com o facto de o formador ser colocado numa posição de «insegurança» ou de «desconforto» quando posto numa situação de «dependência» do formando.

Neste âmbito, colocam-se algumas questões como, por exemplo: estará ele disposto a este tipo de situação em que terá de «negociar» com os formandos múltiplos aspetos do processo formativo decorrentes do processo de análise de necessidades de formação? Até que ponto aceitará este tipo de negociação? Além disso, estará ele preparado para este eventual «processo negocial»?

Por último, a terceira perspetiva refere-se à análise de necessidades no quadro das práticas sociais para a definição de objetivos em que estes devem ser indutores de mudança. No entanto, atendendo à contextualização das situações e dos intervenientes, “esta perspetiva pode ser entendida como uma retradução de objetivos mais abrangentes, originados noutras circunstâncias, com limitações particulares” (Serafim, 2007, p. 24).

Neste âmbito, julgamos que a formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas estatais, em Portugal, deve ser uma atividade contínua, sistemática e com planeamento, elaborada com base nas necessidades reais, numa «comunhão» entre as necessidades do sujeito e as da organização, e na perspetiva profissional, vocacionada para a formação de atitudes, de valores, de competências, de qualidades, de personalidade destes dirigentes, visando a implementação de programas de formação com o intuito de melhorar o nível de desempenho destes gestores, as suas vivências, as suas necessidades individuais e coletivas. A necessidade de formar determinadas competências não se deve confinar apenas a estes sujeitos, mas também às organizações escolares onde exercem a sua atividade profissional e com o objetivo desta poder ser aperfeiçoada pelos Diretores escolares é fundamental a existência da reflexão em relação à sua prática direcionada pela perspetiva teórica possibilitando interrogar a própria prática, originando novas necessidades.

Outro aspeto a ter em conta prende-se com o facto das reformas do sistema educativo que têm vindo a ser implementadas, fruto das novas exigências do século XXI, terem

conduzido a profundas ruturas na ação profissional dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas que, como consequência, impõem novas necessidades formativas, pelo que nos parece que este ciclo se desenvolve numa espiral de formação-aperfeiçoamento-formação.

A análise de necessidades pode e deve sustentar as decisões de planeamento da formação ao nível da decisão política por parte da administração, dos centros de formação de associação de escolas e dos próprios Agrupamentos de Escolas, assim como ao nível das ações propriamente ditas. Julgamos que se deve conhecer o real onde se intervém a este nível, nomeadamente o que a alguns ou a todos os intervenientes neste processo consideram que falta para que a formação a oferecer corresponda às reais necessidades dos seus destinatários. Pode ainda, segundo Rodrigues (2006), assumir em simultâneo, se possível, o papel de estratégia exploratória conducente à conscientização dos intervenientes do que lhes faz falta para atingir com satisfação as metas que eles próprios definem enquanto seres pedagógicos e sociais ou à conscientização, também emancipadora, do que já foi adquirido no decorrer da formação.

Neste âmbito, de acordo com Rodrigues, “as necessidades de formação são, assim, ponto de partida e ponto de chegada de uma política de formação que então se poderá designar de contínua” (2006, p. 121).

A determinação das necessidades e representações de formação, a partir das expectativas individuais e de grupo, de professores (incluindo os Diretores), é a forma que melhor respeita os trajetos profissionais individuais específicos. Ainda, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades é essencial para planificar ações de formação, para implementar os objetivos, conteúdos e atividades. É também “a base para a elaboração do plano de formação, uma vez determinadas as *principais opções*” (Peretti, 2011, p. 385), traduzindo estas escolhas a política de formação, seja de um departamento estatal ou de uma qualquer organização pública ou privada. Deste modo, este processo constitui-se também como o primeiro passo para o planeamento e a organização da formação.

Num processo de análise de necessidades de formação é importante que o mesmo seja levado a cabo antes de qualquer programa de formação, situação que é amplamente partilhada na literatura sobre formação (Moore e Dutton, 1978; Wexley e Lattham, 1991; Goldstein, 1980; 1986; 1989; 1991; 1993; McEnery e McEnery, 1987; Robinson, 1988; Schneier, Guthrie e Olian, 1988; Ostroff e Ford, 1989; Sleezer, 1992; Tannenbaum e Yukl, 1992; Ford *et al.*, 1993; Bee e Bee, 1994; Guthrie e Schwoerer, 1994; Ford e Kraiger, 1995; Taylor,

O'Driscoll e Binning, 1998; Peiró, 1998; Salanova e Grau, 1999). No entanto, de acordo com Nieto (2000), a realização de um verdadeiro e cuidadoso processo de análise de necessidades antes da implementação de qualquer processo formativo ainda é pouco habitual, ou seja, ainda não se tornou uma prática comum. Situação semelhante ocorre no campo da educação, em particular no que ao Diretor escolar diz respeito, isto é, a prática da análise de necessidades não se generalizou, quer a nível macro (autoridades educativas centrais), meso (autoridades educativas regionais ou locais) ou mesmo micro (nas próprias escolas). Assim, parece-nos que este processo não se deve realizar exclusivamente em situações prévias mas também em formação. Nestas circunstâncias quando os formandos têm a oportunidade de participar na conceção da formação, as necessidades podem ser trabalhadas e negociadas coletivamente e continuamente no decorrer da própria ação formativa.

Pese embora este facto, julgamos que o processo de análise de necessidades continua a ser de extrema importância e em nossa opinião deveria constituir-se numa prática comum em todos os setores da sociedade incluindo o da educação. Essa importância reside nos resultados que pode proporcionar a sua realização. Todavia, salienta-se a escassa literatura existente sobre os resultados que se conseguem mediante a implementação de qualquer modelo de análise de necessidades e como se deveriam avaliar esses resultados (Nieto, 2000). Neste âmbito, um dos aspetos mais importantes deste processo é a informação que fornece. A este respeito, Lampe identifica as seguintes 16 áreas de informação que permitem extrair o máximo benefício do processo de análise de necessidades de formação:

- “1. Conteúdos da formação necessários e pouco relevantes.
2. Razões para decidir se uma pessoa participa ou não.
3. Conteúdos da formação baseados em desempenhos formais.
4. As atividades que com frequência se associam mais com um processo ou posto de trabalho.
5. As responsabilidades específicas de um posto de trabalho numa dada situação.
6. Fatores que influenciam o desempenho organizacional global, o do sistema e questões sobre eficiência e eficácia.
7. Os procedimentos que funcionam, mas que não se descrevem no manual de procedimentos de operações.
8. As questões consideradas importantes por parte dos usuários do produto ou serviço e que os formandos ajudam a proporcionar.
9. As classificações estandardizadas em áreas potenciais de conteúdos formativos.
10. As autoavaliações dos formandos sobre os seus conhecimentos, habilidades, etc..

11. Os conceitos importantes que ressaltam de diferentes competências e procedimentos.
12. Os métodos preferidos pelos formandos para receber formação.
13. As capacidades e limitações da organização para proporcionar a formação recomendada.
14. A relação entre a formação atual e a formação pré-requisito e avançada ou superior.
15. As perdas ou custos estimados para a organização, se a formação se atrasar ou não se realizar.
16. A informação que convém proporcionar incluindo-a nas ações formativas” (1986, cit. por Nieto, 2000, pp. 41-42).

A importância das informações recolhidas durante o processo de determinação e análise de necessidades de formação reside também na sua utilização durante o processo formativo. Assim, poderá ainda ser possível efetuarem-se as alterações e/ou correções que se mostrem necessárias para que um processo de tal natureza tenha sucesso. Segundo Nieto (2000), este tipo de análise e utilização da informação é igualmente útil não só para o estabelecimento, como o desenvolvimento de objetivos instrucionais e critérios de formação, assim como para a tomada de decisão sobre a formação.

Atendendo ao que já foi abordado, e de acordo com Rodrigues, a análise de necessidades no âmbito das atividades de formação permite conhecer as necessidades dos indivíduos a formar, de modo a:

- “- ajustá-los à organização/sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsabilmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (e à mudança)
- e/ou
- satisfazer as suas lacunas, tornando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo” (1991, p. 58).

Desta forma, Rodrigues (1991), tendo por base Pennington (1985), entende que a análise de necessidades de formação deve ser concebida como uma prática globalmente planeada, em que as decisões não sejam tomadas de forma linear e sequencial, mas de forma sistémica e em que sejam considerados os seguintes aspetos: informação (que dados recolher? Que técnicas o permitirão que a sua recolha seja mais eficaz?); fontes (onde e quem?); análise (como serão analisados?); uso (para quê?); resultados (que resultados se esperam?); audiência (quem usará os resultados?); e propósitos (porque se faz?).

Além das perspetivas já apresentadas sublinha-se aquela que se encontra expressa nos trabalhos de Barbier (1984) e de Barbier e Lesne (1986) que nos dá conta da análise de necessidades num quadro de práticas sociais em que a mesma é concebida como uma prática de definição de objetivos. Isto é, para Barbier e Lesne, “analisar necessidades... é produzir objetivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de formação” (1986, p. 14). Deste modo, trata-se de colmatar ou ultrapassar essas necessidades, antes analisadas, por intermédio da formação que será a mais indicada se a mesma for «construída» e dirigida especificamente para essas pessoas, tendo por base os objetivos definidos ou produzidos. Desta forma, de acordo com Barbier e Lesne (1986, cit. por Rodrigues, 1991), exprimir uma necessidade é declarar uma intenção de ação e de mudança, pelo que deste modo uma necessidade traduz-se sempre num objetivo.

Ainda, Barbier e Lesne (1986), tendo por base um estudo sistemático das estratégias operacionais utilizadas em cerca de uma centena de investigações de análise de necessidades e dos pressupostos inerentes à sua utilização, elaboraram uma tipologia das práticas de produção dos objetivos de formação. Neste contexto, surgiram três conjuntos homogêneos que designaram por «modos de determinação das necessidades de formação» e que concetualizam de forma distinta as necessidades e a formação nos seguintes três níveis: pelas exigências de funcionamento da organização; pela expressão das expectativas dos indivíduos e dos grupos; e pelos interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho.

O modo de determinação de necessidades decorrentes das exigências de funcionamento da organização corresponde ao conceito de necessidade como uma exigência, em que os objetivos indutores de formação são determinados por especialistas. Neste âmbito, os indivíduos devem adaptar-se às necessidades da organização de acordo com o seu desenvolvimento técnico e económico. Assim, segundo Leite, sendo as situações profissionais portadoras, em si mesmo, de determinadas exigências que correspondem a competências específicas, deve através deste processo “a informação a recolher para a determinação das necessidades incidir nessas competências (objectivamente tomadas) e não nas percepções dos indivíduos sobre elas” (1997, p. 30). Assim, trata-se, portanto, de “confrontar as competências efetivas dos agentes sociais no seu trabalho e as competências ideais requeridas para um perfeito domínio das situações profissionais” (Barbier e Lesne, 1986, p. 41). Pelo que as necessidades de formação resultarão dessa comparação, ou seja, da “comparação do nível de pessoal que ocupa ou devia ocupar um determinado posto de trabalho e das exigências de competências ligadas às funções do posto assim descritas” (Meignant, 1999, cit. por Monteiro

e Silva, 2013, p. 130), destinando-se esta análise ao aperfeiçoamento individual e coletivo visando a melhoria dos desempenhos, a formação dos profissionais, o êxito da mudança organizacional e da própria organização.

O modo de determinação pela expressão das expectativas dos indivíduos e dos grupos centra-se nas iniciativas destes e corresponde ao conceito de necessidades enquanto expectativas. Assim, neste modo de determinação a análise de necessidades é um processo que se realiza antes, durante e depois da formação. Para desenvolver esta metodologia, Barbier e Lesne (1986) entendem que em primeiro lugar deve-se operacionalizar a recolha da informação alusiva às expectativas e desejos de formação dos indivíduos ou dos grupos. Em seguida

“repete-se o processo, após a aplicação de um dos três dispositivos, que os autores sugerem em conformidade com cada situação; *i*) supressão de elementos representativos no discurso, se as relações de poder são analisadas sujeito a sujeito; *ii*) contextualização dos pedidos, se estes não correspondem às necessidades dos indivíduos, mas às da organização; *iii*) garantia provisória de poder ou contrapoder, no quadro da organização, aos diferentes grupos que nela intervêm, permitindo, deste modo o confronto entre esses grupos” (M. O. E. Silva, 2000, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 131).

Por vezes, as necessidades expressas pelos indivíduos ou pelos grupos não correspondem a necessidades de formação, mas sim a necessidades relativas à organização do trabalho, às condições materiais e hierárquicas, constituindo um processo de consciencialização da prática profissional. Deste modo, o formador desempenha aqui um papel importante como “criador discreto de condições favoráveis à libertação das aspirações (...), agente de adaptação, competente mas distante, que recusa o dirigismo” (Barbier e Lesne, 1986, p. 54). Esta circunstância proporciona tanto aos indivíduos como aos grupos poderem expressar as suas expectativas de necessidades, incluindo as de formação.

Por último, o modo de determinação pelos interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho corresponde ao conceito de necessidade como interesse. Neste domínio, as necessidades decorrem tanto das situações de trabalho como dos interesses dos grupos sociais. Portanto, a determinação de necessidades decorre da relação entre dois tipos de intervenientes: as situações de trabalho por um lado e os interesses dos grupos organizados por outro (Monteiro e Silva, 2013). Desta forma, o dispositivo de análise de necessidades estabelece-se

“entre as organizações de defesa dos interesses dum grupo social e as estruturas de negociação. Este dispositivo recorre ao trabalho em grupo como instrumento privilegiado da análise de necessidades, de modo a evitar a individualização precoce dos problemas. (...). Inicialmente é realizada uma análise da situação de trabalho, determinando os elementos susceptíveis de produzir objectivos indutores da formação. Analisam-se os conteúdos das tarefas e o seu lugar no processo produtivo, bem como as condições de trabalho, as perspectivas de emprego, de promoção e de conversão dentro e fora da organização. Confrontam-se depois as posições dos grupos sociais organizados, os seus interesses gerais e as modalidades que defendem, encetando-se um processo de negociação de duração mais ou menos longa. Numa terceira etapa, elaboram-se projectos concretos de acção, individuais e colectivos, tendo em conta a análise das situações de trabalho e o resultado da confrontação das concepções dos grupos sociais” (Leite, 1997, p. 33).

Neste modo de determinação de necessidades o formador assume um papel de apoio técnico quando é experiente nos assuntos em causa, sem contudo ser considerado um especialista.

Segundo Barbier e Lesne, estes modos de determinação de necessidades “não são antagónicos, nem mutuamente exclusivos, podendo ser complementares, o que significa que um bom plano de formação deveria ter em consideração as exigências de cada um deles” (1977, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 131).

Segundo Cruz, dado que esta é uma fase que determina todas as outras fases subsequentes ao processo de formação, “é consensual na literatura o reconhecimento da importância do levantamento de necessidades de formação” (1998, p. 58).

Outros modos de determinação de necessidades são propostos por Plessis (1984), em que este distingue três tipos de determinação de necessidades: a determinação a partir das competências exigidas para as situações profissionais e a finalidade da empresa; a determinação a partir das expectativas dos indivíduos e dos grupos; e a determinação a partir da análise da situação de trabalho.

Na primeira determinação de necessidades o conceito que domina

“é o de que a formação age sobre a competência do indivíduo e que a *performance* da empresa está directamente ligada a esta competência. É a evolução conjuntural da tecnologia e dos dados económicos que determina as competências e, por extensão, as necessidades de formação necessárias à sobrevivência e ao desenvolvimento da empresa” (Peretti, 2011, p. 382).

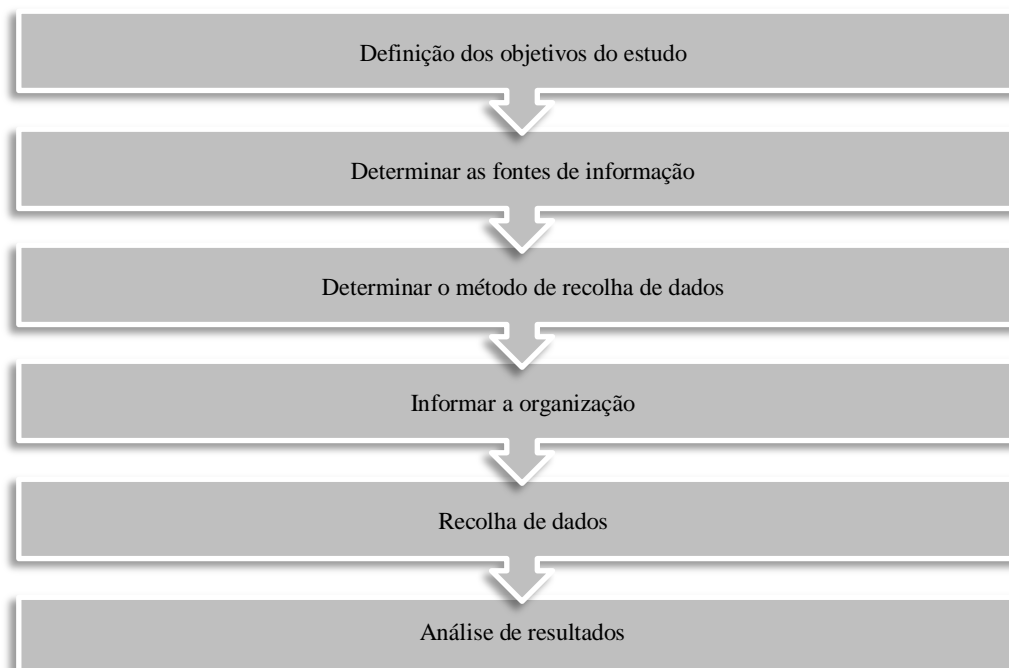
Já na segunda, parte-se do princípio que apenas o indivíduo ou o grupo profissional podem exprimir racionalmente as necessidades de formação em relação aos dados conjunturais.

Enquanto a terceira baseia-se num procedimento de inquérito visando a identificação das condições gerais e particulares do exercício da atividade laboral.

Para conhecer as competências que os trabalhadores de uma organização deverão adquirir, desenvolver ou ativar através das ações formativas é necessário, de acordo com Martín e Berrocal (2012), analisar e definir as necessidades de formação presentes e futuras que têm e terão estes sujeitos em relação às exigências que se colocam ao correto desempenho dos seus postos de trabalho. Desta forma, devem ser analisadas as necessidades de formação presentes e futuras que se colocam.

Este processo de análise e definição das necessidades de formação requer, na opinião de Martín e Berrocal (2012), a realização de um estudo rigoroso, que siga um processo sistemático e que esteja dividido numa série de fases, como se apresenta na figura 81.

Figura 81 - Fases na realização de uma análise de necessidades de formação



Fonte: Martín e Berrocal (2012, p. 86)

A definição dos objetivos do estudo integra não só o objetivo de se conhecer a existência num determinado momento das necessidades de formação, mas também concretizar

se existe o desejo de conhecer essas necessidades ao nível da organização, das suas funções ou das pessoas que lá trabalham ou de ambos. Caso não se definam corretamente os objetivos da análise de necessidades de formação, corre-se o risco de descobrir no final deste trabalho que não foram recolhidas todas as informações necessárias ou que estas foram recolhidas, mas com um conteúdo inadequado. Nesta fase é contemplado o que se pretende fazer e conhecer com este processo.

Após a primeira fase é necessário determinar as fontes de informação, ou seja, será preciso selecionar as pessoas a que devem recorrer para que transmitam a informação necessária de modo a que o processo de análise de necessidades prossiga. Para que tal suceda, estas fontes de informação deverão conhecer a situação, desejar participar nesta fase do processo, ter boas sugestões que contribuam para o êxito deste trabalho e poder transmitir informações objetivas. As fontes de informação que estão à disposição dos responsáveis de formação para recolher os dados que permitam diagnosticar as necessidades de formação nos três níveis da organização são diversas. Genericamente podem ser agrupadas em dois grandes grupos: fontes diretas e indiretas. As primeiras são aquelas a que se recorre diretamente para recolher a informação relevante sobre as necessidades de formação existentes na organização no âmbito dos três níveis e dela fazem parte, por exemplo, os elementos da direção da organização, as pessoas que lá trabalham e os seus representantes legais (os sindicatos e a própria administração educativa, no caso da organização ser um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada). Já as fontes indiretas, proporcionam informação que se utiliza com outros fins dentro da organização, mas que de forma indireta podem proporcionar dados úteis sobre a existência de possíveis necessidades de formação. Neste tipo fonte de informação destacam-se os clientes (que no caso da escola são os alunos e as suas famílias), a documentação, os estudos do clima, entre outros (Martín e Berrocal, 2012).

Na terceira fase há que determinar o método de recolha de dados. Isto é, pretende-se escolher o método mais adequado para cada organização ou situação em que se deseja levar a cabo a análise de necessidades de formação, nomeadamente aquele que poderá proporcionar a informação relevante e necessária para se realizar com êxito este processo. Também pode ser necessário não utilizar apenas um método, mas a combinação de métodos, dada a amplitude da análise, o orçamento disponível, as fontes de informação que se pensam utilizar, o tipo de informação a recolher, o tipo de registo de dados e o tempo disponível para a realização do estudo. Os métodos sugeridos por Martín e Berrocal (2012) que podem ser utilizados nesta

fase são: o questionário, a entrevista individual ou de grupo, a observação e a avaliação 360° ou avaliação multifluente⁵⁸¹.

Informar a organização constitui a quarta fase e serve para evitar mal entendidos. Deste modo, nesta etapa é necessário proceder-se a uma campanha de informação, dentro da organização, em que se exponha claramente o que se vai fazer e para que fim se vão utilizar as informações obtidas na recolha de dados. Todavia, é preciso prestar atenção, antes de tudo, a todos os implicados no processo, à direção, aos colegas de trabalho, assim como aos representantes legais dos trabalhadores, já que estes sujeitos, que têm implicação direta no estudo, vão atuar como «canalizadores» da informação, motivadores para facilitar a colaboração dos empregados e as fontes de informação dos técnicos que levam a cabo o projeto.

A penúltima fase diz respeito à recolha de dados e é somente aplicada depois de escolhido o método para se realizar a mesma.

Por fim, a análise de resultados debruça-se sobre os dados recolhidos que, de acordo com Martín e Berrocal, “serão tanto do tipo qualitativo (as necessidades de formação), como quantitativo (o número de pessoas que têm cada necessidade num determinado prazo)” (2012, p. 110). A análise dos resultados deve ser bastante simples, não necessitando, na maioria das situações de complexos procedimentos estatísticos.

Em alguns casos, as informações recolhidas indicam que os problemas a resolver não são solucionáveis através de ações formativas, na medida que são do foro motivacional, disciplinar, retributivo ou mesmo do excesso de trabalho ou da falta de meios. Nestas circunstâncias, entendem Martín e Berrocal (2012) que por muitas ações formativas que os sujeitos realizem não melhorarão o seu desempenho.

Em função dos resultados obtidos deve ser elaborado um quadro, uma tabela ou uma matriz de necessidades de formação, que será estruturada de acordo com o que se pretende conhecer. Por exemplo, pode ser construída para toda a organização, apenas para um departamento, para um posto de trabalho ou para um conjunto específico de trabalhadores, integrando cada área formativa, os prazos em que devem ser satisfeitas as necessidades de formação entre muitos outros aspetos que se podem considerar.

⁵⁸¹ Segundo Martín e Berrocal, a avaliação 360° ou avaliação multifluente consiste em “pedir ao ocupante do posto de trabalho, ao seu superior imediato, aos colaboradores, companheiros, clientes e provedores que deem as suas opiniões, sempre baseadas em comportamentos observados, sobre as necessidades de formação que apresenta o sujeito em relação às exigências que coloca o seu trabalho” (2012, p. 106).

Na matriz devem ser tidas em consideração as necessidades formativas de forma a se poderem agrupar mediante o tipo de programa de formação que se pretenda implementar de modo a satisfazê-las como, por exemplo, de «acolhimento», de reciclagem e de desenvolvimento.

O programa de formação de «acolhimento» contempla ações formativas destinadas às pessoas novas no posto de trabalho, ou seja, que contactam pela primeira vez com o posto de trabalho e, geralmente, centram-se não só nos conteúdos do posto de trabalho, como também abarcam temas alusivos ao conhecimento e à área laboral da organização, como são a sua estrutura, missão, valores, cultura e clima de trabalho, entre outros aspetos.

Já o programa de formação de reciclagem inclui todas aquelas ações formativas destinadas ao desenvolvimento das competências que são necessárias devido às modificações de conteúdo dos postos de trabalho, às mudanças do posto de trabalho e às promoções, enquanto o de desenvolvimento inclui as ações formativas que não se dirigem aos conteúdos concretos dos postos de trabalho, ainda que de forma indireta possam incidir na eficácia e eficiência da organização e na melhoria do clima laboral. Um exemplo de um programa formativo desta natureza é um curso de gestão de stresse dirigido a todo o pessoal de uma organização.

Também podem ser agrupadas as necessidades de formação em função de se pretender que a sua satisfação seja permanente, de reciclagem ou estratégica.

A primeira permite que a formação a dirigir aos trabalhadores tenha a finalidade de os manter atualizadas continuamente nas competências necessárias para o correto desempenho do posto de trabalho.

A reciclagem apenas proporciona os conhecimentos e competências básicos para a correta adaptação aos novos postos das pessoas que mudam a sua ocupação laboral na organização, para adequar a estrutura organizacional à sua estratégia.

Por último, a estratégia tem por finalidade formar as pessoas nos valores da organização e em todas aquelas competências que contribuam para que a organização alcance os seus objetivos estratégicos.

Ainda, segundo Martín e Berrocal, é muito habitual combinar o critério de projeto formativo com outro muito mais específico, relativo aos conteúdos específicos que devem ser abordados, nomeadamente:

“a) Técnica: são as ações destinadas a dotar os formandos das competências técnicas necessárias para o desempenho dos postos de trabalho. Por exemplo, um curso de «desenho de base de dados (...)» ou de «gestão de projetos».

b) Idiomas: que são necessários para poder desempenhar as atividades do posto de trabalho. Por exemplo, um curso de «inglês comercial».

c) Saúde laboral: onde se incluem as ações formativas destinadas a melhorar a segurança dos trabalhadores, tanto desde um ponto de vista geral (riscos comuns) como no desempenho do posto de trabalho (riscos específicos). Por exemplo, um curso de «manuseamento de cargas».

d) Qualidade: são ações cujo objetivo é que a organização mantenha e melhore de forma constante os níveis de qualidade proporcionados nos seus produtos e serviços aos seus clientes internos e externos. Por exemplo, um curso de «atenção ao cliente», «auditoria de qualidade», etc.” (2012, p. 113).

No entanto, o mais habitual é classificar as necessidades de formação em função da utilização conjunta de três critérios: por área de conteúdo, por grupo de profissionais e pela direção mediante os objetivos a alcançar pela organização.

No caso dos Diretores escolares sublinha-se a proposta para a deteção das necessidades de formação destes dirigentes elaborada por Yuncosa e Chacón (2007). Esta proposta tem como objetivo proporcionar uma «ferramenta» que oriente o estudo das necessidades de formação dos Diretores das escolas, antes de ser proposto e executado qualquer plano de formação. Assim, esta proposta assenta em quatro eixos: o papel, a função, a atuação e as exigências.

O primeiro eixo denominado «o papel» diz respeito ao que fazem os Diretores escolares. A descrição do que fazem implica determinar quais são as suas características profissionais em torno das competências das suas funções, elaboração, implantação e avaliação de projetos educativos e de inovação, critérios de atuação tais como a participação, a atuação prática, as relações da escola com a comunidade e as relações interpessoais. Tal informação deve ser fornecida pelos próprios Diretores escolares, pelos docentes e por especialistas na matéria. Uma vez analisadas e comparadas estas opiniões, estaremos perante o que fazem os Diretores das escolas, o que permite descrever a natureza do trabalho que realizam e as características profissionais que os definem.

O segundo eixo chamado «a função» refere-se ao que impõe a lei aos Diretores das escolas. Neste âmbito, descrever qual é a função destes profissionais implica a revisão dos normativos legais vigentes em relação ao que atribuem como funções específicas do cargo

que exercem. Enumerando o que normativamente se expressa sobre quais são as funções dos Diretores escolares e quais são as orientações e âmbitos de competência, encontraremos as necessidades reais destas dirigentes.

O terceiro eixo intitulado «a atuação» debruça-se sobre qual é o desempenho dos Diretores das escolas. A atuação é dada pela descrição que os Diretores fazem da sua prática, em conjunto com a opinião que expressam os especialistas na matéria e os docentes das escolas onde aqueles dirigentes trabalham. Assim, *“podemos conocer qué es lo que verdaderamente hacen desde su práctica cotidiana y del contexto de actuación, cuáles son sus habilidades y competencias y cuáles sus carencias y dificultades. Al procesar esta información, podemos deducir sus necesidades sentidas”* (Yuncosa e Chacón, 2007, p. 79).

O quarto eixo designado «as exigências» refere-se às solicitações que se colocam aos Diretores escolares. As exigências estão determinadas pelas atuações e pela promoção que os membros das escolas aspiram a que os Diretores tenham no seu seio. Depois de analisada a informação, já referida no primeiro eixo, é possível determinar quais são as competências e habilidades que devem possuir os Diretores das escolas para enfrentar os desafios que desde a teoria se lhes colocam. Neste sentido, são identificadas as necessidades potenciais dos Diretores escolares, já que estas necessidades são entendidas como aquelas que o indivíduo não pode descrever, mas que ainda assim existem.

Deste modo, Yuncosa e Chacón (2007) entendem que se está na presença da classificação das necessidades formativas do Diretor escolar nos seguintes três tipos:

- necessidades reais representadas pela função derivada dos normativos legais;
- necessidades sentidas expressadas pela descrição da prática quotidiana e contexto de atuação;
- necessidades potenciais determinadas pelo que os especialistas na matéria e pelo que os próprios Diretores escolares creem que devem conhecer e saber.

Na nossa perspetiva julgamos que para a realização da análise de necessidades de formação deve também ser levada em linha de conta que a necessidade de formação é uma realidade induzida por três fontes distintas, nomeadamente as que decorrem dos projetos da empresa; das expectativas conscientes dos indivíduos; e do nível real destes face à necessidade a satisfazer (Meignant, 1986; 1993). Esta circunstância configura três registos ou planos distintos: o da lógica da organização, o da motivação individual e o da pedagogia.

Peretti assinala que as necessidades de formação podem ser colmatadas com o investimento na formação e que a sua deteção pode-se basear na utilização de três métodos,

designadamente: “1. Os métodos centrados na expressão das expectativas individuais (...); 2. Os métodos centrados nas necessidades da organização (...); 3. Os métodos de diagnóstico individual” (2011, pp. 383-385).

Os primeiros métodos consistem na entrevista ao pessoal associando-as com a aplicação de inquéritos por questionário. Previamente são realizadas entrevistas a uma amostra do pessoal e posteriormente são aplicados os inquéritos por questionário que numa primeira parte permitem identificar tendências a fim de se definir as grandes linhas de uma política de formação. Esta parte é anónima. Já a segunda parte visa recolher os desejos do trabalhador e a formação que pretende obter.

Os segundos métodos “baseiam-se na identificação dos desvios qualitativos entre as necessidades de competências, requeridas por uma actividade profissional, e os recursos humanos disponíveis” (Peretti, 2011, p. 384). Estes métodos derivam da análise das funções, podendo as informações a este respeito serem recolhidas com o recurso a uma grelha de análise, nomeadamente no que toca às atividades exercidas, às relações de trabalho, à autonomia e à iniciativa do titular; aos incidentes e erros que possam surgir; às condições de trabalho e às evoluções passadas, assim como às perspectivas futuras da função; à formação, experiência e às aptidões necessárias. Desta forma, é possível dispor de informação sistemática e organizada para a identificação de necessidades.

Os últimos métodos assentam na avaliação do potencial e das capacidades de aprendizagem do indivíduo. São utilizados testes de aptidão dos conhecimentos e testes de simulação, de forma a serem avaliadas as possibilidades de aquisição de competências novas por parte do trabalhador.

Por vezes, as aspirações formativas expressas pelos indivíduos coincidem com as opções das organizações. Outras vezes esta situação não se verifica. De qualquer forma, julgamos que cada organização deve estar atenta às capacidades, às competências e às motivações que os seus trabalhadores evidenciam na atividade profissional, para que sempre que possível e exequível as possa potenciar. Tal circunstância pode ser concretizada com o recurso à formação por parte dos trabalhadores.

Uma vez identificadas as necessidades deve proceder-se à sua avaliação, tomando em linha de conta as carências que se devem considerar para se esboçarem os objetivos a atingir. Deve também ter-se em conta que cada tipo de necessidade exige um tipo de procedimento diverso. Contudo, devem ser atendidos os seguintes procedimentos: realizar a clarificação das expectativas e a sua análise, efetuar a constatação dos desejos dos sujeitos, as alternativas

individualizadoras e o marco de operacionalidade a lhes oferecer; e considerar o que poderá ser feito para se poder conseguir satisfazer a necessidade do sujeito.

A avaliação de necessidades, de acordo com Kaufman (2004), permite identificar, documentar e justificar discrepâncias nos resultados, bem como seleccionar as mais importantes para lhes dedicar uma outra atenção.

A respeito da avaliação de necessidades em educação, Pennington refere que as técnicas utilizadas “podem ser caracterizadas pela sua natureza formal ou compreensiva” (1985, cit. por Estrela, Madureira e Leite, 1999, p. 30). Nas técnicas formais incluem-se a análise de relatórios e de publicações que sintetizam informação relevante; a análise de dados estatísticos; a utilização de observações decorrentes das percepções de peritos; a avaliação de situações utilizando técnicas estruturadas; e a análise de resultados de testes estandardizados. Quanto às técnicas mais compreensivas, esta socorre-se da utilização de grupos, a elaboração e aplicação de inquéritos por escrito ou pelo telefone/telemóvel e ainda a realização de entrevistas pessoais, de forma individual ou em grupo.

Os resultados da avaliação de necessidade para serem eficazes, como assinalam Wulf e Shave (1984), terão de conduzir ao estabelecimento de prioridades. Na primeira etapa deste processo deve ser identificado o nível de discrepância entre os propósitos e os objetivos. Por vezes, a “discrepância poderá quantificar-se (sobretudo quando a análise da situação nos oferece dados numéricos ou então quando a realizamos através de testes, escalas, observações ou outros dados estatisticamente manipuláveis), outras vezes simplesmente indicar-se a nível de informação qualitativa“ (Zabalza, 2003, p. 77). O segundo passo é a tomada de decisões sobre a priorização das necessidades. Esta priorização pode envolver diversas estratégias. Pode ser estabelecida com base no ordenamento dos objetivos, ou seja, não tomando em conta a situação em que se vai trabalhar, antes se aborda a ação diretamente a partir dos objetivos propostos. Outra forma será a priorização ser efetuada com base na importância dos défices detetados na relação objetivos-situação. Nesta estratégia dá-se maior importância aos aspetos que apresentam maior discrepância (défice). Poderá ainda ser adotado um sistema misto em que é tida em conta tanto a relevância concedida aos objetivos, como o nível de discrepância entre os objetivos e a situação. Na adoção desta estratégia, Klein sugere

“a concessão de um valor numérico de ordem aos objectivos estabelecidos na primeira fase (a uma maior importância um maior valor numérico) e a indicação da discrepância entre objectivos e situação de entrada também em termos numéricos ou categorias (a uma maior

discrepância um maior valor numérico). Desta maneira bastaria multiplicar o valor de cada objectivo pela discrepância existente relativamente a ele e isso dar-nos-ia o seu valor ponderado face à prioridade” (1971, cit. por Zabalza, 2003, p. 78).

Outros autores têm apresentado outros critérios para o momento do estabelecimento de prioridades. Por exemplo, Kaufman (1972) sugere que as necessidades poderiam ser priorizadas de acordo com a relação existente entre o custo que suporia a resolução da necessidade, nomeadamente o custo económico, organizativo, de tempo, entre outros, e o custo derivado de a não satisfazer. Já Burton e Merrill (1991), indicam outros possíveis critérios a ter em conta na determinação de prioridades, como o tempo de persistência da necessidade, a proporção dos sujeitos que sentem ou expressam essa necessidade, o tempo necessário para resolvê-la e a utilidade do seu remedeio.

Parece-nos que a avaliação de necessidades tem um papel importante no âmbito da formação dos Diretores das escolas, em particular no que respeita à formação contínua, centrando-se nestes, visando a sua autoformação de forma a consciencializá-los para as suas necessidades, problemas, interesses e motivações. Deste modo, pode também centrar-se no formador de forma a ajustar o tipo de formação que os formandos esperam com o tipo de formação que é ministrada por este ou pela entidade formadora.

5.5. Fases do processo de análise de necessidades e de necessidades de formação

Até ao presente momento muitos autores têm-se debruçado sobre o processo de análise de necessidades e têm verificado que existem diferentes fases, etapas ou momentos neste mesmo processo. Contudo, deve ter-se em atenção a metodologia a utilizar neste processo, o que na opinião de Meignant, deve ter quatro características principais:

- “- deve permitir ter em conta, entre os factores indutores (...), os que são pertinentes,
- deve permitir uma implicação dos actores envolvidos,
- deve ser adaptada ao seu objecto, e em particular ao tipo de objectivo de formação que se trata de atingir (...),
- deve ser eficiente, isto é, permitir o melhor resultado possível ao mínimo custo” (2003, p. 115).

Os diversos métodos que são utilizados para a análise de necessidades são agrupados por Meignant (2003) em três grandes categorias: os que são pertinentes para as necessidades que são provenientes do fator indutor «objetivos da organização e projetos técnico-organizacionais» - necessidades de competências da organização; os que são pertinentes para as necessidades oriundas das expectativas dos indivíduos e dos grupos; e os que são pertinentes para acompanhar uma mudança organizacional.

A análise de necessidades é, de acordo com Rodrigues, um processo que “envolve não apenas a identificação de necessidades de um indivíduo, grupo ou sistema, mas também a avaliação das necessidades detectadas, visando a sua hierarquização, em ordem a estabelecer prioridades. É um processo complexo e moroso, desenvolvendo-se em múltiplas fases” (1991, p. 67).

Neste âmbito, Stufflebeam (1985) defende a existência de cinco fases distintas no processo de análise de necessidades: fase de preparação, fase de recolha de informação, fase de análise da informação obtida, fase da divulgação e fase de aplicação.

A primeira fase identificada como fase de preparação é aquela onde se processa a identificação dos participantes envolvidos no processo de análise de necessidades, a definição dos objetivos da análise, o tipo de informação que é requerida sobre as necessidades, a identificação de quem conduzirá o processo, a definição dos procedimentos a adotar, de um plano de ação que inclua o calendário, as pessoas e os recursos envolvidos, assim como a definição da utilização a dar aos resultados obtidos.

A fase da recolha da informação, tal como o nome sugere, contempla a própria recolha da informação, que para ter êxito é necessário que sejam tomadas as decisões adequadas em relação ao processo de pesquisa, em particular quanto aos procedimentos de recolha e ao registo e análise de dados de observação que irão ser usados. Trata-se de uma fase de “grande importância, já que a qualidade da informação recolhida depende da natureza e validade dos procedimentos usados” (Rodrigues, 1991, p. 72).

Fase de análise da informação obtida compreende a realização da comparação dos dados obtidos em função das questões definidas na fase da preparação, a análise qualitativa que corresponde à identificação das “necessidades primárias (que satisfarão os objectivos definidos) e secundárias (que necessitam de ser satisfeitas para realizar as primárias); a etapa da identificação, apreciação e hierarquização das estratégias mais adequadas para satisfazer as necessidades detectadas, tendo em conta os objectivos” (Leite, 1997, p. 67).

A fase da divulgação, também conhecida como fase da comunicação, compreende a divulgação de forma clara e objetivo dos resultados da análise, dos dados sobre os objetivos, o contexto, as atividades, os procedimentos usados e as recomendações para se poderem tomar decisões.

Por fim, na fase de aplicação os resultados obtidos com a realização deste processo são comunicados e utilizados de acordo com os objetivos da avaliação de necessidades, ou seja, a partir destes dados é planeado um sistema ou programa a implementar.

Mckillip entende que um processo de análise de necessidades, também contempla cinco fases, quando aplicável aos serviços humanos em geral e à educação em particular, nomeadamente:

“1) a identificação dos utentes e dos usos da análise é o ponto crítico de uma análise de necessidades: «negligenciar este processo conduz à elaboração de relatórios não lidos e não usados», afirma Mckillip (1987, p. 8). Por vezes, os utentes não sabem exatamente o que irão fazer com os resultados da análise de necessidades e torná-los conscientes dos seus possíveis usos ajuda a focalizar quer os problemas, quer as soluções a considerar. Nesta fase, devem também ser incluídas as audiências, isto é, aqueles que vão ser afectados pela análise de necessidades mas não agem sobre ela.

2) a descrição da população-alvo e dos serviços existentes no meio/contexto onde a análise de necessidades tem lugar. Em relação à população-alvo, é importante conhecer a dispersão geográfica, as características demográficas e os transportes disponíveis; em relação aos serviços, é necessário saber os seus recursos, capacidades e limitações.

3) a identificação de necessidades, constituída pela descrição dos problemas da população-alvo e das soluções possíveis. A identificação deve incluir a recolha de dados sobre os resultados actuais, sobre as expectativas quanto aos resultados esperados e sobre o impacto e custos das soluções. Deve ser usada mais do que uma fonte de informação.

4) a avaliação de necessidades, que corresponde a julgamentos de valor sobre a importância, relevância e pertinência das necessidades com vista à tomada de decisões. Esses julgamentos devem ser realizados a partir de critérios adequados e ter em conta a importância dos problemas/soluções para a população-alvo, a relevância desses problemas/soluções para a função e experiência da agência que encomendou a análise e o modo como podem ser integrados os múltiplos indicadores, que por vezes são conflituais entre si.

5) a comunicação dos dados aos decisores, utentes e outras audiências relevantes” (1987, cit. por Leite, 1997, p. 68).

Estas etapas consideradas no processo de deteção e análise de necessidades, que explicam os passos a seguir desde as perspetivas mencionadas, constituem-se num referente importante no desenho de procedimentos para detetar as necessidades.

Julgamos que as etapas pelas quais se desenrola o processo de análise de necessidades podem ser, em muitos casos, similar ao de análise de necessidades de formação.

Atendendo à literatura alusiva a este domínio verifica-se algum consenso em relação a este processo, nomeadamente que para um bom estudo de diagnóstico das necessidades de formação ele deve contemplar algumas fases, sendo as seguintes as mais importantes e por esta ordem: recolha de informação sobre a organização, sobre o seu funcionamento e sobre os elementos que a compõem; construção dos instrumentos de recolha de dados; administração dos instrumentos de recolha de dados; tratamento e análise dos dados recolhidos; comunicação dos dados do diagnóstico de necessidades de formação; e planeamento de um sistema, programa ou plano de formação a implementar.

5.6. O lugar da análise de necessidades e de necessidades de formação no âmbito do Diretor escolar

Julgamos que em Portugal se deve fazer um esforço em relação à análise das necessidades de formação dos Diretores escolares, de maneira a aperfeiçoar os modelos de formação inicial de professores, tendo em vista integrar disciplinas ou UC nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional e dotar o sistema formativo de formação de natureza contínua e de natureza específica ou especializada de forma adequada e ajustada às necessidades formativas destes atores educativos.

A análise de necessidades deve ter em conta a identificação das lacunas dos Diretores das escolas, a maioria provenientes da formação inicial, dado no nosso país não existir um verdadeiro modelo de formação inicial para Diretores escolares, outras não solucionadas e todas elas, julgamos nós, podendo ser colmatadas pela frequência de situações de formação de natureza contínua e/ou de natureza específica ou especializada.

Mas existem outras que, tendo por objetivo a melhoria das capacidades e competências detidas por estes gestores de topo dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, levam-nos a identificar os aspetos em que estes se sentem menos à vontade, menos confiantes e menos seguros e, posteriormente, integrá-las num plano de formação, com o intuito de, através da execução do mesmo, lhes ser possibilitado superar as suas lacunas,

falhas, deficiências, dificuldades e contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades e competências já detidas e para a aquisição de outras.

A análise de necessidades educativas é um domínio particular de intervenção que merece uma permanente reflexão. Deverá, assim, existir um trabalho de análise das necessidades de formação dos Diretores das escolas para que este contribua para o aperfeiçoamento da formação a planificar e a disponibilizar a estes dirigentes. Em nossa opinião deveria também contribuir para se «construir» no nosso país um modelo de formação inicial a nível nacional de Diretores escolares, como já sucede em alguns países.

Portanto, não se trata apenas de formar Diretores para que depois apliquem o que aprenderam em prol da transformação do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, mas sim, partindo do princípio do que disse Canário, “os indivíduos mudam, mudando o contexto em que trabalham” (1994, p. 12), o que implica fazer da mudança da escola um processo de formação e de mudança dos seus Diretores. A partir da reflexão e pesquisa das experiências vividas é possível criar dispositivos de formação e de reflexão do quotidiano escolar, facilitando a mudança do desempenho profissional, individual e coletivo.

Como diz Honoré, “é a reflexão que transforma a prática em experiência” (1992, cit. por Barroso *et al.*, 1992, p. 24). Por isso a finalidade da formação deve ser suscitar a reflexão sobre as práticas. As situações em que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas (Nóvoa, 1991b). Sendo isto “válido tanto para professores em geral como para os professores que desempenham cargos de gestão” (Barroso *et al.*, 1992, p. 24).

Pretende-se, com isto, que seja cada Agrupamento de Escolas e cada Escola não Agrupada, no quadro da sua autonomia, em «estreita» colaboração com o centro de formação de associação de escolas a que cada uma daquelas unidades de gestão pertence, a realizar o processo de levantamento e de análise das necessidades de formação dos Diretores, possibilitando dessa forma, a oportunidade para que seja elaborado um plano de formação com o objetivo de dar resposta às suas necessidades e, assim, garantir que o quadro dos seus dirigentes seja mais qualificado para o desempenho das suas funções. Tenciona-se ainda que os Diretores sejam capazes de responder às solicitações que lhes são colocadas.

Julgamos que, por vezes, a previsão das necessidades de formação a partir de planos de formação anuais ou plurianuais pode não responder às necessidades sentidas nos vários

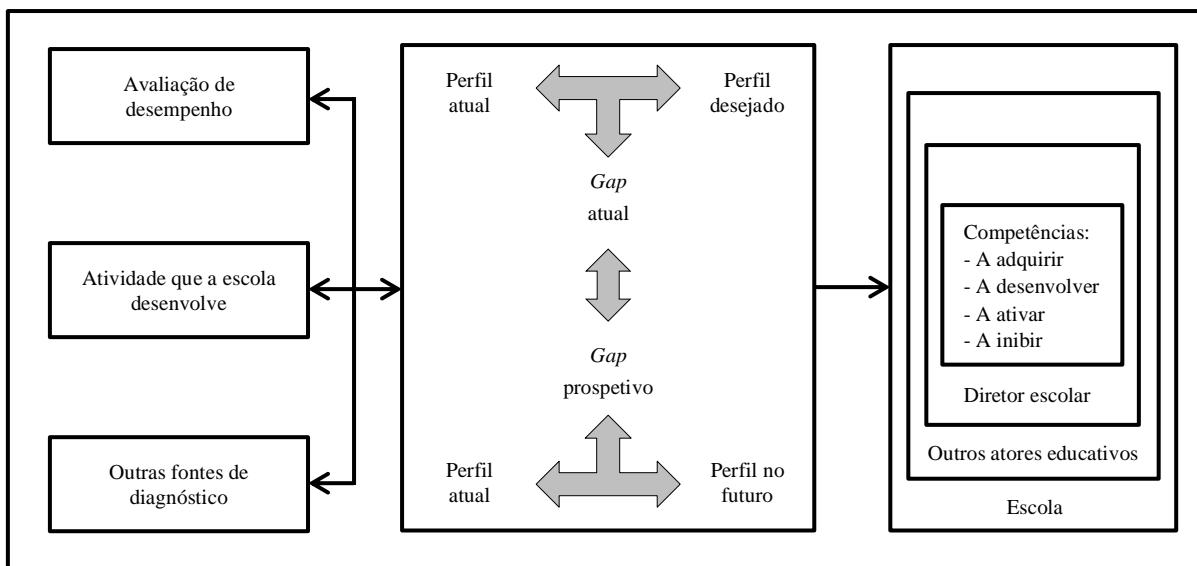
momentos do ano letivo. Com o intuito de se ultrapassar esta situação, Correia, Lopes e Matos, referem que

“a análise de necessidades de formação, já não encarada como operação prévia ao processo de formação, mas integrada no próprio processo de formação, implica a formação na análise dos sistemas relacionais de trabalho, na análise dos próprios pedidos de formação e na valorização das instâncias locais na tomada de decisões” (1999, p. 12).

Assim, a análise de necessidades de formação pode ainda ser concebida como uma estratégia de formação, em particular no que toca à formação dos Diretores das escolas do ensino não superior público em Portugal, o que julgamos que até ao presente momento ainda não aconteceu na sua plenitude. Na nossa ótica, parece-nos que neste campo da direção escolar e concretamente no que ao Diretor diz respeito, muito há ainda para fazer. Por exemplo, neste âmbito, em nosso entender, o MEC deveria solicitar às entidades educativas regionais que colocassem em «marcha» um procedimento desta natureza, ou seja, um processo de análise de necessidade de formação dos seus Diretores escolares, de forma a se constituir como um meio indispensável ao planeamento e à resolução de procedimentos capazes de responder às exigências que se devem colocar na formação destes dirigentes. Ainda neste campo, o próprio conhecimento das necessidades destes formandos poderia tornar-se num fator indispensável para a eficácia da formação, na medida em que nos parece que proporcionaria um ajustamento entre as expectativas dos formandos (neste caso concreto dos Diretores de escola) e a própria formação a ser ministrada pelos formadores. Deste modo, supomos que a análise de necessidades poderia refletir a evolução das diversas perspetivas de formação que, porventura, viessem a ser adotadas, tendentes a que num processo contínuo que também envolvesse os próprios Diretores escolares, os consciencializasse em relação às suas reais lacunas, falhas, interesses, problemas e motivações.

Numa perspetiva mais recente, o processo de diagnóstico de necessidades de formação no campo educativo, em particular no que toca ao Diretor escolar, é concetualizado tendo por base a abordagem que a esta temática foi realizada por Câmara, Guerra e Rodrigues (2013), como se apresenta na figura 82.

Figura 82 - O processo de diagnóstico de necessidades de formação do Diretor escolar



Fonte: Adaptado de Câmara, Guerra e Rodrigues (2013, p. 514)

Neste processo, o diagnóstico de necessidades é o ponto de partida para a elaboração de planos e programas de formação que devem ser dirigidos aos Diretores escolares. Todavia, não se trata apenas de um diagnóstico e uma análise reativa, na medida em que além de incluir a antecipação das necessidades da escola enquanto organização que lhe permite atuar proactivamente sobre a envolvente, também integra a antecipação das necessidades futuras do Diretor de escola.

Este processo de diagnóstico de necessidades de formação do Diretor escolar tem por base a avaliação de desempenho deste dirigente, a atividade que a escola desenvolve e outras fontes de diagnóstico.

A avaliação de desempenho do Diretor escolar faz emergir uma série de situações que se caracterizam por apresentarem algumas diferenças entre o que é a atuação do Diretor escolar e aquilo que dele se espera ou se pretende, outras que precisam de ser corrigidas e além daquelas que estão de acordo com o que se espera e se pretende também surgem ainda outras que necessitam de ser cessadas. Neste âmbito e de acordo com este processo, seria possível mediante a relação estabelecida com os outros atores educativos detetar as capacidades e competências de liderança e determinar as falhas, diferenças ou *gap* existentes entre a realidade e que se pretendia da sua ação neste domínio.

As atividades que são desenvolvidas pela escola ajudam a clarificar muitas das situações que porventura ainda mantenham as dúvidas naqueles que conduzem tal processo

em relação ao desempenho do Diretor escolar. Além disso, colocam «à prova» as suas capacidades, competências, habilidades e destrezas.

As outras fontes de diagnóstico podem ser internas, internas-externas e externas. As fontes de diagnóstico internas podem integrar relatórios, entrevistas, questionários, avaliação interna de escola, documentos elaborados pelo Diretor, as ordens de serviço internas do Diretor, a condução das reuniões, a observação, entre outros aspetos. As fontes de diagnóstico externas reportam-se à avaliação externa da escola, estudos realizados sobre a escola ou sobre a forma de a administrar, gerir e liderar, a participação do Diretor em formação realizada fora da escola, informações prestadas à escola pela administração educativa central, regional ou local, assim como a representação da escola por parte deste dirigente em atos oficiais. As fontes de diagnóstico internas-externas caracterizam-se por conter simultaneamente informações internas e externas e dizem respeito ao *feedback* da comunidade escolar e educativa, assim como dos sindicatos do pessoal docente e não docente.

Trata-se de um processo de diagnóstico de necessidades de formação que se desenrola em dois planos: o atual e para o futuro. No plano atual, o diagnóstico de necessidades é estabelecido tendo por base o perfil atual do Diretor e o perfil desejado deste dirigente para administrar, gerir e liderar a escola. Para o futuro, através deste processo pretende-se antecipar as futuras necessidades de formação tanto da escola enquanto organização, como também do próprio Diretor escolar, de modo a se poder antecipar a mudança e assim se adaptar o «governo» da escola a essa atualidade vindoura, ou seja, a esse futuro antecipado.

Neste processo de diagnóstico de necessidades de formação, devem ser definidas para o Diretor escolar, para os restantes atores educativos (pessoal docente e não docente) e para a escola as competências a adquirir, as competências a desenvolver, as competências a ativar proativamente e as competências a inibir ou a não utilizar. Para isso, este processo não se deve focar apenas no Diretor escolar, mas antes deve ser direcionado para a escola enquanto organização e para o restante pessoal (docente e não docente).

5.7. Modelos de análise de necessidades e de análise de necessidades de formação

O papel da análise de necessidades e da análise de necessidades de formação é muito importante, uma vez que permite ajustar os interesses dos profissionais e em particular daqueles que trabalham na educação com a oferta de formação, ou com a disponibilização de

meios que lhes permita satisfazer as necessidades, sendo necessário para tal que estes tenham uma participação ativa em todo o processo, quer ele seja ou não de âmbito formativo.

Segundo Pérez-Campanero, as características da análise de necessidades são as seguintes:

- *“Es un estudio sistemático antes de intervenir.*
- *Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema.*
- *Es un análisis de discrepancias entre «dónde estamos actualmente» y «dónde deberíamos estar».*
- *Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.*
- *Es provisional; nunca es definitivo y completo”* (2000, p. 25).

O processo através do qual se pode obter a informação pertinente para a análise de necessidades e de necessidades de formação é abordado de diversas formas e desde diferentes enfoques.

Vários são os autores que se debruçaram sobre esta temática, tendo uns desenvolvido modelos para a análise ou para a deteção de necessidades e de necessidades de formação e outros feito a este respeito algumas compilações. Outros autores como, por exemplo, Barbier e Lesne (1986), desenvolveram maneiras ou modos sociais de fazer a análise de necessidades em formação. Outros ainda utilizaram alguns destes modelos, «maneiras» e formas nas suas investigações tendo contribuído para o seu desenvolvimento e divulgação.

Desta forma, seguidamente iremos apresentar os principais modelos de análise de necessidades e de análise de necessidades de formação.

A este respeito, Nieto (2000) apresenta cinco modelos sobre a análise de necessidades e análise de necessidades de formação que serão abordados em seguida, a saber:

- O modelo de análise do desempenho;
- O modelo organização-trefas-pessoa;
- O modelo de elementos da organização;
- O modelo da roda da formação;
- O modelo de análise antecipatório de necessidades de formação-desenvolvimento de competências.

Para este autor, os cinco modelos citados configuram-se “*como más representativos para comprender la evolución de la literatura sobre análisis de necesidades formativas desde sus comienzos hasta las propuestas más actuales*” (2000, p. 43). Entre eles, os dois modelos

dominantes na literatura sobre análise de necessidades formativas reportam-se ao modelo de análises do desempenho, como mais aplicado, e ao modelo organização-trefas-pessoa, como mais dominado na literatura académica (Taylor, O’Driscoll e Binning, 1998). O modelo de elementos da organização, embora não seja um modelo específico de análise de necessidades formativas, traz importantes contribuições ao seu estudo. Por seu turno, os outros dois modelos (modelo da roda da formação e modelo de análise antecipatório de necessidades de formação-desenvolvimento de competências) constituem avanços recentes no que ao estudo das necessidades formativas diz respeito.

5.7.1. Modelo de análise do desempenho

A análise ou avaliação do desempenho («*performance analysis*» ou «*performance appraisal*») foi considerado uma técnica ou método para a obtenção de informação útil para a análise de necessidades formativas (Bee e Bee, 1994).

O modelo da análise do desempenho centra-se na identificação e na determinação das causas das discrepâncias que surgem entre o desempenho esperado e o atual (Mager e Pipe, 1970; Rummler, 1987; Rummler e Brache, 1990) ou entre o empregado protótipo e o empregado médio (Gilbert, 1967; Schaper e Sonntag, 1998).

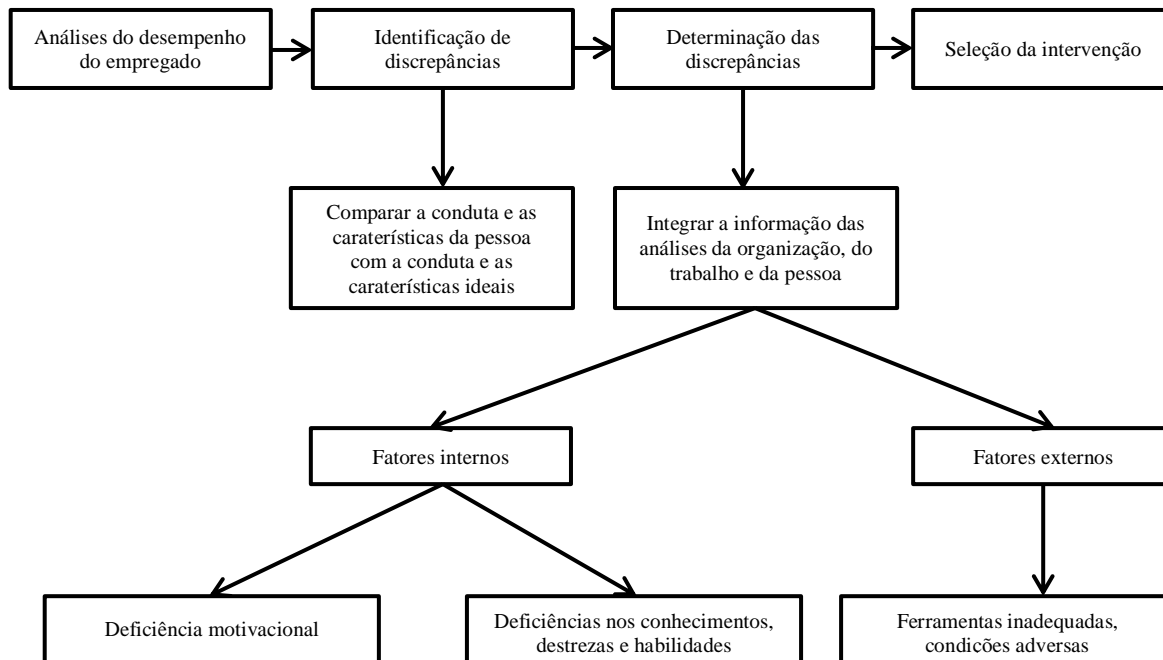
Um princípio básico deste modelo prende-se com o facto de uma necessidade de formação só existir quando uma discrepância no desempenho se atribuir à carência de conhecimentos, habilidades ou atitudes e não a outras influências decorrentes do comportamento do trabalho, tais como recompensas e castigos que não conseguem apoiar o desempenho desejado, *feedback* ou recursos inadequados, obstáculos ao desempenho ou expectativas de desempenho pouco claras.

Aqueles que defendem a análise do desempenho afirmam que das soluções aos problemas do desempenho requerem mudanças no ambiente de trabalho mais do que um incremento nos conhecimentos e nas habilidades dos trabalhadores, pelo que muita da formação disponibilizada pelas organizações aos seus empregados tem pouco efeito no comportamento laboral.

O modelo de análise de desempenho proposto por Herbert e Doverspike (1990) estabelece os passos que se devem seguir na análise do desempenho do trabalho como se esquematiza na figura 83. Dito de outra forma, o processo para analisar o desempenho comporta as seguintes fases: recolha de informação suficiente para avaliar o desempenho;

identificar as fontes interna e externa de discrepância; análise global do desempenho; análise diagnóstica; e identificação de intervenção.

Figura 83 - Modelo de análise do desempenho



Fonte: Herbert e Doverspike (1990, cit. por Nieto, 2000, p. 45)

A respeito deste modelo, Herbert e Doverspike (1990) entendem que um Diretor de uma organização que tem a possibilidade de aceder a uma variedade de informação diferente, tem de ser capaz de realizar uma avaliação adequada do desempenho de uma determinada pessoa dessa mesma organização. Esta consiste em comparar os comportamentos e as características da pessoa com as condutas e as características de outras pessoas ou com os traços ideais, a fim de identificar discrepâncias. Uma vez estas identificadas, deve descobrir-se a fonte das discrepâncias. A origem pode estar nos fatores externos, como um ambiente desfavorável ou ferramentas inadequadas, ou podem ser os fatores internos, tais como a pouca motivação ou as discrepâncias nos conhecimentos ou habilidades. Para se identificar uma fonte de discrepância deve integrar-se informação proveniente da análise da organização, da análise do trabalho e da pessoa.

No que diz respeito à pessoa, Herbert e Doverspike (1990) distinguem entre a análise resumo da pessoa ou «*summary person analysis*» e a análise de diagnóstico da pessoa ou «*diagnostic person analysis*». A primeira é uma análise global do desempenho do trabalhador

ou empregado e a sua classificação como uma pessoa com um desempenho exemplar vs não exemplar do trabalho. A análise de diagnóstico da pessoa implica a determinação do motivo pelo qual acontecem os resultados do seu comportamento. O foco da atenção na análise de diagnóstico da pessoa está nos conhecimentos, habilidades e atitudes do empregado e em como estes e outros fatores como, por exemplo, o nível de esforço e as restrições ambientais, se combinam para dar como resultado a análise resumo da pessoa.

Estas duas análises que acabámos de referir combinam-se para determinar quem tem um desempenho satisfatório ou insatisfatório e também para determinar o motivo do desempenho ser assim. Isto constitui a análise da pessoa e indica quem não está a realizar as tarefas num nível satisfatório.

O último passo no processo de análise de necessidades prende-se com a identificação das intervenções que corrigem as discrepâncias no desempenho que foram diagnosticadas. Podem ser necessárias diferentes intervenções dependendo do facto das discrepâncias se deverem a fatores externos ou internos.

Trata-se de um modelo que constitui uma versão idealizada do processo de análise de necessidades baseado na informação da avaliação de desempenho, pelo que apresenta diversas limitações. Uma delas prende-se com o facto das necessidades de formação e da própria formação requerida como adequada para colmatar tais necessidades, ser indicada através da análise do desempenho, ou seja, somente quando existe uma discrepância de desempenho. Outra refere-se ao facto do modelo assumir que as causas do défice no desempenho se devem a uma carência de conhecimentos, habilidades e atitudes ou de variáveis em torno do trabalho, mas não em simultâneo. Uma outra diz respeito à circunstância de não conseguir

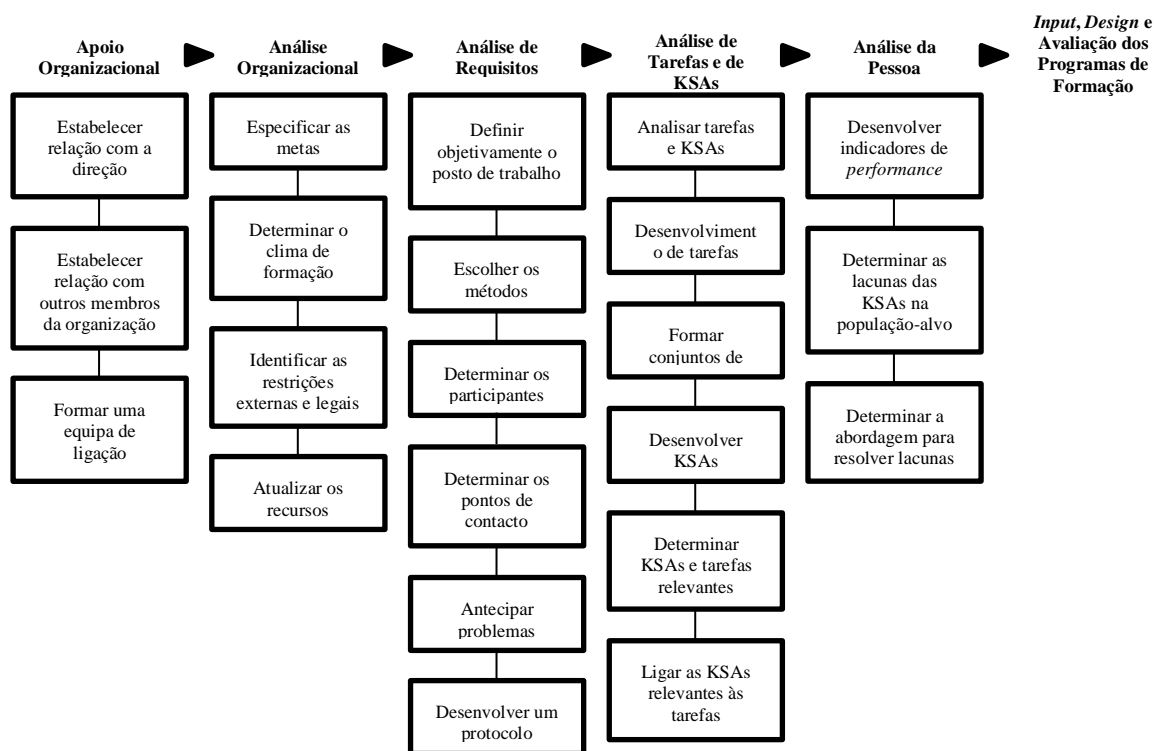
“distinguir entre conducta laboral y resultados valorados organizacionalmente de la conducta en el puesto. En cuarto lugar, (...) debe señalarse que este modelo no ha logrado especificar cómo puede recogerse información para analizar las causas de los problemas de desempeño y para determinar si se necesita formación” (Nieto, 2000, p. 47).

5.7.2. Modelo organização - tarefas - pessoa

Segundo Nieto (2000), o quadro concetual mais difundido para o estudo das necessidades de formação continua a ser a categorização dos três níveis de análise: a organização, o cargo/posto ou tarefa e as pessoas.

Na ótica de Goldstein (1986; 1991; 1993) e de Goldstein e Ford (2002), este modelo de análise de necessidades formativas consta de: análise organizacional; das tarefas, conhecimento, capacidades, competências e habilidades, ou seja, as denominadas em língua inglesa *Knowledge, Skills, and Abilities* (KSAs); e análise da pessoa. Deste modo, o modelo específico que apresentam sobre o processo que deve seguir-se para analisar as necessidades de formação na organização é aquele que se encontra representado na figura 84.

Figura 84 - Modelo organização - tarefas - pessoa



Fonte: Adaptado de Nieto (2000, p. 51) e de Goldstein e Ford (2002, p. 35)

Este modelo, como mostra a figura 84, compreende as seguintes áreas: o apoio organizacional, a análise organizacional, a análise de requisitos, a análise de tarefas e de KSAs, a análise da pessoa e por último o *input, design* e avaliação dos programas de formação.

A primeira fase ancora-se no apoio organizacional, dado que a análise de necessidades depende, em grande medida, do grau de apoio da organização e dos seus membros. Este apoio organizacional processa-se em três etapas: 1) estabelecer relação com a direção a fim de determinar a razão da realização deste processo, a colaboração dos outros membros da organização, a cooperação e clarificação das expectativas da direção em relação ao processo de

análise de necessidade; 2) estabelecer uma relação com os membros da organização que podem ser envolvidos neste processo, como a direção, os sindicatos e os empregados ou trabalhadores diretamente implicados; 3) formar uma equipa de ligação, que sirva precisamente de elo de ligação entre os responsáveis pelo processo e os diversos órgãos da organização, como é o caso da direção. Nesta fase, trata-se, portanto, de avaliar como está a funcionar a organização.

A análise organizacional constitui a segunda fase e centra-se nos fatores que proporcionam informação relevante para o processo de análise de necessidades de formação, como sejam onde e quando se poderia utilizar a formação. Esta análise relaciona-se com os objetivos, os recursos e a sua alocação na organização. Desta forma, deve incluir um «exame» às metas organizacionais, aos recursos da organização, à transferência do clima para a formação e às restrições internas e externas que existem para a organização. Neste âmbito, os cursos de formação deverão apoiar a direção estratégica da organização e os objetivos formativos devem estar «alinhados» com as metas organizacionais (Wright e Geroy, 1992; Bee e Bee, 1994). O clima de formação reporta-se exclusivamente ao clima de transferência da formação. Nestes fatores, devem ainda ser identificadas as restrições externas e legais da organização que podem interferir nos programas de formação. Finalmente quanto à atualização dos recursos há que determinar os recursos humanos, físicos e de tempo disponíveis na organização que pode efetuar-se mediante múltiplas fontes de informação como são, entre outros: a observação da conduta dos trabalhadores ou empregados, a sua idade e formação; a consulta dos mapas de absentismo ao trabalho; a mudança e rotação do posto de trabalho; o tempo despendido com a realização das atividades laborais; as queixas gerais dos trabalhadores e dos clientes; as sugestões; a produtividade; os acidentes; os índices de eficiência; os custos laborais, dos materiais e da distribuição; a qualidade dos serviços prestados ou dos produtos fabricados; a utilização dos equipamentos; o tempo de inatividade; os tempos de entrega; a consulta dos mapas de férias do pessoal; as reparações; e as mudanças nos sistemas ou nos subsistemas.

A terceira etapa diz respeito à análise de requisitos que funciona como um «exame» a um conjunto de especificações que devem estar finalizadas antes de terminar as tarefas e as KSAs para que o processo funcione corretamente, o que engloba os seguintes aspetos: compreender o posto de trabalho no contexto da organização mediante a análise de informação organizacional e identificar com precisão o posto que se analisa; escolher os métodos para levar a cabo uma análise de necessidades formativas, ainda que Goldstein

(1986; 1991; 1993) e Goldstein e Ford (2002) recomendem uma combinação de métodos; determinar os participantes, tendo presente que deverá implicar o máximo de membros que for possível de forma a garantir um apoio substancial ao processo; antecipar os problemas que possam afetar o processo como, por exemplo, as greves, a insatisfação do pessoal, as folgas, as mudanças na política da empresa ou no seu órgão de direção ou de administração; e desenvolver um protocolo que contemple os passos estandardizados que devem ser seguidos para se efetuar a recolha de informação.

A análise de tarefas e de KSAs diz respeito à quarta fase e é considerada uma parte da análise de necessidades formativas, sendo utilizada para determinar os objetivos instrucionais que estarão relacionados com o desempenho concreto das atividades do posto de trabalho. Assim, em primeiro lugar descrevem-se todas as atividades essenciais ao posto de trabalho, incluindo as ações do trabalhador e os resultados conseguidos, as máquinas, as ferramentas, a equipa de trabalho que o ajuda ou as ajudas que tem, os produtos ou os serviços implicados e os requisitos do trabalhador. Esta descrição deve contemplar os materiais utilizados em cada atividade, a sua ordem de importância e cronológica, a informação sobre as características do contexto e do meio que rodeiam a atividade, assim como algumas específicas como o stress. Depois há que determinar o conjunto de tarefas. O objetivo é ajudar a organizar a informação sobre as tarefas, pelo que o processo se deve iniciar com o desenvolvimento de definições dos conjuntos de tarefas que descrevem as funções do posto de trabalho para que posteriormente especialistas possam classificar cada tarefa num dos conjuntos definidos. Esta etapa pode ser realizada com o recurso a técnicas estatísticas. O passo seguinte consiste no desenvolvimento das KSAs que, de acordo com Goldstein e Ford (2002), são: 1) conhecimento (*Knowledge*) que é a base sobre a qual se constroem as capacidades e as competências. No âmbito geral refere-se a um corpo organizado de conhecimento de natureza objetiva ou procedimental, que quando aplicado torna possível um adequado desempenho no posto de trabalho. Todavia, o facto de o indivíduo possuir conhecimento não é garantia de um melhor desempenho no seu posto de trabalho, dado que esta circunstância não assegura que o mesmo seja usado ou aplicado; 2) capacidades (*Skills*) que se podem definir como as habilidades ou capacidades para desempenhar as operações do posto de trabalho com facilidade e precisão. Frequentemente estas são do tipo psicomotor; e 3) competências (*Abilities*) que são as capacidades cognitivas necessárias para desempenhar as tarefas do posto de trabalho.

Após as tarefas e as KSAs estarem identificadas é importante determinar as características das primeiras, ou seja, a sua importância e frequência de realização e também

das KSAs como, por exemplo, a importância para o desempenho do posto de trabalho e a dificuldade em aprender. Por último, deve ser efetuada a ligação entre as KSAs relevantes e as tarefas, podendo para tal ser utilizada a seguinte categorização: avaliar o conhecimento, as capacidades e as competências como relevante, essencial, útil ou não relevante para a realização da tarefa.

A fase seguinte constitui o passo final na determinação das necessidades de formação dos empregados ou trabalhadores. Trata-se da «análise da pessoa», ou seja, centra-se nas pessoas que trabalham na organização, se estas sentem necessidades de formação e exatamente que formações são requeridas para o desempenho dessas funções no posto de trabalho. O que importa aqui é valorizar se os empregados colocam adequadamente em prática as KSAs requeridas para o posto de trabalho. Também se pretende saber dentro da organização quem é que necessita de formação e que tipo de formação pode ser disponibilizado para os empregados ou trabalhadores que dela necessitem para desempenhar adequada e corretamente as funções inerentes ao seu posto de trabalho.

Para realizar verdadeiramente uma análise da pessoa torna-se necessário determinar as capacidades dos trabalhadores, desenvolver indicadores individuais de *performance*, determinar as lacunas das KSAs na população-alvo, isto é, nos empregados ou trabalhadores, assim como avaliar o seu desempenho antes da formação e imediatamente após a formação no seu posto de trabalho, de modo a se poder determinar a melhor abordagem a adotar para resolver as eventuais lacunas existentes. Sobre este aspeto, Goldstein (1986; 1991; 1993) e Goldstein e Ford (2002) são muito breves quanto à delimitação de como deve fazer-se a análise da pessoa, adiantando apenas que os possíveis problemas derivados de fornecer ao empregado ou trabalhador a informação negativa, deve neste processo ter lugar uma vez realizada a análise da pessoa.

Os resultados da análise das KSAs e das pessoas podem proporcionar informação sobre os seguintes aspetos: o nível de desempenho atual; a importância das tarefas e das KSAs; a frequência da ocorrência; a oportunidade para aprender; e a dificuldade em aprender no posto de trabalho. Este conjunto de informações deve ser organizado de forma a permitir o desenvolvimento posterior dos conteúdos de formação para que se adequem às necessidades de formação dos destinatários. Além disso, as análises realizadas no processo de análise de necessidades formativas possuem outras potenciais importantes aplicações, dado que possibilitam o «exame» e a comparação com outros programas de formação concebidos previamente e proporcionam informação extremamente útil sobre os conhecimentos, as

capacidades e as competências para se poderem desempenhar adequadamente as funções inerentes ao posto de trabalho. Desta forma, ao se especificarem as KSAs que são requeridas para se realizarem as diversas tarefas do posto de trabalho, facilita-se a seleção do pessoal, na medida em que se recrutam as pessoas que já possuem as KSAs requeridas.

Por fim, a última fase deste modelo relaciona-se com o *input*, *design* e avaliação dos programas de formação. Neste âmbito, a análise de necessidades torna possível a especificação dos objetivos do programa formativo, bem como a sua elaboração e avaliação. Os objetivos constituem o *input* direto para o *design* do programa de formação e ajudam a especificar os critérios que se utilizarão posteriormente para avaliar o desempenho do formando no final do programa e no contexto de transferência, ou seja, concretamente no posto de trabalho. No fim do processo da análise de necessidades, os objetivos da formação devem já estar definidos antes de se proceder ao *design* da formação. Segundo Mager, estes objetivos devem ter as seguintes características:

- “1. *Desempeño*: Un objetivo siempre afirma qué se espera que el formando sea capaz de hacer.
2. *Condiciones*: Un objetivo siempre describe las condiciones importantes bajo las que el desempeño ocurre.
3. *Criterio*: Siempre que sea posible, un objetivo describe el criterio de desempeño aceptable mediante la descripción de cuán bien el formando debe desempeñar el puesto para ser considerado aceptable” (1984, cit. por Nieto, 2000, p. 56).

A não utilização de um sistema como este pode acarretar dificuldades na implementação deste modelo, incluindo para as condutas complexas em que se podem utilizar objetivos comportamentais. A especificação dos diferentes objetivos ajuda concretamente a definir o que se precisa do formando ao finalizar o programa de formação. Estes objetivos podem referir-se às condutas individuais, mas também se podem relacionar com o desempenho de um sistema como um todo. Portanto, nas fases anteriores durante o processo da análise de necessidades de formação foi proporcionada informação relevante para que nesta fase se proceda ao *design* do programa de formação, à sua posterior avaliação, assim como indica se é essa a formação que necessitam os formandos e a organização ou se são requeridos outros tipos de programas, antes de ser tomada em consideração a formação a disponibilizar ou a ser contemplada por tais programas. No *design* da formação, o processo de ir desde a análise de tarefas até a uma identificação sistemática das condutas que têm que

aprender-se constituem uma das fases mais difíceis do processo nesta última etapa deste modelo de análise de necessidades de formação.

Apesar das virtudes deste modelo de análise de necessidades formativas de McGehee e Thayer (1961), modificado posteriormente por Goldstein (1986; 1991; 1993) e por Goldstein e Ford (2002), e do mesmo ainda ser considerado como a abordagem mais ampla, conhecida e utilizada, também recebeu críticas e ampliações.

Entre as críticas sublinham-se aquelas que foram reunidas numa síntese no trabalho realizado por Nieto, em que este autor se refere a estas como sendo as seguintes:

“1) Las soluciones de no formación a menudo son ignoradas o no consideradas completamente. 2) El análisis de KSAs, frecuentemente, no está vinculado a las metas y estrategias de la organización, ni tampoco a los cambios presentes y futuros, la organización del trabajo o el rediseño de puestos. 3) El planteamiento está orientado a la dirección y no necesariamente implica la consulta a empleados y sindicatos (Hayton, 1990). 4) Es difícil obtener datos de los tres niveles de análisis: organización, tareas y persona (Kaufman y English, 1979, cit. en Kaufman y otros, 1993; Phillips y Holton, 1995). 5) Puede existir considerable solapamiento a través de las tres categorías de análisis (Moore y Dutton, 1978; Taylor y otros, 1998). 6) Proporciona escasas directrices, a quienes trabajan en la intervención, sobre cómo elegir entre los diferentes métodos y fuentes de información (Taylor y otros, 1998) y, 7) muchas de las técnicas de análisis de necesidades de formación, asociadas a este marco conceptual, proporcionan vinculaciones incompletas entre la formación y la mejora del funcionamiento organizacional (Rummler, 1987)” (2000, p. 57).

Outras críticas foram dirigidas por Ford e Kraiger (1995) e prendem-se com o facto de a sua abordagem ser reducionista para determinar as necessidades de formação, como os métodos de decomposição do posto de trabalho, assim como as tarefas ou os elementos do posto de trabalho, que são utilizados para desenvolver um plano de formação. Ainda o facto da identificação das necessidades formativas se basearem num foco estreito como são as condutas explícitas ou o desempenho.

Também segundo Kraiger, Ford e Salas (1993), é ignorado o facto de que as mudanças no pensamento cognitivo possam ser em si mesmas uma meta legítima do programa de formação. Além disso, os métodos existentes não explicam porque é que se verificam determinadas deficiências no desempenho ou que mudanças nos conhecimentos, nas

capacidades ou nas competências têm que dar-se durante a formação para que uma pessoa passe do nível de desempenho atual ao nível desejado.

Desta forma, constata-se que o modelo organização - tarefas - pessoa recebeu críticas de diversas perspetivas que sublinharam a dificuldade em reunir a informação a cada nível, a diversidade de métodos e técnicas que dificulta a «eleição» ou seleção dos instrumentos adequados em cada caso. No entanto, de acordo com Nieto, o enfoque cognitivo é o que *“más ha puesto en tela de juicio este modelo, criticándose desde este enfoque el carácter reduccionista del modelo tradicional para determinar necesidades de formación y su atención al producto final (conductas explícitas) más que al proceso en sí”* (2000, p. 58).

Quanto às ampliações do modelo que vimos abordando é de referir outro componente da análise de necessidades formativas proposto por Latham (1988) e denominado de análise demográfica em resposta a alguns estudos que pareciam indicar a existência de diferenças nas necessidades formativas em grupos de trabalhadores ou empregados de diferentes idades, níveis de direção, género ou sexo e raça.

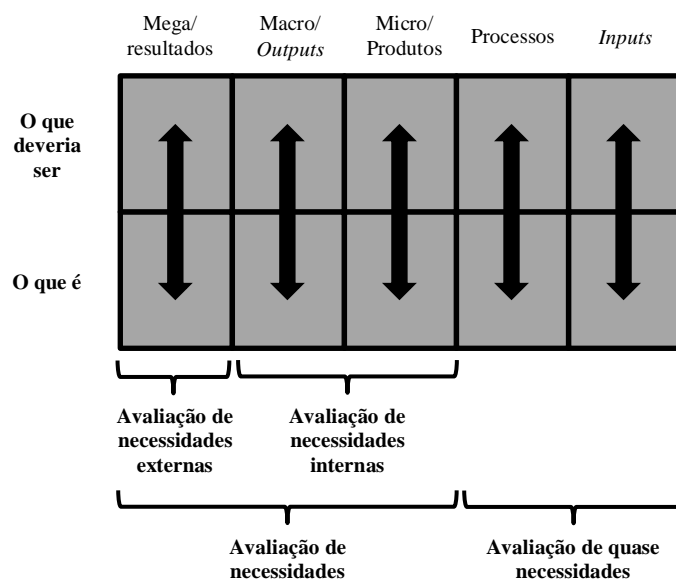
Ainda a este propósito, também Ostroff e Ford (1989) defendem que a análise de necessidades de formação se centrou nas necessidades individuais e que o marco concetual organização - tarefas - pessoa deveria ampliar-se para incluir múltiplos níveis de análise, pelo que propuseram um modelo de análise de necessidades formativas desde uma perspetiva de níveis. Neste modelo a avaliação das necessidades de formação é entendida dentro de um marco tripartido que engloba três componentes principais, nomeadamente: a área do conteúdo de formação no que toca à organização, às tarefas e às pessoas; o nível de análise no âmbito da organização, da subunidade e do indivíduo; e a aplicação. Segundo Nieto, este último componente

“incorpora cuestiones de conceptualización, operacionalización e interpretación. Así, en primer lugar, deben identificarse y definirse los constructos relevantes en el análisis de necesidades formativas a lo largo de los tres niveles y las tres áreas de contenido. La operacionalización se refiere al desarrollo de medidas que exploten los constructos de interés para cada nivel y área de contenido y la interpretación permite la comprensión de la información obtenida, así como sus implicaciones” (2000, p. 59).

5.7.3. Modelo de elementos da organização

O modelo de elementos da organização é claramente identificado com a proposta de Kaufman (1983; 1987; 1988; 1992a; 1992b; 1998) que desenvolveu um modelo de análise de necessidades em torno da planificação das organizações em que a avaliação das necessidades ocupa um lugar de destaque e onde aparecem os seguintes elementos: participantes na planificação, designadamente os executores, os recetores e a sociedade; discrepância entre o «que é» e «o que deveria ser» em relação às entradas, aos processos, aos produtos, às saídas e aos resultados finais; e a priorização de necessidades, como se esquematiza na figura 85.

Figura 85 - Modelo dos elementos da organização



Fonte: Kaufman (1992a; 1992b; 1998, cit. por Tristán, 2006, p. 245)

Neste modelo a necessidade de formação é definida como a discrepância entre os resultados atuais (o que é) e os resultados requeridos ou desejados (o que deveria ser).

De acordo com a figura 85, o processo de análise relaciona os recursos e atividades, o desempenho individual, os resultados organizacionais e as consequências sociais internas ou externas da organização. Deste modo, são propostos três níveis de análise de necessidades: as necessidades a nível mega que correspondem às discrepâncias nos resultados a nível social; as necessidades a nível macro (*outputs*) que dizem respeito aos resultados a nível da organização; e as necessidades a nível micro que são as discrepâncias nos resultados a nível individual ou de grupo.

A avaliação de necessidades a nível mega é uma avaliação de necessidades externas, enquanto as que são realizadas a nível macro e micro são consideradas como avaliação de necessidades internas. Além destes três níveis de análise são ainda contemplados dois níveis de meios que são os processos (*processes*) e os métodos ou recursos (*inputs*). A discrepância entre estes dois elementos é uma quase necessidade, ou seja, não há discrepância entre os resultados se não nos meios.

Para dirigir qualquer processo de avaliação de necessidades na organização é fundamental abordar as seguintes questões:

“1) que resultados se deveriam conseguir, 2) porque se deseja conseguir esses resultados, 3) que resultados se estão a conseguir atualmente, 4) como se priorizam e justificam as necessidades, 5) quanto custa à organização os resultados requeridos que não são alcançados, 6) como se sabe se se tem êxito no final do processo (critérios) e 7) quem participa no processo” (Agut e Leigh, 2000, cit. por Nieto, 2000, p. 64).

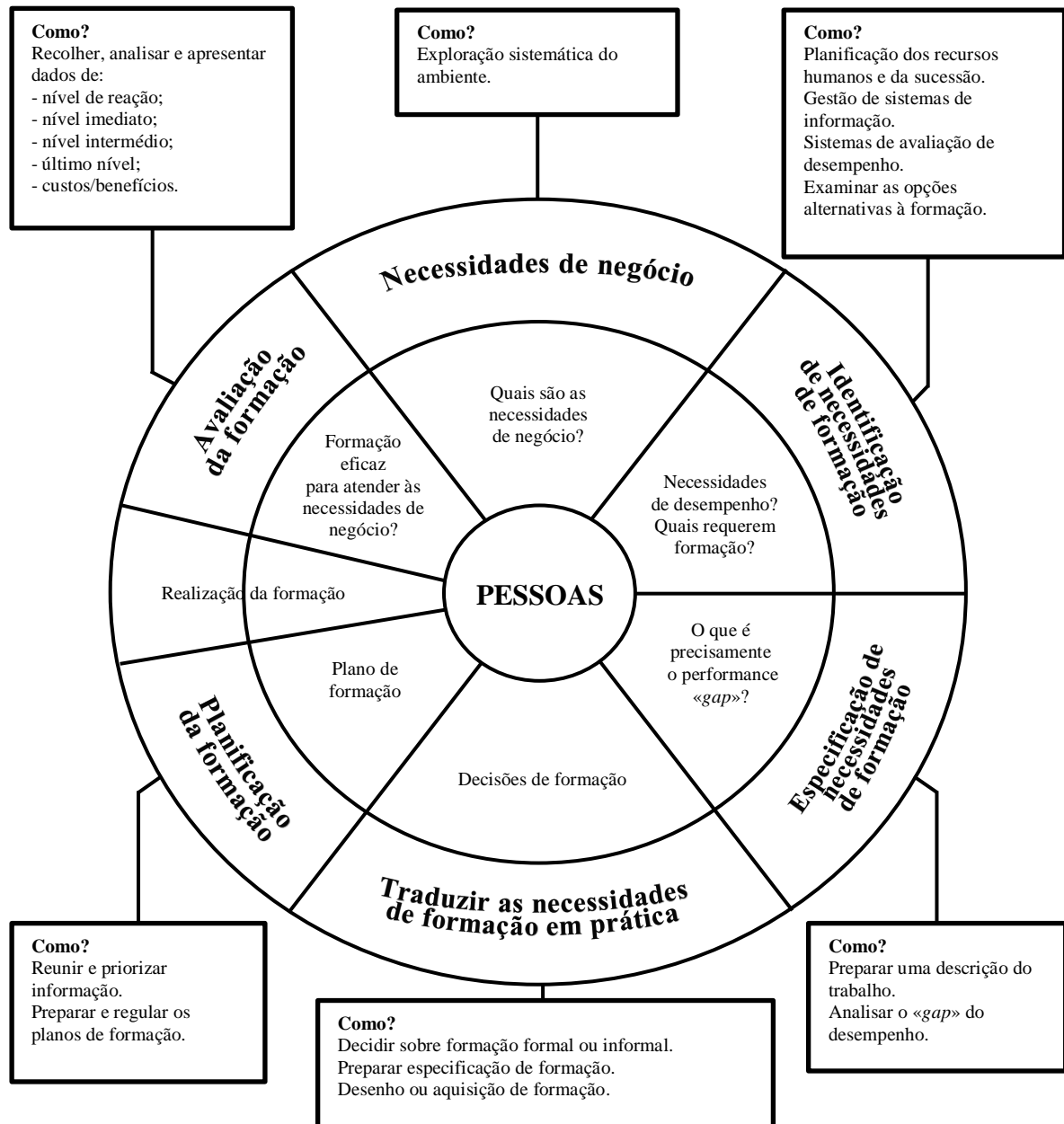
Neste âmbito, Kaufman (1988) aponta que para ser efetuada a análise de necessidades são necessárias se definirem e executarem as seguintes etapas: identificar os sintomas dos problemas; determinar o campo da planificação; selecionar o nível de planificação e avaliação de necessidades; identificar os possíveis meios e procedimentos de avaliação de necessidades; tomar a decisão de planificar utilizando os dados procedentes da avaliação de necessidades (onde se deseja ir e porquê); selecionar os melhores e obter a participação dos interessados na planificação, nomeadamente aqueles que vão ser implicados no processo; determinar as condições existentes em termos de execuções mensuráveis; determinar as condições que se requerem ainda em termos de execuções mensuráveis; conciliar qualquer discrepância que existe entre os participantes da planificação; recolher dados sobre as condições internas e externas; listar as necessidades identificadas; estabelecer prioridades entre as discrepâncias e selecionar aquelas em que se pretenda aplicar determinada ação; assegurar que o processo de avaliação de necessidades seja um procedimento constante; e resolver os problemas decorrentes das divergências ou surgidos dos desacordos.

5.7.4. Modelo da roda da formação

O modelo da roda da formação elaborado por Bee e Bee (1994), como se encontra esquematizado na figura 86, contempla seis fases, nomeadamente as necessidades operativas

da organização (necessidades de negócio); a identificação de necessidades de formação; a especificação das necessidades de formação; a tradução das necessidades de formação em prática; a planificação da formação; e a avaliação do processo formativo.

Figura 86 - Roda da formação



Fonte: Adaptado de Bee e Bee (1994, p. 178)

Este modelo define a análise de necessidades de formação como o processo de identificação do conjunto de necessidades que derivam das seis fases já citadas.

Deste modo, o «motor» que dirige este processo são as chamadas necessidades de negócio. Todavia, antes de se iniciar a deteção de necessidade há que explorar os fatores ambientais que influem o negócio, tais como: fatores ambientais gerais sobre os quais a organização não detém o controlo direto como, por exemplo, os aspetos económicos e tecnológicos; fatores ambientais específicos sobre os quais a organização pode exercer alguma influência, como são os casos dos clientes e dos competidores; e o ambiente interno da organização, onde se destacam, entre outros, os empregados e os sindicatos. Depois identificam-se as necessidades de negócio que podem ter origem nas pressões internas ou externas planificadas, como a consolidação, o crescimento e a diversificação, atividades de redução ou encerramento da organização, ou a pressões não planificadas como, por exemplo, a atuação urgente da organização. A este propósito, Bee e Bee referem que “*the effects of this range of external and internal factors on business needs for some organisations have been dramatic. (...) Some have failed, others have survived and grown*” (1994, p. 10).

Em segundo lugar, há que identificar as necessidades de formação que derivam das necessidades de negócio. A este respeito, Bee e Bee (1994) recomendam a utilização das seguintes ferramentas: planificação dos recursos humanos; planificação da carreira profissional dos membros da organização como, por exemplo, a promoção e a aposentação; os incidentes críticos; a gestão dos sistemas de informação; os sistemas de avaliação de desempenho; a consideração de opções alternativas à formação como, por exemplo, a melhoria dos métodos de trabalho, as sessões de comunicação; o uso de tecnologia; (re)definição do posto de trabalho ou mudança do pessoal. Se o resultado desta análise convergir para o facto de que existem necessidades de desempenho, então há que determinar quais delas precisam de formação.

Em terceiro lugar, devem especificar-se as necessidades de formação mediante dois processos: a descrição do trabalho e a análise da discrepância no desempenho. O primeiro consiste em definir a missão principal do trabalho, especificar as tarefas importantes, as competências chave para cada tarefa e o nível de medida de desempenho para cada competência⁵⁸² chave, ou seja, o nível de desempenho no final da formação e o nível de desempenho quando o indivíduo é competente no seu trabalho. Em função da informação obtida no processo anterior, é realizada a análise de discrepâncias entre o desempenho atual e

⁵⁸² Neste modelo, a competência é definida como um conjunto de padrões de conduta que uma pessoa necessita para desempenhar as tarefas e funções no seu posto de trabalho de forma eficaz (Woodruffe, 1992).

o desempenho requerido⁵⁸³. Para este fim, podem ser utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, como a observação, a entrevista, os questionários de autorrelato e a análise de informação documental, além de diversos métodos combinados.

A quarta etapa consiste em traduzir as necessidades de formação em ações de formação, pelo que devem ser tomadas decisões sobre a utilização de formação de caráter formal ou de caráter informal e sobre as especificações da formação. Esta deve incluir informação sobre a necessidade derivado do negócio, a descrição da população a que se dirige a formação, os objetivos e os métodos de formação, as habilidades que deve possuir o formador, a forma de avaliar a formação, a duração e o lugar da formação. Deve também ser decidido e elaborado o projeto de formação da organização no seu seio ou a sua aquisição a entidades externas.

A quinta fase é a planificação da formação. Neste sentido, deve ser reunida e priorizada a informação e deve preparar-se a elaboração do plano de formação. Por um lado, o estabelecimento de prioridades ajudará a decidir que formação deverá ser incluída no plano, em que ordem se deve levar a cabo, que atividades de formação se poderão realizar e aqueles que porventura não sejam possíveis de realizar em função do seu custo ou motivadas pelas decisões tomadas. Por outro lado, a preparação do plano de formação consiste na elaboração de um documento em que se faça referência aos destinatários da formação e aos aspetos operativos e relativos ao orçamento.

O último passo é já a realização da formação que posteriormente terá de ser avaliada, para comprovar a sua eficácia relativamente à resolução das necessidades de negócio. A avaliação da formação tem como objetivo melhorar a sua qualidade, a efetividade dos métodos formativos, justificar os benefícios em relação aos custos, assim como justificar o papel da formação. Neste âmbito, deve-se recolher, analisar e apresentar dados a distintos níveis, nomeadamente:

- “• *reaction level* - which measures what the delegates think or feel about the training;
- *immediate level* - which measures what the delegates learned from the course;
- *intermediate level* - which measures the effect of the training on job performance;
- *ultimate level* - which measures the effect on organizational performance” (Bee e Bee, 1994, p. 176).

⁵⁸³ Esta circunstância em que Bee e Bee (1994) alude à diferença entre o desempenho exigido e o desempenho atual da pessoa, sendo por isso necessário o recurso à formação, refere-se à *performance gap*. Neste âmbito, o autor (1994) utiliza *gap* com o significado de lacuna, fosso, falha ou diferença.

Hamblin (1974) divide o quarto nível em dois, distinguindo entre o efeito dos objetivos organizacionais, tais como as vendas, a produtividade, as taxas de assiduidade, entre outros, e observando os efeitos económicos, isto é, algumas formas de análise relativas ao custo/benefício.

Ainda a respeito dos níveis citados, Bee e Bee referem que a avaliação do nível intermédio “*is potentially the most valuable source of information for assessing the effectiveness of training*” (1994, p. 244). Contudo, também é este o nível de avaliação que requer o maior cuidado e em que é pensado o planeamento e a implementação para assegurar que a informação recolhida é relevante e de «boa qualidade» e que ao mesmo tempo causa o menor conflito no local de trabalho. Os autores (1994) acrescentam igualmente que objetivos claros, a consulta com todos os intervenientes e o cuidadoso teste dos instrumentos de avaliação utilizados são os «ingredientes» essenciais para um estudo de avaliação bem-sucedido.

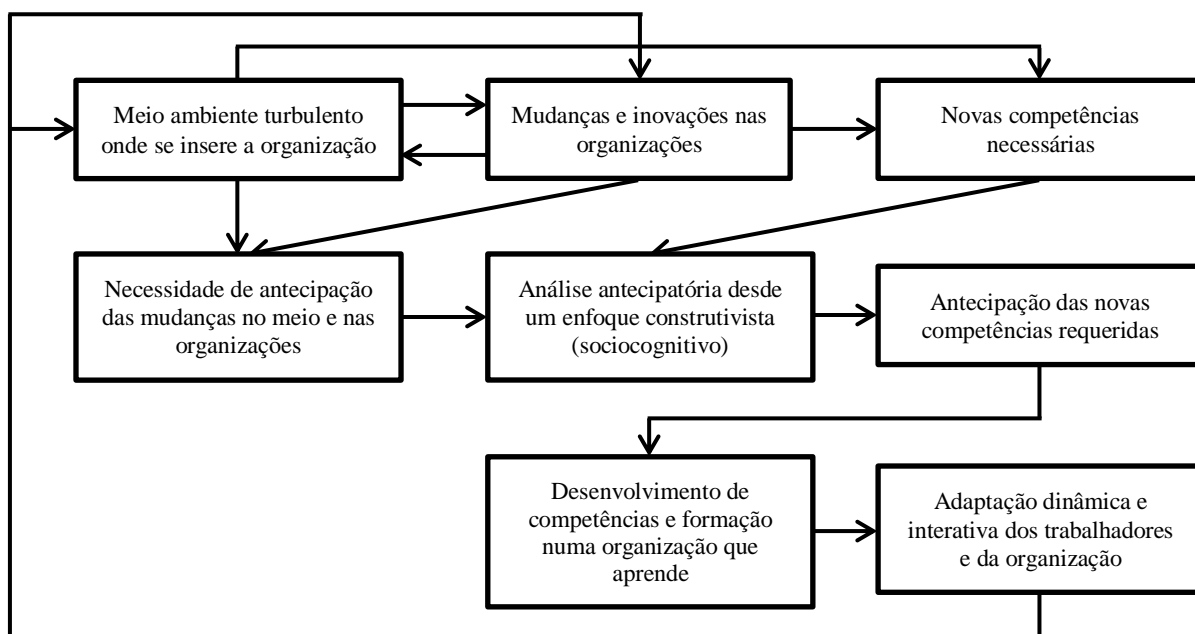
Para a recolha de dados, Warr, Bird e Rackham (1970) e Kirkpatrick (1976; 1977) propõem os seguintes métodos: questionários de autorrelato, entrevistas, observação e informação documental.

Uma característica distintiva deste modelo é que ele começa com a determinação das necessidades de negócio, que são as que «guiam» todo o processo, o que o diferencia do modelo organização-tarefas-pessoa, em que a informação organizacional se utiliza unicamente para apoiar a implementação do processo formativo. Esta abordagem é próxima à de Kaufman (1992a; 1992b; 1998), tanto que as necessidades de negócio se poderiam equiparar ao que este autor denomina de necessidades ao nível macro, ou seja, às necessidades organizacionais.

5.7.5. Modelo de análise antecipatório de necessidades de formação-desenvolvimento de competências

Este modelo de análise de necessidades proposto por Peiró (1999, cit. por Tristán, 2006) propõe a identificação de mudanças futuras a partir de uma análise antecipatória que compreende a identificação de tendências no meio onde se insere a organização, na própria organização, no mercado de trabalho, nas necessidades de qualificação e nas competências, como expressa a figura 87.

Figura 87 - Modelo de análise antecipatório de necessidades de formação-desenvolvimento de competências



Fonte: Peiró (1999, cit. por Tristán, 2006, p. 248)

Neste modelo, a necessidade é entendida como a qualificação de recursos humanos para “responder às solicitações surgidas num meio ambiente dinâmico em que se utiliza o conceito de competência para identificar um processo de aprendizagem que privilegia como se adquirem conhecimentos técnicos, mais do que a aquisição dos mesmos conhecimentos e habilidades” (Tristán, 2006, p. 247).

Trata-se de um modelo em que se incorpora o enfoque sociocognitivo para identificar necessidades motivadas pelas mudanças que ocorrem no meio ambiente onde se insere a organização, as da própria organização, como antecedentes para o desenvolvimento de competências que permitem uma adaptação dinâmica e interativa dos trabalhadores e da organização.

A aplicação deste modelo inicia-se com a análise das mudanças. Estas são cada vez mais rápidas, frequentes, complexas e globais no meio empresarial ou de outras organizações, pelo que produzem tremendos impactos às organizações, ao meio e ao mercado de trabalho. A fim de facilitar a avaliação e análise das mudanças que entretanto ocorrem ou que se antecipam que venham a acontecer, durante este processo devem ser dadas respostas às seguintes questões: Que tipos de mudanças devem procurar-se? Quais são as mais

importantes? Que fatores se devem procurar nas mudanças (intensidade, frequência, possibilidade de previsão, ou outros)? A estas mudanças as organizações procuram desenvolver estratégias de adaptação. Por sua vez, as ações adaptativas que as organizações implementam introduzem novas mudanças na sua tecnologia, estrutura, sistema de trabalho e GP, que exigem uma adaptação pessoal em termos de qualificações, competências, capacidades, comportamentos e atitudes. Deste modo, a cadeia de mudanças conduz à solicitação de novas competências e qualificações, que devem ser antecipadas e desenvolvidas nos membros da organização. Estas novas solicitações quanto às qualificações devem ser identificadas mediante a denominada análise antecipatória de necessidades proposta neste modelo. Esta antecipação tem como objetivo a gestão das qualificações e das competências, de forma a ser possível decidir-se o que é necessário fazer. Uma vez identificadas as competências, o passo seguinte neste modelo consiste no desenvolvimento dessas competências. Neste sentido, a formação é uma opção mas não a única, já que a organização pode optar por um processo seletivo de pessoas detentoras das competências requeridas. Esta facto pode dever-se a determinados obstáculos e constrangimentos próprios das organizações como são os casos da organização do trabalho, do clima de trabalho ou do estilo de direção inadequados, que podem impedir que os trabalhadores ou empregados utilizem as novas competências aprendidas no seu posto de trabalho ou que a formação não tenha correspondido ao que se pretendia, devido a diversos fatores como, por exemplo, pelo facto de não se encontrar bem «desenhada» ou concebida ou mesmo por não ter sido correta e adequadamente ministrada ou lecionada. Posteriormente, este modelo propõe a utilização de diversas estratégias para desenvolver novas competências, que podem ser utilizadas em combinação com as atividades de formação, tais como a rotação de postos de trabalho, o controlo, a tutoria, a instrução por parte do supervisor, as táticas de socialização das estratégias para o desenvolvimento do «papel» dos trabalhadores e os circuitos de qualidade.

Uma das principais contribuições deste modelo é o facto de se centrar nas qualificações e nas competências, o que supõe o saber, o saber como e o ser capaz de fazer, ao contrário do que tradicionalmente a análise do posto de trabalho realizava, dado que se baseava nos conhecimentos, nas capacidades, nas habilidades e nas atitudes.

No âmbito do que vimos referindo, Sallán (1995) faz referência à existência de outros modelos, que iremos abordar de seguida, que se devem considerar para a análise de necessidades de formação, salientado os seguintes:

- Os modelos de aproximação;

- O modelo colegial comunitário;
- O modelo de discrepância;
- O modelo de *Marketing*;
- O modelo da tomada de decisões.

5.7.6. Modelos de aproximação

Os modelos de aproximação à avaliação de necessidades de acordo com Sallán (1995) são utilizados para analisar a situação, procurar as suas causas e elencar sugestões para a tomada de decisões. A este respeito, salienta-se o exemplo aplicado ao contexto social que é apresentado por Cohen (1981) mediante um modelo de decisão de serviços humanos e que comporta o seguinte: propósito da avaliação, justificação política, mobilização comunitária, produção de conhecimento, ajuda para a tomada de decisões, parte de um processo de planificação; especificação das necessidades que vão ser avaliadas e definição da unidade de análise; identificação dos usos da avaliação e da extensão da sua influência; valorização do custo estimado da cobertura de necessidades antes de começar um novo estudo; especificação dos resultados da avaliação; decisão sobre a forma de obter novos dados; e análise dos recursos dedicados à realização da avaliação, tanto os internos como os externos.

5.7.7. Modelo colegial comunitário

Este modelo foi formalizado por Tucker (1974) e destinou-se a avaliar a relação entre os currículos de escolas e as necessidades educativas da comunidade, visando determinar o «que se podia fazer». Para tal, foi necessário uma planificação técnica para possibilitar a tomada de decisões no que diz respeito à categoria das necessidades educativas e sua priorização, ao desenvolvimento de planos para detetar as necessidades priorizadas, a determinar a alocação/distribuição do orçamento de acordo com as necessidades estabelecidas e priorizadas, a analisar o benefício e os custos de «cobertura» das necessidades e a desenvolver um método dinâmico de avaliação da eficácia dos sistemas educativos.

5.7.8. Modelo de discrepância

O modelo de discrepância é dos mais simples e mais utilizados na análise de necessidades. Assim aconteceu por intermédio de Kaufman y English (1979) e foi descrito detalhadamente por Witkin (1977). Trata-se de um modelo que reproduz basicamente o trabalho pioneiro de Kaufman (1973) e que reportando-se às necessidades como discrepâncias ou lacunas, comporta três componentes: estabelecimento de objetivos, identificando o que deve ser; identificação da situação atual, determinando o que é; e identificação das discrepâncias, hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é.

Na primeira fase, definem-se os objetivos a partir das expectativas sobre os resultados. Nesta fase, de acordo com Rodrigues e Esteves, recorre-se geralmente a um “grupo de especialistas para identificar as dimensões desejadas. Os resultados esperados podem reflectir os *skills* úteis ou utópicos desejos. Os objectivos assim determinados são indicadores do que deve ser, isto é, das condições desejadas” (1993, p. 26).

O segundo passo consiste em medir o desempenho, ou seja, trata-se da medida das condições existentes ou estado atual, determinando o que é. Para o efeito, podem utilizar-se várias técnicas de recolha de informação como indicadores estatísticos, questionários, entrevistas, entre outras.

Por último, na terceira fase procede-se à identificação da discrepância entre os objetivos e o estado atual, isto é, entre o que deve ser e o que é, podendo para o efeito recorrer-se também a diversas técnicas. Nesta etapa a necessidade “é identificada quando o desempenho medido é inferior ao nível desejado. As necessidades são, muitas vezes, ordenadas pela dimensão da diferença entre o desempenho e o objectivo. Diferenças grandes indicam necessidades maiores” (Gouveia e Rodrigues, 2004, p. 12). Deste modo, as diferenças podem ser colmatadas através da elaboração de uma programação que deve começar pela área onde a discrepância é maior.

Neste modelo, Kaufman entende que se devem privilegiar os meios quantitativos de medida das discrepâncias em relação ao uso de abordagens qualitativas (1973, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993).

Este é um modelo que apresenta algumas vantagens, uma vez que “parte da «procura» individual, centrando-se, pois, no formando e é aberto aos dados do contexto e aos outros intervenientes do processo de formação. Prevê, por isso, a concertação/negociação de

diferentes pontos de vista, de diferentes quadros de valores” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 27). Além disso, facilita a tomada de decisão.

Pese embora as vantagens que evidencia, também é criticado por existir dificuldade em se obter toda a informação que se necessita e ainda por se verificar um “pendor tecnológico acentuado em detrimento de preocupações mais psicológicas e sociológicas” (Rodrigues, 1991, p. 83). Outras desvantagens são igualmente apontadas como sejam:

- “- a dificuldade de aplicação em áreas não susceptíveis de medida;
- a aceitação de padrões e normas sem questionar o valor educativo dos mesmos;
- a tendência para privilegiar os produtos em detrimento dos processos;
- a redução da análise de necessidades a um processo mecânico de comparação entre percepções ou observações quantificáveis e padrões ou critérios, e de descrição das lacunas resultantes dessa comparação” (Rodrigues, 1991, p. 84).

5.7.9. Modelo de *Marketing*

Neste modelo e segundo Nieckerns, Purga e Noriega (1980) e Martí-Costa e Serrano-García (1983), a identificação e análise de necessidades é definida por alguns autores como um processo de *feedback*.

O modelo de *marketing* permite planificar uma organização no seu conjunto cobrindo temas que vão mais além das necessidades como, por exemplo, a sua permanência e/ou sobrevivência e desenvolvimento no mercado.

Segundo Kotler (1982), a orientação deste modelo considera que a tarefa principal de uma organização é determinar as necessidades e desejos do mercado e satisfazê-los mediante a sua orientação, comunicação, fabrico de produtos ou prestação de serviços apropriados e competitivamente viáveis, ou seja, Kotler (1982) considera que esta perspectiva é uma extensão dos princípios do *marketing* do setor privado ao público.

Neste âmbito, a análise de necessidades é concebida como um processo que permite identificar e eleger entre os serviços que as populações-alvo estão dispostas a utilizar, isto é, identificam-se e conciliam-se as necessidades com os desejos, ou como refere Fuertes se “*concibe las necesidades como deseos*” (1989, p. 23).

Este modelo quando aplicado aos serviços sociais, de acordo com Sallán (1995), comporta três componentes fundamentais: 1) seleção da população-alvo que pode escolher ou eleger o que a organização pode oferecer; 2) seleção da posição competitiva, isto é, procede-

-se à distinção dos serviços que a organização «oferece» ao mercado daqueles que podem ser disponibilizados por outras organizações; 3) desenvolvimento de uma estratégia de *marketing* efetiva, selecionando a categoria e a qualidade dos serviços que maximizam a sua utilização por parte da população-alvo. Neste sentido, muitas vezes, este processo de análise examina a viabilidade da organização em proporcionar ao mercado alternativas aos produtos ou serviços que por alguma razão não estão a ter a aceitação desejada pelos seus proponentes. Ainda neste âmbito, também é considerado a abertura da organização ou expansão dos seus produtos ou serviços ou mesmo a expansão da própria organização a outros mercados.

Trata-se de um modelo em que, na aceção de Rodrigues e Esteves, a necessidade se define “no cruzamento dos desejos da população-alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos” (1993, p. 28).

Pese embora o que se disse, na ótica de Sallán nem sempre se considera válido a utilização deste modelo para identificar necessidades, dado que “*la identificación de necesidades con deseos puede hacer que los problemas no se definan tanto en términos de déficit de funcionamiento, sino como resultado de las tareas de utilización del servicio por parte de la población objetivo*” (1995, p. 112). Também muitas vezes porque as necessidades não decorrem das lacunas identificadas e que coincidem com as expectativas, mas da necessidade que a organização tem em que as soluções que apresenta acabem por ser aquelas que sente que é capaz de fornecer ou proporcionar ao mercado.

5.7.10. Modelo da tomada de decisões

Este modelo resulta da adaptação do *Multiattribute Utility Analysis* (MAUA) à pesquisa aplicada (Keeney e Raiffa, 1976; Edwards e Newman, 1982; Pitz e McKillip, 1984), e baseia-se em tornar explícitos os valores e o papel que têm na análise de necessidades.

O modelo da tomada de decisões “visa facilitar, dando indicações sobre como poderá ser tomada” (Rodrigues, 1991, p. 87) e prevê três fases: a modelação do problema, a quantificação e a síntese.

Na primeira fase o problema é concetualizado de acordo com as opções e os atributos. As opções “referem-se à lista de possíveis soluções com as quais o decisor se confrontará. Os atributos são medidas de aspectos do problema ou da solução, que o decisor deverá considerar” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 28).

A quantificação é uma operação realizada pelo decisor de acordo com os seus valores quanto à utilidade e «peso» dos atributos. Dito de outra forma,

“cada valor e interesse dos decisores são quantificados, atribuindo a cada atributo uma determinada ponderação. Estas ponderações reflectem a avaliação dos decisores de quão importante a fonte de informação é para a decisão, comparando com as outras fontes e as outras ponderações” (Gouveia e Rodrigues, 2004, p. 14).

A última fase alusiva à síntese permite que seja elaborado um índice que ordena as opções de necessidade de acordo com a quantificação feita. Todavia, devemos ter presente que este modelo leva em linha de conta determinados pressupostos que resultam da pesquisa realizada na área da tomada de decisão, nomeadamente:

- “- quanto melhor reflectirem as necessidades de informação e os valores dos potenciais destinatários, mais facilmente os resultados da pesquisa serão aplicados (Weiss e Bucuvalas, 1980, *cit.* Mckillip, 1987);
- quanto mais simplificada for a informação sobre a qual se decide, menor é o enviesamento dos juízos dos decisores. Inversamente, o enviesamento aumenta quando a informação é complexa e multidimensional, como aquela que resulta da identificação de necessidades (Kahemas, Slevic, Tversky, 1982, *cit.* Mckillip, 1987);
- nenhum indicador, isoladamente, mede de forma perfeita um constructo; a medida de um constructo aumenta as possibilidades de correcção quando resulta de indicadores múltiplos (Cook e Campbell, 1979, *cit.* Mckillip, 1987)” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 29).

Trata-se na perspectiva de Mckillip (1987) de um modelo difícil de aplicar dada a complexidade de que se reveste. Isto porque envolve múltiplas dimensões de apreciação, como as expectativas de *performance*, a actual *performance*, os custos, o impacto e a exequibilidade de soluções.

Este modelo distingue-se dos modelos da discrepância e de *marketing* porque os valores e o papel de cada um são explícitos, contudo, apresenta uma grande desvantagem, a que já fizemos referência, que é a sua complexidade.

Por outro lado, com base numa conceção de serviços sociais, Pérez-Campanero (2000) elaborou uma compilação no que toca à análise de necessidades, tendo assinalado os seguintes modelos que de imediato abordaremos:

- O modelo de A. Rossett;
- O modelo de F. M. Cox;
- Desenho de J. McKillip;
- Desenho de Illinois;
- O modelo de Análise de Necessidades de Intervenção Socioeducativa (ANISE)⁵⁸⁴.

5.7.11. Modelo de A. Rossett

Este modelo foi desenvolvido por Rossett (1987) e tem em conta quatro elementos fundamentais: 1) situações que se desencadeiam e que respondem às seguintes questões: de onde partimos? Para onde vamos?; 2) tipo e informação que se procura que seja otimista, real, que tenha em conta os sentimentos, as causas e as soluções; 3) fontes de informação; e 4) «ferramentas» para a obtenção dos dados.

Este modelo gira em torno da análise de necessidades de formação e toma como eixo central o conjunto de elementos do segundo ponto para atingir o que é pretendido.

5.7.12. Modelo de F. M. Cox

Cox (1987) aplica o modelo de análise de necessidades à problemática comunitária, tendo para tal elaborado um guia para a resolução de problemas comunitários, cujos aspetos considerados fundamentais são os seguintes: a instituição; o profissional contratado para resolver o problema; os problemas como se apresentam para o profissional e para os implicados; contexto social onde se situa o problema; características das pessoas que são afetadas pelo problema; formulação e priorização de metas; estratégias a utilizar; táticas para conseguir o êxito das estratégias; avaliação; e modificação, finalização ou transferência da ação.

⁵⁸⁴ O modelo de Análise de Necessidades de Intervenção Socioeducativa foi desenvolvido e proposto por Pérez-Campanero (1990) e é tido nesta parte do nosso trabalho apesar de não constituir em si mesmo um modelo de análise de necessidades de formação, à semelhança do modelo de elementos da organização elaborado por Kaufman (1983; 1992a; 1992b; 1998), dado que oferecem, o primeiro um marco geral para analisar as necessidades de intervenção socioeducativa e o segundo nas organizações.

5.7.13. Desenho de J. McKillip

O desenho de McKillip (1987)⁵⁸⁵ contempla basicamente os seguintes padrões de ação: identificar usuários e usos; descrever a população-alvo e o centro de serviços; identificar as necessidades, o que supõe uma revisão dos problemas, informação sobre as expectativas de resultados, resultados atuais, estudo do impacto e análise de custos; avaliar as necessidades, desde o ponto de vista da importância, relevância e implicações; e comunicar os resultados.

5.7.14. Desenho de Illinois

A análise de necessidades de formação que foi estudada e realizada nos anos 70 e 80 do século XX no Estado de Illinois, nos EUA, foi sintetizada por Oro (1990) em três grandes áreas: preparação, implementação e aplicação.

A primeira diz respeito aos seguintes itens: determinar os elementos chave da análise de necessidades; clarificar as razões ou motivos para a realização do estudo; fazer uma aproximação inicial às necessidades de informação do cliente e das audiências; assegurar e manter a viabilidade política; descrever os sujeitos objeto do estudo; identificar outras variáveis de interesse; formular o desenho geral do estudo; desenvolver um plano de ação; e resumir os acordos formais que estarão presentes na análise de necessidades.

Neste «guia», a implementação comporta os seguintes aspetos: adquirir os instrumentos necessários; recolher os dados; analisar e sintetizar os dados obtidos; e apresentar os resultados.

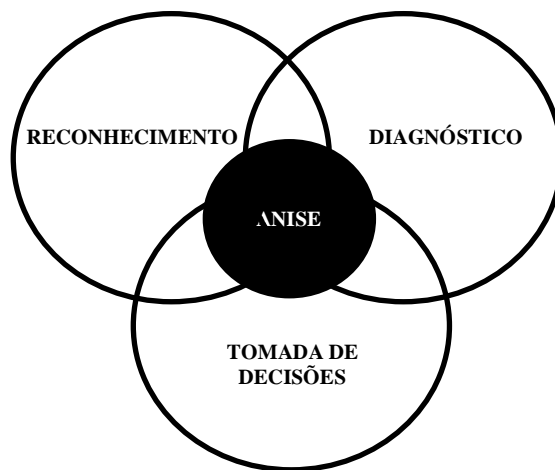
Já a aplicação integra: analisar o mérito do estudo; aplicar as conclusões e projeções; e ajudar a fazer um completo uso dos resultados.

⁵⁸⁵ O desenho de J. McKillip não se constituindo como um modelo é apenas integrado neste ponto do nosso trabalho por ter sido citado pela autora Pérez-Campanero (2000), cujo trabalho realizado no âmbito dos modelos de análise de necessidades integramos na abordagem a esta temática. Assim, sem pretendermos nos repetir nesta nossa investigação, somente aqui é feita uma referência de forma superficial aos cinco grandes momentos que McKillip (1987) identificou no processo de análise de necessidades, dado que num ponto anterior já tivemos a oportunidade de nos debruçar de forma mais aprofundada sobre este assunto.

5.7.15. Modelo de Análise de Necessidades de Intervenção Socioeducativa (ANISE)

O Modelo de Análise de Necessidades de Intervenção Socioeducativa foi proposto por Pérez-Campanero (2000). Tem uma formulação específica e é muito útil para os profissionais que se dedicam a este tipo de intervenção. Este modelo é composto por três fases fundamentais, a fase de reconhecimento, a fase de diagnóstico e a fase da tomada de decisões, conforme se apresenta na figura 88.

Figura 88 - Modelo ANISE



Fonte: Pérez-Campanero (2000, p. 37)

As três fases patentes nesta figura desenrolam-se ao longo de onze etapas. A fase de reconhecimento integra três etapas: identificar as situações desencadeadas no modelo ANISE; selecionar ferramentas ou instrumentos para a obtenção de dados; e procura de fontes de informação. A fase de diagnóstico integra seis etapas: identificar a situação atual em termos de resultados; estabelecer a situação desejável ainda em termos de resultados; analisar o potencial em termos de recursos e possibilidades; identificar as causas das discrepâncias entre a situação atual e a desejável, em termos de condições existentes e requeridas; identificar os sentimentos que produzem nos implicados estas discrepâncias; e definição do problema em termos claros e precisos. Na terceira e última fase, relativa à tomada de decisões, temos as seguintes duas etapas: priorizar os problemas identificados; e propor soluções avaliando o seu custo, impacto e viabilidade.

Este modelo pretende reunir todos os dados necessários sobre uma série de problemas vividos por um setor da população, para chegar à adequada tomada de decisões sobre a implementação ou não de um programa de intervenção, assim como para determinar a sua amplitude, formular os objetivos a alcançar e fundamentar todo o processo de planificação e implementação e posterior avaliação.

Ainda no campo da temática que vimos abordando salienta-se que o processo para detetar e analisar as necessidades formativas com a finalidade de recolher a informação pertinente para a tomada de decisões na elaboração de um programa de formação é constituído por diferentes etapas, as quais envolvem diversas tarefas de acordo com a perspetiva do seu autor. Dito de outra forma, o processo relativo à análise de necessidades de formação de forma a facilitar a planificação daquela formação necessária para que se possam levar a cabo as ações derivadas dos objetivos estratégicos é perspectivado de forma distinta pelos diversos autores. Contudo, estes processos são diferentes conforme se trata do modelo normativo ou prescritivo de análise de necessidades de formação ou ainda do modelo colaborativo na identificação e análise de necessidades formativas, que serão abordados em seguida.

5.7.16. Modelo normativo ou prescritivo de análise de necessidades de formação

O modelo normativo ou prescritivo de análise de necessidades de formação parte de uma perspetiva baseada na discrepância. Este tipo de análise de necessidades procura que alguém estabeleça o que «deveria ser», já que parte de uma ideia de carência. Ou seja, há que fixar a distância entre o «que é» e o que «deveria ser». Desde este enfoque, o processo de valorização de necessidades pretende descobrir as necessidades que as pessoas tenham, assumindo que essas necessidades são como as leis que regem desde sempre a natureza e só esperam ser descobertas ou conhecidas por alguém.

Deste modo, de acordo com o modelo normativo ou prescritivo de análise de necessidades de formação, para Font e Imbernón este processo segue as seguintes etapas:

“- Diagnóstico.

- Objetivos da análise. O que pretendo? O que quero conseguir?
- Âmbito de aplicação. Onde?
- Pessoas implicadas. Quem ou quais?
- Eleição do método e desenho dos instrumentos.

- Análise de tarefas. Competências: nível desejável.
- Fontes de informação.
- Ferramentas.
- Recolha de informação
- Como? Onde?
- Pessoas/grupo.
- Resultados. Conclusões. Validação do diagnóstico inicial.
- Necessidades detetadas. Descrição da deteção.
- Classificação e interpretação dos dados.
- Causas.
- Prioridades.
- Recomendações. Ações formativas.
- Tomada de decisões. Formação” (2011, p. 42).

Já para Kaufman, integra as seguintes etapas:

- “- Identificação e documentação das necessidades.
- Seleção, entre as necessidades documentadas, as que têm prioridade para serem colmatadas.
- Especificação detalhada dos resultados ou realizações que devem ser alcançados para cada necessidade escolhida.
- Estabelecimento dos requisitos para satisfazer cada necessidade, incluindo as especificações que as possam eliminar, mediante a solução do problema de que se trata.
- Estabelecimento de uma sequência de resultados desejáveis que satisfaçam as necessidades identificadas.
- Determinação de possíveis alternativas de estratégias e instrumentos para preencher os requisitos precisos para satisfazer cada necessidade, incluindo uma lista das vantagens e desvantagens de cada conjunto de estratégias e instrumentos” (2004, p. 17).

5.7.17. Modelo colaborativo na identificação e análise de necessidades formativas

Quanto ao modelo colaborativo na identificação e análise de necessidades formativas, este não se cinge apenas a um conjunto de estratégias ou técnicas mais ou menos úteis, se não da resposta estratégica à necessidade de facilitar o desenvolvimento dos processos de participação para diagnosticar necessidades de formação num grupo. Neste âmbito, a fase de análise de necessidades tem um duplo objetivo. Por um lado, pretende que um grupo de

peçoas sejam capazes de conhecer as necessidades que gera a sua prática para a poder melhorar. Este conhecimento deve proporcionar-lhes não só uma lista de problemas, mas também de necessidades, das relações existentes entre elas e, por fim, a priorização das mesmas. Nesta perspetiva assume-se que as necessidades se constroem mediante um processo de reflexão que conduzem não só ao seu conhecimento, mas também a uma tomada de consciência de que essas são as verdadeiras necessidades que o grupo sente. O segundo objetivo prende-se com o facto do grupo de peçoas depois de conhecer as suas próprias necessidades, aprenda o processo mais adequado para realizar tantas quantas vezes seja necessária essa identificação. Assim, este modelo é dotado de uma estratégia que compreende os objetivos já citados, no qual constam as seguintes fases: 1) identificação de necessidades; 2) categorização das necessidades; e 3) priorização das necessidades. Estas três fases e o seu seguimento são a parte substancial deste modelo e não tanto as técnicas ou estratégias que se utilizam em cada fase.

Desta forma, na aceção de Font e Imbernón as etapas do processo de deteção de necessidades de formação que assinalam para o modelo colaborativo na identificação e análise de necessidades formativas, são as seguintes:

- “• A identificação do problema ou uma questão a investigar dentro do problema.
- Seleção de estratégias metodológicas para resolver o problema.
 - Natureza dos dados a recolher.
 - Procedimento de recolha de dados.
- Preparação do desenho.
- Recolha da informação.
- Análise dos dados.
- Desenvolvimento das conclusões” (2011, p. 58).

Já no campo da educação existem alguns modelos de diagnóstico, de determinação e de deteção de necessidades de formação. Assim, entendemos aqui abordar os seguintes três modelos:

- O modelo de diagnóstico de necessidades educativas;
- O modelo heurístico de determinação de necessidades de formação;
- O modelo de deteção de necessidades de formação contínua.

A este propósito, salienta-se D'Hainaut (1979, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993) que apresenta um modelo de diagnóstico de necessidades educativas.

5.7.18. Modelo de diagnóstico de necessidades educativas

Este modelo procura encontrar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema e desenvolve-se ao longo das seguintes quatro fases:

1ª fase: diagnóstico das necessidades humanas. Trata-se de uma fase que implica uma pesquisa das necessidades consciencializadas e expressas mas também daquelas que se encontram ocultas.

2ª fase: diagnóstico da «procura» em relação ao sistema. Esta fase tem por base a determinação dos papéis e funções dos interessados.

3ª fase: tomada de decisão sobre as necessidades e a procura. É a fase em que se decide quais as necessidades que devem ser satisfeitas. Para tal, é ponderada a opinião dos interessados e dos decisores e é negociada uma posição comum.

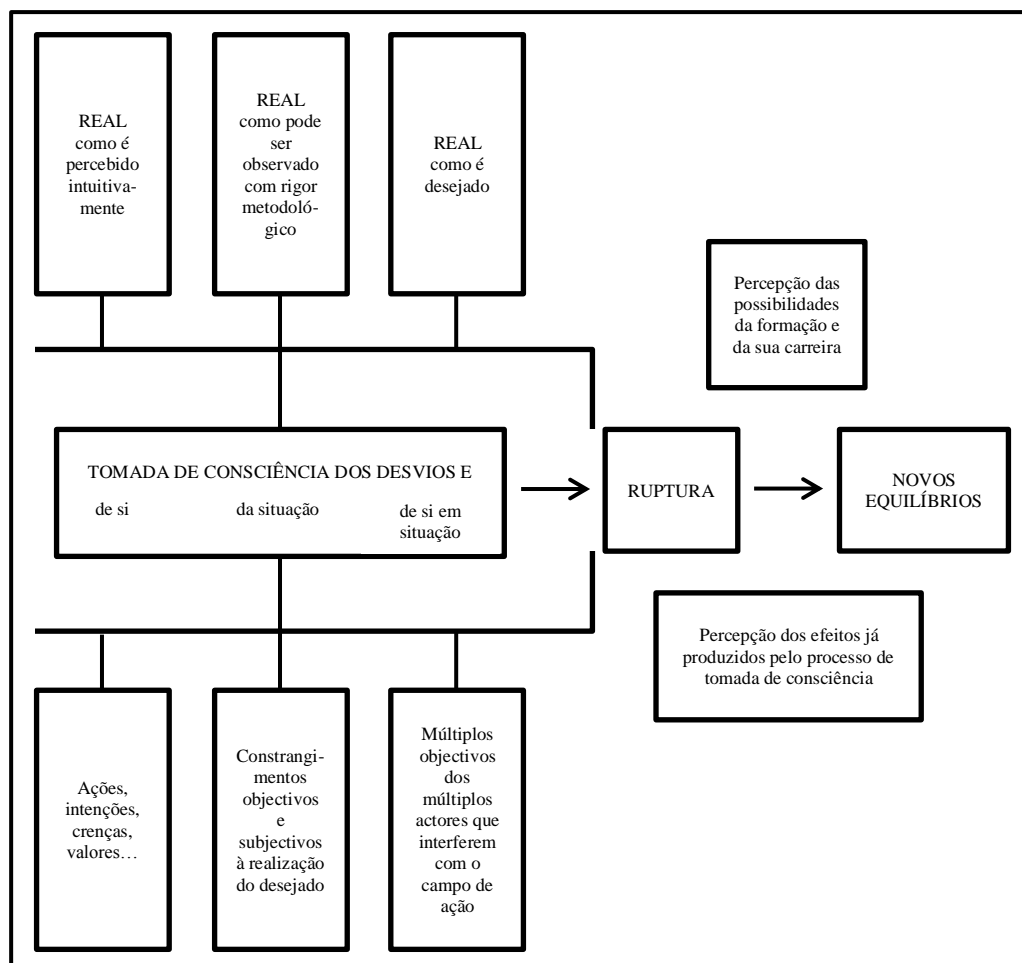
4ª fase: especificação das exigências de formação. Nesta fase, segundo D'Hainaut, são determinados “os saberes, saber fazer e saber ser, relativos aos papéis e funções selecionadas em 3 e, necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou a adaptação do papel e função visado” (1979, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993, p. 30).

Igualmente neste campo, salienta-se o modelo heurístico de determinação de necessidades de formação considerado por Rodrigues (2006).

5.7.19. Modelo heurístico de determinação de necessidades de formação

O modelo heurístico de determinação de necessidades de formação, tal como se apresenta na figura 89, foi considerado por Rodrigues (2006) para ser aplicado em diferentes níveis da gestão da formação contínua direcionada aos diretores de turma ou ajustado a outras áreas do trabalho docente. Todavia, parece-nos que o mesmo também pode ser aplicado a um grupo específico de profissionais da educação, como é o caso dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas.

Figura 89 - Modelo para pesquisa e análise de necessidades de formação



Fonte: Rodrigues (2006, p. 273)

Este modelo assenta na tomada de consciência sobre os desvios que surgem entre o real e o desejado e de si (do indivíduo), da situação e de si em situação (do indivíduo em situação). Neste âmbito, as necessidades de formação, construídas pelos Diretores de escola nos seus contextos naturais, definem-se e constroem-se no cruzamento entre as ruturas e as possibilidades de que tomam consciência e integram os seguintes aspetos: as necessidades individuais que emergem no interior do sistema social onde o trabalho diretivo se enquadra; a ponderação das determinantes objetivas da ação profissional do Diretor escolar; as possibilidades administrativas e técnico-pedagógicas conhecidas e as finalidades pedagógicas; e a opinião de múltiplos atores, tais como o pessoal docente, não docente, discente, pais e encarregados de educação, administração, entre outros, também como meio para limitar o poder dos «agentes externos ao trabalho do Diretor», em particular o dos formadores.

Desta forma, Rodrigues entende que

“as necessidades (...) construídas no quadro das atividades quotidianas de trabalho restituem equilíbrio entre os desígnios e estratégias institucionais e os legítimos interesses dos profissionais, evidenciando que mais do que estratégias de formação pré-concebíveis, há estratégias de apropriação, por parte dos formandos, que são formativas” (2006, p. 274).

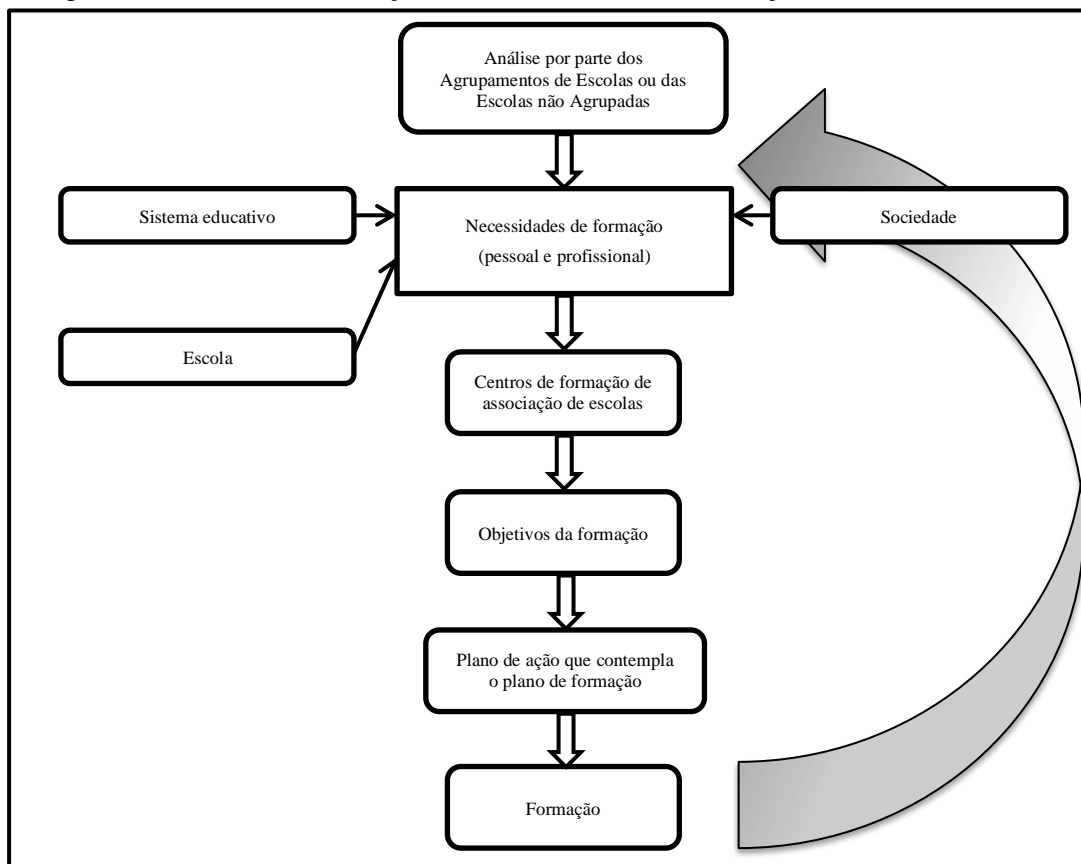
Já os formadores desempenham um papel que visa a aceleração e o desenvolvimento dessa apropriação.

Ainda, segundo Rodrigues (2006), este modelo apresenta algumas limitações, tanto no plano processual, como no plano metodológico.

5.7.20. Modelo de deteção de necessidades de formação contínua

Este modelo de deteção de necessidades de formação contínua foi proposto por M. C. N. Fernandes (2013) e esquematizado conforme se apresenta na figura 90.

Figura 90 - Modelo de deteção de necessidades de formação contínua



Fonte: Adaptado de M. C. N. Fernandes (2013, p. 42)

Este quadro traduz o que ao nível deste tipo de processo se faz em Portugal, ou seja, traduz o que normativamente a administração educativa exige aos Agrupamentos de Escolas, às Escolas não Agrupadas e aos centros de formação de associação de escolas. O processo tal como é hoje realizado iniciou-se no ano letivo de 2008-2009, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e do Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho.

Assim, numa primeira fase é feito ao nível dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas do ensino não superior público um levantamento de necessidades de formação do pessoal docente, não docente e da direção da escola (que é composta pelo Diretor, Subdiretor e pelos Adjuntos do Diretor).

Seguidamente é feita a sua análise nos Departamentos Curriculares, em reuniões do pessoal não docente e da própria direção, a fim de ser elaborado o plano de formação do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada. Este deve estar previsto para dois anos letivos e deve conter os objetivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e as modalidades mais adequadas a utilizar, além do público-alvo a abranger. O mesmo é aprovado pelo Diretor escolar depois de ouvido o Conselho Pedagógico e em último caso o próprio município. Em seguida envia-o para o centro de formação de associação de escolas de que faz parte o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada que lidera.

Os centros de formação de associação de escolas tendo como referência os planos de formação de todas as escolas que os integram, elaboram os seus planos de ação que contemplam os planos de formação para uma vigência de dois anos letivos, de forma a poderem dar resposta às necessidades de formação sentidas pelo pessoal docente, pelo pessoal não docente, pelos elementos da direção, pelo sistema educativo e pela própria escola ou Agrupamento de Escolas, atendendo sempre às mudanças que se operam na escola, no sistema educativo e na própria sociedade. Devem também conciliar as diversas vertentes de modo a colmatar as necessidades de formação apontadas por aqueles atores educativos e as prioridades definidas pelo MEC.

Estes planos de formação devem conter a explicitação do dispositivo de formação que se destina a responder aos planos de formação das escolas associadas.

Por fim, é disponibilizada formação contínua àqueles atores educativos, que os centros promovem, numa das quatro modalidades, de acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, designadamente: cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos e ações de curta duração.

Desta forma, parece-nos que tanto os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas, como os centros de formação de associação de escolas, vêm desempenhando nos últimos anos um papel crucial no que toca à identificação das necessidades de formação de um conjunto alargado de atores educativos, assim como nas respostas que «constroem» para ultrapassar e/ou satisfazer as mesmas.

Assim, julgamos que esta situação pode contribuir para a melhoria da formação que é disponibilizada àqueles atores educativos, quando se concretizam na prática os planos de formação elaborados por cada um dos centros de formação de associação de escolas, na medida em que estes têm procurado constituir-se como uma das respostas efetivas às necessidades de formação sentidas e expressadas tanto por educadores, professores, pessoal não docente como da própria direção da escola, levando em linha de conta as mudanças que ocorrem nas escolas, no sistema educativo e na própria sociedade.

Sabendo-se que a formação se constitui como um pilar muito importante no âmbito da capacitação e valorização pessoal e profissional do pessoal docente, não docente e da direção escolar, supomos que este modelo de deteção de necessidades de formação contínua é de extrema importância, dado que procura dar resposta às expectativas formativas dos elementos arás citados.

Ainda na área da educação podemos salientar outros três modelos propostos por Mckinley, que envolvem as orientações e decisões políticas, e que são:

- “(1) O modelo de realização pessoal, caracterizado pela pesquisa externa dos obstáculos encontrados pelos indivíduos na realização dos seus objectivos.
- (2) O modelo da apreciação pessoal, baseado na apreciação pessoal das próprias necessidades.
- (3) O modelo de discrepância, cuja meta é evidenciar a discrepância entre o estado actual e o estado desejável” (1973, cit. por Rodrigues, 1991, p. 93).

Quando as orientações e decisões políticas no campo educativo privilegiam os interesses da sociedade em relação aos do indivíduo é dada preferência ao modelo de discrepância. Por outro lado, no caso da política educativa se centrar mais nos indivíduos do que na sociedade, então é dada a preferência às necessidades das pessoas e ao modelo de realização pessoal ou ao modelo da apreciação pessoal.

Muitos outros modelos poderiam ser aqui referidos como, por exemplo, aqueles que se podem aplicar à educação em geral, como a análise de necessidades ao nível do sistema educativo, ao nível dos currículos e programas e ao nível do processo de ensino e

aprendizagem, assim como os modelos dedutivo, indutivo e clássico⁵⁸⁶ considerados por Kaufman (1973) no que toca à planificação da educação e que partem da perspectiva de necessidade como discrepância. Também se poderiam aqui incluir os modelos que são mencionados por Sallán, nomeadamente: “*el modelo ecológico (...) y el modelo cíclico*” (1995, pp. 103-105), bem como “*el modelo inductivo de Shuck (1968). (...) El modelo de Sweigert (1971). El modelo de Rucker (1969), orientado hacia los valores. El modelo CIPP⁵⁸⁷ de Stufflebeam*” (1995, p. 109). Ainda se poderia incluir o “*Modelo M.I.S. (...) cuyas siglas significan Management Information System*” (Pérez-Campanero, 2000, p. 31). Todavia, neste trabalho não é nosso propósito incluir todos aqueles modelos ou «desenhos» que foram estudados, desenvolvidos e aplicados pelos mais diversos autores mundiais, assim, somente integramos nesta parte do nosso trabalho os mais conhecidos e utilizados, de acordo com as escolhas iniciais que fizemos quando nos propusemos levar a cabo esta investigação.

Em relação à diversidade de modelos existentes, Rodrigues entende que se podem reduzir a quatro grandes perspectivas, nomeadamente:

“(1) a avaliação directa das necessidades a partir de uma sondagem epidemiológica; (2) a exploração da percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; (3) a inferência das necessidades da observação directa dos resultados de um dado serviço; e (4) a inferência a partir da associação das características de uma dada situação com a persistência de um problema” (2006, p. 128).

Ainda no âmbito do que vimos abordando, e de acordo com a perspectiva de Witkin, com a qual concordamos, “não há modelos certos e modelos errados” (1977, p. 13), nem “há um modelo ou esquema concetual para a análise de necessidades que possa ser universalmente aceite, e há pouca evidência empírica quanto à superioridade de uma abordagem relativamente a qualquer outra” (Witkin, 1984, p. 29). A opção pela sua utilização depende de diversos factores tais como: o âmbito do estudo, dos seus objetivos, dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis, do domínio onde se pretende realizar a análise de necessidades ou a análise de necessidades de formação, bem como o facto de permitir

⁵⁸⁶ O modelo indutivo parte das expectativas, dos objetivos formulados pelos responsáveis pela formação, enquanto o modelo dedutivo parte das metas esperadas e dos resultados. Já o modelo clássico, apesar de ser o mais frequentemente usado é o menos recomendado, parte dos objetivos gerais e das intenções e passa diretamente à elaboração dos programas de formação, não se baseando em qualquer análise.

⁵⁸⁷ CIPP são as siglas que significam Contexto, Insumo, Processo e Produto.

identificar características em relação ao processo de deteção de necessidades ou de necessidades de formação.

A análise dos modelos mais conhecidos e usados que acabámos de abordar permite verificar, tal como afirmaram Pennington (1985) e Kaufman (1977), que eles se diferenciam pelos seguintes aspetos:

- “- pelo conceito de necessidade que tomam como ponto de partida;
 - pelo papel atribuído aos intervenientes no processo de identificação e avaliação das necessidades;
 - pelos critérios usados, internos e externos ao sistema;
 - pelo facto de se centrarem na sobrevivência dos sistemas ou na procura de potenciais soluções para os problemas;
 - pelo grau de confiança e validade;
 - pelos instrumentos e técnicas usados;
 - pelo desenvolvimento concedido a cada uma das etapas do processo de detecção e análise”
- (cit. por Rodrigues e Esteves, 1993, p. 25).

Como vimos, existem diversos modelos de análise de necessidades, servidos por uma grande variedade de técnicas e instrumentos. Todos eles contêm vantagens e desvantagens e todos podem ser considerados incompletos, pelo que, por vezes, é utilizado mais que um modelo ou a combinação de partes de diversos modelos para ser realizada com êxito a análise de necessidades ou a análise de necessidades de formação. Contudo, e ainda a este respeito, é importante sublinhar que um processo desta natureza deve explicitar claramente o “conceito de necessidades (...) e a metodologia utilizada na pesquisa. Deve também considerar as vantagens e as desvantagens inerentes a todas as técnicas de recolha de informação” (Leitão, 2009, p. 43), além de tornar claro e objetivo o que é pretendido com a realização de tal processo.

Desta forma, julgamos que cabe ao analista ou promotor e aplicador de um processo desta natureza seleccionar a abordagem ou o modelo que melhor se adequa ao que pretende com o recurso à sua utilização, tendo em conta as suas finalidades ou objetivos definidos, os recursos disponíveis e porventura os constrangimentos que existam ou que venham a existir.

5.8. Técnicas de deteção de necessidades e de necessidades de formação

Sabendo-se que o estudo das necessidades e de necessidades de formação não dispõe de um conjunto de técnicas específicas e nem se encontra vinculado definitivamente apenas a uma daquelas que se conhece, então é necessário ter presente que estas são selecionadas de acordo com o estudo que se pretende levar a efeito, o contexto onde ocorre e os objetivos que se pretendem alcançar. Também deve ser tida em conta a experiência que o sujeito aplicador possui em relação à sua elaboração e utilização. Para além destes aspetos é preciso levar em linha de conta os meios que se dispõem, como os recursos humanos, materiais e temporais. Além disso, é ainda necessário ter presente que o diagnóstico das necessidades de formação é tanto mais completo quanto maior for a diversidade de fontes (Goldstein, 1991). Ainda se pode acrescentar que às divergentes conceções e tipologias de necessidades se associam diferentes modelos e técnicas de deteção e análise das mesmas. Contudo, não se tratando de um mero processo mecânico, deve ter-se em atenção o que a este respeito nos diz Rodrigues e Esteves, nomeadamente que

“a selecção de métodos e de procedimentos para levar a cabo a análise de necessidades não é uma mera escolha técnica. Não se trata de ir ao catálogo e optar por este ou aquele instrumento cujas características intrínsecas se mostrem ao investigador como pertinentes. (...). A expressão de necessidades obedece a condições metodológicas mais gerais do que as que se referem ao instrumento ou instrumentos usados. A situação para essa expressão condiciona-a fortemente: dá (ou não dá) ao sujeito as condições de à-vontade, de poder e de liberdade para exprimir «autênticas» necessidades. Sem estas condições, a expressão de necessidades pode tornar-se numa emissão de lugares comuns, de chavões em voga, de pontos de vista inconscientemente assumidos pelos indivíduos como próprios mas, na verdade, formulados por instâncias exteriores, as mais diversas” (1993, p. 33).

É ainda necessário levar em linha de conta o que a este respeito é mencionado por outros autores. Por exemplo, Kaufman (1973) entende que não existem procedimentos infalíveis. Monteiro e Silva (2013) referem que não há bons e maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades, enquanto Barbier e Lesne (1986) dizem que os processos, as técnicas e os instrumentos a utilizar na análise de necessidades não devem basear-se somente em critérios de natureza técnica.

Deste modo, o contexto onde ocorre a expressão das necessidades, os sujeitos que as irão manifestar a par da técnica de recolha de dados que se deverá escolher, assim como o cuidado colocado na sua elaboração são fatores a ter em conta neste processo de análise de necessidades.

Também “o bom senso, o rigor e a experiência acumulada aconselham a utilização de vários instrumentos e de várias fontes informativas” (Witkin, 1977, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 136).

Além destes aspetos sublinha-se também o facto de algumas abordagens optarem por procedimentos simples, de rápida aplicação e de baixo custo, contrastando com outras que privilegiam procedimentos complexos, temporalmente extensos e de custos elevados. Neste âmbito, Rodrigues e Esteves entendem que

“quanto mais fácil é a implementação de determinado procedimento metodológico, mais frágil é a validade dos seus resultados, tornando-se assim necessário conceber a análise de necessidades como uma prática globalmente planeada, de modo que as decisões não sejam tomadas de forma linear e sequencial, mas de forma sistémica em que se torne pertinente considerar simultaneamente todos os vetores” (1993, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 137).

A análise de necessidades de formação, de acordo com Pérez-Campanero (2000), é um estudo sistemático de um problema, que se realiza incorporando informação e opiniões de diversas fontes para se poderem tomar decisões sobre o há a fazer e o que se deve continuar a fazer. Neste tipo de processo os métodos usados na recolha de informações são fundamentais como forma de garantir qualidade e exatidão aos dados recolhidos.

Assim, de seguida apresentaremos essas fontes a que nos referimos e que possibilitam a recolha da informação necessária a qualquer processo desta natureza, nomeadamente as mais conhecidas e utilizadas. Entre essas fontes, salientam-se o questionário, a entrevista, a sondagem, a observação, os materiais impressos, os registos e relatos e os esquemas de avaliação.

O questionário permite aferir opiniões, necessidades e expetativas dos indivíduos inquiridos de uma forma fácil, rápida e flexível e consegue abranger um grande número de sujeitos ao mesmo tempo, permitindo inquirir a totalidade da população ou apenas uma amostra representativa desta. É uma técnica que permite recolher muita informação, todavia, para que estes dados sejam verdadeiramente úteis, a sua construção deve obedecer a regras muito específicas de natureza técnica.

Trata-se de uma “técnica de pesquisa nas ciências humanas e sociais, que consiste na colocação aos inquiridos de um determinado conjunto de perguntas, organizadas por temas e apresentadas numa ordem predefinida” (Lebaron, 2010, p. 114).

O questionário pode ser preenchido individualmente quando é realizado por administração direta ou pelo aplicador quando este realiza uma entrevista presencial, sendo, desta forma, efetuado por administração indireta, contudo, neste caso o entrevistador restringe-se unicamente ao âmbito das questões presentes no questionário, não acrescentando qualquer questão.

As questões geralmente são fechadas, podendo o inquirido escolher uma resposta entre várias que lhe são propostas, o que permite um tratamento fácil da informação recolhida, através do recurso ao tratamento estatístico. Quando incorpora questões abertas, o que permite ao inquirido redigir livremente a sua resposta sem indução desta por uma escolha pré-determinada, o tratamento desta informação terá que ser de índole qualitativa, através da análise de conteúdo.

É uma técnica muito vantajosa porque se pode aplicar a um número indeterminado de pessoas, em pouco tempo e com custos reduzidos. Outras vantagens que são apontadas por Meignant prendem-se com o facto do questionário se adaptar a qualquer espécie de situação e permitir “uma quantificação das necessidades expressas, um cruzamento de variáveis (correlações entre as necessidades expressas e, por exemplo, o nível de qualificação, a idade, etc.)” (2003, p. 139).

Entre as desvantagens da utilização desta técnica para se recolher informação, salienta-se o facto de não existir diálogo o que impede o aprofundamento das ideias, ainda que possam existir perguntas abertas. Além disso, não permite controlar as condições de produção das respostas e, nesse sentido, estas podem corresponder a estereótipos e não responder aos objetivos pretendidos, ou seja, tal facto, por vezes inviabiliza que as necessidades sejam expressas pelos sujeitos ficando estas «ocultas». Ainda no âmbito das desvantagens destaca-se o facto de os questionários enviados àqueles que se pretendem inquirir terem frequentemente uma baixa taxa de retorno, ou seja, uma baixa taxa de receção de questionários totalmente preenchidos e validados. A existência deste conjunto de desvantagens leva Meignant a referir que a utilização deste instrumento de recolha de necessidades “deve ser limitada ao estudo das expectativas de uma população bem definida” (1999, cit. por Monteiro e Silva, 2013, p. 136).

A entrevista nas suas diversas formas, tanto individual como em grupo, é adequada ao aprofundamento dos assuntos, o que se presta à revelação de sentimentos, à determinação das

causas e à descoberta de possíveis soluções. Trata-se de uma técnica que permite compreender as representações dos sujeitos sobre um determinado assunto. Contudo, de acordo com Boudineau (1981, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993), as entrevistas mais adequadas à análise de necessidades são aquelas que facilitam a livre e espontânea expressão de sentimentos, já que, por vezes, o que o entrevistado expressa através da entrevista não são necessidades conscientes e manifestas, mas sim aspirações e desejos. A entrevista permite ainda aprofundar os assuntos em estudo. Ainda através desta técnica existem maiores possibilidades de se obter a informação requerida, de se evitar desvios do que se pretende obter, bem como de se gerarem confusões na interpretação das questões. A entrevista permite também criar um clima adequado que seja indutor de confiança, além de facultar a descoberta de aspetos ou problemas não previstos e que necessitam de ser abordados e investigados pelo investigador.

Esta técnica deve ser utilizada de forma a permitir a recolha de informação válida e pertinente e o seu tratamento.

Em relação ao estudo das necessidades, em particular visando a elaboração de planos de formação, é aplicada com grande interesse a entrevista de grupo. Segundo Rodrigues e Esteves, esta

“inspira-se na entrevista semidirectiva e em certas técnicas simples de criatividade que facilitam a tomada da palavra e, sobretudo, permitem a consciencialização colectiva de necessidades. Reúne cerca de oito pessoas, tem a duração média de 2 horas a 2,30 horas, e é conduzida por um animador cuja função é decisiva. Cabe-lhe desencadear o processo de verbalização, forçando os membros do grupo a expressar os seus sentimentos, crenças, opiniões sobre os diferentes aspectos a considerar. Estes são levados a aceitar e a associar sobre as ideias dos outros, mais do que a julgar ou contra-argumentar. Recolhidas as diferentes ideias, o animador conduz o seu aprofundamento sendo o grupo conduzido a proceder à análise das suas próprias necessidades” (1993, p. 34).

As desvantagens da sua utilização prendem-se com os seguintes aspetos: a sua construção, utilização e tratamento da informação que permite recolher são «consumidoras» de muito tempo; por vezes é difícil analisar a informação; nas situações em que o entrevistador é inexperiente pode contribuir para que o entrevistado fique coibido na sua ação. Além disso, «consome» muito tempo quando se pretende entrevistar um número considerável de pessoas.

Ainda em relação à entrevista, de acordo com a literatura específica desta temática, pode-se dizer que é provavelmente uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das necessidades de formação, além de ser apropriada para recolher informação (Moore e Dutton, 1978; Steadham, 1980; Goldstein, 1986; 1991; 1993; Nieto, 2000).

A sondagem é um processo sistemático de recolha de dados que se efetua através de uma amostra rigorosamente constituída a partir da população que se pretende estudar. Este processo fornece a “informação mais válida e fiável sobre as necessidades de uma comunidade, embora exija um grande rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de recolha. A desvantagem desta abordagem situa-se na dificuldade em conceptualizar e conduzir a sondagem” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 32).

A observação mais ou menos estruturada, quer seja participante ou não, gera dados «*in situ*» altamente relevantes e proporciona comparações importantes entre as inferências do observador e a pessoa que é observada (combinado com o *feedback*). Esta técnica permite registar os comportamentos reais, o que possibilita detetar falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes que dificilmente poderiam ser captados de outra forma, o que confere maior legitimidade ao investigador para fazer afirmações objetivas sobre as necessidades.

Segundo Rodrigues e Esteves, a observação permite, por exemplo, a “descrição das condições reais de execução de uma actividade ou de uma tarefa, viabilizando a detecção de falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes” (1993, pp. 33-34).

Como principais desvantagens desta técnica, é apontado o facto de se requerer que o observador seja um indivíduo altamente treinado para a poder aplicar com sucesso, além do facto que por vezes aqueles que são observados podem não se sentir à vontade e, desta forma, não fazer o que deviam ou que espontaneamente fariam, assim como considerarem a atividade de observador como se de um «espião» se tratasse. Além destas desvantagens, salientam-se outras como, por exemplo, o facto de o observador poder introduzir irrefletidamente e sem se aperceber a sua intencionalidade subjetiva, bem como de uma grelha de interpretação da realidade, necessariamente parcial, daí que seja aconselhável para evitar que tal situação se verifique que se coloque o maior cuidado na construção das grelhas de registo das observações e que as mesmas sejam validadas por outras pessoas, que não os observadores, detentoras de conhecimentos para o efeito. Esta pode ainda constituir-se numa técnica dispendiosa em termos monetários e exigir prolongados tempos de execução.

Os materiais impressos, entre outros, podem incluir os *print media* (revistas, notícias, jornais, publicações), os livros da especialidade, os regulamentos, os textos legislativos que

são, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), uma excelente fonte sobre as necessidades normativas. Fornecem dados objetivos sobre os problemas e necessidades, o que permite obter um bom contraste entre a realidade e o esperado. Proporcionam pistas excelentes para detetar situações problemáticas. Normalmente proporcionam informação atual e estão disponíveis com facilidade. Além destas vantagens, a informação que os materiais impressos proporcionam pode recolher-se com um mínimo esforço. Já as desvantagens prendem-se com as informações que normalmente conduzem a perspetivas que refletem a situação passada mais que a atual, bem como os dados que se obtêm necessitam de serem tratados com o recurso à utilização de outros métodos. Além disso, esta técnica “*demanda un excelente nivel de analisis al investigador*” Cuenca (2002, p. 24) e mesmo assim pode constituir-se num problema, no que se refere à análise de dados e síntese numa forma utilizável e com utilidade.

Os registos e relatos integram diversos tipos de memorandos como, por exemplo, os diários. Nestes, embora se possam colocar questões de ordem metodológica específica, dada a natureza da informação que recolhem, podem ser considerados como um espaço narrativo dos pensamentos individuais ou coletivos (Zabalza, 1988, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993). Assim, estes instrumentos podem constituir-se excelentes fontes de informação, especificamente no que toca a necessidades, dificuldades, problemas, expectativas, desejos, anseios e motivações do indivíduo a formar.

Segundo Cowling e Mailer (1998), o diagnóstico de necessidades de formação pode ainda ser realizado com o recurso a esquemas de avaliação que devem proporcionar informação vital sobre a formação e as necessidades de aperfeiçoamento, tais como os questionários de autoavaliação, a análise de conteúdo, o método do diário e os questionários de atitude (que podem incluir grelhas de reportório). Os questionários e as grelhas são técnicas que dizem respeito a métodos quantitativos. Todos os restantes que são abordados, neste ponto do nosso trabalho, referem-se a métodos qualitativos.

Nos questionários de autoavaliação é solicitado aos sujeitos que informem os responsáveis pela organização em relação às suas próprias necessidades de formação, auxiliados por um questionário.

Quanto ao recurso à análise de conteúdo, “as necessidades de formação podem ser reveladas por um exame dos conteúdos de documentos e relatórios departamentais relevantes. Estes fornecem pistas sobre os sucessos e fracassos ocorridos, bem como acerca das medidas adequadas a tomar” (Cowling e Mailer, 1998, p. 139). Trata-se de um processo que deve garantir a descrição adequada em relação aos documentos confidenciais consultados. Esta

técnica além de poder ser utilizada para a recolha de informação, também pode ser usada para analisar a informação recolhida, a par de outras técnicas como, por exemplo, a análise de funções, de capacidades e de competências.

O método do diário consiste no facto de encorajar os sujeitos a elaborarem um diário das suas atividades quotidianas de forma a se poderem destacar características cruciais do seu trabalho. Os diários podem ser gerais, na medida em que cobrem todos os aspetos que o indivíduo realiza no seu trabalho, ou apenas centrados em características especiais que são previamente fixadas, dado terem especial significado para o que se pretende estudar, analisar ou avaliar.

Nos questionários de atitude são utilizados como o próprio nome indica, questionários de forma a fornecerem informação sobre as necessidades de formação. Podem igualmente ser utilizadas grelhas de relatório que mostram de forma sistematizada a perceção dos indivíduos relativamente a uma gama de tópicos previamente selecionados. A finalizar esta técnica pode ser realizado um diálogo ou discussão com os indivíduos envolvidos.

Muitas outras técnicas são utilizadas para se proceder à recolha de informação, para as organizações obterem os dados necessários para fazerem os seus diagnósticos de necessidades de formação, específicas a determinados contextos, em que entre elas se pode mencionar o *brainstorming*⁵⁸⁸, os documentos de controlo interno, os documentos estratégicos, as reuniões internas, os painéis de peritos, os grupos de discussão, os documentos audiovisuais, informáticos e multimédia, as discussões de grupo, o *feedback* de 360^o⁵⁸⁹, os registos internos

⁵⁸⁸ O *brainstorming* foi uma técnica desenvolvida por Osborn (1963, cit. por Silveira, 2001) que tem como objetivo a produção e recolha de grande quantidade de ideais sobre qualquer assunto de modo a serem categorizadas, após se atingir o ponto de saturação, a fim de se organizarem seletivamente para posterior discussão e utilização a outros níveis. Duas das características principais desta técnica consistem em não impedir a discussão de ideias ou de problemas e aproveitar qualquer ideia proposta mesma que pareça irrelevante, sem que tenha sido discutida e avaliada exaustivamente. Para Alves e Bandeira, o *brainstorming* consiste na “discussão de grupo para debater novas ideias e resolver problemas comerciais” (2014, p. 65) ou não comerciais.

⁵⁸⁹ O *feedback* de 360^o é uma técnica relativamente nova na Europa e progressivamente começa a ser muito utilizada no âmbito organizacional. No entanto, continua a permanecer como uma das técnicas menos compreendidas e investigadas. Neste processo, os dados são recolhidos com o recurso a questionários específicos elaborados pelas organizações que o aplicam, visando descrever comportamentos e competências que estas consideram essenciais. Trata-se de um processo em que o trabalhador ou colaborador recebe *feedbacks* simultâneos de diversas fontes que o rodeiam, daí o nome 360^o, que podem ser constituídas pelos seus pares no trabalho, pelos superiores hierárquicos, pelos clientes, pelos utente e/ou usuários, pelos subordinados, entre outros. Também integra esta etapa a própria avaliação que o funcionário faz de si próprio. Ou seja, a informação é proveniente de diferentes pontos de vista. O *feedback* de 360^o além de ser utilizado pelas organizações, em particular pelas empresas, no processo de avaliação de desempenho dos elementos que a integram, também está a converter-se como uma importante ferramenta da gestão estratégica de pessoas. Este processo ajuda a fornecer informações relevantes para que sejam identificadas oportunidades de melhoria no desempenho do(s) funcionário(s), além de facultar dados para a elaboração do plano de formação e da ação ao nível das melhorias individuais e também da organização. Esta técnica apresenta as vantagens e as desvantagens dos questionários. Ainda no âmbito das desvantagens salienta-se o seu custo elevado (tempo e dinheiro).

inseridos na análise documental, a análise de outros documentos não mencionados mas tidos como relevantes para a realização com êxito de um processo de diagnóstico e análise de necessidades de formação, ou ainda a técnica dos incidentes críticos⁵⁹⁰. Contudo, no essencial, as técnicas já abordadas incluem aquelas que mais frequentemente se realizam e são citadas na literatura da formação dos profissionais da educação.

5.9. Necessidades de formação dos Diretores escolares

Neste ponto do nosso trabalho serão abordadas de forma genérica as necessidades de formação dos Diretores escolares tendo por base a bibliografia que acedemos. Todavia, podemos acrescentar que de uma forma mais específica pode-se contactar com esta temática no ponto do nosso trabalho sob o título «Investigação sobre a formação e as necessidades de formação de Diretores escolares», que se encontra abordada mais à frente.

Assim, a percepção que o investigador tem da realidade poderá ser o ponto de partida para qualquer estudo. Serão de evitar as ideias pré-concebidas, sendo que as mesmas influenciam o decurso da investigação, no entanto, parece-nos que é consensual a necessidade de formação contínua dos educadores e dos professores de forma genérica e em particular daqueles que são os responsáveis pelos Agrupamentos de Escolas e pelas Escolas não Agrupadas - os Diretores. De facto a necessidade de formação para assumir o cargo de Diretor escolar constitui um lugar comum e é defendido por diversos investigadores, especialistas e organizações, como são os casos da UNESCO (1996), de Bolívar (1997), de Antúnez (2000), de Balazs (2000), de Bolam e Karstanje (2000), de Dunning (2000), de Jordet, Stjernstrom e Johnsen (2000), de Karstanje (2000), de Karstanje, Sánchez e Gallego (2000), de Villar *et al.* (2000), de Fernández (2003), de Pelletier (2003) e de Herrero (2013).

Para além da necessidade geral de aperfeiçoamento profissional que a complexidade das sociedades modernas cria e que, ligada com o desejo de aperfeiçoamento integral que está sempre presente no Homem, há fatores específicos do sistema escolar que explicam este acentuar de necessidades de formação contínua, de que os Diretores escolares não se podem alhear.

⁵⁹⁰ A técnica dos incidentes críticos é muito usada na investigação educacional e na formação de professores e consiste num conjunto de procedimentos para recolher informações resultantes de observações diretas do comportamento humano, com o propósito de facilitar a sua utilização para solucionar problemas práticos e princípios psicológicos compreensivos. Desta forma, esta técnica pode ser utilizada pelas organizações para reunir informação entendida como necessária para a realização de um diagnóstico de necessidades e de necessidades de formação.

Julgamos que a aprendizagem da profissão docente não se inicia com a entrada e a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com um certificado ou diploma de ensino. Nem o mesmo se verifica em relação àqueles que administram, gerem, dirigem e lideram as organizações educativas. De facto, os professores em geral e os Diretores em particular fazem parte de uma profissão e não podem ser considerados simples técnicos ou funcionários.

Partindo da nossa experiência como professor e coordenador de departamento curricular e no passado como desempenhando funções noutros cargos educativos, tais como responsável pela coordenação de clubes e projetos, diretor de turma, secretário, vice-presidente da comissão de formação permanente e membro do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral, de um Agrupamento de Escolas do Algarve, assim como das opiniões de outros professores e responsáveis por outras estruturas de coordenação intermédias e de topo, parece-nos, à partida, que existem Diretores de escola que desempenham as suas funções com algumas deficiências que podem ser colmatadas com a frequência de situações de formação de natureza contínua e de natureza específica, direcionadas para o desempenho das mesmas.

Supomos que ultimamente em Portugal se tem vindo a acentuar a ideia da necessidade de formação como uma das condições, entre outras, para a melhoria do desempenho individual e para o aumento da eficácia do desempenho profissional dos Diretores das escolas.

Em nossa opinião, isto pode passar pela adaptação e adequação dos conteúdos da formação e da sua duração. Deve a mesma ter em atenção os contextos onde se deve realizar. Deve ainda ser a tradução do Plano de Formação do Agrupamento de Escola ou da Escola não Agrupada, baseada no levantamento de necessidades de formação daqueles que integram a gestão de topo de qualquer Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada e do próprio Plano de Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas, em que a mesma se integra.

Presentemente os Diretores desempenham inúmeras funções. Considerando o conjunto de tarefas e de funções inerentes a estes docentes e as competências a que estão incumbidos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e tendo em conta que muitos deles não possuem formação especializada, é notória e clara a necessidade de ser facultada a estes professores uma formação adequada e direcionada, para poderem responder a todos os desafios com que diariamente se confrontam na administração, gestão e liderança dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas. Parece-nos que a formação destes gestores de topo deve ser perspectivada, partindo, desde logo, da análise das tarefas implicadas

nas funções que estes desempenham, assim como na informação disponível sobre as mesmas, ou ainda através do diagnóstico das necessidades sentidas no exercício das suas funções.

Segundo Cabral (1996), em 1980, numa conferência na Alemanha foi elaborada uma lista de necessidades de formação para os líderes destas instituições educativas, tomando por base as funções que desempenham, como se pode ver quadro 139.

Quadro 139 - Lista de necessidades de formação para líderes escolares

| Área | Competências (ex:) |
|---------------------------------|---|
| 1 - Gestão de pessoal | Planeamento, recrutamento, formação, avaliação, gestão de pessoal profissional e não profissional. |
| 2 - Relacionamento interpessoal | Comunicar, motivar, aconselhar, lidar com conflitos, comportamento de grupo, liderança de grupo. |
| 3 - Gestão pessoal | Gerir o <i>stress</i> , gerir o seu tempo, auto-formação e auto-avaliação. |
| 4 - Planeamento institucional | Obter informações do exterior e interior, determinar políticas e prioridades, definir metas e valores, avaliar a instituição. |
| 5 - Gestão de recursos | Prever, controlar o orçamento, gestão financeira. |
| 6 - Curricular | Implementação, desenvolvimento e gestão do currículo. |
| 7 - Gestão da inovação | Criar, reagir ou responder a inovações, implementar. |
| 8 - Organização | Conceber estruturas internas de gestão, conceber estruturas académicas e formas de registo de dados, distribuir tarefas e responsabilidades, compreender a escola como Organização. |
| 9 - Administração pública | Prestar informações a nível regional, central, negociar com outras autoridades, ter conhecimentos de Administração Pública. |
| 10 - Relação com o meio | Comunidade, pais, igrejas, indústria, cultura, imprensa, políticos, associações profissionais, relações públicas. |
| 11 - Conhecimento da(s) lei(s) | Legislação escolar, direitos, liberdades e garantias do cidadão, leis sociais e da juventude. |
| 12 - Liderança educativa | Supervisão, aconselhamento, metodologia, disciplina, actividades. |
| 13 - Alunos (psico-sociológica) | Lidar com indivíduos e grupos, lidar com os gravemente perturbados ou desintegrados. |
| 14 - Sistémica | Análise de sistema (a escola em relação com outros sistemas ambientais). |
| 15 - Filosofia de direcção | Papel da direcção e estilos de liderança, consciência dos valores implícitos na gestão, perspectivas teóricas de administração. |

Fonte: Cabral (1996, p. 62)

A esta lista, outras poderão ser apresentadas, na opinião de Cabral (1996). Deste modo, Morgan e Hall, indicam as seguintes tarefas de gestão que os líderes escolares apresentam necessidades de formação: “1 - Técnicas (educativas); 2 - Conceptuais, isto é, operações de «*management*»; 3 - Relações Humanas, isto é, liderança e gestão de recursos humanos; 4 - Administração Externa, isto é, relações com a comunidade e gestão financeira” (1982, cit. por Cabral, 1996, p. 63).

Estes autores (1982, cit. por Cabral, 1996) acrescentam ainda que tais necessidades vão aumentando na medida em que as escolas se forem transformando em organizações cada vez mais complexas e estruturadas.

Também se podem acrescentar aquelas que, no âmbito do trabalho investigativo levado a cabo por Yuncosa (2001), foram apontadas como as razões que justificam as necessidades de formação dos Diretores escolares e que se apresentam no quadro 140.

Quadro 140 - Razões que justificam que os Diretores escolares devem possuir formação específica antes de aceder ao cargo

| Razões expostas pelos Diretores |
|---|
| 1 - Realizar corretamente os procedimentos legais. |
| 2 - Desenvolver estratégias de supervisão. |
| 3 - Controlar o pessoal. |
| 4 - Para a tomada de decisões. |
| 5 - Representar da melhor forma os docentes e a escola e utilizar corretamente os instrumentos legais. |
| 6 - Competências para delegar funções dentro da escola ao nível do corpo docente. |
| 7 - Supervisionar o trabalho do pessoal docente e não docente. |
| 8 - Planificar melhor os objetivos que se desejam alcançar. |
| 9 - Detetar a tempo os problemas que podem surgir e implementar as correções necessárias. |
| 10 - Capacidade para tomar decisões. |
| 11 - Capacidades e competências para assumir a responsabilidade que a função diretiva requer. |
| 12 - Conhecer as responsabilidades que os Diretores escolares têm e atuar corretamente. |
| 13 - Competências para se relacionar com a comunidade. |
| 14 - Conhecer como ser um gerente de qualidade e estratégias para a gestão de conflitos. |
| 15 - Aprender técnicas de diagnóstico para detetar problemas e necessidades. |
| 16 - Ser assertivo na realização de atividades que permitam alcançar os objetivos propostos. |
| 17 - Formar-se nas áreas de avaliação, supervisão e planificação. |
| 18 - Conhecer as bases teóricas para o exercício do cargo. |
| 19 - Conhecimento de técnicas, estratégias e outros elementos que são indispensáveis para o ótimo desempenho. |
| 20 - Conhecer e impulsionar as mudanças e adequar-se a elas para conduzir a instituição ao cumprimento da sua função. |
| 21 - Implementar inovações requer uma sólida formação e um espírito de motivação para vencer as resistências. |
| 22 - Evitar a improvisação e utilizar estratégias adequadas para resolver conflitos. |
| 23 - Obter habilidades, capacidades e competências no exercício da função de Diretor e sobretudo mediante o desenvolvimento profissional. |

Fonte: Yuncosa (2001, p. 319)

Trata-se de um vasto conjunto de razões expressas por Diretores escolares como os aspetos em que estes necessitam de formação antes de acederem a este cargo.

Todo este conjunto de áreas apresentadas sobre as quais deve incidir a formação do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada não se esgota nestas «listas». Temos a consciência das solicitações que presentemente a escola é chamada a desempenhar, assim como a sua estrutura e os seus membros profissionais, em particular o seu gestor de topo, pelo que este se deve qualificar para lhe possibilitar dar uma resposta responsável e assertiva no desempenho das suas funções.

Apesar de a partir dos anos 90 do século passado se ter assistido a um aumento da oferta de formação na área de Administração Educacional, com a criação de «cursos de estudos superiores especializados», cursos de «pós-licenciatura», de «mestrado» e «cursos de formação contínua», parece-nos que a mesma ainda continua a ser insuficiente face àqueles que gerem e administram a escola de hoje.

Deste modo, para estes atores educativos julgamos que as necessidades de formação poderão decorrer de alguns aspetos, que passamos a enunciar:

“- inadequação da integração da relação teoria-prática (ensino, aprendizagem e investigação-preparação);

- insuficiência do processo de formação, em matéria de duração, conteúdos e acções (currículo e competências)” (Rodrigues-Lopes, 1991, p. 45);

- problemas e carências de formação resultantes da desatualização da formação inicial (alusivas às poucas disciplinas das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que estão presentes nos cursos de formação inicial de professores);

- constrangimentos e lacunas da formação contínua;

- a não existência de um sistema de formação inicial de Diretores escolares em Portugal;

- resposta às constantes necessidades de atualização que os Diretores presentemente sentem, motivadas pelas inúmeras mudanças impelidas pelo «mundo», que se traduzem nas permanentes exigências, em particular dos pais e encarregados de educação, e de forma genérica da comunidade educativa e da sociedade. Especificamente, parece-nos que se regista uma necessidade permanente de atualização face à introdução das TIC no início deste século, mediante a aprovação e concretização do Plano Tecnológico da Educação e ainda relativamente ao processo de Avaliação do Desempenho Docente, nomeadamente a partir da

publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro;

- necessidade de aperfeiçoamento das capacidades e competências detidas por estes docentes;

- constrangimentos e lacunas da formação especializada;

- realização de pouca formação especializada, em particular no distrito de Faro;

- pouca divulgação da formação especializada que se realizou em Portugal, tanto em Administração Escolar como em Administração Educacional;

- progressão na carreira docente que, de acordo com Correia, Lopes e Matos, “a gestão das carreiras profissionais” é particularmente visível “no domínio da formação de professores” (1999, p. 15) e como no nosso país ainda não existe uma carreira profissional para os Diretores escolares, esta situação também é análoga a este tipo de profissionais e às suas carreiras;

- os programas de formação não refletirem “nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar (...)” (Ribeiro, 1997, p. 5), administrar, gerir e liderar;

- necessidade sentida pelo poder político para produzir legislação específica como, por exemplo, a Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho, publicada no D. R. n.º 129 (I Série), de 7 de julho de 2009, que criou o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tentando desta forma o ME colmatar as deficiências que os docentes e os Diretores manifestam na área das TIC;

- o facto da direção dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, em alguns casos, se encontrar sob a responsabilidade de profissionais que não possuem a habilitação específica em Administração Escolar ou em Administração Educacional, faz com que esses Diretores de escola enfrentem “a contradição de uma formação académica não específica na área da administração escolar e as exigências originadas da atividade prática, gerando uma administração não alicerçada em referencial teórico, mas de cunho eminentemente prático” (Souza e Faria, 1994, p. 8), o que reforça a necessidade de formação teórica nas duas áreas citadas;

- às constantes mudanças dos ambientes internos e externos, da própria política educativa, das estratégias das escolas enquanto organizações, da evolução tecnológica e das

expetativas de todos aqueles que trabalham nas escolas, assim como as expetativas do seu público-alvo (Meignant, 2003; Gouveia *et al.*, 2007).

Ainda em nossa opinião, o desfasamento entre as práticas exercidas pelos Diretores e a formação recebida também tem contribuído para que se mantenham muitas das falhas, lacunas ou *gap* reforçando as necessidades de formação.

A necessidade de formação dos Diretores escolares como consequência das funções que têm que desenvolver, ou seja, da natureza das suas funções, é na ótica de Sallán “*assumida de manera generalizada, tanto por estudiosos, como por los responsables y los propios directivos*” (1995, p. 168). Desta forma, também é consensual que os motivos que justificam essas ditas necessidades de formação ancoram numa série de causas que se relacionam com a sua atividade profissional.

Também, segundo Isasa e Padran, estas necessidades podem ser motivadas pela formação académica, uma vez que esta “*es insuficiente, ya que no prepara para la realidad concreta en la que se debe ejercitar la praxis. Una realidad muy distinta, compleja y variada con respecto a la teoría*” (2001, p. 14). De facto os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas que não possuem qualquer formação nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, supomos que enfrentam dificuldades no exercício das suas funções uma vez que, apenas a formação experiencial e a teoria académica generalista não são suficientes para o desempenho aceitável e exigível das funções inerentes a este cargo. Além disso, julgamos que presentemente tais situações não nos parecem aceitáveis quando se pretende que as escolas portuguesas sejam lideradas por Diretores com maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, quando se consagram mecanismos de responsabilização para aqueles que exercem este tipo de cargos⁵⁹¹.

Parece-nos que as necessidades de formação devem ser articuladas com a formação inicial (a criar e com as UC no âmbito das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional), com a formação contínua e com a formação especializada, com as instituições que são responsáveis pelas mesmas e que as ministram, com os Agrupamentos de Escolas ou com as Escolas não Agrupadas, com os órgãos responsáveis pela administração, gestão e liderança das instituições escolares, com as práticas curriculares, com as necessidades dos educadores, dos professores e dos Diretores. Nesta linha de pensamento, Somekh defende que “o facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação

⁵⁹¹ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho, p. 3341.

estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas” (1989, p. 161).

Julgamos que as necessidades de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas podem ser colmatadas com a frequência de cursos de especialização, nomeadamente, de pós-graduações, de mestrados ou de doutoramentos na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional. Igualmente, podem ser colmatas não com a frequência de formação contínua «esporádica», designadamente com a frequência pontual de ações de formação contínua nessas áreas, mas sim, deve constituir-se como um processo permanente, ao longo da vida.

Estas necessidades podem ainda ser ultrapassadas com a disponibilização de formação específica na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, em contexto escolar, em particular no âmbito da gestão de topo dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, mediante a articulação dos Planos de Formação destas Escolas num projeto global de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas, numa perspectiva territorial e de formação em rede (Madeira, 2000). Esta articulação deve, ainda, envolver as diversas instituições de formação e os serviços da administração central e regional (Barroso *et al.*, 1992). Podem igualmente ser superadas se for criado em Portugal um programa de formação inicial nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Tudo isto reforça a necessidade de uma escola com um Diretor qualificado para um leque mais alargado de problemas que cada vez mais se lhe colocam.

Numa altura de incertezas quanto ao futuro da escola, na ótica de Viegas, a formação em Administração Escolar e Administração Educacional “não devia alhear-se das ansiedades que se colocam” (2007, p. 230) aos seus Diretores.

A este propósito, podemos acrescentar que é

“desejável um reforço das qualificações dos professores que exercem cargos de gestão (o que , em alguns domínios, exige uma formação específica para os que estão ou vão exercer essas funções) com uma ideia, mais ampla, de «formação em gestão» que abranja todos os professores em geral” (Barroso, 1997c, p. 100).

Manifestando a nossa concordância com estas duas últimas perspectivas, todavia, parece-nos que este trabalho irá por certo melhor clarificar este aspeto e dar a conhecer as necessidades de formação de cinco Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve, assentando na conceção que os mesmos têm desta temática no exercício das suas funções.

6. Perspetivas sobre a formação de Diretores escolares

O cargo de Diretor escolar exige do seu «ocupante» uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivos e comportamentais, que lhe permite trabalhar intelectualmente, com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e relacionais, de modo articulado, e resolver problemas de ordem social e produtiva, como a resolução de conflitos em situações de tensão (Marins, 2009). Além disso, possibilita-lhe simultaneamente desenvolver trabalho em equipa, mobilizar a comunidade educativa e promover a integração escola-comunidade, manter a comunicação e o diálogo abertos, planear, promover, acompanhar e desenvolver projetos, reuniões e programas, articular diferentes interesses, estabelecer a unidade escolar, mobilizando todos os atores nela envolvidos, entre outros aspetos. Todo este conjunto de competências são adquiridas com

“uma formação multidisciplinar em várias áreas do conhecimento, e de forma continuada, pois o gestor deve estar sempre «pronto» para responder a essa multiplicidade de ações e funções. Uma formação que favoreça a aliança da teoria com a prática, a associação entre o pensar e o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, de colaboração, de integração, de respeito mútuo; atitudes de liderar a equipa e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, de teorizar e construir conhecimentos, de desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, de mobilizar grupos, enfim, de desenvolver-se como pessoa e profissional” (Marins, 2009, p. 231).

Também uma formação que centre o seu foco no indivíduo, ressaltando a importância da construção desse conhecimento com a convicção de que o processo de gestão integra diversos domínios e ao mesmo tempo reconhecer que as características do Diretor enquanto líder são fundamentais para o bom desempenho da sua ação governativa e da escola. Ainda uma formação voltada para a gestão democrática, o que implica “estar em consonância com a concepção e com todos os princípios políticos e legais da democracia, utilizando-se de metodologia adequada a cada

questão teórica, prática, individual, coletiva, que favoreça o desenvolvimento e a assunção do papel de gestor” (Marins, 2009, p. 232).

Na nossa perspectiva, apesar de os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas não serem considerados os únicos responsáveis pelas situações que ocorrem no seu interior, é das suas coordenações, supervisões e articulações de ações que depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido. Deste modo, reclama-se uma formação abrangente, mas também específica e teoricamente sólida para estes dirigentes, facilitadora da articulação com a prática gestora quotidiana e da compreensão do contexto das escolas e do contexto sócio-económico-político do qual fazem parte. No caso português, julgamos que tais características não são adquiridas na formação inicial, até porque no nosso país não existe concretamente este tipo de formação dirigida aos Diretores escolares, pelo que nos parece que no presente momento o aperfeiçoamento profissional destes gestores de topo das escolas se deve realizar por meio de formação de natureza contínua e de formação de natureza específica ou especializada.

No caso dos Diretores escolares que sejam portadores de uma formação limitada, conceitual e instrutiva, parece-nos que dificilmente conseguirão enfrentar com êxito as exigências políticas, sociais, tecnológicas, pedagógicas e culturais do mundo atual. Deste modo, será necessário o sistema educativo de cada país, através da sua administração central, regional, local ou mesmo por intermédio da própria escola onde exercem a sua atividade profissional, lhes proporcionar formação dirigida às suas carências e necessidades conjugadas com as da organização escolar ou da administração, de acordo com as políticas educativas traçadas nesse âmbito.

Segundo C. R. Santos, esta formação é tanto mais indispensável, na medida em que “a modernidade exige gestores mais dinâmicos, criativos e capazes de interpretar as exigências de cada momento e de instaurar condições mais adequadas de trabalho na escola” (2008, p. 12). A mesma deve satisfazer a pessoa, contribuir para a valorização, o reconhecimento e o desenvolvimento profissional e ser adequada para provocar mudanças na escola enquanto organização. Deste modo, julgamos que a formação que o Diretor de escola vier a possuir é decisiva para o desempenho das funções inerentes a esse cargo, ou seja, para a “implementação de meios, condições, ações democráticas e de profissionalidade para provocar mudanças e modificações na organização, no funcionamento e na estrutura político-administrativa e pedagógica da escola pública” (J. P. G. Oliveira, 2012, p. 2).

Para Recio, a formação dos Diretores escolares é de tal forma importante que “*las deficiencias y los problemas de la dirección se deben, básicamente, a la falta de formación de quienes accedían al cargo*” (2013, p. 49). Deste modo, esta autora (2013) entende ainda que a formação dos elementos da direção e em particular a do Diretor, constitui-se como a chave para realização da melhoria escolar e da qualidade da prestação do serviço educativo. Dada a extrema importância que a figura do Diretor escolar tem em cada escola, vários são os estudos que se têm debruçado sobre a formação destes dirigentes como aqueles que foram levados a cabo por Bolan, Dunning e Karstanje (2000), por Pont, Nusche e Moorman (2008) e pela Eurydice (2009).

Deve tratar-se de uma formação, tanto formal como não formal, cuja finalidade seja a de “*reducir la «fractura» del conocimiento*” (Aubarell, 2010, p. 115), isto é, a distância que existe entre o que o Diretor «sabe» e o que «deveria saber», o que tem implicação direta naquilo que este dirigente «faz» e o no que «deveria fazer».

Em nossa opinião, a formação de Diretores constitui em qualquer sistema educativo um fator decisivo para implementar e consolidar as reformas educacionais, não só a visão e a missão de escola destes atores educativos, mas também a da administração. Esta situação favorece ainda a implicação de todos os profissionais da educação, com especial relevo para os professores e os educadores, no processo de mudança que as escolas terão de enfrentar e assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na ótica da renovação de conteúdos científicos, de métodos pedagógicos, da supervisão, assim como da avaliação de desempenho docente e da avaliação interna e externa da escola.

Para os investigadores os candidatos ao cargo de Diretor de escola devem ter uma formação específica e diferenciada da docente (García e Gómez, 1991; Sallán, 1995; Barrio e Lamarque, 1998; Montañó, 2001; Serrat, 2002; J. C. Martínez, 2003; Sandó, Prada e Ramírez, 2016; Fez e Monzó, 2016); uma formação específica (Castro e Junquera, 1992; UNESCO, 1996; Silva, 2012; Fernández, 2016); uma formação diretiva específica (Palacios, 2013); uma formação especializada (Antúnez, 1994; Silva e Machado, 2013); uma preparação especializada (López, 1993); uma preparação para líderes (Bell, 1990, cit. por Guedes, 2003); uma formação inicial no momento de acesso e uma formação permanente (Antúnez, 1994); uma formação para um corpo de administradores escolares profissionais (Afonso *et al.*, 1995); uma formação para líderes e Diretores (Pacheco e Immegart, 1996), devem ter “obtido qualificações em gestão no âmbito da pós-graduação” (Castilho, 1999, p. 112), ou possuir uma qualificação “no domínio da gestão (quer dos professores em geral, quer dos que exercem cargos específicos na gestão intermédia e de topo)” (Barroso, 2005b, p. 166), assim como “uma formação pós-graduada para o exercício de funções de gestão de topo nas escolas e

agrupamentos” (N. Afonso, 2006, p. 56); uma “formação especializada em Administração e Gestão Escolar” (Verdasca e Monteiro, 2012, p. 35) ou ainda serem treinados possuindo, por exemplo, uma pós-graduação em Administração Educacional (Torres e Palhares, 2009). Ainda para outros autores, como, por exemplo, para Hallinger e Snidvongs (2005), advoga-se a necessidade de uma formação específica para os Diretores escolares que seja diferenciada da formação que é direcionada aos Diretores das organizações empresariais.

Todavia, este último ponto não é consensual, dado que de acordo com Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yáñez (2014) existem duas vertentes de investigação que a concetualizam de formas distintas. Uma, opina que a sobreposição de conteúdos dos programas de líderes empresariais desemboca numa maior ocupação do tempo em tarefas administrativas, e que tudo isto se agrava com o rumo que atualmente toma a direção escolar, mais dependente e tecnocrática e submersa em questões administrativas. A este propósito, Rodríguez salienta que *“las aspiraciones de liderazgos educativos, centrados en la colaboración, autonomía e innovación, están siendo sustituidas por una realidad de regulación excesiva, burocracia creciente, imposición de planes y programas oficiales y oficiosos, etc.”* (2008, p. 558). A outra vertente de investigação, segundo Hallinger e Snidvongs (2005), defende esta sobreposição e reivindica que, ainda que esteja demonstrado que o desenvolvimento de competências para liderar seja um aspeto de grande importância na formação dos Diretores escolares, as competências de gestão são cada vez mais importantes sobretudo numa altura em que aos poucos se começam a prestar contas sobre o funcionamento da organização escolar.

Apesar de se verificarem tais conceções não significa que na atualidade não se dê atenção às questões alusivas à formação dos Diretores escolares, bem como à necessidade de se criar um modelo de formação que se adapte às necessidades destes dirigentes que a «recebem», assim como às particularidades das escolas que administram, gerem e lideram (Poggi, 2001).

Assim, a formação dos Diretores das escolas merece consenso entre muitos investigadores como forma de *“dar mayor agilidad a la gestión de los centros, a perfeccionar el procedimiento técnico en la resolución de algunos problemas más frecuentes”* (Sacristán *et al.*, 1994, p. 23). Contudo, ainda para estes autores (1994), determinadas destrezas e estratégias do foro pessoal e habilidades sociais e políticas dos Diretores, necessárias para estes gestores enfrentarem as contingências situacionais, as culturas organizacionais das respetivas escolas que gerem, administram e lideram, bem como os problemas e os conflitos resultantes da estrutura e gestão do sistema escolar não se adquirem na formação especializada. Interiorizam-se, aprendem-se e desenvolvem-se graças à

experiência pessoal e profissional destes líderes, antes como pessoas e depois como profissionais no domínio educativo.

Segundo Barroso, a formação destes gestores de topo das escolas deve ser “centrada na escola, segundo a modalidade «formação-ação» ou «formação por projecto» e direccionada para a aquisição de competências directamente relacionadas com o planeamento, gestão do currículo e a animação de equipas” (1997a, p. 69). Ainda de acordo com Barroso (1997a), os Diretores devem continuar a frequentar formação durante o exercício do cargo, em diversos módulos relacionados com as principais funções que têm para desempenhar.

Cury (2002) entende que pelo facto da formação se revestir de grande importância e no caso de ser direccionada para os profissionais educativos da direcção dos estabelecimentos de ensino, deve ser postulada segundo a formação inicial, a formação em serviço e a formação contínua.

A primeira, ao contrário de Portugal, realiza-se em diversas países qualificando os formandos para o exercício das funções atuais de Diretor de escola como, por exemplo, no Brasil e em Espanha para citar apenas dois exemplos. É da competência de instituições do ensino superior e a sua frequência com aproveitamento confere uma habilitação profissional ou uma certificação de conclusão de estudos que habilita o formando para o desempenho das funções de Diretor escolar.

A modalidade de formação em serviço, também da responsabilidade das instituições do ensino superior, visa através da oferta de cursos de aperfeiçoamento ou especialização a atualização dos profissionais com as funções de direcção a seu cargo.

A formação contínua da responsabilidade de diversas entidades públicas e privadas, além das instituições do ensino superior, possibilita aos formandos atualizarem-se e aperfeiçoarem os saberes adquiridos ou experienciados, assim como o contacto com novos conhecimentos, teorias e modelos no âmbito da administração, gestão e liderança de escolas. Por vezes, estas duas últimas modalidades são disponibilizadas à distância através de plataformas eletrónicas com o recurso à *internet* mediante a utilização de computadores, *tablets* ou telemóveis de quarta geração.

Por outro lado, Navarro (2012a) considera que a formação para Diretores em alguns países como na Espanha, em função do momento profissional em que se aplica, estrutura-se em: prévia, inicial e permanente.

A formação prévia integra os tipos de formação que os responsáveis das escolas já receberam, quando frequentaram a formação inicial de professores nas instituições do ensino superior como as universidades ou outras escolas responsáveis por este tipo de formação.

Segundo Immegart (1988), este tipo de formação contribui para que as escolas sejam lideradas e geridas por Diretores escolares melhor preparados. Esta circunstância deve-se ao facto de

tal formação permitir que os candidatos ao desempenho das funções de Diretor possam iniciar o seu trabalho já detentores de algumas competências essenciais bem desenvolvidas e com o domínio de alguns conhecimentos nas áreas inerentes a estas funções.

A formação inicial é exigida como requisito aos aspirantes ao cargo de Diretor de escola em alguns países, como já se disse. Trata-se de um programa de formação que os professores que pretendam candidatar-se àquele cargo, terão de frequentar com aproveitamento.

Segundo Navarro (2012b), este tipo de formação que acabou por ser instituído recentemente em Inglaterra, País de Gales, Suécia, Escócia e Itália, não é obrigatório.

O sistema Finlandês não contempla esta formação, enquanto em França é obrigatória, tem uma duração de vinte semanas e integra os seguintes temas: conhecimento dos métodos de direção; domínio de regras jurídicas e financeiras; reflexão sobre o ensino relativo aos conteúdos, às modalidades e à intervenção dos alunos; aspetos pedagógicos e administrativos; aspetos relacionados com a gestão financeira; gestão de recursos humanos; e avaliação interna de escola.

Na Bélgica e na Áustria são «oferecidos» cursos de pré-qualificação aos candidatos ao cargo de Diretor e em Portugal existem cursos de formação especializada que estes candidatos terão de frequentar com aproveitamento, contudo, estruturados de forma distinta, do tipo de formação inicial que é exigida aos candidatos em determinados países. Além disso, não tem o caráter de dotar o futuro candidato de aprendizagens iniciais e da aquisição de competências básicas para poder desempenhar as funções de Diretor de escola, mas sim de o «especializar» em determinadas áreas, dotando-o de competências específicas em diversos domínios inerentes àquelas funções.

A formação permanente não está generalizada de forma institucional e nem é obrigatória na maioria dos países europeus. No entanto, alguns países, como a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, o Reino Unido, a Grécia, a Irlanda, a Islândia, a Itália e a Suécia disponibilizam aos Diretores das escolas alguns tipos de atividades ou programas de formação permanente, sem contudo exigir a obrigatoriedade da sua frequência. É obrigatória a sua frequência com aproveitamento em França, na Finlândia e também em Portugal como condição para a progressão na carreira.

Ainda neste domínio salientam-se outros países como Portugal, que apesar de ainda não disporem de formação inicial para estes atores educativos, possuem os tipos de formação contínua e especializada nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional.

Na aceção de Navarro (2012a), a formação dos Diretores escolares possibilita, entre outros aspetos, estatuto, prestígio e conhecimentos e contribui para o desenvolvimento profissional destes gestores. Ainda para este autor (2012a), num futuro próximo os candidatos e os Diretores das escolas europeias podem frequentar formação transnacional, dado que no início da segunda década deste

século já se começam a aflorar iniciativas nesse sentido. Desta forma, Navarro (2012a) considera que a formação dos Diretores escolares é de facto um dos aspetos chave considerados por muitos sistemas educativos na Europa. Na quase totalidade dos países deste continente, os Diretores são recrutados de entre os docentes. Uma das exceções ocorre na Suécia, na medida em que os responsáveis pelas escolas secundárias são provenientes do setor industrial ou empresarial. Contudo, no caso deste tipo de escolas ou de outras, os candidatos ao cargo de Diretor são apreciados mediante o mérito, traduzido no currículo profissional e pode compreender formação específica.

Além dos tipos de formação que foram apresentados, julgamos que diversos Diretores de escola complementam a sua formação com base na sua experiência e na autoformação. Contudo, de acordo com Elcarte (2016), dizem os estudos que para que alguém se converta num especialista numa determinada função, como aquela que é desempenhada pelos Diretores de escola, são necessárias 10000 horas de prática, o que se traduz em torno de 7 a 8 anos de trabalho no que a estes dirigentes diz respeito no exercício profissional das funções inerentes a este cargo. Portanto, é preciso levar em consideração que muitos dos atuais Diretores de escola, particularmente em Portugal, não têm este tempo de experiência no desempenho de tais funções, sendo, deste modo, necessário a frequência de formação nas diversas áreas que envolvem tal cargo.

Igualmente no que toca à formação de Diretores escolares, vários são os investigadores e os especialistas que têm defendido diversas posições, contudo, revemo-nos naquela que é proposta por Herrero, quando refere que a formação inicial deveria

“dotar a los directivos de una cualificación profesional básica, que, en nuestra opinión debería corresponder al nivel de Máster, mientras que la formación continua podría, a partir de aquélla, desarrollar competencias o niveles competenciales específicos en función de las necesidades de los directivos/as para adecuarse a centros concretos, permitiendo la consecución de niveles de eficacia en el desempeño de las funciones cada vez más elevados. La formación se vincularía con una evaluación sucesiva de la competencia en el desempeño” (2013, p. 293).

A formação inicial e contínua podem ser bastante eficazes na formação dos Diretores escolares como concluíram Darling-Hammond *et al.* (2005) num estudo que realizaram a este respeito.

Para estes autores (2005) o êxito da formação inicial deve-se aos seguintes elementos chave: a seleção dirigida a docentes (futuros Diretores escolares) ou a Diretores em exercício de funções com potencial de liderança; um currículo coerente de acordo com os padrões profissionais definidos

pelo Estado; a liderança educativa e a melhoria escolar; a educação ativa centrada no estudante; o apoio social e profissional; e a tutoria e assessoria formalizadas e as práticas «desenhadas» que proporcionam exposição.

Já para o êxito da formação contínua destacam-se os seguintes aspetos: a formação com uma sequência; a aprendizagem baseada na prática; a supervisão e o desenvolvimento profissional utilizando a observação no trabalho e redes de aprendizagem colegiadas como redes de Diretores escolares; grupos de estudo e tutoria ou instrução de pares que oferecem comunidades de práticas e fontes contínuas de apoio.

A formação permanente, contínua e/ou continuada é reconhecida por diversos autores como de extrema importância para os gestores escolares ou Diretores escolares, salientando-se entre eles Lück ao afirmar que

“o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõem novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos” (2000, p. 29, cit. por Sarmiento, Menegat e Seniw, 2016, p. 71).

Assim, julgamos que uma formação ampla, bem planeada e conseguida que seja dirigida aos Diretores escolares pode trazer inúmeras vantagens pessoais, funcionais e organizacionais, tais como: ajudar o Diretor a aprender as suas funções e a melhorar o seu desempenho; permitir melhorar o «valor» do próprio indivíduo enquanto pessoa e profissional; facilitar uma adequada reação face às mudanças que eventualmente surjam; garantir uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação a essas mesmas mudanças; melhorar o estado de ânimo do Diretor ao criar um clima mais positivo dentro da organização escolar; permite oferecer umas condições laborais mais favoráveis, o que pode contribuir para atrair bons profissionais externos (docentes e não docentes), assim como alunos; oferecer numerosos benefícios pessoais e profissionais, como o aperfeiçoamento da pessoa, o desenvolvimento dos próprios interesses, a possibilidade de promoção (subida na carreira profissional e consequentemente de escalão remuneratório), o alargamento de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, tanto pessoais como profissionais, entre outros; e proporcionar benefícios sociais, especialmente na criação de uma força de trabalho na escola que seja eficaz, competente e eficiente.

Uma questão que nos parece ser muito importante no âmbito da formação destes dirigentes prende-se com o momento em que os mesmos devem realizar a formação específica que também os capacita para o desempenho das funções de Diretor de escola. A este respeito, vários autores entre os quais se salientam Immegart (1988) e Antúnez (1994) defendem que a formação inicial para os Diretores escolares deve ocorrer antes destes docentes acederem ao cargo. Já Serrat (2002), propõe que este tipo de formação tenha lugar desde as faculdades de educação das universidades. A nossa perspetiva, coincide com a desta última autora, já que entendemos que o indivíduo que pretenda mais tarde se candidatar ao cargo de Diretor escolar deve ter um primeiro contacto com o âmbito desse cargo e tudo o que ele envolve enquanto estudante universitário vindo do ensino secundário ou neste mesmo local, apesar de ser profissional de outra área como, por exemplo, a docência.

Outro aspeto de extrema importância no âmbito da temática que vimos abordando relaciona-se com o tipo de formação que se deve disponibilizar aos Diretores escolares atendendo ao momento da carreira profissional em que se encontram. Assim, de acordo com o que podemos recolher da literatura sobre a formação de Diretores escolares, em particular no que à liderança diz respeito, e às políticas que se têm adotado a nível internacional neste âmbito, ambas convergem no que respeita à necessidade de segmentar a oferta formativa a disponibilizar aos Diretores escolares dependendo do momento da carreira na qual se encontram os mesmos (Bush e Jackson, 2002; Huber e West, 2002; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Pont, Nusche e Moorman, 2008; The Wallace Foundation, 2009). Desta forma, atualmente distinguem-se programas de pré-serviço dirigidos àqueles que ainda não assumiram as funções de Diretor escolar, mas que desejam fazê-lo, programas de indução para aqueles que estão a começar a exercer as funções nesse cargo e programas de formação em serviço destinados aos Diretores de escolas com experiência no exercício profissional destas funções e que procuram aperfeiçoar-se continuamente. Deste modo, “é reconhecido que as necessidades não são homogêneas nas distintas fases da carreira da direção escolar, pelo que a oferta formativa deve também ser distinta nos conteúdos e métodos que são pertinentes para cada um” (Stuardo e Sánchez, 2010, p. 34).

A este respeito, também nos parece que a administração educativa portuguesa deveria «olhar» para esta realidade internacional de forma a transpô-la para o nosso país, visando qualificar todos aqueles que pretendam aceder ao cargo de Diretor escolar, assim como aqueles que o ocupam, dirigindo-lhes formação diferenciada e adequada ao momento da carreira profissional em que se encontram.

Entendemos ainda que dadas as competências específicas que o desempenho das funções exercidas pelos Diretores das escolas requerem (Gronn e Ribbins, 1996), reveste-se

de crucial importância a formação que qualquer administração educativa deve disponibilizar a estes gestores de topo nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional. Assim, julgamos que a formação dos Diretores é indispensável para poderem administrar, gerir e liderar as escolas convenientemente neste século. Parece-nos que se trata de uma «ferramenta» que os ajudará na sua ação diária como, por exemplo, para exercer uma gestão rigorosa e eficaz e uma administração «cuidada», bem como na tomada de decisões, dado que “é vital quando se quer tomar decisões com base no conhecimento disponível e não baseá-las apenas na experiência pessoal do líder” (Bush, 2003, p. 117).

Muitos outros autores defendem posições semelhantes. Por exemplo, Pazeto (2000) entende que a formação dos Diretores escolares deve capacitá-los para o desempenho das funções inerentes a esse cargo e que os mesmos deverão realizar permanentes atualizações.

Já Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yáñez, são de opinião que a formação do Diretor escolar é crucial para o desempenho das suas funções, nomeadamente para “*el ejercicio de un liderazgo eficaz*” (2014, p. 139).

Deste modo, este processo de qualificação para os Diretores escolares deve comportar os seguintes parâmetros conceituais e programáticos: “a) Formação básica sólida em educação, compreendendo o domínio das ciências que lhe dão fundamentação; b) Qualificação científica e técnica em gestão de instituições; c) Formação continuada, visando associar conhecimentos e experiências, e aprimorar o desempenho pessoal e institucional” (Pazeto, 2000, p. 166).

Neste âmbito, o processo de qualificação para Diretores escolares encontra-se igualmente ancorada nos seguintes vetores: as conceções de educação; a visão de futuro e de empreendedor; e a formação para a gestão centrada na liderança e nos processos de coordenação de instituições educacionais.

A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no quotidiano dos professores, dos Diretores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989).

Ainda neste âmbito, julgamos que os Diretores escolares, tanto aqueles que se encontram no exercício destas funções como aqueles que aspiram desempenhar as mesmas, para uma renovação das práticas de formação profissional, devem equacionar uma formação ao longo da vida.

Sobre a formação permanente, em que se inclui a formação contínua, deve reconhecer-se tal como defende Herrero, que é de extrema importância para qualquer sistema educativo e de formação de qualquer país, região ou Comunidade Autónoma, dado que a formação inicial neste âmbito constitui apenas

“una etapa en la preparación de directores/as. Los expertos en dirección argumentan que las actividades de desarrollo profesional de estos/as deberían ser continuadas, adecuadas a cada etapa de su carrera y conducentes a un crecimiento personal continuo capaz de redundar en una mejora progresiva de su perfil competencial, en una comprensión más madura de los problemas y en una mayor efectividad” (2013, p. 288).

Desta forma, parece-nos que a formação de Diretores escolares nesta segunda década do século XXI deve privilegiar situações em contexto de trabalho. Deve ainda na nossa perspetiva integrar a preparação destes dirigentes para o acolhimento dos novos educadores, professores, alunos e funcionários, que todos os anos letivos chegam às escolas. Outros domínios que pensamos estarem adequados aos nossos dias e ao quotidiano das escolas públicas portuguesas e que devem ser levados em linha de conta na formação de Diretores são: a análise, interpretação e aplicação da legislação, em particular a escolar e a laboral; desenvolvimento de competências de gestão e de liderança; desenvolvimento de competências em organização, pessoal, social e organizacional; a liderança escolar; a liderança e gestão de equipas; a liderança e gestão pedagógica; a liderança institucional; a gestão administrativa (tarefas administrativas), organizacional e dos recursos humanos e materiais; a utilização das novas TIC em contexto da administração e gestão escolar; a gestão administrativa da escola; a gestão financeira da escola; a gestão estratégica da escola; gestão de projetos (elaboração, desenvolvimento e aplicação de projetos); a direção de pessoas; a comunicação e relação com as pessoas e entidades (organizações, administração central, regional e local). Deve ainda integrar a formação na área social e sua problemática (Blejmar, 2001), assim como no domínio do *marketing* educacional.

Julgamos ainda que a formação a direcionar aos Diretores escolares deve capacitá-los para estes poderem criar ambientes de trabalho que facilitem e potenciem aqueles aspetos dos docentes que mais incidem nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos, tais como: o sentido de eficiência e eficácia docente; o trabalho docente de forma comprometida e unida em função do melhoramento do ensino e da aprendizagem; e os docentes sentirem-se apoiados, principalmente quando trabalham com alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educativas especiais.

De acordo com Agudo (2000), a formação dos Diretores escolares deve realizar-se nos seguintes domínios: gestão do tempo; gestão das tarefas administrativas; legislação escolar; organização geral da escola (departamentos, horários, entre outros); organização dos serviços escolares (cantina, transportes e outros); direção e condução de reuniões; processos de inovação e mudança; processos de tomada de decisão; processos de comunicação; relações interpessoais; gestão

da mudança; assessoramento curricular aos professores; apoio à aprendizagem dos alunos; processos de planificação institucionais (projeto educativo, plano anual de atividade, plano de formação, projeto de orçamento, entre outros); avaliação de escolas e de programas; imagem da escola e sua projeção no exterior; gestão de conflitos; e gestão dos problemas de indisciplina dos alunos.

Igualmente em nossa opinião, também a formação para os Diretores escolares deve contemplar conteúdos e aspetos relacionados com a gestão democrática, a elaboração do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual e plurianual de atividades, do orçamento, da conta de gerência, do relatório de autoavaliação; a gestão de talentos; a gestão da inovação; a mudança organizacional e os processos de mudança; a organização pedagógica; a dinamização e animação pedagógica; o desenvolvimento, a adaptação e a articulação curricular e a elaboração de horários escolares para o pessoal docente, não docente e discente; a autonomia da escola; a articulação com a comunidade; os modelos de gestão; a igualdade de género; o estudo de casos relativos à administração, gestão e liderança de escolas; a dinamização da escola; a exploração de novas «ferramentas informáticas»; os problemas administrativos; a administração educativa e as estruturas do MEC; a prestação de contas (*accountability*); a importância da formação para o desempenho profissional; o *e-learning* e o *b-learning*; o desenvolvimento profissional; a planificação; a supervisão em relação a diversos âmbitos como, por exemplo, no que respeita ao trabalho do pessoal docente, não docente e discente; a avaliação de desempenho do pessoal dirigente, docente e não docente; a avaliação interna e externa de escola, em particular na implementação de dispositivos e instrumentos de autoavaliação da escola; a conceção, a monitorização, a avaliação e a reformulação de planos de melhoria; a deteção de problemas e a busca de soluções; a tomada de decisão; a motivação; a política educativa; o desenvolvimento humano; a gestão de recursos humanos; as relações pessoais e interpessoais; a cultura e o clima organizacional e de escola; o comportamento organizacional; a escola como organização; as organizações e as organizações aprendentes; as comunidades profissionais de aprendizagem; a psicologia social das organizações; os concursos do pessoal docente e não docente; a elaboração e condução de inquéritos por questionário e entrevista; a contratação pública; as compras públicas; a contabilidade; os procedimentos administrativos; o direito, em particular o código de procedimento administrativo; as teorias organizacionais; os modelos organizacionais de escola; a inovação e mudança educativa; a construção de equipas; e a preparação e condução de reuniões. Julgamos ainda que a administração deveria facultar a estes gestores de topo das escolas formação nos seguintes domínios: relações públicas, *marketing* educativo, promoção e

divulgação da escola, *coaching*⁵⁹², *mentoring*, *benchmarking* e nos modelos *Common Assessment Framework* (CAF) e *European Foundation for Quality Management* (EFQM) de avaliação da qualidade das organizações. Além disso, parece-nos que os Diretores devem ter o conhecimento das bases teóricas da formação necessária para o exercício das funções inerentes a este cargo.

Ainda na nossa perspetiva outra das dimensões que deve ser incluída na formação de Diretores escolares, dada a complexidade e a enormidade de tarefas e funções que realizam ao longo da sua atividade profissional, é a gestão do tempo (onde se inclui a programação e a agenda pessoal). Esta componente permite que estes dirigentes desenvolvam competências neste domínio de forma a poderem organizar melhor o tempo e definir uma percentagem do mesmo para a execução de cada tarefa que efetuam diariamente. Neste âmbito, devemos ter presente as palavras de Soares quando a este respeito menciona que “gerir bem o tempo é acertar o passo com a vida” (2014, p. 5), numa alusão ao «acerto do passo» no que diz respeito à administração, gestão e liderança do estabelecimento escolar. O tempo é um recurso escasso, precíval, insubstituível e irreversível e como tal é importante que os responsáveis pelas escolas aprendam a «poupá-lo» e a utilizá-lo de forma racional (Adair, 1988b). Além disso, não é possível alargá-lo nem encolhê-lo, nem tão pouco guardá-lo ou mesmo colocá-lo de lado aquele que não se utiliza para se socorrer dele quando fizer falta. Desta forma, segundo Campo e Fernández (2007), o Diretor deve iniciar esta tarefa pela gestão intencionada do seu tempo pessoal a fim de a poder adequar à da própria organização escolar, baseando-se para tal numa matriz de administração do tempo que contempla o que é ou não importante de acordo com o que é urgente ou não urgente, ou seja, o Diretor deve classificar todas as atividades que pretende realizar segundo estas duas variáveis para melhor poder decidir o que fazer, designadamente o que fazer em primeiro lugar e o que não fazer, a fim de melhor poder gerir o seu tempo. Este processo pessoal de organização do tempo (Armstrong, 2012) deve ajustar-se à atividade profissional e ao contexto em que se regista cada situação. Já Bird, a este respeito entende que “gerir o tempo é fácil” (2016, p. 13), bastando para tal que o indivíduo reformule a forma como trabalha e utilize eficazmente o tempo que «poupa». Ou seja, que adeque o tempo necessário à execução da tarefa que pretende levar a cabo (Morais e Graça, 2014). Para este desiderato, o Diretor deve ainda

⁵⁹² Apesar de termos abordado este conceito no Capítulo anterior entendemos fazer nova referência à sua concetualização neste ponto do trabalho, mas de forma direcionada à formação do Diretor de escola. Neste âmbito, o *Coaching* pode ser definido como o método para melhorar o rendimento das pessoas, neste caso do Diretor escolar. Pode ainda de um modo simples ser descrito como o “processo que ajuda uma pessoa a desenvolver as competências de modo a saber fazer bem quatro coisas: 1. Conhecer bem os seus pontos fortes; 2. Ter consciência das debilidades; 3. Saber capitalizar as forças; 4. Compensar as debilidades” (Cunha, 2006, p. 10). Para Pérez, trata-se de “um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram” (2009, p. 17). Deste modo, e além dos autores anteriores, também Albadalejo *et al.* (2012) entendem como útil a formação em *coaching* para Diretores de escola.

ser organizado. Para melhor ser gerido o tempo ou para se alcançarem melhorias significativas na gestão do tempo, Neves entende que deve ser prestada “atenção à gestão das reuniões, à gestão do trabalho, à delegação e supervisão e à gestão dos contactos e das interrupções” (2015b, p. 520). Por outro lado, Batista *et al.* (2013) entendem que para gerir o tempo o Diretor escolar deve estabelecer e gerir as suas prioridades. Também na nossa perspetiva, parece-nos que para melhor se gerir o tempo é necessário que se estabeleçam prioridades. Assim, deve registar-se o que é de facto mais importante e urgente para se poder passar à ação, isto é, socorrendo-nos das palavras de Núncio devem ser abordados em primeiro lugar os “assuntos que são simultaneamente urgentes e importantes” (2011, p. 38). Portanto, no âmbito daqueles que administram, dirigem, gerem e lideram ou «governam» as escolas, o tempo é um fator de extrema importância. Neste sentido, deve ser tido em conta no que se planifica ou pensa fazer a curto, médio ou longo prazo. O seu controlo deve ser rigoroso, contudo, por vezes pode não ser possível realizar-se tudo o que se planifica, pensa ou que se pretendia previamente fazer, nem na altura em que se pretendia concretizar, devido ao facto de por vezes surgirem situações inesperadas ou urgentes. Em relação a estas, em que muitas vezes a sua resolução é apelidada de «apagar fogos», supomos que os Diretores escolares também as devem considerar e incluir no que planificam, pensam ou pretendem fazer, ou seja, devem reservar espaços ou momentos que contemplem tais situações, muitas vezes quase diárias. Desta forma, ainda em nossa opinião, o tempo e a sua gestão deve ser «cuidada e rigorosa», isto é, deve ser bem administrada no exercício das funções que cabem ao Diretor escolar.

Pelo que acabamos de abordar podemos dizer que não existe uma única forma eficaz demonstrada para preparar Diretores escolares. A sua formação, tal como menciona Pacheco e Immegart, “*es una empresa compleja, a largo plazo, y es responsabilidad de muchas personas*” (1996, p. 591). É ainda uma tarefa de diversas instituições e parece-nos que se trata de algo sempre inacabado e que «nunca» termina. Todavia, devemos sublinhar que a este respeito, hoje sabe-se mais sobre esta área que no passado, fruto das investigações que se têm levado a cabo neste campo teórico e prático.

Assim, entendemos ainda que os Diretores escolares devem possuir uma formação abrangente e genérica, mas também uma formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional para poderem desempenhar corretamente e com êxito as suas funções.

Além destas áreas, atendendo a que se verifica alguma descapacitação intelectual por parte dos Diretores das escolas motivada pelo facto de alguns destes apenas lerem, não estudarem, nem se atualizarem, faz com que o passar dos anos os faça esquecer os conhecimentos que adquiriram nos

seus estudos universitários, e também porque muitos deles não acompanham o que se faz sobre a sua área, pelo que todas estas situações motivam o aparecimento de necessidades de formação nestes dirigentes (Mañú, 1999). Além disso, também se regista por vezes um «divórcio» entre a teoria e a prática, o que leva a que a formação se veja na obrigação de contemplar mais ações práticas, que poderão incluir o acompanhamento dos Diretores que acabam de aceder ao cargo por parte de outros mais experientes como estratégia de formação.

Julgamos que formação dirigida aos Diretores não se deve realizar de forma «casuística» apenas como cumprimento da legislação, sem continuidade e em espaços de tempo curtos, mas que deve contemplar uma formação inicial e uma formação permanente (que integra a formação contínua e a especializada), que capacite os Diretores escolares para se adaptarem aos processos de mudança que se produzem, para intervir neles e levá-los a cabo, ou seja, para melhorar o serviço público de educação que é prestado à comunidade.

Por outros termos, também Serrat tem uma perceção semelhante em relação a este assunto quando refere que *“la formación es un todo continuo que ni termina con la inicial, ni si inicia con la recibida durante el ejercicio; el desarrollo profesional ni puede ni debe quebrarse en momentos desconectados entre sí”* (2002, p. 10). Deste modo, a formação de Diretores escolares é um processo que começando antes da nomeação oficial da pessoa que exercerá o trabalho diretivo, vai-se desenvolvendo ao longo da duração do mandato, em que se haveria de o ir avaliando processualmente.

Segundo López, as ações formativas e de apoio aos Diretores *“garantizan la permanencia y la continuidad de las innovaciones educativas dentro de las escuelas”* (1996, p. 35). Estas devem, na nossa opinião, ser enquadradas numa formação específica que deve ser frequentada por aqueles que pensam candidatar-se ao cargo de Diretor, portanto prévia ao exercício destas funções. As mesmas podem ser disponibilizadas sob a forma de assessoramento contínuo ou em cursos específicos de curta duração, de acordo com as reais necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

Já Barrio e Lamarque (1998) e Agudo (2000) defendem que a formação para o exercício da direção escolar é necessária e deveria ser obrigatória e contínua, mas que devia ocorrer sempre após a realização de um processo de diagnóstico de necessidades, muito relacionados com o modelo de escola e de direção escolar definido. Esta situação justifica-se pela especificidade que se reconhece à função diretiva. Também este tipo de formação devia ser realizada antes do indivíduo aceder ao cargo de Diretor de escola e não depois.

Ainda no que diz respeito a esta formação, Barrio e Lamarque consideram que a mesma deve estar

“premiada a través de incentivos o recompensas extrínsecas e intrínsecas. Las primeras son de carácter material -sueldo, incentivos económicos, ayudas, etc.-, mientras que las segundas, que son las verdaderamente motivadoras y han demostrado ejercer el efecto más intenso sobre el trabajo diario, son las relacionadas con el reconocimiento, la promoción profesional efectiva, los elogios reales sin caer en el ridículo, etc.” (1998, p. 19).

Igualmente neste âmbito, os próprios programas de formação devem estar baseados numa análise de necessidade (Barrio e Lamarque, 1998; Tristán, 2006; Herrero, 2013), realizado para conhecer a distância entre o nível prévio de desenvolvimento pessoal e de competências do Diretor escolar ou do candidato a este cargo e aquele a que se pretende que chegue, atendendo a um eficaz desenvolvimento das funções inerentes a este cargo, no contexto concreto em que deverá ocorrer. Assim, a formação dirigida aos Diretores escolares deve atender às necessidades destes e contribuir para a sua valorização (Placco, 2013). Ou seja, a formação deve fundamentar-se *“sobre necesidades y no sobre opiniones”* (Gámez, 2004, p. 372). Deve ainda centrar-se nas especificidades da escola e preocupar-se em responder aos problemas identificados. Esta circunstância *“não significa abandonar os conteúdos de base, mas dar mais atenção às prioridades de cada lugar”* (Placco, 2013, p. 6).

Também nós julgamos que a formação dos Diretores deve ser precedida de um diagnóstico de necessidades de formação sentidas por estes dirigentes em estreita articulação com as necessidades organizacionais das escolas das quais são responsáveis.

A este respeito, Sandó, Prada e Ramírez (2016) são da opinião que é conveniente a realização de um processo de diagnóstico de necessidades antes de ter início a formação propriamente dita.

Depois desse diagnóstico, os estabelecimentos de ensino devem contactar o centro de formação a que pertencem para que a formação nas áreas pretendidas por cada uma das escolas faça parte do respetivo plano de formação do centro e se concretize.

À semelhança do que defende Montañó (2001), nós também julgamos que a formação dos Diretores escolares pode ser considerada em relação ao posto de trabalho em que a mesma poderia ser entendida como parte de um processo de formação mais amplo e ambicioso que integraria todos os membros da escola. Outra forma poderia ser a mista, ou seja, conjugando a formação dentro e fora do posto de trabalho. Dentro do posto de trabalho seria realizada mediante a análise das práticas do Diretor e da reflexão sobre a ação, enquanto a formação fora do local de trabalho teria que organizar-se com o objetivo de assegurar a interação com os colegas, incidindo no intercâmbio de experiências e resolução de problemas.

Por outras palavras, podemos referir que no processo formativo dos Diretores escolares é pretendido dotá-los de ferramentas para que os mesmos possam desempenhar as suas funções. Este deve também exercitar os Diretores para uma prática reflexiva, devendo os programas de formação prever e contemplar tal situação, assim como privilegiar uma formação de âmbito científica e outra vertente mais específica que integre a liderança, a gestão e as áreas da sua responsabilidade normativa, nomeadamente: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Numa linha de pensamento semelhante identificámos Lorenzo, que a este respeito entende que a formação pensada e planeada para os Diretores escolares deve contribuir para “*la formación reflexiva y colaborativa, mediante la investigación en el aula de los directores escolares*” (1994, p. 9, cit. por Martínez, 2004, p. 812). Esta circunstância é concretizada com maior detalhe nos países cujos Diretores escolares têm normativamente a seu cargo também as funções de docência, o que ainda no século XXI se verifica em alguns deles como, por exemplo, em Espanha. Esta formação deve ainda dirigir-se a fomentar o autoconhecimento do Diretor de escola e a sua reflexão em torno da maneira de exercer o cargo e as repercussões que dele se derivam, tanto para o progresso da organização escolar como para si mesmo.

Para Castillo (2014), a formação dirigida ao Diretor escolar deve considerar de forma equitativa a componente teórico-concetual, a componente metodológica e instrumental, assim como a componente ética e atitudinal, combinando a teoria com a prática.

Na esteira desta ideia, também nós julgamos que esta formação deve combinar uma parte teórica com outra prática, em contexto escolar no desempenho das suas funções, acompanhado por um supervisor que pode ser o formador, um docente universitário qualificado para esta área ou outro Diretor de escola, também ele qualificado para esta área.

Supomos ainda que a formação destes gestores e líderes de topo das escolas deve realizar-se também em função das competências esperadas. Deste modo, devem-se ter em atenção as capacidades necessárias para estes indivíduos poderem administrar, gerir e liderar qualquer estabelecimento de educação e ensino. Além disso, segundo Braule (2012), existe hoje uma grande necessidade da formação diferenciada e contínua do profissional que é o Diretor escolar. Neste sentido, a formação pressupõe que este profissional se consciencialize da possibilidade de desenvolvimento e aprimoramento contínuo dos seus conhecimentos, capacidades, habilidades e competências, seja por meio da experiência vivida na escola, no desempenho do cargo de Diretor, ou mesmo antes quando era docente ou ainda por meio da frequência de situações de formação de natureza inicial, contínua e específica ou especializada. Ainda de acordo com Braule, a formação contínua destes gestores “oportuniza uma dimensão importante no desenvolvimento educacional

sustentando-o e direcionando-o à construção de conhecimentos e formação integral do homem e a evolução social” (2012, pp. 684-685).

A formação para estes líderes e gestores de topo das escolas portuguesas deve ter em conta a realidade das nossas escolas, das comunidades educativas e da sociedade deste século XXI. Deve ainda ter em conta as características dos alunos, a era da informação em que vivemos designadamente no que concerne às novas formas de comunicar e de aceder à informação por via da utilização das novas TIC.

Deve igualmente preocupar-se com os conteúdos e as áreas a abranger, dado na atualidade qualquer Diretor de escola pública portuguesa no exercício das suas funções contactar com realidades multifacetadas, com inúmeros conflitos, com diversas pessoas, com diferentes tecnologias, com a gestão de dinheiros públicos e com a aplicação de procedimentos administrativos e, por vezes, disciplinares.

A formação a ser dirigida aos Diretores das escolas pode também ter por referência um modelo de competências. Este tem o propósito de favorecer o êxito e a eficácia do desempenho das funções inerentes a esse cargo de Diretor e deve centrar-se nas seguintes competências básicas: adaptação à mudança; autogestão; autonomia; compromisso ético; comunicação; controlo emocional; desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional do Diretor e dos que com ele colaboram; motivação e capacidade para trabalhar; força interior; liderança; organização; orientação para a aprendizagem dos alunos; participação; relações interpessoais; resolução de problemas e de conflitos; e trabalho em equipa.

Outras competências necessárias e específicas para participar na gestão da escola são apontadas por Libâneo, em que numa conceção democrático-participativa os profissionais da educação, incluindo o Diretor, precisam de desenvolver e colocar em ação, e que podem ser adquiridas e desenvolvidas mediante a frequência de situações de formação, são as seguintes:

- “a) Desenvolver capacidade de interação e de comunicação entre si e com os alunos de modo, a saber, participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, e promover esse tipo de atividade com os alunos (...);
- b) Desenvolver capacidades e habilidades de liderança (...);
- c) Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares (...);
- d) Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula (...);
- e) Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico (...);
- f) Saber elaborar planos e projetos de ação (...);
- g) Aprender métodos e procedimentos de pesquisa (...);
- h)

Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar (...)” (2013, pp. 79-82).

Toledo aponta ainda outras modalidades formativas que também são muito relevantes para a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos Diretores das escolas e que são:

- a formação básica sobre aspetos de organização e funcionamento das escolas, que deve ser realizada pelas faculdades de educação;

- a formação prévia ao cargo, dirigida a docentes interessados em desempenhar as funções de Diretor de escola;

- *“la Formación de Novales, dirigida a directores que se encuentran en el segundo y tercer año de ejercicio. Para dar respuesta a las necesidades contextuales y reforzar las competencias específicas”* (2012, p. 146).

Já Montañó considera quatro aspetos que poderiam dar conteúdo à formação dos Diretores escolares, designadamente:

“a) Estudo da legislação que rege as escolas assim como a incidência que têm os normativos na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

b) Formação em procedimentos e técnicas de organização, planificação, coordenação e motivação que permita um melhor ordenamento das atividades da escola.

c) Informação sobre a elaboração de modelos teóricos que permitam a participação na criação intencional de projetos e no desenvolvimento de processos que contemplem as complexas interações que se dão nos estabelecimentos escolares.

d) Formação metodológica, que favoreça não só a formação do diretor, mas que seja generalizada aos docentes” (2001, p. 173).

Neste contexto, os conteúdos específicos de cada um destes domínios, de acordo com Montañó (2001) deve proceder das opiniões emitidas pelos usuários, técnicos e especialistas nas atividades formativas, mediante a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e de sessões de debate. A formação mais adequada seria, então, pouco fragmentada e que pudesse atender às necessidades de formação reais que os Diretores manifestam em contexto do exercício das suas funções, em que fosse possível lhe dar sequência, ou seja, que pudesse ter continuidade evitando, deste modo, constituir-se numa formação isolada e de realização pontual, o que, por vezes, se verifica nos sistemas educativos, incluindo o português.

De acordo com Pacheco e Immegart (1996), as intervenções da formação, os programas formais de preparação, a experiência e outros aspetos da formação, em si mesmos não são suficientes para a preparação do líder e Diretor. Desta forma, os autores (1996) entendem que se deve ter em atenção os seguintes aspetos:

- a formação destes gestores é um processo complexo, pelo que deve ser realizado a longo prazo, dado que exige muitos e variados recursos, uma grande diversidade de atividades e intervenções e um esforço considerável dos formandos e das entidades formadoras;

- a pessoa é um aspeto chave na formação do líder e Diretor;

- as experiências de vida, educativas e de trabalho, assim como diversos tipos de formação e preparação são essenciais na formação de líderes e Diretores;

- as organizações e o contexto de trabalho são aspetos importantes na formação de líderes e Diretores e as pessoas pertencentes às organizações têm a responsabilidade no desenvolvimento de tais dirigentes (Kotter, 1988);

- a formação do líder e Diretor deve incluir possibilidades da sua colocação em prática, através de estágio ou prática supervisionada, de modo a ser possível avaliar as competências, conhecimentos e capacidades de desenvolvimento de líderes e Diretores;

- as experiências e a aplicação da formação devem incluir lições de êxitos e de fracassos (McCall, Lombardo e Morrison, 1988);

- o objetivo fundamental da formação para líderes e Diretores deve ser liderar e dirigir;

- a preparação formal pode ser e é uma componente significativa e importante na formação de líderes e Diretores (Leithwood *et al.*, 1995);

- a preparação formal deve abordar os conteúdos mais relevantes e deve apoiar-se na educação anterior geral e específica (Pacheco e Immegart, 1994);

- a formação de líderes e Diretores torna-se mais fácil quando aqueles a quem se dirige estão implicados neste processo;

- um aspeto chave na formação de líderes e Diretores é a capacidade pessoal de aproveitar toda a educação e experiência prévia e poder aplicar esses conhecimentos pessoais, assim como a capacidade de liderar e de dirigir (McCall, Lombardo e Morrison, 1988);

- a liderança e a formação dirigida aos Diretores devem ser vistos como um avanço progressivo e um compromisso pessoal (Kotter, 1988; Pacheco e Immegart, 1994);

- a formação de líderes e Diretores deve ocupar-se do desenvolvimento da orientação social, das competências sociais, assim como dos conhecimentos e atitudes sociais (McCall, Lombardo e Morrison, 1988; House e Howell, 1992);

- a formação de líderes e Diretores deveria ter em conta as forças externas, a dinâmica e as mudanças, o desenvolvimento e as políticas educativas e tecnológicas;

- por último, a formação de líderes e Diretores é um processo cumulativo, a longo prazo, que implica o desenvolvimento contínuo antes e durante todo o exercício das funções inerentes a esse cargo.

Em virtude das exigências que se colocam na atualidade a quem é responsável pela administração, gestão e liderança da escola, julgamos que a formação que lhe é dirigida e disponibilizada deve ser melhorada, pelo que neste aspeto concordamos com as propostas para melhorar a formação de Diretores escolares elaboradas por Tristán (2006) a partir do estudo das necessidades de formação destes dirigentes efetuado por Sallán (1995). Estas propostas são aquelas que se apresentam no quadro 141.

Quadro 141 - Propostas para melhorar a formação de Diretores escolares

| Dimensões | Propostas |
|--------------------------------------|---|
| Valor e sentido da formação | <ul style="list-style-type: none"> • A especificidade das tarefas do Diretor e a sua diferenciação em relação à dos docentes, justifica a organização de uma formação específica. • O modelo de formação dos Diretores encontra-se marcado pelos modelos de escola e de direção que se definiram. • Uma autonomia institucional no que diz respeito às características da cada escola torna imprudente a realização exclusiva de programas de formação generalizados. • A formação básica para o exercício de cargos de direção deve ser obrigatória. • A formação contínua deve ser voluntária e incentivada. • A formação deve incidir na carreira profissional, ou seja, deve ter implicações na carreira profissional. |
| Modelo e desenho da formação | <ul style="list-style-type: none"> • O modelo de formação deve ser global e integrar três níveis: formação inicial, formação para a função e formação na função diretiva. • A formação para a função diretiva deve servir para reforçar as relações que se estabelecem entre os Diretores em formação, fornecendo assim o intercâmbio de experiências e favorecendo ajudas a possíveis colaborações posteriores. • O modelo de formação há de dar prioridade a programas contínuos e evitar as atividades isoladas, sem continuidade e em espaços muito curtos de tempo. • O desenho dos cursos de formação deve ser flexível e permitir adaptações em função das necessidades que apresenta cada contexto. • A definição dos elementos do desenho formativo, como os objetivos, as temáticas, as metodologias e os sistemas de avaliação, deve superar os enfoques exclusivamente administrativos e potenciar mais dimensões relacionadas com a gestão dos recursos humanos e com o papel dos Diretores como promotores da mudança. |
| Organização da formação | <ul style="list-style-type: none"> • Mantendo a coerência com o modelo de direção estabelecido, deve permitir-se a elaboração de programas que contemplem diferentes fases, metodologias e modalidades de intervenção. • O desenho, o desenvolvimento e a avaliação de programas deveriam fazer-se de forma colaborativa entre investigadores e Diretores escolares no ativo. • Melhorar as conexões que se estabelecem entre as diferentes instituições implicadas na formação de Diretores. • Reforçar e potenciar o papel das universidades. • Impulsionar a formação de especialistas. |
| Análise de novas perspectivas | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar o modelo de deteção de necessidades utilizado em novas situações. • Delimitar modelos de deteção de necessidades de formação nas escolas. • Apoiar processos de avaliação sobre o desenvolvimento e resultados de experiências de formação de Diretores que a título experimental se estão realizando. • Apoiar a experimentação de novas propostas e modelos de formação. • Incluir nos projetos de escola a temática da gestão institucional. • Replicar periodicamente o modelo de deteção definido e seus resultados em função de novos desenvolvimentos normativos. • Estruturar programas de formação de Diretores e alargar o seu âmbito a docentes interessados, ainda que não ocupem o cargo de Diretor. |

Fonte: Sallán (1995, cit. por Tristán, 2006, p. 255)

A estas propostas, Toledo (2012) acrescenta que a formação inicial e a permanente devem ser «arquitetadas» com base nas necessidades dos próprios Diretores e que os programas de formação devem combinar diversas modalidades formativas capazes de dar resposta às necessidades pessoais, profissionais e situacionais de cada Diretor. Também Olalla, Ruiz e Sánchez (2006), entendem que os programas de formação de Diretores escolares devem incluir a realidade das suas necessidades, problemas e preocupações, assim como as de âmbito pessoal e de contexto.

Julgamos que um possível modelo de formação de Diretores deve integrar uma conceção de formação centrada no Diretor de escola enquanto sujeito de formação, em que este se deve envolver no processo formativo desde a sua fase de levantamento de necessidades, passando pela sua análise e participação na planificação, execução e avaliação da sua formação. Deve integrar não só este grupo de profissionais, mas também na nossa opinião os Subdiretores, os Adjuntos e os assessores em interação, incluindo momentos formais e não formais. Deve ainda estar inserida no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais de forma a conduzir à melhoria do desempenho destes atores educativos. Esta melhoria deve ser compaginada com a melhoria organizacional e com o desenvolvimento profissional do Diretor, concebido como um processo contínuo de melhoria das suas práticas de administração, gestão e liderança. Deve igualmente promover mudanças educativas em benefício da comunidade escolar, bem como da restante comunidade educativa. Assim, em nossa opinião esta perspetiva concetualiza a formação como promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) mobilizáveis para ação do Diretor, contextualizada de forma a reconhecer “que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (Formosinho, 2009, cit. por Formosinho e Machado, 2014c, p. 328). Destaca-se ainda nesta perspetiva os Diretores como profissionais de desenvolvimento humano e a dimensão de interação que estabelecem com os pares no seu processo formativo. Por último, esta perspetiva regista a preocupação com o processo, designadamente no que se refere ao levantamento de necessidades e à participação dos Diretores escolares na definição da ação, com os conteúdos aprendidos, como os novos conhecimentos e as novas competências, com os contextos de aprendizagem - a formação centrada na escola, com a relevância para as práticas - a formação centrada nas práticas e com o impacto no «governo» da escola.

Concretamente no que respeita à formação dos Diretores escolares em relação a alguns países podemos basear-nos em Pont (2008). Assim, mediante uma análise comparativa da situação de vinte e dois países da OCDE, foi possível a Pont (2008) realizar uma classificação, de acordo com os requisitos e programas para a formação de Diretores das escolas, tomando como referência os

seguintes tipos formativos: formação preparatória para o cargo; formação para aqueles Diretores que recentemente tenham tomado posse; e formação para quem esteja no exercício das funções de Diretor. Em função desta circunstância, Pont (2008) elaborou a seguinte classificação:

- a Inglaterra⁵⁹³, a Finlândia, a Irlanda do Norte e Israel oferecem preparação para o desenvolvimento profissional do Diretor em todas as fases da carreira;
- o Chile, a Irlanda, a Holanda e a Noruega têm programas para os Diretores no ativo;
- o resto dos países⁵⁹⁴ conta com uma preparação prévia ou introdução, ou uma combinação de ambas dirigida aos Diretores para os preparar para o desempenho das funções inerentes a este cargo.

A partir da informação recolhida pela Eurydice (2009) no que toca à formação para os Diretores das escolas da UE, podemos referir que na sua maioria estes futuros Diretores devem ser detentores de formação específica e ainda na maioria destes países devem cumprir este requisito antes da tomada de posse, com a exceção para os Diretores escolares da República Checa e de Malta, em que tal pode ocorrer depois da sua nomeação para aquele cargo. Já na Áustria, os futuros Diretores estão obrigados a cursar vários módulos de formação para obter a sua nomeação para o desempenho destas funções.

A duração mínima da formação necessária no momento de acesso ao cargo de Diretor de escola varia de acordo com o país, nomeadamente entre umas horas em algumas Comunidades Autónomas em Espanha e na Lituânia e um ano em Malta e no Liechtenstein. Todos os países que disponibilizam esta formação aos responsáveis pelas escolas, incluem na mesma aspetos pedagógicos, administrativos e aspetos relacionados com a gestão financeira e com a gestão dos recursos humanos e materiais (Eurydice, 2009). Contudo, não existe uniformidade ao nível destes países em alguns aspetos sobre a formação de Diretores escolares, entre os quais, podemos salientar os seguintes: o tipo de cursos ministrados varia desde cursos breves com acesso a certificado a programas de doutoramento; a formação pode adaptar-se à evolução da carreira do Diretor ou disponibilizar-se como um programa único; o conteúdo da formação pode variar desde centrar-se na legislação até uma formação dirigida à mudança; a formação oscila entre aspetos práticos e legais em países com pouca autonomia, até conceções mais amplas em países com maior autonomia (Pont, 2008).

⁵⁹³ Em Inglaterra, desde abril de 2004 é obrigatório a obtenção do *National Professional Qualification for Headship* para os novos Diretores dos *maintained schools* ingleses. Este percurso formativo tem apoio institucional para a acreditação, atualização ou aperfeiçoamento dos candidatos a Diretores ou daqueles que já o são. Uma medida semelhante foi aplicada a partir de 2005 no país de Gales.

⁵⁹⁴ O resto dos países são a França, a Espanha, a Austrália, a Áustria, a Suécia, a Bélgica (zona francófona e zona flamenga), a Nova Zelândia, a Dinamarca, a Eslovénia, a Coreia do Sul, a Hungria, a Grécia e Portugal.

Mais recentemente, e de acordo com a Eurydice (2012a), em quase metade dos países europeus os candidatos a Diretores de escolas concluem um programa de formação específico. Em alguns países, desta formação constam questões relacionadas com a educação para a cidadania, como a educação para os valores democráticos e os direitos humanos, as competências de comunicação e cooperação e as questões institucionais e jurídicas associadas ao funcionamento do estabelecimento de ensino. Noutros países, “a segurança e a saúde, bem como o bem-estar psicológico das crianças e dos jovens, fazem igualmente parte da formação dos diretores de escola” (Eurydice, 2012a, p. 102). Em muitos casos estas atividades formativas não são regulamentadas pelas autoridades educativas, mas sim pelas próprias escolas, dado que possuem autonomia e competências para tal, e a sua frequência por norma é opcional. No entanto, na Bélgica (Comunidade Francófona), na Letónia e na Finlândia, os programas de formação contínua para Diretores integram elementos relacionados com a educação para a cidadania e são regulamentados a nível central ou regional, sendo a sua frequência de carácter obrigatório.

Na Dinamarca, o projeto de formação de redes em linha (*Medborger-Citizen*), a funcionar desde 2010, tem a finalidade de ajudar aos Diretores das escolas deste país “a partilhar conhecimentos e métodos de ensino da cidadania democrática. Entre as atividades da rede figuram os seminários, os boletins informativos, a partilha de conhecimentos sobre projetos de desenvolvimento local, as parcerias com os ministérios e a criação de um sítio *web*” (Eurydice, 2012a, p. 103).

Na Áustria, os Diretores dos estabelecimentos de ensino participam em seminários, no âmbito do programa ÖKOLOG coordenado pelo ME, que pretende tornar as escolas mais ecológicas, onde analisam e avaliam as atividades e o desempenho das respetivas escolas em matéria da educação para um desenvolvimento sustentável, além de tomarem contacto com outros projetos escolares e de refletirem sobre novas medidas a incluir no programa de cada escola. Esta participação nos seminários permite aos Diretores escolares abordar questões relativas à democracia e à participação ativa dos alunos, além de lhes possibilitar formular novas ideias sobre o ensino da educação para a cidadania nas escolas.

Na Eslovénia, os Diretores das escolas para desempenharem as funções relacionadas com a educação para a cidadania devem participar no programa de formação alusivo a esta área que inclui várias questões relativas à educação para a cidadania e à cultura de escola, que o ME disponibiliza em vários módulos com uma duração total de 46 horas.

Na Inglaterra, no âmbito da qualificação profissional exigida para o desempenho do cargo de Diretor, este tipo de gestor recebe formação sobre a natureza, o papel e o potencial impacto da

educação para a cidadania, a sua importância para os jovens e o seu contributo para a vida da escola e da comunidade educativa em geral.

No mundo existem alguns países e regiões que dispõem de programas nacionais, estaduais ou regionais de formação para Diretores escolares, como é o caso de Singapura, Hong Kong, Carolina do Norte e Ontário no Canadá (Bush, 2003).

Em Singapura, o programa nacional é de frequência obrigatória para os candidatos escolhidos para Diretores, tendo estes que frequentar um curso a tempo inteiro durante seis meses e a sua conclusão tem implicações em futuras promoções.

Na região de Hong Kong, a formação obrigatória para os candidatos ao cargo de Diretor tem a duração de 30 horas, todavia, existem cursos de mestrado em várias universidades que não são de frequência obrigatória e têm uma duração consideravelmente superior em relação aos anteriores.

No Estado da Carolina do Norte (EUA) e na zona de Ontário (Canadá), os candidatos têm geralmente que completar uma determinada formação para poderem ser nomeados para Diretores ou para Subdiretores como, por exemplo, no primeiro caso a obtenção do grau de Mestre em Administração Escolar e no segundo caso a conclusão do Programa de Qualificação de Diretores. As matérias curriculares que fazem parte dos programas de formação para futuros Diretores destes dois exemplos podem ser consultadas no quadro 142.

Quadro 142 - Matérias curriculares dos programas de formação inicial para Diretores escolares

| Estado da Carolina do Norte (EUA) | Zona de Ontário (Canadá) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Liderança. • Comunicação e relações públicas. • Gestão de pessoal. • Autoconhecimento. • Currículo. • Alunos. • Tecnologia educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Liderança. • Estratégias de comunicação. • Recursos humanos. • Competências interpessoais. • Programas curriculares. • Alunos sobredotados. • Gestão de recursos. |

Fonte: Adaptado de Bush (2003, p. 114)

As principais características destes dois programas prendem-se com os seus conteúdos um pouco semelhantes. Somente a formação em tecnologia educativa é contemplada nos programas formativos para Diretores no Estado da Carolina do Norte. A maioria destes cursos que incidem sobre liderança, foca temas como a visão, a missão, a liderança transformacional, a liderança instrucional e incorpora ainda considerações em áreas relativas às principais tarefas relacionadas com

a administração e gestão, tais como os recursos humanos e formação contínua profissional, gestão financeira, gestão curricular e relações externas.

Segundo Bush (2003), em muitos países em vias de desenvolvimento é privilegiada a formação contínua dirigida aos Diretores em exercício de funções em detrimento de potenciais candidatos. Esta circunstância deve-se aos elevados custos que implica para o orçamento dos países este último caso, daí que optem por disponibilizar formação para os Diretores que se encontram efetivamente a exercer a sua atividade profissional. Nesta situação encontram-se os países da Caraíbas e “a maioria dos países africanos” (Bush, 2003, p. 115).

Neste tipo de formação, Bush (2003) salienta a que é disponibilizada em Chicago através da Academia de Liderança de Chicago por ter a oferta formativa mais abrangente através do seu programa *Leadership Initiative for Transformation* (LIFT), que é dirigido a Diretores que se encontram no primeiro ano das suas funções.

Em relação à formação dirigida pelas diferentes administrações educativas a nível mundial aos Diretores das suas escolas, Bush (2003) endereça críticas devido ao facto de na sua maioria estes programas para a preparação dos Diretores escolares assentarem em cursos formais centrados no desenvolvimento do conhecimento, da compreensão e de competências através de conferências, discussões e outras atividades em detrimento de uma efetiva formação no local de trabalho destes gestores e centrada nas suas funções e competências. Tal tipo de preparação mais prática deveria incluir o treino, a tutoria e o estágio. A tutoria pode ser concetualizada de várias maneiras, incluindo o apoio de pares, aconselhamento, socialização e o treino, o que se vem desenvolvendo nos EUA, em Singapura e em Inglaterra. O outro modelo é baseado no estágio, o que implica um ano de formação a tempo inteiro seguido de um ano de estágio com Diretores experientes de escolas de sucesso, o que acontece no Texas, na Carolina do Norte, ambos os Estados localizados nos EUA e em Singapura (Bush, 2003).

Sendo a liderança das escolas cada vez mais considerada como um dos aspetos fundamentais para a melhoria dos estabelecimentos de educação e ensino, a formação dos Diretores deve integrar esta dimensão. A este propósito, vários são os países que consideraram incluir tal aspeto na formação que dirigem aos Diretores escolares, como são os casos dos EUA, da Austrália, da Nova Zelândia, da Inglaterra, de Singapura, do Canadá, entre outros. Todavia, Bush alerta que o futuro da formação em liderança e gestão escolar deve seguir as tendências que parecem tornar-se importantes em Inglaterra, podendo vir a ser significativas noutros países, tais como:

- “• o reconhecimento de que a liderança não está confinada ao director mas existe em muitos outros actores escolares;
- a possibilidade de inclusão de mais formação em liderança em diferentes fases das carreiras profissionais;
- o uso de um leque mais alargado de tecnologias e estratégias de aprendizagem, incluindo grupos de estudo, tutorias e *e-learning*;
- a utilização de programas de desenvolvimento para equipas de liderança;
- o recurso a directores ou coordenadores experientes como formadores e moderadores;
- o reconhecimento de que a escola deverá ser a organização de aprendizagem por excelência, recebendo da teoria e da investigação os ensinamentos para melhorar a sua prática” (2003, p. 119).

De qualquer forma devemos ter presente que nem sempre as tendências mais importantes em alguns países se tornam hegemónicas ou generalizáveis, dado que em nossa opinião torna-se imprescindível atender ao contexto e à cultura nacional do país, com que a administração educativa se vê confrontada e em que é necessário proceder a escolhas, priorizá-las e tomar decisões, tendo também em atenção o orçamento educativo. Desta forma, por vezes nem sempre é possível a muitos países implementarem muitas das melhores medidas e práticas educativas de sucesso, o que pode acontecer nesta situação, em particular nos países que atualmente passam por graves crises económicas e financeiras e falta de emprego, como são os casos daqueles que se situam no sul da Europa, em que se destacam a Grécia, Portugal e a Espanha.

Igualmente no que diz respeito à formação de Directores escolares, Guerra (2000b) entende que os mesmos devem ter uma preparação que se centre na aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e competências sobre a organização escolar, no processo de ensino e aprendizagem, na comunicação interpessoal, no trabalho em equipa, na resolução de conflitos, na tomada de decisões, na inovação educativa e na avaliação da escola. Devem ainda ter acesso a um “*otro tipo de formación consistente en el análisis riguroso de la práctica a través de procesos de investigación en la acción*” (Guerra, 2000b, p. 66). Todavia, Guerra (2000b) sublinha que a este respeito a formação a ser disponibilizada pelas autoridades educativas de cada país ou região a estes dirigentes depende do tipo de Diretor escolar que a administração pretenda ter. Por exemplo,

“si ha de ser un simple ejecutor de las prescripciones externas, un aplicador de las decisiones exteriores, se requerirá para su formación un modelo asentado en la racionalidad técnica. Será mejor profesional en la medida que sea capaz de llevar a la práctica aquello que otros han pensado. Ahora

bien, si deseamos tener un profesional capaz de diagnosticar por sí mismo lo que sucede, de comprender lo que pasa y de tomar las decisiones colegiadas pertinentes, será necesario formar profesionales reflexivos a través de la investigación. El modelo deberá asentarse en la racionalidad práctica” (Guerra, 2000b, p. 66).

A formação de Diretores deve ser disponibilizada aos candidatos ao cargo de Diretor, bem como àqueles que o já são tendo frequentado ou não algum tipo de formação dirigido a quem desempenha este tipo de funções (Colmenares, 1996). Ou seja, também é necessário os Estados ou as regiões disponibilizarem formação para os Diretores em exercício no cargo independentemente se estes já tiveram acesso à mesma ou não, contudo, dando prioridade àqueles que por algum motivo não tenham tido a oportunidade de terem contactado com este tipo de atualização, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e de certa forma pessoal. Uma formação que na opinião de López (1996) consiga que o Diretor seja capaz de fornecer orientações pedagógicas e técnicas (orientações para a planificação, a organização das aulas e para a avaliação); realizar o acompanhamento pedagógico (mediante a revisão das planificações dos docentes, dando sugestões acerca das estratégias a utilizar); coordenar o trabalho em equipa (efetuando planificações em conjunto, trabalhando com os alunos que evidenciam problemas ao nível da pontualidade e da assiduidade e organizando reuniões com os pais e encarregados de educação, além de formação para estes); fazer chegar o material de apoio solicitado por cada docente; sugerir atividades letivas para ser alcançado cada objetivo previamente definido; supervisionar as atividades letivas e não letivas e o cumprimento dos objetivos delineados; estimular o trabalho dos professores e dos educadores; selecionar em conjunto com os docentes algumas das atividades a implementar em contexto de sala de aula; organizar atividades de formação profissional, como cursos e oficinas de formação para docentes, preferencialmente em contexto escolar, acompanhando e supervisionando sempre que possível e que entenda desejável e útil este tipo de atividade; e avaliar coletivamente a escola, individualmente o pessoal docente e não docente, de forma a poder introduzir as alterações que lhe pareçam necessárias. Ainda uma formação que tenha como objetivo conseguir que os Diretores escolares:

“tengan una visión clara de lo que pudiera ser su escuela, compartan y promuevan esa visión con su equipo de docentes. Es decir que sean capaces de elaborar sus propios proyectos de plantel; sepan usar y construir espacios de autonomía en el plantel; ejerzan un liderazgo pedagógico eficaz; establezcan un sistema permanente de acompañamientos formativos, de apoyo pedagógico al trabajo de los docentes, organicen el trabajo pedagógico en equipos, promuevan intercambios pedagógicos, promuevan la elaboración de material de apoyo, ofrezcan una ayuda positiva y un apoyo constructivo

a sus docentes; fomenten el uso óptimo del tiempo de enseñanza y de aprendizaje y diseñen procedimientos para reducir al máximo las interrupciones de clase; establezcan una cultura de la formación docente de manera permanente en sus escuelas, como producto de necesidades de formación expresadas por los mismos docentes o identificadas por algún miembro del plantel; establezcan una cultura de evaluación de los procesos y de los resultados del funcionamiento de su plantel y, en particular del rendimiento de los alumnos; usen en forma creativa los recursos materiales y gestionen efectivamente su dotación; tengan unas expectativas elevadas tanto sobre el rendimiento de los alumnos como del trabajo de los docentes; reorienten la participación de la comunidad en la escuela” (López, 1996, p. 53).

A formação dos Diretores das escolas também deve ter como objetivo promover a modificação de comportamentos no sentido que permita cumprir os objetivos pessoais, profissionais e organizacionais.

Sendo o comportamento um reflexo de competências individuais, F. Almeida, entende que “é no plano da modificação ou reforço destas competências que o esforço transformador das acções de formação se deve concentrar” (2011, pp. 312-313). Os perfis de competências, enquanto dimensões individuais objeto de transformação, podem ser distinguidos em três conjuntos: competências técnicas relacionadas com métodos, procedimentos e técnicas como, por exemplo, a capacidade para utilizar programas de computador (*software*) e o conhecimento de procedimentos administrativos, entre outros; competências humanas associadas ao comportamento individual, tal como a capacidade de liderança e de trabalho individual e em equipa, a facilidade de comunicação, entre outros; e as competências concetuais ligadas à conceção que o indivíduo tem do mundo, em que se destacam a visão global do trabalho organizacional e do contexto onde se insere, o pensamento estratégico, as competências de negociação ou a visão prospetiva.

Ainda em relação à formação dos Diretores escolares, e de acordo com a literatura específica desta área, devemos ter presente que muitos dos problemas encontrados no desenvolvimento da direção, se devem ao facto de, em muitas ocasiões, a formação ter sido substituída pela experiência, dado que aquela que tem sido levada a cabo, tem sido uma formação muito fragmentada e, muitas vezes, de âmbito normativo e com pouca continuidade, e, desde logo, pouco relacionada e implicada com a realidade escolar, do contexto, da região e do próprio país (Toledo, Orús e Jiménez, 2013). Além disso, nem sempre os Diretores escolares são formados naquelas competências necessárias de acordo com o modelo de direção que temos, como vem acontecendo, por exemplo, no caso concreto de Portugal. Por vezes, também acontece que a formação que é dirigida a estes dirigentes não

responde adequadamente às suas necessidades sentidas. Desta forma, também concordamos com Toledo, Orús e Jiménez, quando estes autores entendem que as propostas formativas para os Diretores escolares devem sustentar-se nos seguintes dois pilares básicos e que as mesmas deviam estar previstas e determinadas normativamente: “*a) establecer unas competencias básicas fundamentadas en las necesidades reales y b) desarrollar un plan de formación específico - adecuado a esas competencias que debe desarrollar - . Pensamos que este sigue siendo uno de los retos que tiene nuestro modelo de dirección*” (2013, p. 36).

Portanto, julgamos que a formação dirigida aos Diretores das escolas e aos candidatos a este cargo deve ser coerente com o modelo de organização de direção que cada país, comunidade ou região tenha ou pretenda vir a ter.

Assim, deve ser incentivada a frequência de situações de formação por parte dos Diretores escolares.

Deve ainda ser uma formação flexível, de modo a permitir adaptações aos contextos educativos e que seja construída de forma a poder responder às necessidades de formação reais dos Diretores a quem se destina.

Uma formação não só para a função diretiva como na função diretiva. Ou seja, uma formação que permita melhorar a identificação com a função, que proporcione conhecimentos, domínio de procedimentos e habilidades para intervir nas organizações escolares e que capacite os Diretores para a liderança pedagógica, mas que em paralelo consiga incrementar experiências, facilitar a fundamentação e habilidades de resolução de problemas em torno da gestão da mudança, assim como capacitar para a dinamização institucional, para a animação dos docentes e para o desenvolvimento de processos de revisão e melhoria da escola.

Segundo Stuardo e Sánchez (2010), presentemente é necessário que os programas de formação dirigidos aos Diretores escolares realizem uma opção pela formação de competências genéricas, mas também de comportamento e funcionais, tenham uma forte componente prática e permitam a estes dirigentes «alimentar-se» da experiência dos outros e da sua própria.

Ainda em relação a esta temática devemos ter presente o que a este respeito assinala Reus quando menciona que “*la realidad nos muestra que son necesarios directores altamente formados, con autoridad y capacidad de liderazgo para dar respuesta a las necesidades de la sociedad*” (2011, p. 25). Por isso, além da formação inicial que é obrigatória em muitos países, é necessária uma formação contínua, mediante a organização e desenvolvimento de atividades de atualização e aperfeiçoamento, como cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, ações de

formação de curta duração, seminários, conferências, jornadas, fóruns de debate, bem como a partilha e troca de experiências entre Diretores.

Além destes dois tipos de formação, também deverão ser disponibilizados no âmbito da formação de natureza especializada, cursos de formação especializada, como pós-graduações, mestrados, doutoramentos ou outros. Ainda de acordo com Reus, as necessidades de formação para o exercício deste cargo podem centrar-se em quatro domínios: *“marco normativo y procedimiento administrativo, organización escolar y gestión de los recursos, habilidades para el ejercicio de la dirección, evaluación y calidad”* (2011, p 26).

Também para a Comissão Europeia (2012), a mudança do perfil dos Diretores das escolas na Europa e o aumento das suas responsabilidades, mais visíveis nesta segunda década deste século, sublinham a necessidade dos mesmos estarem efetivamente preparados e de receberem formação contínua de acordo com as suas necessidades individuais. Também é necessário criar sistemas adequados no sentido de apoiar os Diretores durante os primeiros anos de atividade profissional.

Desta forma, à semelhança de Veiga (2010), entendemos que é indispensável que qualquer administração educativa capacite os «seus» Diretores escolares como condição necessária para se exercer a administração, gestão e liderança de qualquer escola, de modo a que estes consigam fazer face às mudanças, às incertezas e às inovações que caracterizam atualmente as sociedades dos diferentes países a nível mundial e se integrem na era digital e da informação dos nossos tempos. Também para que consigam «responder com êxito» às solicitações que lhes são dirigidas.

6.1. Formação de Diretores escolares em diversos países

Nesta parte do nosso trabalho debruçar-nos-emos sobre a formação de Diretores de escola que é realizada ao nível de alguns países europeus, como são os casos da Espanha e da Inglaterra, assim como o que a este respeito se realiza no Brasil e no Chile. Por último abordaremos o que se faz neste âmbito em Portugal. Relativamente à formação de Diretores escolares em França e em Itália, assim como noutros países europeus encontramos na literatura apenas simples referências pelo que a abordagem que fizemos a este respeito de forma sintética, entendemos incluí-la no ponto anterior do nosso trabalho que se intitula «Perspetivas sobre a formação de Diretores escolares».

6.1.1. Formação de Diretores escolares em Espanha

Em Espanha existiram momentos, em particular nos anos 80 do século XX, em que normativamente não era exigido nenhum tipo de formação para aceder ao cargo de Diretor, contudo, rapidamente a administração central deste país percebeu a necessidade que estes gestores tinham dela (Agudo e Sánchez, 1992; Fernández, 1993; M. A. Castro, 1995; Ruiz *et al.*, 1995; Sacristán, 1995; Sallán, 1995; Gallego e Sánchez, 1996; Sallán e Sánchez, 1999; Lamarque e Barrio, 2000). Ainda a este respeito, Toledo, Orús e Jiménez (2013) sublinham que a formação para o exercício deste cargo é fundamental, necessária e que deve ser obrigatória, e que nos últimos trinta anos numerosos estudos vêm evidenciando a necessidade de formação e de estruturação da mesma. Entre esses estudos salientam-se aqueles que foram realizados por Immegart (1988), López (1993), Barrio e Lamarque (1998), Agudo (2000), Antúnez (2000), Serrat (2002), Vierna (2002), Toledo e Agudo (2008a; 2008b), Campo (2010), Jáuregui, Sabals e Agudo (2010) e Delgado (2010a; 2011).

Ainda no século XX, mas nos anos 90, a situação relativa à formação dos Diretores escolares em Espanha difere pouco da anterior. Nesta altura passou a ser um tema recorrentemente estudado neste país.

Por esta altura, de acordo com o estudo levado a cabo por Sacristán (1995), verificou-se existir uma grande necessidade de formação para a direção da escola e que a mesma se devia realizar uma vez elegido o Diretor.

Ainda a este respeito, também Nares se pronunciou referindo que “*la necesidad de la formación para ejercer la dirección es cada vez más necesaria e imprescindible, y no puede dejarse la escuela en manos de «aficionados»*” (1999, p. 46).

No mesmo domínio podem-se salientar os estudos levados a cabo por Antúnez (1994) e Pacheco e Immegart (1996), que seguidamente se expõem.

Antúnez (1994) neste seu trabalho perspetiva que os tipos de formação para Diretores escolares podem ser resumidos àqueles que se apresentam no quadro 143.

Quadro 143 - Tipos de formação para Diretores escolares

| | | |
|----------------------------|--|--|
| DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL | (Universidades) | Ensinamentos dos Departamentos de Didática e Organização Escolar |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da natureza e características das organizações. • Formação para o desempenho de funções dentro de uma organização (participação, tomada de decisões, trabalho em equipa,...). • Conhecimento da legislação e da administração educativa e escolar. • Formação para a participação na planificação, execução e avaliação de planos e projetos. • Etc.. |
| ACESSO À FUNÇÃO DE DIRETOR | Departamentos de Didática e Organização Escolar. | Especializações, pós-graduações e redes de formação: centros de formação, institutos, etc.. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • «De saída» («<i>start training</i>»). • «<i>Kit</i>» de sobrevivência. |
| FORMAÇÃO PERMANENTE | Departamentos de Didática e Organização Escolar. | Especializações, pós-graduações e redes de formação: centros de formação, institutos, etc.. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências e destrezas. • Promoção e mudança de atitudes. • Estratégias de inovação e mudança na organização. • Formação específica nas áreas gerais de competência. |
| | | (Formação para a função diretiva) |

Fonte: Antúnez (1994, p. 186)

Neste quadro, Antúnez (1994) propõe uma capacitação para todos durante a formação inicial que alcance os objetivos propostos, especialmente no que se refere à formação para o desempenho de funções dentro de uma organização escolar, como a participação, a tomada de decisões e o trabalho em equipa.

No que diz respeito à formação no momento do acesso à função de Diretor, ou formação de saída, o objetivo central é que este tipo de formação pudesse proporcionar uma bagagem variada de informações e sobretudo de recursos e de procedimentos para aceder autonomamente a novos recursos e aprendizagens, de modo a possibilitar a informação e ferramentas necessários, que sirva de «*Kit de sobrevivência*» de forma a melhor poder enfrentar a maioria dos problemas mais habituais e das situações mais urgentes. Neste tipo de formação “*predominarán las metodologías de tipo deductivo y poco participativas*” (Antúnez, 1994, p. 187). Na formação de saída é muito importante formar o novo Diretor para superar o sentimento de solidão e isolamento que experimentará e para assumir sem conflitos a «mudança de papel» que está a viver, assim como o possível descontentamento e insegurança que daí pudessem advir.

Quanto à formação permanente, esta deveria incidir no desenvolvimento de áreas de carácter geral de competência, aquisição e melhoria de habilidades, competências e destrezas e a análise e

avaliação da própria prática e da conduta organizativa, bem como a direção em geral, a liderança e o conhecimento da legislação.

Na sua conceção mais ampla e popular, de acordo com Alonso (1997), refere-se simplesmente a qualquer atividade que tenha como propósito ampliar, aperfeiçoar ou modificar conhecimentos, destrezas e atitudes dos profissionais da educação em exercício de funções.

Trata-se de um tipo de formação que poderia aproximar os Diretores escolares da mesma, dado os objetivos distintos, os procedimentos diferentes que nela são utilizados, além dos âmbitos de incidência igualmente variados.

Todavia, existem «linhas» de aperfeiçoamento da formação permanente que devem ser consideradas e que são resumidas por Alonso como dizendo respeito aos seguintes aspetos: “*por su grado de complejidad; por su grado de estructuración; por su nivel de repercusiones; por el grado de participación; por el grado de vinculación a la práctica; y por el foco de interes*” (1997, p. 23).

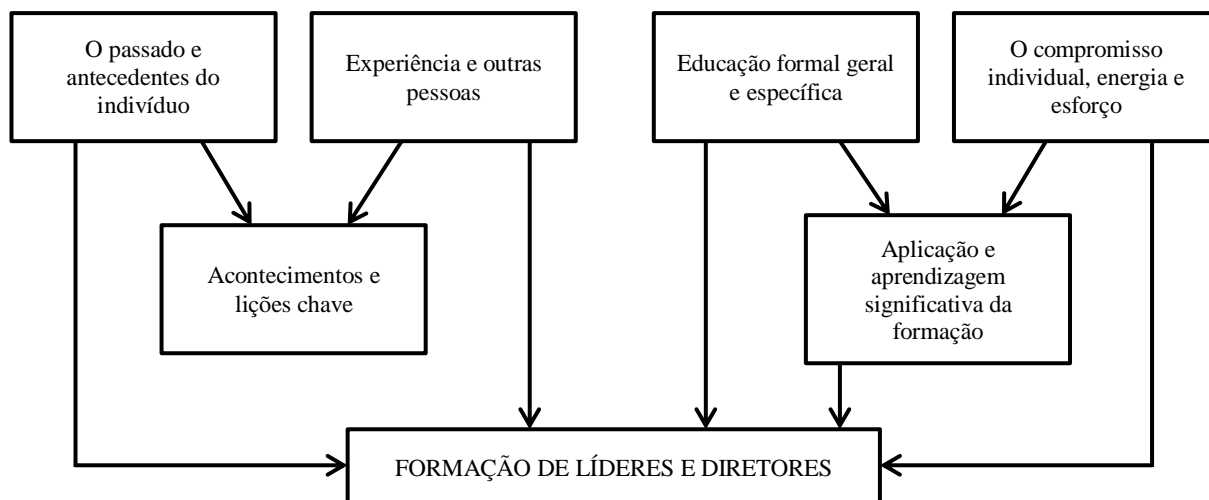
No que se refere aos conteúdos da formação para os Diretores escolares, Antúnez (1994) baseou-se em propostas de outros autores para definir o que a este respeito deveria uma formação promover nos Diretores escolares, isto é, que tratasse de os capacitar para:

- “- *desarrollar relaciones interpersonales entre iguales,*
- *llevar a cabo negociaciones,*
- *resolver conflictos,*
- *establecer redes de comunicación y de diseminación de la información,*
- *tomar decisiones en condiciones de ambigüedad externa,*
- *buscar recursos,*
- *analizar su propio trabajo con el fin de aprender continuamente*” (1994, p. 188).

Já Fernández (1992) entende que os conteúdos da formação deveriam ser a consequência das competências que naquela altura era exigida aos Diretores escolares integrados nos seguintes módulos interativos de formação: planificação e avaliação; *marketing* e relações públicas; animação e orientação do processo de ensino e aprendizagem; gestão administrativa e económica; direção e liderança; e formação de professores.

Por seu lado, Pacheco e Immegart (1996), com base na revisão dos modelos e das investigações de então neste campo, propõem um modelo dos elementos principais da liderança e formação de Diretores escolares como se expressa graficamente na figura 91.

Figura 91 - Modelo dos elementos principais da liderança e formação de Diretores



Fonte: Pacheco e Immegart (1996, p. 589)

Tendo por base este modelo, os elementos da formação do líder e Diretor são: as experiências gerais da vida e da educação anterior; a educação formal geral e específica através de programas de preparação; a experiência no trabalho; as experiências chave e as lições importantes da vida e do mundo do trabalho; outras pessoas na vida, nas organizações e no trabalho, tais como os pares, os superiores hierárquicos e outros formadores; e a própria pessoa incluindo a sua curiosidade, energia e motivação, assim como a sua capacidade para aplicar o sentido das atividades de formação, a sua capacidade para a ação e a aplicação da liderança no mundo real, o seu compromisso para o desenvolvimento contínuo e a melhoria das competências, dos conhecimentos e das atitudes de líder e Diretor.

Segundo Pacheco e Immegart (1996), a conceção da formação de líderes e Diretores com o recurso a este modelo requer uma maior implicação de mais instâncias em relação ao que inicialmente se possa admitir. Os autores (1996) adiantam ainda que o modelo citado contempla determinadas áreas de conteúdo essenciais para a formação da liderança e gestão, tais como: a perspetiva pessoal, salientando-se a visão e missão, as metas e os objetivos, o propósito social, os valores e a ética; a utilização de «linhas» de trabalho racionais assim como de especialistas; o desenvolvimento de um tipo de competências relacionadas com as funções a desempenhar, assim como competências sociais e interpessoais; e a compreensão e aplicação de capacidades importantes de líder e Diretor, especialmente nas dimensões transformacionais tais como influenciar, estimular e motivar.

No século XXI, a perceção sobre a formação de Diretores escolares em Espanha «ganha outros contornos», na medida em que se torna mais «clara» e objetiva por parte da administração central, de modo a dar resposta às exigências da sociedade.

Assim, na década anterior, e de acordo com Rodríguez (2007), é prioritária uma maior formação tanto nos seus aspetos teóricos como no desenvolvimento de processos práticos, centrada na aquisição de novas aprendizagens em âmbitos como o da didática e curricular, o relacional interno e com o exterior, o estrutural e o cultural. Também que faça destacar um maior conhecimento de procedimentos, estratégias e habilidades orientadas a:

“- *Obtener una visión global del centro que permita considerar las interrelaciones entre organización, recursos, evaluación y actividad docente, de modo que las actuaciones directivas faciliten la regulación del proceso didáctico y directivo, al tiempo que operen como medios de aprendizaje. (...).*

- *Conocer y practicar las dinámicas de grupo y las estrategias de trabajo en equipo. El conocimiento de las personas y la interacción con ellas facilita el trabajo colaborativo y permite la participación organizativa.*

- *Conocer las teorías y estrategias de diseño, coordinación y evaluación curriculares. (...).*

- *Acometer procesos de autoevaluación, tanto institucional como de equipo. (...).*

- *Afrontar procesos de cambio. (...).*

- *Comprender la cultura escolar e iniciar procesos de refuerzo o modificación de aspectos culturales destacados. (...)*” (Rodríguez, 2007, pp. 27-28).

Além disso, Rodríguez (2007) entende ainda que qualquer Diretor de escola deve capacitar-se nas dinâmicas de grupo e nas estratégias de trabalho em equipa.

Nesta altura um outro modelo de formação para Diretores escolares é sustentado por Navarro, em que se prevê que os conteúdos sejam integrados nas seguintes áreas: “*planificación educativa; liderazgo escolar; evaluación educativa y rendición de cuentas; gestión de personas; supervisión y evaluación de la enseñanza; entorno y comunidad educativa*” (2012b, p. 34).

Por seu lado, outros autores, de acordo com os estudos que têm levado a cabo sobre esta temática, referem que a formação de Diretores escolares pode ser concretizada em diferentes modelos. Por exemplo, Balo (2001) é de opinião que tais atores educativos devem formar-se em relações interpessoais, enquanto Campo (2010) defende o uso de um modelo de formação dirigido aos Diretores escolares baseado em diferentes propostas metodológicas e modelos, podendo ocorrer tanto na formação inicial como na formação contínua.

Já Toledo (2012) entende que a formação a ser disponibilizada aos Diretores das escolas, pode ocorrer por intermédio da formação inicial, da formação permanente ou de acordo com o modelo de competências.

A formação inicial é dirigida aos professores que superarem o processo de seleção para Diretor mas que ainda não possuem essa condição, se não quando terminarem com êxito a frequência de um programa de formação inicial obrigatório que se centre em “*competencias de liderazgo y de gestión de recursos humanos, donde los procesos de comunicación, la gestión de conflictos y el control emocional son esenciales, y dejar en un segundo plano aquellas que están más relacionadas con las tareas más técnicas y ejecutivas*” (Toledo, 2012, p. 143). De acordo com Olalla, Ruiz e Sánchez (2006), a formação inicial para Diretores escolares deve abarcar, por um lado, a capacitação para identificar e estabelecer políticas e finalidades da escola, ou seja, as diretrizes institucionais e, por outro, as competências para as relações grupais e humanas, de uma forma geral.

Em Portugal este tipo de formação não se realiza, mas em Espanha a sua duração varia de acordo com região ou Comunidade Autónoma⁵⁹⁵ onde ocorre.

Por exemplo, no ano letivo de 2009-2010, a mesma foi disponibilizada aos futuros gestores de topo das escolas espanholas variando entre as 20 horas nas regiões do País Basco e da Cantábria e as 120 horas na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares.

Para Cano e Gradailla (2012) este tipo de formação é essencial para aceder ao cargo de Diretor e deve abranger as áreas de relações pessoais, da gestão da aprendizagem, do pensamento estratégico da instituição e da organização de equipas docentes. Deve ainda contribuir para o desenvolvimento de competências básicas, como a gestão de pessoas individualmente ou formando equipas, a gestão emocional e a gestão de conflitos.

Ainda sobre este tipo de formação, Rubia tece algumas críticas na medida em que geralmente nos cursos disponibilizados na formação inicial aos Diretores escolares espanhóis, estes “*mantienen un formato que sigue el modelo tradicional basado en la charla de un experto en un tema específico relacionado con la dirección y en la intervención de algún director en activo que interpreta la tarea a partir de su experiencia*” (2015, p. 75). Também porque se centram mais no saber do que no saber fazer e igualmente devido ao facto de incidirem em aspetos relacionados com a gestão e a burocracia em detrimento da verdadeira finalidade da direção que é a de desenvolver uma

⁵⁹⁵ A respeito da formação que as diversas Comunidades Autónomas de Espanha disponibilizaram aos Diretores das escolas públicas, nomeadamente no que concerne especificamente aos programas de formação inicial para estes profissionais da educação, durante o início da primeira década deste século, pode ser consultado o trabalho realizado por Alcaide (2006; 2010).

liderança que permita que cada aluno tenha melhores oportunidades de aprendizagem durante a sua formação escolar.

Segundo Sandó, Ramírez e Prada, a formação inicial de Diretores define-se como

“el proceso y el resultado de las influencias que, desarrolladas de un modo formal, consciente, progresivo, organizado y coherente, fomentan la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que coadyuvan a la conformación de las competencias directivas que lo hacen apto para emprender el ejercicio de las funciones y roles que competen a su actividad profesional de dirección (2014, p.11).

A formação permanente orientada para os gestores de topo das escolas com experiência no cargo, vincula a formação destes elementos às necessidades das escolas de acordo com os seus projetos educativos e visa como objetivo principal facilitar o trabalho destes dirigentes no desempenho quotidiano das suas funções. Outro objetivo é permitir a atualização do Diretor, enriquecendo a experiência adquirida no cargo. Este tipo de formação tem em vista preparar os Diretores de forma a serem capazes de se adaptarem às mudanças vertiginosas que enfrenta a educação nos nossos dias. Além disso, deve fomentar a análise e reflexão por parte do Diretor em relação à sua própria ação no exercício das suas funções. Deve igualmente aprofundar o *“estudio de las relaciones interpersonales y del trabajo colaborativo”* (Olalla, Ruiz e Sánchez, 2006, p. 17).

Sobre este tipo de formação direcionada aos gestores e líderes de topo das escolas, Jaime entende que a mesma *“debe implementarse en el propio centro escolar en el cual se ejerce, constituyendo su planificación, desarrollo y evaluación, uno de los objetivos y ámbitos propios de la práctica de la dirección escolar”* (1996, p. 206). Esta constitui-se como um nível de formação básica que prepara o Diretor escolar para assimilar novos conhecimentos e habilidades especializados e formar-se em valores que o fazem tornar-se idóneo para uma direção adequada do estabelecimento de ensino.

A formação permanente integra a etapa da formação especializada do Diretor escolar que se baseia num maior desenvolvimento teórico, mas que também combina o âmbito teórico com as práticas que se propõem desenvolver, além daquelas que detêm os formandos, ou seja, que os Diretores no exercício nas suas funções, «transportam» consigo para o contexto formativo a fim de serem estudadas, analisadas e exploradas, servindo como partilha de experiências e de soluções para os problemas ou questões que colocam. Este tipo de formação define-se como um processo formal, intencional, consciente, dirigido e contínuo, em que a ênfase dos objetivos está centrada

“en la renovación, la complementación, la especialización, la recalificación, la actualización y/o la profundización de conocimientos, habilidades y hábitos, y el fortalecimiento de valores, que hacen posible la consolidación de sus competencias directivas con el consiguiente mejoramiento de su desempeño profesional, en concordancia con las nuevas y cada vez más complejas exigencias a su actividad profesional de dirección” (Sandó, Ramírez e Prada, 2014, p. 12).

O modelo de competências baseia-se nas funções que normativamente os Diretores têm a seu cargo, assim como todo um conjunto de tarefas que não aparecem descritas e regulamentadas pela legislação, mas que estes profissionais acabam por executar no exercício diário das suas funções. Este modelo proposto por Toledo (2012) tem como objetivo que a formação a ser disponibilizada aos Diretores escolares se centre num perfil de competências diretivas que contribuam para o êxito e para a eficácia desta função. Deste modo, é proposto que a formação incida em particular na aquisição e desenvolvimento das seguintes 17 competências básicas: adaptação à mudança; autogestão; autonomia; compromisso ético; comunicação; controlo emocional; desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional dos colaboradores; energia (capacidade para trabalhar); força interior; liderança; organização; orientação à aprendizagem dos alunos; participação; relações interpessoais; resolução de problemas; e trabalho em equipa.

Além destes tipos de formações, uns propostos e outros disponibilizados, existem Comunidades Autónomas de Espanha que também construíram programas de formação prévios à função de Diretor escolar, como é o caso das Ilhas Canárias.

Segundo o Gobierno de Canarias (2011), este programa de formação foi dirigido aos docentes que desejassem ser Diretores escolares e teve lugar entre 2011 e 2013. A sua finalidade consistiu na assunção da responsabilidade e no desenvolvimento de destrezas úteis. Através deste programa o Gobierno de Canarias (2011) pretendia que os educadores e os professores conseguissem atingir os seguintes objetivos: analisar e avaliar a legislação e as diretrizes administrativas que regulam o funcionamento das instituições educativas; conhecer os diferentes documentos de planificação institucional da escola; refletir sobre o sentido e a finalidade destes documentos; elaborar uma síntese pessoal do conjunto do programa, plasmando-o na elaboração de um projeto de direção; utilizar eficazmente os procedimentos e as ferramentas próprias da função diretiva nas organizações educativas; construir e desenvolver planos e programas de inovação e de melhoria para as escolas; avaliar a

organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino; e compreender a necessidade da planificação na educação institucionalizada.

Para o biénio de 2013-2015, o Gobierno de Canarias (2013) também disponibilizou um programa de formação dirigido àqueles docentes que pretendessem no futuro ser Diretores de escolas públicas, semelhante ao anterior, mas em que já se aprofundaram as diferentes dimensões da liderança pedagógica, nomeadamente: marcar diretrizes e estratégias com visão de conjunto; utilizar os documentos institucionais como oportunidades para exercer a autonomia e a coordenação, e para dinamizar os processos participativos na escola; gerar implicação e consenso; partir do contexto escolar e comunitário de cada escola para construir «ferramentas» e delinear estratégias que respondam às necessidades específicas dos membros da comunidade educativa; entender as pessoas e ajudá-las no seu desenvolvimento profissional; distribuir o trabalho e as responsabilidades entre a comunidade educativa; ajudar a elaborar os planos de formação para responder às necessidades do contexto da escola e dos seus membros; construir relações fluídas e satisfatórias; conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem, o funcionamento da escola como organização, as dinâmicas pessoais e grupais, e os processos de desenvolvimento profissional; «redesenhar» a organização para que cumpra os seus fins; promover e implementar estruturas que facilitem a coordenação e que fomentem a cultura de colaboração; gerir o tempo e as reuniões de forma eficiente e eficaz; implementar processos de avaliação com indicadores fiáveis e consensuais que ajudem a criar a necessidade de melhoria contínua; conhecer os processos de mudança e melhoria nas escolas; dirigir processos de ensino e aprendizagem; garantir a qualidade das atividades de ensino e de aprendizagem criando ambientes que apoiam e facilitam a formação dos alunos, dos docentes, dos coordenadores e do restante pessoal; incrementar as expectativas positivas sobre alunos e professores, e dar apoio sistemático e reconhecimento; repartir de forma adequada as responsabilidades e as tarefas entre o pessoal; acompanhar a atuação e o desempenho profissional do corpo docente e não docente; e proteger os docentes das ingerências externas.

Neste segundo biénio, este tipo de formação foi concretizado nas Ilhas Canárias mediante o curso denominado «A Função Diretiva», que teve uma duração total de 100 horas e em que se abordaram os seguintes conteúdos: a função diretiva: natureza, possibilidades, limitações e melhoria, a imagem institucional da escola; a gestão da qualidade das escolas; o projeto educativo, o projeto de gestão e as normas de organização e funcionamento da escola; o «desenho» e a avaliação do ensino e da aprendizagem centrado nas competências; o uso

administrativo das TIC; a avaliação da escola e as suas consequências, os processos de melhoria: formação e inovação nas escolas; a responsabilidade em educação e o papel da comunidade educativa no controlo e na gestão da escola, participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, intervenção dos serviços sociais; a compensação das desigualdades educativas; representação da administração; os procedimentos administrativos das escolas e dos docentes; a gestão e a organização dos recursos materiais e humanos, prevenção de riscos e medidas de segurança; a autoridade educativa central, regional e local, universidade e sustentabilidade, os serviços de apoio e os projetos institucionais.

Ainda nesta Comunidade Autónoma de Espanha existiu outro programa de formação não só para Diretores escolares, como também para os restantes elementos das equipas diretivas que foi disponibilizado pelo Gobierno de Canarias (2011; 2013) nos biénios de 2011-2013 e de 2013-2015, intitulado «O Diretivo Experimentado, Assessor e Consultor». O objetivo deste programa foi o de proporcionar uma formação avançada aos elementos das direções das escolas públicas destas Ilhas, através de cursos especializados que foram organizados por universidades, empresas e pelo Ministério de Educação, especificamente disponibilizados em Cursos de Especialistas ou de Mestrados de Direção. A autoridade educativa das Canárias pretendia também que estas organizações passassem a fazer parte da rede de formadores, participando na elaboração de materiais e realizando investigações destinadas à formação deste corpo específico de profissionais da educação.

No biénio de 2013-2015 o Gobierno de Canarias (2013), igualmente no seu plano de formação para os Diretores das escolas públicas, disponibilizou 28 cursos de diferentes temáticas destinados à autoformação destes profissionais da educação, num espaço virtual denominado *Campus* de Autoformação que se encontrava «sediado» na seguinte direção da *web*: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/autoformacion2/course/category.php?id=3>.

Os cursos disponibilizados nesta plataforma de autoformação integravam as seguintes temáticas: estrutura orgânica do Ministério da Educação, universidades e sustentabilidade; a direção e organização de escolas e a legislação escolar; projeto educativo de escola e outros documentos institucionais; a avaliação das competências básicas; gestão do pessoal docente e não docente, as relações interpessoais e as relações com outros organismos públicos e não públicos; orçamento e inventário do material escolar e docente; a gestão administrativa e económica apoiada através de aplicações informáticas; os programas didáticos, o projeto educativo e as competências básicas, realização de competências básicas no currículo; o uso

das TIC e a sua integração no plano da escola; o papel da comunidade educativa no controlo e gestão da escola, a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar; a convivência na escola e a resolução de conflitos; a formação de equipas nos centros educativos, no trabalho colaborativo, em rede e nos processos participativos de tomada de decisões; atenção à diversidade, atenção aos alunos com necessidades específicas de apoio educativo, resposta educativa e planos de atuação; avaliação da escola e suas consequências, os processos de melhoria: formação e inovação nas escolas; introdução à proteção de dados de carácter pessoal nas escolas; e *Pincel Ekade* (programa informático para administrar e gerir escolas).

Na Comunidade Autónoma do País Basco, à semelhança do que existe em todo o território espanhol, e de acordo com Sanz e Uriarte (2015), a formação dos Diretores escolares encontra-se estruturada na formação inicial e na formação permanente.

Os objetivos que as autoridades educativas desta Comunidade Autónoma de Espanha pretendem que sejam alcançados com a formação que disponibilizam e dirigem aos Diretores das suas escolas públicas são os seguintes:

- conhecer a escola e a atividade a desenvolver;
- dotar os profissionais da direção de «ferramentas» e recursos para o desempenho das suas tarefas;
- assumir a importância da direção para a melhoria da escola através da avaliação contínua. Implementação de processos e planos de melhoria;
- criar e desenvolver hábitos de trabalho cooperativo e colaborativo entre as direções das escolas do País Basco;
- conhecer as associações e as estruturas de organização e coordenação que possam facilitar a colocação em prática do projeto de direção.

No âmbito destes objetivos, a formação inicial para Diretores escolares realiza-se em dois momentos distintos:

1º - Antes de se publicar a convocatória de seleção de dirigentes para as escolas. Nesta etapa são divulgados publicamente cursos de formação para a elaboração do projeto educativo em que podem ter acesso ao mesmo, todos os docentes.

Estes cursos têm a duração de 10 horas, em que os professores interessados participam de forma cooperativa e colaborativa na simulação da elaboração de um projeto de direção, utilizando ferramentas propostas no guia que o Departamento de Educação do Governo do País Basco elabora para esse fim.

2º - Uma vez selecionados, antes da sua nomeação para o cargo de Diretor de escola. Nesta fase, quando são selecionados os projetos de direção elaborados pelos candidatos é necessária formá-los para que os possam colocar em prática.

Deste modo, terão de realizar um curso de formação inicial antes da sua nomeação para o cargo de Diretor de escola, ao longo de uma semana, que normalmente tem uma duração de 30 horas presenciais e de 10 horas de trabalho autónomo e que é concluído com a apresentação de um relatório sobre o mesmo. A estes formandos são ainda apresentadas as dimensões sobre as quais serão avaliados ao longo do mandato, após serem nomeados para o cargo de Diretor escolar.

No País Basco, estas dimensões são elaboradas pela Inspeção Educativa e referem-se aos seguintes cinco âmbitos de desenvolvimento:

“1- Definición de metas e intervenciones estratégicas.

2 - Dirección, organización y funcionamiento del centro.

3 - Liderazgo pedagógico.

4 - Participación y colaboración de agentes internos y externos.

5 - Impulso de la evaluación y gestión del cambio” (Sanz e Uriarte, 2015, p. 11).

Ao longo da realização destes cursos os futuros Diretores têm a oportunidade de «trocar» experiências, partilhar e tirar dúvidas, refletir sobre as suas preocupações e, finalmente, sentirem-se mais seguros perante a tarefa que os espera.

Quanto à formação permanente, a autoridade educativa da Comunidade Autónoma do País Basco prevê que ela possa ocorrer por intermédio dos Centros de Inovação e Formação Central, dos Centros de Assessoramento e Apoio às Zonas e da Inspeção Educativa.

Através dos Centros de Inovação e Formação Central, os Diretores escolares do País Basco podem aceder a um tipo de formação mais completa em relação às dimensões citadas, assim como em formação jurídica, direção e organização escolar, guia para a elaboração do projeto de direção e a sessões de partilha de experiências na organização escolar, assessoradas por formadores destes Centros.

Mediante os Centros de Assessoramento e Apoio às Zonas, os Diretores escolares têm formação na modalidade de seminários, em que podem trabalhar e formar-se em domínios relacionados com a organização escolar, além de partilharem as suas experiências profissionais, as suas dúvidas, necessidades, angústias e anseios.

Já por intermédio da Inspeção Educativa, os Diretores das escolas do País Basco são avaliados a partir de duas vertentes:

“al inicio del proceso, conociendo la realidad del centro y relacionándola con el proyecto presentado, y al final del mismo realizando un informe. Pero la labor que realiza la Inspección educativa a lo largo del proceso es la fundamental ya que supone un acompañamiento, una ayuda para identificar los avances y de la misma manera los aspectos de mejora que se deben reflejar, para reconducir el proyecto inicial e ir adecuándolo a las necesidades detectadas” (Sanz e Uriarte, 2015, p. 12).

Nesta Comunidade Autónoma, os Diretores escolares, durante o seu processo formativo contam com uma série de «ferramentas» que os auxiliam, tanto no exercício profissional como na própria formação. Essas «ferramentas» são constituídas pelos seguintes documentos: guia para a planificação escolar; guia para a elaboração do plano anual e memória avaliativa da escola; guia para a elaboração do projeto de direção; e guia para a elaboração do projeto educativo de escola.

Em Espanha, os cursos dirigidos aos Diretores escolares, assim como os seus programas têm sido muito variados ao longo dos anos e ainda distintos de acordo com as Comunidades Autónomas que os organizam. Por exemplo, de acordo com Sallán (1992), no ano letivo de 1990-1991 o curso para estes dirigentes promovido pelo Ministério da Educação e Ciência espanhol, foi concebido inicialmente com uma duração média de 50 a 60 horas no que respeita às unidades temáticas comuns, que eram: a escola como organização (6 horas); as abordagens institucionais (12 horas); estrutura e organização do trabalho das escolas (6 horas); o sistema de relações (12 horas); e a avaliação da escola (6 horas). Além destes módulos de frequência obrigatória ainda existiram nesta altura outros da responsabilidades de cada Comunidade Autónoma em que o Diretor realizou a sua formação. Nestes módulos da responsabilidade de cada Comunidade Autónoma espanhola, com uma média de duração de duas a quatro horas, abarcaram temáticas como a gestão económica, a legislação básica, a coeducação, entre outras. Os cursos eram finalizados pelos formandos com a apresentação de um trabalho prático monográfico através do qual era desenvolvido algum aspeto parcial ou específico.

Ouro exemplo que podemos referir é aquele que diz respeito à experiência de formação diretiva inicial que teve o seu início na Catalunha no princípio da segunda década deste século. Esta formação é promovida pelo Departamento de Ensino do Governo da

Catalunha em colaboração com a Escola de Administração Pública da Catalunha e tem como objetivo geral favorecer uma mudança de cultura que contribua para criar uma visão da gestão pública orientada aos utilizadores, à qualidade, à melhoria dos resultados educativos e à prestação de contas, num contexto de busca permanente da excelência e da eficiência.

Segundo Peiró, esta experiência nova de desenvolvimento e «desenho» de uma formação inicial em direção de escolas públicas tem como objetivos específicos:

- “• Desenvolver capacidades relacionadas com a liderança pedagógica e distribuída, orientada ao êxito, à direção estratégica e à gestão autónoma.
- Fortalecer o conceito de comunidade escolar, aproveitar as potencialidades educativas do meio envolvente e do trabalho em rede.
- Desenvolver capacidades para avaliar, com evidências, o rendimento educativo e o nível de eficiência do serviço como requisito imprescindível para a melhoria” (2011, p. 30).

Mediante esta formação, a administração educativa da Comunidade Autónoma da Catalunha pretende que sejam transmitidos conhecimentos (saber), e desenvolvidas competências (saber fazer), habilidades (capacidade de aprender) e atitudes (perfil psicológico).

Esta formação é dirigida a todos os Diretores das escolas públicas da Comunidade Autónoma da Catalunha, mas de forma prioritária àquelas pessoas que não tenham exercido ainda este cargo ou que nele tenham uma experiência limitada e é composta no total por aproximadamente 155 horas repartidas por 7 módulos.

O módulo 0, que integra 28 horas, aborda as seguintes temáticas: desenvolvimento pessoal; e direção de pessoas.

O módulo 1, que é composto por 20 a 30 horas, trata os temas: gestão da mudança; e visão e planificação estratégica.

O módulo 2, que totaliza 20 a 30 horas, debruça-se sobre a liderança do projeto pedagógico.

O módulo 3, que tem uma duração de 20 a 30 horas, foca-se no desenvolvimento de capacidades gerenciais e na gestão de uma escola autónoma.

O módulo 4, que inclui 20 a 30 horas, centra-se na abordagem da liderança do meio envolvente e da comunidade educativa.

O módulo 5, que perfaz 20 a 30 horas, abarca temáticas como a avaliação e a prestação de contas.

Por último, o módulo 6, que é constituído por 10 a 20 horas, diz respeito ao projeto final, ou seja, à elaboração por parte dos formandos de um projeto de direção aplicando os diferentes elementos tratados nos módulos anteriores. Este módulo é realizado mediante a sua frequência de 10 horas presenciais e outras 10 horas telemáticas (à distância mediante a utilização das novas TIC) com tutoria personalizada.

Ainda sobre a formação de Diretores escolares na Catalunha pode-se mencionar o modelo construído e levado a cabo pelo GROC, entre 2005 e 2011, (*Grup de Recerca sobre Organització de Centres*)⁵⁹⁶ com resultados notáveis. A sua descrição é feita por Saballs (2011) ao longo de nove fases que o intitulou com o acrónimo de *LAPICEROS* (L - localizar; A - articular; P - particularizar; I - incorporar; C - «*compartir*» ou partilhar; E - estruturar; R - «*revisar*», rever, examinar, analisar ou corrigir; O - operacionalizar; e S - socializar). A sua descrição em relação a cada fase é a seguinte:

1ª fase - Localizar problemas, dilemas ou situações da vida quotidiana que sejam interessantes para os Diretores escolares. Neste âmbito, a formação deva ser percebida como algo útil, exequível e que ofereça soluções para os problemas relevantes.

2ª fase - Articular conhecimentos. Uma vez identificada a problemática que se pretende abordar deve ser construído um *corpus* de conhecimentos que fundamentam e orientam o trabalho que se vai realizar. Trata-se de negociar um discurso teórico-prático que é exposto, negociado e partilhado com os elementos que fazem parte do grupo de formação, a partir do qual poderão dar as suas contribuições, identificar dificuldades ou aduzir aspetos complementares.

3ª fase - Particularizar, isto é, para que a formação seja útil deve incorporar um certo grau de flexibilidade que permita a sua adequação às especificidades de cada escola e de cada contexto.

4ª fase - Incorporar as contribuições dos participantes e dos Diretores em exercício de funções. Trata-se da adoção de uma postura ativa de comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional.

5ª fase - Partilhar no processo formativo as contribuições antes recolhidas e sistematizadas junto dos elementos que participam no processo, para que estes se possam debruçar sobre tais contribuições, refletir e dialogar com os restantes participantes. Nesta fase

⁵⁹⁶ Segundo Saballs e Balda (2007), o GROC «nasceu» no verão de 2004 como um grupo de amigos que partilhavam uma ideia sobre a importância e estruturação da escola e em torno desta ideia foi-se consolidando. Este grupo de desenvolvimento profissional é composto maioritariamente por elementos das direções das escolas, incluindo Diretores, mas também por professores, assessores e supervisores, coordenado por dois professores universitários especializados na organização e direção educativa.

o formador assume um papel secundário, limitando-se a expor e a argumentar o esquema de análise, assim como a moderar o intercâmbio de experiências e contribuições entre os formandos. Esta fase possibilita a troca de informação e permite também conhecer e valorizar as diversas abordagens e formas de atuar, que no caso concreto se reportam ao campo da direção escolar.

6ª fase - Estruturar o volume de conhecimento «produzido» na fase anterior, dado que antes ele encontra-se em estado «bruto». Assim, deve ser estabelecido um esquema compreensivo organizado em categorias e subcategorias que sistematize a informação, de modo a ser disponibilizada aos destinatários de forma ordenada e progressiva.

7ª fase - Rever, analisar e corrigir a versão inicial do documento pelos participantes, podendo ainda estes introduzir outras contribuições complementares.

8ª fase - Operacionalizar tudo o que foi feito e que deu lugar a um documento de notáveis dimensões, o que requer uma leitura em profundidade. O passo à ação implica dispor de um instrumento ou protocolo de atuação que deve ser claro, conciso e operativo. Para tal, são fornecidas ferramentas sob a forma de protocolos, guias para a ação e orientações a ter em conta, que cada profissional (Diretor) pode adotar e adaptar livremente.

9ª e última fase - Socializar. Nesta fase o trabalho realizado é colocado à disposição dos participantes e das pessoas interessadas, em particular dos Diretores escolares, de forma aberta e gratuita numa página da *web* criada para o efeito. Segundo Saballs, este processo “*también da lugar a actividades de transferencia y difusión del conocimiento que admiten diversos formatos: conferencias, debates, cursos, formación de formadores, etc.*” (2011, p. 24).

Este modelo de formação já foi aplicado pelo GROC ao desenvolvimento de competências docentes para o enfrentamento de situações de hostilidade na sala de aula e em muitos outros aspetos, entre os quais se salientam os seguintes: no processo de acesso ao cargo de Diretor; na elaboração do projeto de direção; no trabalho colaborativo dos docentes na aula; no estabelecimento de critérios para a elaboração do horário escolar; e na gestão de reuniões.

De acordo com os vários estudos levados a cabo em Espanha, a perceção que adquirimos sobre a realidade do que se passa neste país ao nível da formação de Diretores escolares é que a sua maioria incide em aspetos formais e legislativos. Pudemos ainda perceber que nesta realidade, atualmente existe

“*interés por la formación de los directivos, aunque no existe un modelo claramente definido para todo el territorio español. La descentralización de los programas de formación, en manos de las diecisiete Comunidades Autónomas, supone el desarrollo de diferentes modelos formativos en los que los contenidos sobre gestión siempre están presentes, acercándose con ello al desarrollo de una dirección tecnocrática*” (Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yañez, 2014, p. 135).

Toda esta situação também deriva do contributo de vários estudos, tanto nacionais como internacionais sobre esta temática, bem como da literatura sobre a mesma «produzida» pelos académicos espanhóis e ainda pelas crescentes solicitações que a este respeito são oriundas da sociedade.

Deste modo, este interesse pela formação destes profissionais no país vizinho ficou claramente demonstrado pela administração educativa central ao publicar o *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Octubre*, no *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, de 7 de *Noviembre* de 2014, que aprova as características dos programas dos cursos de formação para os Diretores escolares, assim como os correspondentes cursos de atualização de competências destes dirigentes das escolas espanholas. Neste normativo é ainda descrita a duração dos programas citados, assim como as competências genéricas e específicas que devem possuir os Diretores das escolas depois de concluírem com aproveitamento a frequência de tais cursos, os módulos que os integram e os respetivos conteúdos mínimos. Esta situação é válida para todo o território espanhol, contudo, existe a possibilidade de cada Comunidade Autónoma exigir algo mais do que aquilo que se expressa neste *Real Decreto*. Ambos os cursos integram três módulos dedicados à legislação e à gestão, um alusivo aos modelos e «ferramentas» de liderança, outro relativo à prestação de contas e um outro ao projeto de direção.

Deste modo, em Espanha, este normativo veio decretar o que se encontrava instituído na alínea c), do n.º 1, do artigo 134.º, da LOMCE, especificamente que um dos requisitos para que um professor possa participar no concurso de méritos para a seleção de Diretores de escolas públicas é estar na posse de certificação que ateste a superação de um curso de formação sobre o desenvolvimento da função diretiva ministrado pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)* ou pelas administrações educativas das Comunidades Autónomas.

Os cursos de formação para os Diretores das escolas espanholas estão dirigidos à aquisição das competências necessárias para exercer as funções inerentes a este cargo e têm

uma duração mínima de 120 horas⁵⁹⁷. Este tipo de cursos pode ser realizado presencialmente ou combinar esta forma com o ensino de formação à distância e integram os seguintes módulos nucleares:

Modulo I - Legislação Aplicável às Escolas, que contempla o ordenamento jurídico espanhol. Este módulo integra a legislação estatal e das Comunidades Autónomas; o procedimento administrativo comum e legislação autonómica sobre o procedimento administrativo; as leis e os regulamentos educativos; o regime jurídico aplicável à escola e aos seus órgãos colegiais; a legislação aplicável ao pessoal não docente; a legislação sobre o orçamento, a parte financeira e em relação à contratação pública e de responsabilidade civil; a legislação relativa aos discentes; e a legislação referente à proteção de dados e sua aplicação às escolas.

Modulo II - Organização e Gestão das Escolas, que comporta a escola como organização. Este módulo comporta a função diretiva e documentação institucional; a gestão da escola por projetos; a imagem institucional da escola, colaboração e promoção externa do estabelecimento escolar; as funções e responsabilidades da direção da equipa diretiva; as estruturas de planificação e coordenação; a gestão da escola como organização educativa; os modelos curriculares, formação dos docentes, inovação educativa e trabalho em rede(s); a avaliação da prática docente; a convivência escolar, prevenção de conflitos, programas de melhoria da convivência, estratégias e boas práticas; e a participação da comunidade educativa.

Módulo III - Gestão dos Recursos da Escola, que abrange a gestão administrativa e económica; a gestão dos recursos humanos; a gestão do tempo e dos espaços; os serviços complementares; as ferramentas para uma gestão de qualidade, especialização curricular das escolas e ações de qualidade; o papel das TIC na escola, ferramentas informáticas, desenvolvimento de novos modelos de ensino e aprendizagem; os serviços de apoio às escolas e programas institucionais e programas educativos europeus; e a prevenção de riscos laborais e manual de autoproteção.

Módulo IV - Fatores Chave para uma Direção Eficaz, que abarca a liderança educativa para a direção e a liderança como influência; as competências essenciais da liderança e o que fazem os líderes eficazes; os modelos de liderança; as tendências europeias na liderança

⁵⁹⁷ Esta duração de 120 horas como tempo mínimo de formação para os Diretores das escolas públicas espanholas que é estabelecido normativamente, continua ainda a merecer uma das críticas que lhe era apontada no passado por Alcaide quando mencionou que esta formação “*se queda bastante lejos de cursos de postgrado o de formación superior, que incluso pudieran establecerse como requisito de los candidatos*” (2012, p. 153) ao acesso ao cargo de Diretor escolar.

educativa, plataformas de formação e boas práticas; as ferramentas para o exercício da liderança centrada na melhoria da aprendizagem; as competências sociais na gestão da escola; o processo de tomada de decisões; a comunicação interpessoal e funcionamento de grupos e as competências emocionais; e a resolução de conflitos.

Módulo V - Prestação de Contas e Qualidade Educativa, que envolve a gestão de qualidade e autoavaliação das escolas; a autonomia, transparência e prestação de contas; os planos de melhoria, planificação estratégica dos processos; a avaliação do sistema educativo, avaliação das aprendizagens, desenvolvimento e aplicação de provas; e as ferramentas para a avaliação da escola.

Módulo VI - Projeto de Direção, que compreende a análise diagnóstica da escola; as áreas de melhoria; os objetivos do projeto; os planos de atuação e sua temporalização; os recursos e organização da escola para se atingirem os objetivos propostos; e o acompanhamento e avaliação do projeto através da verificação dos indicadores dos resultados alcançados.

Segundo o n.º 6, do artigo 2.º, do *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Outubro*, os cursos de formação para Diretores têm uma validade indefinida, todavia, após oito anos da finalização dos cursos de formação, os Diretores ou os candidatos a estes cargos terão realizar a atualização dos conteúdos que fizeram parte dos citados cursos mediante a frequência com aproveitamento dos cursos de atualização de conteúdos correspondentes. Esta atualização é proporcionada mediante os programas formativos dos cursos de atualização de competências diretivas sobre o desenvolvimento da função diretiva, com uma duração mínima de 60 horas, nos seguintes módulos nucleares:

Módulo I - Atualização sobre a Legislação Aplicável às Escolas, isto é, sobre toda a legislação que se encontra contemplada com o mesmo nome alusiva aos cursos de formação de Diretores de escola.

Módulo II - Gestão de Abordagens Institucionais, que se cinge a ferramentas para a avaliação, reflexão e melhoria dos documentos institucionais e dos de planificação; às estratégias para a melhoria da imagem institucional, colaboração e promoção externa da escola; às boas práticas na prevenção de conflitos e na melhoria da convivência; à implementação de planos de melhoria dos resultados académicos.

Módulo III - Gestão Eficiente e Eficaz dos Recursos da Escola, que envolve as ferramentas para uma gestão de qualidade; o aproveitamento das TIC na escola, ferramentas informáticas, trabalho em rede(s) e desenvolvimento de novos modelos de ensino e

aprendizagem; a colaboração com os serviços de apoio às escolas e programas institucionais, programas educativos europeus para a melhoria das aprendizagens.

Módulo IV - Fatores Chave para uma Direção Eficaz, que contém as estratégias para desenvolver uma liderança partilhada; as tendências europeias na liderança educativa, plataformas de formação e colaboração e as boas práticas; as ferramentas para o exercício da liderança centrada na melhoria da aprendizagem e no desenvolvimento de competências para a inovação, a motivação, o espírito empreendedor, o «*coaching*» e a orientação; e as estratégias para a melhoria da comunicação interpessoal e funcionamento de grupos, competências emocionais, tomada de decisões, técnicas de negociação e gestão do tempo.

Módulo V - Prestação de Contas e Qualidade Educativa, que inclui os modelos de gestão de qualidade e autoavaliação das escolas; o exercício da autonomia, a transparência e a prestação de contas; e a gestão da mudança nas escolas, planos de melhoria e planificação estratégica dos processos.

Módulo VI - Projeto de Direção, que integra os mesmos conteúdos que são descritos nesse módulo relativo aos cursos de formação para Diretores das escolas espanholas.

Ainda de acordo com o n.º 4, do artigo 4.º, do *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Outubro*, os programas formativos dos cursos de formação e atualização de competências diretivas poderão incluir módulos específicos que sejam entendidos pelas Comunidades Autónomas como determinantes para a formação dos Diretores das escolas públicas.

Igualmente mediante este normativo, é determinado que para aqueles que possuam uma pós-graduação ou um mestrado, ambos de caráter oficial, sobre direção e gestão de escolas, ficam isentos da realização e avaliação de todos os módulos nucleares, assim como de todos os módulos específicos que sejam determinados pelas Comunidades Autónomas, com a exceção do Módulo VI - Projeto de Direção, dado que a administração educativa entende que este módulo é vital para a formação dos candidatos ao cargo de Diretor escolar e para aqueles que já o são.

O curso de formação de Diretores sobre o desenvolvimento de funções diretivas, do país vizinho, foi concebido pela administração educativa central com o propósito de proporcionar aos formandos a aquisição e o desenvolvimento de competências genéricas e específicas. As primeiras permitem uma formação integral e são desenvolvidas ao longo do processo de formação. Em particular, estas competências, compreendem a capacidade de gerir informação, de analisar, de raciocinar criticamente, de comunicar de forma oral e escrita, assim como de negociar, conciliar e tomar decisões, entre outras. Também se consideram

competências genéricas aquelas que se relacionam com as capacidades que os Diretores devem dominar para desempenhar as funções inerentes ao seu cargo com eficácia e eficiência, e que incluem a capacidade para organizar e gerir a escola, assim como a capacidade para definir e elaborar planos estratégicos de melhoria da qualidade educativa. Já as competências específicas estão relacionadas com o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos necessários para poder exercer as funções próprias dos Diretores. Entre estas competências que permitem desenvolver esses conhecimentos podemos assinalar as seguintes: a legislação aplicável às escolas; o uso das TIC; a gestão administrativa e económica; a direção e gestão dos recursos humanos; a gestão de documentos institucionais; a organização de tempos e de espaços; a participação da comunidade educativa e a promoção da imagem externa da escola; a gestão institucional; e a avaliação, os planos de melhoria e o fomento da qualidade do estabelecimento escolar.

Um dos objetivos preconizados pelas autoridades educativas de Espanha é a de dotar o Diretor ou o futuro Diretor escolar das competências necessárias para o desempenho do seu cargo com eficiência e eficácia.

Presentemente algumas Comunidades Autónomas de Espanha, como são os casos da Andaluzia, da Catalunha e das Ilhas Canárias, organizam programas de formação específica para o desempenho das funções inerentes à direção, e em particular do cargo de Diretor de escola, dirigidos aos professores interessados em apresentar um projeto de direção escolar numa determinada escola a fim de serem Diretores no futuro.

Por outro lado, a formação inicial dirige-se apenas aos Diretores ou aos candidatos a este cargo que tenham superado a primeira fase do processo de seleção para este posto.

Já a formação contínua é disponibilizada aos Diretores em exercício de funções, contudo, ela, de acordo com Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yáñez, estabelece-se no território espanhol da seguinte forma:

- “• *Se dirige sólo a los directores en: Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia,*
- *Se dirige a los directores y otros profesionales (inspección y asesorías) en: Baleares y Canarias (en este caso en la modalidad on-line),*
- *Se dirige a los equipos directivos en: Andalucía, Islas Canarias (en la modalidad de Seminarios), Cantabria, Castilla León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra, País Vasco”* (2014, p. 141).

Na Comunidade Autónoma de Madrid a situação é um pouco diferente já que não existe um programa de formação dirigido só aos Diretores escolares. O que na realidade existe é um programa de formação que se dirige a Diretores de escola, chefes de estudo e secretários, distinguindo-se os conteúdos formativos de acordo com o cargo e o nível de ensino em que o ocupante do cargo exerce as suas funções. Todavia, esta Comunidade também tem um programa de formação inicial destinado aos Diretores escolares que são designados diretamente pelas autoridades educativas sem passar por nenhum processo de seleção, mas cuja frequência é de caráter não obrigatório. Apesar desta situação ocorrer em Espanha como acabámos de abordar, Delgado não concorda com a mesma, entendendo que tanto a formação contínua como *“la formación inicial debería ser obligatoria para los directores y directoras nombrados de manera excepcional por la Administración Educativa y que en la actualidad no están obligadas a cursala”* (2011, p. 210).

Ainda de acordo com Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yáñez (2014), esta formação inicial é disponibilizada aos Diretores escolares nas seguintes modalidades formativas:

- em Andaluzia combinam palestras, jornadas de trabalho, trabalho numa plataforma eletrónica, grupos de trabalho de Diretores e estudos de caso. Neste âmbito ainda se pode acrescentar que na Delegação Provincial de Sevilha a formação inicial para Diretores escolares consta dos seguintes «pilares»: o encontro provincial, as sessões plenárias, o grupo de trabalho ao nível da comarca e o encontro regional, que são apoiados e interligados pela plataforma formativa *online Moodle*;

- em Castilha e León combinam-se palestras, grupos de conversação regionais e teleformação, integrando 70 horas teóricas e 15 horas práticas ocupadas com estudo de casos;

- curso teórico e prático presencial que existe nas seguintes Comunidades: Rioja (42 horas), Madrid (104 horas), e País Basco (33 horas).

- cursos com palestras e trabalhos práticos, além de formação não presencial em: Aragão (42 horas presenciais e 12 não presenciais)⁵⁹⁸, Catalunha (40 horas presenciais e 20

⁵⁹⁸ No caso concreto da Comunidade Autónoma de Aragão depois do curso teórico realizou-se um período de práticas tutelado. Desde o ano de 2013 *“se proponen dos visitas presenciales a un centro cuyo director/a es tutor/a de directores noveles, invitados por la Cordinación del curso. Excepcionalmente una inspectora fue la tutora en 2013 de directores de centros superiores de enseñanza artística”* (Salaverría, Garza e Lorente, 2014, p. III). Esta fase prática tinha como objetivos que os Diretores que realizassem visitas a outras escolas pudessem observar diretamente os processos de gestão, organização e direção, conhecendo supostas práticas da gestão do dia a dia. Neste processo, a função dos tutores consiste em formar os Diretores principiantes nas duas visitas presenciais que fazem às suas escolas, em orientá-los na elaboração ou reelaboração do projeto de direção, de acordo com os casos, e em participar na comissão de avaliação tanto dos participantes como do programa. Para obterem uma nota positiva os participantes têm que assistir a 85% do curso teórico de formação e obter uma

não presenciais), Galícia (60 horas presenciais e 40 não presenciais), Comunidade Valenciana (65 horas) e Estremadura (55 horas presenciais e 5 não presenciais). Ainda em relação a esta última Província, o Gobierno de Extremadura publicou

“la Resolución de 26 de julio de 2012, de la Secretaría General de Educación por la que se establece la organización del programa de formación inicial de los aspirantes seleccionados para desempeñar la Dirección en Centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura” (2012, p. 1);

- curso teórico com palestras em Cantábria com uma duração de 30 horas;
- curso telemático com poucas horas presenciais nas Comunidades Autónomas das Ilhas Canárias, com uma duração de 120 horas e de Múrcia integrando 100 horas *online* com duas sessões telemáticas;
- curso de teleformação na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares com 120 horas e em Castilha la Mancha com 16 horas teóricas e 4 práticas.

Já a formação contínua dirigida aos Diretores escolares é organizada pelas seguintes Comunidades Autónomas espanholas nas seguintes modalidades:

- seminários em Andaluzia totalizando 9 horas presenciais e 6 horas não presenciais, em Cantábria (18 horas), em Navarra (35 horas) e em Múrcia e na Estremadura perfazendo 20 horas de palestras e aplicação das sessões formativas nas escolas;
- seminários em Aragão com uma duração total de 15 a 40 horas presenciais e grupos de trabalho de Diretores no seu primeiro ano de exercício e tutores experimentados num total de 50 horas;
- jornadas nas Ilhas Baleares com apresentações teóricas e debate de experiências;

valorização positiva nos trabalhos apresentados e entregues aos tutores, assim como na sua participação nas visitas levadas a cabo às escolas dos tutores. Em relação a este tipo de curso que se realizou no ano letivo de 2012-2013 na Comunidade Autónoma de Aragão, em que participaram 41 Diretores escolares, foram recolhidas as suas opiniões mediante a utilização no final do curso de um questionário anónimo, entre as quais Salaverria, Garza e Lorente, destacam as que foram proferidas por cinco Diretores: *“me gustaría que el tiempo destinado a la fase de prácticas fuera mayor y se pudieran visitar varios centros, no solo uno; pasar otra jornada con el tutor en el centro del que es director me aprecio práctico e interesante; sugiero más horas de tutoría, viendo la verdadera labor de dirección día a día; la mejor sesión del programa, la práctica con tutores. Me hubiera gustado poder estar más sesiones junto a un director tutor y ver su labor en el centro, tal cual es en un día normal; destaco el papel del tutor: inmejorable”* (2014, p. VII). Isto revela que a figura do tutor além de ser central nesta modalidade formativa é considerada de extrema importância por parte dos Diretores escolares para a sua aprendizagem e para o seu processo formativo. Portanto, a tutoria na escola é um dos aspetos mais valorizados e positivos do curso de formação de 2012-2013, ainda que os Diretores escolares preferissem dispor de mais visitas presenciais.

- curso de teleformação nas Ilhas Canárias com 10 a 40 horas e seminários de 15 a 75 horas, com um mínimo de 50% presencial;
- seminários telemáticos de 20 horas em Castilha la Mancha para equipas diretivas no segundo ano de exercício, grupos de trabalho telemáticos também para equipas diretivas, mas no terceiro ano e seminários presenciais ou telemáticos para equipas diretivas com experiência no cargo superior a três anos;
- curso de estrutura modular na Catalunha, em que cada módulo se divide em 30 horas presenciais e 10 não presenciais, jornadas entre 4 e 6 horas e curso telemático sobre o programa de gestão composto por 60 horas;
- trabalho telemático em grupos colaborativos em Castilha e León;
- cursos presenciais na Galícia e em La Rioja;
- cursos de 25 horas, jornadas de 10 horas e seminários no País Basco.

Na Comunidade Valenciana são disponibilizados diversos cursos, salientando-se entre eles os de: gestão integral da escola para equipas diretivas; direção e gestão de escolas; liderança e gestão de recursos humanos desde a direção da escola; e ferramentas para o desenvolvimento da direção de escolas (Fez e Monzó, 2016). Este último curso foi criado pela administração educativa desta Comunidade que o dirigiu no segundo semestre do ano letivo de 2014-2015, não só aos elementos das direções das escolas mas também aos docentes que no futuro pretendessem vir a pertencer a este órgão escolar.

Os conteúdos dos cursos de formação dirigidos aos Diretores escolares são aqueles que se encontram normativamente previstos no *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Octubre*.

Apesar de em Espanha existir formação inicial dirigida aos Diretores escolares e àqueles que o pretendam ser, segundo Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yáñez, “*en la mayor parte de las Comunidades Autónomas los directores y directoras inician el desempeño del cargo sin haber recibido formación*” (2014, p. 143). Somente nas Comunidades Autónomas de Aragão, Catalunha e La Rioja, a formação é intensiva e anterior à nomeação do docente para o cargo de Diretor escolar, enquanto em Andaluzia, Castilha e León, Galícia e Comunidade Valenciana, a formação realiza-se antes e depois da nomeação para aquele cargo. Já nas Comunidades Autónomas de Cantábria, Castilha la Mancha, Estremadura, Madrid, Múrcia, Navarra, País Basco, Ilhas Baleares e Ilhas Canárias, a formação que disponibilizam é posterior à nomeação do indivíduo para o cargo de Diretor de escola.

De acordo com o que vimos abordando podemos acrescentar que nos dias de hoje, “*la formación inicial y continua para la dirección escolar en España se considera parte integrante de la formación continua del profesorado. De esta forma, tanto una como la otra, corren a cargo de los CEPs*”⁵⁹⁹ en la mayor parte de los casos” (Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez e López-Yáñez, 2014, p. 140). Estes Centros de Professores recebem denominações diferentes consoante a Comunidade Autónoma onde se situam podendo ser denominados Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos, entre outros. Assim, neste país o programa de formação inicial para a direção escolar é obrigatória para os Diretores que superam a primeira fase do processo de seleção. A conceção e o desenvolvimento deste tipo de programas é sempre da responsabilidade da administração educativa autonómica, que acaba geralmente por delegar tais tarefas aos CEPs.

Em Espanha, tanto no passado como no presente continua a ser percecionado que a realização destes cursos por parte da administração central, regional e local visa “*satisfacer la demanda que al respecto se da y potenciar la formación de profesores/as que desempeñan funciones de dirección en los centros educativos*” (Sallán, 1992, p. 261).

No país vizinho, já há algum tempo que a formação de Diretores em algumas Comunidades Autónomas é também realizada com o recurso a outras modalidades, tais como: tutoria/tutorização (*mentoring*)⁶⁰⁰, *coaching*, e o *peer coaching*.

As Comunidades Autónomas de Andaluzia e Aragão disponibilizam formação aos Diretores das suas escolas públicas na modalidade de tutoria/tutorização (*mentoring*). Trata-se de um processo em que um Diretor de escola com experiência e com conhecimento deste tipo de trabalho acompanha de modo formativo outro com menor experiência, ou seja, a ideia é “ter um tutor para melhorar a preparação profissional” (Campo, 2007, p. III). Esta situação verifica-se em maior número em relação à formação de Diretores que ocupam este cargo pela primeira vez, portanto, Diretores novos no cargo. Neste caso concreto, este tipo de formação ocorre quando estes Diretores escolares se encontram no segundo ou terceiro ano de exercício

⁵⁹⁹ CEPs significam Centros de Professores ou de Recursos. A título de exemplo podemos mencionar *El Centro del Profesorado de Huelva-Isla Cristina*, como um dos centros que é responsável pela formação inicial e contínua para a direção escolar na Comunidade Autónoma de Andaluzia.

⁶⁰⁰ Segundo Campo e Grisaleña (2007), a tutorização ou *mentoring* consiste num processo estruturado de apoio à aprendizagem dos profissionais, neste caso da educação, em momentos significativos da sua atividade profissional. Ou seja, trata-se de um processo mais integral e de desenvolvimento global, enquanto o treino/treinamento especializado (*coaching*) é um processo estruturado para o desenvolvimento de algum aspeto concreto da prática profissional como, por exemplo, de uma técnica, habilidade ou capacidade. Na aceção de Gioya e Rivera (2008), trata-se de um processo de orientação e acompanhamento de mudança no seu trabalho. Já o assessoramento entre iguais (*peer coaching* ou *co-coaching*) é um processo estruturado e mantido entre dois ou mais profissionais que lhes permite adquirir novos conhecimentos e destrezas, de modo especializado na prática diária.

profissional. Esta aprendizagem por intermédio de pares ajuda os Diretores menos experientes a se comprometerem com este processo e «empurra-os» a avançar mais em termos de formação e de aprendizagem do que seria suposto ou do que se verificaria numa outra modalidade formativa (Salaverría, Garza e Lorente, 2014).

O tutor ou mentor deve ter uma série de qualidades pessoais e de competências profissionais que são de grande importância para ser realizado com êxito este processo, ou seja, para que estabeleça uma relação que «dê os frutos esperados» entre o tutor ou mentor e o Diretor escolar iniciante. Segundo um estudo realizado em cinco organizações por Allen y Poteet (1999, cit. por Gioya e Rivera, 2008), as características necessárias a um mentor são as seguintes: a habilidade para ouvir e comunicar; a paciência; o conhecimento profundo da organização onde irá desempenhar as funções de mentor; a capacidade para compreender os outros; a honestidade; e a confiança. Desta forma, deve ser cuidadosa a sua escolha, pelo que de acordo com Grisaleña e Campo (2007), deve ser realizada mediante a aplicação de um questionário denominado «*Test del Mentor*» a um conjunto de Diretores de escolas públicas detentores das qualidades pessoais e das competências já mencionadas.

Segundo Campo, este tipo de tutor ou mentor “conhece e facilita o acesso a variadas oportunidades de desenvolvimento da pessoa. Os mentores são selecionados pelo conhecimento das necessidades e do contexto do aprendiz profissional” (2007, p. IV).

A tutorização ou *mentoring* realiza-se no local de trabalho do Diretor escolar aprendiz, num espaço tranquilo de modo a garantir a reflexão confidencial. Pode também realizar-se noutra escola para permitir a observação.

Ainda a respeito do *mentoring*, G. R. Silva sublinha que este “*tiene siempre cierta presencia en la formación de los gestores escolares, en la estructura formal de formación en el nivel de formación informal, proceso que llamamos mentoring informal*” (2013a, p. 16).

Outro processo formativo que começa a ter alguma expressão na formação de Diretores escolares um pouco por todo o país vizinho é o treino/treinamento especializado e/ou por especialistas (*coaching*). Neste âmbito, são levadas a cabo atividades estruturadas de aprendizagem em que o apoio aos Diretores escolares é efetuado por especialistas, o que conduz ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A utilização deste processo formativo visa a melhoria das práticas diretivas existentes, o desenvolvimento e ampliação do repertório das estratégias organizativas e diretivas, a introdução e experimentação de estratégias alternativas de gestão e de liderança e a introdução de uma cultura aberta onde seja possível estimular o apoio e a crítica construtiva e produtiva.

Os treinadores especializados são Diretores escolares com experiência e conhecimento na área diretiva, que neste caso têm a função de estimular a aprendizagem dos colegas mediante perguntas que colocam, apoio que prestam e orientação que dão. O treinador normalmente é de outra escola, ou seja, trata-se de um Diretor de outra escola que é escolhido pelo Diretor escolar que quer aprender, desenvolver ou formar-se em algo.

Este processo tem lugar na escola do Diretor com menor experiência profissional neste cargo. É um processo útil para os Diretores que pretendam adquirir um conhecimento mais profundo das técnicas existentes ou de outras novas no âmbito das funções inerentes a este cargo.

Ainda um outro processo formativo de Diretores de escola que está a ser levada a cabo em Espanha em algumas Comunidades Autónomas é o assessoramento entre iguais (*peer coaching*). O apoio e a aprendizagem são realizados entre iguais, ou seja, entre Diretores. Tratam-se de ações ou atividades que realizam em conjunto, em que se verifica um apoio mútuo entre os colegas, além de reflexões e investigações e estudos de caso partilhados. Normalmente realiza-se no local de trabalho do aprendiz profissional, ou seja, na escola do Diretor com menor experiência e conhecimentos no cargo. Pode implicar a observação mútua com *feedback*. Neste processo formativo estes profissionais da educação aprendem com a prática diária, os conhecimentos e as destrezas dos seus colegas Diretores. É por natureza um processo propício para a reflexão sobre a prática.

Os assessores são Diretores escolares implicados na mútua aprendizagem, baseando-se para tal em evidências sobre as suas práticas. Por vezes, pode ser necessário a estes Diretores recorrerem a uma formação básica antes de se implicarem neste processo formativo.

A tarefa principal dos assessores “é a atuação de «amigo crítico» ajudando o Diretor a aprender e a formar-se. Por exemplo, ajudando-o a fazer a sua autoavaliação, a decidir as «atuações» mais convenientes para ele, a planificar ações e a valorizar o progresso” (Campo, 2007, p. VI).

É um processo útil para os Diretores de escolas que queiram adquirir um conhecimento mais profundo da sua prática profissional.

Segundo Salaverría, Garza e Lorente, de acordo com boa parte da investigação sobre a formação de Diretores escolares, é possível concluir que “*la modalidad formativa más valorada es el asesoramiento tutorizado al equipo directivo a cargo de otros directores expertos, así como el mentorazgo o mentoría*” (2014, p. II), o que coincide com a conclusões

retiradas do estudo sobre o programa de formação para Diretores principiantes realizado na Comunidade Autónoma de Aragão no início da segunda década deste século.

Esta situação que vem ocorrendo em Espanha também já se regista noutras partes do mundo, pelo que neste âmbito, pode-se salientar que na América Latina encontramos os programas de tutorização ou *mentoring* para Diretores escolares e que na Califórnia e na Guatemala a aposta das autoridades educativas tem recaído sobre *coaching* para a liderança educativa (Corona, Arroyo e Hernández, 2013).

6.1.2. Formação de Diretores escolares em Inglaterra

Até ao final dos anos 80 do século XX, de acordo com Bell (1992), não existia uma oferta de atividades de formação e desenvolvimento profissional para os Diretores das escolas, não só de Inglaterra como de todo o sistema educativo britânico. Por conseguinte, os aspirantes a este cargo e os próprios Diretores escolares consideravam até esta altura que o «chegar à direção de uma escola» era o culminar do desenvolvimento profissional, ou seja, o finalizar de um caminho dentro da sua profissão e não um passo mais na sua profissão, que requeria destrezas, habilidades, competências e conhecimentos novos e uma preparação especial, que neste caso se traduziria por uma capacitação específica e/ou especializada. Desta forma e nesta altura, as autoridades educativas britânicas dispunham de pouco para preparar os aspirantes ao cargo de Diretor de escola ou assistir formativamente aqueles que já desempenhavam essas funções. Apenas havia formação extra neste domínio como opção para os Diretores escolares escolherem. Os que optavam por esta melhoria profissional eram poucos e pouco representativos do seu conjunto. Segundo Bell,

“um tipo de oferta formativa estava orientado para as necessidades do indivíduo e proporcionava uma seleção de programas de um menu à carta desenhado, talvez, depois de investigar as preferências do consumidor, mas refletiam fielmente as ideias que estavam na moda nesse preciso momento. Outro tipo estava enraizado nas necessidades da instituição e do sistema” (1992, p. 159).

Contudo, à medida que as exigências face aos Diretores escolares iam aumentando e o seu papel ia mudando, o interesse pela formação aumentou e «ganhou» outro ímpeto. Esta circunstância ficou a dever-se às mudanças no tamanho e características das escolas, às exigências das comunidades escolares e principalmente às pressões do Departamento de Educação e Ciência da autoridade educativa britânica, tendo em vista assegurar que as escolas necessitavam de ser dirigidas com mais eficácia e eficiência. Esta situação acabou por originar a produção de legislação que acabaria por a

este respeito fazer com que se iniciasse um outro caminho no que à formação dos Diretores escolares dizia respeito.

Como vimos, esta situação acabou por mudar e já na década de 90 do século passado passou-se a considerar o trabalho do Diretor escolar como um desempenho profissional cujas práticas necessitavam de ser melhoradas, o que podia ser conseguido com o recurso à frequência de formação entendida pelas autoridades educativas como necessária para este «corpo» profissional, e que Bell (1992) agrupou nos seguintes aspetos: o período de aprendizagem; a oferta de cursos; os vínculos com a indústria; e a formação centrada na escola.

Assim, as práticas disponíveis no período de aprendizagem que a formação dirigida aos Diretores escolares devia responder integravam: os trabalhos técnicos, que são específicos do objetivo principal da escola, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem; os conceituais, que se relacionavam com o controlo e administração da escola e dos seus recursos; os de relações humanas, que se relacionavam com a estruturação da participação do pessoal na gestão escolar, na tomada de decisões e na definição de uma linha de atuação; e os de exteriores, que capacitavam os Diretores a controlarem o fluxo de informação dentro e fora da escola e a dirigir as relações que se estabeleciam com os atores internos, os pais e encarregados de educação e as organizações externas.

A oferta de cursos disponibilizados pelas autoridades educativas britânicas, tanto as centrais como as locais (LEA), contemplou cursos que conferiam diploma e grau académico como o de licenciatura e serviram para melhorar as qualificações para a direção, enquanto os cursos que não conferiam grau académico tinham como objetivo que os Diretores escolares adquirissem novas destrezas, capacidades e competências ou desenvolvessem aquelas que já possuíam. Muitos destes cursos tinham uma curta duração e outras como eram «mais completos» tinham uma longa duração. Uns eram teóricos, outros um pouco mais práticos e em alguns casos coexistiam estas duas dimensões. Todavia, de acordo com Bell, “estes cursos demonstraram ser incapazes de cobrir todas as necessidades de formação e desenvolvimento dos Diretores escolares, sobretudo porque as solicitações destes mudaram e aumentaram devido às mudanças operadas nas medidas financeiras e administrativas das escolas” (1992, p. 167). Assim, deveriam ser encontradas por parte das autoridades educativas britânicas formas diferentes de financiamento para complementar ou mesmo para substituir os cursos externos, como estratégia essencial ao desenvolvimento profissional dos Diretores das escolas, o que foi tentado e conseguido por intermédio da aproximação à indústria.

Além destes cursos, também foram disponibilizados outros cursos que inclusive acabaram por causar um impacto especial na formação profissional dos Diretores escolares ingleses, como

foram os casos do “Mestrado em Gestão Educativa oferecido pelo Politécnico de Sheffield e a Licenciatura em Educação disponibilizada pela Universidade de Birmingham” (Bell, 1992, p. 163).

Os vínculos com a indústria surgiram depois da introdução dos planos da autoridade local de ajudas às práticas, de forma a se conseguir outro tipo de financiamento para a formação dos Diretores e também como forma destes melhor compreenderem o mundo do trabalho, para o qual as escolas que dirigiam formavam os seus alunos. Neste último objetivo era procurado que desta forma as escolas proporcionassem uma formação integral aos alunos, também de acordo com o que era requerido pela indústria.

Neste terceiro aspeto, era igualmente pretendido que os Diretores e o pessoal qualificado das escolas pudessem aprender com os modelos de gestão que eram na altura praticadas na indústria, de modo a compreenderem alguma da sua singularidade mas também semelhança de processos, práticas e aspetos essenciais deste tipo de gestão que era implementado nas indústrias britânicas. Esta última ideia acabou mesmo por constituir a base de uma variedade de seminários que foram realizados no âmbito da gestão pelo Centro para uma Educação Total em parceria com a empresa britânica Petroleum International ou BP. Estes seminários em gestão foram organizados em torno das seguintes temáticas: gestão dos recursos em decadência; gestão nos mercados em mudança; gestão do desenvolvimento do pessoal; gestão da mudança tecnológica; e gestão de pontos de vista em conflito ou divergentes. Nestes seminários, os Diretores das escolas britânicas puderam trabalhar com gerentes e instrutores da BP. Além desta empresa britânica outras também colaboraram nesta iniciativa, como a International Business Machines (IBM), o grupo ROVER, a Rank Xerox, entre outras, o que teve na altura um grande impacto no governo das escolas e contribuiu para o sucesso desta iniciativa. Algumas destas experiências foram aproveitadas como aconteceu com aquela que envolveu a participação da Rank Xerox, em que a LEA de Birmingham começou a organizar um seminário sobre «Mudança na Gestão» para todos os seus Diretores escolares. A partir desta altura outras instituições, como a Fundação para a Gestão da Educação, a Associação de Instrutores, os Professores de Gestão, a Corporação da Direção, a Sociedade Industrial e mais tarde a Corporação de Escolas Subvencionadas, passaram a proporcionar de forma ativa e contínua ajuda e apoio profissional aos Diretores e ao pessoal qualificado das escolas.

Por esta altura verificou-se ainda a colaboração entre as universidades inglesas e a sua indústria em vários domínios, visando distintos objetivos. No âmbito desta cooperação, um desses objetivos tinha em vista contribuir para se melhorarem as práticas e o desenvolvimento dos Diretores escolares mediante o fortalecimento com a indústria. Por exemplo, para isso a Universidade de Bath destinou vagas para permitir que as pessoas que tivessem experiência na indústria, nomeadamente ao

nível da sua direção (gestão), pudessem trabalhar junto dos Diretores das escolas onde eram colocados. Criou-se o Centro para a Educação e Indústria na Universidade de Warwick, que foi dirigido na altura pelo Professor Catedrático John Woolhouse. Além destes dois exemplos, também outras universidades inglesas cooperaram na melhoria das práticas e desenvolvimento dos Diretores de escolas mediante o vínculo que estabeleceram com a indústria, como foram os casos das Universidades de Lancaster, de Birmingham, entre outras. Deste modo, passou a existir um plano de Diretores de escola dentro da indústria, o que nesta altura acabou por ser, talvez, a mais ambiciosa e imaginativa forma de contribuir para a preparação e o desenvolvimento destes profissionais da educação, através dos seus vínculos e/ou parcerias com a indústria. Um dos exemplos de intervenção deste tipo foi o Projeto dos Diretores de Escola na Indústria. Na altura, este projeto foi financiado pela empresa Northern Foods, que pagava a um Diretor com experiência para ajudar no programa completo do «Projeto dos Diretores de Escola na Indústria». Os objetivos do projeto consistiam em dar aos Diretores de escola uma profunda experiência da gestão industrial que se pudesse utilizar em benefício do serviço de educação e também para proporcionar às empresas o *know-how* de um Diretor escolar, assim como ampliar a sua experiência.

Os Diretores que iniciassem a frequência de um curso desta natureza tinham pelo menos metade das despesas pagas pela empresa anfitriã. Segundo Bell,

“o programa iniciava-se com a introdução de quatro semanas na empresa anfitriã. Depois seguia-se um curso de quatro semanas na Universidade, dirigido pelo Centro para a Educação e Indústria em colaboração com a Escola de Comércio de Warwick, que é a que proporciona uma introdução à gestão na indústria. Depois de um período de oito meses mais como empregado na empresa anfitriã ao nível de gerente, finaliza o ano com uma semana de revisão, em que os diretores começam a criar estratégias para utilizar as experiências e as destrezas adquiridas em benefício das suas escolas e das LEAs“ (1992, pp. 168-169).

Estes programas foram caros, ainda que patrocinados pelas empresas, todavia, foram muito limitados, apesar do seu sucesso. Também é de salientar que muitos Diretores acabaram por rejeitar a ideia de que a gestão escolar era, de alguma forma, similar à gestão de outras organizações, em particular das empresas, o que também acabou por condicionar o sucesso que a iniciativa vinha tendo desde a sua criação. Os Diretores argumentavam na altura que o trabalho nas escolas era bastante diferente daquele que se exercia numa empresa comercial; os trabalhadores da escola constituíam um corpo de profissionais que requeria umas estruturas e técnicas de gestão diferentes das outras organizações; e que a medida da eficácia de uma escola era diferente da de uma empresa comercial

ou industrial, porque a rentabilidade não era comparável. Esta situação indicou ainda que muitos Diretores e outros profissionais altamente qualificados das escolas britânicas, tinham preferência por encontrar oportunidades de desenvolvimento profissional dentro do serviço de educação, em geral, e frequentemente dentro das suas próprias escolas.

Deste modo, e de acordo com o quarto e último aspeto do que vimos expondo, a formação centrada na escola foi outra forma que a administração educativa britânica encontrou para poder capacitar os seus Diretores escolares. Segundo Bell, apesar desta via tornar mais fácil o processo de identificação das necessidades de formação, no entanto, tende a “subestimar a complexidade do processo de identificação de necessidades de desenvolvimento e sua transferência a um programa dirigido aos aspetos centrais da gestão escolar, de maneira a fazer com que o programa resultante seja relevante para todos os membros da escola” (1992, p. 170). Neste âmbito, uma das oportunidades valiosas que os Diretores tiveram para trabalhar com os docentes em períodos que estes não estavam a lecionar, prendeu-se com os requisitos dos planos das autoridades locais de ajuda às práticas que conseguiu que os educadores e os professores estivessem cinco dias por ano nas escolas além dos dias que os alunos tinham atividades letivas. Esta situação permitiu aos Diretores trabalharem com grupos de educadores e de professores das suas escolas, o que acabou por resultar numa vantagem para o seu desenvolvimento profissional. A este propósito, o Departamento de Educação e Ciência criou uma unidade especial para a gestão escolar, a fim de aconselhar e acompanhar o desenvolvimento da gestão para os elementos da escola e para que o desenvolvimento profissional destes, incluindo o do Diretor de escola, fosse uma atividade centrada na escola e apoiada pelas LEAs.

Outra das iniciativas visando o desenvolvimento profissional dos Diretores centrado nas escolas, que foi financiada pela unidade especial, foi o estabelecimento de mentores para estes dirigentes. Tratou-se de uma iniciativa baseada num processo de entrevista reflexiva, de escutar e observar, em que se pretendeu capacitar os Diretores escolares, nomeadamente sobre a adequada ação diária sobre os mais diversos assuntos dentro da cultura concreta que existia na altura nas escolas e como poderia ser a sua evolução. Estes mentores eram escolhidos pelas autoridades educativas britânicas de entre os Diretores escolares que tinham recebido uma preparação adequada para o desempenho desta função e que reconheciam a importância da aprendizagem e da formação acompanhada.

Ainda outra iniciativa levada a cabo nesta altura e que se relacionou com a formação de Diretores centrada na escola foi a sua valorização (avaliação) centrada no desempenho das suas funções dentro e fora da escola. Neste processo, intervieram além do Diretor escolar ainda outras

duas pessoas, designadamente um alto funcionário do Conselho das LEAs e um outro Diretor de escola. O processo incluía uma reunião inicial entre o avaliado e os avaliadores; observação do trabalho realizado e recolha de informações por parte dos avaliadores; uma entrevista de valorização (avaliação) em que eram acordados os objetivos; a preparação de um relatório sobre o processo valorativo (avaliativo); e uma última reunião que incluía uma revisão realizada a este processo entre o avaliado e os avaliadores.

Esta valorização (avaliação) relacionou-se mais com o trabalho desenvolvido pelos Diretores escolares e foi mais diretiva e obrigatória para estes dirigentes. Contudo, apesar deste processo ter contribuído para um desenvolvimento profissional dos Diretores escolares, Bell critica-o pelo facto da sua realização depender dos próprios recursos da escola, dado que, por vezes, devido a este constrangimento não foi possível proporcionar um acompanhamento dos Diretores quando era necessário, também porque apesar do processo se centrar por completo no desempenho das funções destes dirigentes, “não prestou um apoio e desenvolvimento profissional sistemático e rigoroso dos Diretores” (1992, p. 172).

Sobre todo o processo formativo que existia em Inglaterra até ao início da década de 90 do século passado, Bell é muito crítico porque “a opção de nenhuma formação nem ajuda estiveram disponíveis se o Diretor as quisesse escolher, dado que grande parte da formação do Diretor se iniciava por própria vontade” (1992, pp. 172-173). Além disso, o facto da oferta de formação existente ter sido flexível ainda que distribuída de forma desigual pela Inglaterra, tanto em quantidade como em qualidade, assim como o desenvolvimento profissional dos Diretores de escola não se ter processado a longo prazo, nem ter sido um processo rigoroso, constituíram também críticas por parte de Bell (1992) ao processo formativo que até então existia neste país.

Existiram e existem em Inglaterra outros programas de formação contínua para os Diretores escolares. Estes profissionais da educação também tiveram e têm ao seu dispor programas e cursos de formação específica que incluem aspetos pedagógicos, administrativos, de gestão financeira e de gestão dos recursos (humanos e materiais). Além destes aspetos, os conteúdos dos programas de formação dirigidos aos Diretores das escolas inglesas, de acordo com Gálvez, abarcam temáticas relacionadas com a organização e administração educativa, a legislação escolar e animação pedagógica, contudo, “*los aspectos de contabilidad y gestión financeira ocupan la mayor parte del tiempo de los cursos de formación desde 1988*” (1998, p. 198). Atualmente, apesar dos programas de formação para os Diretores das escolas se focarem nas temáticas já citadas, os mesmos dão especial atenção ao domínio da liderança.

Há que reconhecer que a formação a curto prazo resolve muitos dos problemas imediatos mas não capacita os Diretores escolares a criarem estratégias para um desenvolvimento a longo prazo, fomentando uma via crítica e reflexiva face ao trabalho de direção que têm pela frente.

Deste modo, continuou a existir uma grande preocupação das autoridades educativas inglesas com a formação destes recursos humanos que vimos abordando.

Assim, no século XXI essa preocupação tem a sua tradução prática nos 6 a 18 meses de formação antes da nomeação que se exigem aos candidatos ao cargo de Diretor escolar por parte das autoridades educativas inglesas (Eurydice, 2013). Também é exigida experiência administrativa, ou seja, que o candidato ao cargo de Diretor tenha experiência no desempenho de um cargo de gestão e administração escolar como, por exemplo, o de Diretor Adjunto, assim como formação em liderança escolar.

Neste âmbito, tanto na última década do século XX como na primeira e segunda décadas deste século, o Programa Nacional de Qualificação de Diretores Escolares ingleses promovido pelo *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) tem dirigido a sua ação para a formação de Diretores escolares ou candidatos a Diretores escolares em Inglaterra e no País de Gales. Tendo-se iniciado em 1997 (Gálvez, 2013), este programa, de acordo com Machado,

“surgiu como decorrência de estudos sobre escolas eficazes, realizados por um consórcio de instituições, focalizando principalmente a atuação dos líderes e a realização com o desempenho dos alunos. Os princípios do programa fundam-se na formação de caráter profissional e prática baseada no desenvolvimento da escola. Deve, portanto, refletir preocupações do quotidiano escolar e da política nacional de elevação dos padrões de desempenho educacional” (2000, p. 106).

O programa é dirigido aos Diretores ou candidatos a este cargo, envolvendo as seguintes categorias: qualificação profissional para candidatos a Diretor escolar e no caso do candidato se tornar Diretor de escola é trabalhada a dimensão de liderança; formação em liderança e gestão para Diretores iniciantes, ou seja, com até dois anos de serviço no desempenho das funções no cargo de Diretor; formação em diversas áreas com ênfase na dimensão de liderança para os Diretores com mais de quatro anos de exercício nestas funções.

A NPQH é uma qualificação profissional para os docentes que pretendem ser Diretores. Até 8 de fevereiro de 2012 possuir a NPQH era um requisito obrigatório para todos os novos professores ingleses e galeses nomeados Diretores de escola. Esta qualificação é obtida mediante a frequência de um curso que é disponibilizado aos candidatos através de *blended learning* ou *b-learning* em centros

que cobrem o território inglês e é administrado pelo *National College School Leadership* (NCSL) que possui centros em *Manchester, Nottingham, London* e *Ruddington*.

Em 2014, o programa da NPQH, com a duração de 6 a 18 meses a que já fizemos referência, passou também a ser dirigido aos professores que pretendem candidatar-se ao cargo de Diretor. O mesmo visa desenvolver capacidades, competências, conhecimentos e a confiança que é necessária para se tornar num Diretor eficaz.

Neste ano, o curso previa que o candidato assumisse o cargo de Diretor numa escola, num contexto diferente daquele onde exercia a docência, num período mínimo de 9 dias. Para além disso, tinha que completar três módulos nucleares, designadamente: *Leading and improving teaching; Leading an effective school; Succeeding in headship*, assim como dois módulos de estudo a escolher entre a seguinte lista: *Closing the gap; Curriculum development; Freedoms and constraints; Leading change for improvement; Leading inclusion: Achievement for All; Leading staff and effective teams; Relationships and reputation; School improvement through effective partnerships; Using data and evidence to improve performance*. Por fim, deveriam os candidatos efetuar a avaliação final, que compreendia três tarefas: uma na escola onde exerciam a docência, outra na escola onde foram colocados no mínimo por 9 dias e a avaliação de um estudo de caso. Durante este processo, o formando necessitava de mostrar como o seu trabalho contribuiu para a melhoria do que se encontrava antes definido quer na sua escola, quer na escola onde foi colocado; a sua capacidade para se apresentar e o seu desempenho numa entrevista; e a sua capacidade para tomar decisões em «ambientes teste», ou seja, situações construídas neste programa/curso para este efeito (NPQH, 2014).

Outra instituição criada em Inglaterra há muitos anos que promove e realiza programas de formação inicial e contínua para Diretores escolares é o *National College School Leadership*. A NCSL promove o desenvolvimento da liderança educacional de escolas e centros de atendimento às crianças, em que através da formação que dirige àqueles profissionais da educação pretende que sejam atingidos os seguintes quatro objetivos: i) inspirar novos líderes; ii) desenvolver grandes líderes; iii) desenvolver e capacitar líderes bem-sucedidos; e iv) formatar a liderança futura. Estes objetivos são concretizados mediante estratégias centradas no desempenho dos Diretores das escolas, nomeadamente envolvendo os seguintes aspetos: soluções locais; ouvindo as lideranças; trabalhando com pessoas; e efetividade institucional (NCSL, 2009).

A aposta na formação dos Diretores escolares ingleses na área da liderança traduz-se nos cerca de 55% que esta componente teve no âmbito da totalidade da formação destes dirigentes, que até ano de 2013 foi proporcionada pela autoridade educativa deste país (OCDE, 2014a).

Na formação destes profissionais de educação ingleses durante este século, as autoridades educativas disponibilizaram cursos e programas de formação de modo a responderem às necessidades concretas de cada escola e do Diretor escolar que trabalha em cada uma delas. Existe portanto, uma conjugação de esforços de modo a que a formação consiga, dentro do possível e exequível, dar resposta em simultâneo a estas duas vertentes visando a melhoria da prestação do serviço educativo, do desempenho da escola e do seu responsável, assim como dos resultados escolares dos alunos.

Apesar de na maioria dos países a nível mundial, a decisão dos Diretores que devem participar em programas ou cursos de formação caber às autoridades educativas centrais, regionais ou municipais, presentemente em Inglaterra essa tarefa cabe a estes profissionais da educação (Herrero, 2013).

As metodologias utilizadas em Inglaterra para a formação de Diretores escolares favorecem a partilha de experiências práticas. Neste âmbito, os Diretores são formados tendo por base as necessidades de formação que as autoridades educativas regionais e locais determinam, de modo a poderem estabelecer programas de formação para a sua superação.

6.1.3. Formação de Diretores escolares no Brasil

Segundo Castro, a formação de gestores escolares no Brasil, particularmente de Diretores, teve as “suas origens no Curso de Administração Escolar, que teve como uma de suas pioneiras a Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, criada em 22/02/1929, através do Decreto n.º 8987/1929” (2010, p. 1).

Posteriormente, já nos anos sessenta, ainda do século XX, os cursos de pedagogia com uma duração de quatro anos e que conferiam o grau de licenciado, passaram a habilitar os formandos para o exercício da docência, além de os tornarem especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção de escolas e sistemas escolares.

No final do século XX, especificamente na década de 90, a situação seria alterada normativamente passando o curso de pedagogia como instância de formação de profissionais de educação para as tarefas não docentes, designadamente nas áreas de administração, planeamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica. Esta formação nos cursos nos níveis de

graduação (licenciatura) ou de pós-graduação (pós-licenciado) passaram a ficar ao critério da instituição de ensino superior, contudo, teriam de respeitar uma base comum nacional⁶⁰¹.

Nas últimas décadas, a formação qualificada de Diretores escolares brasileiros deslocou-se dos

“cursos de graduação em pedagogia, nos quais era situada como habilitação específica precoce, para um conjunto de exigências que agregam a formação pedagógica em geral à experiência docente no «chão da escola». Esta condição preestabelecida da formação superior com conteúdo pedagógico (didática), aliada aos anos de trabalho de professor em sala de aula, assegurariam um domínio dos elementos essenciais da transmissão de saberes e do conhecimento prático do desenvolvimento do currículo com a vivência da problemática do processo de ensino-aprendizagem. Estes elementos básicos ou basilares culminariam na exigência de curso de pós-graduação *lato senso* em Gestão Escolar. Este elemento formal definitivo da habilitação legal para a atividade agregaria à prática docente com embasamento didático os componentes de conhecimento administrativo, organizacional, legal, financeiro, de relações interpessoais e outros, definidos como necessários à formação dos diretores” (Nogueira, 2012, p. 2).

Na medida em que todos os professores podem aceder ao cargo de Diretor escolar mediante a apresentação de um projeto para a escola, em processo de eleições diretas, então eles devem ser preparados para o desempenho de tais funções.

A formação do professor já capaz de participar nas atividades administrativas, de acordo com Castro, “condiz com a nova configuração do mercado de trabalho do gestor, que vem praticando uma gestão colegiada, sendo as atividades de todos os profissionais da escola previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados coletivamente” (2010, p. 8).

Além dos cursos de pós-graduação, presentemente a “preparação para a gestão educacional está prevista nos cursos de Pedagogia, a partir da docência, que é considerada a base da identidade do pedagogo” (Castro, 2010, p. 9). A mesma realiza-se através do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. Esta formação específica para a gestão escolar, ao realizar-se através deste núcleo, está direcionada às áreas de atuação profissional do Diretor de escola priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a

⁶⁰¹ A expressão «base comum nacional» surge não como princípio norteador da formação destes profissionais da educação sendo concebida como garantia de um currículo mínimo, mas como uma conceção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o desempenho das funções docentes e as de Diretor escolar.

diferentes solicitações sociais, abarcará, entre outras possibilidades, as seguintes: investigações sobre processos educativos e de gestão, em diferentes contextos institucionais, nomeadamente em que entre outros se salientam os escolares, os comunitários, os assistenciais e os empresariais; e estudo, análise e avaliação de teorias da educação visando a elaboração de propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Estes cursos de pedagogia, além deste núcleo que acabámos de abordar, são constituídos ainda por um núcleo de estudos integrados que proporcionará enriquecimento curricular aos formandos. Também integram um núcleo de estudos básicos que contempla a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, através do estudo de literatura específica e pertinente sobre as realidades educacionais, assim como por intermédio de reflexões e ações críticas procurará que se possa articular a realidade nacional, composta pelas diferentes realidades dos diversos Estados brasileiros, com a internacional.

Deste modo, verifica-se que hoje no Brasil, o curso de pedagogia serve para formar docentes que tenham condições para participar em atividades de gestão, o que de certa forma nos parece positivo, já que a experiência de professor e de educador também é útil para o desempenho do cargo de Diretor, e também porque normativamente no Brasil esta circunstância é pré-requisito para o exercício profissional de outras funções não docentes relacionadas, entre outras, com a administração, a gestão, a inspeção e o planeamento educacional. Além disso, “o curso apresenta a possibilidade de contemplar a formação específica do gestor, como um núcleo de aprofundamento” (Castro, 2010, p. 10). Contudo, esta situação concreta da «formação de Diretores escolares» passou a ser tarefa dos estabelecimentos de ensino superior, especificamente nos cursos de pós-graduação, isto é, na formação de profissionais para as funções de administração, de forma geral, da educação básica (Aguiar *et al.*, 2006). Esta responsabilidade transferida à pós-graduação é na opinião de Teixeira e Malini, “a constatação de que os elementos da prática dos gestores devem estar mais fortemente presentes na sua formação” (2012, pp. 6-7). Esta circunstância deriva do facto do primeiro parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (licenciatura), não oferecer cobertura legal para a formação dos profissionais da educação, incluindo o de administrador educacional. Desta forma, aventava-se a possibilidade da sua formação ocorrer somente no curso de pós-graduação. Todavia, motivado pela

“reação de alguns conselheiros, associações e sindicatos, foi alterado o artigo 14 da Resolução CNE, n.º 1, que passou a assegurar a formação dos profissionais da educação, nos termos do

artigo 64 da LDB, em Cursos de Graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação” (Albuquerque, 2012b, p. 2).

Desta forma e ainda a este respeito, Albuquerque defende que a formação do Diretor escolar brasileiro no curso de graduação em pedagogia, como hoje se apresenta, é insuficiente sendo necessário complementá-la, em que para tal deve ser escolhido um dos “diferentes cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*”⁶⁰², este último sujeito a avaliações externas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (2012a, p. 1703). Só assim será possível preparar o Diretor escolar para assumir a responsabilidade do «destino» de uma escola pública brasileira de ensino não superior.

Não existindo um curso único e ideal de formação para o Diretor escolar, sublinha Albuquerque que é preciso avaliar “as modalidades oferecidas, refletir, planejar, questionar e com criatividade construir projetos vinculados ao compromisso de resgatar e aperfeiçoar a formação de um profissional consciente, capaz e comprometido com as demandas sociais, educacionais e necessidades da escola e educandos deste tempo” (2012a, p. 1709).

No Brasil, em particular nos diferentes Estados e Capitais, a temática da formação dos Diretores escolares não tem sido descurada e várias têm sido as formações proporcionadas a estes profissionais da educação.

Neste âmbito, embora todos os Estados brasileiros venham proporcionando formação aos Diretores escolares, salientam-se os de São Paulo, Maranhão, Roraima, Tocantins, Ceará e Pará por terem oferecido 360 horas de formação a estes profissionais da educação no início da segunda década deste século (Teixeira e Malini, 2012).

⁶⁰² A pós-graduação *lato sensu*, ou em sentido amplo, também conhecidos como cursos de especialização desenvolveram-se no Brasil na década de 60 do século XX. Nestes cursos, os formandos frequentam disciplinas em que terão de ser bem-sucedidos nas avaliações, assim como terão de produzir um relatório final ao longo do período de duração do curso, também denominado de monografia ou trabalho de conclusão, em que a pesquisa que realizam é em sentido amplo por consistir na aplicação de «ferramentas» teóricas aprendidas durante o curso para a solução de problemas específicos da área de estudo. Já a pós-graduação *stricto sensu*, ou em sentido limitado, está restrita aos cursos de mestrado e de doutoramento. Estes cursos foram desenvolvidos no Brasil nas décadas de 70 e 80 do século passado. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* dizem respeito ao ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de um grau académico, com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural. Nestes cursos, os formandos são imersos em processos de capacitação bem mais demorados que os de *lato sensu*. Além de terem que ser bem-sucedidos em disciplinas que terão de frequentar, terão também que dedicar um longo período à formulação de um problema original que contenha em si a «semente» de um novo conhecimento. Desta forma, a pesquisa *stricto sensu* é estrita por abarcar uma singularidade no domínio teórico da área de pesquisa e terá de ser concretizada mediante a produção de uma dissertação de mestrado ou de uma tese de doutoramento que formule e comprove teorias novas para o entendimento de factos e das suas relações, podendo também aplicar teorias existentes em problemas novos.

No Estado do Pará, apesar do esforço feito pela sua administração educativa na capacitação dos Diretores das suas escolas, de acordo com o estudo levado a cabo por J. P. G. Oliveira, a formação destes gestores escolares “é ainda limitada, livresca, conceitual, recheada de resquícios da tendência técnico-científica de gestão escolar, com função de «gerentes», à base do improvisado, da rotina, de tomada de decisões emanadas hierarquicamente do órgão mantenedor, desqualificando outras possibilidades de alternativas” (2012, p. 1).

Ainda no âmbito da formação de Diretores escolares no Brasil sublinha-se a pesquisa realizada por V. S. Fernandes (2012) junto de 264 secretários municipais e de 722 Dirigentes escolares em municípios do Nordeste, visando analisar o processo de formação dos Diretores das escolas desta região brasileira.

Os Diretores das escolas do Nordeste do Brasil que participaram nesta pesquisa frequentaram formação proporcionada por diversos programas como se apresenta no quadro 144.

Quadro 144 - Participação de Diretores escolares do Nordeste brasileiro em programas de formação

| Programa de formação de gestores | Participação do Diretor em % ⁶⁰³ |
|--|---|
| Programa de apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME | 6% |
| Cursos organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) | 53% |
| Rede de formação (cursos de aperfeiçoamento) | 27% |
| Cursos organizados pela Secretaria Estadual de Educação | 23% |
| Programa Nacional Escola de Gestores de Educação Básica (especialização) | 16% |
| Pró-gestão | 1% |
| Outros: Pró-letramento, Par-formação (MEC), Gestão escolar, Cursos organizados pela rede privada, Professor mediador, Plano de Progressão Articulada, PAA, Seminários, Treinamento regional de educação e Pró-funcionário. | 2% |
| Nenhum | 29% |

Fonte: Adaptado de V. S. Fernandes (2012, p. 11).

Através dos dados deste quadro é possível ter uma ideia da quantidade e diversidade de programas dirigidos aos Diretores escolares que foram disponibilizados no Brasil, por

⁶⁰³ O total da percentagem é superior a 100% porque vários Diretores escolares participaram em mais do que um programa de formação de gestores.

diversas instituições, além da administração educativa, quer seja ela central, estadual ou municipal.

Na região Nordeste do Brasil, no início da segunda década do século XXI, a maioria dos Diretores escolares participou nos cursos organizados pela SME (53%), seguido dos cursos de aperfeiçoamento com 27%, dos cursos organizados pela Secretaria Estadual de Educação com 23% e da especialização através do Programa Nacional Escola de Gestores de Educação Básica⁶⁰⁴ com 16%. Também se salienta uma percentagem significativa de Diretores que não frequentou qualquer programa de formação de gestores, o que se traduziu em 29%.

Os conteúdos abordados nos cursos foram muito variados tendo incorporado as seguintes temáticas: elaboração do projeto pedagógico; problemas administrativos; articulação com a comunidade; planeamentos anuais; tratamento dos conflitos no quotidiano da escola; democratização da gestão; gestão de recursos financeiros da escola; Conselhos Escolares; calendário escolar; eleição para o Diretor de escola; gestão escolar; avaliação e currículo escolar; funções do Diretor escolar; diversidade sociocultural; inclusão; abandono escolar; ética profissional; saúde do professor; meio ambiente; gestão de pessoas; trabalho infantil; formação cívica; organização da escola; reuniões com pais e professores; legislação educacional; educação especial; e gestão de equipamentos.

Estes conteúdos inseridos nos programas denotam uma preocupação em dotar os Diretores escolares de uma série de conhecimentos e competências em áreas tão distintas como a melhoria do planeamento escolar, a articulação com a comunidade, a mediação e gestão de conflitos e as atividades administrativas da escola.

Segundo V. S. Fernandes (2012), a maioria dos Diretores escolares do Nordeste brasileiro não encontrou dificuldades em acompanhar os cursos em que participaram (74%), tendo as principais dificuldade evidenciadas por estes profissionais da educação para concluir o curso sido a conciliação do trabalho com a frequência do curso (11%), o acesso à tecnologia

⁶⁰⁴ Segundo Silva, Limonta e Cruz, o “Ministério da Educação criou, em 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica” (2015, p. 3). Trata-se de um programa que é realizado mediante a constituição de uma parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com as universidades públicas estaduais e federais, com as secretarias de educação e com o Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA. Este programa consiste na promoção de um curso de pós-graduação *lato sensu*, denominado Curso de Especialização em Gestão Escolar, com uma carga horária de 400 horas, visando formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas da rede pública da educação básica, cujo índice de desenvolvimento da educação básica estava abaixo das médias nacional e estadual (Silva, Limonta e Cruz, 2015). Este programa procura ainda contribuir para a qualificação desses dirigentes na perspetiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.

(7%), o uso das tecnologias adotadas (5%) e a «dispensa» do trabalho para frequentar o curso (3%).

Esta pesquisa permitiu também verificar que as formações centradas no planeamento (89%) e no projeto pedagógico (87%) alcançaram maior repercussão nas atividades exercidas no cargo.

Já os aspetos em que os Diretores das escolas desta região brasileira consideraram de maior utilidade para a sua prática quotidiana prenderam-se com a articulação com a comunidade (87%), a forma como devem ser tratados os conflitos no âmbito da escola e a gestão dos recursos financeiros (cada um com 78%).

Apesar dos inúmeros aspetos positivos que esta pesquisa deu a conhecer no que diz respeito à formação dos Diretores das escolas do Nordeste do Brasil, de acordo com V. S. Fernandes, “as habilidades necessárias ao desenvolvimento da atividade de direção, as competências relacionadas com a avaliação de processos e com os resultados, como o monitoramento, a avaliação e a pesquisa avaliativa, estão pouco inseridos na formação destes dirigentes” (2012, pp. 12-13).

Outro Estado brasileiro que tem sido um exemplo quanto ao investimento que tem feito em cursos de formação contínua e aperfeiçoamento de gestores escolares, onde se incluem os Diretores dos estabelecimentos de ensino, é a Bahia conforme se apresenta no quadro 145.

Quadro 145 - Cursos de formação e aperfeiçoamento de gestores escolares na Bahia

| Programas | Objetivo | Modalidade | Carga horária | Responsável(eis) | Ano |
|---|--|--------------------|---------------|---|-------------------|
| PROGESTÃO | Tornar a gestão cada vez mais qualificada e participativa. | EaD ⁶⁰⁵ | 300h | Secretaria Estadual de Educação | 2007, 2009 e 2012 |
| Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED) | Melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio do aperfeiçoamento da gestão educacional no ensino público. | EaD e presencial | 200h | UFBA | 2007 |
| Escola de Gestores | Formar gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de especialização e de atualização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. | EaD | 400h | Ministério da Educação e a UFBA | 2007 e 2010 |
| PAR FORMAÇÃO | Melhoria da qualidade da Educação Básica, através da qualificação de gestores de unidades escolares - diretores, vice-diretores e secretários, bem como dos membros dos conselhos escolares e profissionais da educação em geral. | EaD e presencial | 200h | Ministério da Educação - UFBA - ISP-MEC | 2009 |
| Programa de Formação de Gestores Escolares | Aprimorar as competências consideradas essenciais no cargo de gestão, aprimorando as práticas e técnicas de administração escolar, através de mecanismos de motivação, reforçando também os valores e atitudes no desenvolvimento das funções de gestor. | Presencial | 104h | Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer-Salvador-BA PROSPECTA Consultoria | 2010-2011 |

Fonte: Nascimento e Araújo (2012, pp. 3-4)

Este quadro mostra a aposta que o Estado da Bahia fez no que se refere à formação de gestores escolares das escolas da educação básica entre 2007 e 2012.

Os dados revelam que este Estado brasileiro naquele período de tempo implementou cinco programas de formação visando atingir os seguintes objetivos: suprir as necessidades de formação dos gestores escolares; tornar a gestão das escolas da educação básica cada vez mais qualificada, participativa, eficaz e eficiente; melhorar a qualidade da educação básica; contribuir para a consolidação da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social; e aprimorar práticas e técnicas de administração escolar, mediante mecanismos de motivação e reforçando também os valores e atitudes no desenvolvimento das funções dos gestores das escolas.

Entre 2007 e 2012 o Estado da Bahia disponibilizou 1204 horas de formação aos gestores escolares das suas escolas públicas da educação básica, o que fez uma média sensivelmente de 200 horas de formação por ano e de cerca de 240 horas por programa.

Dos cinco cursos disponibilizados aos gestores escolares, dois funcionaram na modalidade de ensino, educação e/ou formação à distância, outros dois à distância e presencial e um em que os formandos o realizaram na sua totalidade presencialmente.

⁶⁰⁵ EaD significa ensino/educação à distância.

A responsabilidade destes cursos foi de várias entidades deste Estado brasileiro, como a sua universidade, o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

O Estado da Bahia consciente que a formação do gestor escolar é um dos fatores que pode contribuir para que os Diretores das suas escolas da educação básica possam responder às solicitações, às novas atribuições e às inovações da gestão escolar que se colocam em pleno século XXI, entendeu proporcionar nos últimos anos a este conjunto de profissionais da educação um leque variado de programas de formação contínua.

Também com o mesmo propósito, este Estado, promoveu a realização de dois cursos de formação inicial dirigidos aos candidatos aos cargos de gestores escolares, de que fazem parte os Diretores das escolas, assim como àqueles que estavam em atividade. Estes cursos foram realizados em 2006 e 2009, na modalidade de educação à distância, viabilizando a integração dos conteúdos e das experiências do profissional através do uso da *internet*, e da responsabilidade da Progestão, da Escola de Gestores e da Par Formação.

O curso de 2006 realizou-se em parceria com a Universidade Estadual de Salvador e o de 2009 concretizou-se em parceria com a Fundação de Administração e Pesquisa Económico Social. O público-alvo destes cursos foi composto por professores e coordenadores pedagógicos, efetivos no quadro do Magistério Público do Município de Salvador que tivessem concluído o período probatório de três anos. Cada um destes cursos teve uma duração de 80 horas.

Os candidatos para poderem participar nos cursos tiveram de assinar um termo de compromisso informando a administração educativa estadual dos seguintes aspetos: “condições de acesso à *internet* de banda larga; conhecimentos básicos de informática, isto é, ser capaz de pesquisar na *web* e digitar seus trabalhos sem dependência de terceiros; e disponibilidade para dedicar-se ao curso” (Nascimento e Araújo, 2012, pp. 7-8).

O curso de formação inicial de gestores escolares de 2006 abordou diversas temáticas distribuídas pelos seguintes cinco módulos: módulo 1 - o gestor escolar; módulo 2 - a escola como núcleo da gestão; módulo 3 - o planeamento e os instrumentos da gestão escolar; módulo 4 - avaliação da gestão; e módulo 5 - desafios da gestão.

Já o curso de 2009 foi composto pelos seguintes seis módulos: módulo 1 - as políticas públicas, a escola e a gestão da educação; módulo 2 - gestão contemporânea da educação: marco normativo e legal; módulo 3 - planeamento na escola; módulo 4 - os instrumentos de gestão da escola; módulo 5 - o gestor escolar; módulo 6 - a avaliação na educação e na escola.

Estas temáticas não mudaram muito de um curso para o outro. A este respeito, Nascimento e Araújo referem que o que mudou foi a forma de apresentação dos conteúdos nos módulos e que a partir da reflexão que fizeram dos conteúdos dos dois cursos perceberam

“que o curso de 2006 ofereceu uma maior reflexão aos futuros gestores e aos gestores que estavam em atividade. Este curso trouxe um conteúdo mais aprofundado levando os docentes à reflexão acerca da sua própria conduta enquanto educador, para prepará-lo para assumir a função de gestor da escola de forma mais coerente, significativa, fornecendo e apontando alguns estudos para considerações. No que tange ao aprofundamento dos conteúdos, o curso de 2009 foi muito superficial, tratando os conteúdos com brevidade sem explorar suficientemente os temas na prática do gestor escolar” (2012, p. 8).

De qualquer forma, julgamos que tanto a formação contínua como a inicial que ocorreu no Estado da Bahia teve a sua importância não só para a melhoria da qualidade da educação nas suas escolas básicas, como também para o trabalho que o Diretor escolar realizou e realiza nas diversas dimensões (pedagógica, administrativa, social, financeira, pessoal, cultural e patrimonial).

Neste âmbito, salienta-se que Nascimento e Araújo consideraram que este gestor escolar necessita também, no âmbito da formação, de se envolver “em reuniões, na leitura de livros, no sindicato, na participação no fórum de gestores, tirando dúvidas, trocando ideias e experiências” (2012, p. 10).

Ainda no domínio das temáticas dos programas de formação de Diretores escolares, assinala-se o programa de formação oferecido pela Secretaria de Educação de São Paulo no início da segunda década do século XXI. Tratou-se de um programa abrangente que abordou as seguintes 14 áreas: i) introdução à administração pública; ii) política educacional; iii) educação democrática e política de acesso e permanência com qualidade; iv) novas perspetivas para a gestão da escola pública; v) a gestão de resultados educacionais do ensino e aprendizagem; vi) gestão democrática e participativa; vii) gestão pedagógica: proposta pedagógica, planeamento e avaliação; viii) gestão do currículo e cultura; ix) gestão de recursos humanos; x) gestão de recursos financeiros; xi) o Diretor como gestor de uma escola aprendente e gestor de políticas públicas; xii) o quotidiano escolar; xiii) a escola e a educação comunitária; e xiv) relações de trabalho e profissão docente.

O curso que no Brasil mais gestores escolares formou até ao ano de 2010 foi aquele que se dirigiu a estes dirigentes através do Programa de Capacitação à Distância para Gestores

Escolares (Progestão), em que já capacitou mais de 100.000 gestores das escolas públicas brasileiras. Segundo Lück *et al.*, o conteúdo desse programa, também ele abrangente, era composto por 10 módulos, nos quais foram tratadas questões focadas no desempenho do Diretor no âmbito do exercício das suas funções, tais como:

“por que promover a gestão democrática nas escolas públicas? Como promover espaços de participação de pessoas e setores da comunidade nas escolas? Como construir autonomia na escola? Como estimular ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de formação e trabalho nas escolas? Como construir coletivamente o projeto pedagógico? Como articular projeto pedagógico e prática pedagógica?” (2010a, p. 211).

Sobre a formação dos Diretores no Brasil, Albuquerque (2012a) adverte para o facto de a teoria ser importante, mas insuficiente, pelo que as ações formativas também se terão de centrar na experiência do Diretor, tendo igualmente presente que a prática sem a teoria é inconsequente. Desta forma, para a melhoria do processo educativo requer-se um Diretor de escola qualificado de modo a ter uma

“visão política, que perceba a escola e a sociedade, as consequências de suas ações, que planeje bem o seu trabalho, que não acentue na escola as características da sociedade capitalista, mas estimule o envolvimento e compromisso de toda a comunidade escolar com as atividades da escola” (Albuquerque, 2012a, p. 1702).

Assim, para o Diretor de escola do Brasil, Albuquerque (2012a) entende que esta formação deve centrar-se em pelo menos quatro qualificações básicas, nomeadamente: qualificação económica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural. A qualificação económica implica a capacidade de coordenar a

“captação e utilização de recursos económicos e financeiros e de elementos materiais e tecnológicos para o cumprimento da missão educativa. A qualificação pedagógica pode ser medida pela eficácia para coordenar a formulação de objetivos educacionais e desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução. A qualificação política define o talento para perceber e interpretar o ambiente externo e sua influência sobre as instituições educativas, a fim de professor e gestor organizarem e desempenharem uma ação efetiva com vista à satisfação das necessidades sociais e demandas políticas da comunidade e de seu sistema educacional. A qualificação cultural implica capacidade para elaborar soluções educacionais e

administrativas e liderança para implantá-las, priorizando-as conforme a relevância para promover a forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade” (Sander, 2007, cit. por Albuquerque, 2012a, p. 1702).

No ano de 2011 a maioria dos Diretores escolares Brasileiros, no que à formação de pós-graduação diz respeito, possuíam um curso de especialização (66,7%); 1,8% tinham mestrado; 0,2% eram detentores de doutoramento; 23,3% ainda não tinham feito um curso de pós-graduação; e 8% detinham um curso de atualização (Vieira e Vidal, 2014). As áreas temáticas destes cursos de pós-graduação centraram-se principalmente na educação com ênfase na gestão (33,6%) e na área pedagógica (26,7%). Ainda neste âmbito da formação, a maioria destes Diretores escolares realizou algum tipo de formação contínua nos anos de 2010 e de 2011, o que correspondeu a 88,1%. Também a sua maioria “possui formação inicial de nível superior, com diploma em Pedagogia (39,4%) ou Licenciatura (35,1%)” (Vieira e Vidal, 2014, p. 62).

6.1.4. Formação de Diretores escolares no Chile

Em matéria de formação, no final do século XX, os Diretores das escolas chilenas tinham à sua disposição três tipos de formação que estavam a cargo das universidades e dos institutos formadores, nomeadamente: cursos de organização escolar com uma duração que variava entre 40 a 300 horas; cursos de pós-graduação que especializava o Diretor na direção de escola, cuja duração se situava entre os dois e os quatro semestres; e o curso de mestrado em administração escolar, cujo plano de estudos conferia 32 créditos e integrava uma componente de investigação, assim como a elaboração da tese final.

Já no século XXI, o MINEDUC através do seu programa de liderança educativa desde meados da primeira década deste século até ao ano de 2009, conseguiu capacitar e atualizar cerca de 4000 Diretores escolares, principalmente do setor educativo municipal, por intermédio de oficinas de formação realizadas ao nível local e regional e que foram implementadas por universidades.

Também até ao ano de 2009 muitos Diretores escolares chilenos tiveram a oportunidade de frequentar cursos especializados de pós-graduação que foram organizados pelas universidades, em administração e gestão, bem como outros cursos de atualização ou de especialização em áreas relacionadas com o exercício das suas funções profissionais, nas

modalidades presencial, à distância e mista. Neste âmbito, no que toca à América Latina, os Diretores das escolas do Chile “*han realizado cursos de más de 200 horas de duración, cifra muy superior a la del resto de los países*” (Torrecilla, 2012, p. 26).

Segundo Donoso *et al.* (2012), o tempo de formação dos Diretores escolares no Chile é muito superior aos restantes desta região, sendo, por exemplo, mais do que o dobro do tempo de formação que recebe cada Diretor escolar paraguaio ou argentino. Contudo, estes autores criticam o facto da maioria destes Diretores terem “*seguido cursos de especialización y se han enfocado principalmente en temas administrativos y poco en la gestión pedagógica*” (2012, p. 141).

Desta forma, Stuardo e Sánchez (2010) entendem que para o futuro a administração educativa chilena deveria estabelecer que se aprovassem programas de formação como requisito obrigatório para se aceder ao cargo de direção escolar, como acontece em vários países ou regiões, como são os casos da Espanha, da França, da Alemanha, de Hong-Kong, apenas para citar alguns exemplos. Na perspetiva destes autores, tal situação a ocorrer no Chile poderia associar três vantagens:

“por una parte, en la medida en que los programas también hayan realizado un proceso de selección riguroso, permite contar con un primer control sobre las características de base que requiere un buen director. Por otro lado, si se dispone de información sobre las competencias que ha buscado formar cada programa, los sostenedores pueden conocer las competencias que poseen los candidatos al cargo y elegir como directores a aquellos que mejor se ajustan a la realidad de las escuelas o sus programas de trabajo. Esto último hace indispensable transparentar la información sobre los programas y, especialmente, hacer un riguroso seguimiento de su calidad, certificando que sus egresados cumplan con las competencias que se esperan de él. Por último, permite reducir la experiencia de «shock» inicial que actualmente sufren los directores que se integran al cargo, el cual constituye un costo importante para el establecimiento en general y para los profesores y alumnos que están a su cargo” (2010, p. 40).

Já no início da segunda década do Século XXI, concretamente no ano de 2011, o MINEDUC elaborou um plano de formação de modo a permitir aos Diretores escolares adquirir, desenvolver e reforçar competências para exercer este cargo num estabelecimento de ensino.

Esta «formação em competências» para exercer o cargo de Diretor numa escola consiste na realização de ações para a formação dos profissionais da educação em competências específicas, em habilidades, capacidades e atitudes e adquirir os conhecimentos que são requeridos para o exercício deste cargo.

Desta forma, a política educativa no Chile no que diz respeito à formação de Diretores das escolas tem tido grande expressão com a implementação por parte da autoridade educativa do programa de formação para líderes educativos chamado «Diretores de Excelência».

Neste âmbito, e de acordo com Vergara *et al.*, “*hasta el año de 2011 no existía ninguna política pública de formación de directores que se hiciera cargo de enseñarles a liderar su establecimiento educativo*” (2014, p. 95). Isto considera este autor (2014) apesar de neste país se ter feito um esforço no sentido de proporcionar formação aos Diretores escolares no âmbito da liderança educativa uns anos antes.

Este programa teve início no ano de 2011 e até 2014 já tinham sido selecionados 3160 Diretores para receberem formação como se apresenta no quadro 146, em que a maioria já concluiu a formação e os restantes se encontram a concluir. Por exemplo, no ano de 2014 este plano de formação teve início no mês de setembro e participam 848 Diretores escolares do Chile e prevê-se que terminem a sua formação, uns dentro de um ano e outros dentro de dois anos.

Quadro 146 - Diretores candidatos e selecionados para os programas de formação do MINEDUC do Chile

| Ano | Diretores candidatos à formação | Diretores selecionados para frequentarem a formação | % de Diretores selecionados |
|--------------|---------------------------------|---|-----------------------------|
| 2011 | 2494 | 807 | 32,36% |
| 2012 | 1899 | 829 | 43,65% |
| 2013 | 2364 | 676 | 28,60% |
| 2014 | a) | 848 | a) |
| Total | 6757 b) | 3160 | 46,77% b) |

Legenda: a) Dados não disponibilizados pelo MINEDUC b) Total sem os valores referentes ao ano de 2014

Fonte: Adaptado do Gobierno de Chile (2013, p. 1; 2014b, p. 2)

Através dos dados deste quadro podemos acrescentar que nos anos de 2011, de 2012 e de 2013 a frequência de planos de formação para Diretores escolares do Chile já contou com a participação de 2312 destes profissionais, entre 6757 candidatos, tendo a maioria deles já concluído a sua formação (Gobierno de Chile, 2014a).

Em 2011, da totalidade dos Diretores candidatos à formação, 32,36% foram selecionados para frequentarem os 30 programas disponibilizados pelo MINEDUC dirigidos a estes gestores das escolas, com uma duração prevista para a conclusão dos mesmos de 18 meses, enquanto no ano de 2012, de 1899 candidatos foram selecionados 43,65% para frequentarem os 26 programas aprovados pela administração chilena dirigidos àqueles profissionais e com uma duração prevista de 12 meses para os concluírem.

Já no ano de 2013 a autoridade educativa chilena selecionou 28,60% de um total de 2364 Diretores candidatos à frequência da formação a serem distribuídos por um conjunto de 20 programas destinadas a serem frequentados por estes dirigentes das escolas do Chile durante 12 meses.

Nos programas de formação «Diretores de Excelência», o MINEDUC já disponibiliza vagas para aspirantes a Diretores escolares, contudo, nesta etapa a formação não constitui requisito obrigatório para o candidato aceder ao cargo de Diretor de escola.

Em 2013 a autoridade educativa do Chile já dispunha de um plano vasto de formação dirigida aos Diretores escolares de excelência que visava determinados objetivos de aprendizagem, como se apresentam no quadro 147.

Quadro 147 - Objetivos de aprendizagem do plano de formação de Diretores escolares

| Objetivos de aprendizagem | Descrição |
|--|--|
| Aprender a estabelecer uma direção | O Diretor de excelência tem que saber pensar a sua escola de maneira sistemática assumindo que as mudanças afetam a escola na sua totalidade. Deve «olhar» para o futuro de forma a planificar e estabelecer uma visão de longo prazo que dê sentido às ações educativas da sua escola. Deve também gerar na sua escola um clima de ordem que estimule a aprendizagem. Deve ainda fixar metas grupais partilhadas com os docentes, alunos, pais e encarregados de educação e saber motivá-los face a um compromisso com a escola e os seus resultados. Deve igualmente priorizar e gerar estratégias para alcançar as metas citadas e estimular o trabalho colaborativo entre os professores, a inovação e o empreendedorismo. |
| Aprender a desenvolver as pessoas | O Diretor deve gerar um ambiente de valorização e estimulação intelectual, dando apoio pedagógico e individual aos seus docentes, assim como aprender a ser um exemplo como modelo educativo e valorativo. Deve desenvolver um ambiente de confiança nas capacidades dos estudantes independentemente da origem dos seus ambientes culturais e económicos e gerar altas expectativas dos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Deve ainda saber definir metas altas, exigentes e possíveis de alcançar para os professores e para os alunos. |
| Aprender a «redesenhar» a sua organização escolar | Para isso, o Diretor deve conhecer estratégias para gerar uma cultura de qualidade, de trabalho bem feito e de otimismo académico. No aspeto organizacional deve saber gerir o contexto onde trabalham os professores, como a importância da infraestrutura escolar. Deve dar oportunidades para que os professores façam o que sabem fazer e ao mesmo tempo levar a cabo o levantamento das necessidades de formação contínua específicas do pessoal docente e não docente. Deve saber incorporar as famílias como recursos de apoio e conhecer a importância dos modelos parentais. Deve também estabelecer redes na sua comunidade e uma estrutura organizacional onde cada um saiba o seu papel e a sua importância na escola. Deve igualmente saber desenvolver estratégias de melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros. |
| Aprender a gerir o programa de ensino | O Diretor deve atribuir recursos humanos e pedagógicos de acordo com as avaliações das aprendizagens e das capacidades do seu corpo docente. Deve realizar uma monitorização permanente dos processos educativos da sua escola, estimulando e apoiando a qualidade das aulas dos professores. Além disso, deve saber observar as aulas dos docentes, «dando-lhes» <i>feedback</i> , incentivando-os ao bom uso do tempo pedagógico, zelar pelo cumprimento dos programas curriculares e assegurar que se realiza a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares nas aulas. Deve também adquirir os conhecimentos e as capacidades que lhe permitam planificar e tomar decisões na sua escola baseado em evidências, como são os resultados escolares dos alunos, as avaliações dos docentes, as avaliações internas e externas de escola, bem como os resultados das provas internacionais realizadas pelos alunos, entre outros aspetos. |

Fonte: MINEDUC (2013, cit. por Vergara *et al.*, 2014, pp. 97-98)

Através da leitura da informação deste quadro percebe-se o cuidado que o MINEDUC colocou na elaboração do plano de formação para Diretores escolares denominado «Diretores de Excelência». Esta aposta, além de outros aspetos, visava que estes dirigentes alcançassem determinados objetivos de aprendizagem, em particular agrupados nos seguintes quatro grandes domínios: aprender a estabelecer uma direção; aprender a desenvolver as pessoas; aprender a «redesenhar» a sua organização; e aprender a gerir o programa de ensino. Trata-se de um plano vasto de formação que pretende dotar os Diretores das escolas do Chile com competências e capacidades direcionadas à gestão e à liderança de pessoas, dos aspetos pedagógicos, além de uma visão de escola e da sua organização.

No ano de 2014, o MINEDUC através do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas publicou os 26 programas para que os Diretores das escolas chilenas em exercício de funções e os que aspiram a desempenhar este cargo,

possam aceder às vagas do Plano de Formação de Diretores de 2014, como se apresenta no quadro 148.

Quadro 148 - Programas do Plano de Formação de Diretores escolares chilenos de 2014

| Plano de Formação de Diretores de 2014 | |
|--|---|
| Tipo de Programa | Nome do Curso |
| Estágio | Programa de estágio: «De docente a diretivo: Construindo liderança para a melhoria da escola» |
| | Estágio em liderança escolar: A rota da liderança efetiva |
| Curso | Liderança estratégica para a educação |
| Licenciatura | Liderança educativa para a mudança organizacional e para a melhoria das aprendizagens |
| | Licenciatura em gestão educativa centrada na aprendizagem dos alunos |
| | Licenciatura em lideranças diretivas para uma educação de qualidade |
| | Competências para a direção e gestão escolar centradas na formação e nas aprendizagens dos alunos |
| | Licenciatura em liderança e inovação para a gestão da mudança nas instituições escolares |
| | Licenciatura em direção e liderança escolar |
| | Licenciatura em liderança escolar e gestão de clima organizacional |
| | Licenciatura - Liderando com o foco pedagógico |
| | Licenciatura em direção e liderança escolar |
| | Liderança para a condução da melhoria da aprendizagem de todos os alunos |
| | Licenciatura em gestão curricular e gestão de recursos humanos |
| | Licenciatura em gestão escolar integral |
| | Competências para a liderança e gestão estratégica dos estabelecimentos educacionais |
| | Licenciatura em planificação estratégica |
| Licenciatura em liderança pedagógica e gestão de recursos digitais para a inovação e realização de aprendizagens | |
| Mestrado | Mestrado em liderança e gestão de organizações escolares |
| | Mestrado em liderança e gestão educativa |
| | Mestrado em gestão da convivência escolar |
| | Plano de formação de Diretores de excelência |
| | Mestrado em liderança e gestão educacional |
| | Mestrado em gestão diretiva de excelência |
| | Mestrado em liderança e gestão integral para a transformação pedagógica |
| | Mestrado em gestão escolar |

Fonte: Adaptado do Gobierno de Chile (2014a, pp. 2-4)

Esta oferta formativa de vinte e seis programas é composta por dois estágios, um curso, quinze licenciaturas e oito mestrados. Outro dado muito relevante que se retira deste quadro é que a administração educativa chilena privilegia neste programa de formação a disponibilizar aos seus Diretores escolares a área da liderança (38,46%, o que corresponde a 10 cursos), seguindo-se a gestão e a gestão em conjunto com a liderança (programas mistos, dado que contemplam estas duas funções ou áreas) com um predomínio para cada um de sete cursos, o que equivale a 26,92% a cada um deles. Os restantes 7,70% dizem respeito a dois cursos que o MINEDUC disponibiliza aos Diretores escolares chilenos noutras áreas.

Além da formação que as autoridades educativas chilenas disponibilizam aos Diretores das escolas deste país há que considerar a crescente oferta formativa, que vem ocorrendo nos últimos anos, da responsabilidade das universidades e que estas dirigem a este público-alvo. Desta forma, não é de estranhar que o Chile conte com uma das percentagens mais altas de Diretores de escola com formação para o exercício de funções neste cargo na América Latina e com a mais alta percentagem de Diretores com cursos de especialização (Stuardo e Sánchez, 2012).

Apesar deste dados impressionantes que se vêm consolidando nos últimos anos, à semelhança de Portugal, também as autoridades educativas chilenas apenas disponibilizam formação de frequência obrigatória aos indivíduos que são Diretores, ou seja, àqueles que estão no exercício de funções neste cargo e não aos que aspiram desempenhar tais funções.

Esta é uma das críticas que vários autores e especialista nesta matéria tecem em relação à política de formação de Diretores escolares no Chile, como são os casos de Pont, Nusche e Moorman (2009), Weinstein (2009) e Donoso *et al.* (2012), ou seja, o facto de este país não possuir uma política de preparação inicial de docentes que os capacite para o desempenho das funções do cargo de Diretor escolar.

Todavia, este esforço realizado pela administração educativa chilena é já apelidado de muito positivo pela sociedade e pelos académicos no âmbito da formação de Diretores escolares. Por exemplo, a este respeito, Küpfer é de opinião que atualmente “*los directores en Chile se caracterizan por tener altos niveles de formación profesional*” (2013, p. 152).

6.1.5. Formação de Diretores escolares em Portugal

Considerando o nosso objeto de estudo, passamos agora a abordar de forma específica a formação de Diretores escolares em Portugal.

Assim, no caso concreto do nosso país, tal como já mencionámos nos pontos anteriores, não existe propriamente um sistema nacional de formação de Diretores escolares. Ou seja, não existe uma organização responsável pela formação destes profissionais da educação, nem tão pouco um organismo ou uma «agência» nacional de liderança que tenha a responsabilidade pela formação dos Diretores das escolas portuguesas nesta área. Além disso, também não existe em Portugal um instituto ou organismo responsável pela formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas em gestão e em administração escolar ou educacional.

Em nossa opinião, este é um dos motivos pelo qual a capacitação dos Diretores das nossas escolas do ensino não superior público não é maior, mais aprofundada e mais diversificada. Além de outros aspetos relevantes, julgamos ainda que esta situação também tem contribuído para as necessidades de formação que os Diretores escolares têm apresentado ao longo dos anos.

Desta forma, podem ser concetualizadas algumas alternativas para colmatar tal situação.

Sobre esta temática existem vários autores que defendem que a qualificação dos docentes para despenhar as funções de Diretor escolar pode assentar nos conhecimentos adquiridos pela experiência no exercício do cargo. A este propósito, Clímaco admite “que, mais do que um modelo de «alunização» dos cursos de formação dos gestores escolares, se deve rentabilizar a experiência já adquirida e explorar a interação entre profissionalismo e experimentalismo” (2005, pp. 50-53, cit. por Silva e Machado, 2013, p. 110). Também Barroso considera que o desafio que ainda hoje se coloca no âmbito desta temática no domínio da gestão escolar deve passar fundamentalmente por três tipos de medidas:

“criação de um dispositivo de reconhecimento e certificação das competências adquiridas por centenas de professores que se formaram pela experiência acumulada ao longo de vários anos de exercício de cargos de gestão; criação de um dispositivo de «formação em exercício» tendo em vista o complemento e desenvolvimento da formação adquirida; alargamento e melhoria de um sistema de formação contínua especializada, no domínio da administração educacional, dirigida especificamente ao exercício de cargos de gestão nas escolas” (2005b, pp. 166-167).

Durante bastantes anos, *“nuestros gestores escolares, frente a la ausencia de formación especializada, fueron obteniendo la única formación disponible, una formación de tipo informal y se fueron socorriendo del apoyo y de la observación en el terreno de las*

prácticas desarrolladas por gestores con más experiencia” (C. J. S. P. Correia, 2008, p. 512). Esta situação começou aos poucos a ser alterada após o 25 de abril. 1974. Deste modo, de acordo com G. R. Silva, até aos finais da década de 80 do século XX, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino

“não tinham formação especializada em direção das escolas, tinham sim a formação inicial comum a todos os professores. Na formação de professores existe algum tipo de componente de formação para a administração escolar, e vestígios dessa disciplina encontram-se já desde a segunda metade do século XIX, no entanto, e até 1974, este tipo de formação esteve durante décadas quase exclusivamente orientado para o conhecimento, execução e respeito pela lei em vigor. Apenas depois de 1974 esta componente da formação inicial de professores se foi enriquecendo gradualmente; enveredando no geral as instituições de formação públicas por uma formação em administração de tipo mais político e sociológico e as instituições de formação privadas por uma formação mais técnica e de inspiração empresarial” (2013c, p. 28).

Ainda nessa década, mas após a publicação da LBSE, foram surgindo formações de tipo formal e dirigidas aos domínios da administração e da gestão, como os CESE em Direção Pedagógica e Administração Escolar e outras denominações, que atribuíam diplomas de estudos superiores especializados. No entanto, por esta altura, em particular no âmbito da CRSE, a formação para os agentes que iriam desempenhar cargos de administração, gestão e liderança, como por exemplo, os dirigentes da escola, os administradores escolares, os orientadores pedagógicos e os orientadores educativos, continuava a ser identificada como prioritária (Formosinho, 1988a).

Mais tarde, nos anos 90 do século passado, de acordo com Barroso, o desafio que se colocou no domínio da gestão escolar foi o “da «qualificação dos professores» no domínio da gestão (quer dos professores em geral, quer dos que exercem cargos específicos na gestão intermédia e de topo)” (2005b, p. 166).

Deste modo, nesta década, já a formação para os dirigentes escolares se processa no âmbito da formação especializada em gestão escolar, administração educacional e gestão e administração escolar. O objetivo desta formação foi a aquisição de técnicas pedagógicas e conhecimentos, competências e perspetivas de análise crítica, inovação e investigação, tendo em vista qualificar o gestor e líder escolar para a liderança pedagógica e administrativa nas escolas do ensino não superior público. Estes cursos de formação especializada tiveram uma duração de pelo menos 250 horas e integraram três componentes: uma componente de

formação geral em Ciências da Educação, correspondendo a 20%; uma componente de formação específica na área de Administração e Gestão, que podia corresponder até 60%; e na restante percentagem, uma componente de formação orientada para o desenvolvimento e avaliação de um projeto da área de Administração e Gestão.

Atualmente, constata-se a existência de cursos no âmbito da formação contínua acreditada pelo CCPFC. No âmbito da formação especializada também passaram a surgir cursos de mestrado e de doutoramento nos domínios da especialização nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional. A partir do final do século XX, estas duas situações passaram a estar disponíveis de forma descentralizada em quase todo o território nacional, dado que a responsabilidade por ministrar a formação contínua passou a caber às instituições do ensino superior politécnico ou universitário, quer fossem públicas ou privadas, aos sindicatos de professores e aos centros de formação de associações de escolas ou de agrupamentos de escolas. Já os cursos de mestrado e de doutoramento nas áreas citadas passaram a ser da responsabilidade apenas das instituições do ensino superior, cobrindo a sua rede todo o território português.

Outros cursos que também surgiram foram as pós-graduações que, à semelhança dos anteriores, para serem reconhecidos como especializações têm de ser acreditados pelo CCPFC e são igualmente disponibilizados pelas instituições do ensino superior.

A formação contínua foi disponibilizada em muitos domínios relacionados com o espectro escolar mais focalizado no âmbito das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Os cursos de pós-graduação, mestrado e de doutoramento, além de outros, realizaram-se predominantemente nos seguintes domínios: organização escolar; administração e gestão escolar; administração pública - administração da educação; administração e gestão pedagógica; gestão e administração educacional; administração educativa; gestão da formação e administração educacional; administração e gestão educacional; organização e administração escolar; análise social e administração da educação; gestão escolar; administração e organização escolar; administração e políticas educativas; docência e gestão da educação; administração e planificação da educação; gestão e políticas públicas; e administração e política educacional.

Já no que concerne ao âmbito da legislação podemos acrescentar que a qualificação exigida normativamente para o docente se poder candidatar ao cargo de Diretor ao longo dos últimos 40 anos é aquela que se apresenta no quadro 149.

Quadro 149 - Admissibilidade da candidatura pela qualificação profissional

| Qualificação, experiência e currículo / cargo | Legislação | | | | |
|---|------------------------------------|---------------------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|
| | Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23/10 | Decreto-Lei n.º 172/91, de 10/5 | Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4/5 | Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22/4 | Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2/7 |
| Habilitação específica | ✘ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Experiência no exercício do cargo | ✘ | ✘ | ✓ | ✓ | ○ |
| Currículo relevante | ✘ | ✘ | ✘ | ✘ | ○ |
| Cargo previsto no diploma | Presidente do Conselho Diretivo | Diretor Executivo | Presidente do Conselho Executivo ou Diretor | Diretor | Diretor |

Legenda: Sim ✓ Não ✘ Só aceite em caso de inexistência ou insuficiência ○

Fonte: Adaptado de Silva e Machado (2013, p. 111)

A informação contida neste quadro mostra que logo a seguir à instauração do regime democrático em Portugal, mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, não é exigido pela administração aos candidatos ao cargo de Presidente do Conselho Diretivo qualquer habilitação específica, experiência no cargo ou qualquer currículo relevante. Mais tarde, a tutela através do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, passou a exigir habilitação específica aos docentes que pretendessem candidatar-se ao cargo de Diretor Executivo, nomeadamente, formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar⁶⁰⁶. Quase no final do século XX, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, em que a autoridade educativa passou a exigir àqueles que pretenderam candidatar-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo ou de Diretor, qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, e experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar⁶⁰⁷. Já o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril,

“determina a necessidade de haver requisitos de qualificação para o candidato ao cargo de gestor, prevendo que a mesma possa advir tanto da aquisição de habilitação específica, através de formação especializada, como da experiência no exercício do cargo. O Decreto-Lei n.º 137/2012, que altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, acentua a lógica de tecnicidade da gestão, pois coloca como condição primordial de qualificação a que é adquirida através de habilitação específica. Nesse sentido, a experiência no exercício do cargo, em paridade com a

⁶⁰⁶ De acordo com o n.º 1, do artigo 18.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

⁶⁰⁷ De acordo com o n.º 4, do artigo 19.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

possibilidade de o candidato possuir currículo relevante na área da gestão e administração escolar, só pode ser equacionada como qualificação em caso de inexistência de candidatos admitidos com base na habilitação específica” (Silva e Machado, 2013, pp. 110-111).

Desta forma, a administração, através da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, ao colocar como condição primordial de qualificação a que é adquirida pelo docente, através de habilitação específica, na nossa opinião, introduz uma tônica acentuada na formação específica, necessária como requisito para que qualquer professor ou educador se possa candidatar ao cargo de Diretor de qualquer Agrupamento de Escolas ou de qualquer Escola não Agrupada em todo o território de Portugal Continental, “só sendo considerada a experiência no cargo ou o currículo relevante do candidato na ausência de candidatos com aquela” (Formosinho e Machado, 2014b, p. 244). Além disso, esta situação revela a importância que administração atribui a este tipo de formação e a valorização que a mesma concede ao futuro Diretor no exercício das funções inerentes a esse cargo, bem como a legitimidade do candidato àquele cargo, que também lhe é conferida através da qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar.

Ainda tomando como referência este normativo, em nossa opinião, só recentemente é que as autoridades educativas do nosso país passaram a considerar a formação para a administração e gestão escolar como relevante e prioritária, nomeadamente, a partir do ano letivo de 2015-2016 para os candidatos poderem candidatar-se ao cargo de Diretor, mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Antes a situação era diferente, por exemplo, no anterior regime de autonomia, administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, encontrava-se estabelecido que os candidatos ao cargo de Diretor deviam ter qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, obtida através da frequência com aproveitamento de formação especializada, contudo, a eficácia desta exigência era mínima por parte da administração educativa portuguesa, dado que permitia que, em alternativa, os candidatos àquele cargo pudessem candidatar-se ao mesmo desde que possuíssem a experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar no domínio das escolas públicas ou privadas.

Dado que na última década em Portugal, a tônica da legislação passou de uma visão de um gestor colegial para um gestor unipessoal dos estabelecimentos de ensino públicos, entende G. R.

Silva que em termos de formação destes dirigentes escolares portugueses, o enfoque mais congruente com tal situação se deve centrar num “*perfil más técnico para la formación*” (2013a, p. 13).

Estas mudanças significativas, acompanhadas de uma maior exigência normativa, fizeram com que nos últimos anos, a par dos Diretores escolares e daqueles que os acompanham nas direções dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, “o número de docentes com formação especializada em administração escolar se elevasse significativamente, como resultado da expansão da oferta de cursos de mestrado e de especialização que são obtidos no ensino superior” (G. R. Silva, 2013b, p. 774). Esta maior preparação que se regista vem facilitar o assumir de novas responsabilidades de direção por parte destes docentes que agora existem no sistema educativo em maior número do que num passado mais remoto ou mesmo mais recente.

No entanto, apesar dos avanços consideráveis que a este nível já se fizeram no nosso país, em nossa opinião, seria oportuno e proveitoso proporcionar formação aos Diretores das escolas portuguesas adequada às suas necessidades de formação, atendendo, desta forma, ao desafio da escola atual no contexto português, pelo que julgamos que este nosso estudo poderá, de alguma forma, dar um pequeno contributo para que no futuro essa situação se verifique.

Esta questão da formação dos Diretores das escolas públicas portuguesas é de extrema importância e passou a ser considerada pela administração, a partir de metade da segunda década do século XXI, como fulcral para o “governo” das organizações escolares, como a ela já nos referimos. A este propósito, entende o ME que “para assegurar uma gestão eficaz dos agrupamentos, é necessário selecionar os líderes mais competentes, garantindo que possuem formação adequada para a função a desempenhar” (2009, p. 5). Ainda neste âmbito, a administração acrescenta que para que se efetive o desenvolvimento da liderança e das capacidades de gestão, é igualmente necessário, que seja proporcionada formação em gestão aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas (ME, 2009). Desta forma, acompanhamos Santos *et al.*, dado que num momento em que o novo modelo de gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, entendem estes autores que deveria o MEC investir de modo muito particular na formação, treino e aperfeiçoamento do Diretor na dimensão de liderança, que comporta muitas competências-chave, nos seguintes domínios: “*hard skills* - pensamento estratégico, planeamento e controlo, finanças, *accountability*, gestão de projectos, inovação...; *soft skills* - gestão e motivação de equipas, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias...” (2010, p. 15). Ainda segundo Santos *et al.* (2010), todas estas competências são necessárias para se

conseguir gerir e influenciar positivamente os recursos humanos envolvidos na atividade de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada, para que seja parte integrante do tecido social vivo de uma comunidade.

Segundo Sanches, um dos aspetos referentes à evolução da liderança “vê na profissionalização dos líderes escolares o caminho indispensável para a construção das escolas do futuro” (1996, p. 31).

No contexto desta problemática, e à semelhança da perspectiva de Sanches (1996), parece-nos que no final desta segunda década do século XXI se deveria iniciar o caminho da profissionalização dos Diretores, bem como a requalificação das suas competências, fatores em nosso entender decisivos para a qualidade da gestão e da liderança necessários aos Agrupamentos de Escolas ou às Escolas não Agrupadas públicas portuguesas. Para estes responsáveis a administração central deveria também criar de raiz uma carreira profissional e um estatuto próprio.

Também Veiga é da mesma opinião, acrescentando que a «profissionalização da gestão» das escolas

“poderá ser uma solução organizativa com potencialidades, desde que integrada num modelo que recupere as premissas estruturantes da existência de uma direcção democrática, ao serviço da qual estaria uma gestão profissional que saiba animar e coordenar processos de gestão estratégica para dar sentido aos conceitos de autonomia, integração comunitária e Projecto Educativo, através de processos participativos e uma liderança adequada. Só assim será possível dar uma resposta profissionalizada aos desafios criados por uma organização escolar cada vez mais complexa e ambígua, dotada de autonomia que deve ser exercida em parceria pela comunidade educativa” (2005, pp. 396-397).

Todavia, esta solução só é sustentável se for integrada do ponto de vista formal num ordenamento jurídico de administração e gestão das escolas com três tipos de órgãos, baseados na coexistência de legitimidades diferentes, já defendido por Barroso (2000), em que se salientam:

- *órgãos de participação comunitária*, numa lógica de descentralização, legitimados pelo direito de participação no controlo social da educação, como pretende ser o atual Conselho Geral, sem o predomínio ou maioria de qualquer setor neles representados, presididos por qualquer um dos seus elementos e que pudesse decidir sobre as grandes orientações estratégicas da escola;

- *órgãos técnicos de gestão*, com base numa lógica de delegação e desconcentração, legitimados num poder delegado por outros órgãos de gestão da escola e pela própria administração central ou local, com base na escolha ou qualificação técnica para o exercício dos respetivos cargos, que se poderia aplicar aos gestores de topo das escolas ou aos gestores intermédios;

- *órgãos técnico-pedagógicos*, assentes na lógica profissional, legitimada no saber especializado dos professores no domínio técnico-pedagógico e que exercem o poder profissional, no âmbito da gestão curricular e pedagógica, como é caso do Conselho Pedagógico que, coerentemente com a lógica profissional deveria ser composto só por professores, como acontece presentemente, de acordo com o artigo 32.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Ainda no que diz respeito à formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas públicas portuguesas, estes responsáveis deverão aprofundar a sua formação nas diversas áreas relacionadas com a sua ação diária, assim como em outros domínios tais como a liderança, as relações interpessoais e a gestão. A respeito deste último domínio, Rodrigues e Correia salientam que

“o gestor em Portugal é realmente um especialista em qualquer outra coisa que depois se tornou gestor. A profissão da gestão, em si mesma, não é reconhecida no nosso país. A gestão é considerada como um somatório de especialidades e não como uma especialidade em si” (2004, p. 20).

Deste modo, em nosso entender, deve o sistema nacional de formação a ser criado ou a formação a ser disponibilizada aos Diretores dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses contemplar formação específica neste domínio, de forma a poder contribuir para que estes gestores se possam nele especializar.

Presentemente, um dos desafios que se colocam aos responsáveis pelo governo da escola consiste no reforço da dimensão político-social da sua ação. Isto significa que eles devem possuir não só competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidades de liderança e sentido de serviço público.

Também devem enveredar pela formação do Diretor e sua constante atualização, de acordo com o seu campo de atuação.

Outro campo essencial é o da formação dos responsáveis pela gestão que se constitui como um instrumento vital para que, entre muitos outros aspetos, contribua para a integração

das escolas no processo de reforço da autonomia e para que esta possa atingir os resultados esperados (Barroso, 1997a).

Constituindo-se as tarefas de gestão de uma escola de tal complexidade e exigência, não se compreende como elas deveriam constituir exceção no mundo moderno, e no século XXI, sendo geridas por indivíduos sem uma formação sólida e adequada (Lima, 1988). Acrescenta, ainda o autor que a existirem

“alguns professores, actualmente em funções de gestão sem que lhes tenha sido reconhecido o direito a uma formação especializada, conseguem ainda assim assumir um padrão de comportamento mais ou menos próximo do teoricamente exigido, fazendo-o de forma empenhada, tal constatação será sempre insuficiente em relação a um sistema de inúmeras escolas onde tal padrão deve ser generalizado e não pode ficar ao sabor das circunstâncias, das qualificações individuais de excepção, ou do «amor à causa» sempre louvável mas francamente insuficiente” (1988, p. 158).

Neste quadro, defende Lima “a progressiva formação dos gestores escolares recrutados de entre os professores com suficiente vivência e experiência escolares e com perfil e motivação para virem a integrar uma carreira” (1988, p. 158). Portanto, não só era defendida a formação destes gestores de topo das escolas públicas portuguesas, como a sua integração numa carreira própria, além de serem recrutados de entre os docentes.

Também neste âmbito, Barroso e Carvalho (2009) referem que apesar de ser muito importante investir na formação dos gestores escolares, de forma a ajudar a solucionar os problemas de organização e gestão escolar, esse investimento é muito recente em Portugal. Para tal, contribuiu o aparecimento de alguns estudos de investigação sobre a área. Todavia, este investimento ainda está muito dependente da iniciativa individual de quem está à frente das escolas, mas acima de tudo, depende da agenda política e de quem ocupa os seus lugares de destaque, não se podendo considerar ainda que esteja total e consistentemente imposto.

Não havendo uma carreira específica de gestores escolares, nem planos de formação para o acesso à mesma, a formação que cada pretendente a esses cargos possui é desenvolvida numa ótica de formação contínua. Os programas de formação promovidos pelo MEC, em instituições públicas ou privadas de ensino superior, centram-se sobretudo em atividades de natureza reflexiva e investigadora, nomeadamente, aqueles que preparam para graus

académicos⁶⁰⁸, a partir de estudos de caso ou análises de práticas. Esta formação é bastante influenciada pela investigação que existe nesta área, em detrimento do que genericamente abarcam as tarefas dos Diretores no exercício das suas funções. Não se baseia em perspetivas normativas e prescritivas, pelo contrário, enfatiza abordagens de tipo construtivista, nas quais se mostra a diversidade e especificidade dos contextos que definem a forma como o gestor deve exercer as suas funções.

Já num passado um pouco distante, Sanches (1992a), tendo por base um estudo que realizou, chama a atenção para a importância da necessidade de formação dos líderes escolares, dado que os problemas educativos são cada vez mais complexos e em maior número, principalmente se atendermos às reformas que as escolas portuguesas têm de levar a cabo no tempo presente e nos próximos anos. Esses problemas educativos exigem uma “(...) formação nessa área em termos de prática reflexiva sistemática como via para a construção pessoal de saberes organizacionais sobre a escola” (Sanches, 1992a, p. 4). Nesta altura parece começar a sentir-se a necessidade de libertar a administração das escolas portuguesas do imprevisto e do empirismo de domínios de gestão e administração tão importantes como a definição de metas e a operacionalização dos objetivos do estabelecimento de ensino (Fonseca *et al.*, 1995). Situação que julgamos ser possível de alcançar através da transferência de autonomia da administração central para as escolas e por intermédio da formação dos professores que fazem parte das direções dos estabelecimentos de ensino.

Existem diversas razões que levam os autores a defenderem a necessidade de formação específica para o exercício do cargo de Diretor. Entre eles, salienta-se Veiga, com o qual concordamos, que a este propósito entende que tal formação se deve às seguintes principais razões:

- “- o carácter específico da organização escolar - ambiguidade de metas, sistema debilmente articulado, centrada nos utentes, etc. -, que torna complexo o seu processo de organização e funcionamento;
- a necessidade de maior democratização da governação das escolas, que obriga a estruturar processos participativos e a usar estilos de liderança adequados;
- a necessidade de desenvolver respostas a uma realidade dinâmica, em permanente e acelerada mudança, que impõe lideranças capazes de promover e dinamizar mudanças e inovações, mesmo em contextos de incerteza ou ambiguidade” (2010, p. 4).

⁶⁰⁸ Estes graus académicos referem-se à licenciatura, ao mestrado e ao doutoramento.

Ainda no âmbito da formação dos Diretores escolares portugueses, acompanhamos Veiga quando menciona que deve ser preconizada uma formação inicial e contínua com a participação ativa destes sujeitos, assente num equilíbrio entre a teoria e a prática e que proporcione conhecimentos e destrezas básicas, ou seja, um perfil de formação que permita a estes gestores e líderes:

“- serem capazes de uma gestão eficaz orientada para os objectivos institucionais;

- terem capacidade para potenciar a participação da comunidade educativa;

- terem capacidade para exercerem a liderança pedagógica e institucional.

Para isso, a formação deverá ter como referentes o contexto de actuação (organização escolar), o contexto específico da função (perfil desejado do gestor e problemas decorrentes do seu exercício) e as necessidades e expectativas dos formandos” (2010, p. 5).

Estas modalidades de formação devem preparar os Diretores escolares para as funções que desempenham, nomeadamente, as administrativas (planificação, distribuição de tarefas e cargos, implementação, coordenação, controlo e inovação, entre outras), mas também deve capacitá-los para as exigências pessoais da sua atividade diária, pelo que a formação deve abarcar vários domínios tais como a administração, a gestão, a liderança, entre outros. Também uma formação que se adegue às necessidades organizacionais do sistema educativo português, das escolas e dos próprios Diretores escolares e às expectativas destes.

Contudo, devemos sublinhar que um perfil de formação de Diretores escolares desta natureza encontra-se condicionado por diversos fatores, que em nossa opinião, tendo em conta o que a este respeito percecionou Veiga (2010), são os seguintes: o diminuto grau de autonomia das escolas públicas portuguesas; a incerteza quanto ao modelo de governação das escolas que a administração educativa portuguesa entende alterar quase sempre que muda um Governo Constitucional; a falta de consenso entre os académicos, a administração e os atores educativos, em particular os docentes, sobre o modelo ou modelos de governação desejáveis para as nossas escolas públicas; o dilema entre formar para o atual modelo ou para uma realidade desejável, que poderá não coincidir com aquela que efetivamente os Diretores se depararem quando detiverem tal formação motivado pela falta de estabilidade das políticas educativas nacionais.

De forma resumida e apoiando-nos em Sallán, podemos salientar que o principal objetivo de tal formação seria conseguir-se o desenvolvimento dos futuros Diretores escolares (gestores e líderes “como pessoas (saber ser), como técnicos que têm conhecimentos (saber)

de carácter conceptual, procedimental ou de desenvolvimento social, que os aplicam criticamente (saber fazer) e que são capazes de configurar e justificar novas realidades (fazer saber)” (1997, p. 68).

Ao se considerar, no caso concreto de Portugal, a formação especializada destes gestores, apesar de concordarmos com Barroso (1997a), quando propunha que a entrada em vigor do novo regime de gestão, em 1998, por intermédio da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, assentasse num sistema de «formação em exercício», julgamos que na segunda década do século XXI, tal situação não é compatível com as exigências cada vez maiores das sociedades modernas.

Neste sentido, entendemos que a administração deveria exigir àqueles que pretendem ou aspiram ser os Diretores das escolas, uma qualificação nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional que fosse realizada e obtida antes do provimento, não apenas por conclusão de uma pós-graduação, mas de um título académico⁶⁰⁹ numa das áreas citadas. Além deste processo de formação destinada ao Diretor, também as autoridades educativas deviam exigir uma formação permanente enquanto aquele dirigente se encontrasse no exercício dessas funções, nos mais diversos domínios, de acordo com as suas funções, necessidades de formação e mediante um conjunto de competências definidas ao nível do MEC para os titulares destes cargos.

Na nossa perspetiva, o próprio Governo deveria criar de raiz um sistema ou programa nacional de formação inicial para todos aqueles que tivessem tal aspiração e que servisse ainda para requalificar os que exercendo este tipo de cargo na atualidade não cumprissem os requisitos de tal diploma. Serviria igualmente para ministrar formação contínua para que os titulares destes cargos se pudessem atualizar constantemente enquanto se encontrassem no exercício de tais funções. Na nossa ótica, esta situação poderia coexistir com outras, nomeadamente, com a experiência no cargo, o tempo de serviço no cargo, o tempo de serviço como docente e a avaliação de desempenho. Todavia, parece-nos que a prioridade, isto é, o «peso maior» ou o requisito necessário para ser Diretor deveria ser direcionado para a formação que acabamos de mencionar.

A este respeito, também o CNE (2007) entende que a formação pós-graduada de professores para a assunção de cargos de gestão de topo dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas deverá estar no centro das preocupações das mudanças a operar no quadro da

⁶⁰⁹ Mestrado ou Doutoramento na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional.

administração da educação, valorizando a experiência já acumulada por muitos profissionais e alargando-a ao maior número possível de intervenientes.

Entendemos ainda que nesta segunda metade da segunda década deste século, tal como no final do século passado, em que o exercício das funções de gestão de topo era compensado mediante um sistema de apoios ao exercício correto das suas funções, nomeadamente, através de incentivos pecuniários, esta situação devia ser alterada mediante a sua substituição pela criação de uma carreira de gestor ou de Diretor dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Todavia, percebemos que até ao momento tal circunstância ainda não ocorreu, não só por falta de vontade política, mas também motivado por um contexto de dificuldades que atualmente o país vive, o que certamente tem levado o governo a temer que isso implique um aumento da despesa pública (G. R. Silva, 2013c) e, possivelmente, também «aliada» ao facto de ser necessário em função de tal situação se ter de criar um modelo nacional de formação, um sistema de concursos e outras componentes associadas a tal alteração, o que nos parece não traduzir nem a vontade política, nem as vontades da administração central, regional e local.

Neste âmbito, concordamos com Lück *et al.*, quando a propósito deste tipo de carreira entendem que para a existência da mesma é necessário que as autoridades educativas tenham vontade política para:

- “- criar diretrizes para a carreira de gestor escolar, incluindo a descrição do cargo, padrões de competência mínimos em que se contemple a diferenciação entre funções pedagógicas e administrativas, tratamento da diferenciação salarial, etc. (...);
- considerar a proposição de tempo de exercício do diretor nas funções de gestão escolar de modo a estabelecer o aproveitamento máximo e contínuo das competências desenvolvidas, à luz das melhorias promovidas na escola e seus resultados refletidos na aprendizagem dos alunos;
- propor sistema de ascensão gradual de responsabilidades e complexidades;
- a valorização das experiências bem-sucedidas e a recondução do diretor para novos períodos de gestão devem ser baseados em avaliação de desempenho e resultados de funcionamento da escola e aprendizagem dos alunos” (2010a, pp. 198-199).

A estas diretrizes, julgamos que é importante contemplar na carreira de Diretor do ensino não superior público, a diferenciação entre as especificidades de níveis de ensino (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), bem como a tipologia de escola

(Agrupamento de Escolas, Escola não Agrupada), a sua dimensão (tamanho, número de alunos, pessoal docente e não docente) e o meio social onde se insere. Parece-nos também importante que seja previsto pela administração que para se aceder a esta carreira, que apenas possam ser indivíduos originários do campo da docência e com um limite mínimo de anos de experiência como professor ou educador.

A formação de qualquer Diretor escolar é de extrema importância já que o ajuda no desempenho das suas funções diárias. Além disso, é uma das condições necessárias para melhorar a administração, a gestão e a liderança das nossas escolas públicas de forma a que estes possam responder às constantes exigências da sociedade, da comunidade educativa e ainda da própria administração educativa central, regional e local (Veiga, 2010).

Outras circunstâncias que cada vez mais exigem uma capacitação dos Diretores de escola prendem-se com as atribuições de tarefas, solicitações e o próprio trabalho que têm vindo a sofrer alterações no sentido do seu acréscimo e da responsabilidade, na participação em diversos órgãos, assim como no relacionamento com os outros. Assim, também a sua formação se deve orientar, tendo tais factos em consideração, ou seja, estas circunstâncias justificam que a formação inicial de Diretores, a existir no futuro em Portugal, contemple os diversos domínios ligados às áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional como, por exemplo, no âmbito da organização da escola, da sua administração, gestão e liderança. A este respeito, já há muito que Barroso entende que

“é preciso, portanto, que os professores que desempenham cargos de direcção e gestão, a diferentes níveis, disponham de competências específicas em domínios como: a planificação, a comunicação, o controlo e regulação, a motivação e a organização, no âmbito das actividades a realizar no estabelecimento de ensino” (1991b, p. 649).

A formação neste campo da direcção, em particular no que ao Diretor escolar diz respeito, de acordo com Estêvão, não pode descurar, entre outros aspetos, “a complexidade do universo profissional, as suas interações sociais, os seus jogos e os seus enredos políticos, a diversidade de experiências de profissionalidade no interior da escola” (2002, pp. 87-88). Desta forma, a formação neste domínio não deve resumir-se a artifícios técnicos, nem se cingir unicamente no profissionalismo do trabalho do Diretor, colocando à margem do ofício de professor, pelo que concordamos com Pelletier quando menciona que

“no seio de uma profissionalidade redefinida, a perícia gerencial mas também a perícia pedagógica, a colegialidade profissional e o domínio de competências «cooperativas» são habilidades inerentes ao exercício de uma verdadeira liderança educativa que os diretores não poderão de modo nenhum ignorar” (1995, p. 63).

Em nossa opinião, esta situação é benéfica para o próprio Diretor porque evita que este se «desligue» completamente das questões inerentes à docência, o que mantém atualizado caso seja necessário a administração entender a ele recorrer para as funções de educador ou de professor, de acordo com a sua formação de base. Além disso, julgamos que, de certa forma, também contribui para a sua capacitação para nos domínios da gestão e da liderança pedagógica, tarefas muito importantes no âmbito do sistema educativo para todos aqueles que administram, gerem e lideram escolas.

Além das situações já identificadas, entendemos que é também necessário uma formação que leve em linha de conta as práticas diárias levadas a cabo pelo Diretor no exercício das suas funções, bem como do contexto onde se desenrolam e, ainda, que aprofunde nestes profissionais a reflexão sobre as teorias que valorizam e também as que colocam em prática. Igualmente uma formação que teorize a prática e, por outro lado, uma formação que promova a motivação nos Diretores escolares para colocarem as teorias em prática no exercício das suas funções.

Assim, no campo da temática que vimos abordando, destaca-se a existência de algumas formações que têm sido dirigidas pela nossa administração educativa aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas do ensino não superior público português. Entre elas salienta-se o programa de formação «Líderes Inovadores». Este programa resultou da parceria entre o MEC e a *Microsoft*,

“no âmbito do Programa *Partners in Learning*, e visa promover a formação específica de dirigentes escolares de modo a que estes possam lidar com a multiplicidade de papéis com que são confrontados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e da formação. Destacam-se como objetivos:

- Desenvolver competências de gestão e liderança;
- Criar, apresentar e implementar um Plano de Mudança e Inovação na escola de cada participante;
- Promover o contacto e intercâmbio entre escolas e empresas;
- Refletir sobre os processos de regulação das políticas públicas na Educação;

- Promover uma cultura de inovação nas Escolas, bem como a utilização das tecnologias ao serviço da melhoria do ensino” (DGAE, 2015, p. 1).

Podem ainda salientar-se outros objetivos. Neste âmbito, a autoridade educativa portuguesa entende que a grande ambição deste programa é a melhoria do funcionamento das escolas, para além da capacitação dos seus Diretores, porque para se fazer melhor é necessário estar-se capacitado para mudar, para inovar e para liderar.

Este programa de formação dirigido exclusivamente aos Diretores das escolas públicas portuguesas conta até ao presente momento com cinco edições, como se apresenta no quadro 150⁶¹⁰.

Quadro 150 - Programa de formação «Líderes Inovadores»

| Edição | Ano/Ano letivo | Candidatos a este programa de formação | Diretores formados | Diretores de escolas do Algarve formados | Horas de formação | Créditos ⁶¹¹ | Temáticas abordadas | |
|--------|----------------|--|--------------------|--|-------------------|----------------------------|--|------------------------------|
| 1ª | 2010 | 260 | 50 | 3 | 150 horas | 6 | - Liderança, mudança e motivação; - A mudança e as competências do século XXI; - A liderança nas escolas; - A construção de equipas; - A política pública de avaliação das escolas; - Avaliação de impacto de políticas educativas; - Comunicação e criatividade; - O potencial das tecnologias na escola; - Organizações aprendentes; - Plano de mudança e melhoria de <i>performance</i> ; - Conferências <i>Leaders' Talk</i> ; - <i>Innovative Schools Toolkit</i> . | |
| 2ª | 2011-2012 | 230 | 100 | 5 | 150 horas | 6 | - Liderança, mudança e motivação; - A política pública de avaliação nas escolas; - A liderança nas escolas; - Metodologia de projeto; - <i>Marketing</i> e comunicação; - As competências do século XXI; - O potencial das tecnologias nas escolas; - A construção de equipas; - Eficácia e gestão pessoal. | |
| 3ª | 2012-2013 | 205 | 100 | 4 | 150 horas | 6 | - Liderança, mudança e motivação; - A política pública de avaliação das escolas; - As competências do século XXI; - O potencial das tecnologias nas escolas; - <i>Marketing</i> e comunicação; - Metodologia de gestão de projeto; - Eficácia e gestão pessoal; - Regime jurídico organizacional; - Gestão administrativa e financeira; contratação pública; - A liderança nas escolas. | |
| 4ª | 2013-2014 | 124 | 100 | 2 | 150 horas | 6 | - Regime jurídico organizacional; - O potencial das tecnologias nas escolas; - Liderança, mudança e motivação; - Metodologia de gestão de projeto; - Liderança nas escolas; - A política pública de avaliação nas escolas; - <i>Marketing</i> e comunicação; - As competências do século XXI; - Gestão administrativa e financeira; contratação pública; - Eficácia e gestão pessoal; - Conferência <i>Leaders' Talk</i> . | |
| 5ª | 2015-2016 | 61 | 50 ⁶¹² | 1 | 150 horas | 6 | - Regime jurídico organizacional; - O potencial das tecnologias nas escolas; - Liderança, mudança e motivação; - Metodologia de gestão de projeto; - Liderança nas escolas; - A política pública de avaliação nas escolas; - <i>Marketing</i> e comunicação; - As competências do século XXI; - Gestão administrativa e financeira; contratação pública; - Eficácia e gestão pessoal; - Conferência <i>Leaders' Talk</i> . | |
| Total | 5 edições | 5 anos/anos letivos | 880 | 400 | 15 | 750 horas (150 por edição) | 30 (6 por edição) | 52 temáticas (19 diferentes) |

⁶¹⁰ Os dados incluídos neste quadro foram fornecidos pela Direção-Geral da Administração Escolar.

⁶¹¹ Refere-se aos créditos concedidos para efeitos na progressão da carreira docente dos Diretores escolares por este programa de formação na modalidade de curso de formação.

⁶¹² Estes 50 Diretores escolares terminarão o programa de formação «Líderes Inovadores» no ano de 2016.

O programa de formação «Líderes Inovadores» está acreditado como formação contínua na modalidade de curso de formação pelo CCPFC, com a duração de 150 horas em cada edição, conferindo 6 créditos para a progressão na carreira docente dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas do ensino não superior público.

Até ao presente momento este programa contou com cinco edições, em que se candidataram 880 Diretores escolares, tendo sido selecionados e já formados 400, de um universo superior a 1000 Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas que existem em Portugal, o que corresponde a um valor inferior a 40% de Diretores formados através deste programa de formação. No caso concreto do Algarve, apenas 15 se capacitaram através deste programa formativo, o que corresponde a 38,46% dos 39 Diretores escolares que administram, gerem e lideram escolas nesta região, valor que está em linha com a percentagem a nível nacional.

Estas cinco edições integraram uma diversidade substancial de conteúdos patentes nas 52 temáticas abordadas, sendo 19 diferentes, o que perfaz em média aproximadamente 10 por edição (em que 4 foram diferentes).

O programa formativo «Líderes Inovadores» iniciou-se no ano de 2010 e até ao ano letivo de 2015-2016, apenas não se realizou no ano letivo de 2014-2015. A primeira edição realizou-se não num ano letivo, mas num ano civil, concretamente em 2010.

Trata-se de uma programa formativo que tem vindo a ampliar as capacidade e a reforçar as competências de gestão, de liderança e de inovação dos Diretores das escolas públicas portuguesas, e que tem privilegiado uma metodologia que inclui seminários e *workshops* em gestão, liderança, *marketing*, orientação à distância (formação *online*) e presencial, tutoria (de líderes empresariais), trabalho autónomo, debates, criação, discussão e implementação do plano de melhoria (plano de mudança e inovação), assim como conferências com gestores de empresas e especialistas em liderança. Este programa tem vindo a preparar os Diretores escolares para os novos desafios do exercício das suas funções, decorrentes do novo enquadramento legal do modelo de gestão das escolas, instituído pela publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, além de os preparar para os desafios do ensino no século XXI, através do potencial da tecnologia ao serviço da gestão, inovação e liderança escolares.

O programa tem permitido que aqueles que lideram intervenham e melhorem as escolas das quais são responsáveis, treinem as suas capacidades e enriqueçam as suas competências. Tem vindo a capacitá-los para serem mais proativos e assumirem a

responsabilidade de conduzir a mudança nas suas escolas em diversos níveis, como por exemplo: funcional, organizacional, de inovação, de gestão e de liderança.

O programa tem contado com especialistas, nacionais e internacionais, nas áreas da gestão, da liderança, dos recursos humanos, da inovação, das novas TIC, bem como da *Microsoft* Portugal, além de técnicos da DGAE e de um conjunto alargado de líderes de algumas das principais empresas nacionais, como são os casos, entre outras, da Sumol/Compal, da BESI, da Merck, do Montepio, da CIP, da Parpública, do Grupo Quintas, da NDrive e da BluePharma, que têm apoiado os Diretores escolares nos seus planos de melhoria e desenvolvimento que têm implementado nas suas escolas.

Este «modelo formativo» é pioneiro no nosso país, dado que se desenvolve através da formação presencial e à distância, acompanhamento e tutoria, distribuído por três fases:

- na primeira fase que é constituída pelo enquadramento teórico e prático, este processa-se mediante a realização de seminários, conferências e *workshops* temáticos sobre a liderança, a mudança, a motivação, a inovação, a gestão, a gestão estratégica, a gestão administrativa e financeira, a gestão do pessoal, o *marketing*, a comunicação, a criatividade, as organizações aprendentes, as metodologias de projeto, a contratação pública, o regime jurídico organizacional, a construção e gestão de equipas, os recursos humanos, a política pública de avaliação das escolas, a avaliação do impacto de políticas educativas, a cidadania na educação, as competências do século XXI, o plano de mudança e melhoria de *performance*, as TIC, as conferências *Leaders' Talk* e o *Innovative Schools Toolkit*;

- a segunda fase comporta a elaboração, apresentação e discussão do plano de mudança e inovação (plano de melhoria) a implementar na escola cujo formando é o seu Diretor. Este plano é apresentado e discutido perante uma equipa constituída por um professor universitário, um líder empresarial e um representante da *Microsoft*. Durante este período os formandos terão acesso a acompanhamento e tutoria por parte dos responsáveis pelos vários *workshops*;

- por último, na terceira fase, que é composta pela visita dos líderes empresariais às escolas, estes irão acompanhar e apoiar a implementação do plano de mudança e inovação concebido por cada Diretor escolar participante neste programa formativo, na sua própria escola. Esta visita é organizada pelas estruturas formativas deste programa em colaboração com o Diretor escolar que irá receber o líder empresarial. No final da implementação deste plano o Diretor da escola terá de elaborar um relatório relativo à sua implementação, a entregar na coordenação do programa.

A seleção dos Diretores escolares por parte da DGAE foi diversa, tendo estabilizado a partir da 3ª edição em que foi determinada pela região a que pertencem de Portugal, de acordo com o número de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas existentes no nosso país e com o número de Diretores inscritos neste programa de formação, por região. Na sua seleção foi especificamente aplicada a conjugação dos seguintes critérios: natureza inovadora da proposta de intervenção no Agrupamentos de Escolas ou na Escolas não Agrupada apresentada pelo candidato; data da constituição do atual Agrupamento de Escolas, privilegiando-se os Agrupamentos mais recentemente constituídos; dimensão da unidade orgânica, privilegiando-se as unidades de maior dimensão; data do atual mandato do Diretor, privilegiando-se os Diretores escolares em início de mandato; e conhecimentos de língua inglesa (DGAE, 2015).

Os candidatos têm que possuir conhecimentos de língua inglesa, uma vez que neste programa de formação alguns dos recursos se encontram nesta língua, algumas conferências serão realizadas neste idioma, como as *Leaders' Talk* e o *Innovative Schools Toolkit*, bem como pela possibilidade de se partilharem boas e inovadoras práticas a nível internacional, integrado no «Programa Escolas Inovadoras da *Microsoft*». Os candidatos têm ainda que possuir conhecimentos de informática.

Até ao presente momento, estes planos de mudança e inovação que se integram no processo de melhoria da escola, têm contado por parte dos Diretores escolares que realizaram esta formação, a área de melhoria da comunicação e divulgação como a mais escolhida, nomeadamente, nos domínios da tecnologia de informação e comunicação e soluções tecnológicas. Seguiram-se as áreas dos resultados escolares, da disciplina e da articulação curricular, em que se procurou privilegiar o combate ao abandono escolar dos alunos, reduzir a indisciplina nas escolas e aumentar o sucesso escolar.

Este tem sido um programa formativo que tem vindo a receber um *feedback* positivo por parte de todos os que têm estado envolvidos no processo, tanto formandos como formadores. A metodologia diversificada que é utilizada neste programa de formação para Diretores escolares tem-se revelado eficaz no desenvolvimento das capacidades de liderança destes dirigentes que concluíram este programa com sucesso. Através dos Diretores das escolas que têm realizado este tipo de formação, o mesmo tem tido um grande impacto em toda a comunidade escolar, materializado nas práticas de gestão e de liderança inovadoras e eficazes e, também, porque tem envolvido a comunidade no processo de mudança organizacional do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada que administram,

dirigem e lideram. Ainda em relação à avaliação que se tem feito a este programa, verifica-se que muitos dos planos que têm sido implementados nas escolas têm contribuído para as transformar, envolver a comunidade e cuja inovação se tem traduzido em melhores resultados escolares, menos indisciplina, menos abandono escolar, bem como numa melhor dinâmica de trabalho entre professores e funcionários.

Além destes aspetos, salienta-se também o facto dos estudos e trabalhos realizados, no âmbito deste programa de formação pelos Diretores escolares já formados, na sua maioria se encontrarem disponíveis *online*, na página *web*: <http://tinyurl.com/lideresinovadores>, em que são apresentados por cada um deles: o desafio; as principais atividades desenvolvidas no Agrupamento de Escolas ou na Escola não Agrupada; os testemunhos; e os principais resultados.

Este programa de formação de «Líderes Inovadores» contribuiu para aumentar a percentagem de Diretores das escolas públicas portuguesas capacitados no domínio da liderança escolar. Ainda neste âmbito sublinha-se que até ao final de 2013, de acordo com a DGEEC (2013), apenas 25,2% dos Diretores de escolas públicas com 3º ciclo do ensino básico tinham um nível médio de formação em liderança escolar.

Em jeito de síntese podemos referir que está longe de reinar a certeza acerca da melhor maneira de formar os Diretores escolares ou, mais exatamente, de ajudá-los a formarem-se. De qualquer forma, o sistema de formação português deverá, em nossa opinião, criar as condições para se poder realizar a nível nacional formação inicial para estes gestores e líderes de topo das escolas públicas do ensino não superior e para se poder direcionar mais situações de formação de natureza contínua e de natureza específica ou especializada para estes atores educativos. Deve também a administração educativa do nosso país permitir o acesso a este tipo de formação por parte dos docentes que pretendam capacitar-se nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional e nos domínios já citados neste ponto do nosso trabalho, visando no futuro candidatarem-se ao cargo de Diretor escolar. Além disso, a administração educativa do nosso país deve levar em linha de conta que a formação que considerar ser a que melhor serve os desígnios educativos de Portugal deverá contribuir para que os Diretores das escolas públicas portuguesas adquiram e desenvolvam competências, de forma a que se possam preocupar, essencialmente, com a gestão da educação, mais do que com a gestão burocrática, bem como com uma governação e liderança pedagógicas da escola.

Desta forma, julgamos que em Portugal mais se deveria fazer pela formação dos responsáveis pelas escolas públicas portuguesas. A administração poderia e deveria «construir» ou

elaborar um Programa Nacional de Formação de Gestores/Diretores escolares gerido por um departamento ou universidade pública com o propósito de disponibilizar uma vasta oferta formativa aos candidatos àquele cargo e aos Diretores no desempenho das suas funções. Em nosso entender a política educativa do país poderia, ainda, contemplar nos cursos de formação inicial de professores a inclusão de diversas disciplinas ou UC nas áreas de Administração Educacional e de Administração Escolar, de modo a dotar os futuros professores e porventura Diretores, de conhecimentos, capacidades e competências em áreas necessárias e essenciais ao desempenho das futuras funções profissionais. Julgamos também que a autoridade educativa portuguesa deveria permitir aos docentes o acesso à formação que disponibiliza aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas do ensino não superior público, como uma das formas de capacitá-los para futuros desempenhos noutras funções educativas como, por exemplo, nos órgãos de direção dos estabelecimentos de ensino, o que presentemente não acontece. Esta seria uma das maneiras de disponibilizar formação específica nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional a hipotéticos candidatos ao cargo de Diretor escolar das escolas públicas portuguesas.

Assim, concordamos com Barroso quando afirma que a qualificação dos Diretores das escolas públicas portuguesas “no domínio da gestão continua a ser, em geral, bastante insuficiente” (2014, p. 98).

Igualmente a propósito do «governo» das escolas do ensino não superior público português defendemos uma gestão e uma liderança que traga mais autonomia para o Diretor e para a escola, que seja acompanhada de mais responsabilidade para este gestor e líder. Que «transporte» consigo a exigência da frequência de formação específica e/ou especializada em diversos domínios da administração, gestão e liderança escolar para este responsável.

Ainda neste âmbito, admitimos que, num futuro próximo, esta formação se possa concretizar mediante a obrigatoriedade normativa da sua conclusão com aproveitamento se poder fazer num curso de mestrado ou de doutoramento.

7. Outras dimensões da formação de Diretores escolares

Neste ponto do nosso trabalho abordaremos outras dimensões da formação do Diretor escolar, os seja, além do que já mencionámos neste Capítulo, mediante a literatura específica existente neste campo, verifica-se que nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional os Diretores das escolas podem ainda contar com uma formação que designaremos «experencial» e outra que denominaremos à distância.

É com o enfoque nestas duas dimensões da formação que nos propomos tratar em seguida, entre outros itens, os seus aspetos meritórios, as suas limitações, alguns exemplos, assim como algumas considerações pessoais que entendemos a este respeito fazer.

7.1. Formação «experencial»

O desenvolvimento das competências ocorrem ao longo de toda a vida e tem na experiência, além da formação de natureza inicial, de natureza contínua e de natureza específica ou especializada, uma das suas fontes, que é incontornável, pois não se domina um campo de atividade nem é possível tornar-se especialista, sem experiência direta nessa atividade específica (Vergnaud, 2001).

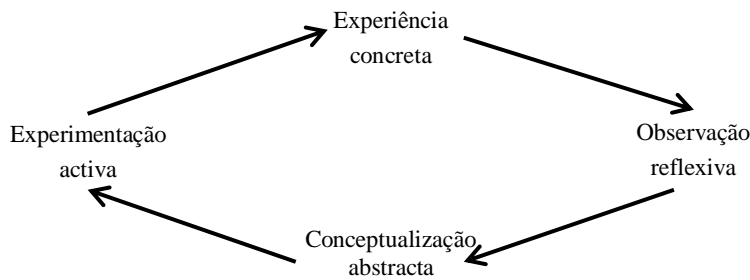
Alguns autores têm-se debruçado sobre a formação experencial. Por exemplo, para Lopes e Picado, trata-se de

“um tipo de formação que, partindo da experiência adquirida pelo indivíduo ao longo da vida, desenvolve nele um conjunto de capacidades básicas, passíveis de serem transformadas em competências usadas no contexto adequado. Este tipo de formação parte do pressuposto de que o conhecimento não se transmite, adquire-se, ou seja, os indivíduos recebem informação num dado contexto, armazenam essa mesma informação no seu todo conceptual e, ligando-a à experiência - no seu sentido lato - constroem um dado conhecimento, que é seu” (2010, p. 47).

Já Kolb (1984) assenta os pressupostos teóricos no facto de que os adultos aprendem com a experiência pessoal e profissional. Neste âmbito, parece-nos que se parte do princípio que os líderes escolares e em particular os Diretores das escolas desenvolveram e desenvolvem ao longo da sua vida pessoal e profissional um conjunto de conhecimentos de índole teórica e prática, além de um conjunto de capacidades de gestão e de liderança. Contudo, tal situação em nossa opinião não significa que estejam atualizados, sigam e apliquem as melhores práticas no exercício das suas funções, nem tão pouco que consigam por eles próprios mediante o autodidatismo ou através da autoformação conhecerem o que de mais recente e inovador se investigou, descobriu e provou para poderem aplicar na sua ação diária.

Kolb (1984) propõe um esquema que se apresenta na figura 92, em que se identificam quatro etapas fundamentais, para que haja formação experencial.

Figura 92 - Processo de formação «experencial»



Fonte: Kolb (1984, cit. por Couceiro, 1995, p. 335)

Segundo Kolb (1984), aprender pela experiência resulta da apreensão da experiência, que implica as ações de apreensão e de compreensão de modo a apoderar-se dela, e a transformação da experiência que implica a intenção ou a sua interiorização psíquica e a sua extensão ou exteriorização social de forma a tornar possível a sua transformação.

Deste modo, a aprendizagem experiencial é um processo pelo qual o conhecimento se constrói partindo de uma situação concreta até ao (re)investimento na ação e na vida.

A formação pela experiência exige um trabalho interior, evidenciando desde logo a sua natureza autorreflexiva. Neste âmbito, por um lado, só o

“próprio sujeito pode ser autor e avaliador desse processo. Por outro lado, essa formação visa permitir ao sujeito mergulhar na própria história e atribuir sentido, na tripla acepção de significado, sensação e direcção, à sua experiência de modo a que ela se torne produtora de novos saberes, de novos modos de ver «ver, sentir, pensar e agir», que ela possibilite a criação de uma identidade própria e singular” (Couceiro, 1995, p. 336).

Dito de outra forma, no que se refere à experiência concreta como primeira fase do processo de formação experiencial, revela-se uma etapa de aquisição de experiência seguida de construção da informação. Na observação reflexiva, os profissionais da educação identificam as características da experiência ou da ação concreta através da rememoração ou de um processo de inquirição que pode ocorrer de forma individual ou em grupo, em que os sujeitos refletem sobre estas circunstâncias. No processo da conceptualização abstracta, a operação cognitiva incide sobre as novas aprendizagens ou intuições obtidas a partir do que faz ou investiga, pelo que através da síntese da informação obtida nas fases anteriores permite ao sujeito desenvolver novos conceitos, realizar generalizações e gerar modelos explicativos

que clarificam e explicam os fenómenos ou os acontecimentos observados de forma mais profunda e englobante. Por último, na experimentação ativa é efetuada a experimentação das explicações manifestadas nas fases anteriores, constituindo a ação que daí ocorrer uma explicação das descobertas ou conclusões obtidas na etapa anterior. Deste modo, o sujeito “põe em prática as novas aprendizagens. Assim, e na medida em que os novos comportamentos se tornam experiência concreta, então, o aprendente poderá voltar a iniciar todo o ciclo de aprendizagem” (Sanches, 1995, p. 533).

Sobre este processo não nos devemos esquecer o seu conceito fundamental, nomeadamente que “as pessoas aprendem com a experiência, com toda a experiência e todos os dias” (Bailey, 1992, p. 136).

De qualquer modo, julgamos que presentemente é redutor alguns gestores de topo de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas exercerem as suas funções com base exclusivamente na formação centrada na experiência. É ainda pouco aconselhável só ter como base a formação experiencial, dado o contínuo número elevado de atribuições a que a escola tem sido solicitada a intervir, o trabalho de gestão escolar que é exigido e o exercício de múltiplas competências específicas.

Neste âmbito, não se pode esperar que os Diretores das escolas enfrentem as suas responsabilidades baseados apenas em «ensaio/tentativa e erro» sobre como planear e promover a implementação do projeto educativo de escola, acompanhar processos e avaliar resultados, desenvolver o trabalho individual e em equipa, promover a integração da escola na comunidade e vice-versa, criar novas alternativas de gestão, desenvolver processos de liderança, realizar negociações, proceder à avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planear e coordenar a realização de reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, entre outros aspetos (Lück, 2009).

Situação como aquela que acabamos de descrever, baseada num simples acumular de experiências, a que Amiguiño *et al.* (1996) se referem como «formação experiencial» ou a transformação que essa experiência promove no indivíduo como resultado da «repetição» ou «impregnação» (Pain, 1990), julgamos não se compatibilizar com os desafios que se colocam presentemente aos sistemas de ensino neste domínio, em particular relacionados com a

«habilidade para gerir» (Lück, 2009). No entanto, estas lacunas podem ser colmatadas com a frequência de situações de formação em áreas específicas de atuação do Diretor escolar.

Dada a diversidade de situações que são colocadas ao Diretor no exercício diário das suas funções, constituem-se estas como um desafio para estes gestores. Por um lado, a multiplicidade de competências, e por outro lado, a dinâmica dessas situações, que impõem novos desdobramentos e novos reptos ao Diretor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação destes dirigentes, um processo de formação contínua ou especializada, além de programas especiais centrados em temas específicos.

Apesar do que se acabou de dizer, é importante lembrar que um dos recursos mais preciosos que os Diretores das escolas dispõem para a formação é a sua experiência. A este propósito, Whitaker sublinha que “um curso ou seminário cria uma oportunidade de «pausa» para usar o processo de reflexão crítica, tanto para a compreensão das experiências passadas, como também as experiências de aprendizagem estruturadas no âmbito do próprio seminário” (2000, p. 69).

Além dos aspetos citados, há ainda que ter em conta como nos diz Courtois (1992), que nem toda a experiência permite realizar diretamente uma aprendizagem. Pelo que se tivermos em linha de conta esta contingência, então parece-nos que alguns dos gestores de topo das escolas públicas portuguesas que exercem as suas funções, apenas com base na experiência, uma vez que não possuem qualquer formação especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, o fazem com défice de conhecimentos, de aprendizagens e de competências que podem colocar em causa a sua «atuação» enquanto líderes, gestores e administradores de escolas, no fundo enquanto Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas do ensino não superior público português.

Esta circunstância prende-se também com as situações que são colocadas no trabalho a este dirigente, dado que a sua formação baseada somente na experiência, porventura, lhe proporcionará respostas pouco adequadas aos contextos em que se inserem as escolas públicas portuguesas na segunda década deste século.

Porém, a diversidade de papéis e funções que os Diretores têm assumido, pode concorrer para um acréscimo de competências profissionais, de aprendizagens e para configurar um quadro de reconstrução de uma profissionalidade destes executivos.

Além de diversos autores que na literatura têm escrito e defendido esta modalidade de formação, também existem outros, como é o caso de Sallán que adverte para o facto da

mesma não garantir “*una formación completa tampoco la supone en el momento en que se necesita*” (2003, p. 23).

Em nossa opinião, a experiência que se adquire com a prática acaba por formar de algum modo o indivíduo e de contribuir para algum tipo de enriquecimento, seja ele ao nível pessoal, social ou profissional. Todavia, no século XXI, julgamos que unicamente a «formação experiencial» não é suficiente para os profissionais da educação desempenharem de forma adequada as suas funções, em particular quando se trata do caso dos Diretores escolares.

7.2. Formação em Administração Escolar e Administração Educacional à distância

A adesão ao *e-learning* por parte das diversas instituições e organizações, tanto no domínio da educação como da formação tem-se processado de forma faseada. Contudo, é consensual entre os diferentes autores que se têm debruçado sobre esta temática que a partir da década de 90 do século XX, as instituições e as organizações passaram a socorrer-se do *e-learning* para iniciar, colmatar ou finalizar processos educativos e formativos relativamente aos seus recursos humanos, aqui percecionados como trabalhadores ou empregados e assalariados (Lima e Capitão, 2003; Ramos, 2004).

O *e-learning*, enquanto modalidade de educação e formação à distância, veio dar resposta aos desafios impostos por uma sociedade com características e necessidades diferentes, mais exigente do ponto de vista da aquisição e desenvolvimento de competências e na relação com o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e a formação pessoal, social e profissional (Pena, Gonçalves e Lopes, 2015).

Segundo Gomes (2005; 2006), o *e-learning* é frequentemente perspectivado como uma extensão da sala de formação no espaço virtual da *internet*. Neste âmbito, o computador desempenha um papel importante já que passa a ser uma ferramenta fundamental para este tipo de formação, ao «ligar» o conhecimento a uma máquina eletrónica que tem vindo a revelar o poder de transformar as práticas de informação, de formação, de comunicação, de educação e de trabalho. Neste âmbito, de acordo com Gomes e Santos (2006), a formação é realizada através do *e-learning* de tipo interativo, em que a interação formador-formando dá lugar à interação formando-máquina/informação, em que a formação que daqui resulta acaba por ser, ao mesmo tempo, proactiva e dinâmica. Esta circunstância faz do *e-learning* uma

ferramenta poderosa e inovadora, com o potencial de fornecer aos formandos os fundamentos necessários para reconhecerem que devem realizar processos formativos ao longo da vida.

Esta modalidade integra-se na formação à distância, caracterizando-se fundamentalmente esta última pela “flexibilidade temporal (e. g. aprendizagem individualizada e de acordo com o ritmo do formando) e espacial (não obrigatoriedade da presença do formando num espaço de formação específico)” (Instituto para a Inovação na Formação, 2003, p. 34). Na formação à distância, na modalidade de *e-learning* existe essa separação física (geográfica e/ou temporal) entre formandos e formadores, pressupondo esse distanciamento que o processo comunicacional seja feito através da separação temporal, local ou mediante ambas as formas. Trata-se de um tipo de formação em que o formando pode assumir desenvolver a sua autoformação (*self-learning*).

No que se refere à educação e em particular aos professores e educadores, aqueles que têm participado em ações de formação alusivas à gestão escolar que se realizaram através de *e-learning*⁶¹³, consideram que a mesma tem proporcionado o acesso a conteúdos atualizados

⁶¹³ Definir *e-learning* é uma tarefa complexa tendo em consideração o vasto conjunto de definições existentes na literatura da atualidade alusiva a esta temática. Partindo do termo *e-learning* verifica-se que ele “é composto por «e», de eletrónico e «learning», de aprendizagem, ou seja, um processo de aprendizagem mediado por um meio eletrónico” (Santos, Moreira e Peixinho, 2014, p. 19). No entanto, este termo acarreta consigo um conjunto de outras definições de acordo com os seus autores proponentes. Assim, segundo Sánchez (2004), o *electronic-learning* vulgarmente designado por *e-learning* refere-se ao uso e gestão de estratégias e metodologias de aprendizagem baseadas nas TIC que facilitam a transmissão, distribuição, organização, geração e gestão do conhecimento entre indivíduos, comunidades e organizações com o objetivo de melhorar os seus desempenhos. De acordo com Machado e Portugal, “é uma técnica utilizada para formação à distância com recurso à via eletrónica e multimédia fundamentada na construção prévia de conteúdos técnico-científicos ajustados às necessidades das pessoas, das organizações e das empresas” (2014, p. 49). Deste modo, o *e-learning* não se limita ao significado de aprendizagem eletrónica, mas a um aumento do nível de experiência formativa que vai para além dos limites físicos da sala de aula ou de formação. É ainda uma metodologia formativa cujo processo de ensino-aprendizagem decorre em ambientes digitais. Na ótica Paulsen (2002), trata-se de um tipo de aprendizagem interativa, no qual o conteúdo de aprendizagem se encontra disponível e acessível *online*, estando assegurado o *feedback* automático das atividades de aprendizagem do formando. Para aceder a esses conteúdos (informação ou material de estudo) é “necessário um computador (ou outro equipamento com funções similares, por exemplo, um PDA), ligação à *internet* e *software* de navegação na *web*” (Cação e Dias, 2003, p. 24). O método *e-learning* “é visto numa perspectiva de treino interativo de benefício pessoal, quer do ponto de vista do recurso tempo despendido quer do conforto individual. O trabalhador passou a servir-se das tecnologias *e-learning* para adquirir «stock» de conhecimentos que mais lhe interessa num momento particular da sua vida. Este método de aprendizagem supera as dificuldades de tempo, deslocamento e espaço físico anteriormente necessários” (J. M. Santos, 2008, p. 197). Tecnicamente o *e-learning* “representa qualquer tipo de aprendizagem que tenha subjacente uma rede *Internet*, *Intranet* (LAN) ou *Extranet* (WAN), para a distribuição de conteúdos, a interação social e o apoio na aprendizagem; além disso, os conteúdos de aprendizagem, os e-conteúdos, são interactivos e em formato multimédia” (Lima e Capitão, 2003, pp. 37-38). Ainda para estes autores, o termo *e-learning* abrange genericamente “a «aprendizagem baseada na *web*» («*Web-based learning*»), a «aprendizagem baseada na *Internet*» («*Internet-based learning*»), a «aprendizagem em linha» («*online learning*»), o «ensino distribuído» («*distributed learning*»), e a «aprendizagem baseada no computador» («*computer-based learning*»)” (2003, p. 38). Representa habitualmente a educação e formação na *World Wide Web* (WWW), compreendendo uma metodologia assente em pressupostos facilitadores de acesso ao conhecimento, que reflete mecanismos de aprendizagem e de formação centrados no aluno ou no formando e na sua participação ativa na procura do conhecimento, não esquecendo um permanente incentivo à sua motivação, interesse e empenho (Escórcio *et al.*,

nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, o que contribui para aumentar a capacidade de inovação e a «competitividade» dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas.

Os promotores do *e-learning* que pretendam aproximar esta oferta às necessidades dos gestores de topo das escolas devem investir em conteúdos específicos, nomeadamente no que toca àqueles que se relacionam com o exercício quotidiano dos Diretores de escola e à natureza das suas funções. Este tipo de formação quando é dirigida à escola gera «efeitos de escala», uma vez que os conteúdos e as aprendizagens das competências são alargados aos clientes (como sinónimo de comunidade educativa, em particular dos discentes e dos pais e encarregados de educação) e aos fornecedores da educação (onde se encontra o órgão de gestão e administração da escola, assim como o pessoal docente e não docente). Além do que acabamos de referir, também o sistema misto de aprendizagem ou de formação híbridas (Lima e Capitão, 2003) ou *b-learning*⁶¹⁴ com uma forte componente de tutoria ativa, de atividades de

2010). Na ótica de Vasamillet, trata-se de uma “formação onde a aprendizagem se realiza a partir de permutas de comunicação e /ou de documentos que permitem ao formando e ao formador desenvolverem processos de ensino/aprendizagem sem que estejam fisicamente presentes” (1997, p. 7). Através deste sistema de formação, o “formando assume um papel decisivo na gestão do seu processo de formação, trabalhando recursos materiais em vários suportes (CD-ROM, vídeo, cursos *online*) em função do seu ritmo de aprendizagem” (Franco, 2001, p. 36). A interação com o formador é possível quer em sessões presenciais quer à distância e em tempo real, adotando-se um sistema de apoio em função das diferentes necessidades de cada formando.

⁶¹⁴ O *blended-learning* ou *b-learning* é um processo de formação que combina “eventos *online* com outros, por exemplo, com a formação presencial” (Cação e Dias, 2003, p. 91), ou seja, implica que a momentos de ensino presencial, em sala, se sigam períodos de estudo à distância, nos quais os formandos terão de interagir com os materiais de estudo, com os seus colegas e com os formadores. Por outras palavras, também se pode dizer que o *b-learning* é uma “metodologia que inclui uma vertente não presencial e outra presencial, combinando-as num só tipo” (Lencastre e Chaves, 2006, p. 2673). Para Collis e Moonen (2001) e para Swan (2001) esta nova «forma híbrida» aparece como um complemento e uma extensão entre o ensino *e/ou* formação *online* e *o/a* presencial. Esta modalidade de formação toma outras designações como a de “semi-presencialidade” (Casamayor *et al.*, 2008, p. 11). De acordo com Ramos, o *b-learning* surgiu em 2002 devido aos insucessos iniciais do *e-learning* e para dar resposta eficiente às necessidades formativas de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, atendendo também à natureza dos conteúdos, ao tempo e aos recursos disponíveis, consistindo “numa metodologia, fruto da combinação obtida pela articulação mais adequada, entre formação presencial e *online* - sessões *online* síncronas e assíncronas, métodos de aprendizagem presencial e outros meios convencionais de suporte à formação (conferências, *workshops*, etc.)” (2004, p. 18). Nem todos os autores concordam com esta perspetiva. Por exemplo, Llorente entende que “o *b-learning* é a evolução do *e-learning* e não o fracasso deste” (2009, p. 19). Neste âmbito, é potenciada a flexibilidade do *e-learning* com a valorização da eficácia e eficiência da sala de aula. Este tipo de aprendizagem ou de formação mista pode ser caracterizado através da “combinação obtida pela articulação entre a aprendizagem presencial e a à distância” (Peres e Pimenta, 2016, p. 15). Na perspetiva de Mesquita, trata-se de “um modelo de formação misto constituído por uma componente de formação *online* e uma outra presencial. Não se deve apontar como uma variação do *e-Learning*, mas antes como um modelo de características próprias, que abrange os melhores componentes do ensino à distância utilizados no *e-Learning* conjugado com o ensino presencial” (2007, p. 43). Este modelo pretende valorizar o melhor do presencial e do *online*. Portanto, atualmente o *b-learning* não se refere apenas à dicotomia distância/presencial, mas antes trata-se de uma metodologia de ensino, de aprendizagem, de educação e de formação que envolve diferentes meios de comunicação com diversas abordagens pedagógicas e didáticas. Este processo apresenta inúmeras vantagens, tais como: a melhor integração pessoal entre os formandos; a possibilidade de desenvolver dinâmicas coletivas; a eventual redução dos custos de formação de grupos ou pessoas individualmente; a melhor capacidade de avaliação dos formandos; a possibilidade de realizar trabalhos de campo e visitas técnicas a locais de interesse; a

mentoring e de *coaching*, permite aumentar a cultura de aprendizagem dentro da escola e contribui para a transferência de competências.

Uma das variantes do *b-learning* que aposta nas ferramentas colaborativas das novas TIC designa-se por *c-learning* (*collaborative learning*) e, de acordo com Dillenbourg, caracteriza-se por “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender alguma coisa em conjunto” (1999, cit. por Martins, Pereira e Picado, 2012, p. 461). Neste âmbito, o conhecimento pode ser adquirido ou construído através da interação ativa que se estabelece entre os membros deste tipo de grupos ou pela troca sistemática das suas experiências, o que pode acontecer presencialmente (*face-to-face*) ou à distância mediante a utilização de diferentes recursos *online* tais como: *e-mails*, *chats*, fóruns, entre outros.

A cultura escolar e os valores organizacionais das escolas são essenciais para a implementação de cursos de formação através de *e-learning*, assim como a orientação para os clientes da educação, o comportamento ético, a inovação, a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de adaptação à mudança, o espírito de equipa e a lealdade nas relações interpessoais. Existem ainda outras condições organizacionais que contribuem para o sucesso do *e-learning* em ambientes educativos, especificamente nas escolas, designadamente o apoio da liderança, em particular uma liderança participativa, a estrutura descentralizada no processo de tomada de decisão, a atitude positiva para a aprendizagem e para a troca de experiências, a capacidade de comunicar o propósito, entre outros. O que acabamos de referir corrobora a perspetiva de Rosemberg (2006), na qual o *e-learning* é encarado como uma ferramenta que permite transmitir um vasto leque de conhecimentos e de soluções que aumentam o desempenho dos colaboradores e do gestor de topo das escolas.

Este tipo de formação pode ser realizado pelo Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada a partir do seu próprio local de trabalho, o que por si só encerra inúmeras vantagens. Deste modo, segundo Vieira e Eiras, “a criação de oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e a existência de claras evidências que os cursos de *e-learning* conduzem à melhoria das contrapartidas dos trabalhadores são também factores de sucesso” (2009, p. 15), visto que o investimento nos mesmos contribui para aumentar as oportunidades de melhor gerir, administrar e dirigir as escolas, ou pelo menos de fazê-lo de forma diferente. Ainda, de acordo com Attwell (2003), a atitude dos gestores das escolas é

humanização das relações entre as instituições de formação e os formandos; e o alcançar de melhores resultados de aprendizagem e de formação dentro dos prazos estabelecidos (Molina, 2007, cit. por Santos, Moreira e Peixinho, 2014). Já Graham, sintetiza as vantagens da crescente utilização do *b-learning* tendo por base as seguintes seis razões: “1. riqueza pedagógica, 2. acesso ao conhecimento, 3. interação, 4. personalização, 5. custos, 6. facilidade de revisão” (2006, cit. por Monteiro *et al.*, 2012, p. 22).

talvez o fator mais decisivo e que influencia o desenvolvimento das TIC para a aprendizagem nas escolas.

A formação à distância “pode e deve constituir-se numa ferramenta de trabalho útil e necessária para a transformação de Informação em Conhecimento, sem limites temporais ou físicos” (Bento e Salgado, 2001, p. 100).

As atividades que este tipo de formação *online* comporta podem decorrer de “forma síncrona (em tempo real), permitindo intercomunicação, no momento, entre participantes (que pode ser em grupo) e formadores, ou assíncrona (diferida no tempo), em que a comunicação entre formador e participantes (isoladamente), ou não acontece, ou está desfasada no tempo” (Câmara, Guerra e Rodrigues, 2013, p. 519). Ou seja, “as sessões síncronas envolvem a comunicação em tempo real, tais como o *chat* ou a videoconferência, enquanto as sessões assíncronas envolvem atividades dessincronizadas no tempo. Os formandos seguem os materiais de aprendizagem e desenvolvem as atividades ao seu ritmo” (Mesquita e Peres, 2015, p. 122).

Trata-se de uma forma diferente de transmitir conhecimento, em que o formando pode «satisfazer» diretamente a sua necessidade sem ser preciso, por exemplo, ler um livro inteiro ou falar com um autor para se esclarecer sobre um assunto ou conhecimento específico. Julgamos que a formação à distância através do *e-learning* contribui para uma «transformação revolucionária» na maneira como os indivíduos se relacionam com o conhecimento, dado que mediante este tipo de formação consegue-se oferecer ao formando o conteúdo no mesmo instante em que a sua necessidade surge. Desta forma, no caso dos Diretores escolares, estes poderão passar a ter um controlo maior sobre o que precisam de aprender e de aperfeiçoar.

Para Paulsen (2003), o *e-learning* promove a liberdade individual para aprender em comunidades de aprendizagem, de forma voluntária, mantendo a flexibilidade individual e o sentido de pertença a essas mesmas comunidades.

Já Nunes entende que o *e-learning* promove, “para além de uma aprendizagem de tipo colaborativo, independente do tempo e da distância entre todos os envolvidos no processo formativo, uma formação contínua, *just-in-time*, personalizada, com redução de custos, de fácil acesso, eliminando barreiras de cariz social e educativo” (2001, p. 11).

Esta plataforma de formação na *internet* permite superar as dificuldades de espaço e tempo, características da formação presencial, o que nos parece que aumenta a acessibilidade à informação, à comunicação, à aprendizagem e ao conhecimento e reduz os custos de implementação.

Atualmente o *e-learning* beneficia da tecnologia de comunicação sem fios, o que lhe confere uma amplitude diferente, dado que deixou de ser apenas acessível aos potenciais destinatários como os Diretores escolares, em tecnologias fixas ligadas em rede por cabos ou fios e passou a estar disponível nas ferramentas eletrónicas atuais e móveis como os *Blackberrys*, os *iPhones*, *iPads*, os *tablets* e os computadores portáteis, com acesso à *internet*. Estas tecnologias parecem suprir as limitações da formação confinadas a espaços como os das salas de aulas, oferecendo acesso a materiais de ensino, de aprendizagem e de formação indiferentemente do local e do tempo. Estes dispositivos móveis permitem ampliar as fronteiras do espaço formativo e «diluir as paredes das suas salas». Segundo Becker (2002), esta formação que utiliza equipamentos eletrónicos móveis é por ele denominada de *mobile learning* ou *m-learning*. Esta formação de que resulta uma aprendizagem móvel surgiu em 2003 e “consiste na fusão de diversas tecnologias de processamento e comunicação de dados que permite aos/às formandos/as e formadores/as uma maior interação” (Ramos, 2004, p. 22). O facto de ser necessário desenvolver competências no momento (*just-in-time*), a qualquer momento (*anytime*) e em qualquer lugar (*anywhere*), baseadas na mobilidade e suportadas na constante evolução da tecnologia e das telecomunicações, em particular das comunicações móveis, dando a possibilidade de se aceder com grande rapidez e qualidade à *internet* fez com que este processo de ensino, de aprendizagem, de educação e de formação fosse identificado por *m-learning*. Esta circunstância decorre, nomeadamente, com maior relevância no século XXI, das enormes e diversificadas solicitações e mudanças que os indivíduos estão sujeitos, assim como as organizações onde trabalham e com as quais se relacionam, o que exige por parte de todos uma atualização rápida das suas competências, capacidades, conhecimentos, destrezas e habilidades, e que mediante este processo formativo julgamos que é possível presentemente dar essa resposta em tempo considerado útil.

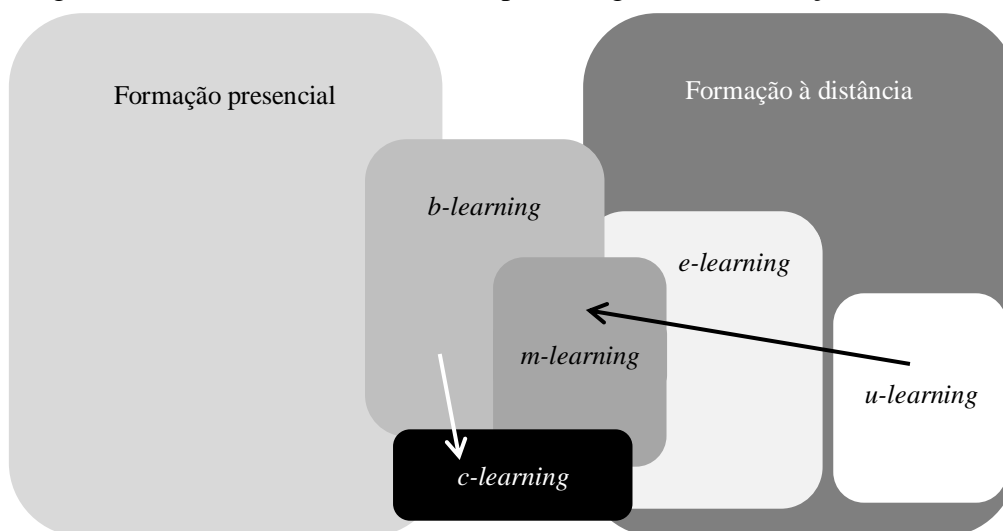
Em nossa opinião esta versatilidade passou a ser mais compatível com o tempo que os responsáveis das escolas dispõem, uma vez que as inúmeras solicitações que estão sujeitos no exercício diário das suas funções, por vezes, não lhes permite estar muito tempo no mesmo local, onde têm ao seu dispor tecnologia «fixa», ou seja, ligada à rede por fios. Desta forma, a preocupação, por exemplo, em termos formativos nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional deixa de ter razão, dado que essa oferta formativa dirigida a estes dirigentes pode ocorrer em plataformas eletrónicas a serem utilizadas pelos seus destinatários com o recurso a ferramentas eletrónicas com ligação à rede, mas sem fios. Esta situação, na opinião de Ramos, fez com que em 2004 surgisse o *u-learning* (*ubiquitous learning*) ou

aprendizagem ubíqua, referindo-se o seu conceito “a um ambiente de aprendizagem, em que os/as formandos/as ficam totalmente imersos/as no processo de aprendizagem” (Ramos, 2004, p. 26). Trata-se de um processo formativo em que a aprendizagem acontece sem que o formando se consciencialize do próprio processo de aprendizagem. Esta modalidade socorre-se de tecnologia móvel, sem fios e em que a interação é estabelecida através do ecrã da tecnologia móvel como, por exemplo, o *tablet* ou o telemóvel de terceira ou de quarta geração, que é sensível ao toque. Recebem informação e permitem a escrita direta através de uma caneta própria ou de um teclado que por intermédio do acionamento de uma função o coloca no ecrã. Possibilita armazenar dados, descarregar ou «baixar» conteúdos, aceder a uma grande variedade de conteúdos como, por exemplo, *e-books*, reproduzir vídeos, conectar-se a outros computadores mais facilmente e a outros dispositivos eletrónicos, entre outras funções. Desta forma, o *u-learning* apoia-se nas tecnologias sem fios, móveis, ou seja no *m-learning* (aprendizagem móvel). Apresenta uma forte componente pedagógica, favorecendo a formação e a aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente a interação social. Torna os formandos ativos e não meros consumidores, contribuindo para a criação de redes integradas de comunidades locais de formação e de aprendizagem. Estes telemóveis de quarta geração passaram a permitir a partir de 2010 um acesso bastante rápido aos conteúdos disponibilizados na rede de *internet*, ao seu *download*⁶¹⁵, bem como ao envio e recebimento de correio eletrónico. São telemóveis com melhor qualidade de som, de imagem, grafismo e que estão capacitados para suportarem o cesso à *internet* a grandes velocidades, tendo potencialidades para revolucionar a formação, eliminando muitas das barreiras físicas da aprendizagem convencional (Ramos, 2004). Desta forma, o desenvolvimento significativo destas ferramentas eletrónicas que temos assistido no século XXI, na opinião de Ramos (2004), e que com a qual concordamos, irá contribuir para melhorar o desempenho e a competitividade das organizações.

Todas estas modalidades de formação podem ser resumidas numa figura, como aquela que apresentamos em seguida, em que melhor se percecionam todas estas dimensões da formação à distância (Figura 93).

⁶¹⁵ *Download* significa transferir, baixar ou descarregar um ou mais arquivos de um servidor remoto, com o recurso ao uso da *internet*, para um computador local, fixo ou móvel, ou ainda para outra ferramenta eletrónica que tenha a função de acesso à rede WWW.

Figura 93 - Modalidades de ensino, aprendizagem e de formação à distância



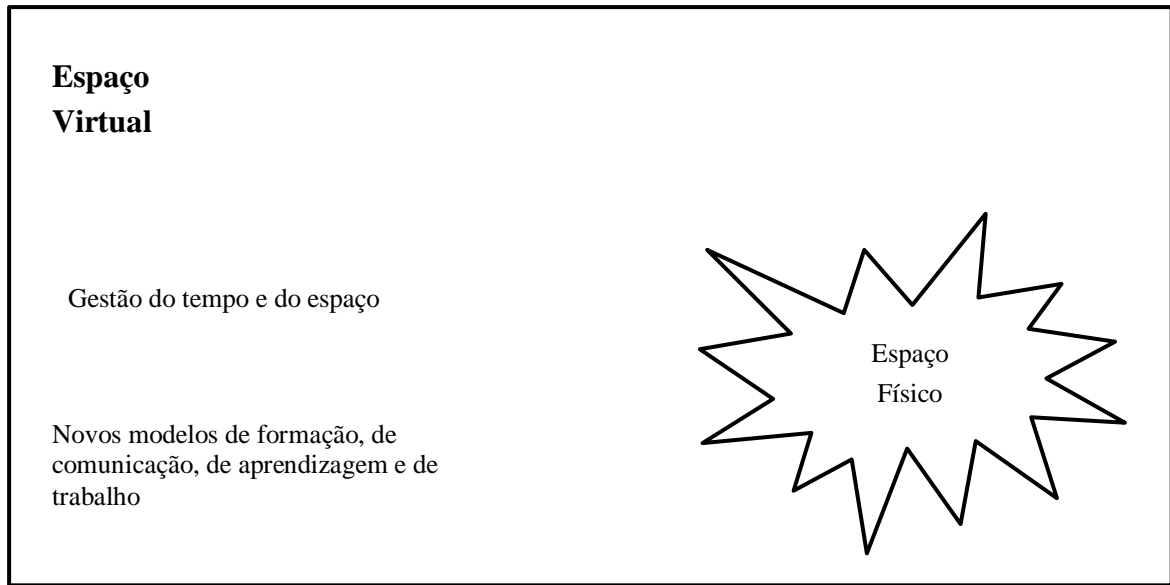
Fonte: Adaptado de Fernandes (2015, p. 21)

O *b-learning* e o *c-learning* integram-se na formação presencial e na à distância enquanto o *e-learning* e o *u-learning* apenas fazem parte da formação à distância. Já o *m-learning* insere-se na formação à distância, mas permite estabelecer uma grande interação social, daí nesta figura encontrar-se um pouco saída da formação à distância mas não o suficiente para se integrar simultaneamente na formação presencial.

Julgamos que a formação à distância no domínio do *e-learning*, suportada pelos novos «media» do conhecimento valorizam a componente de interação e partilha formador-formando e formando-formando, permitindo uma gestão do tempo e do espaço de formação com níveis de flexibilidade que podem ser mais ou menos amplos. Deste modo, configura-se como um «cenário» de formação particularmente adequado à necessidade de ampliar, de diversificar e de responder de forma temporalmente oportuna a um leque cada vez mais amplo de necessidades de formação dos Diretores das escolas públicas portuguesas.

Esta modalidade de formação, de acordo com a Comissão Europeia, “fomenta o desenvolvimento e aquisição de conhecimento digital, melhora as capacidades pessoais de utilizar as novas tecnologias no estudo e no trabalho e adapta os nossos sistemas de educação e formação de modo a responder aos desafios da sociedade da informação” (2001, cit. por Santos, Moreira e Peixinho, 2014, p. 20).

Um dos modelos de *e-learning* que pode ser utilizado neste tipo de situações para a formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas públicas portuguesas é-nos apresentado por Sánchez (2004) através da figura 94.

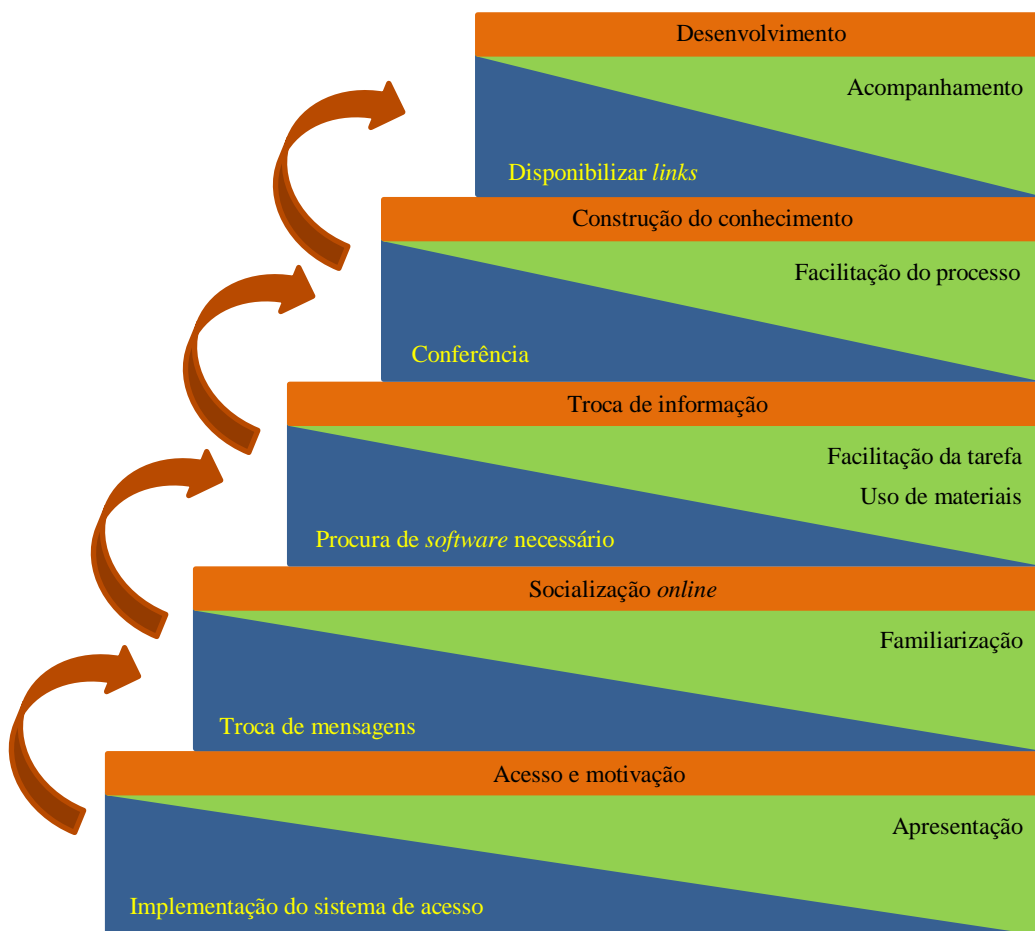
Figura 94 - Modelo *e-learning*

Fonte: Adaptado de Sánchez (2004, p. 507)

O modelo de *e-learning* utilizado na formação dirigida aos gestores e líderes de topo das escolas possibilita-lhes, entre outros aspetos: a construção de conhecimentos; o acesso às melhores práticas nas áreas da responsabilidade do Diretor, como é a pedagógica, a cultural, a administrativa, a financeira e a patrimonial, para além do melhor que se faz no mundo ao nível da gestão e da liderança; uma constante interação do usuário com o mundo real, mediante o acesso a bibliotecas, museus e a arquivos e aos seus acervos; a conseguir aceder a soluções para problemas reais e contextualizados; a compatibilizar e conciliar mais facilmente o tempo dedicado à formação com aquele que utilizam na atividade profissional; a usufruir de uma complementaridade ou substituição da formação presencial; e a obter uma redução considerável nos custos com a formação.

Outro modelo que pode ser utilizado para a formação de futuros Diretores ou para a formação de Diretores no exercício das suas funções foi desenvolvido por Salmon (2000, cit. por Ramos e Lopo, 2004) e integra cinco níveis como se apresenta na figura 95.

Figura 95 - Modelo de formação *online e-learning*



Fonte: Salmon (2000, cit. por Ramos e Lopo, 2004, p. 38)

Neste modelo cada nível requer da parte dos formandos a posse de determinadas competências técnicas que se indicam no canto inferior esquerdo de cada nível, pintado a azul, e exige determinadas competências de moderação do formador, que estão assinaladas no canto superior direito de cada nível, pintado a verde.

No que diz respeito ao primeiro nível, acesso e motivação, verifica-se por parte do formando o primeiro contacto com o ambiente de formação. Neste nível, antes da sua participação é essencial o formador apoiar o formando e facilitar o seu acesso ao sistema.

Quanto ao segundo nível, socialização *online*, é exigido ao formando que estabeleça a sua identificação *online* e comece a interagir com os outros, mediante a construção de comunidades de aprendizagem e formação baseadas em redes sociais.

Já no terceiro nível, troca de informação, os formandos pela sua própria iniciativa e com o apoio de ferramentas *online* de *software* específico, trocam e partilham informação entre si.

No quarto nível, construção do conhecimento, é dado o início propriamente dito dos processos de interação colaborativa e participativa, em que são formuladas e discutidas as ideias com base nos conteúdos do curso ou da formação.

Por último, no quinto nível intitulado desenvolvimento, os formandos procuram alcançar as suas metas pessoais. Neste nível já atingem um elevado grau de interação com o recurso a estratégias de aprendizagem construtivista⁶¹⁶, disponibilizando *links* para os outros formandos. Nesta fase, os formandos tentam integrar o *e-learning* com outras formas de aprendizagem, refletindo sobre todo o processo.

Em relação ao processo descrito neste modelo, Salmon entende que “a não ser que o/a formador/a / *e-moderador/a* ajude e promova a interação, a maior parte dos/as formandos/as não ultrapassará o nível 2 (socialização)” (2000, cit. por Ramos e Lopo, 2004, p. 39). Ainda Salmon (2000, cit. por Ramos e Lopo, 2004) a respeito deste modelo, salienta que o formador deve procurar aumentar a interação, promover a confiança e encorajar a exploração de ideias. Um outro facto relaciona-se com o processo de aprendizagem resultante da formação através de *e-learning*, em que com o decorrer do mesmo o apoio técnico prestado pelo formador vai decrescendo à medida que vão aumentando as competências do formando. O objetivo final de todo este processo prende-se com a obtenção da autonomia por parte do formando, num ambiente de formação *online e-learning*.

Em relação a esta temática salienta-se ainda o modelo de qualidade para a formação mediante *e-learning* proposto por Vaillant e Marcelo (2009, cit. por Vaillant e Marcelo, 2015), como se apresenta na figura 96.

⁶¹⁶ Segundo Schuman, o “construtivismo baseia-se na premissa de que todos nós construímos a nossa perspectiva do mundo, através da experiência individual e do esquema” (1996, cit. por Lima e Capitão, 2003, p. 80). A aprendizagem construtivista baseia-se numa participação dos alunos ou dos formandos na resolução de problemas e na exercitação do pensamento crítico, relativamente às atividades que acham relevantes e atraentes. Eles «constroem» o seu próprio conhecimento, testando ideias e aproximações baseadas no conhecimento que possuem e na experiência, aplicando-as a situações novas e integrando o novo conhecimento no preexistente (Briner, 1999, cit. por Lima e Capitão, 2003), ou seja, o conhecimento é construído ativamente pelos alunos ou pelos formandos e não transmitido. O conceito chave do construtivismo é que a aprendizagem é um processo ativo de criação e não de aquisição do conhecimento. É ainda, de acordo com Lima e Capitão, “simultaneamente, um processo activo e reflexivo (2003, p. 81).

Figura 96 - Modelo de qualidade para a formação mediante *e-learning*

Fonte: Vaillant e Marcelo (2015, p. 150, adaptado de Vaillant e Marcelo, 2009)

O modelo de qualidade para a formação de profissionais da educação através de *e-learning* é composto pelas seguintes seis dimensões que devem ser tidas em conta: o contexto; o desenho do programa; a produção do programa; a colocação em marcha do programa; a implementação do programa; e o seguimento ou acompanhamento do programa.

A formação não se desenrola no vazio pelo que é necessário atender ao contexto social, profissional, educativo, económico e político em que acontece. Assim, atendendo a estes fatores e considerando que a formação deve ser ainda eficaz e «produzir resultados» naqueles que dela beneficiam, então a mesma deve estar contextualizada, tanto nos seus conteúdos, como nos seus procedimentos e práticas.

Depois de contextualizada, a formação é objeto de planificação ou desenho para “garantir que os processos não sejam improvisados e que sejam precisamente dirigidos para melhorar as competências dos destinatários e que contribuam para um melhor desenvolvimento profissional” (Vaillant e Marcelo, 2015, p. 151). Esta fase implica um diagnóstico da situação atual e uma proposta que permita desenvolver as aprendizagens previstas nos objetivos do programa. O desenho ou planificação do programa de formação deve incorporar as TIC como mediadoras do processo formativo, os objetivos, os conteúdos,

as estratégias e os recursos, tomando em consideração os processos de aprendizagem, assim como as condições, as possibilidades e as limitações da utilização destas tecnologias como suporte para a formação.

A terceira fase refere-se à «produção», «construção» ou elaboração das ações de formação através da *internet* o que exige a presença de algumas condicionantes, que Vaillant e Marcelo (2015) denominam de «usabilidade e acessibilidade», para permitir que a aprendizagem à distância e em ambiente virtual se concretize de forma eficiente. Assim, a produção técnica do programa deve realizar-se seguindo os procedimentos de usabilidade e acessibilidade adequados, de modo a propiciar uma aprendizagem de acordo com as metas e objetivos do programa, na modalidade de formação *online*.

Na quarta fase, depois de desenhado e produzido o programa de formação e antes do seu início, é necessário proceder-se à sua divulgação e também há seleção dos candidatos. Esta situação supõe a divulgação da formação de qualidade e o acesso à mesma, que deve ser proporcionado por uma adequada difusão da informação junto dos possíveis formandos que constituem o seu público-alvo.

Na penúltima fase para que se verifique a implementação adequada de um programa destas características, é imprescindível o trabalho de apoio e motivação que realizam os formadores através das tutorias, assim como a utilização dos recursos técnicos e humanos Vaillant e Marcelo (2015).

Por fim, o seguimento ou acompanhamento deste tipo de programa formativo deve estar presente ao longo de todos os momentos do seu desenvolvimento mediante a avaliação que deve realizada de forma contínua.

Ainda em relação a este modelo para a formação em *e-learning*, Vaillant e Marcelo acrescentam que a possibilidade do formando receber assessoramento por parte dos formadores, ou por parte de outros formandos que participam no programa, “representa um dos elementos mais importantes para assegurar que as aprendizagens se consolidem, superando as dificuldades de aplicação prática” (2015, pp. 151-152). Este é um tipo de programa formativo que promove o assessoramento continuado e que cria espaços virtuais de comunicação e de intercâmbio entre os formandos participantes.

Estes modelos fornecem um conjunto de soluções que contribuem para o aperfeiçoamento ou para a aquisição de conhecimentos e para a aplicabilidade dos mesmos, com resultados na vida de cada um, tanto ao nível pessoal como profissional (Machado, 2001).

Este tipo de formação apresenta inúmeras vantagens que são apontadas por diversos autores, entre os quais se salientam aquelas que Solabarrieta e Auzmendi enumeraram como sendo as principais, nomeadamente:

“la superación de la dimensión geográfica, la libertad de horarios para el estudio individual, una mayor adaptación al ritmo individual, la posibilidad de diferentes ritmos de inmediatez de la comunicación, el registro total o la disponibilidad en la red de la totalidad de los contenidos, esquemas, actividades, explicaciones, comentarios, etc., la gran disponibilidad de recursos posibles a través de la red y la posibilidad de realización de trabajo individual o en equipos” (2005, cit. por Herrero, 2013, p. 304).

Já para J. M. Santos as vantagens da aprendizagem à distância num ambiente digital são as seguintes:

- “1) O formando progride a seu ritmo.
- 2) Usa o seu espaço e tempo de um modo mais conveniente.
- 3) Tem o formador em simultâneo como seu orientador e parceiro próximo na busca do conhecimento.
- 4) Seleciona as suas necessidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional podendo ajustá-las às necessidades da organização a que pertence.
- 5) Avalia o seu próprio progresso na aprendizagem.
- 6) Reduz os custos da sua formação” (2008, p. 198).

O *e-learning* proporciona na ótica de Ramos outras vantagens que se prendem com a prévia disponibilização dos conteúdos, de elevada qualidade pedagógica e didática, de acesso fácil e rápido aos formandos, além da existência de “mecanismos capazes de assegurar permanentemente, um mínimo de interactividade entre formadores/as e formandos/as, sempre que possam surgir quaisquer dificuldades” (2004, p. 11).

Esta modalidade de formação à distância que, de acordo com Lima e Capitão (2003), vem facilitar o sistema de ensino, de aprendizagem e de formação, apresenta outras vantagens, tais como: permite ao formando aprender a qualquer hora, sem necessidade de cumprir um horário, em qualquer lugar e utilizando qualquer computador ou outra ferramenta «eletrónica» que permita a comunicação e o acesso aos conteúdos formativos; admite a conversação em tempo real ou diferido mediante a colocação de mensagens em grupos de

discussão *online*, possibilita que qualquer formando se integre numa determinada formação sem os habituais transtornos, uma vez que os materiais e as informações se encontram disponíveis vinte e quatro sobre vinte e quatro horas; faculta a economia de tempo; não se torna necessário efetuar deslocações para frequentar a formação, evitando os incómodos que causam e as barreiras que «levanta» à sua frequência; o formando aprende e forma-se ao seu próprio ritmo, tanto no modo de colaboração assíncrona como síncrona; o formando torna-se autónomo, é responsável pela sua aprendizagem e formação e tem a possibilidade de escolher os conteúdos marcando o seu próprio ritmo de formação; possibilita a «reutilização» dos conteúdos e das experiências noutras formações de uma forma parcial ou total; e permite que se disponha de informação sempre atualizada e que a mesma possa ser armazenada em suporte eletrónico sem as limitações do espaço físico que, por exemplo, se colocam à formação que é realizada recorrendo aos meios tradicionais como são os livros, o papel e outros meios.

Além destes aspetos, também as comunidades *online* que são «frequentadas» pelos utilizadores para partilharem e «transferirem» conhecimentos, para trocarem ideias e para esclarecerem dúvidas, podem ser utilizadas pelos formandos como uma mais-valia num processo formativo com o recurso ao *e-learning*. Este conjunto de vantagens traduz-se, conseqüentemente, num maior poder para o formando mas também numa maior responsabilidade sobre a sua formação, dado que “o formando passa a ser o responsável pela sua formação, enquanto que todos os outros elementos que viabilizam essa formação, incluindo o formador, estão ao seu serviço” (Meirinhos e Osório, 2006, p. 955).

Lima e Capitão (2003) sintetizaram um conjunto de vantagens e de desvantagens da utilização para o formando, para o formador e para a instituição de ensino ou de formação do recurso ao *e-learning*, como estratégia formativa, como se mostra no quadro 151.

Quadro 151 - Vantagens e desvantagens do *e-learning*

| <i>e-learning</i> | | |
|---|--|---|
| | Vantagens | Desvantagens |
| Formando | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade no acesso à formação e à aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> • A <i>internet</i> pode fornecer uma largura de banda pequena para determinados conteúdos. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Economia de tempo. | <ul style="list-style-type: none"> • A <i>internet</i> pode não estar momentaneamente disponível. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Formação e aprendizagem mais personalizada. | <ul style="list-style-type: none"> • Obriga a ter uma motivação forte, um ritmo próprio e a ser «disciplinado». |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Controlo e evolução da formação e da aprendizagem ao ritmo do formando. • Recursos de informação globais. • Acesso universal e aumento da equidade social e do pluralismo no acesso à educação, à formação e a fontes de conhecimento. | |
| Formador | <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar recursos de informação que abrangem todo o ciberespaço. | <ul style="list-style-type: none"> • Mais tempo na elaboração de conteúdos. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Construir um repositório de estratégias pedagógicas e formativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Mais tempo de formação. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Otimizar a formação e a aprendizagem de um número elevado e diversificado de formandos. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em atualizar a informação. • «Reutilização» de conteúdos. • Beneficiar da colaboração com diferentes organizações nacionais e internacionais. | |
| Instituição de ensino ou de formação | <ul style="list-style-type: none"> • Fornecer oportunidades de formação e de aprendizagem com qualidade elevada. | <ul style="list-style-type: none"> • Custos de desenvolvimento mais elevados. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Alcançar um número mais elevado e diversificado de formandos. | <ul style="list-style-type: none"> • Custos de formação mais elevados. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade na adição de novos formandos sem incorrer em custos adicionais. • Custo das infraestruturas físicas como as salas de aula são eliminados. | <ul style="list-style-type: none"> • Resistência humana manifestada por alguns formadores. |

Fonte: Adaptado de Lima e Capitão (2003, p. 64)

Através da informação deste quadro podemos constatar que as vantagens da formação com o recurso ao *e-learning* superam largamente as suas desvantagens. Também de acordo com a literatura são inúmeros os benefícios e poucos os inconvenientes para aqueles que realizam a sua formação por intermédio do processo de *e-learning* (Khan, 1997; Chute, Thompson e Hancock, 1999; Rosemberg, 2001).

As vantagens de forma resumida prendem-se com os materiais que estão sempre disponíveis, ou seja, ao longo de vinte e quatro horas e sete dias por semana, podendo o formando aceder aos mesmos à hora que mais lhe convier, não necessitando, portanto, de

viajar, nem de interromper as suas atividades, podendo canalizar esse tempo para a formação e para a aprendizagem, ou seja, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O formador pode construir materiais personalizados disponibilizando-os somente aos indivíduos a que se destinam ou permitir o livre acesso aos restantes membros do grupo de formação. Estes conteúdos a serem disponibilizados podem ser «reutilizados» e assim ser possível formar um conjunto mais alargado de formandos ao mesmo tempo, contribuindo para a otimização deste processo de formação e de aprendizagem.

Já a instituição responsável pelo ensino ou pela formação dos indivíduos consegue fornecer aos seus formandos oportunidades de formação e de aprendizagem com qualidade elevada, sendo possível oferecer conteúdos sempre adaptados à realidade, dado que em tempo real é possível alterar, corrigir e mesmo substituir conteúdos ou acrescentar outros.

Relativamente às desvantagens assinala-se a dependência da *internet*, isto é, de estar ou não a funcionar, além da velocidade de acesso, de «navegação» pelas páginas da *web*, assim como de transferência de conteúdos. Sublinha-se igualmente o custo elevado para a instituição de ensino ou de formação, no que diz respeito ao desenvolvimento da formação. Esta circunstância fica a dever-se ao facto do desenvolvimento de um curso de formação requerer mais tempo e mais trabalho por parte de muitos especialistas.

Segundo Lima e Capitão, os custos de formação também são mais elevados, uma vez que “a equipa de profissionais envolvida no desenvolvimento de cursos precisa de frequentar um maior número de acções de formação profissional e com uma frequência maior” (2003, p. 67).

Outras desvantagens são apontadas como, por exemplo: o material ser de carácter virtual e não em papel; muitas vezes a sua leitura por parte dos formandos ser feita de forma superficial; e a exigência de uma preparação prévia nas TIC para se poder realizar um tipo de formação neste âmbito (Solabarrieta e Auzmendi, 2005). Todavia, cabe àqueles que promovem este tipo de formação potenciar as suas vantagens e trabalhar para que as desvantagens sejam ultrapassadas ou minimizadas.

Na nossa perspetiva, ao conjunto de vantagens já enunciadas que o *e-learning* proporciona julgamos que se podem acrescentar as seguintes: a adaptação da formação às realidades concretas dos seus utilizadores; a criação de novos produtos e conteúdos, didáticos, pedagógicos e formativos inovadores; a possibilidade de aceder a estes «materiais» remotamente sempre que se queira, ou seja, a sua acessibilidade é notória dado que permite o acesso à formação em qualquer lugar e a qualquer momento; o acesso por parte dos

formandos à comunicação com especialistas de diferentes áreas geográficas do mundo; a rapidez de distribuição e atualização de conteúdos; a possibilidade de se partilharem recursos e experiências de forma mais rápida com outras instituições; a grande disponibilidade de recursos; a oportunidade para ampliar conhecimentos e adquirir novos; a possibilidade de se guardar todas as experiências formativas e os seus materiais daí resultantes em formatos digitais, para posterior utilização; a possibilidade de se aceder rapidamente e durante o tempo que se pretende, a um grande conjunto e variado de conhecimentos que pode ser proporcionado mediante a utilização dos novos meios de comunicação, tanto fixos como móveis; a garantia de elevados níveis didáticos, pedagógicos e formativos de transferência de conhecimento; o ritmo de aprendizagem e de formação poder ser definido pelo próprio formando; a grande flexibilidade, na medida em que contribui para a racionalização de recursos humanos e materiais; a promoção da inovação nos processos formativos; a estimulação da criação de conteúdos multimédia; a contribuição para a criação de comunidades de aprendizagem e de formação; a possibilidade de formação de um grande número de formandos ao mesmo tempo; o alargamento da cobertura geográfica de formação; e a contribuição para a diversificação da oferta formativa.

Mesmo atendendo às desvantagens que atualmente ainda apresenta o *e-learning*, as suas vantagens como acabámos de explicar superam largamente os constrangimentos e as algumas dificuldades que continuam a apresentar.

A formação de Diretores escolares através do processo de *e-learning* adquire uma dimensão mais ampla, na medida em que possibilita uma aprendizagem em linha e uma gestão do conhecimento ou a combinação de ambas.

Partindo de experiências recentes de formação *online* em temáticas ligadas à área de Administração Educacional, Silva e Silva (2009) realizaram um levantamento de textos publicados sobre esta temática, de modo a poderem comparar diferentes experiências e análises. Após este levantamento construíram uma síntese com origem em autores e contextos diferentes, o que lhes possibilitou chegarem a algumas conclusões, nomeadamente que:

“há uma elevada oferta de formação nos EUA e no Canadá, mas também em outros países de língua inglesa. O inglês é claramente a língua dominante nesta área ao nível das ofertas de formação. A formação neste campo, que parece estar mais estruturada, é oferecida por instituições já estabelecidas na formação clássica mas que têm investido na formação *on-line*, apresentando *websites* do tipo *campus virtual*, que mostram sofisticação técnica e ao nível do *design*, mas que, (...), escondem a estrutura do curso de olhares inquisitivos, por alguma

razão, procurando torná-la apenas acessível para interessados potenciais” (Silva e Silva, 2009, p. 2663).

Estes autores (2009) entendem que este tipo de formação tem aspetos positivos como o facto de conseguir conquistar novos públicos e de chegar a públicos distantes, o que traz benefícios mútuos para todos os envolvidos, desde os formandos às instituições de formação. Outros aspetos positivos, a que Silva e Silva apelidam de vantagens residem no facto da formação *online* permitir

“formar administradores mais familiarizados com as tecnologias informáticas as quais desempenham hoje um papel central como ferramenta administrativa e a possibilidade de interagirem com «especialistas» de outras latitudes com quem podem trocar experiências, abordar os processos noutra perspectiva e serem confrontados com questões que os levem a interpelar as suas próprias práticas” (2009, p. 2664).

Contudo, os mesmos autores (2009) dirigem-lhes algumas críticas, uma vez que se deveria pensar nesta modalidade de formação, não apenas como forma de conquistar mercados, mas também como uma oportunidade para modernizar a própria formação disponibilizada, mediante a mobilização de novos recursos e serviços, concretizando outras potencialidades, nomeadamente alargando competências de gestão da formação. Outras críticas relacionam-se com os formandos, em que Silva e Silva (2009) temem da parte destes um menor envolvimento e desmotivação como resultado da ausência da figura do formador, assim como a sua avaliação que é efetuada a partir das suas «produções», quando não se pode garantir a sua real autenticidade.

A estas críticas, Sherman e Beaty (2007) acrescentam-lhe outra que se prende com o facto de ainda não haver a perceção de que a modalidade *online* esteja a contribuir para uma melhoria da qualidade dos cursos que se disponibilizam na área de Administração Educacional. Além disso, estes autores (2007) entendem que tem havido uma insuficiente difusão por parte de diversas instituições, incluindo aquelas que mais têm investido nesta modalidade.

A respeito do que se tem feito neste campo, também se assinala a formação de Diretores escolares levada a cabo no ano de 2011 no Estado brasileiro do Rio Grande do Norte, designadamente através da realização de um curso de “Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar” (Queiroz e Gadelha, 2012, p. 1). Esta modalidade formativa apresenta uma

experiência do processo de ensino e aprendizagem realizado em espaço virtual, o que permitiu novas formas de organização do tempo de estudo e de trabalho em que se registaram ganhos de autonomia neste processo.

Outro exemplo diz respeito ao curso de mestrado em Direção e Gestão de Centros Educativos, que desde o ano de 1999 é levado a cabo em edições *online* pelo Departamento de Didática e Organização Educativa da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Barcelona, através da plataforma UB Virtual (Universidade de Barcelona Virtual) (González *et al.*, 2004), e que ainda hoje se realiza. Segundo Pereda (2012), este curso totalmente *online*, é também oferecido pela Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Deusto, em Bilbao. Trata-se de uma oferta conjunta por parte destas duas universidades espanholas que tem vindo a apresentar bons resultados. Esta iniciativa da autoria daquelas duas universidades foi a solução que encontraram para dar resposta à falta de tempo que habitualmente era invocada pelos Diretores e restantes elementos das equipas diretivas das escolas espanholas como razão justificativa para não participarem na sua formação e/ou capacitação, que antes se realizava presencialmente.

Ainda outros exemplos se podem citar como o da formação *online* de Diretores de instituições educativas que decorreu no início do século XXI na Comunidade Autónoma de Andaluzia, mais especificamente na Universidade de Granada (Martínez, 2004).

O processo de formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional pode ainda ser realizado com o recurso a outra plataforma eletrónica - o *MOODLE*⁶¹⁷. Trata-se de uma modalidade emergente nas universidades públicas, observando-se, contudo, alguma resistência por parte dos professores e formadores em a utilizarem e mesmo pelos próprios organismos educativos de cada país em a adotar para a promoção e realização de cursos nas áreas citadas para professores candidatos ao cargo de Diretor escolar ou para a formação daqueles que o já são.

Nunes e Serradas entendem que estes novos sistemas de formação que recorrem às TIC ajudam a se atingirem os seguintes objetivos:

⁶¹⁷ O *MOODLE* (*Modular Object Oriented Dynamic Environment*) é um *Software* livre desenvolvido por uma comunidade internacional de colaboradores, e permite gerir cursos através da *internet*, com a publicação de conteúdos e a interação entre professores ou formadores e alunos ou formandos, só entre professores ou formadores, ou ainda apenas entre alunos ou formandos, via *web*, bem como avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta plataforma permite também um minucioso controlo das atividades desenvolvidas por professores ou formadores e por alunos ou formandos com o recurso à *internet*.

“mudar comportamentos; transmitir informações selecionadas; melhorar os desempenhos na organização; «vender» a informação; promover a informação/formação técnica; realizar reciclagens profissionais (gestão da carreira); adaptar o pessoal às novas tecnologias; garantir paz social; aumentar a produtividade; melhorar a qualidade dos produtos/serviços; criar satisfação profissional; gerir conflitos” (1993, p. 19).

Neste âmbito, e de acordo com Gomes, Santos e Melo (2009), podemos salientar o que foi realizado no Brasil pelo MEC deste país com a implementação do curso de especialização em gestão escolar pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. O curso foi desenvolvido na modalidade de educação e formação à distância, através da plataforma *MOODLE*, e a sua organização e funcionamento foi concretizada na forma de polos distribuídos pelas diversas regiões de cada Estado brasileiro, em núcleos de tecnologia da informação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação. Com a realização deste curso os responsáveis pela política educativa brasileira pretendiam que um número considerável de Diretores das escolas públicas pudessem aceder e frequentar o mesmo de forma a ser possível “consolidar, nas práticas de gestão escolar, o princípio da gestão democrática da escola e a concepção de educação como direito e de qualidade social” (Gomes, Santos e Melo, 2009, p. 264).

Este curso permitiu que no primeiro ano do seu funcionamento, em 2006/2007, participassem 10 universidades federais do Brasil, sendo formados cerca de 4000 Diretores. Na sua segunda edição, em 2007/2008, o número de universidades aumenta para 27, o que possibilitou a formação de cerca de 16 mil Diretores de escolas públicas brasileiras, tendo contribuído para «cobrir» uma área significativa do território do Brasil tendo em vista a concretização dos objetivos já citados.

Outro exemplo que podemos mencionar e que ocorreu ainda no Brasil, é o curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que foi oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Amaral e Souza, 2015). Este curso foi disponibilizado na modalidade à distância, no período de agosto de 2008 a dezembro de 2009, tendo concluído 174 formandos dos 513 que se candidataram inicialmente. Destes últimos, apenas 388 foram aprovados nas provas de seleção que a universidade citada exigia, de acordo com a legislação escolar em vigor, tendo esse mesmo número de candidatos se matriculado no curso mencionado. Outro dado relevante prende-se com o facto do número de vagas abertas para a frequência deste

curso ter sido de 470, podendo daqui depreender-se a baixa percentagem daqueles que concluíram o curso e que se traduziu em 37,02%.

Também o Instituto Superior de Ciências Educativas, em Portugal, tem vindo a realizar desde 2007 uma forte aposta nos recursos tecnológicos e na qualificação dos seus recursos humanos, “orientada para o objetivo da inovação e sobretudo para a parametrização de serviços, formação de docentes e demais colaboradores académicos, sessões de sensibilização, esclarecimento e produção de materiais” (Picado, 2010, cit. por Martins, Pereira e Picado, 2012, p. 460). Essa aposta estendeu-se ainda aos estudantes nos diversos cursos incluindo o curso de mestrado em Gestão e Administração Escolar.

Portanto, o *e-learning* concetualizado como processo formativo que permite aprendizagens aos formandos de forma diferente da tradicional, ou seja, daquela que se conhecia e fazia em Portugal e no estrangeiro, até à última década do século XX, atualmente é realizado com o recurso à *internet* e em que incorpora uma variedade de elementos multimédia, como textos, áudio, vídeo, gráficos, fotografias, animações, entre outros. Desta forma, trata-se de um sistema aberto em que os formandos e os formadores têm liberdade para se «mover» dentro do dispositivo de formação, podendo avançar ao ritmo de cada um e eleger as suas próprias opções.

Este processo formativo permite também que os Diretores escolares possam colmatar algumas das suas necessidades de formação de forma mais célere e, por vezes, recorrendo a especialistas que se encontram fisicamente em espaços geográficos muito distantes, mas que através da *internet* lhes é possibilitada a comunicação com aqueles dirigentes.

8. Investigação sobre a formação e as necessidades de formação de Diretores escolares

Em Portugal, tanto a formação como as necessidades de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, como das Escolas não Agrupadas são temáticas relativamente novas. Em primeiro lugar, porque a constituição dos Agrupamentos de Escolas no nosso país não tem muitos anos e, em segundo lugar, porque o cargo de Diretor apenas surgiu no campo educativo após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, se lhe retirarmos algumas experiências que ocorreram no nosso país depois do 25 de abril de 1974. Motivado por estes factos, a investigação que a respeito desta temática tem sido levada a cabo no nosso país tem sido pouca ou quase nula, ao contrário do que sucedido noutros países a nível

mundial. Assim, pretendemos dar a conhecer um pouco do que se tem investigado neste campo, principalmente a nível internacional, pelo que as referências que se seguem, por ordem cronológica, e sob a forma de sùmulas de investigações realizadas, visam igualmente permitir uma perspetiva mais abrangente sobre uma temática escassamente tratada em Portugal e ampliar a análise para outras realidades e contextos onde se efetuaram esses estudos.

A este respeito podemos assinalar alguns estudos realizados neste domínio nos últimos 31 anos.

Neste âmbito, salienta-se na década de 80 do século XX, o estudo sistemático sobre as necessidades diretivas no ensino secundário de França, Suécia, Inglaterra, Holanda e Noruega, que foi levado a cabo por Buckley (1985), por solicitação do Conselho da Europa. Neste estudo foi possível conhecer as necessidades de formação dos Diretores escolares que, de acordo com Angulo (1998), coincidem genericamente com as necessidades de formação que estes profissionais da educação apresentavam nesta década nas seguintes áreas:

1. Gestão de si mesmo. Autogestão (autodesenvolvimento, controlo do stresse, controlo do tempo e uso racional do «tempo de Diretor»).
2. Gestão de pessoas (seleção, desenvolvimento das pessoas, valorização, comunicação, resolução de conflitos, negociação, mediação e gestão das pessoas enquanto grupo).
3. Gestão do currículo (planificação e desenvolvimento, prioridades, monitorização do rendimento nas aulas).
4. Gestão de recursos (edifício, equipamentos e materiais, controlo do orçamento e gestão financeira).
5. Gestão da organização (criação e manutenção de estruturas para a participação, de instrumentos para o registo e arquivo, delegação de tarefas e gestão de rotinas).
6. Gestão da mudança e desenvolvimento (estratégias de planificação a longo prazo, inovação e implementação de mudanças).
7. Gestão das relações externas (relativas ao sistema local, regional e nacional, relativas aos pais e à comunidade onde se insere a escola).
8. Liderança (papel do Diretor numa escola democrática e estilos de gestão e de liderança).
9. Conhecimento das leis (normativos relativos à escola e à juventude).

Salienta-se, também, a investigação realizada por Sallán (1989, cit. por J. C. Martínez, 2003) sobre a formação de Diretores de 479 escolas secundárias na província de Barcelona. A investigação permitiu concluir que a maioria dos Diretores não tinha recebido formação

específica para o cargo (88,4%) e que apenas uma minoria acreditava que não necessitava da mesma (15,3%). Em relação à formação, 22% consideravam-na imprescindível para aceder ao cargo enquanto 41% acreditava que a mesma é necessária para o desempenho de tais funções. Contudo, metade destes Diretores consideraram suficiente a sua preparação. Salienta-se no domínio das necessidades de formação que estes profissionais entendiam que deveriam frequentar mais atividades de formação permanente que tratassem, sobretudo, de aspetos de organização, legislação e dinâmica de grupos.

Outro estudo sobre formação para a direção escolar foi conduzido por Fernández (1992) em 95 escolas públicas e privadas de Espanha. As conclusões indicam que estes Diretores têm como principais necessidades de formação nos seguintes domínios: assunção da função de formação dos docentes; gestão administrativa; recursos humanos; e procedimentos e técnicas para a avaliação institucional.

Ainda neste ano se realizou outra investigação sobre equipas de direção em 228 escolas de educação pré-escolar na província de Saragoça, que foi levada a cabo por Bernal e Jiménez (1992, cit. por J. C. Martínez, 2003). Um dos objetivos era conhecer o nível de preparação que tinham quando acederam pela primeira vez ao cargo de Diretor de escola e o grau de importância atribuído a cada um dos âmbitos de formação dirigidos a este cargo. A falta de preparação de acordo com o grau de importância que estes Diretores atribuíram à formação apresenta-se enumerada da seguinte forma: 1) planificação relativa aos programas e aos projetos; 2) avaliação de escolas; 3) avaliação de programas; 4) relações interpessoais; 5) legislação escolar nos seus aspetos gerais e específicos; 6) técnicas de gestão, como a condução de reuniões, o arquivar de documentação, entre outros; 7) cumprimento de documentos oficiais; 8) organização geral da escola, salientando-se os departamentos e os horários; 9) organização dos serviços escolares como a cantina e os transportes; 10) organização das atividades complementares; 11) infraestrutura material e de espaços; 12) relações com os pais e encarregados de educação; e 13) dinâmica de grupos.

Também nesta altura, Castro e Junquera (1992) realizaram um estudo, a que já nos referimos neste nosso trabalho nas funções dos Diretores escolares, em que as principais conclusões em relação às necessidades de formação sentidas pelos Diretores inquiridos para serem eficazes no desenvolvimento das suas funções são as seguintes: formação em legislação (36%); burocracia, gestão e administração (18%); formação didática e pedagógica (14%); e em todas as áreas próprias da direção (14%). A restante percentagem não é apresentada por Castro e Junquera (1992) no estudo que realizaram.

Mais tarde, Sallán (1995) realizou outra investigação visando definir as necessidades de formação dos Diretores das escolas não universitárias espanholas. Para isso contou com uma diversificação de fontes de informação, tais como:

“a) *Evaluación demorada de cursos:*

- 3 cursos de los realizados por el MEC;
- 1 curso de los realizados por la Generalitat de Catalunya;
- 1 curso de los realizados por el Gobierno Vasco.

b) *Evaluación de necesidades expresadas y percibidas:*

- Una representación de 400 directivos del Estado con diferentes responsabilidades en los centros educativos.

c) *Evaluación de necesidades comparativas:*

- 10 expertos nacionales;
- 10 expertos europeos no españoles” (Sallán, 1995, p. 37).

Sallán (1995) completou a informação com todas as fontes de informação documental que o Estado espanhol lhe disponibilizou.

As principais conclusões a que chegou apontam para a insuficiente formação detida pelos Diretores no exercício das suas funções, com formação, em formação e sem formação. Esta necessidade de formação e de preparação deriva do facto de ser necessária uma preparação específica e diferenciada da docente, na medida em que as tarefas e as funções que desenvolvem os Diretores são diferentes. Assim, as necessidades de formação mais evidentes diziam respeito às seguintes áreas: elaboração de documentos; gestão de recursos (funcionais, materiais e humanos); legislação básica; temas burocrático-administrativos; modelos de organização de escolas; modelos de direção; sistema relacional (comunicação e participação); imagem institucional; cultura organizacional; clima organizacional; planificação da formação em escolas; diagnóstico institucional; técnicas e instrumentos de planificação; dinâmica de grupos; técnicas e estratégias para resolver conflitos; avaliação institucional; estratégias de dinamização de escolas; gestão e administração informática; planificação da formação profissional na escola; inovação; e investigação.

O estudo permitiu ainda concluir que é necessária uma formação que deveria ser realizada dentro do horário escolar mediante processos intensivos e extensivos,

preferencialmente nas seguintes modalidades: cursos dirigidos a Diretores do mesmo nível; cursos propostos e ministrados por vários proponentes e/ou formadores; assessoramento pontual; seminários coordenados por especialistas; e assessoramento tutorado à equipa de direção. Também uma formação que *“debería responder a gran parte de los considerandos establecidos al relacionar el modelo directivo y el modelo organizativo. Una formación inicial estructurada desde el sistema formativo parece imprescindible y debería acompañarse de propuestas variadas de formación permanente”* (Sallán, 1995, p. 643). Com este tipo de formação era percebida a melhoria do nível de conhecimentos, a aquisição de instrumentos e recursos, bem como o intercâmbio de experiências com outros Diretores escolares.

Apesar das necessidades de formação se detetarem fundamentalmente a partir da identificação de problemas relativos a normativos, desejos, tarefas, entre outros, Sallán adverte para o facto de que nem sempre todos os problemas da escola se podem resolver com o recurso à formação, pelo que *“no se puede establecer una relación mimética entre problema y formación, es decir, la formación no es la solución de «todo»”* (1995, p. 645).

Outra conclusão indica que as necessidades de formação dos Diretores escolares mudam com o tempo, isto é, não são estanques e definitivas, mas antes dinâmicas, dado que acompanham as mudanças que a sociedade e a escola imprimem.

Ainda neste âmbito, Sallán (1995) entende que perante os resultados do estudo se poderia elaborar um modelo de formação global que integrasse três níveis: formação inicial, formação para a função e formação na função diretiva. A primeira realizando-se previamente à nomeação para o cargo do Diretor e de âmbito mais genérica, enquanto a formação na e para a função diretiva deveria servir para reforçar os vínculos que se estabelecem entre Diretores e entre estes e aqueles que os auxiliam nessas tarefas, de forma a fomentar o intercâmbio de experiências e favorecendo a descoberta de possíveis colaborações posteriores. As temáticas a incluir deveriam diferenciar-se em função do grupo de destinatários. No entanto, a este nível poderiam considerar-se comuns os seguintes domínios: a escola e a função diretiva; a organização e o funcionamento das equipas diretivas (onde se inclui o Diretor); as abordagens institucionais; as estruturas de organização e funcionamento; o sistema de relações humanas; o processo organizativo, desde a planificação à avaliação e inovação; e o conhecimento da legislação e a administração educativa. Já as temáticas específicas poderiam incorporar os seguintes exemplos: a organização académica; a organização económica e administrativa; a gestão informatizada; a organização e desenvolvimento curricular; a gestão do pessoal; a

mudança organizacional; a liderança; os processos de qualidade total; e o «marketing» institucional.

Um outro estudo foi efetuado por M. A. Castro (1995), visando avaliar as necessidades formativas dos Diretores escolares da Galícia - Espanha no contexto da reforma educativa, numa perspetiva global e polivalente. Para a recolha de dados foi utilizado o questionário que se aplicou a uma amostra representativa de Diretores das escolas públicas e privadas desta região de Espanha, além da técnica Delphi⁶¹⁸ que incluiu especialistas e representantes dos órgãos de direção daquelas escolas implicados na temática da direção de escolas.

Este estudo permitiu a M. A. Castro (1995) concluir como mais relevante no que à formação de Diretores diz respeito, o seguinte:

- que quase metade destes gestores (46,6%) não frequentou nenhum tipo de curso, seminário ou outra formação diretiva, apesar de 91% considerar a formação necessária para se ser eficaz no exercício da atividade profissional;

- existe um consenso generalizado entre o grupo de peritos sobre a necessidade de uma formação específica para os Diretores escolares. Esta formação deve incluir *“una formación inicial, antes de acceder al cargo directivo, y una formación permanente durante el desarrollo del cargo de director. La formación permanente, además de la modalidad de*

⁶¹⁸ A técnica Delphi, de acordo com Ramos e Naranjo (2014), consiste em reunir um grupo de peritos, especialistas ou outros da temática pretendida. Explicar-lhes em que consiste este modelo, para depois se poder aplicar um conjunto de sucessivos questionários, a que se dá o nome de circulação. Na primeira circulação, o primeiro questionário é desestruturado, solicitando-se aos peritos que estabeleçam quais são os eventos e tendências mais importantes que vão dar-se no futuro relativo à área de estudo. Os questionários são devolvidos, procedendo-se à realização de um trabalho de síntese e seleção, obtendo-se um conjunto gerível de eventos, no qual cada um é definido da forma mais clara possível. Na segunda circulação, o segundo questionário com os acontecimentos é entregue aos peritos e pergunta-se-lhes pela data da ocorrência. Depois de respondidos, os questionários são entregues ao moderador que realiza uma análise estatística das previsões de cada evento. Posteriormente, o moderador elabora o terceiro questionário, que compreende a listagem de eventos e os dados estatísticos calculados para cada um, e entrega-os aos peritos ou especialistas solicitando-lhes que realizem novas previsões. Quando o moderador recebe as respostas, faz “de novo a análise estatística e, além disso, organiza os argumentos dados pelos peritos cujas previsões saem das margens interquartis” (Ramos e Naranjo, 2014, p. 162). Desta forma, o quarto questionário irá conter a análise estatística e o resumo dos argumentos, que será entregue aos peritos pedindo-lhes que façam novas previsões, tendo em conta as explicações dadas por eles, e que deem a sua opinião em relação às discrepâncias que surgiram no questionário. Deste modo, quando o moderador recebe o questionário, faz uma nova análise e sintetiza os argumentos utilizados pelos peritos, terminando assim a aplicação desta técnica, caso se chegue a um consenso, tendo apenas o moderador que elaborar um relatório sobre a temática tendo por base as respostas dos peritos e os comentários realizados pelos membros do painel, quando este é realizado. Quando as posições estão muito distantes, o moderador deverá confrontar os diversos argumentos para averiguar se foi cometido algum erro no decurso deste processo, a fim de o poder corrigir.

No caso do estudo a que nos referimos, M. A. Castro (1995) utilizou duas circulações que incluíram o primeiro e o segundo questionário. Os peritos selecionados foram os seguintes: Manuel Álvarez Fernández; Yvonne Andreasson; Serafín Antúnez Marcos; Nuria Borrell Felip; Antón Costa Rico; Constatino Freire Llamas; Joaquín Guarín Sallán; Gordon Cunningham; María Porto Vásquez; Juan José Sánchez Arévalo; Luís Sobrado Fernández; Aurelio Villa Sánchez; X. M. Iglesias Iglesias; e Emilio Crespo Correa.

“cursos debe contemplarse la de Seminarios Permanentes de Directores sobre problemas contextualizados” (M. A. Castro, 1995, p. 445);

- os Diretores sentem uma maior necessidade de formação para elaborar e desenvolver o Programa de Direção e participar na arquitetura escolar contextualizada. Neste contexto, a formação deve levar em linha de conta que a elaboração deste tipo de programa deve partir da avaliação de necessidades do meio e da comunidade educativa;

- os Diretores priorizam como necessidades de formação sentidas, o conhecimento da legislação, a filosofia da reforma educativa e o funcionamento das organizações. Já os peritos defendem que, além das necessidades formativas que os Diretores mencionam, as mais importantes relacionam-se com a dinamização da reforma educativa, o conhecimento da política educativa galega, a dinamização e a elaboração de projetos, como o curricular e o educativo de escola, a promoção da avaliação interna de escola e a dinamização das relações pessoais;

- para o desempenho do papel de liderança administrativa e curricular pelos Diretores é necessário ser disponibilizada mais formação neste âmbito a este tipo de dirigentes;

- os conteúdos de formação devem responder às necessidades detetadas nas funções prioritárias de contextualização do currículo, dinamização da reforma educativa, criação de um ambiente positivo de aprendizagem, abertura da escola à sociedade e inovação educativa, facilitar uma cultura de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e da liderança;

- entre as primeiras 37 necessidades formativas do Diretor, apenas aparecem quatro que estão legisladas como funções próprias deste gestor na legislação vigente, sendo as mesmas e a sua ordenação de acordo com a importância atribuída, as seguintes: “18 (*cumplir e hacer cumplir la legislación*), 25 (*gestión de recursos humanos*), 30 (*ejercer la jefatura y dirección del centro*) y 37 (*presidir los actos académicos*)” (M. A. Castro, 1995, p. 378);

- as variáveis contextuais e pessoais influenciam as necessidades de formação dos Diretores. As variáveis contextuais que mais influenciam as necessidades formativas dos Diretores dizem respeito ao nível educativo que a escola contempla, a procedência socioeconómico dos alunos, anos de funcionamento da escola, enquanto no mesmo âmbito, as variáveis pessoais se referem ao género do Diretor e à sua experiência neste cargo;

- as necessidades de maior formação do Diretor que contribua para uma direção inovadora, participativa e autónoma, incidem na abertura da escola à sociedade e à inovação educativa, na cultura de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, no controlo do stress e no programa de direção participativa.

M. A. Castro (1995), como conclusão geral assinala que as necessidades formativas relacionam-se mais com o perfil desejado ou ideal de Diretor (funções próprias) do que com o perfil real de Diretor (o que realiza com mais frequências - as tarefas). A formação deve basear-se mais no que deveria ser e no que terá que fazer num futuro imediato o Diretor, do que o que realmente faz com mais frequência na atualidade. Além disso, identificou as necessidades de formação diferenciando as que se relacionam com as funções ou papéis do Diretor escolar considerados como mais importantes, como são os casos, entre outros aspetos, da criação de um clima de trabalho adequado e da dinamização do currículo, das outras que dizem respeito às funções consideradas menos importantes que qualquer Diretor escolar desempenha, como é, por exemplo, a gestão dos recursos.

Ainda a este respeito, M. A. Castro (1995) acrescentou que a perceção que os Diretores galegos de então tinham das suas funções, condicionou as tarefas que realizavam na sua prática diretiva e as necessidades formativas.

Neste mesmo ano, outro estudo foi realizado por Sacristán (1995) sobre a análise das tarefas na direção das escolas. Teve como objetivo fundamental estudar as funções concretas que desenvolvem os Diretores no exercício da sua atividade profissional. Além destes aspetos, também se enquadrou neste estudo perceber as necessidades de formação dos Diretores escolares. O estudo incidiu sobre uma amostra representativa da totalidade das escolas públicas da Comunidade Valenciana. As principais conclusões apontam para que as áreas em relação às quais é necessária formação para os Diretores escolares são as seguintes: leis e normas educativas; avaliação de escolas; desenho curricular; como abordar diferenças entre estudantes; organização e administração da escola; gestão económica e/ou financeira; características do sistema educativo; métodos pedagógicos; relações humanas nos grupos; organização de recursos didáticos; coordenação de professores; aperfeiçoamento de professores; avaliação e promoção dos alunos; educação de pais e encarregados de educação; e relações com a comunidade. Estas necessidades podiam ser colmatadas se os Diretores fossem dispensados da componente letiva que tinham como uma das suas funções e se esse tempo fosse convertido na frequência de formação. Também se pudessem contar com assessorias pessoais especializadas que os visitassem nas suas escolas; se pudessem dispor de um serviço de assessoria para consultar quando necessitassem; ou ainda se fossem institucionalizadas reuniões e seminários de trabalho entre Diretores escolares. Além destes aspetos seria igualmente desejável se pudessem contar com a presença de inspetores ou outro

pessoal da administração; se pudessem visitar escolas consideradas «exemplares»; e mesmo se tivessem formação através de material escrito.

Ainda neste ano foi efetuado outro estudo, agora por Barroso (1995c), a que já nos referimos neste nosso trabalho, de âmbito mais vasto, mas que abordou também as necessidades de formação e desenvolvimento de competências dos 54 Diretores Executivos das escolas ou áreas escolares que iniciaram a experiência do «novo modelo de gestão» definido pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. As principais conclusões apontaram para que estes Diretores Executivos tivessem necessidades de formação e aperfeiçoamento muito diversificados, nomeadamente nas seguintes áreas e pela seguinte ordem de importância: 1º inovação; 2º organização; 3º planificação; 4º avaliação; 5º filosofia; 6º gestão de recursos; 7º gestão de pessoal; 8º gestão de relações; 9º gestão de si mesmo; 10º integração; 11º informação sobre a educação; 12º comunicação com os pais e encarregados de educação e comunidade educativa; 13º liderança; 14º gestão de alunos; e 15º comunicação com a administração educativa.

Segundo Barroso, apesar destes Diretores Executivos manifestarem necessidades de formação e aperfeiçoamento muito diversificados, existe um conjunto de cinco domínios que remetem para “competências que se relacionam, na sua maior parte, com actividades fundamentais do «*ciclo de gestão*» (planificação, organização, inovação, mudança, avaliação), e com a fundamentação das políticas, metas e objectivos de gestão («*filosofia*»)» (1995c, pp. 28-29).

Foi ainda inferido que somente dois domínios foram identificados pela maioria dos Diretores Executivos como áreas prioritárias de aperfeiçoamento, designadamente a inovação no que concerne a fazer com que as inovações e as mudanças ocorram de maneira efetiva e adequada e a organização relativamente a organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão do currículo, das actividades extracurriculares e para os aspetos administrativos.

Através deste estudo, podemos também identificar que na região do Algarve e no que se refere aos Diretores Executivos das nove escolas que participaram na experiência citada, estes priorizaram as necessidades de formação nas seguintes áreas: 1ª organização; 2º gestão de recursos; 3º inovação; 4º avaliação; e 5º integração.

No ano seguinte, Pacheco e Immegart (1996), após reverem diferentes modelos formativos para Diretores escolares e diferentes investigações sobre as necessidades formativas destes gestores chegaram às seguintes conclusões:

- a formação de Diretores escolares é um processo complexo, de longo prazo, que requer muitos recursos, uma variedade de atividades e intervenções em diversos domínios, além de exigir um esforço considerável;
- a formação de Diretores das escolas deve incluir possibilidades reais de se poder colocar em prática as habilidades, as capacidades, os conhecimentos, as competências e todas aquelas que são desenvolvidas na prática;
- um aspeto importante na formação dos Diretores escolares prende-se com a capacidade pessoal de aproveitar a experiência prévia detida e poder aplicar o conhecimento pessoal e a capacidade de desenvolver as funções diretivas;
- a formação para estes gestores deve considerar-se em termos de desenvolvimento progressivo e de compromisso pessoal;
- por fim, este tipo de formação não deve descurar o desenvolvimento e a consideração das escolas como sistema social.

Já no final do século XX, Lamarque (1997) estudou o nível de preparação que tinham os Diretores no ativo e ex-Diretores da educação pré-escolar/educação infantil e da educação geral básica/educação primária da província de Jaén quando acederam ao cargo de Diretor escolar pela primeira vez. O estudo permitiu a Lamarque (1997) concluir que os Diretores e os ex-Diretores desta província revelaram menos preparação nos seguintes âmbitos: avaliação de escolas; organização de serviços complementares; e técnicas de gestão. Concluiu, ainda, que os domínios relativos à organização de atividades extraescolares, à organização da escola, no que toca aos departamentos e aos horários, eram aqueles em que os sujeitos deste estudo se encontrava minimamente preparados quando acederam ao cargo pela primeira vez.

Mais tarde, Barrio e Lamarque (1998) aprofundaram o estudo anterior e publicaram os seus resultados. Estes refletem uma valorização alta dos conteúdos de formação, em particular nos que se relacionam com a organização e planificação da escola, a legislação escolar e a dinâmica de grupos, como aqueles em que as necessidades tanto dos Diretores como dos ex-Diretores sentem mais necessidades de formação como resultado da atuação da administração educativa espanhola. A maioria dos sujeitos inquiridos neste estudo (80%) considera imprescindível que o candidato a Diretor tenha uma formação específica e que esta seja adquirida antes de aceder ao cargo de Diretor escolar. Também a sua maioria, mas agora na ordem dos 70% destes sujeitos, considera que a formação que recebeu não é satisfatória para o desempenho do cargo de Diretor e defendem que a formação dirigida a estes profissionais deve ocorrer dentro do horário escolar e combinar uma formação intensiva com

períodos menos intensivos. No entanto, valorizam mais a sua experiência do que a formação que receberam para o desempenho das funções inerentes ao cargo de Diretor. Ainda a este propósito, e de acordo com Barrio e Lamarque, os especialistas nesta área em Espanha consideram

“que la formación que se oferta es demasiado «casuística», administrativista, y sin clara relación con un proyecto global de mejora y eficacia de los centros y del sistema educativo. Asimismo se acusa un elevado predominio de cursos que proporcionan una formación muy fragmentada y, muchas veces, de corte legalista y con poca continuidad. En ocasiones, las necesidades de formación se detectan fundamentalmente a partir de la identificación de problemas relativos a normativas, deseos, tareas, etc. por lo que realmente no han solucionado los problemas de formación de los directivos” (1998, p. 17).

Igualmente neste âmbito, o estudo permitiu inferir que a formação dos Diretores escolares em Espanha até a esta altura constituiu um problema que ainda não tinha sido resolvido pela administração educativa central.

Outra conclusão aponta para que a formação a disponibilizar pela administração aos Diretores escolares seja necessária, obrigatória e que deva realizar-se após a prévia deteção de necessidades de formação aos Diretores e aos candidatos a este cargo. Esta deve ser inicial e permanente, de tal forma que capacite os Diretores ou futuros Diretores para assumirem os processos de mudança que se produzem. Assim, Barrio e Lamarque (1998) propõem uma formação dirigida a este grupo de profissionais que deverá ter em conta os seguintes aspetos: que consiga preparar os novos Diretores para que sejam capazes de antecipar o futuro nas suas escolas; que se centre nas tarefas de líder, de gestor do currículo e de avaliador; que também prepare os Diretores escolares para o desempenho das funções de negociador, de promotor da mudança e de promotor de uma cultura colaborativa; e que saiba potenciar estratégias que permitam responder com êxito à natureza do trabalho de direção, como o controlo ou gestão do tempo e do stresse ou da flexibilidade, a perda do medo face à incerteza e o treino em torno da tomada de decisão.

No início do segundo milénio, Martínez, Camacho e Jiménez (2000) efetuaram um estudo relativo ao nível de formação das equipas de direção das escolas públicas não universitárias da Comunidade Autónoma de Andaluzia. A amostra foi composta por 2790 elementos da direção daquelas escolas (Diretores, Chefes de Estudo e Secretários),

distribuídas pelas oito províncias da citada Comunidade (Huelva, Sevilha, Cádiz, Córdoba, Málaga, Jaén, Granada e Almeria).

O estudo permitiu clarificar o nível de preparação destes profissionais. Se considerarmos apenas o caso dos Diretores e nos debruçarmos em relação à formação detida, salientam-se os seguintes domínios em que estes sujeitos se sentem preparados: planificação; relações interpessoais; legislação escolar; cumprimento de documentos oficiais; organização geral da escola; organização de atividades complementares; infraestrutura material e de espaço; e relações com os pais e encarregados de educação. Quanto às necessidades de formação, elas foram manifestadas nos seguintes âmbitos: avaliação de escolas; avaliação de programas; técnicas de gestão; organização dos serviços escolares; dinâmica de grupos; modelos, estratégias e técnicas relativas à formação dos docentes em exercício de funções; psicologia aplicada e orientação escolar; e didática geral.

Também no início deste segundo milénio outro estudo foi realizado, agora conduzido por Yuncosa (2001) em 8 escolas primárias de San Cristóbal, no Estado de Táchira, na Venezuela. A autora (2001) neste trabalho pretendia descrever as características profissionais dos Diretores destas escolas e, em função das mesmas, visava determinar quais eram as suas necessidades de formação, a fim de lançar as bases para a elaboração de programas de formação fundamentados em relação ao que estes gestores faziam, no que desejavam fazer e no que deviam saber para exercer as suas funções.

Os dados que recolheu foram provenientes da aplicação de questionários aos Diretores daquelas escolas primárias e a 71 docentes das mesmas, da entrevista realizada ao coordenador do plano de formação das escolas mencionadas e da análise documental constituída pelos aspetos legais orientadores da atuação destes executivos.

Em relação à deteção de necessidades de formação, Yuncosa (2001) pôde concluir que os Diretores das escolas primárias sentiam determinadas necessidades. Para o efeito construimos o quadro 152 onde, de forma genérica, agrupamos as mesmas.

Quadro 152 - Necessidades de formação de Diretores escolares segundo Yuncosa (2001)

- No conhecimento da legislação educativa. Os conteúdos e os procedimentos legais representam uma necessidade que os Diretores desejam satisfazer para se sentirem mais seguros no exercício das suas funções, em particular nas decisões que tomam, porque elas representam o uso do seu poder e, portanto, precisam de garantir a sua visibilidade e implementação.
- Na planificação, avaliação e supervisão, dado que como são consideradas fundamentais no âmbito da formação de Diretores escolares, ainda que recebam atualização nestas áreas por parte da administração central, por meio de cursos de forma generalizada, não lhes permite, desde a prática, elaborar diagnósticos, avaliar processos, negociar, facilitar o envolvimento dos membros e tomar decisões.
- No desenvolvimento de mecanismos, que lhes permita motivar a participação e a «abertura» de canais de comunicação com os membros da comunidade, com a finalidade de vencer os obstáculos e de ultrapassar as resistências. Trata-se de uma necessidade manifestada pelos Diretores destas escolas primárias que deve ser atendida a curto prazo, na medida em que é necessária para avançar paralelamente com as reformas educativas.
- Na gestão de conflitos, uma vez que a realidade escolar não é homogénea de conhecimentos, pensamentos e ações, pelo contrário, é uma realidade composta pela diversidade de interesses, divergências e incompatibilidades que devem ser tratados de forma idónea pelo Diretor escolar e é aqui que a sua ação tem um papel importante. Estes gestores de topo sentem que neste âmbito a sua formação não é suficiente quando têm de resolver conflitos, pois desconhecem as «ferramentas», tanto teóricas como práticas para os gerir no seio da escola.
- Na implicação dos profissionais escolares em processos de inovação e mudança na escola, em particular nas estratégias para os promover. Os diretores assumem que a sua responsabilidade e intervenção são vitais e, em alguns casos, estão convencidos de que são os únicos protagonistas nestes processos. Contudo, a formação nestas áreas começa a demonstrar que o Diretor não é o único gestor dos processos de inovação e de mudança. Neste âmbito, as suas necessidades prendem-se com o conhecimento e a implementação de estratégias para se tornarem em facilitadores da inovação e da mudança, integrados como uma prioridade dentro da melhoria da escola a diversos níveis.

Fonte: Adaptado de Yuncosa (2001, pp. 351-353)

Este estudo permitiu ainda a esta autora (2001), com base nas necessidades anteriores, enumerar as necessidades de formação reais, sentidas e potenciais destes gestores de topo das escolas primárias, como se esquematiza no quadro 153, a que apelidou de «Necessidades detetadas».

Quadro 153 - Necessidades detetadas

| Necessidades reais | Necessidades sentidas | Necessidades potenciais |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Como primeira autoridade da escola e supervisor nato da mesma; • No cumprimento da legislação escolar; • Na transmissão de diretivas, orientações pedagógicas, administrativas e disciplinares ditadas pelo Ministério da Educação; • Na representação da escola em todos os atos públicos e privados; • Na mobilização dos profissionais da escola em torno da melhoria das aprendizagens dos alunos; • Na responsabilização do seguimento, planificação e responsabilidade pedagógica; • No apoio ao trabalho docente e na formação de professores centrada na escola; • Na organização de toda a escola, visando alcançar um melhor trabalho educativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Na gestão e utilização de «ferramentas» para o exercício das funções diretivas; • No conhecimento e orientação sobre a legislação educativa e sua aplicação; • Na formação nas áreas relativas à planificação, avaliação e supervisão; • Na deteção de necessidades e resolução de problemas; • No recurso à implementação de estratégias que conduzam à mudança e à inovação na escola; • Na gestão de conflitos. | <ul style="list-style-type: none"> • No âmbito da gerência educativa e da administração escolar; • Na tomada de decisões; • Na liderança; • No desenvolvimento humano e nas relações interpessoais. |

Fonte: Adaptado de Yuncosa (2001, p. 362)

Yuncosa (2001), de acordo com o estudo que conduziu, globalmente entende que os Diretores das escolas já mencionadas revelam necessidades de formação profissional específicas que lhes permitam adquirir «ferramentas», bases teóricas, fundamentos organizativos, psicopedagógicos e legais para exercerem as suas funções, em particular na gestão de conflitos dentro da escola, no apoio aos docentes, conduzindo-os a melhorar as suas práticas educativas e na aprendizagem dos alunos, visando a obtenção de melhores resultados escolares.

Ainda por esta altura, mas em Portugal, a FNE realizou um estudo (Teixeira *et al.*, 2002), a que já fizemos referência no nosso trabalho, em que uma das temáticas investigadas se prendeu com a formação dos elementos dos órgãos executivos das escolas públicas a nível nacional, principalmente, no que diz respeito aos seus Presidentes⁶¹⁹. Deste modo, as principais conclusões apontam para o seguinte:

- a maioria dos Presidentes dos Conselhos Executivos, traduzido em 69%, não tem formação específica para o exercício das funções de administração escolar. Aqueles que têm este tipo de formação receberam-na ao nível de mestrado, dos cursos CESE, dos cursos de especialização ou mediante a frequência de ações de formação mais curtas ou breves;

- a formação específica detida por estes atores educativos ocorreu na sua maioria através da conclusão dos cursos CESE (49%), seguida da frequência de ações de formação de curta duração (26%), dos cursos de especialização (17%) e dos mestrados (8%);

- os Presidentes dos Conselhos Executivos detentores de formação específica são quem mais reconhece a necessidade dessa formação para se poder desempenhar com êxito as funções inerentes ao cargo que ocupam. Contudo, globalmente 88% destes gestores reconhecem a necessidade de formação específica para a administração das escolas públicas portuguesas;

- estes dirigentes sentem mais necessidades de formação nas seguintes temáticas alusivas à área da administração das escolas: legislação/formação jurídica; organização escolar; contabilidade/gestão financeira; gestão de grupos/relações humanas; organização curricular/gestão pedagógica; e outros (o que integra as Ciências da Educação e algumas disciplinas específicas desta área como a Psicologia, a Sociologia da Educação e a Sociologia das Organizações, bem como a liderança, a comunicação e a construção de projetos).

⁶¹⁹ Estes Presidentes dizem respeito ao cargo de Presidente do Conselho Executivo ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

J. C. Martínez (2003) realizou uma investigação empírica sobre a formação e as necessidades de formação dos Diretores escolares da Comunidade Autónoma de Andaluzia, com o objetivo de conhecer o nível de formação destes profissionais da educação e as suas necessidades de formação.

As conclusões a que chegou indicam que no início deste século na Andaluzia, os Diretores escolares detinham formação nas seguintes áreas: relações com os pais e encarregados de educação; cumprimento de documentos oficiais; relações interpessoais; organização geral da escola; infraestrutura material e de espaços; organização das atividades complementares; planificação dos diversos projetos, como o educativo de escola, o curricular, entre outros; e a legislação escolar em aspetos gerais e específicos.

Também foi possível identificar as áreas em que os Diretores se consideram pouco ou nada preparados e, portanto, onde sentem necessidades de formação, nomeadamente, em relação aos seguintes aspetos: serviços escolares (cantina e transportes); avaliação das escolas; modelos, estratégias e técnicas relativas à formação dos docentes em exercício de funções; avaliação dos programas curriculares; psicologia aplicada e orientação escolar; didática geral, nomeadamente, modelos didáticos, metodologias inovadoras, sociologia da educação, entre outros; técnicas de gestão; e dinâmica de grupos.

Este estudo permitiu ainda a J. C. Martínez perceber esta realidade no que toca à temática que vimos abordando, pelo que deste modo entende que

“podríamos inferir que las personas que desempeñan funciones directivas necesitan también una preparación y una cualificación profesional específica, aparte de las cualidades personales. Por lo tanto, la necesidad de formación de los Directores es algo asumido de forma generalizada por todos los especialistas de nuestra área y por los propios miembros del Equipo Directivo” (2003, p. 10).

Sendo que a preocupação com a formação tem a melhoria da qualidade da educação como horizonte, então isso implica a necessidade de uma formação específica e de qualidade que habilite os Diretores das escolas andaluzas para o desenvolvimento das suas funções, para a resolução dos problemas mais frequentes que surgem nas escolas e para compreender melhor o funcionamento e a organização das mesmas. Além de específica, a formação destes profissionais da educação deve também ser diferenciada da dos docentes.

Desta forma, e tendo por base este estudo, J. C. Martínez (2003) afirma que uma das problemáticas que afeta o modelo de direção desenvolvido nas escolas da Andaluzia é a

insuficiente formação que receberam os Diretores, sobretudo em domínios que se relacionam com a prática avaliativa nas escolas e as relações interpessoais.

Ainda neste âmbito, a formação em liderança e na resolução de conflitos é essencial para estes profissionais, dado que aos Diretores escolares é exigido que tenham capacidade de liderança, como também que consigam resolver os conflitos mediante as relações pessoais e interpessoais que tenham ou que entretanto tenham desenvolvido.

Uma formação sólida e de qualidade é o que a administração deve providenciar para os Diretores escolares, a fim de estes conseguirem desempenhar com sucesso as suas funções, caso contrário encontrarão “*dificultades para ejercer su cargo*” (J. C. Martínez, 2003, p. 11).

Ainda um outro estudo e mais recente foi realizado por Tristán (2006) nas escolas de educação básica do Estado de *Nuevo León*, no México.

Tinha como eixo central a deteção de necessidades de formação dos Diretores destas escolas, em que o autor (2006) pretendia identificar elementos pertinentes e relevantes para elaborar um diagnóstico de necessidades de formação que servisse de base à elaboração de propostas formativas.

Para tal, socorreu-se de um questionário estruturado que aplicou a 342 Diretores das escolas de educação básica daquele Estado, da entrevista a 30 Diretores daquelas escolas e outra a 6 funcionários, também, dessas escolas, de observações de campo em 18 escolas, 12 de carácter público e 6 de carácter privado.

Com o mesmo objetivo foram organizados 6 grupos focais de discussão com docentes da educação básicas de uma amostra das escolas daquele Estado mexicano.

Considerando as necessidades normativas, expressadas e percebidas, Tistán (2006) identificou as necessidades de formação dos Diretores das escolas de educação básica do Estado de *Nuevo León*, no México, como se apresentam no quadro 154.

Quadro 154 - Necessidades de formação dos Diretores de Educação Básica do Estado de *Nuevo León*, no México

| Necessidades de formação |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Necessidade de formação para incorporar o conhecimento fundamental dos novos referentes culturais presentes na sociedade, como consequência da globalização económica e da «revolução» das tecnologias da informação e da comunicação.• Necessidade de formação para incorporar o conhecimento fundamental no que toca à exigência da mudança institucional num contexto social, caracterizado pela complexidade, pela incerteza e pelo risco.• Necessidade de formação para participar na transformação da instituição escolar relacionada com a modificação das práticas educativas na escola e na sala de aula.• Necessidade de formação para construir uma gestão escolar democrática que permita transitar de uma cultura burocrática no ambiente escolar, a partir de um tratamento integral das situações educativas, que tenha como centro a aprendizagem individual ou coletiva daqueles que integram a comunidade educativa.• Necessidade de formação para incorporar a flexibilidade nas diversas formas de realizar o trabalho quotidiano da escola.• Necessidade de formação para potenciar o trabalho coletivo que permita construir uma cultura de reflexão para enfrentar as mudanças e as adaptações requeridas.• Necessidade de formação nas competências necessárias e suficientes para horizontalizar os processos de tomada de decisões.• Necessidade de formação nas competências necessárias e suficientes para desenvolver ambientes de trabalho com uma dinâmica colaborativa.• Necessidade de formação nas competências necessárias e suficientes para o estabelecimento de processos comunicativos no desenvolvimento de um trabalho em rede com outras instâncias educativas.• Necessidade de formação para transitar desde um exercício de uma modalidade diretiva e colaborativa que permita incorporar os diversos atores da comunidade escolar na construção do projeto institucional para melhorar os resultados educativos.• Necessidade de formação para transitar do exercício de uma liderança distribuída para transformar a escola numa comunidade de aprendizagem.• Necessidade de formação para incorporar os conhecimentos fundamentais referidos na avaliação institucional para identificar a situação que prevalece na instituição e construir colaborativamente estratégias de melhoria.• Necessidade de formação para incorporar os conhecimentos fundamentais referidos na avaliação da aprendizagem para construir com os professores o processo avaliativo das aprendizagens dos alunos.• Necessidade de formação para conceber, impulsionar e potenciar a inovação educativa.• Necessidade de formação para o exercício da tarefa de organizar o trabalho escolar na perspetiva de incorporar a participação dos atores da comunidade educativa na tomada de decisões.• Necessidade de formação para o exercício da tarefa de planificação do trabalho escolar com uma dinâmica de trabalho colegial em que participem professores, pais e encarregados de educação.• Necessidade de formação para o exercício da tarefa de assessoria técnico-pedagógico dos professores.• Necessidade de formação para o exercício da tarefa de supervisionar o trabalho académico dos professores.• Necessidade de formação para o exercício da tarefa de gestão dos recursos materiais e financeiros.• Necessidade de formação na condução de reuniões operativas e na orientação da dinâmica de grupos. |

Fonte: Adaptado de Tistán (2006, pp. 513-514)

Estes dados mostram não só a complexidade do trabalho do Diretor como também os múltiplos aspetos a serem considerados no desenho de processos formativos, que desde a perspetiva do trabalho realizado, este processo formativo se concebe como de carácter obrigatório, formalizado e sistemático para os que aspiram a aceder ao cargo de Diretor escolar.

Os resultados da investigação levada a cabo por Tistán (2006) permitiram-lhe afirmar que a maioria dos Diretores das escolas citadas não recebeu formação específica para desempenhar as suas funções. Neste sentido, o autor (2006) considerou ser necessário naquele Estado do México se institucionalizar um organismo educativo que se responsabilizasse pela formação de carácter obrigatório destinada a todos aqueles que aspiram a ocupar o cargo de administração e gestão das escolas básicas.

Beatriz e Olano (2007) realizaram uma investigação nas escolas rurais da província de São Miguel, na região de Cajamarca, no Perú, em que utilizaram entrevistas em profundidade a 4 Professores-Diretores e questionários a 9 dos 34 Professores-Diretores que trabalham nas 34 escolas com apenas um docente, de forma a recolher informação sobre as necessidades de formação destes Diretores, que também exercem as funções docentes. Foram também realizadas entrevistas em profundidade com os especialistas desta província da Unidade de Gestão Educativa Local que são responsáveis pela supervisão deste tipo de escolas. Desta forma, concluíram que a formação recebida até ao momento pelos Professores-Diretores é insuficiente para o desempenho das funções de direção, salientando que as necessidades de formação estão associadas às seguintes áreas: gestão pedagógica; gestão institucional; e gestão administrativa. Outra conclusão aponta para que deveria existir uma formação inicial a ser disponibilizada pela administração educativa a estes profissionais da educação que visasse um melhor desempenho nas duas áreas: a da docência e a relativa à direção do estabelecimento de ensino. Os conteúdos desta formação deveriam integrar o domínio pedagógico e o administrativo. No âmbito pedagógico surge como necessidade de formação a adaptação do desenho curricular a uma escola com um só professor. No âmbito administrativo, estas necessidades “*contemplan el desarrollo de contenidos que apunten a la elaboración de instrumentos de gestión*” (Beatriz e Olano, 2007, p. 74).

Considerando que este tipo de escolas deveria estar integrado em redes educativas institucionais, as necessidades de formação dos Professores-Diretores passam a girar em torno dos seguintes aspetos: projeto educativo da rede de escolas; intercâmbio de experiências pedagógicas; partilhar equipas de trabalho como as de direção, infraestruturas e material educativo; execução de ações coordenadas com outros setores para a melhoria do serviço educativo; e trabalhar em equipa, a fim de otimizar o intercâmbio de experiências e de conhecimentos, assim como potenciar o estabelecimento de acordos e protocolos orientados a melhorar a qualidade educativa.

Desta forma, Beatriz e Olano resumem as conclusões da investigação mencionando que as necessidades de formação dos Professores-Diretores das escolas com um docente da província de São Miguel “*apuntan sobre todo a la parte administrativa e institucional de la gestión*” (2007, p. 75).

Assim, dadas as conclusões que esta investigação permitiu salientar, Beatriz e Olano entenderam propor as seguintes recomendações: um programa de formação contínua dirigida aos Professores-Diretores no exercício do cargo e também para aqueles que o pretendam desempenhar; uma formação teórica e uma formação prática interrelacionadas, na modalidade de formação flexível e que responda às características dos destinatários e das suas necessidades de formação, bem como das escolas, disponibilizada em materiais impressos atrativos e que facilitem a sua leitura e utilização; que integrem, entre outras temáticas, o trabalho em redes educativas; em que seja realizada a avaliação dos participantes no programa na gestão da instituição educativa; ainda que seja efetuada a monitorização e seguimento da formação por parte da autoridade educativa do Perú; também a sua avaliação; e por último que os formadores deste programa de formação tenham “*mayor conocimiento de la realidad sobre la cual se va a capacitar, dominio del tema, manejo de contenidos actualizados, facilidad para trabajar los contenidos considerando la realidad y requerimientos del participante en el programa*” (2007, p. 77).

Biain e Fernández (2007) realizaram uma investigação com o propósito de conhecer a forma em que a LOE e os Decretos das diferentes Comunidades Autónomas de Espanha respondem às necessidades de formação dos Diretores escolares.

Os resultados da investigação destacam as diferenças existentes nas diversas Comunidades, assim como os requisitos para a superação do programa de formação, sublinhando que na maioria deles os requisitos estabelecidos são gerais, com a exceção para o que acontece nas Canárias e na Andaluzia, em que é necessária uma assistência mínima por parte dos formandos às sessões presenciais e à realização das atividades.

Sublinham, ainda, que poucos Decretos, no âmbito desta matéria, concretizam os objetivos e os conteúdos do programa de formação inicial e que o maior «peso» da formação recai sobre os seguintes aspetos: funcionamento e gestão das escolas; e procedimentos de gestão administrativa e de recursos. Noutras Comunidades, entre as quais se destaca a Andaluzia, também se trabalham outros objetivos que de acordo com Biain e Fernández (2007) têm uma grande projeção de futuro na formação inicial e permanente de Diretores, tais

como: gestão das relações na escola e no trabalho em equipa; técnicas de dinamização das equipas de trabalho; e tratamento dos conflitos.

Quanto ao horário em que se realiza a formação, na maioria das Comunidades ocorre num formato misto já que se desenrola em períodos letivos e não letivos.

Neste aspeto é salientado que a libertação de horário de trabalho para a realização da formação, como acontece quando esta se desenvolve nos períodos não letivos, traz tranquilidade para fazer a formação.

Ainda neste âmbito, mas no que toca à parte prática da formação, esta investigação permitiu diferenciar a existência de grupos de Comunidades Autónomas espanholas: aquelas que estabelecem um ano de práticas, entre as quais se situa a Andaluzia, e outras em que o período de práticas decorre em paralelo com a formação inicial.

A investigação possibilitou também constatar a existência de outros elementos importantes, tais como: os formandos valorizam positivamente os seminários mensais, as jornadas e os grupos de trabalho que se realizam no programa de formação inicial de Diretores escolares na Andaluzia; estes sujeitos consideram acertada a tutorização por parte dos Diretores com experiência no cargo; os mesmos valorizam também as orientações para o período de práticas e elaboração dos relatórios relativos ao que fez na escola para arquivar no País Basco; e ainda estes indivíduos descrevem que em algumas Comunidades espanholas se há de realizar um trabalho prático com o objetivo de aplicar a teoria à prática.

Por último, Biain e Fernández (2007) destacam a importância da formação que é disponibilizada aos Diretores das escolas espanholas, dado que a mesma deve dar resposta aos seus itinerários pessoais e profissionais, além de os implicar na sua realização mediante a seleção de conteúdos que integre, os objetivos que pretenda que sejam atingidos e o apoio que possa ser dado pela administração educativa.

Igualmente neste âmbito salienta-se a investigação realizada por Sandoval-Estupiñán *et al.* (2008) com respeito à caracterização e necessidades de formação de Diretores escolares das instituições básicas, oficiais e privadas, colombianas.

Neste estudo, conclui-se entre outros aspetos, que os Diretores das escolas da Colômbia têm sido formados em teorias empresariais em detrimento de teorias «alimentadas» pelo conhecimento educativo e pedagógico, que são trasladadas com alguma facilidade à educação sem serem submetidas à reflexão profunda e coerente com os fins, que esses conteúdos «transportam» e têm impregnado a política educativa e as práticas destes Diretores e os têm influenciado no uso de uma linguagem empresarial, bem como têm influenciado a

forma da administração atuar na conceção e organização de todo o sistema educativa e consequentemente das escolas. No âmbito das necessidades de formação evidenciaram-se

“«tensiones» como una constante. La tensión entre lo interno y lo externo, la política y los contextos, lo teórico y lo práctico, lo pedagógico y lo administrativo, los tipos de liderazgo, los medios y los fines, la ética y la técnica, los principios y los resultados, lo urgente y lo importante” (Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2008, p. 47).

Neste sentido, entendem Sandoval-Estupiñán *et al.* (2008) que o Diretor escolar colombiano deve ser um profissional com uma formação integral, interdisciplinar, e um líder capaz de solucionar os problemas que lhe surgem.

Ainda no que se refere à sua formação, deve ser harmonizada e articulada a formação pedagógica e administrativa; deve ser requerido um conhecimento mais de carácter prático e contextualizado; e é necessário ir mais além da reflexão sobre a dinâmica institucional, os contextos e a comunidade.

A deteção de dificuldades e de necessidades formativas percebidas pelos Diretores escolares da Comunidade Autónoma de Aragão no processo de acesso ao cargo⁶²⁰ constitui a investigação efetuada por Toledo e Agudo (2008a⁶²¹; 2008b) no âmbito da temática que vimos abordando.

O objetivo essencial era compreender o processo de acesso ao cargo de Diretor de escola pública do ensino não superior, identificando as principais dificuldades experimentadas ao longo do processo, bem como a formação detida e as necessidades de formação percecionadas.

Deste modo, iremos centrar o foco apenas nestes últimos dois aspetos. Assim, como principais conclusões, em primeiro lugar, no que diz respeito ao grau de preparação que os Diretores consideraram possuir para aceder ao cargo, por ordem de importância, surgiram as seguintes formações: 1º organização geral da escola (departamentos, ciclos, horários, entre outros); 2º relações interpessoais; 3º apoio à aprendizagem dos alunos; 4º processo de tomada de decisões; 5º processo de planificação institucional, como o projeto educativo, o plano anual

⁶²⁰ Esta investigação, com a referência n.º SEJ2005-08513-C04-03/EDUC, foi financiada pelo Ministerio de la Educación y Ciencia (Secretaría de Estado de las Universidades y Investigación; Secretaría General de Política Científica y Tecnológica), ao abrigo del Plan Nacional I + D + I (2004-2007).

⁶²¹ Esta investigação teve como sujeitos 89 Diretores de escolas da Comunidade de Aragão - Espanha, em que 55 exerciam a sua atividade profissional em Jardins de Infância e Escolas Primárias, 25 eram provenientes de Escolas Secundárias e 9 de Escolas Rurais Agrupadas.

de atividades e outros projetos; 6º intervenção perante problemas de disciplina manifestados pelos alunos; 7º assessoramento aos professores; 8º processo de comunicação; 9º direção de reuniões; 10º processo de inovação e mudança; 11º legislação escolar; 12º realização de tarefas administrativas; 13º gestão do tempo para o desempenho do cargo; 14º intervenção em situações de conflito de interesses entre docentes, pais e administração; 15º imagem e projeção exterior da escola; 16º avaliação de escolas e de programas; e 17º organização dos serviços escolares, como a cantina e os transportes, entre outros. Por outro lado, os Diretores das escolas da Comunidade de Aragão necessitam de aprofundar determinadas temáticas em quem se salientam como as mais importantes, as relações interpessoais, a intervenção em situações de conflitos ou problemas de indisciplina e os processos de comunicação, apesar de deterem alguma formação nestas áreas.

A investigação permitiu ainda a Toledo e Agudo (2008a; 2008b) salientar que deve ser considerado a elaboração de um plano de formação com o objetivo de proporcionar aos Diretores e aos futuros Diretores escolares umas competências básicas, a melhoria das que possuem e a aquisição de outras, de forma a evitar a sua «cristalização» em função das constantes solicitações do contexto. A formação a ser contemplada e disponibilizada por este plano deve ainda centrar-se nas reais necessidades de formação destes Diretores, visando a sua capacitação e atualização, bem como o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, ou seja, *“una formación contextualizada y orientada hacia las necesidades reales y emergentes - capaz de dar respuesta ante el cambio y la incertidumbre - y que apueste por modelos más democráticos, donde adquiere importancia el liderazgo distribuido y compartido”* (Toledo e Agudo, 2008a, p. 1008).

Deve ainda ser uma formação planificada, sistematizada e integral. Deste modo, os programas de formação a serem elaborados na Comunidade de Aragão

“deben estar fundamentados en las necesidades reales percibidas por los directores, porque el objetivo esencial que se persigue es proporcionar al director o futuro director unas competencias básicas que realmente respondan a dichas necesidades, además, que continúe mejorándolas y adquiera otras nuevas en función de las demandas emergentes del contexto” (Toledo e Agudo, 2008b, p. 9).

Ainda no país vizinho, mas no País Basco, o Consejo Escolar de Euskadi (2009) realizou um amplo estudo sobre a direção escolar de todas as escolas públicas desta região de Espanha, em número de 492, tendo recorrido à aplicação de um questionário ao qual obteve a

resposta de 243 estabelecimentos de ensino. Neste estudo, entre diversos itens investigados, foi abordada a temática da formação dos Diretores destas escolas, tendo as principais conclusões sido as seguintes:

- a necessidade de formação é mais evidente nos Diretores das escolas primárias do que nas secundárias;

- é imprescindível uma formação antes de começar a exercer o cargo diretivo. Essa formação deve ser específica de forma a dar resposta às solicitações cada vez maiores que a escola se confronta neste século;

- para o desempenho do trabalho do Diretor, a formação e o assessoramento continuam a ser necessários;

- à semelhança do Diretor é conveniente que os elementos da equipa diretiva também realizem um curso de formação de pelo menos 100 horas de duração. Estes cursos devem integrar conteúdos teóricos e outros ligados à prática;

- a partilha de experiências entre os Diretores das várias escolas desta região espanhola é um elemento muito importante na preparação destes atores educativos. Também a difusão de boas práticas que se têm verificado nestas escolas, principalmente na primeira década deste século, é uma fonte importante que contribui para a melhoria profissional dos Diretores escolares bascos;

- as necessidades expressadas e sentidas pelos Diretores das escolas do País Basco contrastam com a escassez da oferta formativa que as autoridades educativas têm disponibilizado e continuam a dirigir a estes sujeitos;

- as necessidades de formação que se destacam por parte destes Diretores escolares reportam-se às relações humanas, em particular com a dinamização de grupos e a resolução de conflitos. Ainda necessitam de realizar a atualização nas áreas pedagógica e curricular.

No mesmo ano de 2009 realizou-se uma pesquisa no Brasil que foi conduzida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) sobre gestão e liderança educacional. Consistiu na aplicação de questionário aos Diretores das escolas dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Sul, que permitiu obter informações sobre o perfil desses gestores, as suas atividades no cargo, a sua formação e necessidades de formação e o seu processo de escolha. A amostra definida para esta pesquisa foi composta por 3000 Diretores de escolas urbanas com pelo menos 300 alunos. Foram aplicadas estratificações por Estado, por rede de ensino e por tamanho do

município (pequeno, até 100.000 habitantes; médio, entre 100.000 e 500.000 habitantes; e grande com mais de 500.000 habitantes).

Segundo o CAEd (2009), as principais conclusões apontam para os seguintes aspetos no que se refere à formação destes profissionais da educação: 69,96% dos Diretores frequentaram cursos de especialização de pelo menos 360 horas; 10,09% têm curso de aperfeiçoamento, o que contempla 180 horas de formação; 2,5% têm curso de mestrado na área qualificante para o desempenho das funções de Diretor; 0,16% têm curso de doutoramento na mesma área; e 17,29% não têm formação pós-graduada nesta área.

Já quanto à formação específica na área de Administração Escolar, verificou-se que 34,32% têm graduação com habilitação em Administração Escolar, 27,9% têm especialização na área de Administração Escolar e que 37,78% não possuem este tipo de formação.

Ainda no âmbito da formação, quando questionados se entre os anos de 2007 e de 2009 haviam participado em atividades de formação contínua em áreas relacionadas com o desempenho das suas funções, a maioria afirmou que o não tinha feito (57,63%), tendo 42,37% indicado que haviam participado em tais atividades de formação contínua naquele período de tempo. Entre estes 42,37%, a avaliação que fizeram dessa participação foi a seguinte: 0,56% entendeu que a mesma não contribuiu para mudar nada na sua prática profissional; 16,05% afirmaram que a formação frequentada ajudou a reforçar aquilo que se encontravam a fazer no exercício da sua atividade profissional; 27,54% indicou que os fez rever algumas práticas; somente 6,66% mudou significativamente as práticas que desenvolvia; 10,44% mencionou que a formação em que participaram lhes acrescentou novas práticas, principalmente «didáticas»; e 38,75% afirmaram que a formação realizada lhes acrescentou novas práticas, principalmente «gerenciais».

Quanto às necessidades de formação, estes Diretores escolares invocaram a gestão escolar como a área que têm mais necessidades de formação.

Carranza (2010) realizou um estudo envolvendo dez Diretores novos de escolas primárias no México com o objetivo de enumerar as suas necessidades de formação. Os dados obtidos neste estudo permitiram a Carranza (2010) concluir que as necessidades de formação comuns a estes Diretores escolares foram identificadas a partir da explicitação que os mesmos fazem acerca das suas necessidades de formação profissional para dirigir uma escola e também mediante a análise dos comentários e das suas narrativas sobre os problemas que enfrentaram durante os primeiros meses de exercício profissional e que lhes provocou um elevado nível de stresse.

Deste modo, as necessidades de formação genéricas destes Diretores das escolas primárias mexicanas prendem-se com: a gestão educativa estratégica; a liderança; a comunicação; a delegação; a negociação; a resolução de problemas, a antecipação de problemas e de conflitos e de outros aspetos; o trabalho em equipa; e a participação e a solicitação educativa.

O estudo permitiu ainda a Carranza chegar a outras conclusões, nomeadamente que

“el 60% de los directivos demandan mayores conocimientos sobre legislación educativa, básicamente cuestiones relacionadas con la normatividad. El mismo porcentaje desean orientaciones sobre cuestiones administrativas: entendidas como el llenado de documentos requeridos por inspección, supervisión o otra dependencia educativa, así como, la elaboración de presupuestos solicitados en los proyectos de mejora escolar en los que participan. (...). El 50% de los directivos reconocen que les es necesario desarrollar estrategias que favorezcan las relaciones humanas en su centro escolar para fortalecer la colaboración, el compromiso, el interés y la diligencia de los docentes en función de los propósitos educativos previstos” (2010, p. 137).

Ainda no que toca à formação do Diretor escolar, assinala-se a investigação levada a cabo por Delgado (2010a) na Andaluzia, tendo por objetivo geral analisar e interpretar a implementação do Programa de Formação Inicial para a direção escolar nesta região espanhola.

Neste sentido, foi tomada como referência a opinião de especialistas, assim como os programas do resto das Comunidades Autónomas espanholas, visando a exploração de novas propostas de melhoria, se fosse necessário, para conseguir uma direção das escolas de acordo com as exigências das competências profissionais do cargo nos estabelecimentos escolares do início da segunda década deste século.

A recolha de dados foi realizada em momentos distintos. Num primeiro momento foi utilizado um questionário fechado para conhecer a opinião de especialistas sobre a formação inicial para a direção.

Posteriormente, foram utilizados questionários abertos e entrevistas com os oito coordenadores pedagógicos da formação inicial para a direção escolar em cada província andaluza, e também com a técnica que coordena este tipo de formação na Junta de Andaluzia.

Utilizaram-se também questionários abertos com os oito coordenadores provinciais de formação. Já com os assessores de formação dos Centros de Professores foi aplicado um

questionário misto com perguntas abertas e fechadas, dado que esta população é mais numerosa e dispersa por toda a geografia andaluza e proceder a entrevistas tornava-se mais demorado e caro. Como complemento a estes dados, a autora (2010a), através da análise de conteúdo, pretendeu escrutinar a plataforma virtual criada pelo Conselho de Educação e Ciência para o Programa de Formação Inicial de Diretores em práticas. Neste caso, foi possível obter informação sobre aspetos formais deste Programa que ajudam a descrevê-lo, assim como não formais, os seja, as perceções, as intenções, as necessidades e expetativas das pessoas que intervêm na formação inicial, através da análise dos fóruns.

Por último, como forma de se alcançar o rigor e a credibilidade da informação, Delgado (2010a) procedeu à triangulação da informação, tendo concluído nesta investigação o seguinte:

- de acordo com os especialistas, o modelo de direção carece principalmente de formação específica para o exercício do cargo de Diretor escolar;

- a formação inicial para a direção escolar deveria ser realizada antes e após a nomeação como Diretor, não subsistindo qualquer dúvida que a formação antes da nomeação é fundamental para o exercício das funções deste gestor, em que a formação é recebida com o um processo extensivo que permita combinar a teoria e a prática. Por outro lado, os programas de formação inicial para a direção escolar nas diferentes Comunidades Autónomas não priorizam a formação para a liderança pedagógica, enquanto os responsáveis pela formação inicial para a direção escolar de Andaluzia consideram que a coordenação pedagógica, a tutela e os grupos de trabalho são eixos fundamentais neste tipo de formação;

- existem diferenças consideráveis entre os programas de formação inicial para Diretores escolares das diversas Comunidades Autónomas espanholas, o que revela a tendência para a não existência de um estilo diretivo coincidente para toda a Espanha que se queira potenciar. Além deste aspeto, a própria duração destes programas difere de Comunidade para Comunidade, variando por exemplo entre as 20 horas em Cantábria e as 120 horas nas ilhas Baleares. Ainda neste âmbito, se pode referir que em algumas Comunidades como Aragão, Astúrias, Catalunha, Castilha la Mancha (apenas a fase teórica), La Rioja, País Basco e a Comunidade Valenciana (a totalidade da formação), a formação inicial para os Diretores escolares termina antes do início do exercício do cargo;

- a legislação prevê a dispensa da formação inicial a frequentar pelos Diretores escolares nomeados em Espanha, nos seguintes casos e nas seguintes Comunidades:

- na Andaluzia quando já despenharam as funções de coordenador de um centro de adultos durante dois anos;
 - em Aragão quando tenham exercido qualquer cargo diretivo ou quando tenham exercido na direção durante seis meses seguidos ou 180 dias alternados;
 - nas Canárias quando tenham realizado um curso de pelo menos 75 horas de duração, convocados pela Direção Geral de Ordenação e Inovação Educativa e aprovados na parte teórica e ter exercido na direção durante um ano, também aprovados mas na parte prática;
 - na Catalunha quando estejam acreditados por esta Comunidade;
 - na Rioja quando tenham realizado um programa de formação para equipas diretivas promovido por uma organização competente em matéria de educação;
 - em Navarra quando tenham exercido por um período de dois anos qualquer cargo diretivo ou estando acreditado e não tendo exercido ou tendo exercido por um período inferior a dois anos ou ainda tendo frequentado o programa de formação para equipas diretivas do Departamento de Educação;
 - na Galícia quando se encontra “*ejerciendo la dirección durante el curso en que se convoca la selección*” (Delgado, 2010a, p. 537);
- os cursos de formação são disponibilizados como grupos de trabalho, formação em centros ou jornadas, sendo as modalidades formativas em cada Comunidade as seguintes:
- curso com palestras e casos práticos nas Astúrias, Castilha la Mancha, Catalunha, Galícia, Madrid e Navarra;
 - curso com palestras e desenvolvimento da direção nas Baleares, Cantábria e na Rioja;
 - curso com palestras, desenvolvimento da direção e reelaboração do projeto de direção em Aragão, Canárias, Extremadura e Múrcia;
 - curso com palestras em Valência e no País Basco;
 - apenas Andaluzia e Castilha León apresentam um Completo programa de formação inicial, abarcando várias modalidades formativas;
 - em algumas Comunidades, como é o caso da Catalunha e do País Basco, não existe a fase prática no programa de formação inicial para a direção escolar;
- a maior parte dos cursos de formação citados centram-se em aspetos formais como a legislação, os processos de gestão da qualidade e os programas de gestão, mais do que nos

processos e nas dinâmicas que subjazem nas escolas e que contribuem para dinamizar a vida das mesmas;

- a modalidade formativa mais valorizada por tutores, assim como por Diretores formados, diz respeito ao assessoramento tutelado à equipa diretiva, confirmando a conveniência e o coincidir de posições da maioria dos inquiridos e entrevistados em relação a este aspeto, ou seja, que se forme toda a equipa diretiva e não apenas o seu máximo responsável - o Diretor, e que este tipo de formação deve preferencialmente ocorrer antes da nomeação ou então antes e depois da nomeação dos elementos para o desempenho dessas funções;

- na generalidade, a organização da formação inicial para a direção escolar não parte de uma clara deteção de necessidades de formação das pessoas que vão formar-se, salvo no caso da província de Sevilha, em que é distribuído um questionário antes do início da formação e também na província de Almeria, em que se realiza um «interrogatório» sobre a deteção de necessidades formativas. Esta situação que se verifica nestas duas províncias contribui para «desenhar» todo o processo relativo à formação de Diretores, o que permite ir ao encontro das suas necessidades;

- a plataforma virtual criada pela administração central para apoiar os Diretores acabou por converter-se fundamentalmente num «veículo» para: a colocação de dúvidas por parte dos novos Diretores e a sua resolução por parte de outros Diretores mais experientes ou pelos tutores; o tratamento de temas de interesse sobre a direção escolar; e a análise de questões de interesse sobre a própria formação;

- a formação inicial para a direção escolar na Comunidade de Andaluzia prepara os Diretores fundamentalmente nas competências de relações interpessoais, trabalho em equipa e participação;

- o objetivo mais conseguido pelo programa de formação inicial para a direção escolar em Andaluzia foi a partilha de experiências por parte dos Diretores mais experientes e que que apresentavam uma trajetória reconhecida no exercício da direção, com os restantes colegas de profissão mais novos e inexperientes;

- ainda no caso concreto de Andaluzia, e no que se refere, por exemplo, ao curso de formação inicial para a direção escolar de 2008-2009, sublinha-se que a maior parte dos Diretores tinha entre 41 e 50 anos de idade (21,7%). Cerca de metade da sua totalidade tinha uma experiência docente de mais de 16 anos. A maior parte dos Diretores novos que frequentou este curso também tinha experiência no cargo diretivo, concretamente no

desempenho de outras funções que não as de Diretor e apenas 7,5% se encontravam nesse cargo quando frequentaram o programa de formação inicial.

A frequência deste curso foi apontada maioritariamente pelos formandos como sendo para adquirir instrumentos e recursos de organização, em detrimento da satisfação de exigências de formação da administração educativa e mesmo da própria promoção pessoal.

Relativamente à formação propriamente dita, a relação da formação com as características da escola de cada formando, o horário e os gastos de participação foram considerados por estes como não tendo sido suficientemente adequados. Também foi atribuído escasso valor à atenção às suas necessidades de formação. Em contrapartida, foram apontados como mais adequados os objetivos e o sistema de apoio à formação, bem como a atenção recebida por parte do tutor.

Noutra investigação, também levada a cabo por Delgado (2010b), com o recurso a 18 especialistas espanhóis que mais publicaram sobre direção e organização escolar no país vizinho, nomeadamente, professores universitários e diretores de revistas sobre a temática que vimos abordando, teve como objetivo conhecer as suas opiniões sobre este assunto, designadamente, sobre a formação inicial de Diretores escolares. De entre essas opiniões sublinha-se o que consideram ser a insuficiente formação especializada recebida pelos Diretores espanhóis para desempenharem as funções inerentes a esse cargo.

Outras dificuldades que o modelo espanhol de Direção escolar revela e que é apontado também neste estudo, prendem-se com os seguintes aspetos: a dificuldade em o Diretor escolar formar a equipa da direção; a ausência de formação nos casos em que se verifica a nomeação extraordinária para o cargo por parte da administração; a falta de consenso sobre a necessidade de uma direção com certa autonomia e controlo social, incluindo para decidir sobre a sua formação em função das reais necessidades sentidas; e a inexistência de um programa de formação de Diretores exigido para aceder ao cargo.

Outras conclusões apontam para o facto de se considerar a formação inicial para o Diretor escolar dever ocorrer em horário laboral, mas num processo teórico prático intensivo e que, preferencialmente, se deve realizar nas seguintes modalidades:

“asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores/as expertos/as; curso impartido por varios ponentes; asesoramiento tutorizado al nuevo director/a por otros directores/as expertos/as; asesoramiento puntual y contextualizado a los nuevos/as directores/as; curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo; seminario coordinado

por un/a experto/a; curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos” (Delgado, 2010b, p. 5).

Já os conteúdos a serem valorizados neste tipo de formação dirigido aos Diretores escolares devem incidir sobre: o sistema relacional, como a comunicação e a participação; as técnicas e estratégias para resolver conflitos; a gestão dos recursos humanos, como são os casos dos docentes e dos alunos; a inovação; a legislação; a gestão e administração informática; a investigação; as estratégias de dinamização; a cultura organizativa; a avaliação institucional; o clima institucional; os modelos de organização de escolas; os modelos de direção; a gestão dos recursos funcionais, como os horários e os orçamentos; a gestão dos recursos materiais; a imagem institucional; a planificação da formação nas escolas; a elaboração de diversos documentos institucionais, como os projetos (educativo de escola, curricular de escola e outros); e as técnicas e instrumentos de planificação.

Em relação às competências diretivas, no que à formação inicial dos Diretores escolares diz respeito, devem ser priorizadas as seguintes: relações interpessoais; compromisso ético; resolução de problemas; trabalho em equipa; comunicação; adaptação à mudança; liderança; orientação à aprendizagem dos alunos; participação; organização; controlo emocional; autonomia; autogestão; desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional do Diretor e dos colaboradores da sua equipa; e força interior e energia.

Num outro estudo⁶²² efetuado por Farré (2010), alusivo ao que se sabe sobre a liderança atual das direções das escolas da Catalunha, procurou-se responder a diversas questões previamente colocadas, entre as quais destacamos a seguinte: É possível e necessária uma formação em liderança para dirigir na complexidade? Tendo por base a totalidade dos Diretores das escolas públicas desta região de Espanha que perfazem cerca de 2400 Diretores, em que foram enviados questionários e apenas se obtiveram 421 validados (cerca de 17,54% de taxa de retorno), de modo a proceder-se do ponto de vista dos agentes de liderança escolar, contrastando as suas necessidades formativas com as dificuldades detetadas no exercício da direção escolar. Deste modo, verificou-se que 37% dos Diretores já tinham participado num programa de formação inicial requerido pela LOE. A maioria (58%) dispunha da antiga

⁶²² Este estudo foi possível graças à licença de estudos concedida pelo Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya - Resolució EDU/2413/2009, de 27 de Julio (Diário Oficial da Generalitat da Catalunha - DOGC n.º 5461, de 9/9/2009).

acreditação de direção⁶²³, em que praticamente metade a obteve mediante a frequência de cursos de formação. Os restantes 5% não dispõem da antiga acreditação nem realizaram qualquer formação inicial. No que toca à formação recebida, sublinha-se o facto de 11% ter recebido mais de 300 horas de formação, 20% entre 90 e 300 horas, 18% entre 60 e 90 horas, 28% entre 30 e 60 horas e com menos de 30 horas de formação recebidas existiram 19% de Diretores. Ainda neste âmbito, 4% não sabe ou não respondeu. No que toca às necessidades de formação destes profissionais, Farré (2010) concluiu que a atual formação em direção escolar na Catalunha não satisfaz as necessidades formativas dos Diretores das escolas, apesar destes reconhecerem a sua importância para a melhoria do sistema educativo. Os aspetos valorizados como mais necessários e em que sentem necessidade de formação prendem-se com o trabalho em equipa, a direção de equipas e a gestão das pessoas.

Em relação à questão colocada no início do estudo e apesar de existir uma percentagem elevada destes líderes educativos que manifestou não possuir uma formação adequada que lhes permita desenvolver a sua profissão com garantias de êxito e da sua maioria reconhecer a sua necessidade, é possível e necessária uma formação no âmbito da liderança para dirigir a escola na complexidade do mundo atual, das suas relações e exigências, designadamente “*una formación dirigida a los directivos de centros mantenidos com fondos públicos (públicos y concertados), y a personal docente que muestre interés en temas de gestión*” (Farré, 2010, p. 7). Ainda uma formação em direção escolar coerente com a legislação da Catalunha e com a situação atual dos Diretores escolares e que tenha em consideração os diferentes estudos realizados por profissionais e académicos em gestão e liderança, atendendo também às necessidades formativas organizacionais e dos responsáveis pelas escolas desta Comunidade. Igualmente, uma formação que adote uma metodologia prática, de estudo de casos e de intercâmbio de experiências, afastando-se dos modelos teóricos.

A análise de necessidades de formação dos Diretores escolares no México é outra investigação que abordamos. A mesma foi realizada por González *et al.* (2010) ao longo do ano de 2009, no âmbito do Programa de Cooperação Interuniversitária e Investigação Científica da Agência Espanhola de Cooperação Internacional. O seu objetivo consistiu em conhecer e analisar as necessidades de formação dos Diretores das escolas secundárias

⁶²³ Na Catalunha a acreditação da direção encontra-se regulada pelo Decreto n.º 71/1996, de 5 de março, segundo o qual esta acreditação se podia obter realizando uma formação específica ou por outras condições, como ter uma experiência superior a quatro anos no exercício dos cargos de Diretor, de Chefe de Estudos ou de Secretário, ou ainda ter uma titulação específica, entre outras.

mexicanas com o fim de proporcionar elementos de ajuda para o desenho, implementação e avaliação de um modelo de formação para estes profissionais da educação. Esta investigação surgiu no seguimento de trabalhos anteriores, nomeadamente, iniciados no ano letivo de 2007-2008 por parte da Universidade Pedagógica Nacional (México), da Universidade Autónoma da Baixa Califórnia (México) e da Universidade de Barcelona (Espanha).

Para a deteção das necessidades de formação destes Diretores das escolas secundárias mexicanas, González *et al.* (2010) utilizaram grupos de discussão, entrevistas em profundidade e informações de especialistas nesta temática. As principais conclusões indicam a existência de “*una fuerte carencia de formación para el desempeño del cargo que poseen los directivos escolares de escuelas secundarias en México*” González *et al.* (2010, p. 4), onde se integra o Diretor. Outras conclusões apontam para os seguintes aspetos: a oferta formativa parece ser insuficiente, irregular e episódica e não é disponibilizada de forma equitativa nas diversas modalidades ao nível federal, estatal, regional ou de escola; os Diretores consideram necessária a formação para o desempenho da função, existindo assim uma necessidade sentida, contudo, reconhecem que as condições estruturais das escolas limitam a efetividade dos processos formativos; e frequentemente as ofertas formativas existentes evidenciam a contradição no que toca às áreas em que incidem, nomeadamente, sobre motivação de grupos humanos, liderança e inovação, quando na realidade o que a administração educativa do México exige aos Diretores é que estes sejam responsáveis pelo cumprimento da legislação federal, estatal, regional ou de escola e da política educativa proveniente de uma autoridade de qualquer nível.

No que toca aos conteúdos da formação considerados fundamentais para os Diretores das escolas secundárias mexicanas, González *et al.* (2010) salientam aqueles que nunca deveriam faltar num programa de formação para estes profissionais, designadamente: o currículo escolar, tanto no que se refere ao seu conhecimento em geral, como ao seu fundamento e implementação; as capacidade relacionadas com o trabalho em equipa; a liderança; a legislação; a organização escolar; a administração; a planificação; o conhecimento da adolescência, principalmente conteúdos relacionados com o conhecimento e compreensão das problemáticas e culturas adolescentes e juvenis na contemporaneidade e das consequências que comporta para a gestão das escolas frequentadas pelos alunos do ensino secundário; o sistema educativo mexicano; a política educativa; a escola e sociedade; a diversidade e igualdade; e as tecnologias digitais.

Esta formação deveria ser disponibilizada aos Diretores destas escolas do México nas modalidades de cursos, oficinas, licenciaturas, especialidades ou especializações, mestrados e doutoramentos, ou outros, dependendo também dos objetivos que se pretendam alcançar e da disponibilidade de recursos materiais e humanos, mas especialmente de tempo.

Como recomendação ou sugestão, González *et al.* (2010) mencionam que é necessário a autoridade educativa no México implementar precisos e rigorosos programas de formação no âmbito da direção escolar dirigidos aos Diretores das escolas secundárias mexicanas. Por outro lado, advertem para o facto do desempenho correto das funções destes profissionais, além de se preocuparem em ter acesso a uma formação adequada ao exercício das suas funções, é fundamental que sejam capazes de :

- “• *Observar y analizar todo lo que pasa en la escuela, con el fin de conocerla a fondo, especialmente a los profesores.*
- *Asumir el rol y sus consecuencias y, destacando entre ellas, ejercer la autoridad con responsabilidad y compromiso.*
- *Conocer la legislación”* (González *et al.*, 2010, p. 7).

Neste ano realizou-se, igualmente, outra investigação, agora na Comunidade Autónoma do País Basco e conduzida por Jáuregui, Sabals e Agudo (2010) sobre o acesso à direção das escolas públicas desta região espanhola.

Nesta investigação foi tomada como população todos os 127 Diretores que acederam a este cargo nas escolas públicas do País Basco, no ano letivo de 2008-2009, aos quais foi aplicado um questionário, tendo-se obtido 114 questionários validados. Entre outros aspetos, esta investigação debruçou-se sobre a temática da formação destes atores educativos, tendo chegado às seguintes conclusões:

- os Diretores atribuem muita importância à formação inicial recebida, no entanto, reivindicam mais formação prática e permanente;
- a administração deve ter em consideração a oferta formativa que disponibiliza a estes atores educativos, a contribuição da Universidade de Deusto (Bilbao), da inspeção educativa, dos Diretores com experiência e dos especialistas nesta matéria;
- a formação inicial deve ser obrigatória para os Diretores sem experiência e para aqueles que se candidatam a este cargo e opcional para aqueles que já têm experiência;

- a formação no âmbito da direção e da gestão deve fazer parte dos cursos das Escolas Universitárias de Magistério e das Faculdades de Ciências da Educação, além de integrar os cursos de formação inicial de Diretores e de candidatos a este cargo;

- os temas de maior interesse para os Diretores das escolas públicas do País Basco em que estes manifestaram maiores necessidades de formação vinculam-se a áreas especificamente educativas, extraescolares, de âmbito burocrático e legislativo, bem como aquelas que se relacionam com a convivência e as relações interpessoais. As temáticas específicas que a investigação apurou prendem-se com a avaliação do centro educativo, a organização de serviços extraescolares, como a cantina, os transportes, a gestão do tempo, a inovação educativa, a convivência e a resolução de conflitos, as relações interpessoais, a legislação educativa, as tarefas administrativas e burocráticas, a melhoria da imagem da escola (*marketing*), a direção de reuniões, a planificação institucional, a tomada de decisões, a comunicação verbal e não-verbal e o apoio à aprendizagem.

O Departamento de Educação do Governo da Catalunha também levou a cabo um estudo que foi conduzido por Gorriz (2012) sobre a formação e as necessidades de formação dos Diretores escolares desta Comunidade Autónoma de Espanha. Para tal, foi aplicado aos Diretores das escolas desta Comunidade e aos restantes elementos diretivos um questionário. As principais conclusões indicam que:

- o Departamento de Educação do Governo da Catalunha ofereceu formação aos Diretores das suas escolas públicas. Entre 2004 e julho de 2009, esta formação concretizou-se com a realização de 32 cursos efetuados em modalidades diferentes, em que se formaram 999 Diretores escolares. O conteúdo de cada um destes cursos foi composto por cinco blocos: bloco 1 - organização, funcionamento e gestão das escolas públicas. Planificação estratégica. Avaliação. Organização e gestão de recursos humanos e materiais; bloco 2 - estratégias de mediação, comunicação e dinâmica de grupos; bloco 3 - legislação em termos de escola, alunos e professores. Procedimentos de gestão administrativa e financeira. Gestão da prevenção de riscos laborais; bloco 4 - TIC; e bloco 5 - comunidade escolar e relações com o meio envolvente. Projeção externa da escola;

- o programa de formação não apenas para os Diretores escolares mas também para os restantes elementos das equipas diretivas das escolas secundárias, iniciou-se em março de 2007 e até junho de 2009 já tinham sido formadas 800 pessoas das equipas diretivas. Este programa de formação foi composto por 14 módulos que variaram entre 15 e 20 horas. Cada módulo constava de uma parte presencial e de um trabalho não presencial. Os módulos deste programa de formação foram os seguintes: módulo 1 - planificação estratégica e autonomia: uma ferramenta de melhoria; módulo 2 - avaliação da escola e da função docente e diretiva; módulo 3 - a escola, uma organização

que aprende; módulo 4 - gestão do currículo por competências; módulo 5 - emoções e desenvolvimento: do âmbito pessoal ao profissional; módulo 6 - liderança e gestão da mudança; módulo 7 - marco normativo de referência; módulo 8 - gestão financeira, administrativa e académica; módulo 9 - TIC na escola; módulo 10 - a escola e o meio envolvente; módulo 11 - gestão da prevenção de riscos laborais nas escolas; módulo 12 - convivência e organização da escola; módulo 13 - escola inclusiva; e módulo 14 - estratégias de dinamização para o trabalho partilhado;

- o programa de formação para equipas diretivas das escolas públicas primárias e infantis da Catalunha formou 550 pessoas entre fevereiro e junho de 2009. Esta formação foi constituída por 18 módulos assim distribuídos: três módulos básicos, em que o primeiro era de carácter obrigatório e intitulava-se «um novo olhar ao currículo» e o segundo era escolhido entre o módulo denominado «a escola, uma organização que aprende» e o módulo chamado «cultura de escola». Só após a conclusão destes dois primeiros módulos é que o formando passava a frequentar um conjunto de 16 módulos, sendo 14 iguais ao programa de formação dirigido às equipas diretivas das escolas secundárias, apenas com algumas variações, e os dois restantes módulos sob o nome de «gestão do conhecimento organizacional nas escolas» e de «escola rural»;

- além deste conjunto de programas de formação, o Departamento de Educação do Governo da Catalunha disponibilizou também aos Diretores das suas escolas públicas um plano de formação de zona, que consistiu numa formação de escola ou de uma área em que por necessidades concretas solicitasse a esta entidade governamental uma formação específica. Este tipo de formação variou entre conferências, oficinas de formação com uma duração nunca superior a 10 horas, assessoramento, grupos de trabalho e até cursos com uma duração de 30 horas;

- na Catalunha existem outras organizações que realizam cursos temáticos dirigidos aos Diretores escolares. Entre elas salientam-se as formações promovidas pelos sindicatos de professores, pela associação de diretivos da educação pública da Catalunha e pelo fórum europeu de administradores da educação. O conteúdo destes cursos constitui-se basicamente por «ferramentas» necessárias para se «construir» um projeto de direção, requisito necessário para um candidato se apresentar ao concurso de méritos para aceder ao cargo de Diretor escolar;

- a formação detida pelos Diretores das escolas da Comunidade da Catalunha foi obtida da seguinte forma: 68% através do Departamento de Educação do Governo da Catalunha; 16% nas universidades; 39% mediante os planos de formação de zona; e 15% noutras organizações, em que se destaca a federação catalã de centros de ensino, a fundação Pere Tarrés e a fundação Escola Cristina

de Catalunha⁶²⁴. Dos 16% de Diretores que receberam formação em universidades, metade fizeram-no em mestrados, em que 50% decorreram em universidades públicas e os outros 50% tiveram lugar em universidades privadas. Os mestrados foram concretizados nas seguintes temáticas: gestão e direção de escolas; direção de centros escolares; administração e direção de empresas; gestão pública; mediação de conflitos; e direção de recursos humanos. A outra metade destes Diretores realizou trabalhos monográficos organizados por universidades ou concluíram o antigo curso de «acreditação de Diretores»;

- a quantidade de horas «investidas» pelos Diretores das escolas catalãs sobre a temática «direção escolar» foi a seguinte: menos de 30 horas (19%); entre 30 e 60 horas (28%); entre 60 e 90 horas (18%); entre 90 e 300 horas (20%); mais de 300 horas (11%); e 4% não contabilizou o número de horas;

- 51% destes Diretores entendeu que não recebeu formação suficiente para o desempenho deste cargo, enquanto 49% entendeu o contrário;

- a aprendizagem e o benefício que a formação trouxe a estes Diretores foi a seguinte: 11% não aprendeu nada nos cursos de formação; 53% aprendeu pouco; 34% aprendeu bastante; e só 2% aprendeu muito com a formação que frequentou;

- as necessidades de formação evidenciadas pelos Diretores das escolas públicas da Catalunha em direção escolar foram aquelas que se relacionam com as seguintes temáticas: competências pessoais, como a autoconfiança, a perseverança, a integridade, a adaptação à mudança, a resistência ao stresse, a aprendizagem e a melhoria contínua; gestão do tempo; gestão de conflitos; conhecimento dos instrumentos institucionais e legais; trabalho em equipa e direção de equipas; habilidades de negociação; planificação estratégica; recursos humanos, em particular a gestão de pessoas; recursos financeiros; TIC, processos e qualidade; avaliação e prestação de contas; gestão do currículo; supervisão e avaliação docente; desenvolvimento profissional docente; projeção exterior; trabalho em rede; direito e procedimento administrativo; e direito laboral;

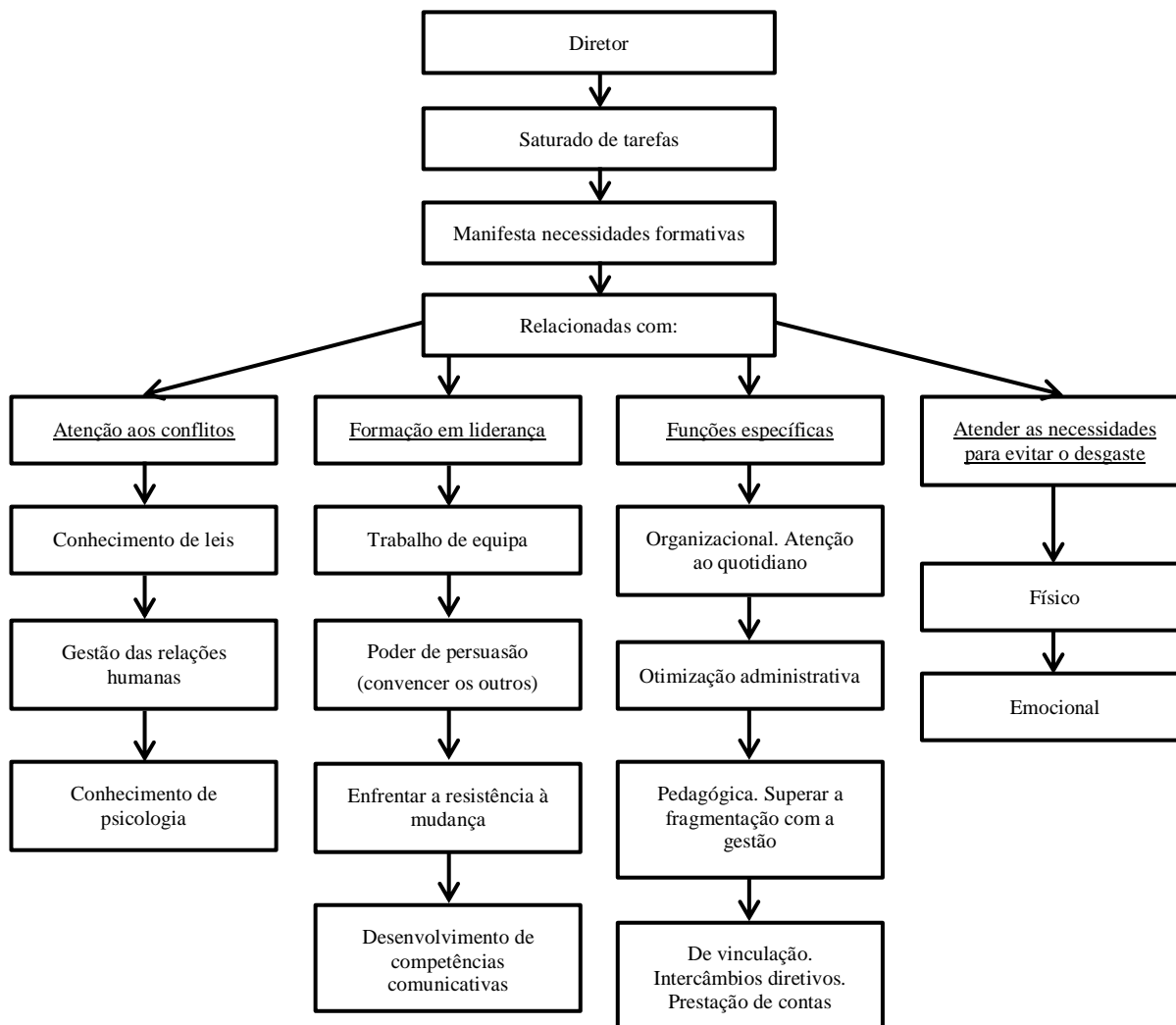
- no conjunto destes Diretores escolares, 84% manifestou a necessidade de receber uma formação sobre direção escolar que integrasse um mínimo de 14 a 18 das necessidades formativas que acabámos de citar;

- também se salienta a dificuldade na partilha de experiências entre os Diretores das escolas da Catalunha e a visita destes a escolas dirigidas por Diretores com vasta experiência no cargo, motivada pela falta de tempo e pela distância física a que os Diretores se encontram uns dos outros.

⁶²⁴ A soma da percentagem é superior a 100% porque alguns dos inquiridos receberam formação em distintas organizações.

Reyes (2012), com base no estudo qualitativo realizado sobre os Diretores escolares do México e a sua formação profissional, constatou as necessidades de formação destes gestores de topo dos estabelecimentos de ensino, conforme se apresenta na figura 97.

Figura 97 - Situação atual dos Diretores escolares mexicanos



Fonte: Reyes (2012, p. 185)

Reyes (2012), devido à diversidade de funções que atualmente o Diretor escolar desempenha no exercício da sua atividade e das relações pessoais que necessita de encetar e manter com diversas pessoas e instituições, entende que a formação deste dirigente se deve também focar na antecipação dos conflitos e na sua resolução, na legislação, na gestão das relações humanas, na psicologia, nos aspetos relacionados com a liderança para estabelecer vínculos de comunicação e para fomentar sinergias indispensáveis à melhoria do funcionamento do estabelecimento de ensino, no trabalho em

equipa, no poder de persuasão, na mudança e na resistência à mudança, no desenvolvimento de competências de comunicação, nas funções específicas, como a organização da escola, do trabalho no dia a dia, na otimização administrativa, na área pedagógica e na sua gestão, nos intercâmbios com outros membros do órgão de gestão e na prestação de contas. A formação deve centrar-se, ainda, no atendimento e satisfação das necessidades formativas destes gestores, de modo a que se possa evitar o seu desgaste físico, psíquico e emocional.

Portanto, o âmbito em que trabalham e se desenvolvem profissionalmente os Diretores dos estabelecimentos escolares é percecionado por Reyes (2012) como um espaço laboral que requer formação adequada ao desempenho dessas funções, dado que, entre outros aspetos, na maior parte das situações as

“habilidades necesarias están ausentes, cuando han pasado de profesores a directores de una forma abrupta y sin los elementos básicos para tratar con un grupo de adultos poseedores de una formación semejante, que de manera interna muestra tintes de liderazgo definidos y que chocan con los que ejercen el directivo, pues provienen de la misma fuente” (2012, p. 186).

Desta forma, e ainda de acordo com Reyes (2012), a formação dos Diretores escolares deve ser perspectivada de forma a tornar mais eficiente as funções desempenhadas por estes dirigentes.

Ainda neste ano foi realizado outro estudo de carácter exploratório, descritivo e de campo, agora levado a cabo por Chacón e Yuncosa (2012) sobre professores com funções de direção nos Liceus Bolivarianos do Município de São Cristóbal, no Estado de Táchira, na Venezuela, em que pretendiam saber, entre outros aspetos, as necessidades de formação destes profissionais para o desempenho de tais funções. Os dados foram recolhidos mediante a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações. As conclusões revelam que estes profissionais têm necessidades de formação que se podem agrupar em três grandes âmbitos:

“uno de formación de naturaleza técnica (gestión y funcionamiento del plantel), otro de tipo interpersonal (actitudes, valores, habilidades para relacionarse y trabajar con otros) y, por último, otro orientado al liderazgo (estrategias de mejora, participación e implicación de todos los actores escolares, fortalecimiento de una cultura de institucional)” (Chacón e Yuncosa, 2012, pp. 122-123).

Pulido *et al.* (2013) levaram a cabo uma investigação centrada no acesso à direção das escolas do Arquipélago das Ilhas Canárias, com o propósito de realizarem uma análise em

profundidade, baseada não só no conhecimento dos fatores mentais (elaboração do projeto de direção e sua apresentação e debate perante a comunidade), mas também nas dificuldades, nas necessidades formativas e nas incidências percebidas pelos candidatos ao cargo de Diretor nas escolas da Comunidade Autónoma de Canárias. A amostra constituiu-se por 170 Diretores, que foram entrevistados, o que correspondeu a 20% desta população nesta Comunidade. As conclusões desta investigação apontaram para que a principal dificuldade que se deparava aos Diretores que ocupavam este cargo “*durante el primer año es el limitado tiempo para las tareas de director, seguido de la dificultad para la innovación escolar y conseguir la cooperación de padres y profesores*” (Pulido *et al.*, 2013, p. 120). Também sentem dificuldades no exercício das suas funções, tanto estes como os Diretores experientes, nas tarefas administrativas, na coordenação dos professores e dos educadores, na aplicação do projeto de direção, nas relações pessoais (em particular com os docentes, com a administração e com o pessoal não docente), na manutenção da disciplina com os alunos, na condução e realização de reuniões e coordenação da equipa diretiva. Assim, as necessidades de formação mais vincadas dos Diretores das escolas da Comunidade Autónoma de Canárias que a investigação permitiu que Pulido *et al.* (2013) concluíssem, encontram-se associadas a estes domínios que acabamos de citar. Também se inferiu o grau de preparação inicial para o exercício do cargo de Diretor. Neste âmbito, foi considerado que estes profissionais possuíam uma boa preparação inicial para aceder ao cargo nas seguintes áreas: relações interpessoais (notando-se dificuldades nas que mantêm com o pessoal docente e não docente e com a administração); apoio à aprendizagem dos alunos; organização geral da escola (ao nível dos departamentos, dos ciclos, dos horários, entre outros); processos de planificação institucional (em relação à elaboração de programas e de projetos); processos de comunicação; processos de tomada de decisões; assessoramento aos docentes; legislação escolar; imagem da escola e projeção exterior (também no âmbito do *marketing*); processos de inovação e mudança, gestão do tempo para o desempenho do cargo e direção de reuniões (no que toca apenas aos Diretores experientes); intervenção em situações de conflito de interesses de docentes, de pais e encarregados de educação e da administração; avaliação da escola e dos programas; e organização dos serviços escolares, como a cantina e os transportes. Desta forma, estas são também as áreas em que os Diretores deste Arquipélago manifestam menor necessidade de formação.

Ainda no que toca a esta investigação, Pulido *et al.* (2013) entenderam proceder a algumas recomendações, nomeadamente: que deveria ser aumentada a formação para o cargo, especialmente nos cursos de mais de 100 horas e as universidades não deveriam estar tão à margem deste processo como têm estado até aqui; que a formação inicial e contínua para os Diretores, e mesmo para aqueles

que pretendem candidatar-se a este cargo, deveria ser mais rigorosa por parte da administração; que esta formação (inicial e contínua) deveria ser obrigatória; e que se deveria conceder especial importância à formação básica sobre aspetos de organização e funcionamento das escolas, não só aos Diretores ou candidatos a Diretor, mas também dirigida a todos os membros das organizações educativas.

Igualmente no mesmo ano foi realizado outro estudo, agora conduzido por Corona, Arroyo e Hernández (2013), sobre a análise das condições organizacionais que têm que ser consideradas no sistema de educação mexicano para implementar um programa de orientação para o início de formação de Diretores das escolas do ensino secundário, no Estado da Baixa Califórnia, no México. Para tal, foram entrevistados quatro Diretores de escolas secundárias desta região mexicana. Os dados das entrevistas foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa, o que permitiu a Corona, Arroyo e Hernández (2013) concluir que, entre outros aspetos, as necessidades de formação dos Diretores das escolas secundárias relacionavam-se com as seguintes áreas: a gestão de pessoas, em particular com os pais e encarregados de educação; o conhecimento e aplicação da legislação; as tarefas de apoio pedagógico aos professores; e a organização e o planeamento do trabalho a realizar.

Mais recentemente sublinha-se o estudo realizado por Piedade e Pedro (2014), de cariz descritivo e exploratório, desenvolvido junto de 133 Diretores de Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas do ensino não público de Portugal continental, no ano letivo de 2012-2013, onde se procurou analisar o índice de utilização das tecnologias digitais (TD) nas práticas de gestão escolar e o sentido de autoeficácia na utilização das mesmas, apresentados por estes profissionais. A investigação procurou, também, entre outros aspetos, explorar as necessidades de formação dos Diretores escolares na área das TD. Os 133 sujeitos do estudo correspondem a cerca de 16% do grupo populacional em estudo, ou seja, dos 831 Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas existentes naquele ano letivo em Portugal Continental. A sua distribuição geográfica é a seguinte: 41,03% do total de Diretores da DSRAL; 25,35% da DSRA; 18,18% da DSRLVT; 14,61% da DSRC; e 8,58% da DSRN. As conclusões a que chegaram no âmbito das necessidades de formação na área das TD indicam que os Diretores escolares apresentam como principais necessidades a formação nos domínios relacionados com as práticas de gestão escolar, com particular relevância para a utilização de plataformas de apoio à gestão e sistemas de avaliação *online*, a utilização da folha de cálculo (*Excel*), a criação e a utilização de bases de dados, as plataformas LMS (como o *MOODLE*), as TIC na gestão escolar, as ferramentas de trabalho colaborativo *online*,

criação de páginas *web*, blogues e *sites*, as redes informáticas e *intranets*, os programas informáticos de apoio à execução da contabilidade e da gestão, as tecnologias emergentes e inovadoras, a edição e tratamento de imagens, as apresentações eletrónicas e a utilização dos quadros interativos. Estas necessidades foram identificadas apesar do estudo ter permitido concluir que

“os diretores escolares nacionais apresentam um grau de proficiência e um índice de utilização das TD favoráveis, nas várias dimensões da sua atividade profissional. Contudo, a utilização de formas de comunicação com recurso às novas tecnologias, como forma privilegiada de contacto entre os vários agentes educativos (pais, professores, alunos e órgão de gestão), apresenta um *score* médio relativamente reduzido e que, conseqüentemente, se entende por favorável estimular” (Piedade e Pedro, 2014, p. 126).

Deste modo, podemos assinalar que, de uma forma geral, o estudo tornou «visíveis» algumas necessidades de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas de Portugal Continental na área das TD, em particular associadas ao seu envolvimento em ações de formação em plataformas e ferramentas de apoio à gestão, sistemas de avaliação *online*, aplicações da folha de cálculo, criação de bases de dados e de páginas *web*, ferramentas de trabalho colaborativo, tecnologias inovadoras e comunicações e apresentações eletrónicas.

Ainda neste âmbito, entendem Stuart, Mills e Remus que os Diretores “devem compreender o papel das tecnologias nas suas práticas profissionais e envolver-se em iniciativas de formação que lhes permitam desenvolver competências necessárias para impulsionar o uso das tecnologias digitais pelos professores das suas escolas” (2009, cit. por Piedade e Pedro, 2014, p. 127) e por eles próprios com maior regularidade. Devem ainda estar abertos à introdução no seio das «suas» escolas de TD inovadoras.

Igualmente no mesmo ano, mas no Chile, Vergara *et al.* (2014) levaram a cabo um estudo sobre o programa de formação para Diretores escolares denominado «Diretores de Excelência». Pretendiam conhecer as necessidades de formação destes profissionais antes de iniciarem o citado programa de formação, nomeadamente, em relação a 27 Diretores em exercício de funções e a 17 candidatos ao cargo. Para tal, utilizaram um questionário tendo a informação recolhida sido analisada através da análise de conteúdo. As principais conclusões apontam para que existam diferenças entre as necessidades de formação daqueles dois grupos profissionais. As dos Diretores prendem-se com as temáticas relacionadas com a melhoria das

aprendizagens dos alunos, ou seja, com temas pedagógicos, enquanto para os candidatos a Diretor as necessidades de formação centram-se no âmbito organizacional.

Também foi concluído, que pelo facto de num processo de formação existirem diferentes ritmos de aprendizagem em ambos os grupos a partir de desiguais conhecimentos prévios, se deveria considerar que não é recomendável reuni-los num mesmo processo formativo. Desta forma, devem as autoridades educativas do Chile propor a criação de programas de formação diferenciados, onde a ênfase dos conteúdos e as metodologias devam ser distintas, mas que seja permitido a ambos os grupos desenvolver as práticas associadas à liderança pedagógica.

Apesar destas circunstâncias, o estudo permitiu também a Vergara *et al.* (2014) concluírem que tanto os Diretores como os candidatos ao cargo apresentam algumas necessidades de formação semelhantes, nomeadamente, ao nível dos conhecimentos do currículo, da legislação e das boas práticas em sala de aula. Desta forma, no estudo é feita a recomendação para que a administração educativa chilena implemente programas de formação de líderes que devam desenvolver naqueles profissionais da educação competências nos domínios citados, bem como no sentido destes conseguirem implementar comunidades de aprendizagem nas suas escolas.

Por último, Vergara *et al.* (2014), inferiram com este estudo que aquilo que devem aprender os líderes educativos deste país Sul-americano consubstancia uma mudança cultural que vem acontecendo há quase uma década, designadamente que: “*las escuelas de Chile no necesitan administradores ni gestores, sino líderes pedagógicos y para ser un buen líder hay que formarse*” (2014, p. 108).

Os resultados deste estudo serviram ainda para que no Chile, segundo Vergara *et al.*, se desse início à discussão da “*necesidad de diseñar procesos de formación diferenciados*” (2014, p. 91).

Ainda no ano de 2014, Toledo e Orús (2014) efetuaram um estudo sobre a deteção das diferentes necessidades de formação no âmbito das competências de liderança nas organizações educativas. Neste estudo foi utilizado um questionário que aplicaram a 252 profissionais da educação, em que 127 eram professores, 65 eram Diretores de escola e os restantes 60 eram elementos da direção das escolas. Foram também realizadas 7 entrevistas em profundidade a Diretores de jardins de infância, de escolas primárias e secundárias. Os principais resultados, apenas no que aos Diretores escolares diz respeito, apontaram para as seguintes conclusões:

- apesar dos Diretores de escola considerarem que a formação em aquisição de competências de liderança «jogar um papel importante» na formação deste tipo de dirigente para o desempenho adequado das suas funções profissionais, apenas 26,7% já recebeu formação sobre liderança o que, segundo Toledo e Orús (2014), é manifestamente pouco e revelador do que a este nível tem ainda que ser feito em Espanha;

- a formação que aquela percentagem de Diretores já recebeu sobre a liderança foi da responsabilidade de organismos, centros ou instituições que se têm preocupado, nos últimos anos, em desenvolver programas formativos alusivos à liderança na educação, em que se destacam os centros de professores e as universidades;

- os Diretores consideram que a formação que até esta altura tinham recebido no âmbito da liderança era pouca, e 41,8% destes sujeitos menciona que a disponibilização deste tipo de formação continua ainda a ser escassa;

- em relação à capacitação em competências ou técnicas de liderança obtida a partir da formação recebida, pouco mais de 50% dos Diretores escolares afirmaram que a formação que receberam os capacitou em competências técnicas ou técnicas de liderança. Esta situação revela também que são ainda muitos os Diretores de escola que questionam a qualidade da formação recebida (próximo de 50%);

- no que toca aos conteúdos que deveriam ser abordados na formação focada na liderança, seria importante que estes integrassem temáticas que permitissem desenvolver habilidades sociais, comunicativas, de resolução de conflitos e técnicas de persuasão;

- a formação em liderança escolar não responde às necessidades reais dos Diretores de escola, pelo que as autoridades educativas espanholas devem repensar a sua «construção» e disponibilização a estes dirigentes. Tendo isso em atenção, Toledo e Orús (2014) entendem que as autoridades educativas de Espanha deveriam oferecer uma formação fundamentada e atualizada na prática, sistemática, contínua, obrigatória, que não se cingisse a interesses pessoais e em que a aprendizagem não fosse adquirida unicamente pela experiência. Ainda que pudesse ser disponibilizada não apenas em horário pós-laboral.

Mais recentemente, numa investigação realizada por Sarmento, Menegat e Seniw (2016) sobre a formação de 80 Diretores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado brasileiro do Rio Grande do Sul, foi concluído que estes gestores apresentam necessidades de formação nas seguintes temáticas: legislação e outros dispositivos que

orientam a ação educativa; gestão da escola pública; planeamento institucional; liderança; trabalho em grupo; integração e participação da comunidade escolar; e relações interpessoais.