

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O DIRECTOR DE ESCOLA:**  
**INFLUÊNCIA DAS LIDERANÇAS NO DESEMPENHO DOCENTE**

**Luísa do Carmo Coelho Martins**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA ÁREA DE  
ESPECIALIZAÇÃO: GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Dissertação Orientada por: **Prof.<sup>a</sup> Doutora Teresa Pires Carreira**

FARO, 2010

**NOME:** Luísa do Carmo Coelho Martins

**DEPARTAMENTO:** Ciências da Educação e Sociologia

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Teresa Pires Carreira

**DATA:** Dezembro de 2010

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** Representações dos professores sobre o Director de Escola: Influência das lideranças no desempenho docente.

**JÚRI:**

**Presidente:** Doutor **José Manuel Emiliano Bidarra de Almeida**, Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

**Vogais:** Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Doutora **Maria Helena Rodrigues Guita de Almeida**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças a um conjunto de pessoas, instituições e organismos que nos proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estamos muito gratas. Correndo o risco de, involuntariamente incorrer em alguma omissão, agradeço de forma sincera e especial:

- À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Pires Carreira, pela competente orientação dispensada a este estudo, pela sua permanente responsabilidade, disponibilidade e confiança, mas também pelas pertinentes observações, críticas, conselhos, apoio incondicional e incentivo constantes, que se constituíram fundamentais para superar dificuldades inerentes à realização deste trabalho.

- Aos colegas de Mestrado, pelas horas que passámos em conjunto, pela partilha de experiências e aprendizagens que tanto contribuíram para o desenrolar deste processo, em especial à Alexandra Pereira, pela forma amiga e entusiasmante como sempre me ajudou, motivou e incentivou na conclusão de mais esta etapa de vida.

-Às educadoras Graça Palminha e Graça Viegas, pela sua experiência e sincera disponibilidade em ajudar.

-Aos membros das Direcções das escolas onde realizei trabalho de campo, pela sua boa vontade, disponibilidade e profissionalismo em organizar e possibilitar a realização deste mesmo trabalho.

-A todos os colegas Educadores e Professores que se disponibilizaram a participar neste estudo – e sem os quais o mesmo não teria sido possível -, mostrando sempre o seu interesse e empenho, quer na realização das entrevistas, quer ainda durante o decorrer do trabalho.

-À Helena Cavaco, amiga especial de infância e de todas as horas, que ao longo de todo este processo, sempre me soube apoiar e incentivar com palavras de alento e particularmente com a sua amizade.

-Ao Pedro, pela compreensão, paciência, incentivo e optimismo, e pela espera paciente do tempo que passaremos juntos.

-À minha mãe por me ter educado como o fez, fazendo-me acreditar sempre na realização de sonhos e projectos, dando-me força e alento para que chegasse até aqui.

## RESUMO

Com a realização da presente dissertação de mestrado pretendemos conhecer, com alguma profundidade, quais as representações dos professores sobre o Director de Escola e a influência que as lideranças exercem no desempenho docente.

Para tal, baseámo-nos em pressupostos teóricos sobre as temáticas que elegemos de interesse para o nosso estudo. Analisámos as representações sociais, particularmente as que se interligam com o contexto escolar e com os professores, abordámos a escola como organização em mudança, privilegiando a análise dos modelos de Autonomia, Gestão e Administração das escolas das últimas décadas até à actualidade. Procurámos também dar relevo às questões da liderança sob diferentes teorias, dos papéis, funções e perfis dos gestores escolares, particularmente em termos da influência que exercem no desempenho dos seus pares.

Através do olhar e perspectiva dos professores, desenvolvemos o nosso estudo empírico de natureza qualitativa, com o objectivo de analisar a importância do cargo de Director de Escola e a influência que a relação que se estabelece entre Docentes/Director tem no desempenho profissional dos mesmos.

Em síntese, os resultados apurados no estudo indicam-nos que os professores atribuem grande importância ao cargo do Director de Escola, à qualidade da sua liderança, sendo que a maioria reconhece que a actuação do Director exerce uma influência directa no seu desempenho profissional.

**Palavras-chave:** Representações dos Professores; Director de Escola; líder; relação Docentes/Director; influência das lideranças; desempenho docente.

## **ABSTRACT**

With the conclusion of this investigation work we want to know with some depth which are the representations of teachers as far as it concerns the role of the School Director and the influence that leaders have upon teacher performance.

To come to this end, we rely on theoretical assumptions about the themes we consider to have interest for our study. We analyzed social representations, particularly those that are interconnected with the school context and with teachers, school as we approach the changing organization, focused on the analysis of models of Autonomy, Management and Administration of schools from decades ago to the present. We also worried about highlighting the issues under different theories of leadership, roles, functions and profiles of school managers, particularly in terms of their influence on the performance of their peers.

Through the eyes and perspective of teachers, we have developed an empirical study of qualitative nature, with the aim of analyzing the importance of the position of School Director and the influence that the relationship established between Teachers / Director has as far as it concerns their professional performance.

In summary, the results obtained in this study indicate us that teachers attach great importance to the position of School Director and to the quality of his leadership once that the majority recognizes that the actions of the Director has a direct influence on their job performance.

**Keywords:** Representations of Teachers; School Director; leader; relationship between Teachers / School Director; influence of leadership; teaching performance.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE GERAL .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	x
ÍNDICE DE QUADROS .....	x
ÍNDICE DE TABELAS .....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xi
INTRODUÇÃO .....	1

### **1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO**

#### **CAPÍTULO I – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

1.1- O conceito de representação social .....	6
1.2- Elementos das representações sociais .....	12
1.3- Formação das representações sociais .....	14
1.4- Funções de base das representações sociais .....	16
1.5- Representações sociais no campo educativo .....	17

#### **CAPÍTULO II – AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS**

2.1- Aspectos da evolução histórica do Sistema Educativo Português .....	21
2.2- A escola como organização .....	25
2.3- Administração e Gestão das Escolas .....	28
2.4- Síntese histórica dos modelos de Administração e Gestão Escolar .....	30
2.4.1- Decreto-lei 769-A/76 .....	30
2.4.2- Decreto-lei 172/91 .....	33
2.4.3- Decreto-lei 115-A/98 .....	35
2.4.4- Decreto-lei 75/2008 .....	37
2.5- Descentralização e Autonomia da Administração e Gestão Escolar .....	41

## **CAPÍTULO III – AS LIDERANÇAS**

3.1- Conceito de Liderança .....	46
3.2- Estilos de Liderança .....	48
3.3- O Líder .....	53
3.4 – Liderança Escolar .....	56
3.4.1- O Presidente/Director de Escola como líder/gestor .....	62
3.4.2- O Director de Escola hoje .....	66
3.4.3- Relação entre liderança e qualidade do serviço educativo .....	72

## **2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Nota Introdutória .....	81
4.1- Contexto do Estudo e Formulação do Problema .....	82
4.1.1- Questões Orientadoras do Estudo .....	84
4.2- Objectivos do Estudo .....	84
4.2.1- Objectivo Geral .....	84
4.2.2- Objectivos Específicos .....	85
4.3- Modelo de Análise .....	86
4.4- Natureza do Estudo .....	89
4.5- Sujeitos do Estudo .....	90
4.6-Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	91
4.7- Construção do Guião de Entrevista .....	92
4.8- Entrevistas piloto e Guião Definitivo .....	94
4.9- Realização das Entrevistas .....	95
4.10- Análise e Interpretação dos Dados .....	97

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

5.1- Caracterização dos Sujeitos do Estudo.....	100
5.2- Representações dos Docentes sobre o Director de Escola.....	105
5.2.1- Requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de Escola.....	105
5.2.1.1- Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo de Director de Escola.....	105
5.2.1.2- Requisitos mais valorizados para o bom desempenho do cargo .....	108
5.2.1.2.1- Justifica a opção pelas Características Humanas/Pessoais .....	108
5.2.1.2.2- Justifica a opção pela Experiência na Área.....	109
5.2.1.2.3- Justifica a opção pela Formação Especializada na Área .....	109
5.2.1.2.4- Justifica a opção pela Formação Contínua na Área .....	110
5.2.2- Perfil, Papel e Competências do Director de Escola.....	111
5.2.2.1- Características de Perfil do Director de Escola .....	111
5.2.2.2- Papel do Director de Escola.....	113
5.2.2.3- Competências do Director de Escola .....	117
5.2.2.4- Liderança pessoal que caracteriza e diferencia Directores e Agrupamentos.....	119
5.2.2.4.1- Características que diferenciam os Directores.....	120
5.2.2.5- Condicionismos à actuação do Director.....	122
5.2.2.6- Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e Actuais Directores.....	125
5.2.2.6.1- Justifica que existem diferenças, porque... ..	126
5.2.2.6.2- Justifica que não existem diferenças, porque... ..	127
5.2.2.6.3- Justifica que depende, porque... ..	128
5.2.2.7- Limite de mandatos do Director de Escola.....	128
5.2.2.7.1- Justifica a concordância do limite de mandatos.....	129
5.3- Influência das Lideranças no desempenho docente.....	131
5.3.1- Influência da relação Docentes/Director no desempenho dos professores.....	131
5.3.1.1- Caracteriza a relação que mantém com o Director(a) .....	131
5.3.1.2- Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional.....	132
5.3.1.3- Influência da relação Docentes/Director na actividade docente em sala de aula.....	133
5.3.1.3.1- De que forma? Exemplifique.....	135

5.3.1.4- Influência da relação Docentes/Director na participação na dinâmica da escola.....	136
5.3.1.4.1- De que forma? Exemplifique.....	137
5.3.1.5- Influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos...	138
5.3.1.5.1- De que forma? Exemplifique.....	139
5.3.1.6- Relação de qualidade entre Docentes/Director.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	151
<b>ANEXOS</b> .....	164
Anexo 1- Guião de Entrevista.....	165
Anexo 2- Guião da Entrevista – Ministério da Educação.....	170
Anexo 3- Autorização de Inquérito .....	171
Anexo 4- Modelo de cartas de pedido de autorização aos Directores de Escola.....	172

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura 1-</b> O campo de Estudos da Representação Social.....	10
<b>Figura 2-</b> Funções-chave do líder.....	55
<b>Figura 3-</b> Modelo Conceptual.....	86
<b>Figura 4-</b> Modelo de Análise.....	88

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1-</b> Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores.....	125
<b>Gráfico 2-</b> Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional.....	132
<b>Gráfico 3-</b> Influência da relação Docentes/Director na actividade docente em sala de aula?.....	134
<b>Gráfico 4-</b> Influência da relação Docentes/Director na participação na dinâmica da escola?.....	137
<b>Gráfico 5-</b> Influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos?.....	139

## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>Quadro 1-</b> Mapa Conceptual.....	87
<b>Quadro 2-</b> Grelha de Categorização.....	99
<b>Quadro 3-</b> Nível de ensino que lecciona.....	101

## ÍNDICE DE TABELAS

---

<b>Tabela 1</b> -Formação Académica.....	100
<b>Tabela 2</b> - N.º de anos de Serviço Docente.....	102
<b>Tabela 3</b> - Cargos Desempenhados.....	103
<b>Tabela 4</b> - Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo de Director de Escola.....	105
<b>Tabela 5</b> - Requisitos mais valorizados para o bom desempenho do cargo.....	108
<b>Tabela 6</b> - Características de Perfil do Director de Escola.....	111
<b>Tabela 7</b> - Papel do Director de Escola.....	114
<b>Tabela 8</b> - Competências do Director de Escola.....	117
<b>Tabela 9</b> - Liderança pessoal que caracteriza e diferencia Directores e Agrupamentos.....	120
<b>Tabela 10</b> - Características que diferenciam os Directores.....	120
<b>Tabela 11</b> - Condicionais à actuação do Director.....	123
<b>Tabela 12</b> - Justifica que existem diferenças, porque.....	126
<b>Tabela 13</b> - Justifica que não existem diferenças, porque.....	127
<b>Tabela 14</b> - Justifica que depende, porque.....	128
<b>Tabela 15</b> - Limite de mandatos do Director de Escola.....	129
<b>Tabela 16</b> - Justifica a concordância do limite de mandatos.....	129
<b>Tabela 17</b> - Caracteriza a relação que mantém com o Director(a).....	131
<b>Tabela 18</b> - De que forma? Exemplifique.....	135
<b>Tabela 19</b> - De que forma? Exemplifique.....	137
<b>Tabela 20</b> - De que forma? Exemplifique.....	139
<b>Tabela 21</b> - Relação de qualidade entre Docentes/Director.....	141

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

<b>Anexo 1</b> - Guião de Entrevista.....	165
<b>Anexo 2</b> - Guião da Entrevista – Ministério da Educação.....	170
<b>Anexo 3</b> - Autorização de Inquérito.....	171
<b>Anexo 4</b> - Modelo de cartas de pedido de autorização aos Directores de Escola.....	172

## INTRODUÇÃO

A elaboração da presente Dissertação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, na área de especialização de Gestão e Administração Educacional, surge como consequência (quase natural) de inquietações e interrogações que tantas vezes nos assaltam, enquanto educadores, acerca de uma temática que consideramos de importância e actualidade extrema nos contextos escolares de hoje: O Director de Escola e a influência das lideranças no desempenho docente.

Sabemos que muitos autores fazem depender a eficácia e a qualidade de um estabelecimento de ensino, da qualidade da sua liderança. Num período de constantes mudanças ao nível da política educativa, partimos da vontade de nos actualizarmos constantemente, para tentarmos encontrar respostas para questões relacionadas com o modelo de administração e gestão escolar em vigor, que consideramos fulcrais para a compreensão do contexto educativo e para a consequente melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Assim, quisemos olhar para dentro da organização escolar – aqui definida como “peculiar”, multifacetada e simultaneamente única - com um olhar diferente. Quisemos saber o que pensam os professores do Director de Escola, que representações têm sobre ele, sobre o seu perfil, o seu papel e as suas competências. Ainda de acordo com as perspectivas dos mesmos professores, quisemos também saber o que pensam sobre os estilos de liderança dos Directores, sobre o impacto/efeitos dessa mesma liderança, sobretudo no que se refere à influência da relação estabelecida entre Docentes/Director no desempenho docente.

Para tentarmos encontrar respostas para estas interrogações e dúvidas, sentimos necessidade de definir e esquematizar um conjunto específico de questões de pesquisa, que nos vão ajudar na delimitação do nosso problema, e facilitar a nossa orientação durante o percurso da investigação:

- Que conhecimentos têm os docentes acerca do cargo de Director de Escola?
- Que importância atribuem ao Director de Escola?
- Como perspectivam os docentes a influência da liderança no contexto escolar?

- Será que os docentes consideram que a relação que mantêm com o Director influencia, de algum modo, o seu desempenho profissional?
- Qual o impacto da relação Docentes/Director no desempenho profissional dos professores em sala de aula, na dinâmica da escola e nas aprendizagens dos alunos?
- Como qualificam os professores uma relação de qualidade entre Docentes/Director?

Estamos conscientes de que os contextos/sujeitos do nosso estudo se revestem de especial relevância para a compreensão e para o conhecimento da problemática da nossa investigação, como tal, optámos por desenvolver um estudo de carácter exploratório, que seguiu uma perspectiva descritiva e holística, que entendemos ser a mais adequada à análise dos fenómenos sociais e educativos. Para a recolha de dados recorreremos à técnica de inquérito por entrevista, realizada a professores nos estabelecimentos de ensino, e posteriormente tratadas através da respectiva análise de conteúdo. Dada a natureza e objecto do estudo, optámos pela metodologia qualitativo-interpretativa dos dados obtidos, identificando, descrevendo e cruzando a informação recolhida, como forma de alcançar os objectivos propostos e responder às questões de pesquisa por nós enunciadas.

Com este estudo não pretendemos fazer generalizações, nem extrapolações, queremos sim estudar as representações dos docentes entrevistados, sobre a matéria em causa, como actores singulares e únicos, pertencentes a contextos escolares específicos e particulares, dotados de um conjunto de valores, crenças e ideologias que os caracterizam e singularizam.

Em termos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes. A primeira comporta o quadro conceptual que a suporta, e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo. Na tentativa de apresentarmos um todo coerente e sequencial, integrámos na primeira parte três capítulos, e na segunda dois.

No que respeita à primeira parte, após a introdução, que deixa antever o desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura. Num primeiro capítulo, dedicado às representações sociais, fazemos uma apresentação do conceito de representação social e dos seus elementos constitutivos. Explicamos igualmente o processo de formação das representações sociais, bem como as suas funções de base, à luz da teoria desenvolvida por

Serge Moscovici. Para finalizar este primeiro capítulo, abordamos as representações sociais no campo educativo, com especial relevo para as representações sociais dos professores, e analisamos a sua importância e o seu contributo para a compreensão de diferentes fenómenos educativos.

No segundo capítulo, intitulado “Autonomia, Administração e Gestão das Escolas”, percorremos os caminhos da revisão bibliográfica para, em primeiro lugar, realizarmos uma síntese sobre os aspectos mais significativos da evolução histórica do sistema educativo português. Em seguida, exploramos o conceito da escola como organização. Fazemos uma abordagem ao tema da Administração e Gestão das Escolas, à qual se segue uma breve análise sobre os principais documentos legais das últimas décadas aos nossos dias, referentes a esta matéria. Finalizamos o capítulo com uma leitura e análise de alguns pressupostos teóricos relativos ao tema da descentralização e autonomia da administração escolar.

O terceiro, e último capítulo desta primeira parte trata as lideranças. É abordado o conceito de liderança, os estilos de liderança e o líder. O especial enfoque deste capítulo é dado às questões relativas às lideranças escolares. São apontadas diferenças entre os conceitos de gestão e de liderança nas escolas e realizado o enquadramento legal, actualmente em vigor, do Director de Escola. Terminamos com uma análise teórica sobre a relação existente entre liderança e qualidade do serviço educativo.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica, e integra o quarto e quinto capítulos. O quarto capítulo é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico seguido na nossa investigação. Como tal, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objectivos definidos, identificam-se os protagonistas do estudo, e indicam-se as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. No quinto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos. No intuito de realizar uma análise de conjunto e dar uma visão holística dos dados obtidos, trazemos à discussão as conclusões que retiramos, através do cruzamento dos dados, numa perspectiva de triangulação com o estudo teórico e com as questões de pesquisa orientadoras do nosso estudo.

Por último, nas considerações finais, procuramos não apenas sintetizar os aspectos mais significativos da investigação realizada, mas também reflectir sobre todo o processo investigativo desenvolvido. Expomos as dificuldades e constrangimentos que nos assaltaram durante o percurso de elaboração da dissertação, os limites e relevância da mesma, e apresentamos algumas sugestões de pistas de trabalho, que se nos afiguram como pertinentes. Terminamos com uma pequena reflexão sobre os contributos do estudo em termos pessoais e profissionais.

---

## **1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO**

---

## **CAPÍTULO I – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Neste capítulo apresentamos o conceito de representação social e os seus elementos constitutivos. Explicamos igualmente o processo de formação das representações sociais, bem como as suas funções de base, à luz da teoria desenvolvida por Serge Moscovici. Finalizamos o capítulo, fazendo uma abordagem às representações sociais no campo educativo, dando especial relevo às representações sociais dos professores, analisando a sua importância e o seu contributo para a compreensão de diferentes fenómenos educativos.

### **1.1- O conceito de representação social**

Na sociedade em que vivemos, cada um de nós acaba por pertencer a grupos onde deixa a sua marca (através de pensamentos, de acções, de juízos de valor que emite), ajudando a construir algumas representações sobre o mundo onde nos movimentamos. Por outro lado, em consequência da convivência que estabelecemos uns com os outros, também nos deixamos influenciar pelas vivências, concepções dos outros, apontando para situações de partilha e de movimento, que originam as representações sociais.

Definir o conceito de representação social não é fácil. A sua definição é vasta e complexa, uma vez que, como em qualquer constructo teórico, está sujeito a reformulações e, ainda porque se articula muito estreitamente com noções da psicanálise, da psicologia e da sociologia, entre as quais tende a diluir-se.

O conceito de ‘representação social’ sucedeu ao de ‘representação colectiva’ criado por Durkheim no final do século XIX. Ao propor este conceito, o autor tinha em mente distinguir o pensamento social do pensamento individual. Através do conceito de ‘representação colectiva’, Durkheim (1898 cit. por Herzlich, 1972) defende a primazia do social sobre o individual, afirmando que as representações colectivas, produto das acções e reacções partilhadas entre as consciências individuais, não derivam directamente destas, antes as ultrapassam.

O interesse da Psicologia Social pelas representações sociais ocorreu na década de 50, em Paris, despoletado por um longo debate em torno de problemáticas da psicanálise. É Serge Moscovici que desenvolve os fundamentos teóricos do conceito de representação social, com a publicação em 1961 da obra *“La Psychanalyse; son image e son publique”*, onde analisa a recepção da teoria psicanalítica pelo público em geral.

Com efeito, este conceito atravessa as ciências humanas e não é património de uma área em particular. Ele tem fundas raízes na sociologia, e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades. Como vários outros conceitos, que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na Psicologia Social, que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida, como atrás referimos, por Serge Moscovici e aprofundada por outros autores, como por exemplo Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didáctica, o meio ambiente, e faz escola apresentando, inclusive, propostas teóricas diversificadas.

A Psicologia Social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objecto de estudo, a relação indivíduo/sociedade, e de um interesse pela cognição. Embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflecte sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Em suma, como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que, sem dúvida, passa pela comunicação.

Com Moscovici (1976), as representações sociais passam a ser vistas como dinâmicas, traduzindo as interações sociais e a comunicação, e também o carácter móvel do social exercido pela influência do pensamento individual.

No intuito de compreendermos melhor este conceito convém conhecermos o significado do adjectivo “social” que surge frequentemente associado ao termo representação. Moscovici refere que:

“uma representação é social na medida em que é partilhada por um grupo de indivíduos, produzida colectivamente, e ainda enquanto preenche a função da construção da realidade e orientação dos comportamentos e comunicações” (cit. por Bidarra, 1986: 378).

Moscovici considera que o processo social no conjunto, é um processo de familiarização pelo qual os objectos e os indivíduos são compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores.

“ (...) A predominância do passado sobre o presente, da resposta sobre o estímulo, da imagem sobre a realidade, tem como única razão fazer com que ninguém ache nada de novo sob o sol. A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece” (1976:26).

De acordo com Moscovici (1976), as representações sociais são um universo de opiniões, o senso comum das sociedades contemporâneas, desempenhando um papel semelhante aos mitos e às crenças nas sociedades arcaicas. Na sua perspectiva, a representação social distingue-se da imagem, na medida em que tem que ser encarada de um ponto de vista activo, não apenas enquanto processo de reprodução das características do objecto, mas enquanto processo de construção mental do mesmo. É neste sentido que as representações sociais:

“ (...) produzem e determinam comportamentos, pois definem a natureza dos estímulos que nos rodeiam e provocam, e o significado das respostas a dar-lhes” (Moscovici, 1976: 26).

Referindo-se igualmente ao conceito proposto por Moscovici, Vala (1986), realça que este compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade.

A problemática que o autor levanta é a de saber como é que uma teoria científica é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum e, ao mesmo tempo, saber como se constrói um mundo de significações. A conceptualização da noção de representação social proposta por Moscovici impôs-se como um universo teórico de referência para um elevado número de investigações posteriores que se interessaram pela forma como o

homem constrói diferentes formas de pensamento social por meio da apreensão de objectos e de situações sociais.

Desta forma, Vala (1986) justifica que dada a pertinência da análise dos modos de pensamento e sistemas de elaboração do real e da sua articulação com as práticas sociais, é hoje possível encontrar referências implícitas ou explícitas ao conceito de representação social em quase todas as ciências sociais. As propostas de Moscovici de conceptualização da noção de representação social, constituem-se como um universo teórico de referência seguro, verificando-se que este conceito é hoje muito utilizado por investigadores preocupados com a compreensão da natureza social do conhecimento que o homem adquire ao longo de toda a sua vida.

Também Jodelet (1989), definiu as representações sociais, como modalidades de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, que permitem a constituição de uma realidade comum a um conjunto de indivíduos. Enquanto conjunto de valores, noções e práticas relativas a objectos/situações, as representações sociais permitem a estabilização das práticas sociais e orientam a percepção e a elaboração das respostas. Esta definição é uma das mais consensuais entre os pesquisadores do campo.

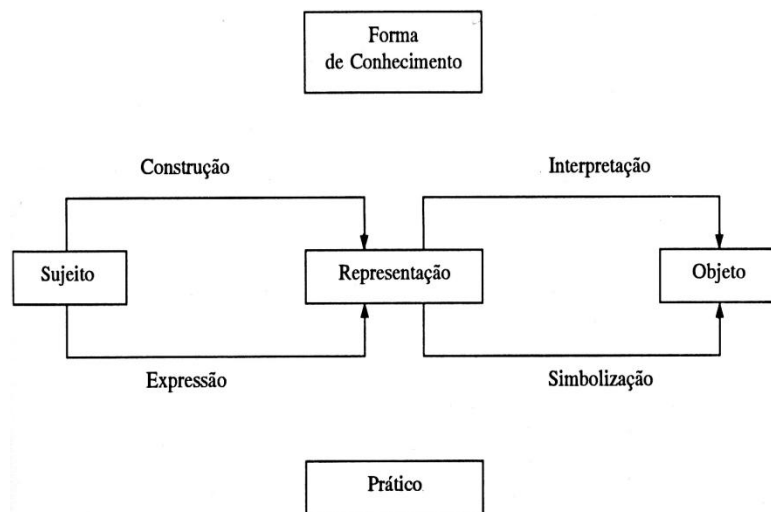
Jodelet (1989) lembra que a representação social deve ser estudada articulando elementos afectivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afectam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir.

« les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir» (Jodelet, 1989: 58).

Esta autora sugere ainda que, para abarcar o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, vista como saber prático, é preciso responder a três perguntas fundamentais: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que, e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito?

No fundo, estas formas de conhecimento social respondem a uma necessidade dos sujeitos no sentido de compreenderem, dominarem, darem sentido e assumirem posições relativamente a determinadas situações, acontecimentos, objectos e formas de comunicação no quadro das interacções sociais. De uma forma abrangente o pensamento da autora Jodelet (1989) procura articular no conceito de representação social as dimensões relacionais, comunicativas, sócio-cognitivas e comportamentais. De facto estas dimensões determinam modos e tipos de conhecimento diferenciados da realidade social, bem como modos de acção ou de pré-disposição para a acção, face a esta mesma realidade (Santiago, 1993).

**Figura 1.** *O Campo de Estudos da Representação Social*<sup>1</sup>



Como refere Dias,

“São as questões de comunicação, de troca de informações, das ideias e das crenças que são construídas e reconstruídas pelo sujeito em sociedade, influenciando-a e agindo sobre ela, situando-se por conseguinte, no âmbito da cultura, da sociedade, da mentalidade e da produção e comunicação de ideias “ (Dias, 1998: 42).

<sup>1</sup> Adaptado de Jodelet (1989)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) operacionaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social a partir da sua dinâmica e da sua diversidade. Parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objectivos diferentes, formas que são móveis. Define duas, existentes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma dando origem a um universo próprio. A diferença, neste caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas objectivos e finalidades diferentes. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente com base na conversa informal, na vida quotidiana, enquanto o universo reificado materializa-se no espaço científico, com seus preceitos de linguagem e a sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques (Arruda, 2002).

Trata-se pois, de estudar as formas de pensamento individual e de grupos, nos contextos sociais específicos onde que são produzidos. Consequentemente, as representações sociais espelham a situação social do grupo, os seus projectos, problemas, estratégias, para além das relações que o grupo estabelece com outros grupos. Podemos dizer, em forma de síntese, que as representações sociais evidenciam, para além das características individuais de cada sujeito, também os valores e normas de conduta sociais por si apreendidas, revelando o seu carácter social.

Compreender o conceito de representação social no seu sentido mais amplo e também nas suas especificidades, ajuda-nos a perceber a utilidade e a importância do mesmo para o desenvolvimento do nosso estudo de investigação. A relação entre ambos é evidente, uma vez que é nosso propósito conhecer as representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente.

A nossa problemática e o objecto de estudo vão ao encontro de questões que continuam a estar no centro das problemáticas actuais, uma vez que se prendem com a análise de processos que levam os sujeitos a construir significações diferentes da realidade em que vivem, bem como os resultados da influência dessas significações nessa mesma realidade. Significa isto, conhecer os processos utilizados pelos sujeitos na construção de

determinadas significações da realidade, onde se conjugam dimensões da sua história de vida pessoal, com dimensões de cultura, dos valores, das normas e da ideologia, dimensões essas que se actualizam permanentemente nas relações inter-individuais e inter-grupais.

Não perdendo de vista o nosso objecto de estudo, interessa-nos salientar alguns aspectos que nos parecem mais relevantes no quadro conceptual das representações sociais e que poderão contribuir para um melhor desenvolvimento e compreensão da problemática em estudo:

- As representações que os docentes têm sobre o Director de Escola são a manifestação de uma relação existente entre ambos. O significado que os docentes atribuem a essa relação, transporta atitudes que os mesmos adoptam em relação aos fenómenos que se estabelecem entre ambos, às experiências e informações que possuem sobre a mesma, e às imagens e representações pré-construídas que têm (construídas quer nos sujeitos, quer nos grupos sociais).

-As representações que os docentes têm do Director de Escola traduzem igualmente aspectos da comunidade educativa onde se inserem e da filosofia de escola que defendem.

## **1.2- Elementos das representações sociais**

As representações sociais são constituídas por três dimensões<sup>2</sup>: *a informação, o campo da representação e a atitude.*

A *informação* diz respeito à soma e organização dos conhecimentos que os indivíduos possuem relativamente ao objecto da representação (Moscovici, 1976; Herzlich, 1972; Kaës, 1968 cit. por Santiago, 1989).

No caso particular do nosso objecto de estudo, o conjunto de informações que os actores (professores) dispõem sobre o Director de Escola, constitui-se como um dos elementos fundamentais do conteúdo das suas representações.

---

<sup>2</sup> Proposta feita por Moscovici e aceite pelos principais investigadores das representações sociais.

O *campo da representação* reenvia-nos à ideia de imagem; refere um conjunto estruturado de opiniões, crenças e atitudes que traduzem a atribuição de significados a aspectos precisos do objecto de representação. Por isso, nem toda a informação é seleccionada pelos sujeitos. Com efeito, os sujeitos ao mesmo tempo que seleccionam a informação de acordo com os seus objectivos, formam um esquema figurativo onde estão presentes os elementos mais valorizados, em virtude de determinados factores, tais como experiências anteriores, pessoais ou de grupo, estilos de inserção sociocultural, e ainda os seus próprios interesses (Santiago, 1993). Só existe campo de representação onde há uma unidade hierarquizada dos elementos que formam a representação, pelo que o conceito exprime a ideia de uma organização de conteúdo da representação (Herzlich, 1972; Moscovici, 1976; Kaës, 1968 cit. por Santiago, 1989).

De acordo com o que foi descrito, é possível que nas representações sociais sobre o Director de Escola, os actores (professores) sobrevalorizem determinados elementos em detrimento de outros, dando origem a uma determinada hierarquização na configuração construída.

A *atitude* exprime a orientação geral, positiva ou negativa, relativamente ao objecto e situações sociais (Moscovici, 1976; Herzlich, 1972; Kaës, 1968 cit. por Santiago, 1989). A atitude é a dimensão mais frequente, e também a que aparece em primeiro lugar, porque pode existir no caso de informação diminuta e campo de representação pouco organizado. Este aspecto, que se situa num plano mais afectivo, é aquele que determina, na maioria dos casos, leituras diferentes da realidade, diversificando as representações e, modificando por isso, as formas de apreensão do real. É na atitude dos sujeitos que podemos encontrar os conteúdos simbólicos ligados aos desejos, expectativas e sentimentos.

No campo educativo, propício a uma multiplicidade de interacções entre os muitos actores envolvidos, encontramos uma variedade de fenómenos que originam, mantêm ou transformam as atitudes, e que por isso imprimem determinadas orientações às representações sociais. Em termos gerais, a atitude surge como o elemento mais importante na construção das representações sociais na escola, uma vez que esta constitui o mecanismo através do qual as representações sociais se ligam à acção (Santiago, 1993).

Em relação ao nosso objecto de estudo, só através da atitude, conseguiremos a obtenção actualizada da informação e de imagens acerca do cargo de Director de Escola, que nos permitirão a tomada de decisões, escolhas e orientações na nossa acção e a posterior formulação de juízos.

Vala (1986) refere que os conteúdos das representações obedecem a três condições que afectam a formação das representações: *a dispersão da informação, a focalização dos indivíduos e a pressão para a inferência*. A primeira condição prende-se com o facto de os indivíduos possuírem sempre conhecimentos parcelares dos objectos. Por outro lado, os grupos não possuem todos os mesmos conhecimentos, uma vez que não têm todos acesso à mesma informação, logo essa informação é desigual. A segunda condição refere-se ao ponto de vista dos grupos, isto é, aquilo que é retido tem a ver com os interesses, posições sociais, códigos e valores dos indivíduos. Por fim, a terceira condição refere a necessidade de dar resposta às solicitações do meio, de emitir opiniões e expressar posições.

Estas condições revelam-nos o valor funcional das representações e o seu carácter social: a emergência realiza-se na interacção social e é afectada pelos dinamismos sociais cujas lógicas regulam a focalização, a dispersão da informação e as pressões para a inferência (Vala, 1986).

### **1.3- Formação das representações sociais**

Sendo as representações sociais intrínsecas às relações humanas, são parte do processo de interacção social, que permite aos membros de um determinado grupo comunicarem e compreenderem-se. Segundo Moscovici (1976), na base da formação e funcionamento das representações estão dois processos: a *objectivação* e a *ancoragem*.

De acordo com Vala (1993), a *objectivação* é a forma como se organizam os elementos da representação e o percurso que efectuam até adquirirem materialidade e chegarem a exprimir uma realidade pensada que é tida como natural. A objectivação transforma em objecto o que é representado, materializa o que é mental, torna concreto o conceito

abstracto; ao reproduzir um conceito numa imagem permitirá a visualização de um novo conceito.

Este percurso comporta três momentos: *construção selectiva*, *esquematização* e *naturalização*. Num primeiro momento, designado *construção selectiva*, as informações, crenças e ideias acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, isto é, de acordo “com critérios culturais e normativos”, os diferentes grupos tendo acesso diferente às informações, irão reter do objecto elementos diferentes (Jodelet, 1989). O segundo momento designa a *esquematização*, através do qual se simplifica a estruturação presente num conceito, tornando-a mais objectiva, quer dizer, alguns elementos são retidos, enquanto outros são esquecidos. Por último, o terceiro momento refere-se à *naturalização*, onde agora os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade. Verifica-se agora que, não só os conceitos abstractos se transformam em realidades objectivas, assim como o que era percepção se torna realidade. Realidade e conceitos tornam-se assim equivalentes (Moscovici, cit. por Vala, 1993).

O conceito de *ancoragem*, criado por Moscovici como segunda categoria de processos associados à formação das representações, transforma o não-familiar em familiar, integrando o novo objecto num sistema de representação social já existente, na qual o objecto é comparado com categorias já estabelecidas, sendo, deste modo nomeado e classificado. A partir daí, o novo objecto de representação deixa de ser estranho, passa a ser possível falar sobre ele, tornando-se familiar no nosso mundo, ou seja ocorre nela um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, no nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado (Moscovici, 2003). As representações sociais oferecem pois uma rede de significados que permite a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais.

#### 1.4- Funções de base das representações sociais

Falámos das representações sociais como um saber funcional ou teorias sociais práticas. É sobre esta questão que nos vamos debruçar em seguida. Note-se, que o próprio Moscovici (1976), inclui na definição das representações sociais a expressão da sua multifuncionalidade. Uma vez que não a teorizou o suficiente como o fez em relação a outros aspectos, sentimos necessidade de recorrer a outros autores para analisar este aspecto.

O processo de *ancoragem* em relação dialéctica com a *objectivação* articula três funções de base das representações: a) a *função cognitiva*, b) a *função de interpretação da realidade*, c) a *função de orientação das condutas e relações sociais* (Moscovici, 1976, cit. por Bidarra 1986).

##### *a) Função cognitiva*

Esta função tem a ver com a produção de conhecimento sobre a realidade social. O que é novo e estranho, pode constituir uma ameaça para os indivíduos, na medida em que põe em causa a sua maneira de ver a realidade, bem como os seus modos de agir e de interagir com ela. É através dos processos atrás focados (objectivação e ancoragem) que esses novos elementos são descodificados, por comparação com outros elementos familiares, e incorporados no sistema de pensamento pré-existente. De acordo com Farr (1992), as representações sociais têm a função de tornar familiar o que é estranho e perceptível o que é invisível. O desconhecido ou insólito contém em si uma ameaça porque não temos uma categoria necessária à sua arrumação. Esta arrumação, tem por base as representações já existentes, o que faz com que sejam, simultaneamente inovadoras/criativas e estáticas/conservadoras, ou seja, elas podem constituir um impulso à mudança ou eventualmente, criar uma certa estabilidade ou rigidez, tanto no sujeito como no grupo, facto que conduz, de certa forma, a uma ordenação naquilo que é considerado estranho, levando a que o pensamento social instituído predomine.

##### *b) Função da interpretação da realidade*

Conhecendo a realidade social, os indivíduos sabem o que esperar dos outros e o que os outros esperam deles. Assim, é possível comparar as consequências das diferentes

possibilidades de interacção. Com base nisto, quando formamos e transformamos as nossas representações alteramos simultaneamente os nossos comportamentos. Significa isto que:

“as representações sociais servem para justificar as acções e interacções estabelecidas com os outros. A representação que se tem do outro justifica a forma como interagimos com ele” (Palmonari e Doise, 1988, cit. por Diogo, 1998: 46).

De forma sucinta, o que se pretende invocar é a existência de causalidade recíproca, ou seja a representação influencia a interacção, mas esta não determina menos a primeira, na medida em que a representação é determinada pela interacção, sendo esta influenciada pela representação. Segundo esta perspectiva, podemos afirmar que a representação e o comportamento têm simultaneamente o estatuto de factor e consequência neste processo de causalidade (Bidarra, 1986).

#### *c) Função de orientação das condutas e relações sociais*

A comunicação e as interacções sociais são formas de receber e transmitir as representações da realidade, tornando os conhecimentos partilhados por grupos de indivíduos (Jodelet, 1988, cit. por Diogo, 1998). Isto significa que a socialização não só permite a transmissão de representações através da adesão a valores, normas e atitudes partilhadas pelos grupos, bem como a reelaboração das representações interiorizadas.

Pensamos que o esforço de compreender as funções das representações sociais e do modo como poderão prevalecer as características de autonomia e reconstrução, poderão levar-nos a uma mais fácil compreensão dos processos de mudança do nosso objecto de estudo, uma vez que partimos da ideia de que eles estão, de algum modo, ligados às alterações das mudanças das representações sociais dos sujeitos e dos grupos.

### **1.5- Representações sociais no campo educativo**

É nossa intenção mostrar a ligação e a influência das representações sociais como constructo geral, nas representações sociais criadas no contexto escolar, uma vez que é sobre estas últimas que recai a problemática da nossa dissertação. De acordo com este nosso objectivo, escolhemos seguir a opção metodológica de nos fundamentarmos nas

reflexões de autores que estudaram aprofundadamente esta matéria, para discorrermos sobre a temática.

A análise da organização escolar permite-nos concluir que ela é objecto de influência por parte de diferentes factores. Como afirma Cartaxo (1994) não só o poder instituído e legitimado lhe faz sentir o seu pendor, necessariamente de cariz mais político e social, como todos os actores que nela convivem, influenciam e determinam as práticas sociais da organização escolar. Cada indivíduo, que interage no cenário educativo, consoante o papel que desempenha, interpõe-se necessariamente com as suas posições pessoais, com as suas formas de analisar e de se posicionar dentro da organização escolar, com a forma como perspectiva a escola, como a sente, enfim como a representa. É pois, nesta óptica que nos sustentamos em Cartaxo para reforçar o anteriormente exposto:

“As representações da escola radicam no seio das interacções que têm lugar na instituição escolar ou que são despoletadas pela ligação, mais ou menos directa, à escola. Elas são a manifestação e o resultado do modo como os actores escolares se posicionam no seu confronto e no lugar que detêm na escola. Por outro lado reflectem modos de vida da sociedade em geral e dos grupos de pertença social, cultural, ideológica e económica. Estas representações sociais da escola revelam, igualmente, uma realidade escolar investida de um simbolismo que traduz o modo como os actores educativos se apropriam de um espaço de que participam e que lhes pertence (...)” (1994: 113).

Continuando a seguir o pensamento de Cartaxo (1994), percebemos que todo este movimento de construção e de reconstrução do meio e da realidade onde os sujeitos estão inseridos, as suas opiniões, os sentimentos que vão demonstrando, estão impregnados da sua visão do mundo e da vida, pelo sistema de valores, e de sociedade a que pertencem, bem como pelas experiências vividas e interiorizadas em todo o espaço escolar, ou até mesmo nas relações desenvolvidas com os seus parceiros educativos e com a escola.

O conceito de representações sociais surge assim como um constructo útil à compreensão do processo educativo. Essa utilidade advém, principalmente, da convicção largamente partilhada da necessidade de introduzir uma viragem no olhar da educação. A utilidade do conceito de representação social na pesquisa em educação, também se revela no facto de, enquanto um conjunto organizado de situações sociais, aquele conceito se oferecer como

uma via nova para a explicação dos mecanismos através dos quais factores propriamente sociais, agem sobre o processo educativo e influenciam os seus resultados (Gilly, 1989).

O conceito de representação social torna possível a apreensão, não só dos significados inerentes aos discursos dos diversos autores sociais envolvidos no acto educativo, como também das suas práticas educativas. É ainda possível, através dele, compreender os mecanismos e rituais, aparentemente camuflados sob formas de expressão de acções contraditórias que caracterizam os processos de resistência à mudança, de perspectivas, e atitudes face às práticas profissionais.

Gilly (1989) sublinha também, que o estudo das representações sociais no campo educativo, embora ainda não muito explorado, pode revelar-se igualmente útil para a compreensão de questões gerais das representações sociais pelos grupos, e à sua apropriação pelos indivíduos ou grupos às suas funções. Apesar de se tratar de uma teoria originalmente construída fora do campo educativo, pode ser vantajosamente usada nesta área, desde que a sua especificidade seja considerada de raiz. Por outro lado, o seu uso parece poder avançar contributos significativos para o esclarecimento de questões que no campo geral da teoria das representações sociais se mantêm em aberto.

Segundo Gilly (1984), é possível encontrar três tipos de investigação enquadrados no campo das representações em educação, a saber: 1) no âmbito da instituição escolar e dos seus agentes enquanto objectos sociais macroscópicos das representações; 2) sobre as representações recíprocas professor/ aluno; 3) de apreciação do impacto dos fenómenos da representação sobre os mecanismos da acção educativa.

Respeitando o enquadramento das representações em educação proposto por Gilly, atrevemo-nos a dizer que a nossa investigação se encaixa no âmbito da instituição escolar e dos seus agentes enquanto objectos sociais macroscópicos das representações e na apreciação do impacto dos fenómenos da representação sobre os mecanismos da acção educativa, uma vez que o nosso objecto de estudo incide no estudo das representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência/impacto das lideranças no desempenho docente, através da relação estabelecida entre Docentes/Director.

Os professores, como agentes sociais marcados pela classe (ou classes) a que pertencem, pelos contextos que lhe estão associados, e pela sua própria experiência, são elementos que activamente agem e interagem nos e com os meios/contextos em que trabalham as escolas, constroem e reconstroem representações sobre si próprios e sobre a realidade em que vivem e trabalham, seleccionando, interpretando, resumindo informação que vão recebendo e que posteriormente lhes permitirá tomar posições e intervir sobre a sua realidade enquanto docentes, permitindo-se ainda emitir novas visões sobre a mesma.

Como refere Dias (1998), as opiniões, os valores, as atitudes, as expectativas, bem como os juízos emitidos pelos sujeitos, constituem em simultâneo, substância e resultado das representações sociais.

Assim, e tendo presente o objecto em estudo, os professores como “indivíduos”, com base na sua experiência social, tendem a construir, de uma forma mais ou menos consciente, de uma forma mais ou menos explícita, o que Jorge Vala chama “teorias sociais práticas” (1998: 42).

Não podemos esquecer ainda que, todas as informações que os diferentes actores dispõem sobre a escola, traduzem elementos muito relevantes dos conteúdos das representações, sendo certo que concordamos com Santiago quando aponta:

“como fontes determinantes de informação sobre a organização escolar a qualidade das vivências de certas experiências escolares, as quais influenciam a edificação das interpretações que irão dar significado à realidade educativa nos seus níveis mais variados” (2004: 81-82).

Finalizamos este ponto das representações sociais no campo educativo, dizendo tão simplesmente que, através das representações sociais da escola, “a comunidade escolar fala dela mesma” (Santiago, 1993:148,149), e facilita-nos o seu conhecimento.

## **CAPÍTULO II – AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS**

Neste capítulo tratamos o tema Autonomia, Administração e Gestão Escolar. Iniciamos o mesmo com uma breve perspectiva histórica da evolução do Sistema Educativo em Portugal. Tratamos o conceito de organização escolar. Fazemos uma abordagem ao tema da Administração e Gestão das Escolas, à qual se segue uma revisão sobre os principais documentos legais, das últimas décadas aos dias de hoje referentes a esta matéria, analisando principalmente as alterações e os aspectos inovadores trazidos por cada um destes. Terminamos com a abordagem do tema descentralização e autonomia da administração escolar.

### **2.1- Aspectos da evolução histórica do Sistema Educativo Português**

Iniciamos a explicação deste ponto relembrando que a escola surge como uma extensão da família e que, sobretudo a escola pública, teve e continua a ter, como uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos que conferem ao Estado um maior controlo sobre a educação da geração jovem. A família constitui-se, no entanto, como principal instituição de socialização e, ainda nos dias de hoje, a origem social dos alunos (a sua herança familiar) é uma das dimensões fundamentais para explicar o sucesso/insucesso dos alunos e a igualdade de oportunidades.

Embora a escola pública represente uma realidade omnipresente e um projecto de existência e importância quase inquestionáveis nas sociedades modernas dos nossos dias, pesando sobre si variadas expectativas, interesses sociais e até exigências, a sua afirmação foi muito lenta e, mais do que isso, foi marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade.

O surgimento e desenvolvimento da escola pública representam uma vitória do estado sobre outras instituições, a que teve de opor-se, para garantir o controlo sobre a educação e o monopólio que hoje detém. Pelo menos, em termos de controlo, o mesmo foi conquistado em boa parte ao ensino doméstico e ao ensino promovido pela Igreja. Em

Portugal, este movimento teve o seu início no séc. XVIII, sendo continuado e reforçado no séc. XIX, e prosseguiria durante o nosso século, com novos contornos, sendo desenvolvido com base em duas linhas de força centrais: a secularização do ensino e o controlo do acesso (Lima, 1998).

Entre nós o processo de laicização do ensino foi iniciado por um reformador iluminado – o Marquês de Pombal. A criação do sistema de ensino estatal e laico só foi possível porque o Marquês empreendeu uma luta sem tréguas contra quem detinha o monopólio da escola – a Companhia de Jesus – resultando dessa vitória a possibilidade de o Estado passar a controlar a Educação. Com a publicação do Alvará de 28 de Junho de 1759, os Jesuítas são privados de ensinar e os seus colégios são encerrados. O ensino torna-se assim uma questão de estado, uma questão pública e o estado surge como educador.

A questão da generalização do acesso à escola está, evidentemente, ausente das orientações normativas consagradas pelo Marquês de Pombal, em termos de acesso para todos ou de democratização do acesso. Mais tarde, com a criação, pelo regime liberal, de um novo tipo de escola de ensino secundário, o liceu, a questão do acesso continua ainda longe de contemplar as massas de cidadãos. A educação não esteve sempre ao alcance de todos. O sistema educativo desenvolvido até meados dos anos setenta, embora um sistema em expansão, condicionava o acesso à educação de uma forma selectiva e elitista. De uma forma geral o estado premiava “...a protecção contra as inovações bruscas” (Formosinho, 1992:12).

Juntamente com a laicização do ensino, o controlo do acesso à escola, inicialmente como forma de assegurar e controlar a preparação das elites (depois alargando sucessivamente as bases do seu recrutamento), mais tarde como forma de preparação para a vida, e de criação de mão-de-obra qualificada, ou ainda como base para a democracia, e como instrumento de emancipação do povo e, mais recentemente, como instrumento de democratização e de tentativa de consagração da igualdade de oportunidades, constituiu um dos grandes objectivos da escola pública estatal (Lima, 1998).

Outras fases sucederam aos momentos aqui considerados, no entanto, importa-nos mais caracterizar, de forma genérica e sucinta, as fases iniciais do longo processo de laicização e

de centralização do ensino e o correspondente processo de controlo político-administrativo da educação por parte do Estado. Foi deste processo que resultou a criação da escola pública enquanto organização mas, por outro lado, foi também a escola pública enquanto organização que possibilitou a afirmação do controlo do Estado.

A partir da década de cinquenta, os países desenvolvidos viveram uma época de crescimento económico e de oferta de emprego sem precedentes, cuja perdurabilidade parecia infundável e que exigia um leque contínuo e alargado de profissionais qualificados. Da escola esperava-se a produção das novas competências, assistindo-se a uma expansão explosiva dos sistemas educativos. A oferta de Educação é universal, gratuita, pública e responde às necessidades do desenvolvimento (Cabrito, 2002).

Em resultado das mudanças sociais relacionadas com a revolução de 25 de Abril de 1974, o Sistema Educativo Português é também um sistema em expansão, facilitando o aparecimento da chamada “escola de massas”, acompanhado de todas as mudanças que essa definição acarreta: aumento do número de alunos nas escolas, maior número de professores, instalações deficientes, entre outros. As inovações sucedem-se a um ritmo alucinante, nomeadamente na gestão de escolas, nos currículos, nos livros de texto.

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia é necessário alargar o período de escolaridade dos portugueses, o que obriga a uma reforma do Sistema Educativo Português, através da publicação da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo Português – que preconiza as suas grandes finalidades e objectivos.

Com a publicação desta Lei, deu-se início a uma transição em termos de Política Educativa, que veio transformar, de forma marcante, o modo de ver, estar, e sentir a Escola. A Escola enquanto serviço local do Estado, é gradualmente substituída pela Escola comunidade educativa, concepção que é subjacente às Reformas Educativas dos últimos anos, e que se encontra bem expressa nos documentos legais relativos à autonomia e à gestão do Ensino Pré-Escolar e das Escolas Básicas e Secundárias.

A educação tem obrigatoriamente que ajustar-se às mudanças ocorridas na sociedade. Tem que preparar a sociedade e os cidadãos para as mudanças previstas, o que significa que as

inovações educativas são indissociáveis das mudanças e inovações sociais. No entanto, estas mudanças dificilmente se alcançam apenas pela produção de legislação.

Ao longo das duas últimas décadas, as políticas ditas de reforço da autonomia das escolas públicas portuguesas, têm tido dificuldade em ir mais além da retórica discursiva, mesmo quando consagradas em instrumentos legais, sendo frequente o reconhecimento de que existe um fosso entre a “autonomia decretada e a autonomia praticada” (Barroso, 2005).

Se a sociedade não se muda por decreto (Crozier, 1979), também não se pode mudar a organização escolar através de meios exclusivamente administrativos. Uma nova concepção de escola não se operacionaliza por despacho ministerial, mas pela interiorização, participação e informação/formação organizacional dos diversos actores implicados nesse processo. Face ao enunciado, a escola não será apenas um local de reprodução, mas também um local de produção, que poderá e deverá assumir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (Lima, 1998).

Uma escola que procura adaptar-se a uma sociedade em profunda mutação não se pode fechar nos actores tradicionais, mas deve estabelecer redes de interacção com as novas e diferentes parcerias socioeducativas. Entende-se por parcerias, actores que tenham uma participação efectiva no processo de decisão das políticas educativas (Marques, 1994).

Estamos, assim, perante um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade da Administração Pública, dentro do molde centralizado. De facto, só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais, não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado, e portanto, não sujeitos ao poder de direcção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais. Por outras palavras, a descentralização, antes de ser um problema técnico, é um problema político e é para o terreno político que remetem as suas vantagens, como a participação substantiva dos cidadãos na vida local, para além da maior celeridade de processos devida à aproximação dos órgãos decisores do local onde surgem os problemas, à semelhança da desconcentração, mas, contrariamente a esta, de uma forma definitiva, já que ao Estado

compete apenas a fiscalização da legalidade dos actos dos órgãos locais (Formosinho, 1986).

## **2.2 – A escola como organização**

As organizações, e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas. Neste quadro, a escola pública não é uma construção social supra-histórica, pelo contrário e como já referimos, o longo processo da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história, mesmo sendo, enquanto organização, muito mais recente do que geralmente se supõe, sobretudo quando comparada com outras organizações como o exército, a igreja, ou a prisão (Lima, 1998).

As investigações das últimas décadas, tendo a escola como objecto de estudo, permitiram passar de uma perspectiva de escola instrumental, reificada e como entidade com uma racionalidade única, para uma dimensão, por exemplo, mais anárquica, muito mais complexa, abstracta e fluida (Friedberg, 1992).

Nos tempos mais recentes, a escola tornou-se objecto de estudo privilegiado, senão mesmo o objecto de estudo dominante das Ciências da Educação. António Nóvoa (1992) ao esquematizar a evolução das ideias sobre educação nas últimas cinco décadas, refere o período correspondente aos anos 80/90 dirigido primordialmente para a escola/organização, assinalando que a investigação educacional levada a cabo nestas décadas, tem-se realizado a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola.

A escola em Portugal começa a ser reconhecida como organização desde que rompe com todos os conceitos e representações que veicularam, durante muitos anos, o seu papel como transmissora de conhecimentos, valores e atitudes, no sentido de conferir aos indivíduos comportamentos padronizados, de acordo com a socialização operada por um modelo escolar dominante. Daí que se compreenda que a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas no domínio das representações sociais dos professores (Lima, 1998).

Na referência ao conceito de organização escolar, e no entender de Lima (1998), será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola – a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspectivas, pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada. De acordo com este mesmo autor, a escola, como organização, pode ser encarada através de duas perspectivas antagónicas: por um lado, como uma organização burocrática e, por outro, como uma anarquia organizada. Ela é burocrática, segundo Lima, quando é salientada “a importância das normas abstractas e das estruturas formais, dos processos de planeamento e de tomada de decisão, a consistência dos objectivos e o carácter preditivo das acções” (1998:73).

Formosinho, ao analisar a legislação, também identifica alguns princípios do modelo burocrático, referindo que “existe uniformidade e rigidez nas tomadas de decisão, as regras administrativas prevalecem sobre as regras pedagógicas, existe um elevado grau de centralização” (1991:365).

A escola, em termos clássicos, também pode ser vista como uma “organização [tendencialmente] normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974: 72) embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas. Actualmente, continua a ser vista como uma organização formal, que presta serviços educativos, tendo os alunos como seus principais beneficiários, com quem e para quem, os seus membros trabalham.

Para além destas perspectivas, que explicam a dimensão burocrática e de anarquia organizada presentes na organização escolar, existem outras que nos interessa explorar, nomeadamente as que colocam ênfase nas relações humanas. Husén (1979) atribui o papel fundamental às relações informais que se estabelecem nas escolas, considerando-as cruciais na resolução de problemas em situações diversas. Nas salas de aula, de professores, e nas reuniões, é fácil identificar os “reconhecimentos sociais” que regulam o comportamento dos seus membros, a aceitação social que existe, e as sanções que eventualmente são aplicadas. Outro aspecto importante da abordagem deste autor é a existência de subgrupos dentro do grande grupo que é aquela organização, nomeadamente o Conselho Pedagógico, os Departamentos, ou os diversos grupos que informalmente se

formam. Também a teoria de Ouchi (1982), que se baseia no pressuposto que trabalhadores felizes e incluídos como parte integrante do processo são a chave de uma maior produtividade, e que defende que nas organizações as decisões devem ser tomadas colectivamente por processos participativos, pode ser aplicada às escolas. Neste caso, verifica-se que as escolas são mais eficazes quando as decisões são tomadas através de processos participativos, a partir de resoluções que contribuem para o reforço das motivações, nomeadamente através das orientações vindas dos superiores hierárquicos.

As escolas, enquanto organizações, não escapam seguramente às investidas do percurso teórico que temos vindo a equacionar. Se, por um lado, reconhecemos à escola alguma especificidade organizacional que a diferencia das outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial. Porém, não seria justo, do mesmo modo, ignorar que também a análise organizacional em geral, recebe cada vez mais influências de muitas das investigações produzidas no campo das organizações educativas (Weick, 1976).

Contudo, independentemente deste fenómeno de uma certa globalização dos modelos de análise organizacional que hoje percorrem organizações de missão e perfil diversos (empresas, escolas, hospitais, administração pública, sociedade culturais, recreativas, de beneficência, organizações políticas etc.), parece-nos importante apontar para a especificidade das organizações escolares, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa.

A escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino, e mesmo do próprio conceito de educação. Nesta perspectiva, a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há a pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente (Senge, 1990), mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma, mas, como escrevia Lima (1999), na esteira de Paulo Freire, uma organização de pedagogia da autonomia.

Ou seja, os próprios modos de organização e os processos de gestão, não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas, constituírem-se eles próprios como objectos de acção pedagógica. Não obstante termos de reconhecer que outras organizações não escolares não ignoram alguma intenção pedagógica nos seus objectivos, no caso da escola, a vertente pedagógica é o centro de toda a sua acção.

Esta pluralidade de ideias configura uma visão holística da organização escolar, que permite ao investigador adoptar um olhar panorâmico sobre a escola como um todo, utilizando uma visão plural, embora privilegie esta ou aquela imagem, este ou aquele mundo, no sentido de aprofundar os detalhes considerados relevantes para si e, assim, descrever, compreender e interpretar o funcionamento da organização e as lógicas de acção dos diferentes actores. Apesar dessa focalização não existirá um “*one best way*” em termos de modelos organizacionais. Existirá, talvez, um modelo dominante para um dado investigador, dependendo dessa selecção teórico/conceptual da sua sensibilidade e vivência pessoal e da crença num valor heurístico superior desta ou daquela perspectiva (Nóvoa, 1992).

A valorização da escola enquanto organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.) (Nóvoa, 1992).

### **2.3 – Administração e Gestão das Escolas**

Hoje, mais do que no passado, mergulhada em pleno século XXI, a Administração Pública foi forçada a tornar-se sensível a variáveis não equacionadas até ao presente. Com efeito, administrar o sector público passa por fazer uma gestão de redes complexas, compostas por

actores diversos (com aprendizagens, expectativas e comportamentos diferenciados), por grupos de pressão, grupos políticos, instituições sociais e empresas privadas. Existindo conflitos de interesses entre estes actores, a gestão pública deve ser capaz de os gerir, não devendo impor unilateralmente a sua vontade (Madureira, 2004).

Os académicos da área da Administração Pública começaram a pôr em causa, de forma mais sistemática, a rigidez dos modelos até aqui existentes, fossem estes mais afectos à tradição burocrática, à teoria da liderança política ou à corrente managerialista. Muitos começaram a alertar para o facto de não se poder ver a gestão pública como um mero centro produtor de eficácia e de eficiência, não podendo a mesma, apesar da sua evolução e dos novos contornos que lhe são conferidos, deixar de levar em linha de conta aspectos como a legalidade e a legitimidade (Madureira, 2004).

Os documentos legislativos produzidos nos últimos anos no âmbito da autonomia, administração e gestão das escolas, orientam-se para uma afirmação do conceito de autonomia da escola, e têm como suporte a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que preconiza a transferência de poderes de decisão para os planos regional e local. Este facto traduz uma preocupação para uma nova orientação da escola, até então concebida como serviço de Estado, para uma escola entendida como organismo público ao serviço da comunidade.

Na sociedade portuguesa contemporânea em geral, há também novas expectativas e novos quadros mentais educacionais, aos quais o sistema educativo tradicional parece incapaz de dar respostas. Assim, se as reformas do sistema educativo são o sinal, em última instância, do mal generalizado da própria sociedade, a profusão de ‘reformas’, em geral globais, nacionais e unificadas, traduzem também uma vontade política sem, no entanto, pôr em causa postulados do sistema: a integração, a centralidade e a unificação. “É a procura, por tacteamento, de remédios, sem tocar nas causas” (Barreto, 1995:172).

Não existe uma forma correcta de conceber a organização da administração escolar. Os debates em curso sobre as virtudes da gestão centrada na escola, da participação da comunidade e dos pais, da eficiência, da responsabilização e da avaliação dos professores, ignoram normalmente o facto de que, qualquer modelo existente depende do contexto

cultural, e é o produto de uma evolução histórica, o resultado de um jogo de forças determinado por conflitos gerados de interesses antagónicos (Afonso, 1994).

O carácter polémico da reforma da administração escolar em Portugal pode ser analisado como um exemplo paradigmático disso, dadas as características próprias do sistema e a história da sua evolução nas últimas décadas. De facto, o sistema Português baseado em gestores escolares eleitos pelos próprios professores, implementado após a revolução democrática de 1974, coexiste com um sistema de administração educacional muito centralizado, onde todas as decisões de maior importância, e muitas de menor, são tomadas pelas autoridades do Ministério da Educação (Afonso, 1994).

## **2.4- Síntese histórica dos modelos de Administração e Gestão Escolar**

Vamos agora realizar uma síntese histórica para analisarmos os principais modelos de gestão e administração escolar dos últimos anos no nosso país, com a finalidade de alcançarmos uma visão coerente da sua evolução. É também nosso objectivo percebermos e compreendermos as principais diferenças entre os modelos em análise e as inovações trazidas por cada um deles.

### **2.4.1 - Decreto-lei 769-A/76**

Os modelos de Gestão e Administração Escolar que têm vigorado nas escolas portuguesas até aos dias de hoje, relevam uma carga político-administrativa de certo peso. Podemos verificar pela análise do estudo realizado por Barroso (1991), baseado na consulta de documentação oficial, na análise dos regulamentos internos das instituições liceais e nos relatórios anuais dos reitores, até à década de 70, que o modelo dominante era de tipo “burocracia mecanicista”:

“Trata-se de um modelo racional, burocrático-mecanicista, centralizador, cuja função essencial era assegurar a rotina de um ensino estandardizado 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” (Barroso, 1991: 64-65).

Devido ao período revolucionário que se viveu depois do 25 de Abril de 1974, a gestão das instituições escolares atravessou um período difícil, uma vez que os mecanismos legais eram escassos, criando o caos na vida das escolas. Foi neste contexto de desordem, que surgiu o Decreto-lei 769-A/76, de 23 de Outubro, que teve como principal objectivo, regularizar a vida das escolas, a partir daquilo que se convencionou designar por “gestão democrática” que consistiu em regulamentar o exercício do poder nas escolas, 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 dos grupos);
- o poder de os professores, enquanto profissionais, assegurem a orientação e a coordenação pedagógica da escola” (Barroso, 1991:69).

É a partir deste momento histórico que a instituição escolar sofre uma profunda transformação nos seus múltiplos aspectos. A aplicação deste decreto na governação das escolas implica principalmente a responsabilidade colegial dos professores, representados pelo Conselho Directivo, que é eleito pelos seus pares. No entanto, esta gestão colectiva é partilhada por outro órgão com carácter deliberativo, o Conselho Pedagógico, que pela representação de grupos ou disciplina, tinha como principal missão exercer a orientação pedagógica da escola. Esta “orientação pedagógica” atribuída à escola, nunca foi concretizada plenamente, uma vez que este tipo de orientações ficou sempre a cargo do poder central.

Continuando a leitura da análise feita por Barroso, as principais mudanças, em termos legais, que se foram registando na aplicação deste modelo, foram as seguintes:

- “a) As escolas eram «anarquias organizadas» (Cohen e March) e «sistemas acoplados» (Weick) ;
- b) Iniciou-se um processo de desburocratização interna (da escola);
- c) Substituição progressiva de uma autoridade hierárquica por uma autoridade colegial;
- d) Aparecimento de uma gestão flexível e diversificada” (1991: 74).

Este modelo introduziu o princípio de participação democrática dos vários actores escolares, mas, desde cedo se verificou que, na prática, a abertura da escola à comunidade não foi considerada. A publicação do Despacho 8/SERE/89 que instituiu a possibilidade da participação dos pais dos alunos, através do seu representante, no Conselho Pedagógico, vem regular essa participação (Canastra e Moura, 1999).

O reforço do poder e intervenção dos professores no âmbito da gestão escolar é claro neste percurso, mas por outro lado e em contra-ciclo, continuou a verificar-se o acentuar do poder e a intervenção da administração central. De acordo com Valter Lemos “as escolas mantêm-se como meras extensões da administração e a esta prestam contas pelas vias burocráticas e hierárquicas tradicionais” (1997: 262).

É importante referir nesta análise, o facto de algumas escolas se limitarem a aplicar este modelo, seguindo as directrizes emanadas do Ministério, enquanto outras, embora tivessem presentes os aspectos formais que a legislação introduziu nos processos de gestão das escolas, foram mais longe, reestruturando as suas práticas educativas a partir de:

“um modelo de gestão não racional, com uma autoridade colegial, com forte participação dos profissionais, pouco aberta ao exterior, com a prática de uma gestão intuitiva muito ligada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores” (Barroso, 1991).

Depreende-se, desta forma, que a implantação do modelo 76 não se limitou a um processo meramente linear. Evidenciaram-se práticas pedagógicas diversas, revestidas de algumas propostas de inovação, sobretudo no campo pedagógico.

“Essa reestruturação consistiu no desenvolvimento de práticas educativas transversais, ou exteriores às disciplinas, em áreas não regulamentadas pela administração central, e em oposição ao modo de organização pedagógica tradicional (relação professor – aluno, na sala de aula)” (Barroso, 1991: 74).

Embora o Decreto-Lei 769-A/76 tivesse sido bastante inovador, não contemplava dois dos princípios básicos: a “descentralização” e a “autonomia”. Esta lacuna veio a ser colmatada pela produção de legislação posterior, da qual destacamos: a Lei n.º 46/86 (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 em seguida, dada a sua importância.

#### **2.4.2- Decreto-lei 172/91**

O modelo de gestão 172/91, de 10 de Maio, constitui-se parte integrante da política de reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Com o objectivo de melhor o compreendermos faremos uma análise das suas principais características.

No preâmbulo deste Decreto-lei pode-se ler que o mesmo, vem dar resposta à exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo para a alteração dos modelos de gestão vigentes, e à necessidade da escola se adaptar à reforma educativa em curso, baseando-se em princípios de democraticidade, participação e descentralização. É sobre este último princípio que o decreto refere que “a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local”. A integração da escola no meio em que se insere é um dos grandes objectivos deste decreto. “O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola” (Preâmbulo, Decreto-lei n.º172/91).

De acordo com o seu art. n.º7, apresenta, pela primeira vez, uma estrutura organizativa semelhante, seja para as escolas do 1º ciclo, seja para as escolas do 2º e 3º ciclo e secundárias. Esta estrutura organizativa assenta em três níveis: a Direcção assegurada pelo Conselho de Escola, como órgão de Direcção e de participação dos diferentes sectores da comunidade, a Administração e Gestão, assegurada pelo Director Executivo, como órgão de Administração e Gestão nas Áreas Cultural, Pedagógica, Administrativa e Financeira e a orientação educativa, assegurada pelo Conselho Pedagógico, como órgão de coordenação e orientação educativa.

Com este modelo a Direcção passa a ser separada da Administração e Gestão. Ao Conselho de Escola, que é o órgão de Direcção cabe definir as grandes linhas da política educativa da escola, compete “eleger o director executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato” (art. n.º 8, alínea c). Os membros deste conselho são representativos dos diversos membros da comunidade educativa, sendo o número de docentes membros do conselho,

igual ao número dos membros não docentes. O Presidente do Conselho de Escola é um docente e tem voto de qualidade.

O Director Executivo tem as funções de Gestão e Administração, é nomeado pelo Conselho de Escola, e responsável pela gestão quotidiana da escola, promovendo e implementando a política educativa, definida ao nível do Conselho de Escola. O Director Executivo tem assento no Conselho de Escola mas não tem direito de voto. Este órgão de Gestão e Administração é unipessoal, sendo o Director Executivo coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos. Ao nível da administração e gestão ainda existe outro órgão: o Conselho Administrativo. Este órgão tem funções deliberativas em matéria da gestão financeira. São membros deste órgão o Director Executivo (que preside ao mesmo), um dos adjuntos designado para o efeito, e o chefe dos serviços da administração escolar (Canastra e Moura, 1999).

O Conselho Pedagógico surge neste modelo, como o órgão de orientação educativa, prestando apoio ao Conselho de Escola e ao Director Executivo nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (art. nº 31). Trata-se pois de um órgão consultivo, sendo também sua função elaborar propostas, por exemplo do regulamento interno e projecto educativo, para o Conselho de Escola apreciar e aprovar.

De acordo com Afonso (1995) este modelo introduz duas inovações cruciais na administração dos estabelecimentos de ensino, resultante da separação das funções de Direcção e de Gestão. O Conselho de Escola com os representantes da comunidade educativa, como órgão de Direcção da escola e o Director Executivo, nomeado pelo Conselho de Escola, formalizando uma área profissional específica, com formação especializada para a gestão escolar, de modo a garantir melhores níveis de qualidade técnica nos procedimentos de gestão, por comparação com os níveis de desempenho dos gestores ‘amadores’ eleitos pelos seus pares docentes.

De acordo com o exposto, somos levados a considerar que este modelo terá servido de inspiração para o modelo vigente (Decreto-lei n.º 75/2008).

Para Cunha, este modelo “deve ser considerado como uma reforma cultural profunda” (1997: 241). Para este autor, este quadro normativo rege-se pelo paradigma da democraticidade que é caracterizado por três elementos fundamentais: a) eficiência dos serviços; b) prestação de contas; c) autonomia local da decisão. Estas são as características dos regimes democráticos maduros. Este autor refere ainda que o modelo americano de gestão das escolas influenciou bastante a elaboração deste modelo de gestão, apresentando as seguintes características comuns: a) separação entre direcção e gestão das escolas; b) atribuição de máxima participação no órgão de direcção e o máximo de eficiência na gestão; c) responsabilização dos órgãos de gestão perante o órgão de direcção.

De acordo com Barroso existem duas grandes zonas de ruptura com o modelo de gestão anterior. A primeira refere-se “à tentativa de institucionalizar a participação dos pais, de representantes da autarquia, e dos interesses culturais e económicos, na tomada de decisão interna à escola” (1991: 76). No entanto, este alerta para o facto de esta participação ser mais simbólica do que real, pois “só no quadro de uma efectiva descentralização (...) é que se pode falar em verdadeira participação da comunidade na definição de uma política local de ensino” (1991: 77). A segunda zona de ruptura, prende-se com a tentativa de profissionalização da gestão. O autor refere que o que é mais significativo nesta mudança é que se tenha substituído a gestão colegial do modelo anterior, por uma gestão unipessoal “com o argumento de que era preciso dar maior ‘eficácia’, ‘eficiência’, ‘estabilidade’, ‘responsabilidade’” (1991: 78).

### **2.4.3- Decreto-lei n.º 115-A/98**

Um dos aspectos mais envolventes do Decreto-lei n.º 115-A/98 (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril), é a intenção, expressa politicamente, de criar e incentivar a construção de “escolas” ao nível da Educação Básica inicial, ou seja dar um novo reordenamento à carta escolar. Outra grande inovação deste decreto consiste na figura dos “contratos de autonomia”, a celebrar entre o Ministério da Educação e a Administração Municipal, dentro de certas condições, sujeitas a avaliação (Formosinho; Machado; *et al*, 2000).

Os contratos de autonomia, são entendidos como um acordo negociado e celebrado entre escola, Ministério da Educação, Administração Municipal e outros parceiros interessados, que estabelece objectivos e fixa condições que viabilizem o desenvolvimento dos Projectos Educativos apresentados pelos órgãos de administração e gestão das escolas. É assim, um instrumento ao serviço do incremento da autonomia e esta colocada ao serviço do desenvolvimento de projectos de melhoria das práticas educativas.

No contexto do presente diploma, a autonomia é entendida como um processo faseado, prevendo-se expressamente duas fases, em que serão atribuídos à escola “níveis de competência e de responsabilidade acrescidos”. Do enunciado destacamos três ideias fundamentais: a autonomia é um percurso e uma construção; a autonomia significa deter maior poder de decisão, e ser mais responsável pelas decisões, pelos processos e pelos resultados educativos<sup>3</sup> (Jesus, *et al*, 2000).

A escola enquanto centro das políticas educativas tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O novo regime introduziu também algumas alterações significativas em termos de morfologia organizacional, instituindo uma Assembleia como órgão máximo, mas longe de

---

<sup>3</sup> A caracterização do enquadramento normativo respeita o capítulo VII do Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, artigos 47 a 53.

um órgão de Direcção, um Conselho Executivo ou, em alternativa, um Director (pela primeira vez depois do 25 de Abril de 1974), um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo.

Este novo regime abriu possibilidades formais de maior participação dos pais e encarregados de educação dos alunos, bem como das autarquias e outros actores locais, em torno da Assembleia, e na sua sequência foram transferidas algumas competências para as escolas, embora de carácter técnico e processual, de reduzido impacto e, em qualquer caso, inteiramente à margem dos contratos de autonomia previstos, mas não celebrados, numa clara demonstração de falta de vontade política e das resistências da administração para iniciar uma efectiva política de descentralização e democratização do governo das escolas.

O discurso da autonomia surgia, porém, cada vez mais associado a uma agenda modernizadora e técnico-racional, afastando-se progressivamente de um referencial democrático-participativo, circunstância em que a participação democrática na Assembleia de cada escola cedo se revelou mais um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão (cf., entre outros estudos, Barroso, 1998, 1999; Afonso, 1999; N. Afonso, 1999; Dias, 1999; Estêvão, 1999; Lima, 2000, 2007b).

#### **2.4.4 - Decreto-lei nº75/2008**

O Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril (RAAG) transfere para os estabelecimentos de educação básica e secundária uma boa parte das orientações, e também das soluções organizacionais, embora num contexto global de administração directa do Estado, de que resulta uma concepção de autonomia consideravelmente mais limitada e circunscrita a dimensões predominantemente técnicas e operacionais, e um ordenamento mais directivo e menos aberto às diferenças. O diploma afirma pretender “o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e também favorecer a “constituição de lideranças fortes” (Decreto-lei n.º75/2008, de 22 de Abril).

No primeiro caso reforça-se a participação dos respectivos sectores da comunidade no Conselho Geral, considerado o órgão colegial de direcção estratégica (embora muito longe

de assumir as competências do seu congénere nas escolas superiores) e no segundo caso, impõe-se, pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, a generalização da figura do Director, órgão unipessoal que, também pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Não obstante o legislador reconhecer que, sob lideranças colegiais anteriores, foi possível a emergência de “boas lideranças e até de lideranças fortes”, incluindo “casos assinaláveis de dinamismo” (Decreto-lei n.º 75/2008), entende que se trata de excepções e 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 induzida 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 (Barroso, 2003).

Finalmente, a centralidade de tais lideranças surge sistematicamente desmentida no próprio diploma, amplamente subordinada a uma direcção escolar atópica, de feição centralizada-desconcentrada, primeira responsável perante a tutela pela execução local das medidas de política educativa. Trata-se, portanto, de estabelecer um Director internamente forte, um executivo que concentra mais poderes e competências (cf. artigo 20º), eleito pelo Conselho Geral na sequência de um procedimento concursal, assim retornando a procedimentos usados experimentalmente no início da década de 1990 e que, já então, se revelaram confusos e controversos. Tal Director, porém, 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. Recorde-se, a este propósito, que o Director e os restantes órgãos de Direcção 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 escola não agrupada” (artigo 35º).

Instituindo parcialmente uma nova morfologia organizacional, com relevo para o Conselho Geral, o Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, o diploma insiste numa concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo Director.

Embora a realização de estudos empíricos sobre o presente diploma e sobre os efeitos práticos da sua implementação nas nossas escolas, ao longo dos próximos anos, se revele indispensável a uma compreensão aprofundada das políticas e das práticas de governo e gestão das escolas, bem como das diversas recepções e recontextualizações, é já possível, a partir de uma interpretação do processo de democratização levado a cabo desde o 25 de Abril de 1974, destacar alguns elementos centrais.

A perda de protagonismo e de legitimidade da categoria “gestão democrática das escolas”, especialmente a favor da categoria “autonomia das escolas”, interpretada como uma autonomia de tipo gerencial e técnico-instrumental, desvinculada da democratização do governo das instituições, representa uma orientação nuclear, suportada por novas correntes da gestão e por recomendações de importantes organizações internacionais, frequentemente representada como um requisito do processo mais global de modernização e europeização da educação.

O aprofundamento de processos democráticos de organizar e governar as escolas, e as suas conexões com a promoção de uma educação para a participação e a cidadania democráticas, em ambiente de convivência cívica, crítica e de diálogo, ampliando as dimensões públicas, político-educativas, das escolas públicas, representa uma narrativa em crise, face às narrativas gestionárias de feição económico-empresarial.

A “cultura do novo capitalismo” e a sua “economia das capacitações” (cf. Sennett, 2006), ou qualificações, remete a governação democrática das escolas, a colegialidade e a participação, tal como muitos traços da cultura académica, para o rol das disfunções de

organizações burocratizantes, que urge reformar, e para o grupo das irracionalidades de gestão, incompatíveis com a modernização e inovação que se exige de escolas integradas em ambientes concorrenciais. Os modelos colegiais, congruentemente, são representados como obstáculos à boa gestão e à indispensável acção dos líderes unipessoais, os novos executivos eficazes que são uma das principais marcas dos modelos gerencialistas, defendidos pela tutela (Crespo, 2003).

Neste contexto, a colegialidade, mesmo quando admitida, é predominantemente associada a órgãos de natureza consultiva, exceptuando a constituição dos conselhos gerais, por necessidade de os dotar de um mínimo de legitimidade democrática, nestes concentrando as principais decisões políticas, dessa forma acentuando a despolitização das restantes estruturas, representadas como predominantemente técnicas ou apenas produtoras de trabalho. Sendo também uma das manifestações dos processos de individualização, o executivo eficaz tende para a centralização de poderes, concentrando sobre si, individualmente, a procura de soluções para problemas estruturais e colectivos, expondo-se especialmente a erros e a omissões, à margem de contextos colectivos de decisão, de discussão e de intersubjectividade não apenas mais democráticos, mas até mesmo mais eficazes (Barroso, 2003).

Para terminarmos a análise interpretativa ao Decreto-lei n.º 75/2008, não podemos deixar de fazer referência a uma inovação do mesmo, integrada no Capítulo I (Disposições Gerais), Secção II (Organização), art.º 7.º (Agregação de Agrupamentos), relativa à organização. Para além dos Agrupamentos, a tutela prevê “para fins específicos, designadamente para efeitos da organização (...) constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (art.º 7.º).

Devemos ainda acrescentar, que esta nova organização já foi implementada em vários agrupamentos do País, nomeadamente na região do Algarve, passando estes novos agrupamentos a designar-se “mega-agrupamentos”, sendo o agrupamento onde exercemos funções docentes, um exemplo bem próximo e real. A vontade política, expressa pelo Ministério da Educação, é de que estes casos se disseminem cada vez mais, numa procura incessante pela rentabilização dos recursos físicos, humanos e financeiros. Nós

aguardamos que seja realizada uma avaliação rigorosa a este mapa escolar experimental, no sentido de se avaliar a eficácia deste novo reordenamento escolar.

## **2.5 - Descentralização e Autonomia da Administração e Gestão Escolar**

A evolução, nas últimas décadas, nos países da Europa Ocidental, independentemente das especificidades históricas dos diferentes sistemas de administração pública, tem levado à concessão de maior autonomia à administração regional e à transferência, por intermédio da descentralização, de cada vez mais poderes de decisão para instâncias locais (Alves, 1996).

A compreensão das políticas e da administração da educação em Portugal não dispensa a análise da problemática da autonomia das escolas e das suas acentuadas variações e significações, em articulação com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor (descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, etc.); mas, por outro lado, a manutenção e, por vezes mesmo, o reforço dos poderes da administração central, designadamente através de processos de desconcentração, da imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, entre outras formas de controlo sobre as escolas, permanecem em forte oposição às promessas de descentralização e de autonomia para as escolas, exigindo, igualmente, especial atenção em termos de estudo.

A autonomia das escolas, que como sabemos em Portugal, é um tópico muito corrente de discussão na comunidade educativa, tem visto a sua concretização adiada, não obstante estar consagrada em lei desde 1986<sup>4</sup>. Como assinala Almeida (2005: 85) “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático.”

---

<sup>4</sup> Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de Fevereiro

Convém, no entanto, ter presente, tal como refere Lima “ (...) que isso não significa que a nível escolar não se tenham já dado passos importantes nessa direcção” (1998:81). O autor, refere-se à dinâmica que nalgumas escolas tem permitido construir janelas de oportunidade no sentido da afirmação informal da autonomia.

Sendo as escolas, simultaneamente, locais de reprodução, mas também de produção, de políticas, orientações e regras, elas não deixarão de constituir espaços de autonomia relativa e, portanto, como afirma o autor, os actores escolares “não jogam apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (Lima, 1998: 58).

Trata-se pois, de um estudo necessariamente marcado por tensões entre centralização e descentralização, entre orientações, decisões e acções, entre discursos independentes e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas governantes e escolas governadas, que necessariamente torna ainda mais difícil a tarefa de gerir a organização escola.

A crescente importância do chamado *gerencialismo*, também designado por "managerialismo" (cf., por exemplo, Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005), na administração pública e, especialmente, na administração da educação, cujos pilares assentam em princípios da "nova gestão pública" e em perspectivas da "administração pública empresarial" já com manifesta e transversal influência em Portugal – em programas políticos, discursos jurídico-normativos e acções da administração –, representa um relevante elemento a ter em consideração e uma possível chave para a compreensão das aludidas variações em termos do conceito de autonomia.

Não é, portanto, de estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com parcas consequências democráticas na governação e administração das escolas. Inversamente, parece que quanto mais é invocada como princípio doutrinário, mais adiada tende a ser enquanto política de descentralização e prática de auto-governo das escolas, deixando à vista a profunda e crescente distância entre retórica e implementação (Olsen, 1991).

As grandes linhas que definem e orientam a política educativa para este novo século, encontram-se no “*Pacto Educativo para o Futuro*”<sup>5</sup> e são a expressão do reconhecimento do significado que têm as alterações que se observam na organização e funcionamento das escolas, por pressão de vários factores internos e externos.

Nas últimas décadas, a investigação educacional mostrou, de forma clara, a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos conjuntos sociais que a constituem e envolvem. As escolas estão diferentes no seu *modus operandi*, e em consequência são-no também nos seus *inputs* e *outputs*.

A estes sinais corresponde a necessidade de construção de um novo contexto para o desenvolvimento da política educativa, que tende a ser caracterizado pela *desregulamentação*, através da publicação de normativos amplos e flexíveis, pela *territorialização* das políticas educativas e pelo desenvolvimento da *autonomia da gestão escolar*, centrada na devolução de competências reais, nomeadamente em termos de gestão de recursos humanos e na profissionalização dos respectivos dirigentes.

Acresce que cada escola tem a sua identidade. Para Carreira (1996: 234), “a identidade é aquilo pelo qual uma pessoa, um grupo familiar, profissional, cultural, se reconhece a si próprio e é reconhecido pelos outros”. Ainda para a mesma autora “a identidade não é estática”, o que permite compreender, à luz das dinâmicas que se estabelecem entre um grupo, qualquer que ele seja, a necessidade de partilha e interacção. A construção da identidade tem muitas fases ligadas umas às outras pela acumulação de experiências que têm um papel unificante.

Cada estabelecimento de ensino deve ser entendido como possuidor de uma identidade social, cuja personalidade e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e a interacção dos diferentes actores. Desta forma, poder-se-á compreender porque razão, e não obstante todas as semelhanças que as escolas apresentam, estas constituírem, de *per se*, as organizações sistémicas consideravelmente diferentes e imprevisíveis, pois como vimos anteriormente, são vários os autores que referem as escolas como um caso particular na categoria das organizações.

---

<sup>5</sup> Editorial do Ministério da Educação, 1996

Enquanto comunidade educativa local, com a capacidade de produzir as suas próprias regras, pressupõe-se que cada organização escolar encontre e explicita nesse processo as características da sua identidade própria. Assim, cada organização escolar integra as suas próprias estruturas (física, administrativa, social e cultural) e constrói uma identidade própria, que contrapõe à ideia universal, o carácter singular e distintivo de cada estabelecimento de ensino.

Os estabelecimentos de ensino devem ser encarados como realidades organizacionais, específicas do seu contexto social, podendo ser definidas, enquanto organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (Etzioni, cit. por Lima, 1998).

A autonomia das escolas e a descentralização das políticas educativas constituem-se pilares fundamentais para uma nova organização da Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança. Como afirma Barroso “ (...) não pode haver autonomia sem liderança” (1999:141).

Barroso, fala “desta alteração de paradigmas relativos à organização e coordenação da acção colectiva” e considera que “ (...) se impõe encontrar novas formas de liderança escolar, que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e da evolução das formas de gestão pós-burocráticas” (2005: 435).

A autonomia exige participação e liderança como elementos fundamentais para a construção de um projecto comum. A autonomia exige participação, mas exige também o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola, e a emergência de formas explícitas de lideranças - individuais e colectivas, capazes de empreenderem as mudanças a que a autonomia nos obriga (Barroso, 1997). Para o autor esta é uma liderança empreendedora, a qual não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições, afirmando, ainda, que tem um papel fundamental na

aprendizagem organizacional da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores, quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias.

Tal como Barroso, consideramos de extrema importância o papel das lideranças das escolas na implementação efectiva das políticas de autonomia. Em conformidade com o mesmo e com os outros autores por nós referenciados neste ponto, também nós manifestamos reticências quanto ao sucesso efectivo da descentralização e autonomia em relação à tutela, especialmente no que diz respeito à implementação de mudanças de maior importância e de cariz estrutural mais definitivo.

## **CAPÍTULO III – AS LIDERANÇAS**

Neste capítulo partimos para uma revisão bibliográfica sobre a temática das lideranças, com o propósito de aclarar as nossas reflexões e responder a algumas das nossas inquietações relativamente à mesma. Abordamos o conceito de liderança, os estilos de liderança e o líder. Em seguida, tratamos temas, a que damos especial enfoque, por apresentarem um relevo significativo no nosso estudo: as lideranças escolares, onde são apontadas diferenças entre os conceitos de gestão e liderança escolar, o enquadramento legal, actualmente em vigor, do Director de Escola e, para terminar, a análise teórica sobre a relação existente entre liderança e qualidade do serviço educativo.

### **3.1- Conceito de Liderança**

A temática da liderança é um conceito sobre o qual se tem escrito bastante, quer estejamos no quadro dos estudos sobre os fenómenos sociais em geral, quer no que diz respeito à análise de comportamentos humanos, em particular. É um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições no último século. Os estudos sobre este assunto têm vindo a ocupar um lugar central na investigação e reflexão em torno das organizações, nomeadamente a escolar, com destaque para as questões da autonomia, gestão e administração.

Estamos certos, porém, que as leituras que fizemos não são exaustivas face à panóplia de autores de referência que se debruçam sobre os conceitos em discussão (já que essa seria uma pretensão desmedida para a abrangência deste trabalho). As escolhas que apresentamos são aquelas que, pela sua actualidade e pela pertinência dos conteúdos, mais contribuíram para o trilhar do nosso caminho investigativo individual.

Muitas são as teorias que existem sobre liderança, não sendo nem possível nem necessário enumerá-las todas no nosso estudo. A abordagem da mesma é no entanto pertinente, uma vez que facilita a compreensão do papel do Director de Escola, da sua importância, bem como das relações de influência que o mesmo estabelece, através da sua liderança, no contexto educativo. No caso particular do nosso estudo, facilita a compreensão da

influência do Director de Escola no desempenho docente, através do tipo de liderança que exerce, e particularmente através da relação que estabelece com os professores.

Em Português, o conceito de liderança nasce associado à arte de comando emergente de “longa e prestigiosa tradição da literatura castrense”. O mesmo autor afirma, no seu estudo sobre processos de liderança, que, a partir do séc. XIX, com os progressos verificados nas ciências sociais, “o tema da liderança laicizou-se perdendo parte da sua aura misteriosa e enigmática” (Jesuino, 1987: 7).

A questão de se saber se a liderança é um processo colectivo, partilhado por todos os membros do grupo ou se, pelo contrário, resulta de uma especialização de papéis em que alguém se especializa no papel de líder é polémica (Rego & Cunha, 2005).

De acordo com Rego e Cunha (2005), o termo liderança assume diferentes significados consoante os sujeitos ou situações que o tomam como objecto de análise. São inúmeras as definições e inúmeros os autores que se dedicam ao estudo do tema, nomeadamente Syroit, que considera a liderança como:

“um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (1996: 238).

Yuhl refere que a liderança é levada a cabo por uma pessoa específica que, no grupo, exerce o papel de líder. Esse papel inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas pelos restantes membros, sob pena de prejudicar a eficácia do grupo. Nas suas palavras, liderança:

“é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos dos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização” (1998: 5).

Muitos autores defendem que é mais útil estudar a liderança como um processo, do que estudar o líder como um indivíduo. Nesta lógica, qualquer membro de um sistema social pode exercer actividades de liderança em determinados momentos (Rego & Cunha, 2005).

Para Hersey e Blanchard (1988), citados por Rego & Cunha (2005: 54), “liderança é o processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa determinada situação”. Trata-se, portanto, de algo que é função de líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais.

A partir dos anos 30, as relações humanas nos contextos organizacionais ganham peso e valorização, e o aparecimento de conceitos como a motivação fazem com que a liderança ganhe protagonismo nas organizações, uma vez que, para conduzir equipas de trabalho, é fundamental conhecer a personalidade de cada um, de modo a satisfazer, o mais possível os elementos do grupo.

Em todas as organizações, a autoridade será a responsabilidade detida por uma pessoa ou grupo de pessoas, sobre uma parte respectiva da organização. As pessoas que detêm a autoridade possuem cargos como o director, ou coordenador e controlam os seus subordinados no âmbito de processos organizacionais e áreas específicas. Assim sendo, a existência de autoridade é um conceito estrutural da formação do grupo, decorrendo portanto, esta distribuição da existência desse grupo, o que leva a que a “autoridade” seja um conceito dicotómico – terão de existir grupos de indivíduos que exerçam a autoridade, e outros grupos ou pessoas que estejam sujeitos a ela. Esta relação é muitas vezes sinónima de incompatibilidades de interesses.

### **3.2- Estilos de Liderança**

Depois de fazermos referência, em sentido lato, ao conceito de liderança, torna-se necessário clarificar melhor o termo, de modo a distinguir os estilos de liderança que estão ajustados à personalidade do líder, relacionados com cada situação que possa aparecer na vida da organização, e adequados às características do grupo e dos seus elementos. Não se pode dizer que existe um estilo de liderança padrão, mas cada organização tem um estilo

mais apropriado para conseguir desenvolver melhor a sua actividade e, assim, atingir os objectivos previamente definidos (Afonso 2000).

Uma vez que a liderança é um fenómeno de influências interpessoais, o estilo de comportamento do líder em relação aos seus subordinados, ou seja, a forma como ele orienta a sua conduta e exerce o seu poder, determina resultados e gera atitudes diversas no seio do grupo. De acordo com Estanqueiro (1992) ou Bothwell (1993) um mesmo líder pode, em momentos diferentes, adoptar estilos diferentes. Assim, se o “estilo de liderança significa em geral (...) o comportamento do líder, tal como é percebido pelos seguidores e subordinados” (Jesuino, 1987:76), é certo que “os líderes mais eficazes adoptam estilos de liderança de acordo com as necessidades concretas das pessoas com quem lidam” (Estanqueiro, 1992: 85).

Os primeiros estudos sobre os estilos de liderança, resultam das experiências levadas a cabo, em 1939, por Lewin, Lippitt e White (citados por Jesuino, 1987). Observaram, então, o impacto causado em crianças de dez anos, que desenvolviam determinadas tarefas, interagindo sobre o efeito de diferentes estilos de liderança. Divididas em 4 grupos, as crianças eram orientadas por pessoas que, de seis em seis semanas, mudavam o seu comportamento. Os resultados mostraram a influência do tipo de liderança no desempenho dos membros do grupo e nas suas relações interpessoais.

Chiavenato (2002) identificou três estilos de liderança: a autocrática (autoritária), a democrática e a liberal (*laissez-faire*). Na *liderança autocrática*, é o líder que toma as decisões, comunicando-as ao grupo, sem que este tenha qualquer participação. O líder fixa as tarefas de cada um, determina as técnicas e as várias fases do trabalho, apresentando uma de cada vez, sem dar a conhecer as fases seguintes. É subjectivo nas críticas e nos elogios que faz ao trabalho de cada pessoa, podendo mostrar-se amistoso ou hostil. Este tipo de liderança gera tensões, frustrações e mesmo agressividade. Não estimula a iniciativa pessoal, nem proporciona qualquer satisfação na realização das tarefas.

Na *liderança democrática*, o líder apresenta as suas propostas, estimulando a discussão e a tomada de decisões pelo próprio grupo. As fases do trabalho, bem como as técnicas a utilizar, são também decididas pelo grupo, com o apoio do líder, que poderá apresentar

sugestões ou alternativas. Os membros do grupo podem escolher o companheiro com quem preferem trabalhar. O líder procura ser objectivo nas críticas e elogios, integrando-se como um membro da equipa, disposto a colaborar e não a impor o seu poder. Esta forma de liderança desenvolve o sentido de responsabilidade e comprometimento pessoal, permite uma comunicação espontânea, amizade e solidariedade dentro do grupo.

Na *liderança liberal (laissez-faire)*, o líder deixa ao grupo a iniciativa e a liberdade de decisão. O grupo formula os problemas, discute-os, analisa as condicionantes e toma as decisões. O líder não toma parte nas discussões, limitando-se a fornecer materiais ou informações. A divisão de tarefas e a escolha dos companheiros de trabalho compete ao grupo. A avaliação das actividades, ou qualquer interferência no decurso dos acontecimentos, só acontece quando o líder é para tal solicitado. Esta forma de liderança conduz, normalmente a resultados pouco satisfatórios, a discussões demoradas, por vezes mais relacionadas com motivos pessoais do que com as tarefas em si, e à ineficácia na consecução dos objectivos.

Na realidade das organizações não encontramos líderes que cumpram integralmente qualquer um destes estilos de liderança. Na prática da gestão, o líder não utiliza sempre o mesmo tipo de liderança, antes aplica cada um destes estilos de acordo com as tarefas, as pessoas e as circunstâncias em que tem de actuar.

Apesar destes três estilos de liderança serem os mais vulgarmente aceites, na década de 80, Bass (1985), a partir do trabalho de Burns (1978), desenvolveu estudos sobre liderança propondo, então, dois novos conceitos de estilos de liderança: a *liderança transaccional* e a *liderança transformacional*.

A *liderança transaccional* incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efectivo. Este tipo de líder conduz e motiva os seus liderados através do processo de troca, de transacção (recompensa/desempenho) (Kinicki & Kreiter, 2006).

A *liderança transformacional* é de natureza distinta, pois integra não só uma troca nos propósitos e recursos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de

ambos – uma mudança para melhor. A liderança transformacional, torna-se, em última análise, moral, pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos.

Ainda na opinião de Bass, a implementação de uma liderança transformacional envolve seis comportamentos essenciais:

1º- O líder articula uma visão (por exemplo o que queremos ser daqui a cinco anos), que tem que ser ambiciosa, mas realista, compreensível pelos colaboradores, e na qual estes se revêem. Actuando de modo condizente com a visão, o líder consegue mobilizar as energias das pessoas, inspirando-as e motivando-as;

2º- O líder dá o exemplo, procurando ser modelo de conduta;

3º- O líder transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores. Confia neles e é exigente. Deste modo, os colaboradores esforçam-se por cumprir as expectativas do líder e empenham-se na concretização da visão;

4º- O líder promove, entre os colaboradores, a aceitação dos objectivos da equipa/organização. Assim, fomenta a cooperação e o empenhamento na concretização desses objectivos;

5º- O líder trata os colaboradores como entidades singulares, e não como parcelas anónimas duma engrenagem. Presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, encoraja-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes *feedback*, delega-lhes responsabilidades;

6º- O líder estimula intelectualmente os colaboradores. Induz-lhes a tomada de consciência dos problemas. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo.

Posteriormente este mesmo autor, em colaboração com Avolio (Bass & Avolio, 2004), propõe uma nova abordagem sobre liderança. Designada de teoria *full range*, defende que os comportamentos de liderança variam ao longo de um *continuum* : da liderança *laissez-faire* (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar), à liderança transaccional e à liderança transformacional. Neste novo paradigma é assumido que a liderança transaccional e transformacional configuram um conjunto de dois modelos que se complementam.

Tal como afirma Robbins, a propósito da proposta de Bass & Avolio, “ a liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (2005: 319).

Rego & Cunha admitem, no entanto, que ambos os estilos podem ser eficazes em situações distintas: “ o transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (2005:235). A liderança transformacional transforma os liderados no sentido de estes passarem a perseguir os objectivos da organização deixando os seus próprios interesses para segundo plano.

Os líderes transformacionais podem produzir mudança organizacional e resultados significativos, porque essa forma de liderança estimula níveis mais altos de motivação intrínseca, confiança, compromisso e fidelidade de seguidores que a liderança transaccional. A liderança transaccional é um pré-requisito essencial à liderança eficaz e os melhores líderes aprendem a exibir tanto a liderança transaccional quanto a transformacional em vários graus. Dando sustentação a esta proposição, investigações têm revelado que a liderança transformacional leva a um desempenho superior quando “aumenta” ou acrescenta à liderança transaccional. (Antonakis e House, 2002).

Investigações têm revelado que os líderes transformacionais tendem a ter personalidades que são mais extrovertidas, amigáveis e proactivas que os não transformacionais, e as líderes usam mais a liderança transformacional que os líderes (Judge e Bono; Eagly *et al.*, 2000).

Segundo Tichy e Devanna (1986) há um número de características dos líderes transformacionais: Identificam-se como agentes de mudança; são corajosos; acreditam nas pessoas; são impulsionados por valores pessoais; são eternos aprendizes; têm habilidade de lidar com complexidade, ambiguidade e incerteza e são visionários.

Estudos empíricos mostram que os líderes transformacionais empregam técnicas que despertam e desenvolvem altos níveis de identificação e internalização bem como melhor

desempenho (Tepper, 1993). Burns e Bass sugerem que os líderes transformacionais são capazes de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguir realizar as tarefas. Os líderes descritos pelos seguidores como sendo transformacionais são tidos como mais carismáticos e intelectualmente mais estimulantes do que os líderes descritos como transaccionais.

O perfil de liderança “óptimo” é aquele que é caracterizado por baixas frequências de “laissez-faire”, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transaccionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais, que constituem o grosso das acções. O perfil “deficitário” é marcado por uma atitude no sentido inverso, ou seja, o líder é alguém que praticamente não assume as suas responsabilidades e não parece ter qualquer estratégia definida, demonstrando poucos ou nenhuns comportamentos nas dimensões transformacionais (Avolio, 1999). Portanto, o líder mais eficaz é aquele onde predomina a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (activa e depois a passiva) e, em último lugar, o “laissez-faire” (Avolio & Bass, 1995).

Em harmonia com os autores citados, também consideramos os líderes transformacionais proactivos, uma vez que os mesmos procuram otimizar o desenvolvimento individual, organizacional, de grupo, e a inovação, como forma de convencerem os liderados a atingirem altos níveis de potencial e também altos níveis de standards morais e éticos. É com certeza o estilo de liderança que desejamos seja a mais utilizada pelos Directores de Escola, pois é com certeza a que tem o impacto mais desejado, em termos de satisfação e consequente melhoria da performance profissional, nos sujeitos do nosso estudo, os professores.

### **3.3- O Líder**

As mudanças verificadas no mundo das organizações, associadas às novas exigências de produção e competitividade, trouxeram à discussão a questão da liderança como tema fulcral. É aos líderes que compete, nas organizações, conhecerem e alterarem a cultura organizacional das respectivas instituições. É a estes que se pede que actuem,

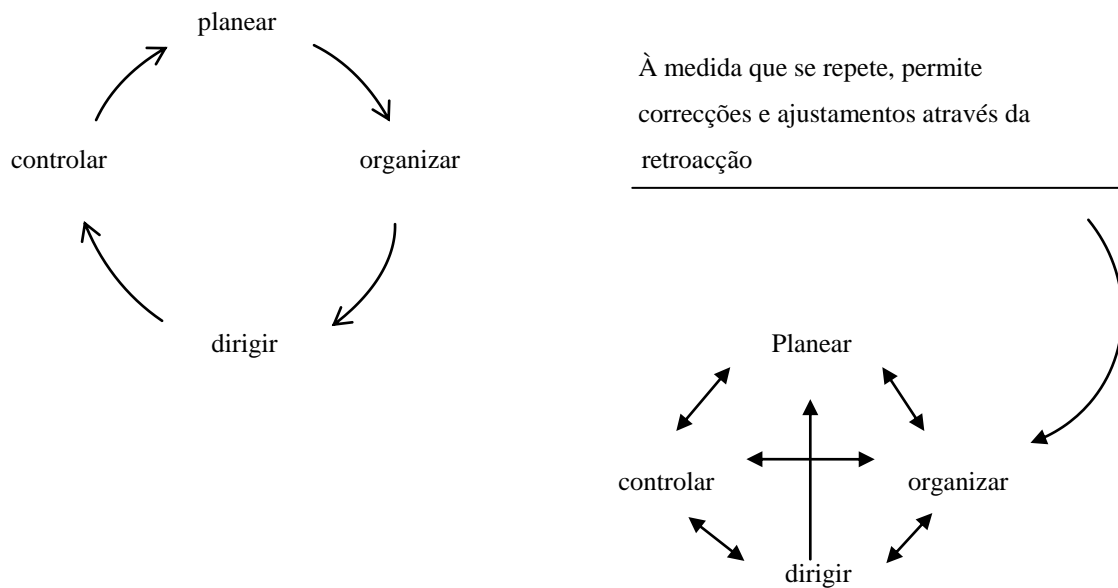
constantemente, no sentido da mudança e da adaptação na procura do sucesso, da qualidade e da competitividade da organização de que fazem parte.

Como é expectável, a figura do líder ocupa uma posição de relevo no estudo da liderança. A capacidade para liderar pode ter origem hereditária, mas aprende-se também com as experiências ao longo da vida, e o grau de aprendizagem de cada uma delas, pode ditar o sucesso do líder em questão. O líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere, e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

Segundo Vinicius (2003), o verdadeiro líder é aquele que será capaz de definir objectivos, de orientar a realização de tarefas, de combinar métodos e procedimentos práticos, de incentivar pessoas no rumo das metas definidas e produzir condições de relacionamento equilibrado entre a equipa de trabalho em torno do empreendimento. Com efeito, os factores que definem a eficácia de uma organização e mudam os seus resultados, estão directamente ligados aos valores e ao modo de pensar e de agir das pessoas que compõem a organização, ou seja, o verdadeiro líder é aquele que faz com que todos na organização sejam líderes no que fazem.

A função do líder é dar poder para que cada pessoa produza, transforme as suas intenções em acções, que, por sua vez, se traduzem em resultados. É essencialmente ao conferir poder às pessoas, *empowerment*, que o líder está a permitir ao outro adquirir competências, promover mudanças e, principalmente, a possibilitar que este se transforme. É um compromisso com a pessoa, acompanhando a sua evolução, dando-lhe suporte nos momentos difíceis e estimulando-a a avançar (Rego & Cunha, 2005).

Rego & Cunha (2005) sintetizam, através do desenho apresentado na Figura 2, as funções-chave do líder: Planear, Organizar, Dirigir e Controlar que, à medida que se repetem, podem sofrer correcções e ajustamentos, através da retroacção.

**Figura 2.** Funções-chave do Líder<sup>6</sup>

Para Vinicius (2003), a diferença fundamental é que o novo líder não é valorizado só pelo seu potencial individual, mas, também, pelo que consegue que as pessoas façam e pela sua capacidade em descobrir o talento oculto das pessoas. Segundo o autor, o comportamento de liderança envolve múltiplas funções para conduzir com êxito uma equipa, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) *Definição de objectivos* – consiste em estabelecer metas, que deverão ser reapreciadas regularmente; em definir os níveis de realização da equipa e em identificar e clarificar as tarefas.
- b) *Planificação* – traduz-se na recolha de informação (de dados relevantes, de ideias e sugestões dos empregados), em verificar recursos (humanos, financeiros, materiais, temporais), em considerar as diversas opções, em decidir prioridades e em atribuir funções.
- c) *Informação* – que consiste em reunir regularmente com o grupo, dar a conhecer o plano de trabalho, fornecer informações de que o grupo precise, explicar as decisões e comunicar os resultados obtidos.
- d) *Orientação e apoio* – consiste em observar, escutar, aconselhar a equipa, em incentivar, motivar para um bom desempenho; em medir conflitos, conciliar pontos de vista

<sup>6</sup> Fonte: Rego & Cunha, 2005

diferentes, impor regras, inculcar disciplina; em garantir um bom ritmo de trabalho, aproveitando as capacidades e conhecimentos das pessoas e em fomentar o trabalho de equipa.

e) *Avaliação* – traduz-se na avaliação do rendimento e resultados, em apreciar os objectivos inicialmente traçados e reformulá-los, se necessário, em rever o plano se revelar desajustamentos, e em melhorar as condições de trabalho dos empregados.

Um outro autor que também deu o seu contributo para a análise dos contornos do desempenho da liderança foi Wagner, ao considerar que os líderes também cumprem uma importante função simbólica, tanto para os membros do grupo como para os de fora do grupo. Para este autor, o líder “oferece um ponto focal logicamente convincente e emocionalmente gratificante para as pessoas que tentam entender as causas e as consequências da actividade organizada” (2002:2).

O acto de liderar pessoas é complexo principalmente porque trabalha com a sua motivação. Estes dois conceitos, liderança/motivação, estão inegavelmente ligados na procura de uma força que deve ser aplicada em benefício da própria pessoa e do grupo no qual está inserida. Motivar pessoas e mantê-las motivadas, é um desafio difícil e diariamente enfrentado pelos líderes de quaisquer organizações. Liderar uma equipa requer conhecimentos e habilidades para que se possa identificar em cada colaborador isoladamente, e na equipa como um todo, pontos fracos, pontos fortes e oportunidades (análise SWOT).

### **3.4- Liderança escolar**

Se até agora lidámos com os conceitos de liderança na generalidade das organizações, interessa-nos, no âmbito deste trabalho, reportámo-nos ao conceito de liderança nas organizações escolares. Em 1984, a OCDE reuniu os ministros da Educação tendo os mesmos opinado, no final da reunião, que a liderança era um factor decisivo na eficácia da escola, sendo ainda comumente aceite entre os diferentes membros daquela organização que “não há boa escola possível sem uma boa direcção (OCDE, 1992: 144)”

Consequentemente, também em Portugal nas duas últimas décadas, a escola pública tem sido submetida a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes. De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança, destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica.

O líder assume assim funções determinantes para revitalizar a organização, para tal necessita de criar novas visões, de mobilizar o compromisso com as novas visões e de definir a necessidade da mudança e a sua aceitação. A(s) liderança(s) nas escolas pressupõe(m) uma certa ambiguidade e imprevisibilidade inerentes às características desta organização específica.

Em conformidade com a opinião dos autores consultados, também para nós a liderança, ou seja, esta capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar, tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns, revela-se uma variável insubstituível no processo de liderança das escolas, e de mudança/diferenciação dessas mesmas escolas.

Nem Burns (1978) nem Bass (1985) estudaram a liderança escolar; basearam os seus trabalhos em líderes políticos, oficiais das forças armadas ou executivos de empresas. No entanto, a evidência tem mostrado que há semelhanças na liderança transformacional, quer seja num ambiente escolar, quer seja num ambiente de empresa (Leithwood and Jantzi, 1990).

O modelo mais desenvolvido de liderança transformacional nas escolas tem sido desenvolvido por Leithwood (1994) e seus colegas. Este modelo conceptualiza tal liderança em sete dimensões: construção de uma visão para a escola; estabelecer objectivos

para a escola; dar estimulação intelectual; oferecer apoio individual; modelar boas práticas e valores organizacionais importantes; demonstrar altas expectativas de performance; criar uma cultura escolar produtiva; e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.

Em Portugal, a equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro tem estudado a liderança nas organizações escolares. O estudo de Castanheira & Costa conclui 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 transaccional” (2005:150).

A liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a alta performance. Leithwood and Jantzi, 1990; Leithwood, Jantzi and Fernandez, 1994, desenvolveram um dos mais completos modelos de liderança transformacional na área educativa. De acordo com o modelo, a liderança transformacional é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, afecta os objectivos e a cultura da escola, as quais têm laços directos com os compromissos dos professores para com a mudança e o desenvolvimento.

Resultados de estudos efectuados em escolas secundárias Canadianas mostram que os mais importantes comportamentos de liderança transformacional criam uma visão, estabelecem altas expectativas de desempenho, criam consenso à volta de objectivos do grupo, e desenvolvem um clima intelectualmente estimulante. A liderança transaccional baseia-se no uso da motivação extrínseca. Em contraste, os líderes transformacionais:

“inspiram confiança, buscam desenvolver a liderança em outros, exibem o auto-sacrifício e servem como agentes morais, concentrando-se e fazendo os seguidores se concentrem em objectivos que transcendam as necessidades mais imediatas do grupo de trabalho” (Dumdum, Lowe & Avolio, 2002: 38).

Ao analisarmos as enunciações apresentadas constatamos que a definição de liderança se ajusta à capacidade de influenciar pessoas, de as motivar para transformar a organização noutra melhor. A metáfora usada por Diogo, ilustra na perfeição o anteriormente exposto, uma vez que o autor, ao comparar a escola e o seu líder a uma orquestra, introduz a sua perspectiva de análise comparativa a uma banda de jazz. O autor acredita que sendo o jazz

uma música de paixão, tocada com o coração, ela tem similitudes com a liderança uma vez que esta:

“é um processo de pilotagem das emoções, pelo trilho certo e quando os líderes conduzem as emoções do lado positivo gera-se um efeito de ressonância que proporciona que os «músicos», particularmente os mais talentosos, brilhem. Pelo contrário quando as emoções são geridas de modo negativo gera-se dissonância e desafinação” (2004: 273).

Segundo o mesmo autor, o papel das lideranças escolares será, o de saber preparar a escola para a construção de um projecto a pensar no futuro, que exige não apenas criatividade e inteligência, mas essencialmente a reinvenção das culturas profissionais, através de uma visão holística e multifuncional das relações de trabalho e da distribuição do poder, onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria (Diogo, 2004).

A liderança consubstancia-se na actuação do líder, considerando “bons líderes” os que produzem efectivamente resultados, ao nível da gestão, com o esforço de cada pessoa, trabalhando em equipa.

Formosinho (1991) defende que, para aumentar a eficiência das organizações, o líder deve ser capaz de motivar os seus colaboradores, criando oportunidades de realização pessoal e um bom clima de trabalho em equipa. Para este autor podemos falar de líder escolar no singular “mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares” (1991:14), pois a liderança pode e deve surgir em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares.

A necessidade de o enfoque dos líderes escolares se situar em preocupações educativas e pedagógicas (em detrimento das dimensões administrativas ou de gestão financeira) é apontada como uma especificidade da liderança de tipo educativo, que estaria presente nas escolas de sucesso ou seja, é dada uma clara atenção ao que se passa na sala de aula, no sentido de se desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem.

O apelo a esta liderança de tipo educativo e pedagógico, e a consequente crítica implacável a outros modelos de liderança, surge também como assunto dominante de diversos autores, designadamente daqueles que se situam nas chamadas perspectivas críticas, como é o caso de John Smyth (1993), quando exigem nos contextos escolares aquilo que, na terminologia deste autor, se identifica exactamente com a expressão liderança educativa e pedagógica.

A principal mensagem destes estudos vai no sentido da defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança.

Este posicionamento leva-nos, também, em termos de concepção da liderança nas organizações escolares, a perspectivar a liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. Ou seja, estamos a falar numa liderança educativa e pedagógica. Fazemo-lo na esteira de Costa ao defender a liderança escolar:

“não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. Ou seja, estamos a falar numa *‘liderança educativa e pedagógica’*” (2000: 27).

Vários argumentos têm vindo a ser invocados para esta conceptualização. Fátima Sanches, lembra quer a relação de causalidade que diversos estudos estabeleceram entre uma liderança pedagógica e as escolas excelentes, quer o princípio de que o conhecimento de conteúdo pedagógico (recorde-se a terminologia proposta por Shulman) que os docentes adquirem, (seja na sua formação inicial, seja nas práticas de ensino) poder ser invocado como “base potencial essencial para o exercício da governação escolar” (Sanches, 1995: 526).

Para finalizar este ponto respeitante à liderança escolar, não queremos deixar de fazer referência à distinção feita por alguns autores, entre os conceitos gestão/liderança, aplicados neste caso específico à organização escolar, palco do nosso estudo.

Diz Bothwell:

“que se foi tornando popular substituir o termo de direcção pelo termo liderança (...), isto deve-se ao facto da palavra direcção possuir uma carga demasiado autoritária e a palavra liderança ter uma sonoridade muito mais democrática e moderna (...), para além de transmitir a ideia de que o bom gestor deverá ser também um bom líder” (1993: 63).

Por outro lado, Glatter afirma que:

“nunca considerámos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos actores escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição de objectivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática” (Glatter, 1988, cit. por Nóvoa *et al*, 1995).

Também Azevedo, faz esta distinção entre gestor e líder:

“ 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, assumem o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola” (2003: 81).

Julgamos que o importante aqui, não é a designação que se utiliza, ou seja, independentemente de utilizarmos o termo – gestão ou liderança – a forma da concretização prática é que importa, e talvez o segredo esteja em utilizar características de ambas... Uma coisa não podemos, no entanto, ignorar: Há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo-se a gestão/liderança numa componente decisiva da eficácia escolar. A título exemplificativo apresentamos o estudo realizado por Mortimore *et al*, que identificou factores-chave consistentemente relacionados com a eficácia escolar, sendo importante sublinhar que muitos destes estão, directa ou indirectamente, dependentes das práticas de gestão.

“Estes factores dependem de comportamentos específicos e estratégias utilizadas pela direcção e pelo corpo docente. É essencial ter-se em linha de conta que a escola e a sala de aula estão interligadas de diversas maneiras. O que o professor pode ou não pode fazer, depende, em certa medida, do que acontece na escola no seu todo” (Mortimore, *et al*, 1988, cit. por Nóvoa *et al*, 1995).

Dirigir uma escola está muito para além da conformidade legal, da norma burocrática e do seu cumprimento. A escola serve as pessoas, forma-as e educa-as e aqui reside a sua diferença para com todas as outras organizações sociais.

### **3.4.1- O Presidente/Director de Escola como líder/gestor**

Se os estudos sobre o director da escola – perfil, formação, funções, áreas de intervenção, estilos de liderança, género, responsabilização, avaliação – sempre constituíram campo de investigação fértil nos mais variados contextos geográficos, temos também vindo a assistir, nos tempos mais recentes, à valorização desta figura, cujo papel é tido como variável importante no funcionamento das organizações educativas.

Como é evidente, interessa-nos compreender e reflectir sobre o papel do gestor/líder da organização escolar deste início de séc. XXI, procurando igualmente apreender como é perspectivado pelos professores em geral (estudo empírico).

Para tentarmos alcançar o nosso objectivo tentemos dar resposta à questão colocada por Azevedo:

“O que é hoje um director de uma escola? Um Presidente de um Conselho Executivo? É um representante dos professores? É um representante e delegado do ME? Perante quem responde, diante de quem é responsável, a quem presta contas?” (2003: 93).

De facto, o Director de Escola dos dias de hoje, assume um papel cada vez mais relevante e um peso cada vez maior no processo de desenvolvimento da autonomia, administração e gestão das nossas escolas, e tem sido uma das figuras chave dos diferentes discursos educativos dos últimos tempos. Daí que, a par do reforço da autonomia, seja também sempre recomendado o reforço dos programas de formação e selecção dos directores das escolas e a sua profissionalização ou, em alternativa, a sua qualificação.

De acordo com Barroso (2005), é possível encontrar, de um ponto de vista político-administrativo, quatro concepções diferentes de directores de escolas, a saber:

- a) *burocrática, estatal e administrativa*, em que o director é visto como o representante do Estado na escola;
- b) *corporativa, profissional e pedagógica*, em que o director é visto como um *primus inter pares* (o “*headteacher*” ou “principal” anglo saxónico) e intermediário entre os professores e a administração regional ou central;
- c) *gerencialista*, em que o director é visto como se fosse o gestor de uma empresa, com o objectivo de garantir a eficácia e a eficiência dos resultados alcançados; e
- d) *político-social*, em que o director é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes, tendo em vista a obtenção de um compromisso relativo à obtenção do “bem comum” educativo a garantir aos alunos. Cada uma destas concepções surge habitualmente associada a um referencial. A burocrática, estatal e administrativa surge associada ao referencial do *Estado Educador*; a corporativa, profissional e pedagógica, ao referencial do *Profissionalismo*; a gerencialista, ao referencial do *Mercado* e a concepção político-social ao do *Estado Regulador*.

Uma boa parte da complexidade do desempenho do cargo e da ambiguidade das imagens que ele projecta, reside na possibilidade das diversas concepções coexistirem no quotidiano dos presidentes das escolas. É que, se é possível delinear os perfis típicos das atitudes e maneiras de ser dos profissionais em exercício de funções, também é verdade que é frequente os presidentes, na sua acção, mobilizarem alternadamente os diferentes papéis e referenciais, de acordo os problemas a tratar e com os protagonistas em causa (Dubar & Lucas, 1994, citados por Dutercq & Lang, 2001).

Efectivamente, tudo se passa como se não existissem vários papéis, mas antes um *continuum* ou uma articulação estreita entre eles, que alguns Presidentes/Directores assumem mais e outros menos, em função da sua visão da função de presidente e das circunstâncias do seu contexto (Dutercq, 2002).

O órgão de gestão da escola constitui-se como uma das estruturas de regulação mais importantes e o Director é seguramente, de entre todos os actores locais, o que tem o papel mais central e determinante na regulação local das políticas públicas de educação e na sua contextualização. Importa por isso fazer um breve ponto de situação relativamente à figura do gestor escolar, das suas funções e competências, das concepções sobre “o que deve ser”

o exercício do cargo de director de escola e da emergência de novas representações e princípios justificativos para o seu desempenho (Barroso, 2005).

Embora culturalmente constrangidos e politicamente cerceados, os órgãos de governação da escola auferem de um estatuto central no aprofundamento dos valores democráticos, cabendo-lhes a difícil missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos actores e de reposição quotidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública. A construção de uma “escola como oficina de cidadania democrática” (Sanches, 2007: 151) exigirá, entre outros aspectos, a interiorização da ideia de que qualquer processo de organização e administração educacional comporta inevitavelmente uma pedagogia implícita (Lima, 2000), que exprime determinados valores e princípios ético-políticos e, nesta óptica, mais do que se desenvolver como uma “especialidade técnica”, a governação das escolas “deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma ‘especialidade educacional’” (Estêvão, 2001: 87).

Nos países de tradição política mais centralista, como a França e Portugal, o processo de descentralização educativa tem sido acompanhado por um processo administrativo paralelo de desconcentração, cujo objectivo essencial parece ser o de limitar ou controlar os efeitos da descentralização.

Este processo, por vezes apelidado de *desconcentração*, tem vindo progressivamente a dar origem a uma nova forma de regulação local da acção educativa, a que Ives Dutercoq chama “regulação de proximidade” (2002:1), que é exercida pelos Presidentes das Escolas/Directores e que se caracteriza por assumir uma “inspiração discretamente gerencialista mas recorrendo fortemente à figura da mediação” (idem, p. 1) através da qual o presidente exerce, na sua escola, um trabalho de regulação que consiste, não em impor as suas ideias e projectos, mas sim em se apoiar nas oportunidades do local:

“Ele escuta, recolhe ou recupera informações junto dos professores, pais e alunos e, para tal, usa também, as ligações que mantém nas diferentes redes em que inscreve a sua acção e a que pertence a sua escola. O presidente posiciona-se como um ponto de passagem obrigatória em relação a todos os outros actores” (idem, p. 5).

O Presidente/Director “regulador de proximidade” intervém raramente enquanto iniciador, exercendo a sua acção sobretudo no sentido de proporcionar oportunidades a outros, ou de

reorientar processos que o seu posicionamento privilegiado lhe permite antecipadamente revelar.

“O chefe de estabelecimento encoraja, suporta, facilita, responsabiliza e valoriza as iniciativas dos outros membros da comunidade escolar, apoiando-se neles para dinamizar a sua escola. O chefe de estabelecimento executa assim uma verdadeira estratégia de envolvimento e de proximidade (Thévenot, 1999, citado por Dutercq, 2002: 6) ”.

Mas a ambiguidade dos papéis do Presidente/Director de Escola vai mais além, e também se expressa, por exemplo, na natureza das decisões a tomar, decisões sobre situações complexas, que podem exigir respostas técnicas e, simultaneamente, respostas com incidências de ordem ética e moral. Uma grande parte dos dilemas da governação escolar nasce desta encruzilhada: Que caminho seguir? O da resposta tecnicamente correcta mas moralmente injusta, ou o da resposta moral que pode ser justa mas tecnicamente menos eficiente? (Sanches, 1996).

A natureza complexa das tarefas do Presidente/Director levanta a questão da sua preparação e formação específica para o respectivo desempenho, questão tanto mais importante quanto é de admitir que esse seja um factor relevante na forma como o próprio Presidente/Director percepçiona e constrói os seus papéis. O entendimento parece ser o de que, mais do que profissionalizar a gestão, importa qualificar os professores neste domínio, no sentido de garantir boas formas de coordenação da acção pública, sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das escolas e o primado da justiça e da equidade do serviço público de educação (Barroso, 2005).

O pressuposto lógico é o de que, pela sua formação específica e pela sua sensibilidade pedagógica, os professores garantirão melhor essas finalidades. A grande atenção que tem sido dada à questão da liderança das escolas, a par da pressão que tem vindo a ser colocada sobre os líderes escolares pelas instâncias internacionais, pelos governos centrais, pelas autoridades locais e pelo público em geral, têm sublinhado a necessidade de promover e melhorar os tipos de formação, apoio e treino dos presidentes, quer antes, quer durante o desempenho de funções directivas.

No contexto educacional português, a situação é ainda mais merecedora de atenções especiais, pois, após mais de três décadas em que os órgãos de gestão das escolas públicas

do ensino não superior estiveram marcados por um modelo legal assente na colegialidade, a partir de 2008, o DL n.º 75/2008 generalizou a figura do “director” como órgão unipessoal de administração e gestão das escolas, num quadro de reconfiguração dos respectivos processos de recrutamento e de selecção. Este novo cenário introduziu alterações no quotidiano funcional e relacional das nossas escolas com o evidenciar de questões e desafios de natureza sócio-política, organizacional e de gestão.

### **3.4.2- O Director de Escola hoje**

Tendo como propósito apresentar e clarificar a legislação em vigor, Decreto-lei n.º75/2008, relativa à Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, no que refere ao cargo de Director de Escola, elaborámos a presente revisão.

De acordo com este documento legal e segundo o disposto no Capítulo I (Disposições Gerais), Secção I, artigo 5º (Princípios gerais de ética)

“No exercício das suas funções, os titulares dos cargos previstos no presente decreto-lei estão exclusivamente ao serviço do interesse público, devendo observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da actividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé” (art.º 5).

Relativamente ao cargo de Director o documento enuncia que o mesmo “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (art.º 18).

O director:

- “1- É coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos.
- 2- O número de adjuntos do director é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que lecciona.
- 3- Os critérios de fixação do número de adjuntos do director são estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (art.º 19).

Relativamente a *competências* deve o director:

“1- submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.

2- Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:

a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:

i) As alterações ao regulamento interno;

ii) Os planos anual e plurianual de actividades;

iii) O relatório anual de actividades;

iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;

b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.

3- No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.

4- Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:

a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) Elaborar o projecto 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) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;

g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção 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 colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;

j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;

l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.

5- Compete ainda ao director:

a) Representar a escola;

c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;

d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;

- e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

6- O director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

7- O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores.

8- Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo subdirector” (art.º 20).

No que respeita ao seu *Recrutamento*:

“1- O Director é eleito pelo Conselho Geral.

2- Para recrutamento do Director, desenvolve -se um procedimento concursal, prévio à eleição, nos termos do artigo seguinte.

3- Podem ser opositores ao *procedimento concursal* (artigo 22º) referido no número anterior docentes dos quadros de nomeação definitiva 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 qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.

4- Consideram -se *qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar* os docentes que preencham 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 director ou adjunto do director, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; director executivo ou adjunto do director executivo; ou membro do conselho directivo, nos termos dos regimes previstos respectivamente no presente decreto -lei ou no 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, no Decreto -Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, e no Decreto -Lei n.º 769 -A/76, de 23 de Outubro;

c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como Director ou Director Pedagógico de Estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo.

5- O subdirector e os adjuntos são nomeados pelo director de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (art.º 21).

Relativamente ao *Procedimento concursal*:

“1- O procedimento concursal referido no artigo anterior observa regras próprias a aprovar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, no respeito pelas disposições constantes dos números seguintes.

2- O procedimento concursal é aberto em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por aviso publicitado do seguinte modo:

- a) Em local apropriado das instalações de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Na página electrónica do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e na da direcção regional de educação respectiva;
- c) Por aviso publicado na 2.<sup>a</sup> série do *Diário da República* 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.

3- No acto de apresentação da sua candidatura os candidatos fazem entrega do seu *curriculum vitae*, e de um projecto de intervenção na escola.

4- Com o objectivo de proceder à apreciação das candidaturas, o conselho geral incumbe a sua comissão permanente ou uma comissão especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação.

5- Para efeitos da avaliação das candidaturas, a comissão referida no número anterior 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 director e do seu mérito;
- b) A análise do projecto de intervenção na escola;
- c) O resultado de entrevista individual realizada com o candidato” (art.º 22).

A Eleição é realizada pelo:

“1- conselho geral que procede à discussão e apreciação do relatório referido no artigo anterior, podendo na sequência dessa apreciação decidir proceder à audição dos candidatos.

2- Após a discussão e apreciação do relatório e a eventual audição dos candidatos, o conselho geral procede à eleição do director, considerando -se eleito o candidato que obtenha maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efectividade de funções.

3- No caso de nenhum candidato sair vencedor, nos termos do número anterior, o conselho geral reúne novamente, no prazo máximo de cinco dias úteis, para proceder a novo escrutínio, ao qual são apenas admitidos os dois candidatos mais votados na primeira eleição e sendo considerado eleito aquele que obtiver maior número de votos, desde que respeitado o quórum legal e regulamentarmente exigido para que o conselho geral possa deliberar.

4- O resultado da eleição do director é homologado pelo director regional de educação respectivo nos 10 dias úteis posteriores à sua comunicação pelo presidente do conselho geral, considerando -se após esse prazo tacitamente homologado.

5- A recusa de homologação apenas pode fundamentar-se na violação da lei ou dos regulamentos, designadamente do procedimento eleitoral” (art.º 23).

Em relação à *Posse*:

- “1- O Director toma *posse* perante o Conselho Geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo director regional de educação.
- 2- O Director designa o Subdirector e os seus Adjuntos no prazo máximo de 30 dias após a sua tomada de posse.
- 3- O Subdirector e os Adjuntos do Director tomam posse nos 30 dias subsequentes à sua designação pelo Director” (art.º 24).

*Mandato*:

- “1- O *mandato* do director tem a duração de quatro anos.
- 2- Até 60 dias antes do termo do mandato do director, o Conselho Geral delibera sobre a recondução do director ou a abertura do procedimento concursal tendo em vista a realização de nova eleição.
- 3- A decisão de recondução do director é tomada por maioria absoluta dos membros do conselho geral em efectividade 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 director de acordo com o disposto nos números anteriores, abre -se o procedimento concursal tendo em vista a eleição do director, nos termos do artigo 22.º
- 6- O mandato do director pode cessar:
  - a) A requerimento do interessado, dirigido ao director regional de educação, 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 efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos 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.
- 7- A cessação do mandato do director determina a abertura de um novo procedimento concursal.
- 8- Os mandatos do subdirector e dos adjuntos têm a duração de quatro anos e cessam com o mandato do director.
- 9- O subdirector e os adjuntos podem ser exonerados a todo o tempo por decisão fundamentada do director” (art.º 25).

Relativamente ao *regime de exercício de funções*:

- “1- o director exerce as funções em regime de comissão de serviço.
- 2- O exercício das funções de director faz -se em regime de dedicação exclusiva.
- 3- O regime de dedicação exclusiva implica a incompatibilidade do cargo dirigente com quaisquer outras funções, públicas ou privadas, remuneradas ou não.
- 4- Exceptuam -se do disposto no número anterior:

- 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 actividade de criação artística e literária, bem como quaisquer outras de que resulte a percepção de remunerações provenientes de direitos de autor;
- d) A realização de conferências, palestras, acções de formação de curta duração e outras actividades de idêntica natureza;
- e) O voluntariado, bem como a actividade desenvolvida no quadro de associações ou organizações não governamentais.

5- O Director está isento de horário de trabalho, não lhe sendo, por isso, devida qualquer remuneração por trabalho prestado fora do período normal de trabalho.

6- Sem prejuízo do disposto no número anterior, o director está obrigado ao cumprimento do período normal de trabalho, assim como do dever geral de assiduidade.

7- O Director está dispensado da prestação de serviço lectivo, sem prejuízo de, por sua iniciativa, o poder prestar na disciplina ou área curricular para a qual possua qualificação profissional” (art.º 26).

Em relação aos *direitos do director*:

“1- o director goza, independentemente do seu vínculo de origem, dos direitos gerais reconhecidos aos docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada em que exerça funções.

2- O Director conserva 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” (art.º 27).

No que concerne a *direitos específicos*:

“ 1- o director, o subdirector e os adjuntos 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.

2- O Director, o Subdirector e os Adjuntos mantêm o direito à remuneração base correspondente à categoria de origem, sendo -lhes abonado um suplemento remuneratório pelo exercício de função, a estabelecer nos termos do artigo 54.º” (art.º 28).

Os *deveres específicos*:

“1- para além dos deveres gerais dos funcionários e agentes da Administração Pública aplicáveis ao pessoal docente, assim sendo, o director e os adjuntos estão sujeitos aos seguintes deveres específicos:

- 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 actos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa” (art.º 29).

Relativamente à *Assessoria de Direcção*:

“1- Para apoio à actividade do Director e mediante proposta deste, o Conselho Geral pode autorizar a constituição de *assessorias técnico-pedagógicas* (artigo 30º) para as quais são designados docentes em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

2- Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função da população escolar e do tipo e regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (art.º 30).

### **3.4.3- Relação entre liderança e qualidade do serviço educativo**

A instituição escolar surge nos primeiros anos do século XXI vergada ao peso de uma dupla responsabilidade social, que paulatinamente vem gerando certezas sob o impulso da ideologia política dominante: a escola terá falhado na sua missão de suprimento de mão-de-obra suficientemente qualificada, adaptável e flexível face às necessidades reais do mercado de trabalho; por conseguinte, e porque sobre ela recaem os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva. Deste modo:

“ [...] a educação converte-se num produto, tal como o pão ou os carros, e a única cultura que vale a pena abordar é a ‘cultura empresarial’ e as destrezas flexíveis, conhecimentos, disposições e valores, necessários para a competição económica” (Apple, 1999: 47).

Para Ball, assiste-se ao surgimento de um “novo paradigma de governo educacional”, a um “novo consenso” baseado “ (...) numa concepção única de políticas para a competitividade económica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação” (2001: 100).

Embora o domínio deste novo paradigma – que no relatório da OCDE, *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, se apresentava sob designação de “novo paradigma da gestão pública” (1995: 8) – não afecte de forma idêntica todas as realidades sociais e educacionais, não deixa de se constituir como uma moldura político-ideológica omnipresente com fortes implicações ao nível das políticas e práticas educacionais.

Ao analisar as implicações deste “novo paradigma” no campo educativo, S. Ball (2001) enuncia os três elementos chave responsáveis pelas recentes mutações nesse campo: a forma do mercado, a gestão e a performatividade. A transversalidade destes três imperativos às várias reformas educativas em curso em vários países, apesar das suas manifestações desiguais, denuncia processos muito complexos de viragem e de transformação do campo educativo.

Alguns estudos desenvolvidos sobre as políticas educativas no advento e apogeu das ideologias neoliberais e no quadro dos processos de globalização (cf., entre outros, Apple, 1999; Ball, 2001; Lima 1994; Afonso, 1998; Estêvão, 1998, 2002; Lima & Afonso, 2002) salientaram que, uma das tendências mais generalizadas ao nível dos sistemas educativos se prende, em larga medida, com a sua progressiva mercadorização, associada às políticas de livre escolha, à privatização dos seus serviços, ao apelo da excelência escolar como valor supremo; mas em sentido contrário, regista-se igualmente uma tendência para a recentralização da educação (Lima, 1995, 2005), cujos indicadores mais expressivos a reter são: a expansão dos currículos nacionais, a imposição de exames nacionais e a implementação de esquemas de avaliação interna e externa das escolas.

Das escolas exige-se o cumprimento das novas orientações centrais e também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho. Ao deslocar-se (subtilmente) o cerne das políticas educativas para preocupações mais centradas nos resultados, não custa admitir que os valores emergentes (como eficácia, a competitividade, a performatividade, entre outros) introduzam alguma conflitualidade e erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar.

Esta crescente e redobrada pressão exercida sobre a escola, compelindo-a a adoptar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais, arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspectiva gestionária e instrumental. Se bem que as dimensões culturais da escola tenham constituído um objecto de estudo privilegiado na década de oitenta do século XX, o certo é que o quadro político-axiológico emergente encetou o deslocamento dos interesses investigativos para as dimensões mais instrumentais, tecnicistas e pragmáticas da administração da educação.

Ao imputar-se ao sistema educativo a responsabilidade exclusiva pela fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, e ao sujeitá-lo a mecanismos de avaliação da sua eficácia, nomeadamente através dos exames nacionais e de esquemas centralizados de avaliação das escolas (com ou sem publicação de resultados), criaram-se as condições para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico.

A produtividade de sucessos escolares pré-formatados a partir de perfis centralmente adoptados e globalmente definidos, traduzidos essencialmente por competências para competir (Lima, 2007a), passa a constituir o mais importante indicador do grau de eficácia e de excelência escolar que se deseja alcançar. Ao assemelhar-se a uma espécie de barómetro, esta medida personificará a qualidade do estabelecimento de ensino, a sua capacidade competitiva e funcional face aos ditames de uma economia de mercado globalizada.

Neste seguimento, a cultura da escola vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão dos objectivos e valores da organização assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas. À semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, multiplicam-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura.

Em conformidade com as concepções descritas, sabemos que as instituições educacionais estão cada vez mais a tomar uma posição em que, parte do que oferecem aos seus “consumidores” já não é “deixado ao acaso, mas fortemente pensado e planificado”

(Hargreaves, 2003). As escolas tornaram-se muito mais atentas e conscientes da “necessidade” de organizar cuidadosamente as formas através das quais se apresentam à comunidade. O objectivo parece ser controlar e mudar as mensagens organizacionais transmitidas. Exige-se, cada vez mais, às instituições do sector público que construam uma variedade de relatórios, planos de desenvolvimento, documentos estratégicos, definam conjuntos de objectivos, etc. Tais textos simbolizam e representam o consenso corporativo da instituição e estes exercícios de extrapolação institucional também podem resultar como meios para criar consensos – o focar de um conjunto de prioridades acordadas (Ball, 1997). Como nos diz Azevedo:

“uma coisa parece evidente: os cidadãos (de modos variados e até contraditórios) são cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas, não só porque estas são instituições sociais imprescindíveis e crescentemente valorizadas pelas sociedades, mas também porque os seus custos, cada vez mais elevados, sobrecarregam os mesmos cidadãos com impostos que os penalizam. Para directores de escolas, dirigentes de órgãos intermédios e professores, em geral, esta não pode ser uma problemática estranha” (2002: 7-8).

O estudo recente de McKinsey & Company (2008) refere-se ao conceito de qualidade como um factor de diferenciação entre as escolas, definindo-a com o que distingue um produto do outro, um serviço do outro, um professor do outro, uma escola da outra.

Este estudo destaca ainda a importância da implicação e do envolvimento do órgão de gestão, pois qualquer tentativa de implantação e de melhoria da qualidade do serviço prestado, sem o efectivo compromisso deste órgão resulta em perda de tempo, de esforços e de energia investidos. Devemos ainda ter presente que a figura central de qualquer tipo de desenvolvimento e implementação de mudança de atitude é o ser humano.

Uribe (2005) considera que os estudos mais recentes evidenciam com clareza o impacto que o exercício de uma liderança adequada produz na eficácia escolar. Uma das características que o autor destaca neste tipo de liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou actores, pelo menos conceitualmente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transaccional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega.

A constante preocupação com a qualidade, no âmbito do sucesso educativo e na gestão participativa, implicam uma verdadeira liderança que impulse uma colaboração efectiva de todos os actores da comunidade educativa, na determinação de projectos, planos e metas educativas, assim como a sua realização, defendendo e garantindo o futuro da organização escolar (Vicente, 2004).

A liderança surge como condição essencial para o sucesso das organizações escolares. Para além dos autores já referenciados, veja-se ainda a opinião de Bush, que oferece para discussão, as perspectivas inglesa e internacional sobre os programas de formação para líderes e gestores das escolas:

“A relação entre uma liderança escolar de qualidade e os resultados educativos encontra-se muito bem documentada. Anos de pesquisa sobre a eficácia das escolas mostram que uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais factores para o bom desempenho das escolas. (...) A relação entre a qualidade da liderança e a eficácia das escolas tem sido demonstrada através da investigação em muitas partes do mundo (...)” (2003: 111).

Para a implantação de uma escola de qualidade é, pois necessário, a definição e esclarecimento dos papéis de todos na escola, promovendo a autonomia dos professores como uma forma de aumentar o seu poder de tomar decisões e melhorar o seu desempenho; por fim, é ainda fundamental a transmissão e a circulação de mais informação e comunicação, incluindo dados que só eram do conhecimento da administração ou da gestão (Bolívar, 2003).

De acordo com dados recentes divulgados pelo relatório da McKinsey & Company (2008), intitulado “*Como os Sistemas Escolares de melhor Desempenho do Mundo chegaram ao Topo*”, verifica-se que, para a concretização e funcionamento da gestão/liderança, é preciso que todos os envolvidos assumam e partilhem responsabilidades nas suas múltiplas áreas de actuação dentro da escola. Num contexto com estas características as pessoas têm liberdade de actuar e intervir e, por isso, sentem-se à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre com o objectivo máximo de atingir os objectivos da organização escolar.

Alvarez (1998), citado por Pina (2003) identifica três tipos de razões para justificar a importância que vem assumindo a questão da liderança no contexto da melhoria da

qualidade da educação: sociológicas, psicológicas e profissionais. Relativamente às primeiras, não existe qualquer grupo humano, que possa funcionar de forma eficaz sem qualquer tipo de liderança, formal ou institucional, ocasional ou informal. Quanto às segundas, sublinha a necessidade de um líder que harmonize os objectivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença, por forma a garantir a sobrevivência da própria organização. Em relação às terceiras, trata-se de responder com eficácia aos “clientes”, o que só se consegue com uma liderança que desconcentre a preocupação do grupo dos seus próprios interesses para os dos usuários. Trata-se de mobilizar o grupo para superar objectivos, às vezes à custa da sua própria comodidade e sacrificando interesses adquiridos.

No mesmo sentido se pronuncia Béltran de Tena *et al.*:

“A função directiva é um factor chave na melhoria dos centros educativos, especialmente na promoção e gestão da mudança. Há um certo consenso em que os centros que têm capacidade para melhorar dependem, significativamente, de equipas directivas que contribuem activamente (dinamizam, apoiam, animam) para que o seu centro aprenda a desenvolver-se, superando os desafios e dificuldades que têm que enfrentar” (2004: 37).

A escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados – as aprendizagens dos alunos, ou seja o seu sucesso escolar, porém estes nem sempre são positivos. Para evitar desperdício de esforços e conseguir que os objectivos sejam alcançados é necessária a actuação de gestores que trabalhem como líderes, capazes de implementar acções direccionadas para esse resultado/objectivo (Santos & Dias, 2006).

Na comunidade escolar é recomendável que essa liderança seja exercida pelo Director de Escola, embora a literatura da especialidade, defenda, quase unanimemente, de que deve ser incentivada e implementada uma gestão/liderança participada e partilhada nos diferentes âmbitos da organização escolar, sendo que, onde isto se verifica existe um ambiente favorável ao trabalho educativo, que valoriza as diferentes capacidades de cada um e faz com que todos compreendam o seu papel na organização e assumam as suas responsabilidades.

Como refere Luck (2002), a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem, também em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional. Segundo esta autora, onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é reduzido e não há a mobilização necessária para alcançar objectivos de aprendizagem e sociais satisfatórios. As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais, e normalmente são instituições cujos alunos apresentam baixo desempenho.

Pelo contrário uma escola cuja gestão é democrática e participativa, dá oportunidades a diversos professores para desenvolverem e desempenharem o papel de líder – existem indivíduos que despertam naturalmente para o exercício deste papel e só o farão se o ambiente onde estão integrados o permitir. Mas, mesmo estes precisam de orientação para empregar essa habilidade e toda a energia em nome do bem colectivo. Para que isto aconteça, é primordial a actuação de inúmeras pessoas (actores escolares), mediante a prática de uma liderança e gestão compartilhada.

O Director de Escola, para desenvolver este tipo de gestão, tem de actuar como mentor do desenvolvimento de novas lideranças na escola, constituindo este procedimento uma das aptidões fundamentais para um Director eficiente (Luck, 2002). Estas lideranças, entendidas a vários níveis e abrangendo as diferentes estruturas educativas de uma escola, são desenvolvidas, primeiramente pela equipa da Direcção e depois alargar-se-ão às estruturas intermédias da escola (Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Cursos e Directores de Turma). Neste sentido é preciso desenvolver uma co-liderança, ou seja, uma liderança exercida em conjunto e com responsabilidade sobre os resultados da escola.

Em função das características de cada instituição de ensino, torna-se inviável estabelecer ou definir um plano de implementação da qualidade, estandardizado, como um protocolo a que se tem que dar cumprimento. Compete assim a cada instituição educativa a construção do seu próprio plano, através de um roteiro individual, que tenha em linha de conta as suas principais necessidades de melhoria e restrições, utilizando as forças e os recursos disponíveis dentro e fora da organização.

Considera-se estar perante uma escola de qualidade sempre que se identifique a existência de um Projecto Educativo que, efectivamente, promova o desenvolvimento harmónico e integral da pessoa humana, e uma cultura de escola em que o ambiente que se vive dentro da comunidade educativa em geral, seja de permanente e intencional procura de superação e de melhoria do nível já alcançado.

Neste sentido, Brito (1991) considera que:

“(...) qualidade, numa escola, não significará forçosamente mais custos, maiores encargos financeiros (...) e define o que considera escolas de qualidade. As escolas de qualidade entendidas como as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem, são as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (1991:51-53).

Podemos sintetizar afirmando que é importante que haja um entendimento contínuo entre os diferentes profissionais que actuam no contexto educativo (professores, alunos, funcionários e encarregados de educação) para que se implemente uma gestão aberta, partilhada e democrática na organização escolar. A afirmação e o exercício de verdadeiras lideranças, esclarecidas e competentes, são condições fundamentais para relegitimar as escolas nas comunidades, como prestadoras de serviços educativos de qualidade e como elementos fundamentais de desenvolvimento local.

---

## **2ª Parte – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem por objectivo justificar as opções metodológicas que permitem responder à nossa problemática de investigação. Como tal, apresentamos a contextualização do estudo e formulação do problema, o modelo de análise bem como os objectivos e as questões de investigação. Apresentamos e explicamos o tipo de estudo, justificamos o tipo de amostragem utilizado, e a opção pela técnica da entrevista enquanto instrumento de recolha de dados, descrevendo o processo de construção e validação do mesmo. Por fim, explicamos os processos de tratamento e codificação dos dados.

### Nota Introdutória

Realizado o enquadramento teórico importa agora, e através de um conhecimento rigoroso e organizado, fundamentar o conhecimento vindo da experiência. Partindo do pressuposto de que só faz sentido investigar quando estamos realmente empenhados em lutar pelo que ambicionamos alcançar, procuramos clarificar, através do nosso estudo empírico, as representações dos professores sobre do Director de Escola e a influência das lideranças no desempenho docente.

A investigação é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos (Cohen e Manion, 1990). Em relação ao campo concreto das Ciências da Educação, a investigação traduz-se na procura de entendimento de toda a realidade complexa associada aos contextos ensino-aprendizagem.

Uma investigação educativa

«parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa situação possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspecto do conhecimento constitui o problema de investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – estará encaminhado a resolvê-lo» (Bravo *et al.* 1998:70).

Como a realidade é complexa e mutável, e as estratégias para a captar e compreender não se afiguram senão como meras tentativas de aproximação, realizadas por um indivíduo, que é ele próprio indissociável dessa realidade e, conseqüentemente, por ela influenciado, então a “confirmação” dos factos nunca pode ser considerada como absoluta e definitivamente certa, pois estes factos assentam em interpretações e em interpretações dessas interpretações (Evers e Lakomski, 1991).

Além disso, a adequação dos procedimentos investigativos utilizados deve ter em conta o contexto e o objecto que são passíveis de investigação, assim como as características e finalidades que lhe são inerentes. Tal como referem Erikson (1986) e Bogdan e Biklen (1994), os estudos em educação não têm como objectivo alcançar a generalização que é defendida pelos estudos quantitativos, mas procuram sim “significados” das acções humanas e a compreensão do que é único e particular.

Com base nos pressupostos explicitados e tendo presente a problemática em estudo, o presente trabalho situa-se no contexto do paradigma “pensamento do professor”, entendido como processo e resultado da acção do pensamento (Shulman, 1986). Na perspectiva de Brofenbrenner (1979) e Shulman (1986) enquadrados, de igual modo, este estudo, na corrente “ecológica” que, com base nos postulados “ecossistémicos”, tem em consideração a situação em si, o contexto em que esta se desenrola, a fim de situar a elaboração e a (re)construção do conhecimento num quadro complexo e em evolução.

#### **4.1- Contexto do Estudo e Formulação do Problema**

O sistema educativo português tem assistido, nas últimas duas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa cuja agenda reformista tem dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares. Torna-se inevitável, assim, dar a maior atenção aos órgãos de gestão e administração das escolas, ao seu papel, e à influência que os mesmos exercem sobre toda a organização e dinâmicas escolares, nomeadamente em relação à organização/estruturação da actividade docente e não docente, às actividades curriculares e extracurriculares promovidas, e conseqüentemente ao sucesso das aprendizagens dos alunos.

A importância das Direcções das escolas assume ainda maior relevo quando, de acordo com a última reforma legislativa neste campo (Decreto-lei n.º 75/2008 e Portaria n.º 604/2008), procura-se reforçar as lideranças das escolas, criando um órgão unipessoal e não um órgão colegial, que represente a escola, que responda por ela, enfim que seja o seu “rosto”. Um dos grandes objectivos desta reorganização ao nível da gestão e administração escolar é, segundo este documento legal, criar condições para que se afirmem boas lideranças, lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projecto Educativo da escola e executar localmente as medidas da política educativa. A este primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Ao Director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende-se que o director deve ser recrutado de entre os docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

Sendo o papel do Director tão importante dentro da organização escolar, não é de estranhar que nos interroguemos, enquanto docentes, sobre a influência que as lideranças exercem no seio da dinâmica escolar.

Ocupando o Director uma posição central e de cada vez maior relevo nos contextos escolares actuais, nomeadamente ao nível da gestão pedagógica, faz todo o sentido, tentarmos perceber e clarificar junto dos docentes, não apenas as características deste cargo, mas essencialmente o impacto que as lideranças, particularmente no que respeita às relações que se estabelecem entre Docentes/Director, produzem no próprio desempenho docente, e conseqüentemente em toda a organização escolar.

Como tal, somos conduzidos a formular um conjunto de questões, que nos ajudarão a delimitar o nosso problema e facilitarão a nossa orientação no percurso da investigação.

#### **4.1.1- Questões Orientadoras do Estudo**

Os quadros conceptuais que sustentam e dão sentido à temática da Autonomia, Gestão e Administração Educacional, mais especificamente à importância do cargo de Director de Escola, à relação que o mesmo estabelece com os seus professores, e ao impacto dessa mesma relação, explicitados nos capítulos anteriores, a reflexão que fazemos como actores deste processo enquanto docentes, e ainda as metas por nós definidas, levam-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Que conhecimentos têm os docentes acerca do cargo de Director de Escola?
- Que importância atribuem ao Director de Escola?
- Como perspectivam os docentes a influência da liderança no contexto escolar?
- Será que os docentes consideram que a relação que mantêm com o Director influencia de algum modo o seu desempenho profissional?
- Qual o impacto da relação Docentes/Director no desempenho profissional dos professores, em sala de aula, na dinâmica da escola e nas aprendizagens dos alunos?
- Como qualificam os professores uma relação de qualidade entre Director/Docentes?

#### **4.2 – Objectivos do Estudo**

Partindo do nosso questionamento, procuramos com este estudo perceber quais as representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente, através da relação que se estabelece entre Docentes/Director. Tendo em consideração o nosso objecto de estudo e a sua natureza, definimos os seguintes objectivos:

##### **4.2.1- Objectivo Geral**

- Conhecer as representações dos Professores sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente;

#### 4.2.2 – Objectivos Específicos

- Enumerar os requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de Escola;
- Identificar os requisitos mais valorizados pelos docentes;
- Identificar as principais características de Perfil (nomeadamente as de cariz humano/técnico) que um Director de Escola deve apresentar;
- Definir o Papel do Director de Escola;
- Enunciar competências profissionais inerentes às funções de Director de Escola;
- Identificar diferentes Perfis de Directores;
- Identificar condicionalismos à liderança/gestão do Director de Escola;
- Enunciar diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores de Escola;
- Manifestar opinião sobre o limite dos mandatos;
- Verificar se, na opinião dos professores, a relação que mantêm com o Director influencia ou não o seu desempenho profissional;
- Verificar se os professores consideram que a relação que mantêm com o Director influencia as suas práticas educativas em sala de aula;
- Verificar se os professores consideram que a relação que mantêm com o Director influencia a sua participação na dinâmica escolar;
- Verificar se os professores consideram que a relação que mantêm com o Director se reflecte de alguma forma nas aprendizagens dos alunos;
- Descrever uma boa relação entre a Direcção/Docentes

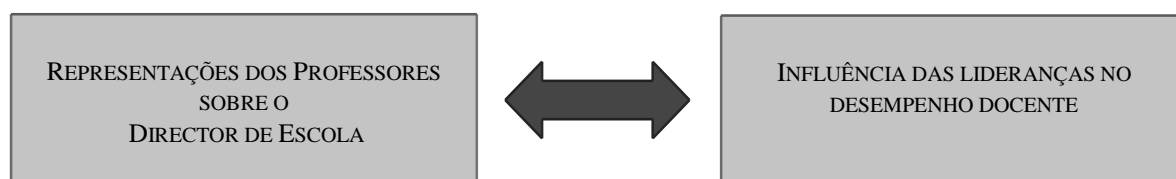
### 4.3- Modelo de Análise

Para Quivy e Campenhoudt:

“o modelo de análise é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retirados para orientar o trabalho de observação e de análise. É composto por conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise” (2003:150).

As questões de pesquisa encaminharam-nos para a problemática do nosso estudo, e deram origem ao Modelo Conceptual. O modelo Conceptual pode ser considerado a estrutura que envolve os dois conceitos temáticos realçados no nosso questionamento, tentando através deles explicar, descrever e analisar as ideias e ou os conceitos, de forma a fornecer a justificação do estudo. Sendo essencial a ligação entre as questões de pesquisa e a abordagem metodológica, o modelo conceptual do presente estudo poderá ser esquematizado conforme ilustra a figura 3.

**Figura 3.** *Modelo Conceptual: Representações dos docentes sobre o Director de Escola: influência das lideranças no desempenho docente*



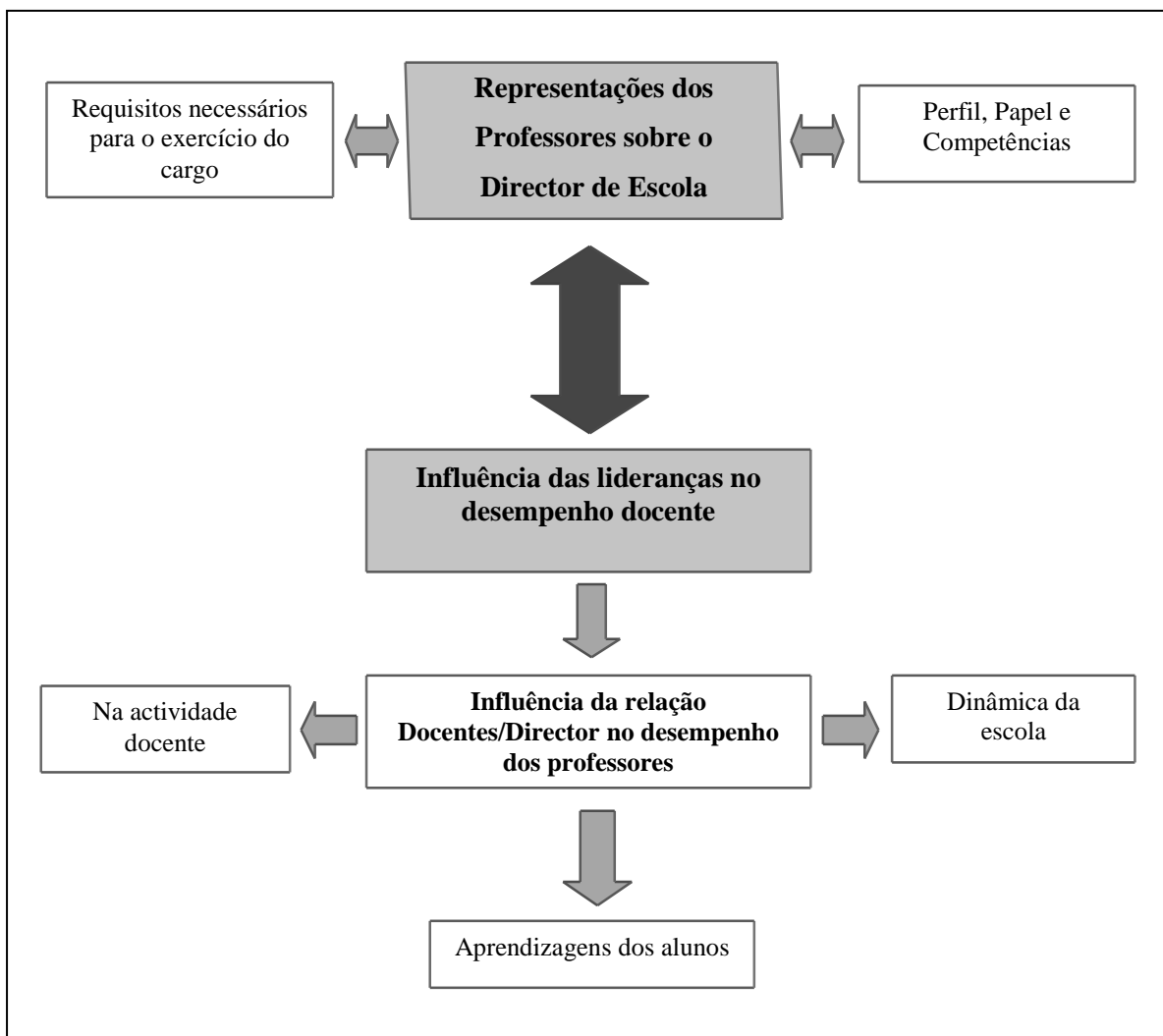
Com o propósito de elaborarmos o modelo de análise a desenvolver no estudo, tornou-se fundamental desconstruir os dois grandes conceitos do nosso estudo: “Representações dos Professores sobre o Director de Escola” e “Influência das lideranças no desempenho docente”, através da construção do Mapa Conceptual, apresentado no Quadro1, que nos ajudou na definição das dimensões e respectivos indicadores.

**Quadro 1.** Mapa Conceptual

CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES
Representações dos Professores sobre o Director de Escola	Requisitos necessários para o desempenho do cargo de Director de Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo</li> <li>• Requisitos mais valorizados</li> <li>- Justifica a opção</li> </ul>
	Perfil, Papel e Competências do Director de Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil (características humanas e técnicas)</li> <li>• Papel</li> <li>• Competências</li> <li>• Características (perfil e estilo de liderança) que diferenciam os Directores (e Agrupamentos)</li> <li>• Condicionamentos à sua actuação</li> <li>• Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores</li> <li>• Limite de mandatos</li> </ul>
Influência das lideranças no desempenho docente	Influência da relação Docentes/Director no desempenho dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• na actividade lectiva</li> <li>• na dinâmica escolar</li> <li>• nas aprendizagens dos alunos</li> <li>• Define uma relação de qualidade entre Docentes/Director</li> </ul>

Após a identificação e definição da problemática em estudo e identificados os dois conceitos fundamentais, procedemos à construção do nosso Modelo de Análise, como se apresenta na Figura 4. Este pode ser definido como o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os aspectos teóricos que se pretendem investigar, e que orientarão todo o trabalho de análise.

Figura 4. Modelo de Análise



Este modelo pretende representar as relações específicas entre os conceitos, pressupondo-se que a formulação sobre as relações entre os conceitos permite explicar os fenómenos, no caso concreto do nosso estudo, as Representações dos Professores sobre o Director de Escola e a influência das lideranças no desempenho docente.

Através da leitura do nosso modelo de análise verificamos que os dois conceitos-chave do nosso estudo influenciam-se mutuamente. Quer isto dizer que, as representações que os professores têm sobre o Director de Escola, nomeadamente sobre os requisitos necessários para o desempenho do cargo, as características de perfil, o papel e as competências, vão influenciar a forma como os mesmos docentes perspectivam a influência das lideranças no seu desempenho profissional (na actividade em sala de aula, na participação da dinâmica

da escola e também nas aprendizagens dos alunos), particularmente através da relação que se estabelece Docentes/Director, e vice-versa.

#### **4.4 - Natureza do Estudo**

Tendo em conta o objecto de estudo e os objectivos a atingir, a presente investigação é de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados.

A expressão “investigação qualitativa”, de forma genérica, agrupa diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos, designados de qualitativos, são ricos em pormenores e descritivos relativamente a locais, pessoas ou acontecimentos, tornando-os de complexo tratamento estatístico.

De facto, a investigação qualitativa orienta-se pelo modelo das Ciências da Educação ou pela perspectiva hermenêutica e da interpretação e caracteriza-se por ser uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo – base de toda a investigação. Segundo Martins (2004), a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das acções sociais individuais e de grupo, realizando um exame intensivo dos dados.

Estudos qualitativos de cariz fenomenológico como o nosso, tentam entender como as pessoas “vêm as coisas”, no contexto e nas situações onde elas se encontram (Taylor e Bogdan, 1998) e, de acordo com Erikson (1986), não é seu objectivo obter generalizações mas antes, na sua opinião, e também na de Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados, e aceder à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

A nossa investigação configura um estudo do tipo exploratório, uma vez que tem como objectivo familiarizar o investigador com o assunto a estudar, com as situações em que o fenómeno se produz, e inventariar as variáveis susceptíveis de explicar o fenómeno em estudo. Nas palavras de Gil, as pesquisas exploratórias têm como finalidade “ desenvolver,

esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (1989: 44). Para Patry, num estudo exploratório não existe a presunção de chegar a conclusões generalizáveis, pois o seu objectivo principal “não é ver o que se passa, o que é verdadeiro, provar alguma coisa, mas ver o que poderia passar-se, o que poderia ser verdadeiro” (1981: 39).

Relativamente às funções de observação, podemos considerar neste estudo as *funções descritiva, heurística e de verificação*. A *função heurística* conduziu-nos à observação de uma situação, com o intuito de melhor a perceber e compreender, para posteriormente formular uma hipótese de explicação; a *função descritiva* permitiu-nos descrever os fenómenos observados, de forma a possibilitar um melhor enquadramento do estudo; a *função de verificação* permitiu-nos verificar determinados pressupostos, ou seja, a nossa hipótese de estudo.

Quanto ao autor da observação, podemos designá-lo de *independente*, uma vez que o investigador observa a sua amostra sem nela se integrar.

O objecto da nossa observação incide sobre *representações*, uma vez que “visa recolher opiniões, maneiras de perceber as coisas ou os comportamentos, ou de lhes atribuir um significado, uma significação, ou ainda atribuir-lhes uma causa” (Damas & De Ketele, 1985:31). Por outro lado, trata-se de uma observação narrativa, porque permite dar conta da situação existente e das “consequências ulteriores (...) e efeitos esperados”(idem).

#### **4.5- Sujeitos do Estudo**

“No plano de uma investigação todos os elementos metodológicos entram em sintonia (...) um aspecto importante em qualquer investigação, e decorrente do plano, tem a ver com as amostras ou os grupos de sujeitos juntos dos quais a experiência ou a investigação se vai concretizar” (Almeida, 2000:73).

No nosso estudo recorreremos ao método da amostragem por conveniência que se caracteriza pela escolha dos casos mais facilmente disponíveis. Este método apresenta as vantagens da rapidez, baixo custo e facilidade de utilização (Hill & Hill, 2005), mas apresenta igualmente a desvantagem dos resultados e conclusões do estudo serem aplicáveis apenas à

amostra, pelo que não se podem extrapolar para o universo as conclusões e os resultados obtidos com a mesma, dada a sua falta de garantia de representatividade (Vicente *et al.* 2001; Hill & Hill, 2005).

A escolha dos 26 protagonistas do presente estudo prende-se, sobretudo com o facto de serem docentes em exercício de funções, a leccionar diferentes níveis de ensino e grupos de recrutamento (disciplina), em Agrupamentos de Escolas próximos do local de residência e de trabalho da investigadora. Desta forma assumimos, tal como Loureiro, “ que as práticas e os modos de ver os sujeitos só adquirem sentido através do seu papel, isto é, da sua função, na estrutura social do grupo ao qual pertencem” (2001:105).

#### **4.6- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Ultrapassada a fase da pesquisa bibliográfica, considerando o objecto de investigação e o quadro teórico e conceptual que o suporta, orientámos a nossa metodologia para que fosse possível a construção de um instrumento de inquirição que nos permitisse pesquisar e recolher dados em número e qualidade satisfatória, de forma a ajudar-nos a esclarecer melhor os objectivos definidos, tentando encontrar respostas para as questões de estudo previamente definidas, não esquecendo a fase seguinte do tratamento e análise dos dados.

Para a recolha de dados no nosso estudo optámos pela técnica do inquérito. Assim, e tendo em conta a natureza e os objectivos do mesmo, e conscientes de que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997:12) escolhemos como instrumento a entrevista semi-estruturada, pois esta, é uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos os intervenientes do processo” (Estrela, 1994:342).

Ainda nesta linha Quivy & Campenhoudt (2003) defendem que o método da entrevista se distingue de todos os outros, pelos processos de comunicação e interacção humana que proporciona, permitindo ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Também Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994:160), referem a

entrevista como um instrumento que nos permite “recolher dados válidos sobre crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos”, permitindo-nos assim a obtenção não apenas de informação sobre a realidade da nossa problemática de estudo, mas também obter algum conhecimento dos quadros conceptuais dos nossos entrevistados.

Tendo em conta que o principal objectivo deste estudo é a compreensão das representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência que o mesmo exerce no seu desempenho profissional, particularmente através do tipo de liderança que pratica e da relação Docentes/Director estabelecida, as respostas dos protagonistas do nosso estudo, os professores, referem-se a opiniões, percepções e concepções, fenómenos de difícil observação, porque situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione e Matalon, 1993).

A entrevista semi-estruturada permite-nos sobretudo escutar os entrevistados, e obedece a princípios enunciados por Pacheco (1995) e por Estrela (1994) para a sua concretização. Devemos procurar não “dirigir” a entrevista, não limitar as respostas dos entrevistados, e não nos restringirmos à temática abordada, deixando-os expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, procurando, no entanto, esclarecer os quadros de referência utilizados pelos mesmos, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas.

A realização das entrevistas concretizou-se em duas fases distintas: uma primeira fase em que foram realizadas as entrevistas piloto, e posteriormente, uma segunda fase para a realização das entrevistas finais e definitivas.

#### **4.7- Construção do Guião de Entrevista**

A preparação do instrumento de pesquisa é um momento crucial no processo de investigação, por isso a sua elaboração deve ser realizada com base numa reflexão atenta e criteriosa. Depois de delineados os respectivos objectivos e questões de pesquisa, construímos um guião orientador, com características de maleabilidade, que permitisse a liberdade dos entrevistados, para que, num ambiente adequado, fosse possível recolher os

dados e alcançar os objectivos efectivamente pretendidos. Na verdade, como refere Estrela (1994), a definição clara dos objectivos é uma questão essencial na preparação e no sucesso da entrevista.

O guião orientador constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar aos entrevistados. O referido guião tinha por tema “ **Representações dos Professores sobre o Director de Escola: influência das lideranças no desempenho docente**” e como objectivo geral “Conhecer as representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente”, sendo composto por sete blocos, que passamos a apresentar:

#### **BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados**

No Bloco A informamos os entrevistados relativamente aos objectivos da investigação e à duração média da entrevista, valorizamos a sua colaboração no estudo, garantimos a confidencialidade e o anonimato e solicitamos autorização para gravar;

#### **BLOCO B – Identificação dos entrevistados**

O Bloco B tinha como objectivo a recolha de alguns elementos pessoais dos entrevistados;

#### **BLOCO C – Caracterização profissional dos entrevistados**

O Bloco C visava recolher informação sobre a situação profissional dos entrevistados, que permitisse caracterizar rigorosamente o percurso profissional dos entrevistados;

#### **BLOCO D – Requisitos necessários ao exercício do cargo de Director de Escola**

Este Bloco visava conhecer os requisitos que os docentes consideram indispensáveis para o exercício do cargo de Director de Escola, e também aqueles requisitos que os docentes mais valorizam e privilegiam.

#### **BLOCO E – Perfil, Papel e Competências do Director de Escola**

No Bloco E pretendíamos questionar os docentes sobre a sua opinião em relação às principais características de perfil que um Director de Escola deve apresentar, bem como sobre o seu papel e principais competências na organização escolar. Procurámos ainda identificar diferentes perfis de liderança de Directores Escolares.

### **BLOCO F – Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional dos professores**

No Bloco F pretendíamos auscultar a opinião dos entrevistados sobre a influência que a relação que mantêm com o Director de Escola tem (ou não), no seu desempenho profissional, nomeadamente ao nível da actividade docente em sala de aula, na participação na dinâmica escolar implementada e consequentemente nas aprendizagens dos alunos.

### **BLOCO G – Validação da entrevista**

Por fim, o Bloco G destinou-se a averiguar se o entrevistado desejava acrescentar alguma ideia ou prestar qualquer outra informação que considerasse relevante, agradecer a sua colaboração/contributo e concluir a entrevista.

## **4.8- Entrevistas Piloto e Guião Definitivo**

Nesta primeira fase do trabalho empírico, realizámos 5 entrevistas piloto a professores com vasta experiência no ensino, e que vivenciaram diferentes modelos de gestão e administração escolar. Optámos por realizar entrevistas piloto a professores experientes, uma vez que considerámos que os mesmos nos facultariam informação pertinente para enriquecer o nosso guião da entrevista, que convencionámos denominar “Guião de Entrevista 1”. Estas entrevistas decorreram em locais combinados pelo investigador e entrevistados, num ambiente familiar e tranquilo para estes últimos.

O objectivo da realização das mesmas foi testar o nosso instrumento “Guião de Entrevista 1” em diferentes aspectos (níveis), nomeadamente concepção e estrutura, clareza e adequação das perguntas aos objectivos do estudo, duração da entrevista. Com base em algumas sugestões feitas pelos entrevistados e também na nossa análise/avaliação crítica, houve a necessidade de especificar e clarificar algumas perguntas de forma a evitar a ambiguidade das respostas, e também de acrescentar uma ou outra questão pertinente e com maior carácter de profundidade relativamente ao nosso objecto de estudo, mantendo a duração da entrevista confortável para o entrevistado. Estas pequenas alterações deram origem ao “Guião de Entrevista 2” (Anexo 1). Da realização destas entrevistas resultou ainda a correcção de alguns procedimentos por parte do entrevistador no que respeita à condução de entrevistas. Esta opção coloca a primeira fase da nossa investigação no

‘contexto de descoberta’ em que o investigador formula conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses/questões que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação (Guerra, 2006).

Queremos ainda referir que, uma vez que o nosso guião de entrevista definitivo, denominado por “Guião de Entrevista 2”, permaneceu muito semelhante ao inicial, denominado por “Guião de Entrevista 1”, entendemos considerar os entrevistados piloto como parte integrante da nossa amostra.

#### **4.9- Realização das Entrevistas**

Numa segunda fase, situamo-nos já num ‘contexto de prova’ em que a principal função da investigação é a verificação de uma teoria (Guerra, 2006). Com a realização das entrevistas pretendemos validar o nosso modelo de análise e também, através da análise rigorosa e criteriosa do conteúdo das mesmas, responder às questões de investigação formuladas.

Antes de procedermos à realização das entrevistas houve todo um protocolo formal a seguir, uma vez que as mesmas iriam ser realizadas em estabelecimentos de Ensino sob a tutela do Ministério da Educação.

Os procedimentos relativos ao pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, que tivemos que cumprir, criteriosamente, foram os seguintes:

- Em primeiro lugar, na página da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, seleccionamos inquéritos em meio escolar. A partir desse momento tudo foi realizado através do sítio da internet <http://mime.gepe.min-edu.pt>, concebido especificamente para esse fim;
- Depois de efectuado o registo da entidade, o pedido de autorização de inquérito é submetido a aprovação. No pedido de autorização do inquérito constam elementos como a designação do inquérito, uma breve descrição do âmbito do mesmo e os seus principais

objectivos, sendo também obrigatório o envio, no nosso caso, de um Guião de Entrevista sintetizado (Anexo 2). Obtida a autorização por parte da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (Anexo 3), procedemos a um último pedido de autorização, desta feita dirigido aos diferentes Directores de Escola (Anexo 4) dos estabelecimentos de ensino onde iríamos realizar as entrevistas aos professores.

Todos os entrevistados foram contactados, com a devida antecedência, individual e pessoalmente, ou através de um elemento da Direcção das diferentes escolas, responsável por esta tarefa. Todos manifestaram disponibilidade e interesse em participar no estudo, e a realização das entrevistas, teve lugar nos dias, horas e locais combinados, respeitando particularmente os interesses dos entrevistados. Houve a preocupação na escolha de um ambiente adequado e não susceptível de interferências (Pacheco, 1995).

Tendo o guião como referência, elucidámos sobre os objectivos da investigação e as suas condições de realização. De acordo com Pacheco (1995), tivemos como principal preocupação o saber escutar e o dar pistas. Quisemos evitar dar a sensação de “estar a examinar” os entrevistados, mas optámos por explorar a consistência e coerência das suas ideias.

Para registo dos dados, e tendo em conta a qualidade dos mesmos, recorremos, com a autorização prévia dos entrevistados, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (1988, cit. por Pacheco, 1995:89), que a “exactidão das palavras e usos linguísticos” aumenta com o registo exacto das respostas do entrevistado”. De modo a garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um número de código a cada entrevista – de E1 a E26 – de acordo com a ordem de realização das mesmas.

A duração média prevista para cada entrevista era de aproximadamente trinta minutos. Aquando da sua realização esta média confirmou-se na grande maioria das entrevistas, havendo apenas a registar a existência de duas entrevistas mais longas, uma primeira com uma hora e a outra com hora e meia de duração. A entrevista mais curta teve uma duração de quinze minutos.

#### 4.10- Análise e Interpretação dos Dados

Convictos de que não existe uma análise científica que seja independente de um determinado ponto de vista, uma vez que esta se realiza através de um olhar específico sobre determinada realidade que se questiona, suportada por um determinado quadro teórico-conceitual, aceitamos, com naturalidade, que a implicação e o envolvimento da investigadora exerçam uma influência inevitável sobre essa mesma investigação (Macedo, 2005).

Realizadas as vinte e seis entrevistas, procedemos à redacção dos respectivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos. De acordo com Pujadas Muñoz (1992, cit. por Gonçalves, 1997), na transcrição das narrativas devemos ter em atenção a inclusão, como anexo, das transcrições literais dos testemunhos, não só como forma prévia de ilustração, mas também como prova de fiabilidade do processo seguido, e o recurso às citações ao longo do texto do relatório final, enquanto forma de apoio às afirmações analíticas ou interpretativas do autor.

De seguida recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995: 31), num

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

A finalidade da análise de conteúdo é pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990). De acordo com Miles e Huberman (1984: 135), o mais importante na fase de análise do material de natureza qualitativa é construir um referencial de categorização que seja “suficientemente completo para cobrir a problemática e formar um todo coerente relativamente a essa problemática”.

Após uma leitura flutuante dos protocolos, demos início à respectiva análise de conteúdo das entrevistas que respeitou as seguintes fases:

1ª Fase: Foram seleccionados os aspectos pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados, por questões referentes aos diferentes Blocos, sendo eliminadas as passagens dos discursos que não iam ao encontro dos segmentos de informação pretendidos.

2ª Fase: Construção da grelha de categorização – com base na leitura flutuante do conjunto da informação recolhida e do guião das entrevistas, elaborámos uma versão “prévia” da grelha de categorização dos dados, que foi sendo reajustada ao longo do trabalho de análise. Definimos conceitos e categorias e, dentro destas diferentes subcategorias, com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995: 119), e ao mesmo tempo, transformar esses dados brutos em dados organizados. A versão final da grelha de categorização, após as alterações necessárias ao longo do processo de análise, é apresentada no Quadro 2, que apresentaremos em seguida.

3ª Fase: Pré-categorização das entrevistas, na qual foram identificadas as diferentes unidades de registo que compunham o *corpus* da informação;

4ª Fase: Categorização das unidades de registo. A categorização é, de acordo com Bardin (1995: 117) “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. São pois, classes ou rubricas que reúnem um grupo de elementos (as unidades de registo, sob um título genérico), agrupamento esse realizado de acordo com os caracteres comuns destes elementos.

Para facilitar a leitura e compreensão dos dados, a análise interpretativa dos quadros de unidades de registo apurados, será realizada categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, de acordo com a apresentação da Grelha de Categorização.

Quadro 2. Grelha de Categorização

<b>GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO</b>		
<b>CONCEITOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>1. REPRESENTA- ÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O DIRECTOR DE ESCOLA</b>	1.1.Requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de Escola	1.1.1-Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo
		1.1.2- Requisitos mais valorizados para o bom desempenho do cargo
		1.1.2.1- Justifica a opção pelas características Humanas/Pessoais
		1.1.2.2-Justifica a opção pela Experiência na Área
	1.2.Perfil, Papel e Competências do Director de Escola	1.1.2.3-Justifica a opção pela Formação Especializada na Área
		1.1.2.4-Justifica a opção pela Formação Contínua na Área
		1.2.1- Características de Perfil do Director de Escola (nomeadamente de cariz técnico e humano)
		1.2.2- Papel do Director de Escola
		1.2.3- Competências do Director de Escola
		1.2.4- Liderança pessoal que caracteriza e diferencia Directores e Agrupamentos
		1.2.4.1--Características que diferenciam os Directores
		1.2.5- Condicionanismos à actuação do Director
		1.2.6- Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores
		1.2.6.1- Justifica que existem diferenças, porque...
1.2.6.2- Justifica que não existem diferenças, porque...		
1.2.6.3- Justifica que depende, porque...		
1.2.7-Limite de mandatos do Director de Escola		
1.2.7.1- Justifica a concordância do limite de mandatos		
<b>2. INFLUÊNCIA DAS LIDERANÇAS NO DESEMPENHO DOCENTE</b>	2.1.Influência da relação Docentes/ Director no desempenho dos professores	2.1.1- Caracteriza a relação que mantém com o Director(a)
		2.1.2- Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional
		2.1.3- Influência da relação Docentes/Director na actividade docente em sala de aula
		2.1.3.1- Exemplifica
		2.1.4-Influência da relação Docentes/Director na participação na dinâmica da escola
		2.1.4.1- Exemplifica
		2.1.5- Influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos
2.1.5.1- Exemplifica		
2.1.6- Relação de qualidade entre Docentes/Director		

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Explicadas as nossas opções e descritos os procedimentos metodológicos adoptados na realização do presente estudo, passamos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, através do instrumento de inquérito por nós utilizado: a entrevista semi-estruturada. Temos sempre como referência o quadro conceptual que sustenta o estudo, bem como os objectivos e as questões de pesquisa que nos orientam ao longo da investigação.

### 5.1- Caracterização dos sujeitos do estudo

Constituem-se como protagonistas deste estudo vinte e seis (26) docentes. Vinte e dois (22) pertencem a diferentes grupos de recrutamento e leccionam diferentes níveis de ensino, desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário, quatro (4) encontram-se a exercer actualmente o cargo de Director de Escola. Com o propósito de verificarmos se, pelo facto de estarem a exercer o cargo, as respostas destes entrevistados se distanciam das demais, assinalámo-los com a letra D, juntamente ao código de entrevistado.

**Tabela 1.** *Formação Académica*

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO ACADÉMICA
<b>E1</b>	-Curso do Magistério Primário -Complemento de Formação Científico Pedagógica -Mestrado em Ciências da Educação e da Formação -Em fase de elaboração da Tese de Doutoramento
<b>E2</b>	-Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica
<b>E3</b>	-Curso de Educadores de Infância -Especialidade em Educação Especial -Mestrado em Psicologia da Educação
<b>E4</b>	-Curso do Magistério Primário - Complemento de Formação Científico e Pedagógica na área de especialização de Gestão e Administração Escolar
<b>E5</b>	-Licenciatura em Português/Inglês
<b>E6</b>	-Licenciatura em educação de Infância
<b>E7</b>	-Licenciatura em Educação Física -Frequência do Mestrado em Gestão e administração Educacional
<b>E8</b>	-Licenciatura em 1º e 2º Ciclos, variante Educação Visual e Tecnológica
<b>E9</b>	-Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês
<b>E10</b>	-Licenciatura em História, variante história de Arte
<b>E11</b>	-Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza
<b>E12</b>	-Licenciatura em Biologia e Geologia
<b>E13</b>	-Licenciatura em Química Aplicada -Mestrado em Astronomia e Astrofísica -Pós-Graduação em Administração Escolar

	-Parte Escolar de um Doutorado em Didáctica das Ciências Naturais
<b>E14</b>	-Licenciatura em Geografia
<b>E15</b>	-Licenciatura em Matemática -1º ano do Mestrado em Didáctica e Inovação do Ensino da Matemática -Fase de elaboração da respectiva Dissertação
<b>E16</b>	-Licenciatura em Biologia e Geologia
<b>E17</b>	-Bacharelato em Educação de Infância -D.E.S.E. em Direcção Pedagógica e Administração Escolar
<b>E18</b>	-Licenciatura em Ciências Religiosas
<b>E19</b>	-Licenciatura em História
<b>E20</b>	-Bacharelato em Educação de Infância
<b>E21</b>	-Curso do Magistério Primário -Complemento de Formação Científico e Pedagógica na área de especialização de Gestão e Administração Escolar
<b>E22</b>	-Licenciatura em Ensino de Português/Inglês -Pós-Graduação em Administração Escolar
<b>E23D</b>	-Bacharelato em 1º Ciclo -Complemento de Formação Científico Pedagógica na área de especialização de Administração Escolar -Mestrado em Administração Escolar
<b>E24D</b>	-Bacharelatos (2) -Licenciatura
<b>E25D</b>	-Licenciatura em Geografia -Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Administração e Gestão Educacional -Curso de Formação Avançada em Administração Educacional -A desenvolver estudos de Doutoramento
<b>E26D</b>	-Licenciatura em Ensino do Curso de Humanidades -Frequência de uma Pós-Graduação em Gestão e Administração Educacional

Como podemos verificar através do Tabela 1, relativo à Formação Académica, são muito distintas as áreas de Formação Académica destes docentes, como foi nosso objectivo, aquando da selecção da amostra. É ainda possível verificarmos que, dos vinte e seis entrevistados (26), apenas um (1) possui o grau de Bacharelato em Educação de Infância, dezanove (19) são Licenciados em várias áreas do ensino, cinco (5) têm Mestrado e destes, três (3) estão em fase da elaboração dos estudos de Doutoramento.

**Quadro 3. Nível de ensino que lecciona**

NÍVEL DE ENSINO QUE LECCIONA	DOCENTES ENTREVISTADOS	Nº.
Pré-Escolar	E6; E17; E20	3
1º Ciclo do Ensino Básico	E1; E4; E21; E23	4
2º Ciclo do Ensino Básico	E2; E5; E7; E8; E10;E11;E18;E22	8
3º Ciclo do Ensino Básico	E9; E15; E16; E19; E25; E26	6
Secundário	E12; E13; E14; E24	4
Ensino Especial	E3	1
<b>Total</b>		<b>26</b>

Relativamente ao Quadro 3, observamos a presença de entrevistados pertencentes aos diferentes níveis de ensino, distribuídos em número, de forma relativamente equitativa, como também era nosso objectivo. Da leitura que fazemos, constatamos que, de um total de vinte e seis entrevistados (26), três (3) pertencem ao ensino Pré-Escolar, quatro (4) ao 1º Ciclo do Ensino Básico, oito (8) ao 2º Ciclo do Ensino Básico, seis (6) ao 3º Ciclo do Ensino Básico, quatro (4) ao Ensino Secundário e um (1) ao Ensino Especial.

**Tabela 2.** *Número de anos de serviço Docente*

ENTREVISTADOS	Nº DE ANOS DE SERVIÇO DOCENTE	Nº DE ANOS DE SERVIÇO NO PRESENTE AGRUPAMENTO
E1	30	16
E2	32	26
E3	27	10
E4	32	12
E5	14	8
E6	30	1
E7	35	10
E8	16	6
E9	15	5
E10	21	10
E11	13	6
E12	14	7
E13	20	9
E14	30	23
E15	14	4
E16	9	1
E17	23	5
E18	16	1
E19	30	10
E20	20	4
E21	23	12
E22	16	6
E23D	20	10
E24D	38	28
E25D	23	3
E26D	16	10

Como se pode verificar pela Tabela 2, os vinte e seis professores entrevistados, representados pelos códigos E1 a E26, têm entre nove (9) e trinta e oito (38) anos de serviço docente, sendo a média respectiva de 22,19 anos. Quanto ao n.º de anos de serviço docente prestado no Agrupamento onde presentemente desempenham funções, variam entre um (1) e vinte e oito (28), sendo a média respectiva de 9,35 anos, significativamente mais baixa que a média de anos em tempo de serviço docente.

**Tabela 3. Cargos Desempenhados**

ENTREVISTADOS	CARGOS DESEMPENHADOS
<b>E1</b>	-Coordenação de Ciclo -Presidente do Conselho Pedagógico -Presidente do Conselho de Coordenação Curricular
<b>E2</b>	-Director de Instalações -Direcção de Turma
<b>E3</b>	-Coordenação dos Apoios Educativos -Membro do Conselho Pedagógico -Vice-Presidente do Conselho Executivo
<b>E4</b>	-Coordenação de Projectos -Coordenação de Estabelecimento -Coordenação de Departamento -Coordenação de Avaliação e Desempenho -Membro da Comissão da Avaliação de Desempenho (CAD) -Membro do Conselho Pedagógico
<b>E5</b>	-Coordenação de Departamento -Delegada de Grupo -Direcção de Turma
<b>E6</b>	-Coordenação de Estabelecimento -Coordenação de Departamento
<b>E7</b>	-Secretária do Conselho executivo -Direcção de Turma -Coordenação de Departamento -Membro da equipa de Avaliação Interna -Membro da Comissão de Avaliação Docente (CAD)
<b>E8</b>	-Direcção de Turma -Coordenação de Departamento -Coordenação de Turma de Currículos Alternativos -Coordenação de Desenvolvimento Curricular do Agrupamento
<b>E9</b>	-Direcção de Turma -Delegada de Grupo
<b>E10</b>	-Direcção de Turma -Delegado de Grupo -Coordenação de Departamento
<b>E11</b>	-Direcção de Turma -Adjunta de Direcção
<b>E12</b>	-Direcção de Turma -Membro da Equipa de Coordenação de Exames -Membro da Assembleia Geral, como representante dos Docentes
<b>E13</b>	-Direcção de Turma -Presidência do Conselho Geral Transitório -Director do Centro de Ciência Viva (Liceu de Beja) -Coordenação Científico Pedagógica e Direcção do Centro de Ciência Viva do Algarve -Adjunto de Direcção
<b>E14</b>	-Coordenação de Departamento -Membro do Conselho Pedagógico -Direcção de Turma -Formadora de Estratégias de Avaliação aos alunos
<b>E15</b>	-Assessoria ao Conselho Executivo -Presidência do Conselho Geral -Direcção de Turma -Coordenação de Departamento -Coordenação da equipa de Avaliação Interna -Coordenação da equipa do Plano Anual de Actividades -Coordenação da equipa do Plano de Matemática -Coordenação do Secretariado de Provas de Aferição
<b>E16</b>	-Coordenação do Ensino Recorrente -Direcção de Turma
<b>E17</b>	-Coordenação de Departamento

<b>E18</b>	-Coordenação de Currículos Alternativos -Coordenação da Área Escola -Membro do Conselho Pedagógico -Vice-Presidente do Conselho Executivo
<b>E19</b>	-Delegada de Grupo -Coordenação Pedagógica dos Cursos Nocturnos -Coordenação do ensino Recorrente -Coordenação de Departamento -Coordenação do Secretariado de Exames -Coordenação de Biblioteca -Membro do antigo Conselho de Escola -Direcção de Turma
<b>E20</b>	Não exerceu nenhum cargo
<b>E21</b>	-Vice-Presidente do Conselho Executivo -Coordenação de estabelecimento
<b>E22</b>	-Assessoria de Direcção -Coordenação dos Cursos CEF -Coordenação dos Currículos Alternativos -Direcção de Turma -Membro do Conselho Geral
<b>E23D</b>	-Vogal do Conselho Directivo -Presidência de um Agrupamento de Escolas Horizontal -Director de Escola
<b>E24D</b>	-Delegado de Grupo -Membro do Conselho Pedagógico -Direcção de Turma -Direcção de Instalações -Presidência do Conselho Executivo -Director de Escola
<b>E25D</b>	-Direcção de Turma -Coordenação dos Cursos Gerais Nocturnos -Coordenação Pedagógica do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis -Presidência da Comissão Instaladora Provisória -Presidência do Conselho Executivo -Técnico dos Serviços Pedagógicos da Direcção Regional de Educação, na área de Educação e Formação de Adultos – Formador nesta área -Director de Escola
<b>E26D</b>	-Presidência da Comissão Instaladora Provisória -Director de Escola

Em relação aos cargos desempenhados, a Tabela 3 mostra-nos que todos os entrevistados desempenham ou já desempenharam cargos, à excepção do E20. Como referimos anteriormente quatro (4) exercem actualmente o cargo de Director de Escola. Relativamente aos outros cargos enumerados pelos nossos entrevistados, podemos verificar que os mais frequentes são o cargo de Direcção de Turma, desempenhado por quinze (15) professores e o cargo de Coordenação de Departamento, desempenhado por dez (10). Relativamente aos outros cargos que aparecem mencionados no quadro em análise, aferimos que são muitos e de natureza diversificada.

## 5.2- Representações dos Docentes sobre o Director de Escola<sup>7</sup>

O primeiro grande conceito que emergiu da nossa análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas, foi o que diz respeito às Representações dos professores sobre o Director de Escola. Este tema compreende as categorias “Requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de Escola” e “Perfil, Papel e Competências do Director de Escola”, cada uma delas constituída por um número variável de subcategorias. De um modo geral, podemos dizer que este primeiro conceito diz respeito ao conhecimento demonstrado pelos professores acerca do Director de Escola, quer em relação aos requisitos necessários ao exercício do cargo, sublinhando-se os mais valorizados, quer ainda à importância atribuída pelos mesmos ao Director no seio do contexto escolar.

### 5.2.1- Requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de Escola

A categoria “Requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de Escola”, compreende duas subcategorias, que passamos a analisar interpretativamente uma a uma.

#### 5.2.1.1- Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo de Director de Escola

Os dados referentes aos requisitos indispensáveis ao exercício do cargo de Director de Escola, enumerados pelos nossos entrevistados, encontram-se sistematizados na Tabela 4.

**Tabela 4.** *Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo de Director de Escola*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Características Humanas /Pessoais necessárias ao bom desempenho do cargo	21
Perfil de Líder e Capacidade Liderança	17
Ser professor	10
Formação Especializada na área de Gestão e Administração Escolar	9
Experiência na área de Gestão e Administração Escolar (de topo ou de nível intermédio)	6

<sup>7</sup> Após a análise de conteúdo das entrevistas, verificámos que a informação obtida por parte dos entrevistados que se encontram a exercer o cargo de Director de Escola, não difere da informação recolhida relativamente aos restantes entrevistados. A análise e interpretação dos resultados será por isso realizada no seu conjunto.

Quisemos, em primeiro lugar, que os nossos entrevistados se pronunciassem, sem que lhes fossem dadas quaisquer informações prévias sobre o assunto, sobre os requisitos, que para si, são indispensáveis para o exercício do cargo de Director de Escola. Podemos verificar pela Tabela 4, que a existência de características humanas/pessoais, surge como o mais apontado pelos nossos respondentes, com 21 frequências. Este aspecto foi muito realçado pelos mesmos, como podemos atestar através desta resposta exemplificativa:

*“ (...) eu penso que as características humanas são fundamentais. Penso que o papel de Director de escola, penso que tem que ser um papel muito de, unificador, de motivador, um papel consensual junto dos outros órgãos, e por isso as pessoas, para mim, um Director tem que ter sobretudo características humanas, sociais, aliadas às questões técnicas.” (E1).*

Outro aspecto também bastante sublinhado pelos nossos docentes é a importância da existência de um perfil de líder e de uma capacidade de liderança, que reúne um total de 17 frequências. Uma vez mais as palavras dos nossos entrevistados ilustram bem a escolha:

*“Liderança, o fundamental é a capacidade de liderança, a assertividade e depois a capacidade de gerir conflitos, (...)” (E5);*

*“ (...) portanto o ideal é aquilo que normalmente se chama na gíria, a liderança carismática (...)” (E12);*

Azevedo (2003), quando fala do Presidente do Conselho Executivo/Director refere-se àquele professor, homem ou mulher que, de facto, assume a liderança e o governo da escola, identificando naturalmente o Presidente do Conselho Executivo/Director com um professor. Embora esta matéria não seja passível de entendimento entre todos os sectores da vida pública, comprovamos pela leitura e análise da Tabela 4, que 10 dos nossos entrevistados, partilham desta opinião.

*“Todos os gestores e líderes escolares que se distinguem em Portugal, e felizmente há muitos, são profissionais docentes que aprenderam a função exercendo-a, dentro e apesar do quadro normativo e ideológico em que trabalham e, muitas vezes, contra esse quadro cerceador da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. (...). Não me parece que seja uma boa solução procurar «gestores profissionais», oriundos de fora do campo escolar para gerir as escolas (...)” (Azevedo, 2003:85).*

A justificar esta opção, estão afirmações como as que se seguem:

*“ (...) Para mim ser docente é muito importante.”(E8) uma vez que “ (...) ‘quem sabe da tenda é o tendeiro’. ” (E7). “ (...) Portanto se perguntar, ninguém entende, ninguém aceita alguém que venha de fora, que não seja docente, portanto terá que ser alguém inter-pares, e na minha opinião, também deverá sê-lo.” (E18)*

*“ (...) Eu acho que as tarefas gestionárias de uma escola em primeiro lugar deve ser um professor a desenvolvê-las. Como sabe há correntes que defendem precisamente ao contrário, falou-se muito da profissionalização da gestão, etc., etc., mas um professor que é Director sofre sempre uma tensão entre o lado profissional, porque ele nunca deixa de ser um, entre os demais (...)” (E26);*

A formação especializada na área de Gestão e Administração Escolar (9) e a experiência no desempenho de cargos de gestão (6), indicam-nos o peso destas opções, que comprovamos através das seguintes citações:

*“ (...) Eu acho que é muito importante a formação, ou eventualmente a experiência” (E17) “ (...) Aliás para o cargo de Director temos que ter formação na área ou experiência de um ciclo inteiro de quatro anos à frente da gestão de um agrupamento.” (E11)*

O art.º 21, ponto 4, do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (última revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas), refere a obrigatoriedade de ser um docente a desempenhar o cargo de Director de Escola, desde que seja detentor de habilitação específica para o efeito, ou possua experiência (correspondente a, pelo menos, um mandato completo) no exercício de cargos de Director, ou Adjunto do Director; Presidente ou Vice-Presidente do Conselho Executivo; Director Executivo ou Adjunto do Director Executivo; ou membro do Conselho Directivo; ou que possua experiência, de pelo menos três anos, como Director Pedagógico de estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Através da análise feita à Tabela 4, confirmamos a importância atribuída pelos professores aos aspectos contemplados na lei, mas verificamos igualmente, que os requisitos que os mesmos consideram mais importantes para o exercício deste cargo têm a ver com as características pessoais e humanas da pessoa que o desempenha, com o seu perfil de líder e com a sua capacidade de liderança, que curiosamente não se encontram referenciados legalmente.

### 5.2.1.2- Requisitos mais valorizados para o bom desempenho do cargo

Com o propósito de identificarmos dos enumerados, qual/quais os requisitos mais valorizados pelos nossos docentes para o bom desempenho do cargo de Director de Escola, observamos os dados apresentados na Tabela 5, fazendo também uma análise descritiva e interpretativa dos resultados obtidos.

**Tabela 5.** *Requisitos mais valorizados para o bom desempenho do cargo*

Unidades de Registo	Frequência
Características Humanas/Pessoais	24
Experiência na área	14
Formação Especializada na área	14
Formação contínua na área	1

Ao observarmos a Tabela 5, facilmente verificamos que o requisito mais valorizado para o bom desempenho do cargo de Director, com (24) frequências, são as características Humanas e Pessoais, seguido da Experiência na área e da Formação Especializada na área, ambas com (14) frequências. A Formação contínua na área é referenciada apenas por um (1) respondente.

#### 5.2.1.2.1 - Justifica a opção pelas características Humanas/ Pessoais

Depois de manifestarem as suas preferências, os nossos entrevistados justificaram o porquê da sua opção pelas características Humanas e Pessoais.

As características humanas/pessoais, além de se constituírem, na opinião dos nossos entrevistados, como um requisito indispensável para o exercício do cargo de Director de Escola, como pudemos verificar pela leitura Tabela 4, são também o requisito mais valorizado pelos docentes para o bom desempenho de um Director de Escola, alcançando (24) frequências, como ilustra a Tabela 5. As justificações para esta escolha são feitas da seguinte forma:

*“ (...) as características humanas ou pessoais da pessoa em causa, de quem está dirigir um Agrupamento têm um peso enorme e têm consequências nos outros aspectos todos (...)” (E3)*

*“ (...) Olhe na minha opinião acho que um Director, que é o órgão máximo em termos executivos de uma escola, deve ter, acima de tudo, características muito humanas e não ser autoritário (...) ” (E15)*

#### **5.2.1.2.2 - Justifica a opção pela Experiência na área**

Depois de fazerem as suas escolhas, os nossos entrevistados justificaram o porquê da sua opção pela Experiência na área.

A experiência acumulada no exercício de cargos de gestão de topo, é um dos requisitos legalmente impostos (em alternância com a formação especializada na área de Gestão e Administração Escolar) e também dos mais valorizados pelos nossos inquiridos (14). De acordo com os mesmos:

*“ (...) Se a pessoa não tiver ou experiência ou conhecimentos de gestão, ai passa mal, é muita burocracia, muitos procedimentos de muita natureza, porque ainda por cima agora a funcionar em Agrupamentos, não precisa apenas saber do seu nível de ensino, aquilo onde tem experiência (...) ” (E7)*

#### **5.2.1.2.3 - Justifica a opção pela Formação Especializada na área**

Depois de fazerem as suas escolhas, os nossos entrevistados justificaram o porquê da opção pela Formação Especializada na área.

A habilitação específica para o efeito, está definida no Decreto-lei nº. 75/2008, de 22 de Abril, art.º 21, nº 4, alínea a), como condição para o exercício de funções de administração e gestão escolar (em alternância com a experiência na área). De acordo com o mesmo:

*“Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições: a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do nº1 do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.”*

Também para (14) dos professores por nós entrevistados, ser detentor habilitação específica na área é sinónimo da existência de conhecimentos técnico-científicos que proporcionam e facilitam uma gestão mais eficaz e de maior qualidade. Como refere a **(E11)**:

*“ (...) a formação também é muito importante na medida em que nos dá uma preparação para determinadas situações. É uma base, que nos proporciona alguns conhecimentos técnicos especializados, e que nos dá uma maior confiança (...) ”.*

#### **5.2.1.2.4 - Justifica a opção pela Formação Contínua na área**

Depois de fazerem as suas escolhas, os nossos entrevistados justificaram o porquê da opção pela Formação Contínua na área.

A formação contínua na área de Administração e Gestão Escolar é claramente o requisito que os nossos inquiridos menos valorizam para o bom desempenho do cargo de Director de Escola, uma vez que apenas o **E19** o indicou, dizendo:

*“ (...) claro que a formação contínua, porque isto (...) porque as mudanças estão aí ”.*

No entanto, se nos debruçarmos no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, verificamos (anexo, ponto V, n.º 1), que a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida é uma das quatro dimensões fundamentais em que se estrutura o Perfil geral dos professores, pois, de acordo com o mesmo:

*“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.*

Sendo o Director de Escola igualmente um professor, com responsabilidades acrescidas inerentes à responsabilidade do cargo que desempenha, a formação contínua específica à área da Gestão e Administração Escolar ou a de carácter geral, deverá ser parte do seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, como também o deverá ser para os restantes professores.

Em forma de síntese, podemos afirmar que as capacidades de liderança exigidas no final deste século, têm mais a ver com as características de personalidade, do que propriamente com competências técnicas. A qualidade profissional da liderança exigida por esta nova lógica da colaboração, parece legitimar a afirmação que as organizações hoje, precisam mais de líderes que de gestores (Peiró, Prieto & Roe, 1996).

## 5.2.2- Perfil, Papel e Competências do Director de Escola

Ainda inserida no primeiro grande tema que emergiu da análise de conteúdo do “*corpus*” de informação das entrevistas “ Representações dos professores sobre o Director de Escola”, surge a categoria “Perfil, Papel e Competências do Director de Escola”, que compreende sete subcategorias, que passamos a analisar interpretativamente uma a uma.

### 5.2.2.1 - Características de Perfil do Director de Escola (nomeadamente as de cariz técnico e humano)

Nesta subcategoria os nossos inquiridos pronunciaram-se em relação às características que devem fazer parte do Perfil de um Director de Escola, que são enumeradas na Tabela 6.

**Tabela 6.** *Características de Perfil do Director de Escola (nomeadamente as de cariz técnico e humano)*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Justiça, Imparcialidade e Transparência (respeito e cumprimento dos Princípios Éticos e Deontológicos)	11
Capacidade de delegar, partilhar, mediar e orientar	10
Capacidade de Comunicar (clareza e segurança)	8
Capacidade de exercer a autoridade	8
Perfil de Líder	8
Empreendedorismo/Inovação/Criatividade	8
Inteligência	8
Motivação	7
Humanismo	7
Moderador /Apaziguador/Conciliador de conflitos	6
Profissionalismo, Competência, Rigor, Trabalho e Exigência	6
Capacidade de ouvir	5
Capacidade de relacionamento com o outro (elementos da comunidade educativa)	4
Capacidade de congregar esforços	4
Visão ampla e estratégica em relação à realidade que o circunda	4
Assertividade	3
Bom senso/equilíbrio e sensibilidade	3
Respeita o outro e inspira confiança	3
Dinamismo	2
Segurança/Confiança	2
Disponibilidade	2
Bondade e compreensão	2
Persistência/Determinação	2
Responsabilidade	1
Ambição	1
Coerência	1
Abertura	1
Frontalidade	1
Consensual idade	1
Empatia	1
Carisma	1
Sujeito Multifacetado	1
Capacidade de ser prestável	1
Capacidade de negociação	1
Perspicácia	1

Como podemos apurar pela leitura deste quadro, no topo de uma extensa lista de características, que na perspectiva destes docentes, devem fazer parte integrante do Perfil de um Docente que exerce o cargo de Director de Escola, surgem a “Justiça, Imparcialidade e Transparência” com (11) frequências e a “capacidade de delegar, mediar e orientar” com (10). A afirmação seguinte ilustra bem estes aspectos:

*“(...) Portanto esta questão da imparcialidade, da justiça, da transparência, aaa do cumprimento dos valores éticos e deontológicos têm também de fazer parte do Perfil.” (E1)*

Seguem-se características como, a “capacidade de comunicar” (8), a “capacidade de exercer a autoridade” (8), a existência de um “Perfil de líder” (8), “o empreendedorismo, a inovação e a criatividade” (8) e a “inteligência” (8) também elas muito referidas através de palavras como estas:

*“(...) A capacidade relacional e de comunicação parece-me muito importante, parece-me mesmo fundamental (...)” (E2)*

*“(...) Outra questão muito interessante é a questão da autoridade, que penso que deve fazer parte do perfil de um Director (...)” (E1)*

*“(...) A questão de ser uma pessoa empreendedora, de ser uma pessoa inovadora, de ser uma pessoa que motive para a qualidade e a excelência de uma escola de um Agrupamento, tem a ver também com aquilo que tem que ser um Perfil (...)” (E1)*

*“(...) Tem que ser inteligente, tem que ser aberto, tem que ser espontâneo, tem que ser perspicaz e comunicativo também. E humano também tem que ser humano (...)” (E4)*

Também muitas vezes enumeradas pelos nossos entrevistados aparecem-nos características como, “motivação” e “humanismo”, ambas com (7) frequências, “Moderador/Conciliador de Conflitos”, “Profissionalismo, Competência, Rigor, Trabalho e Exigência” com (6) frequências, e “Capacidade de Ouvir” com (5). A “Capacidade de relacionamento com o outro”, a “Capacidade de Congregar esforços”, a “Visão ampla e estratégica em relação à realidade que o circunda”, registam (4) escolhas, e a “Assertividade”, o “Bom senso, equilíbrio e sensibilidade” e “Respeita o outro e inspira confiança” registam (3) preferências cada.

Bush e Glover (2003), sublinham a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar.

Menos vezes apontadas, mas não menos importantes são qualidades como “Dinamismo”, “Segurança/confiança”, “Disponibilidade”, “Bondade e Compreensão”, “Persistência/Determinação” que obtêm (2) frequências. “Responsabilidade”, “Ambição”, “Coerência”, “Abertura”, “Frontalidade”, “Consensualidade”, “Empatia”, “Carisma”, “Sujeito Multifacetado”, “Capacidade de ser prestável”, “Capacidade de negociação” e “Perspicácia”, obtêm apenas (1) frequência.

*“ (...) A capacidade de liderança tem ligada a si um conjunto de qualidades tão vasto, (...) que cada vez mais cargos de chefia exigem que a pessoa seja multifacetada e tenha um conjunto de competências maior.” (E3)*

Os estudos mostram, que a satisfação dos indivíduos, em diferentes tipos de ocupação, aumenta quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando desta forma, a consecução dos objectivos profissionais que o indivíduo valoriza (Locke, 1976; Garcia, 1995; Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996).

Mais do que às competências profissionais, as actuais expectativas fazem um forte apelo às qualidades pessoais dos professores que ocupam os órgãos directivos, a quem compete dirigir e gerir o funcionamento da escola, incentivar e orientar os diferentes parceiros da comunidade educativa, coordenar e moderar as actividades e relações de grupo, atribuir e distribuir os recursos disponíveis e algumas tarefas a desempenhar.

#### **5.2.2.2 - Papel do Director de Escola**

A subcategoria “Papel do Director de Escola”, encontra-se sistematizada na Tabela 7, através de unidades de registo, que representam a perspectiva dos docentes entrevistados, em relação à mesma.

**Tabela 7.** *Papel do Director de Escola*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Liderar, motivar e valorizar os que colaboram consigo para que todos trabalhem para o mesmo fim e concretizem um trabalho de equipa	26
Papel principal da organização, concentra nas suas mãos tudo, é o “obreiro”	11
Gerir a nível pedagógico e de todos os outros recursos (humanos, administrativos, financeiros e patrimoniais), de forma a melhorar a qualidade do ensino	11
Mentor das políticas que pretende implementar na escola	5
Intervir, tomar decisões e resolver problemas no imediato	4
Distribuir eficaz e atempadamente a informação	3
Ouvir os pares, as suas preocupações, com o objectivo de os ajudar, valorizando-os	3
Manter-se actualizado e atento às inovações/mudanças pois a sua actividade é dinâmica	3
Promover uma política que não origine rupturas entre as diferentes estruturas de liderança	3
Exercer a autoridade que lhe compete	2
Observar, planejar, organizar, avaliar	2
Ser o exemplo para os seus subordinados	2
Procurar alternativas de financiamento	2
Conhecer profundamente a(s) sua(s) escola(s) e os recursos que tem disponíveis no intuito de rentabilizá-los e resolver problemas diagnosticados	2
Gerir as relações humanas, nomeadamente os conflitos	2
Arriscar de forma ponderada, sabendo medir/controlar o risco das suas inovações	2
Promover a participação dos pais, encarregados de educação e comunidade envolvente	1
Conhecer a realidade do meio que envolve a escola	1
Arranjar estratégias de qualidade para ocupar os tempos não lectivos dos alunos	1
Desenvolver uma gestão com características inovadoras que faça evoluir a escola	1
Dar despachos de natureza diversa	1
Compreender a escola como organização de aprendentes	1
Executar, supervisionar, orientar e mediar toda a acção da organização escolar	1
Conhecer as especificidades e ser sensível aos problemas dos diferentes níveis de ensino presentes no Agrupamento	1

Neste ponto o aspecto mais salientado, com (26) respostas foi “Incentivar, motivar e valorizar os que colaboram consigo para que todos trabalhem para o mesmo fim e concretizem um trabalho de equipa”.

Sabemos, pela revisão de literatura realizada, e também pelos testemunhos de muitos dos nossos entrevistados, a importância atribuída ao trabalho de equipa. É importante, no entanto, a equipa funcionar como um todo estruturado, pautado pelos princípios básicos do compromisso e da confiança, sendo reconhecida e responsabilizada pelos sucessos e fracassos. Neste sentido, é fundamental desenvolver-se sinergias humanas, orientando todos os colaboradores para um compromisso comum. Através do conhecimento dos pontos fracos e fortes de cada pessoa, e do seu consequente e adequado aproveitamento, podem formar-se equipas muitíssimo eficazes e produtivas.

Actualmente um bom líder, deverá ser acima de tudo um excelente condutor de equipas de trabalho. Terá de ser o principal impulsionador da mudança, assumindo nos melhores e nos

piores momentos, as suas consequências, apostando fortemente na promoção da sua formação contínua e aprendizagem, e na dos seus colaboradores.

A questão do Director de Escola ser o detentor do “Papel principal da organização e concentrar nas suas mãos tudo”, é a unidade de registo que alcança (11) preferências. Também a unidade de registo referente ao papel do Director como “Gestor pedagógico e de todos os outros recursos (humanos, administrativos, financeiros e patrimoniais), de forma a melhorar a qualidade do ensino” obtém o mesmo valor de frequência. A declaração que se segue é exemplo destas escolhas:

*“ (...) O papel principal, é o de gestor, o de orientador, é tudo...o impulsionador, o mediador, tudo (...) Um bom Director faz a diferença (...)” (E5)*

De facto, se continuarmos a analisar a Tabela 7, respeitante ao Papel do Director de Escola, constatamos que os nossos entrevistados possuem um conhecimento bastante abrangente do que consideram ser o Papel de um Director de Escola. (5) consideram que o Director deve ser o “Mentor das políticas que pretende implementar na escola”, (4) atribuem-lhe a responsabilidade de “Intervir, tomar decisões e resolver problemas no imediato”, (3) incutem-lhe a responsabilidade de “distribuir eficaz e atempadamente a informação”, “ouvir os pares, as suas preocupações, com o objectivo de os ajudar”, de se “manter actualizado e atento às inovações/mudanças pois exerce uma actividade que é dinâmica”, e de “promover uma política que não origine rupturas entre as diferentes estruturas de liderança” ,

*“ (...) delegando funções nos parceiros (...) por exemplo nas chefias intermédias que são os mensageiros e o elo de ligação entre os diferentes departamentos.” (E6)*

Com (2) frequências, surgem os papéis de “exercer a autoridade que lhe compete”; “observar, planear, organizar, avaliar”; “ser o exemplo para os seus subordinados”; “procurar alternativas de financiamento”; “conhecer profundamente a(s) sua(s) escola(s) e os recursos que tem disponíveis, no intuito de rentabilizá-los e resolver problemas diagnosticados”; “gerir as relações humanas, nomeadamente os conflitos” e “arriscar de forma ponderada, sabendo medir/controlar o risco das suas inovações”.

Para finalizar a análise dos dados da Tabela 7, referentes ao Papel do Director de Escola enumerados pelos nossos entrevistados, enunciámos as seguintes funções: “promover a participação dos pais, encarregados de educação e comunidade envolvente”, “conhecer a realidade do meio que envolve a escola”, “arranjar estratégias de qualidade para ocupar os tempos não lectivos dos alunos”, “desenvolver uma gestão com características inovadoras que faça evoluir a escola”, “dar despachos de natureza diversa”, “compreender a escola como organização de aprendentes”, “executar, supervisionar, orientar e mediar toda a acção da organização escolar”, e “conhecer as especificidades e ser sensível aos problemas dos diferentes níveis de ensino presentes no Agrupamento”, cada uma delas com (1) frequência.

De acordo com Barrère:

“aos directores de escola estão acometidas funções muitíssimo variadas, dispersas, que envolvem desde a resolução de problemas, as rotinas burocráticas, a preparação de trabalho para outros e as funções definidas pela hierarquia, bem como todo o trabalho relacional com todos os elementos da comunidade educativa” (2006: 2).

Também Ruzafa (2003: 231), apresenta, com algum detalhe, as funções inerentes aos professores responsáveis pelos centros educativos espanhóis e que na generalidade se identificam com as dos nossos Directores:

*“supervise el funcionamiento diario del centro, de la disciplina general; también se vio necesario que dicho profesor se encargase de tareas administrativas y fuese responsable ante la administración educativa competente en materia de educación de los otros enseñantes, así como los locales y de los propios alumnos.”*

Sistematizámos as unidades de registo que os nossos entrevistados expuseram em relação ao papel, funções e tarefas gestionárias desempenhadas pelos Directores. Estas tarefas, encontram-se devidamente teorizadas e possuem características que lhes são inerentes. Definem-se, em número significativo, pela “brevidade”, isto é, as tarefas mais breves acabam por consumir mais energia e atenção do que aquelas que mais tempo demoram, pela “fragmentação” que resulta das constantes interrupções a que os directores estão constantemente sujeitos, sendo obrigados a desviar as atenções para problemas ou situações urgentes que surgem, e ainda pela “variedade” que supõe que os responsáveis pelas escolas ponham ao serviço das mesmas, todas as suas capacidades, os seus

conhecimentos para lidar com uma miríade de assuntos, que vão desde os mais triviais aos que requerem grande concentração e esforço (Ruzafa, 2003; Barrère, 2006).

A compreensão da verdadeira realidade do trabalho desenvolvido pelos directores escolares/presidentes dos conselhos executivos preconiza necessariamente uma visão holística, de conjunto e multidimensional.

Usando as palavras de dois entrevistados, diríamos para concluir a análise desta subcategoria que o Director de Escola:

*“(...) desempenha um papel muito importante (...) (E4) e (...) tal como a lei está neste momento, a organização escolar é aquilo que o Director quiser (...) se ele quiser centraliza tudo em si, se ele quiser delegar e manter uma certa tradição de gestão democrática que existia nas escolas, também pode.” (E7)*

### 5.2.2.3 - Competências do Director de Escola

Nesta subcategoria os entrevistados enumeraram as competências do Director de Escola, realçando as que para si, consideram mais relevantes.

**Tabela 8.** *Competências do Director de Escola*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico	12
Elaborar/supervisionar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Actividades, o Relatório anual de Actividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia	12
Gerir as Instalações, espaços de equipamentos, bem como os outros recursos educativos (administrativos, financeiros e culturais)	11
Preside ao Conselho Pedagógico, por inerência de funções	9
Gerir os Recursos Humanos, nomeadamente em relação à distribuição de serviço docente e não docente, à constituição de turmas, etc.)	7
Gerir pedagogicamente	6
Representar a escola, é o seu “rosto”	6
Preside ao Conselho Administrativo	5
Prestar contas ao Conselho Geral e à Administração Educativa Regional e Central	5
Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis	4
Seleccionar Projectos a dinamizar e oferta formativa da escola	4
Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos	4
Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente	3
Elemento de ligação entre a escola e a autarquia	3
Define critérios de avaliação de alunos, nos termos dos regimes legais aplicáveis	3
Intervir nos termos da lei no processo de Avaliação de Desempenho do pessoal docente	2
Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras organizações	2
Proceder à avaliação do pessoal não docente	2
Designar/nomear as chefias intermédias	2
Aprovar o Plano de Formação do pessoal docente e não docente	1
Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar	1
Elaborar o Projecto de Orçamento em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral	1

As competências do Director de Escola estão definidas no art.º 20 do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que sustenta a última revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

Ruzafa (2003) e Barrère (2006) evidenciam a multiplicidade das tarefas remetidas aos directores das escolas/presidentes dos conselhos executivos. Essas tarefas são descritas de acordo com o seu pendor, abarcando competências de ordem burocrática, administrativa, pedagógica, de representação, de gestão de recursos humanos, enfim uma plêiade de funções que obriga a uma gestão muito exigente do tempo, e a um número de horas de trabalho que vai desde as 24 horas semanais até às 75 horas semanais.

Pela análise interpretativa da Tabela 8, as competências do Director parecem-nos também fazer parte dos conhecimentos dos nossos docentes entrevistados, tornando-se este facto claro e objectivo através da listagem de competências que atrás apresentamos.

À cabeça das competências apontadas ao Director, com (12) frequências, “submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo de Escola, elaborado pelo Conselho Pedagógico”, ao qual o Director preside. Igualmente com (12) frequências, “Elaborar/supervisionar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Actividades, o Relatório anual de Actividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia”

Ainda dentro da subcategoria “Competências do Director”, as unidades de registo “ Gerir as Instalações, espaços de equipamentos, bem como os outros recursos educativos (administrativos, financeiros e culturais) ” (11), “Preside ao Conselho Pedagógico, por inerência de funções” (9) e “Gerir os Recursos Humanos, nomeadamente em relação à distribuição de serviço docente e não docente, à constituição de turmas, etc.)” (7), obtêm também, como registámos, valores de frequência significativos.

Valores de frequência igualmente expressivos obtêm as unidades de registo, “Gerir pedagogicamente” (6); “Representar a escola, é o seu ‘rosto’ ” (6); “Preside ao Conselho Administrativo” (5); “Prestar contas ao Conselho Geral e à Administração Educativa Regional e Central” (5); “Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos

termos dos regimes legais aplicáveis” (4); “Seleccionar Projectos a dinamizar e oferta formativa da escola” (4); “Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos” (4); “Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente” (3); “Elemento de ligação entre a escola e a autarquia” (3); “Define critérios de avaliação de alunos, nos termos dos regimes legais aplicáveis” (3).

Menos vezes referidas pelos entrevistados, mas com igual interesse para o estudo da nossa problemática, encontram-se as unidades de registo: “Intervir nos termos da lei no processo de Avaliação de Desempenho do pessoal docente” (2); “Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com outras organizações” (2); “Proceder à avaliação do pessoal não docente (2) ”; “Designar/nomear as chefias intermédias” (2); “Aprovar o Plano de Formação do pessoal docente e não docente” (1); “Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar” (1); “Elaborar o Projecto de Orçamento em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral” (1).

Todas as competências enunciadas pelos entrevistados são igualmente importantes e necessárias, e todas elas fazem parte das responsabilidades de um Director de Escola. Para os nossos entrevistados algumas apenas têm maior visibilidade que outras, como podemos corroborar através das suas respostas:

*“(...) é o Presidente de tudo, é o Presidente do Pedagógico, do Conselho Administrativo, é o Gestor portanto, é quem nomeia todas as pessoas de confiança, os professores, Coordenadores, Directores de Turma, todos, todos, todos” (E7)*

*“(...) A questão do pessoal docente, do não docente, da avaliação, da contratação, que também faz parte das competência do Director, o distribuir serviço, o designar Coordenadores, o gerir instalações, o estabelecer protocolos, ...uma infinidade que faz parte da escola como organização(...)”(E1)*

#### **5.2.2.4 – Liderança pessoal que caracteriza e diferencia Directores e Agrupamentos**

Os dados relacionados com o questionamento sobre a existência ou não de uma forma própria de liderança que caracteriza e distingue Directores/Agrupamentos são apresentados na Tabela 9. As características que, na opinião dos nossos respondentes os distinguem, estão enunciadas na Tabela 10, que passaremos a analisar respectivamente.

**Tabela 9.** Liderança pessoal que caracteriza e diferencia Directores e Agrupamentos

OS DIRECTORES TÊM UMA FORMA PESSOAL DE LIDERANÇA?	NÚMERO DE RESPONDENTES
Sim	26
Não	0
Total	26

Quando interrogados sobre a existência ou não de uma forma de liderança pessoal que caracteriza e diferencia os diferentes Directores de Escola e respectivos Agrupamentos, os nossos entrevistados foram unânimes na resposta afirmativa.

O total dos nossos (26) entrevistados (4 deles a exercerem funções de Director), consideram que o Director implementa uma forma de actuação/gestão própria, sustentada pelo Perfil de Líder, que é único, e pela capacidade de liderança que é singular.

Também a pesquisa conduzida a nível internacional nos últimos 20 anos demonstra que a liderança ao nível da escola tem impacto no clima organizacional e nos resultados escolares (Hallinger & Snidvongs, 2005).

#### 5.2.2.4.1 - Características que diferenciam os Directores

De forma a justificar a resposta anterior, os entrevistados enumeram uma lista de características, que na sua opinião, contribuem para distinguir e diferenciar os Directores, as suas práticas e consequentemente os Agrupamentos que dirigem.

**Tabela 10.** Características que diferenciam os Directores

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Filosofia Educativa do Director, uma vez que o mesmo define as prioridades da escola que dirige à luz do que quer para a mesma. Uma escola é o espelho de quem a dirige.	14
Características pessoais, personalidade do Director	9
Dinamismo, inovação e espírito de iniciativa próprios de cada Director	8
Perfil de líder e Estilo de liderança	7
Reconhecer o trabalho dos pares, motivá-los, incentivá-los a continuar /Capacidade do Director de ser consensual, de congregar esforços e de contagiar, para que todos trabalhem para o mesmo	7
Profissionalismo e entrega ao trabalho	4
Plano de Intervenção do Director (definição clara do que quer atingir)	4
Capacidade de gerir sabendo tirar partido das disponibilidades humanas e materiais que tem ao seu dispor	3
Visão estratégica de todo, aproveitando e valorizando a especificidade e riqueza de cada escola	3
Capacidade relacional do Director com os restantes elementos da comunidade escolar, nomeadamente com os professores, capacidade de dialogar e de ouvir o outro	3

Capacidade de exercer uma autoridade positiva e reconhecida	2
Rigor, exigência e metodologia na actuação do Director	2
Carisma do Director	1
Capacidade de pôr as estruturas intermédias a funcionar, não querer fazer tudo	1
Competência técnico-pedagógica do Director	1
Diferença pelo facto de ser Directora/Director	1
Preocupação com as necessidades do meio empresarial envolvente	1
O olhar atento do Director	1
Fomentar a participação dos pais na vida escolar	1
Formação académica do Director	1
Saber articular eficazmente todas as escolas do Agrupamento para que todas funcionem como um todo e tenham a mesma identidade	1

Da lista de unidades de registo relativas às características que diferenciam os Directores sistematizadas na Tabela 10, uma vez mais constatamos que as características humanas e pessoais do Director de Escola são sempre as mais apontadas por parte dos nossos entrevistados. A comprovar esta afirmação observamos, na presente análise, que as unidades de registo, que obtêm maior destaque são a “Filosofia Educativa do Director, uma vez que o mesmo define as prioridades da escola que dirige à luz do que quer para a mesma. Uma escola é o espelho de quem a dirige” referida por (14) entrevistados e as “Características pessoais, personalidade do Director” enunciada por (9). Para exemplificar o exposto, apresentamos a seguinte opinião:

*“ (...) A personalidade da pessoa que lidera bem define muito, altera completamente um Agrupamento do outro (...)” (E8)*

Ao continuarmos a analisar a presente Tabela verificamos que existe semelhança e concordância entre os dados desta, e os dados obtidos na análise interpretativa das Tabelas 6 e 7, referentes respectivamente, às características de Perfil do Director de Escola e ao seu Papel.

Os nossos entrevistados consideram ainda, que o que diferencia os directores é: o “Dinamismo, inovação e espírito de iniciativa próprios de cada Director” (8), o “Perfil de líder e Estilo de liderança” (7), a capacidade de “ Reconhecer o trabalho dos pares, motivá-los, incentivá-los a continuar /Capacidade do Director de ser consensual, de congregar esforços e de contagiar, para que todos trabalhem para o mesmo” (7), o “Profissionalismo e entrega ao trabalho” e o “Plano de Intervenção do Director (definição clara do que quer atingir) ”, ambas com (4) frequências. Como ilustram as palavras de alguns respondentes:

*(...) O estilo de liderança é um..., é talvez aquilo que mais distingue, porque depois o normativo da gestão é igual para todos exactamente, penso que é ao nível do estilo de liderança que vai haver as maiores diferenças (...) (E13) (...) se for um Director com iniciativa, com mais espírito de iniciativa, pois a escola tem sempre mais projectos (...) (E11)*

De acordo com a informação recolhida, são também características que marcam a diferença entre os Directores: “Capacidade de gerir sabendo tirar partido das disponibilidades humanas e materiais que tem ao seu dispor”, a “Visão estratégica de todo, aproveitando e valorizando a especificidade e riqueza de cada escola” e a “Capacidade relacional do Director com os restantes elementos da comunidade escolar, nomeadamente com os professores, capacidade de dialogar e de ouvir o outro”. Apresentam (3) frequências cada. Na opinião de uma das entrevistadas:

*“ (...) há o Director ou o Presidente que é responsável, que tenta incutir nos outros a responsabilidade, o espírito de equipa e de trabalho, e que valoriza as pessoas que estão à sua volta (...).” (E14)*

Com (2) frequências registamos a “Capacidade de exercer uma autoridade positiva e reconhecida” e o “Rigor, exigência e metodologia na actuação do Director. Com apenas (1) frequência cada, anotamos o “Carisma do Director”, a “Capacidade de pôr as estruturas intermédias a funcionar, não querer fazer tudo”, a “Competência técnico-pedagógica do Director”, a “Diferença pelo facto de ser Directora/Director”, a “Preocupação com as necessidades do meio empresarial envolvente”, “ O olhar atento do Director”, a capacidade de “Fomentar a participação dos pais na vida escolar”, a “ Formação académica do Director”, e o “ Saber articular eficazmente todas as escolas do Agrupamento para que todas funcionem como um todo e tenham a mesma identidade”.

#### **5.2.2.5 - Condicionalismos à actuação do Director**

Questionados sobre os condicionalismos porque passariam os Directores, as respostas que obtivemos deram origem à Tabela 11, que passamos a analisar. Uma vez mais as respostas são apresentadas respeitando as frequências obtidas em cada unidade de registo, e apresentadas por ordem de frequência.

**Tabela 11.** *Condicionalismos à actuação do Director*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Questões financeiras/restrições orçamentais e logísticas	12
Limitação e dependência excessiva em relação às instâncias/chefias superiores (a autonomia continua a ser relativa)	8
Barreiras/resistências da massa humana que podem originar mau ambiente relacional e dificuldade em envolver todos (lidar e gerir muitas pessoas diferentes)	8
Características dos agrupamentos (dimensão, localização, público alvo, condições físicas, contexto disciplinar difícil, etc.)	7
Mudanças constantes no contexto escolar (legislativa, normativa) que provoca um clima de incertezas	6
Perda de autoridade e reconhecimento do valor da escola por parte da comunidade	4
Excesso de responsabilidades e falta de tempo/condições para exercer todas as competências/tarefas que lhe são exigidas (ex: recursos humanos reduzidos)	3
Relação difícil entre os dois sistemas: família e escola	2
Implementação de regras e disciplina e dificuldade no cumprimento das mesmas (o poder é limitado)	2
Quadro de pessoal que decorre de concursos públicos, que não permite a selecção por parte do Director e origina instabilidade do corpo docente e não docente	2
Contextos familiares e sociais cada vez mais complexos, exigentes, diferenciados e em permanente mudança	1
Falta de formação do pessoal não docente	1
Dificuldade em comunicar e estabelecer relações de parceria com todas as entidades que se relacionam com a escola	1

A crise económica e financeira que o nosso País vive, faz-se sentir ao nível dos diferentes sectores de actividade da nossa sociedade, e o ensino não é excepção. O sector financeiro das escolas tem sofrido não apenas cortes, como também supressão de algumas verbas que lhe estão destinadas.

Perante o actual cenário não é de estranhar que em relação à subcategoria “Condicionalismos à actuação do Director”, um elevado número de inquiridos (12), aqui representados pelas palavras do (E13), tenha respondido que são os “ (...) *condicionalismos do orçamento geral do estado*”.

A questão da “Limitação e dependência excessiva em relação às instâncias/chefias superiores (a autonomia continua a ser relativa)”, é também apontada, por (8) dos nossos inquiridos, como um condicionalismo à actuação dos Directores, pois são “ (...) *imposições que lhes são feitas pela legislação. A autonomia é muito relativa.*” (E9).

As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático, o que deixa aos órgãos de gestão locais uma margem de autonomia decisória muitíssimo reduzida.

As “Barreiras/resistências da massa humana que podem originar mau ambiente relacional e dificuldade em envolver todos”, ocupam igualmente um lugar de destaque nas unidades de registo anotadas relativamente à subcategoria “Condicionalismos à acção do Director”, com o mesmo número de frequências da unidade de registo anterior (8). Alguns dos nossos entrevistados expõem o seu ponto de vista da seguinte forma:

*“ (...) a condicionante humana acho que é o cerne de tudo (...)” (E8) uma vez que “ (...) os directores que estão à frente destes Agrupamentos, têm que tocar objectivos e sensibilidades completamente diferentes (...)” ( E14) ao “(...) Lidar com tantos professores e funcionários(...)”(E11).*

As características dos Agrupamentos são também apontadas como um possível condicionalismo à actuação do Director por (7) entrevistados. Como alguns deles referem:

*“(...) O ambiente cultural pode contribuir positiva ou negativamente para o sucesso da escola e tornar-se um condicionalismo (...)” (E8) “(...) O contexto da escola e as características socioculturais e económicas dos alunos também contam muito (...)” (E13), e também “(...) A dimensão do Agrupamento (...)” (E9).*

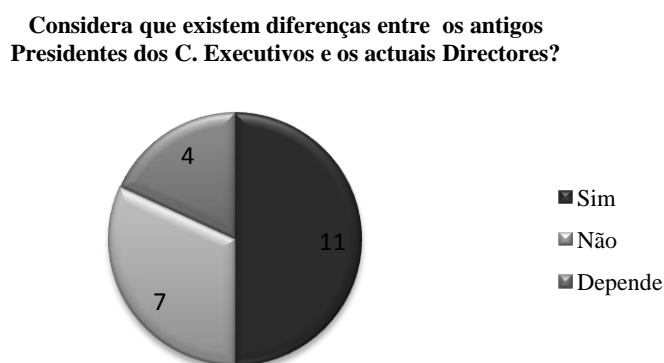
As “Mudanças constantes no contexto escolar (legislativa, normativa) que provoca um clima de incertezas” obtém (6) frequências, valor muito semelhante à unidade de registo anterior. A “Perda de autoridade e reconhecimento do valor da escola por parte da comunidade” obtém (4) frequências e o “Excesso de responsabilidades e falta de tempo/condições para exercer todas as competências/tarefas que lhe são exigidas (ex: recursos humanos reduzidos)” obtém (3).

Menos vezes enumerados, mas igualmente importantes, são referenciados os condicionalismos: “Relação difícil entre os dois sistemas: família e escola”, “Implementação de regras e disciplina e dificuldade no cumprimento das mesmas (o poder é limitado)” e “Quadro de pessoal que decorre de concursos públicos, que não permite a selecção por parte do Director e origina instabilidade do corpo docente e não docente”, com (2) frequências. “Contextos familiares e sociais cada vez mais complexos, exigentes, diferenciados e em permanente mudança”, “ Falta de formação do pessoal não docente” e “ Dificuldade em comunicar e estabelecer relações de parceria com todas as entidades que se relacionam com a escola” alcançam (1) frequência.

### 5.2.2.6 - Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores<sup>8</sup>

Na subcategoria “Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores” pedimos aos entrevistados que nos dessem a sua opinião sobre o referido assunto. Analisemos então os resultados dos dados obtidos, através da leitura do Gráfico 1.

**Gráfico 1.** *Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores*



N-22

Ao analisarmos o Gráfico 1, verificamos que 11 respondentes concordam que existem diferenças entre os antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e os actuais Directores, 7 consideram que não existem diferenças, e 4 respondem que depende. Do total de 26 protagonistas, verificamos que apenas 22 respondem a esta questão. Um aspecto que consideramos pertinente assinalar, independentemente do tipo de resposta obtida, é o facto de muitos dos entrevistados referirem que (...) *ainda é pouco tempo e não dá para ver (...) ainda não houve tempo de diferenciar (...)* (E14) (...) *Como disse o tempo é curto ainda para fazer avaliações, mas eu acho que há diferenças (...)* (E3)

Depois de darem o parecer sobre a questão anteriormente colocada, os respondentes justificaram a sua resposta, que passamos a analisar em seguida:

<sup>8</sup> A maioria dos entrevistados refere que o tempo ainda é curto para fazer avaliações

### 5.2.2.6.1 – Justifica que existem diferenças, porque...

**Tabela 12.** *Justifica que existem diferenças, porque...*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Era um órgão colegial e agora é um órgão unipessoal	6
Os Directores têm necessidade de uma maior afirmação, de reforçar a sua posição (como gestor, como cabeça do grupo, em termos de autoridade) mas tudo depende da pessoa que exerce o cargo	4
Pode existir maior risco de autoritarismo	4
A eleição do Presidente do Conselho Executivo era mais democrática e uma vez que eram os pares a eleger havia também maior preocupação em consultar a sua opinião, agora como é o Conselho Geral que elege as decisões são dadas como tomadas	4
O pedido e a prestação de contas são dirigidos ao Director e não à sua equipa	3
O Director só realiza um trabalho de equipa se quiser e só partilha competências se assim o entender	2
A hierarquia na Direcção está mais marcada	1
Os actuais Directores candidatam-se sozinhos e só dão a conhecer a sua equipa atempadamente se assim o entenderem	1
Tem mais poder decisório imediato	1

Como podemos verificar dos 11 respondentes que disseram que sim, (6) argumentou que as diferenças residem essencialmente no facto de anteriormente ser um órgão colegial e actualmente ser um órgão unipessoal:

*“(...) Eu acho que o facto de passar de órgão colegial a órgão unipessoal eu acho que sim, que isso pode levar a um grande perigo que é o autoritarismo (...)” (E5)*

Na opinião de (4) destes entrevistados, “Os Directores têm necessidade de uma maior afirmação, de reforçar a sua posição (como gestor, como cabeça do grupo, em termos de autoridade) mas tudo depende da pessoa que exerce o cargo”. A justificá-lo a afirmação:

*“(...) eu acho que o Director passou a sentir necessidade, para já de se afirmar como cabeça deste grupo, não é(...)” (E3)*

Igualmente (4) entrevistados referem a possibilidade de existir maior risco de autoritarismo. Como afirma o (E5) *(...) Autoridade sim, autoritarismo não, não é? (...)*. O (E7) reforça esta ideia dizendo: *(...) Sente-se que a palavra Director quer dizer autoritarismo, coisa que não se sentia com os Conselhos Executivos (...)*.

A alteração da forma de eleição do Director, com (4) frequências, é mais uma das unidades de registo que surge no alinhamento da subcategoria sobre as diferenças entre Presidente do Conselho Executivo/Director. Como podemos verificar o (E7) ao afirmar que (...) a

*eleição democrática dos Executivos obrigava, entre aspas, a sua acção a ser concertada, a ser continuamente democrática (...)* confirma a preocupação demonstrada pelos docentes com o facto da eleição ter deixado de ser tão democrática, uma vez que era realizada pelos pares, e agora é pelo Conselho Geral. De acordo com o Art.º 21, n.º 1, do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, “O Director é eleito pelo Conselho Geral”.

Neste novo modelo “O pedido e a prestação de contas são dirigidos ao Director e não à sua equipa” obtém (3) frequências.

São também utilizadas pelos nossos entrevistados, para justificar as diferenças existentes entre os antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores, as unidades de registo: “ O Director só realiza um trabalho de equipa se quiser e só partilha competências se assim o entender” com (2) frequências; “A hierarquia na Direcção está mais marcada”; “ Os actuais Directores candidatam-se sozinhos e só dão a conhecer a sua equipa atempadamente se assim o entenderem” e “Tem mais poder decisório imediato” todas igualmente com (1) frequência apenas.

#### 5.2.2.6.2 – Justifica que não existem diferenças, porque...

**Tabela 13.** *Justifica que não existem diferenças, porque...*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Não vejo de onde vem esse poder por aí além	4
Ainda está tudo muito parecido e muito no início	2
Tem a ver essencialmente com a pessoa que está no cargo e com o seu perfil de liderança	1

Dos 7 entrevistados que afirmaram não existirem diferenças a registar entre os Presidentes dos Conselhos Executivos e os Directores, (4) justificaram-no através de afirmações como esta:

*(...) O poder, eu também eu não vejo de onde é que vem esse poder por aí além, porque eles sempre foram autónomos de fazer, de gerir a escola em tudo, pronto (...)* (E4)

e (2) dizendo:

*(...) No nosso caso em concreto acaba por não haver uma grande alteração, porque a equipa é basicamente a mesma, é uma continuidade, e o director, de acordo com as suas características pessoais, opta por partilhar a responsabilidade com os colegas (...)* (E12).

Finalmente, também para justificar o não, temos a unidade de registo “Tem a ver essencialmente com a pessoa que está no cargo e com o seu Perfil de Liderança” que é referida por (1) entrevistado apenas.

### 5.2.2.6.3 – Justifica que depende, porque...

**Tabela 14.** *Justifica que depende, porque...*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Tem a ver com as características da pessoa que está no cargo, do tipo de líder que é, e do seu estilo de liderança. Se quiser pode continuar a partilhar o trabalho, se não quiser pode optar por uma liderança mais autocrata	4

Dos 4 entrevistados que responderam depende, (4) justificaram a sua resposta dizendo:

*(...) depende sobretudo do estilo de liderança do Director(...)***E13**

*(...) Portanto isso aí vai depender muito da pessoa que é o líder e do estilo de liderança que ele entende que deve ter. Enquanto que nalgumas escolas o director assume uma posição autocrática em todas as linhas e a equipa só serve para lhe fornecer dados e de certa forma fazer cumprir directrizes por si emanadas, noutras os Directores reúnem-se com as suas equipas para tentar funcionar como um todo, portanto isso depende da pessoa. Aliás a legislação centra o poder numa só pessoa. A pessoa ao ter o poder nela opta pela via de liderança que entende que é a melhor (...)* (**E13**)

Queremos assinalar que, quando os nossos entrevistados justificam a sua resposta à questão “ Considera que existem diferenças entre antigos Presidentes dos C. Executivos e actuais Directores?”, independentemente do posicionamento da sua resposta, todos referem a mesma unidade de registo: “Depende da pessoa que exerce o cargo”.

### 5.2.2.7-- Limite de mandatos do Director de Escola

Na subcategoria “Limite de mandatos do Director de Escola” pedimos aos nossos entrevistados que se pronunciassem sobre a actual duração dos mandatos, inquirindo-os principalmente em relação ao limite dos mesmos. A informação obtida sobre esta matéria encontra-se sistematizada nas Tabelas 15 e 16 que se seguem.

**Tabela 15-** Limite de mandatos do Director de Escola

CONSIDERA QUE OS MANDATOS DEVEM TER LIMITE?	NÚMERO DE RESPONDENTES
Sim	15
Não	0
Total	15

De acordo com a lei vigente, Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, Art.º 25.º,

- 1- “O mandato do Director tem a duração de quatro anos.
- 2- Até 60 dias antes do termo do mandato do director, o conselho geral delibera sobre a recondução do director ou a abertura do procedimento concursal tendo em vista a realização de nova eleição.
- 3- A decisão de recondução do director é tomada por maioria absoluta dos membros do conselho geral em efectividade 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.”

Como podemos verificar dos vinte e seis docentes (26) que protagonizaram o presente estudo, apenas quinze (15) se pronunciaram sobre esta questão. Os quinze (15) responderam que concordam com a existência de um limite de mandatos no cargo de Director de Escola, tal como está previsto na lei. As razões apresentadas pelos docentes legitimam o quadro legal e também as suas opiniões.

#### 5.2.2.7.1 - Justifica a concordância do limite de mandatos

**Tabela 16.** Justifica a concordância do limite de mandatos

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Sem limite existiria o risco da rotina, que prejudica a escola, devido à tendência natural para a perda do dinamismo e da vontade de inovar.	7
A eleição pelo Conselho Geral é o último resquício de democracia, embora a eleição pelos pares fosse mais justa e democrática	5
Desde que esteja a ser realizado um trabalho de qualidade deve haver continuidade mas não indefinidamente, como a lei actual preconiza	4
O mandato é de 4 anos (renováveis por mais 4), com um limite total de 4 mandatos, o que permite pôr em prática e concluir planos de intervenção)	3
A mudança, que muitas vezes é necessária, deve ser encarada como uma mais-valia que leva à criação de novas dinâmicas na escola e dá oportunidade a outros	3
Sem limite, existe o perigo de se criarem afinidades e vícios menos positivos	2

Para melhor compreendermos as razões que levam os nossos entrevistados a responder que concordam com o limite de mandatos, centremo-nos nos dados da Tabela 16.

A unidade de registo “Sem limite existiria o risco da rotina, que prejudica a escola, devido à tendência natural para a perda do dinamismo e da vontade de inovar” obtém (7) frequências. (5) entrevistados argumentam que concordam com a existência do limite de mandatos, e que a eleição do Director pelo Conselho Geral, é o último resquício de democracia, embora reforcem a ideia de que a eleição pelos pares era mais justa e democrática, como podemos verificar através destas palavras:

*“(...) acho que é o último resquício de democracia que existe. Ainda que seja o Conselho Geral a escolher essa pessoa, há listas para o Conselho Geral, portanto... (...)” (E7). “ (...) A forma anterior de eleição era a forma mais democrática de se eleger o Director, e mais justa claro (...)”(E5) porque “(...) eu concordo que sejam os pares a eleger os seus pares.” (E22).*

Para (4) entrevistados desde que esteja a ser realizado um trabalho de qualidade deve haver continuidade, mas não indefinidamente, como a lei em vigor preconiza. (3) consideram que sendo o mandato de quatro anos (renováveis por mais quatro), com um limite de quatro mandatos completos, é tempo suficiente para colocar em prática e concluir o(s) plano(s) de intervenção apresentados.

Para (3) dos respondentes (...) às vezes são necessárias mudanças, pessoas que venham com outras ideias e outros valores (...) (E6). É ainda importante dar oportunidade a outros, como podemos atestar através da seguinte afirmação (...) se for sempre o mesmo só temos uma bitola de bom trabalho. Então e os outros? Se calhar também fazem um bom trabalho, mas um bocadinho melhor (... ) (E8). O perigo de, sem limite de mandatos, se criarem determinadas afinidades e vícios, que podem colocar em causa o cumprimento de determinados valores no exercício destas funções directivas, como por exemplo, a transparência e a imparcialidade, é também apontado, por (2) entrevistados como razão que justifica a concordância com o limite de mandatos.

### 5.3- Influência das Lideranças no Desempenho Docente

O segundo grande conceito que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é o que se reporta à “Influência das lideranças no desempenho docente”. Este tema compreende a categoria respeitante à “Influência da relação Docentes/ Director de Escola no desempenho dos professores”, que por sua vez é constituída por seis subcategorias. De um modo geral, poderemos afirmar que este segundo tema diz respeito às representações/opiniões dos professores sobre a influência das lideranças no seu desempenho profissional, expressa através da relação existente entre si e o Director.

#### 5.3.1 - Influência da relação Docentes/Director no desempenho dos professores

A categoria “Influência da relação Docentes/Director no desempenho dos professores” compreende seis subcategorias, que passamos analisar interpretativamente uma a uma.

##### 5.3.1.1 - Caracteriza a relação que mantém com o Director(a)

Solicitámos a todos os entrevistados (à excepção dos quatro que desempenham o cargo de Director de Escola) que caracterizassem a relação que mantêm com o Director(a) da sua escola. A informação obtida encontra-se organizada na Tabela 17, que a seguir se apresenta.

**Tabela 17.** *Caracteriza a relação que mantém com o Director(a)*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Boa/Amistosa	16
Recurso/apoio ao qual recorro directamente e com frequência	7
De respeito mútuo	1
De diálogo	1
De cooperação estreita e dedicada	1
Profissional	1
Boa relação humana e profissional	1

No que diz respeito à caracterização da relação que mantêm com o Director(a) da sua escola, é possível verificar através da observação da Tabela 17, que um número significativo de docentes (16), definem-na como sendo uma relação boa e amistosa. Mas a caracterização da relação com o Director(a) por parte dos professores, indica-nos também que alguns o consideram como um recurso humano/apoio de que dispõem e ao qual recorrem directamente e com frequência (7). Outros ainda (1), descrevem-na como sendo

uma relação de respeito mútuo, de diálogo, de cooperação estreita e dedicada, de profissionalismo e uma boa relação humana e profissional.

As afirmações seguintes confirmam o atrás enunciado, e caracterizam a relação estabelecida entre os docentes entrevistados e os respectivos Directores como:

*(...) Uma relação boa. Um contacto diário quando é necessário (...) (E6);*

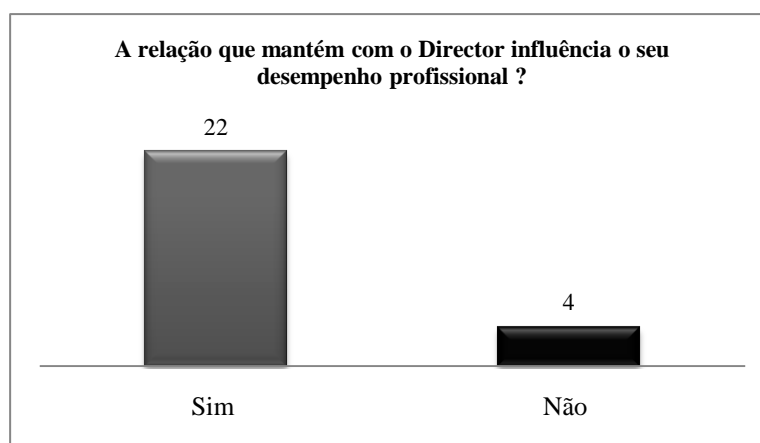
*(...) Eu acho que acima de tudo é o respeito, apesar de sabermos que há uma hierarquia, é o respeitar, é o compreender, e é o comunicar. A comunicação entre todos é que faz as coisas andarem para a frente (...) (E20);*

*(...) Uma relação de cooperação estreita e dedicada e profissional (...) (E7).*

### 5.3.1.2 – Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional

Quando interrogados sobre se a relação que mantêm com o Director(a) influencia de alguma forma o seu desempenho profissional, as respostas foram divergentes como é perceptível pela leitura do Gráfico 2.

**Gráfico 2.** *Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional*



Verificamos que, dos vinte e seis (26) protagonistas deste estudo, vinte e dois (22) consideram que a relação que mantêm com o Director(a) influencia de alguma forma o seu desempenho profissional, e apenas quatro (4) afirmam não existir qualquer ligação entre a relação que mantêm com o Director(a) e o seu desempenho profissional.

Podemos atestar estes resultados, através das seguintes afirmações exemplificativas dos diferentes tipos de resposta:

*“ (...) Sim...não deveria influenciar, profissionalmente sabemos que é incorrecto influenciar, mas nós sabemos que por vezes é difícil separar.” (E19);*

*“ De maneira nenhuma. Porque cada pessoa tem o seu brio profissional. (...)” (E6)*

Para além da interacção com os colegas, os estudos são unânimes em destacar a importância, para a satisfação no trabalho, das relações com as chefias, uma vez que estas desempenham um papel relevante nos modelos de gestão e nos estilos de liderança assumidos. Das investigações realizadas sobre a importância das chefias, tem-se vindo a verificar que a satisfação retirada pelo grupo de profissionais depende, em larga medida, dos atributos pessoais do líder (Locke, 1976; Garcia, 1995; Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996).

Na perspectiva de Locke (1976) as chefias podem ser facilitadoras ou inibidoras da expressão de determinados valores em relação ao trabalho. Desta forma, o superior hierárquico, pode ser percebido como alguém que ajuda o trabalhador a atingir os seus objectivos profissionais.

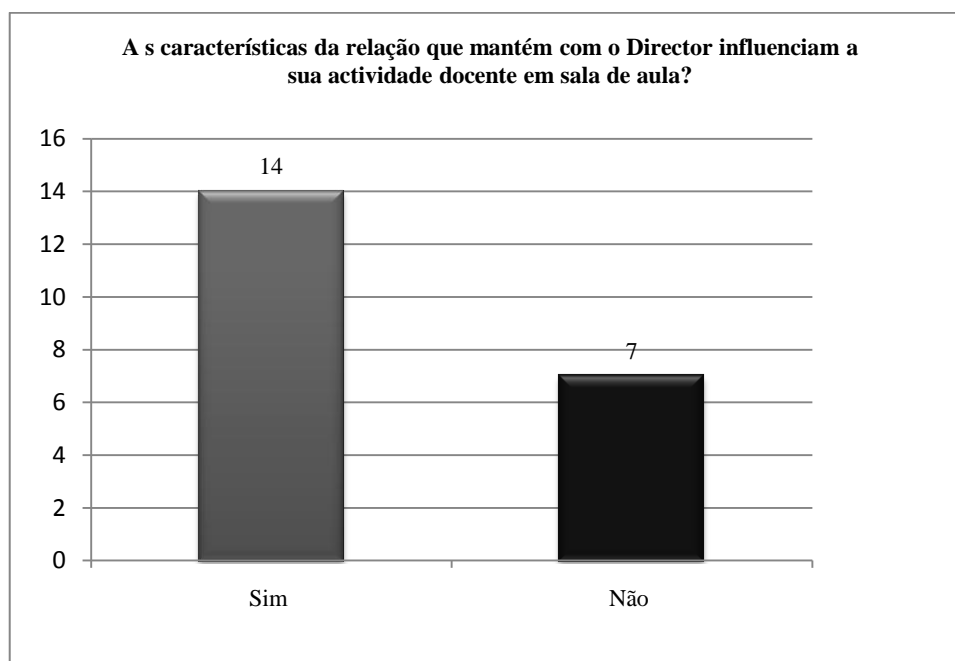
Assim, se há chefias que estabelecem uma relação de apoio com os seus colaboradores, revelando interesse e consideração pessoal por eles, e mostrando-se compreensivos perante os seus erros, outras perspectivam os seus trabalhadores como “pessoal para apresentar trabalho feito”, preocupando-se fundamentalmente, com a obtenção de um alto nível de produção e/ou com os serviços prestados.

### **5.3.1.3 – Influência da relação Docentes/Director na actividade docente em sala de aula**

Como verificámos através da análise do Gráfico 2, um número bastante significativo de entrevistados (22) concorda que existe uma ligação de influência entre o tipo de relação que se estabelece com o Director e o desempenho profissional docente. Seguindo o mesmo raciocínio, quisemos saber se os docentes consideram que as características dessa relação

influenciam, de algum modo, a sua actividade docente em sala de aula, e de que forma essa influencia se manifesta na sua prática profissional diária. Os dados obtidos encontram-se esquematizados no Gráfico 3 e na Tabela 18 que passamos a interpretar de imediato.

**Gráfico 3-** *Influência da relação Docentes/Director na actividade docente em sala de aula*



N-21

Em primeiro lugar verificamos que, dos vinte e seis entrevistados (26) que fazem parte da nossa amostra, apenas responderam a esta questão vinte e um (21), como podemos visualizar no Gráfico 3. No que respeita à questão em análise, e que procura saber se as características da relação estabelecida com o Director(a) influenciam de algum modo a actividade do docente em sala de aula, verificamos, através da observação dos dados que catorze (14) entrevistados respondem sim, e sete (7) respondem não.

As palavras destes entrevistados ilustram os diferentes tipos de respostas obtidas:

*(...) Em absoluto. Absolutamente, é determinante na forma como desempenha as suas funções lectivas (...)* (E24);

*(...) Não. Se eu não me desse bem com ele(a), eu continuaria a dar as minhas aulas, e continuaria a desempenhar o meu papel dentro da sala de aula (...)* (E9).

Estes dados indicam-nos, que alguns professores, ainda consideram a sala de aula um local protegido de influências exteriores, onde apenas conta o profissionalismo do professor e as capacidades dos alunos.

### 5.3.1.3.1 - De que forma? Exemplifique...

**Tabela 18.** De que forma? Exemplifique...

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
1. A minha disposição para o trabalho, a minha motivação, o meu entusiasmo, a minha capacidade de ter iniciativas, de resolver problemas, de ser inovador, influencia o meu trabalho em sala de aula, e isso obviamente depende também do tipo/ qualidade da relação que estabeleço com a Direcção, no caso concreto com o Director	9
2. Se o professor tiver à vontade para questionar sobre os seus problemas, se receber incentivo e um <i>feed-back</i> positivo tudo corre melhor. Por outro lado se a relação não for tão positiva o trabalho pode sair prejudicado.	9
3. O cumprimento de determinadas orientações/directrizes de carácter geral ou mais específico, emanadas pela Direcção	8
4. Cada professor deve ter o seu brio profissional e a relação com a Direcção não deve e não pode interferir de modo algum na sua actividade docente, pois o mais importante são os alunos	7
5. “Carolice” na profissão (dar horas, fazer voluntariado de livre e espontânea vontade)	2

Se nos centrarmos agora na Tabela 18, aferimos que as unidades de registo 1, 2, 3, 5, são as explicações dadas pelos entrevistados que concordam que a relação que mantêm com o Director interfere na sua actividade docente em sala de aula. Por sua vez, a unidade de registo 4, serve de justificação aos entrevistados que discordam da existência de uma ligação de influência entre a relação que mantêm com o Director(a) e a sua actividade docente em sala de aula.

Assim, para o primeiro grupo de entrevistados, são exemplos da forma como essa influência se operacionaliza na prática, as unidades de registo: “A minha disposição para o trabalho, a minha motivação, o meu entusiasmo, a minha capacidade de ter iniciativas, de resolver problemas, de ser inovador, influencia o meu trabalho em sala de aula, e isso obviamente depende também do tipo/ qualidade da relação que estabeleço com a Direcção, no caso concreto com o Director” e “Se o professor tiver à vontade para questionar sobre os seus problemas, se receber incentivo e um *feed-back* positivo tudo corre melhor. Por outro lado se a relação não for tão positiva o trabalho pode sair prejudicado” referenciadas por (9) entrevistados. “O cumprimento de determinadas orientações/directrizes de carácter

geral ou mais específico, emanadas pela Direcção” é referido por (8) e a “ ‘Carolice’ na profissão (dar horas, fazer voluntariado de livre e espontânea vontade) ” por (2) entrevistados. De acordo com as palavras dos entrevistados:

*“ (...) se eu estiver bem (...) melho a minha prestação.” (E21) “(...) e se houver uma vontade partilhada é evidente que a orientação executiva que uma Direcção tem para uma escola pode ter uma implementação mais facilitada e mais eficaz.” (E25).*

Para o grupo de entrevistados que discordam com a existência de uma ligação entre a relação que mantêm com o Director(a) e a sua actividade docente em sala de aula a justificação é dada da seguinte forma:

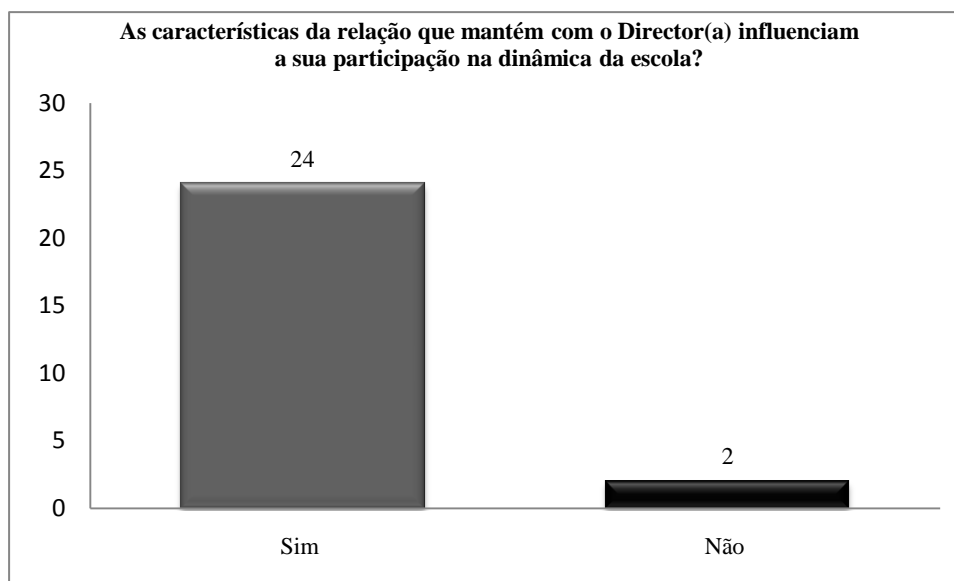
*(...) se sou responsável dentro da sala de aula é porque faz parte de mim ser responsável, não sou porque o Director ou porque o Presidente é isto ou aquilo. Eu acho que aí depende muito da personalidade da pessoa, da maneira de ser, da formação, ... o seu comportamento dentro da sala (...) (E26).*

A unidade de registo “Cada professor deve ter o seu brio profissional e a relação com a Direcção não deve e não pode interferir de modo algum na sua actividade docente, pois o mais importante são os alunos”, com (7) escolhas, confirma a razão invocada por estes entrevistados.

#### **5.3.1.4 - Influência da relação Docentes/Director na participação na dinâmica da escola**

É também nosso propósito perceber se os docentes acham que as características da relação que mantêm com o Director(a) influencia de algum modo a sua participação na dinâmica da escola. Os dados recolhidos através das respostas às duas questões que se seguem, encontram-se esquematizados no Gráfico 4 e na Tabela 19.

**Gráfico 4.** *Influência da relação Docentes/Director na participação na dinâmica da escola*



N- 26

Ao fazermos a leitura deste Gráfico facilmente conferimos que, dos vinte e seis respondentes (26), total dos entrevistados, vinte e quatro (24) dizem que a relação que mantêm com o Director(a) influencia a sua participação na dinâmica da escola, e apenas dois (2) referem que a relação que mantêm com o Director não exerce qualquer influência na sua participação na dinâmica implementada na escola. As justificações aduzidas pelos nossos entrevistados sobre esta questão encontram-se sistematizadas na Tabela 19 que se segue.

#### 5.3.1.4.1 - De que forma? Exemplifique...

**Tabela 19.** *De que forma? Exemplifique...*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
1. O estímulo/apoio que nos é dado, por parte da Direcção da escola, para implementarmos uma dinâmica proactiva na escola	15
2. Incentivo que se recebe para promover actividades extra-curriculares e inovadoras, e para participar em Projectos, Festas e outras actividades fora do horário lectivo	8
3. A filosofia de escola do Director contagia os outros docentes (pela positiva e pela negativa). A cultura do bom relacionamento transmite-se e vice-versa	5
4. Professores satisfeitos produzem mais e com maior qualidade e são sinónimo de escola activa	4
5. Para interferir o Director tem que ter ele próprio um espírito inovador significativo	1
6. O professor deve trabalhar para si e para os seus alunos e a relação que mantêm com a Direcção da escola (boa ou má) não pode interferir no seu trabalho (seja na sala de aula ou fora dela)	2

Uma vez mais, ao analisarmos atentamente a Tabela 19 apercebemo-nos, que as unidades de registo 1, a 2, a 3, a 4 e a 5 exemplificam de que forma os professores consideram que a relação que mantêm com o Director(a) influencia a sua participação na dinâmica da escola.

(15) inquiridos refere “O estímulo/apoio que nos é dado, por parte da Direcção da escola, para implementarmos uma dinâmica proactiva na escola”. Esta unidade de registo é bem ilustrada pelas palavras do **E19** quando diz “(...) *se a pessoa tem uma boa relação cá está é o estímulo, está mais disponível para fazer, se tem uma má relação, quer lá saber, faz o mínimo.*” (8) refere “ O Incentivo que se recebe para promover actividades extra-curriculares e inovadoras, e para participar em projectos, festas e outras actividades fora do horário lectivo”. Para (5) entrevistados “A filosofia de escola do Director contagia os outros docentes (pela positiva e pela negativa). A cultura do bom relacionamento transmite-se e vice-versa”; para (4) “Professores satisfeitos produzem mais e com maior qualidade e são sinónimo de escola activa” e por fim apenas (1) entrevistado considera que “Para interferir o Director tem que ter ele próprio um espírito inovador significativo”.

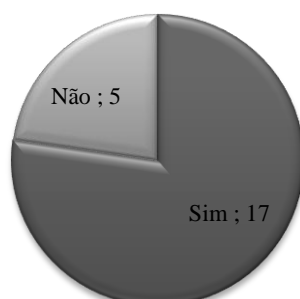
A unidade de registo 6, “O professor deve trabalhar para si e para os seus alunos e a relação que mantêm com a Direcção da escola (boa ou má) não pode interferir no seu trabalho (seja na sala de aula ou fora dela)” representa a justificação dada pelos (2) entrevistados que responderam que a relação que mantêm com o Director(a) não interfere na sua participação na dinâmica da escola.

#### **5.3.1.5 - Influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos**

Por último, quisemos auscultar a opinião dos docentes relativamente à questão: As características da relação que mantêm com o Director(a) influenciam de algum modo as aprendizagens dos alunos? O Gráfico 5 e a Tabela 20 mostram a informação obtida.

**Gráfico 5.** *Influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos*

**As características da relação que mantém com o Director(a) influenciam de algum modo as aprendizagens dos alunos?**



N-22

Olhando para os dados presentes no Gráfico 5 verificamos, em primeiro lugar que, dos vinte e seis (26) respondentes pertencentes à nossa amostra, apenas vinte e dois (22) se pronunciaram relativamente a esta questão. Dos vinte e dois, dezassete (17) concordam que a relação que mantêm com o Director(a) influencia de algum modo as aprendizagens dos alunos, e cinco (5) consideram que não existe qualquer ligação entre a relação estabelecida entre Docentes/Director e as aprendizagens dos alunos.

### 5.3.1.5.1 - De que forma? Exemplifique...

**Tabela 20.** *De que forma? Exemplifique...*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
1. Quando o professor está bem (carga horário, níveis de ensino que lecciona) os alunos ganham	8
2. De forma indirecta, reforçando e ampliando o leque de aprendizagens, através do maior empenho que o professor coloca no seu trabalho	7
3. Uma escola mais dialogante, mais aberta, mais empenhada, mais solidária, mais interactiva, mais criativa, influencia as aprendizagens dos alunos	4
4. O professor tem a obrigação de não deixar que os problemas que possam existir com a Direcção influenciem a qualidade do seu ensino	4
5. Tudo o que se passa na escola influencia e tem consequências nas aprendizagens dos alunos. A relação Docentes/Director também exerce o seu impacto neste campo	3
6. Directrizes/estratégias de reforço, dadas pela Direcção, para a melhoria dos resultados em determinadas disciplinas (ex: envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem)	2
7. Determinadas opções da Direcção tornam a oferta formativa mais diversificada	2
8. A liberdade pedagógica que é dada ao professor facilita a qualidade do processo ensino/aprendizagem	2
9. As aprendizagens dos alunos dependem apenas do professor, são feitas em sala de aula	1

Quando solicitamos que justifiquem a sua resposta através de exemplos concretos, são enumeradas as unidades de registo que dão corpo à Tabela 20.

Uma vez mais, ao analisarmos o conteúdo do presente quadro, concluímos que as unidades de registo 1, 2, 3, 5, 6, 7, e 8 explicam as razões de concordância dos entrevistados relativamente à questão da influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos.

Nos dados obtidos destacam-se as unidades de registo “Quando o professor está bem (carga horária, níveis de ensino que lecciona) os alunos ganham” com (8) frequências e “De forma indirecta, reforçando e ampliando o leque de aprendizagens, através do maior empenho que o professor coloca no seu trabalho” com (7) frequências. A afirmação seguinte ajuda-nos a confirmar esta posição:

*“ (...) Indirectamente talvez, porque tudo tem a ver com o trabalho que o professor desempenha, com a sua carga horária, com o número de níveis que lecciona, com a quantidade de actividades que desenvolve, e claro, se professor anda mais cansado os alunos acabam por sentir isso e perder um bocado.” (E16).*

São também alegações que mostram como a relação entre Docentes/Director pode interferir nas aprendizagens dos alunos: “Uma escola mais dialogante, mais aberta, mais empenhada, mais solidária, mais interactiva, mais criativa, influencia as aprendizagens dos alunos” com (4) frequências; “Tudo o que se passa na escola influencia e tem consequências nas aprendizagens dos alunos. A relação Docentes/Director também exerce o seu impacto neste campo” com (3) frequências; e para finalizar com (2) frequências “Directrizes/estratégias de reforço, dadas pela Direcção, para a melhoria dos resultados em determinadas disciplinas (ex: envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem)”; “Determinadas opções da Direcção tornam a oferta formativa mais diversificada” e “ A liberdade pedagógica que é dada ao professor facilita a qualidade do processo ensino/aprendizagem”.

Se atendermos, a título meramente exemplificativo, às palavras, do (E3) “ (...) Tudo termina nas aprendizagens dos alunos, tudo vai ter consequências ” verificamos que são ilustrativas da consciência que muitos entrevistados têm, da existência de inúmeras variáveis (internas e externas) que interferem no processo ensino-aprendizagem.

As unidades de registo 4 e 9 dizem respeito às justificações dadas pelos entrevistados que consideram não existir qualquer ligação entre a relação Docentes/Director e as aprendizagens dos alunos: “O professor tem a obrigação de não deixar, que os problemas que possam existir com a Direcção, influenciem a qualidade do seu ensino” é referida por (4) entrevistados e “As aprendizagens dos alunos dependem apenas do professor, são feitas em sala de aula” por (1) entrevistado apenas. Justificam-no com as seguintes afirmações:

*“(...) Não deve influenciar. Claro que a pessoa, se não tiver bem com a Direcção não está bem-disposta, mas tem que ultrapassar isso e levar a boa disposição para a sala, para não se reflectir nas crianças.” (E6). Também o (E26) refere “ Na dinâmica sala de aula e nas aprendizagens dos alunos eu acho que não influencia nada (...)”*

A organização escolar tende também a assumir tendencialmente uma configuração cada vez mais horizontal, pelo que as relações com os colegas da gestão, são encaradas pelos professores, numa perspectiva de ajuda na resolução de problemas dentro e fora da sala de aula, para a concretização de projectos que visem o bem-estar da comunidade educativa e o consequente o sucesso dos alunos, para realizar actividades tendo em vista uma maior abertura da instituição à comunidade, em síntese para se relacionarem em parceria, facilitando ou (não) as suas interacções e a implementação do Projecto Educativo de Escola.

### 5.3.1.6 - Relação de qualidade entre Docentes/Director

Nesta subcategoria pedimos aos entrevistados que definissem, o que é para si, uma boa relação, uma relação de qualidade, entre os Docentes/Director. A caracterização desta relação é sistematizada através das unidades de registo que compõem a Tabela 21, e que analisamos interpretativamente de imediato.

**Tabela 21.** *Relação de qualidades entre Docentes/Director*

UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Comunicação, compreensão, tolerância de ambas as partes e respeito pelas hierarquias	13
Relação franca e de porta aberta, de proximidade e estreitamento de relações	10
Relação de respeito mútuo e de confiança	8
Consciência mútua da influencia que uns têm no trabalho dos outros (Director↔Docentes)	5
Um Director presente que conheça e dê resposta às necessidades da sua escola (seria ideal reunir semanalmente com os Coordenadores de Departamento)	3
Trabalho de equipa e cooperação para alcançar um objectivo comum: o sucesso educativo dos alunos	3
O Director deve mostrar capacidade Directiva, de comando e os docentes têm que reconhecer competências ao mandador	2

O Director deve ter bem claras as directrizes pedagógicas para a sua escola e o que pretende dos seus docentes	2
O Director deve estar muito atento às necessidades e propostas dos seus professores (por ex: através da leitura atenta das actas) e deve dar crédito às mesmas	2
Relação democrática	2
Relação que se prima pelo profissionalismo	1
A Direcção deve ser um recurso ao qual os docentes possam recorrer sempre que necessitarem	1

(13) dos docentes inquiridos consideram contribuir para a construção de uma boa relação e de uma relação de qualidade a “Comunicação, compreensão, tolerância de ambas as partes e respeito pelas hierarquias”, (10) valoriza uma “Relação franca e de porta aberta, de proximidade e estreitamento de relações” e (8) uma “Relação de respeito mútuo e de confiança”. São estas as unidades de registo mais assinaladas pelos entrevistados, como podemos comprovar através dos seus testemunhos:

*“ (...) Tem que ser uma pessoa que ouve, que arrisca as propostas que os elementos que trabalham consigo vão apresentando. Ouvir, ouvir, e discutir, porque da discussão nasce a luz.” (E14);*

*“ (...) Creio que o ideal será haver um estreitamento de relações o mais próximo possível.” (E12);*

*“ (...) Eu meteria aqui a palavra confiança, desde que haja confiança, há uma boa relação, e uma confiança sincera.” (E26).*

Em seguida, com menor frequência de escolha, mas igualmente importantes, aparecem as unidades de registo que apontam para a existência de uma relação entre Docentes/Director onde exista a “Consciência mútua da influencia que uns têm no trabalho dos outros (Director↔Docentes)” enunciada por (5) entrevistados, em que o Director seja “Um Director presente que conheça e dê resposta às necessidades da sua escola (seria ideal reunir semanalmente com os Coordenadores de Departamento)” e onde exista um “Trabalho de equipa e cooperação para alcançar um objectivo comum: o sucesso educativo dos alunos” ambas referidas por (3) entrevistados. As unidades de registo “ O Director deve mostrar capacidade Directiva, de comando e os docentes têm que reconhecer competências ao mandador”, “ O Director deve ter bem claras as directrizes pedagógicas para a sua escola e o que pretende dos seus docentes” e “ deve estar muito atento às necessidades e propostas dos seus professores (por ex: através da leitura atenta das actas) e deve dar crédito às mesmas”, obtêm igualmente (2) frequências. Neste sentido o (E8) refere que o Director deve:

*(...) Estar muito atento ao que está no papel, nomeadamente às actas, pois estas são um método formal que nós temos, de apelar para determinadas situações, ou alertar a Direcção para situações que funcionam mal, e penso que, se um Director tiver sempre muita atenção para esse papel formal onde nós deixamos os alertas, é meio caminho andado para que tudo funcione bem e para que as relações funcionem bem (...).*

Para (2) entrevistados a relação Docentes/Director deve ser ainda uma “ Relação democrática”. Com (1) frequência apenas temos as unidades de registo: Uma “Relação que se prima pelo profissionalismo” e “A Direcção deve ser um recurso ao qual os docentes possam recorrer sempre que necessitarem” obtém (1) frequência.

*(...) no fundo é um Director presente, um Director com quem podemos contar, com quem não temos qualquer constrangimento em falar, que está a par de toda a situação escolar, no fundo é isso (...) temos a quem recorrer, seja o Director ou os outros elementos da Direcção (...) (E21).*

Em forma de síntese, relativamente a esta última subcategoria, e com base na leitura dos dados recolhidos, a principal ideia com que ficamos é que os nossos respondentes valorizam a relação estabelecida entre Docentes/Director e utilizam palavras como: respeito, confiança, comunicação, partilha, proximidade e abertura para caracterizar uma boa relação e uma relação de qualidade entre estes parceiros educativos.

Actualmente um bom líder, deverá ser acima de tudo um excelente orientador/mediador de equipas de trabalho, assumindo cada vez mais uma liderança participada.

Esta “liderança empreendedora” (que não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições) tem um papel fundamental na “aprendizagem organizacional” da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias necessários à construção de um projecto comum. (Barroso, 1996: 63)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em conta os objectivos definidos para a presente investigação, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização, e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de tecer algumas considerações, que sistematizamos em quatro aspectos fundamentais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro e contributos do estudo em termos pessoais e profissionais.

Este trabalho de investigação teve a sua origem em diferentes tipos de motivação por parte da investigadora. Em primeiro lugar ele nasceu de um projecto de carácter simultaneamente pessoal e profissional, que se sustenta no gosto pessoal pela temática da Administração e Gestão das escolas, aliado à necessidade permanente de actualização teórica, enquanto educadora, relativamente a questões fulcrais que influenciam o processo ensino-aprendizagem, como é o caso das lideranças escolares, e que nos capacitam a responder com maior eficácia aos novos desafios que se nos colocam.

A experiência vivida no exercício do cargo de Directora Pedagógica de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, e mais recentemente no desempenho de funções de Co-ordenação de Departamento Pré-escolar, aliadas à experiência de anos consecutivos como titular de grupo, fizeram-nos perceber a importância e o impacto das lideranças em diferentes áreas da organização escolar, e despoletaram o desejo de canalizar a nossa investigação para esta área de especialização - Gestão e Administração Educacional -.

Na presente investigação, procurámos compreender as representações dos 26 professores, nossos entrevistados, sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente, concretamente no que respeita à relação que se estabelece entre Docente/Director. Foi nosso propósito diversificar, tanto quanto possível, a nossa amostra, daí a preocupação de constituírem a mesma, níveis de ensino diferentes, grupos de recrutamento distintos (disciplina), e docentes com experiência profissional distinta (em n.º de anos, cargos desempenhados, etc.).

Quisemos ainda verificar, se existiam diferenças significativas nos dados obtidos relativamente aos quatro entrevistados, que no momento se encontram a exercer o cargo de Director de Escola, e os restantes docentes. Verificámos, aquando da categorização das entrevistas, que os dados obtidos relativamente a estes entrevistados estavam completamente em consonância com os dos restantes entrevistados, de modo que a análise interpretativa dos dados realizada, é referente ao conjunto dos vinte e seis entrevistados.

Baseámo-nos no pressuposto teórico e também na nossa convicção, de que existiria uma influência do Director de Escola junto dos professores, com base na relação estabelecida entre ambos, que se manifestaria em diferentes vertentes do desempenho profissional destes últimos. Para melhor compreendermos esta relação entendemos ser obrigatório conhecer também as representações dos professores sobre o cargo de Director de Escola e todas as funções que lhe estão associadas.

O primeiro conceito do nosso estudo, “Representações dos professores sobre o Director de Escola” deu origem a duas categorias. A primeira categoria relativa aos “Requisitos necessários para o exercício do cargo de Director de escola”, deu origem a duas subcategorias. A análise da subcategoria “Requisitos indispensáveis ao exercício do cargo de Director de Escola”, permitiu-nos retirar duas ilações distintas, uma vez que a questão foi colocada aos entrevistados sem previamente lhes serem fornecidos quaisquer elementos sobre a mesma. Em primeiro lugar, verificámos que os professores entrevistados possuem um conhecimento bastante satisfatório sobre esta matéria, uma vez que as suas respostas se aproximam bastante do que está legalmente definido. Em segundo lugar verificamos que os entrevistados, com base na sua opinião pessoal e na experiência profissional, acrescentam ao que está legalmente definido, a necessidade do candidato ao cargo de Director de Escola apresentar características Humanas/Pessoais, um Perfil de líder e uma capacidade de liderança que sublinham serem imprescindíveis ao bom desempenho de um cargo de liderança de topo. Inclusivamente são estas duas unidades de registo, as que assinalam um maior número de frequências. Os resultados relativos à subcategoria “Requisitos mais valorizados para o bom desempenho do cargo”, mostram-nos claramente que, uma vez mais, as denominadas características Humanas/Pessoais estão no topo da lista, seguida da Experiência na área e da Formação Especializada na área. Para um número muito significativo de entrevistados, as características Humanas/Pessoais de um

Director de Escola fazem a diferença, pois segundo os mesmos, este requisito tem consequências em todos os outros aspectos. A experiência na área e a formação especializada, são também referidas por muitos entrevistados como ferramentas que permitem ao Director desenvolver um trabalho de maior qualidade. A formação contínua na área é claramente o requisito menos valorizado para o bom desempenho do cargo de Director de Escola, sendo mencionado por um entrevistado apenas.

A categoria “Perfil, Papel e Competências do Director de Escola”, subdividiu-se em sete subcategorias. Na subcategoria referente às características de Perfil do Director de Escola, os entrevistados enumeram uma lista de qualidades que se inserem no perfil de um líder democrático, com características transaccionais e transformacionais, das quais destacamos como mais vezes citadas, as qualidades relacionadas com a ética e deontologia, a capacidade de delegar, exercendo uma liderança partilhada, a capacidade de comunicar, de exercer autoridade, de empreender, inovar e criar e de motivar. Na subcategoria “Papel do Director de Escola”, os dados obtidos levam-nos a concluir que os professores entrevistados têm bem definido qual é, para si, o papel do Director de Escola. O Director tem o papel principal da organização, por isso deve ser o líder de todos os que trabalham consigo, valorizando e aproveitando o papel de cada um dentro da organização, de forma a implementar um trabalho de equipa na prossecução de objectivos comuns. É também o gestor/líder de todos os recursos materiais e humanos pertencentes ao Agrupamento de escolas do qual é Director. Os dados obtidos nesta subcategoria levam-nos a concluir que o seu papel é muito abrangente, sendo o Director o exemplo para todos os colaboradores seus subordinados. Parafraçando o **(E5)** (...) *Um bom Director faz a diferença (...)*. Relativamente à subcategoria “Competências do Director” da análise e interpretação das unidades de registo categorizadas, retirámos alguns elementos conclusivos, que vamos partilhar. Submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo, elaborado pelo Conselho Pedagógico de que é Presidente, e Elaborar/Supervisionar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao Regulamento Interno, os Planos anual e plurianual de Actividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia são as competências mais referidas. É pois o responsável máximo pelos principais documentos orientadores do Agrupamento.

Sobre a subcategoria “ Liderança pessoal que caracteriza e diferencia Directores e Agrupamentos ”, os dados obtidos são bastante conclusivos, e permitem-nos dizer que todos os entrevistados concordam que cada Director tem uma forma pessoal de liderança que o diferencia a si e ao Agrupamento que dirige. Na sua opinião, o que diferencia os Directores é a filosofia educativa que cada um preconiza, e as prioridades que define para o seu trabalho e para o seu Agrupamento, sendo a sua personalidade determinante para implementar um trabalho com qualidade que chegue a todos. Na subcategoria “Condicionalismos à actuação do Director”, os elementos que recolhemos mostram-nos que as questões financeiras, ou seja as restrições orçamentais e logísticas, a dependência, ainda excessiva, em relação às instâncias superiores, e as barreiras e resistências humanas, são a principal entrave à actuação do Director. Na subcategoria “Diferenças entre antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e actuais Directores”, os dados obtidos foram divergentes. Os entrevistados que referem existir diferenças, apontam o facto de antes ser um órgão colegial e agora ser unipessoal, e de sentirem que os actuais Directores têm necessidade de uma maior afirmação, existindo por isso um maior risco de autoritarismo. Os que referem que não existem diferenças, justificam-no dizendo que não reconhecem ao Director um poder tão diferente do que tinha o Presidente do Conselho Executivo. Os que respondem “depende”, justificam-no dizendo que o importante é o tipo de pessoa que assume este cargo, aliás como também o fazem os anteriores. Terminamos com a subcategoria “Limite de mandatos do cargo de Director de Escola”. Os resultados mostram-nos que, todos os protagonistas que responderam a esta questão, concordam com a existência de limite nos mandatos, tal como está preconizada no actual Decreto-lei n.º 75/2008. Defendem que, no caso de não haver limite, existiria o risco de se instalar uma rotina do comodismo, que prejudicaria a escola, e que a mudança, nestas situações, normalmente é salutar.

O segundo conceito que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas foi “Influência das lideranças no desempenho docente” e compreende a categoria “Influência da relação Docentes/Director no desempenho dos professores” que originou as seis subcategorias, que vamos sintetizar de seguida. Relativamente à subcategoria “Caracteriza a relação com o Director(a)”, os resultados demonstram que existe uma boa relação entre os nossos entrevistados e o Director dos seus Agrupamentos, sendo muitos, os que afirmam recorrer directamente e com frequência à Direcção, para a resolução das mais diversas situações

que surgem. Na subcategoria “Influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional” verificamos que a maioria dos professores (22) considera que sim, uma vez que do total de (26) que responderam a esta questão, apenas (4) referiram que não. Na subcategoria “Influência da relação Docentes/Director na actividade docente em sala de aula” as respostas obtidas voltam a ser mais divergentes. Os que respondem sim, exemplificam dizendo que a disposição, o entusiasmo e a motivação que têm para o trabalho, também dependem do tipo de relação que mantêm com o Director. Se estabelecem uma relação positiva, há uma maior comunicação e estão mais receptivos ao cumprimento das orientações/directrizes que recebem deste. Por outro lado, os que referem que a relação que mantêm com o Director não influencia a sua actividade docente em sala de aula, justificam-no dizendo que o professor não deve permitir influências desse tipo no exercício da sua actividade docente, justificação igualmente utilizada na subcategoria “Influência da relação Docentes/Director na participação na dinâmica da escola”, pelos entrevistados que não concordam que a relação Docentes/Director influencie a sua participação na dinâmica da escola. Os que respondem sim, de uma forma geral, dizem que uma relação positiva com o Director, ou seja, o seu incentivo, estímulo e reconhecimento, contribui para uma maior motivação para a participação em actividades que, na maioria das vezes, se realizam fora do horário de trabalho. Na subcategoria “Influência da relação Docentes/Director nas aprendizagens dos alunos”, os entrevistados que responderam não, justificam-no, uma vez mais, mencionando que o professor tem a obrigação de não deixar que os problemas que possam existir com o Director influenciem a qualidade do seu ensino. Os que concordam que existe uma influência da relação Docentes/Director, nas aprendizagens dos alunos, justificam-no afirmando que tudo o que se passa na escola exerce influência na aprendizagem dos alunos, como tal, a relação que se estabelece entre Docentes/Director também, embora se manifeste de forma indirecta, através do empenho e da qualidade que o docente coloca na actividade de leccionar. Finalizamos com a subcategoria “Relação de qualidade entre Docentes/Director” e, de acordo com os dados obtidos, é-nos permitido concluir, que uma boa relação entre Docentes/Director deve pautar-se pela comunicação, proximidade, honestidade, compreensão, tolerância e respeito pelas hierarquias. A consciência da importância de uns e de outros é também muito apontada.

Para finalizar, e em forma de resumo, os dados obtidos no presente estudo, levam-nos a concluir que relativamente à categoria “Representações dos professores sobre o Director de Escola”, os protagonistas do nosso estudo revelam estar informados sobre os requisitos necessários para o exercício do cargo, sobre as características de Perfil do Director de Escola, bem como sobre o seu Papel e Competências. As suas respostas elencam os principais dados relativos a estas matérias, e estão em consonância com o que é referenciado pelos autores, por nós consultados, especialistas nesta área. Relativamente à categoria “Influência das lideranças no desempenho docente”, os dados levam-nos a considerar que, a par do que nos dizem as referências teóricas, também os nossos entrevistados estabelecem uma ligação entre a liderança da sua escola e o seu desempenho docente. Para os mesmos parece ser determinante a qualidade da liderança do Director e a relação que o mesmo estabelece com os Docentes, para a qualidade do seu desempenho aos mais variados níveis.

As conclusões do estudo que acabámos de apresentar, confirmam, indubitavelmente, as expectativas iniciais da investigação e contribuíram para nos dar uma noção mais próxima e real de algumas percepções que possuíamos.

### **Limites e relevância do estudo**

Não podemos, no entanto, deixar de destacar alguns dos factores que limitaram a elaboração deste estudo, nomeadamente o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional, cada vez mais exigente, e com os deveres da nossa vida familiar. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos, especialmente no que diz respeito à sedimentação das leituras, e às reflexões que queríamos mais profundas, o que dificultou a sua concretização, particularmente na fase de redacção final desta dissertação.

Além destes factores, ao optar por um estudo de natureza qualitativo-interpretativa, estávamos convictos das suas particularidades, a primeira das quais decorre da definição do seu objecto de estudo, que incide nas representações dos professores. Estas dependem de numerosos factores, cuja complexidade pode introduzir distorções de análise, a que é preciso obstar pela coerência interna dos procedimentos metodológicos, designadamente em termos de assegurar a validade da investigação. Dado o carácter exploratório do estudo,

não pretendemos explicar, predizer ou controlar e/ou generalizar conclusões, mas sim, produzir interpretações em contexto, cujo carácter heurístico possa esclarecer a compreensão do fenómeno em estudo, e contribuir para a descoberta de significados que o permitam interpretar (Merriam, 1988).

Contudo, pensamos que o desenvolvimento desta investigação poderá contribuir, ainda que de forma modesta, para uma maior reflexão das instâncias competentes, em relação, não apenas, à formação especializada e formação contínua dos docentes que desempenham ou ambicionam vir a desempenhar cargos de liderança de topo, como também sobre a forma de apreciação, selecção e posterior eleição dos mesmos. Admitimos também que a divulgação deste trabalho junto de alguns Directores de Escola e professores, nomeadamente os que entrevistámos, possa servir para uma reflexão/questionamento construtivo sobre a sua acção e práticas implementadas.

### **Pistas de Trabalho**

Conjugando os resultados deste estudo exploratório, que confirmam o papel determinante das lideranças no desempenho profissional dos docentes, consideramos como pistas de trabalho e acção a implementar colaborativamente:

- Realizar maior investimento na formação especializada e na formação contínua dos professores que exercem ou pretendem vir a exercer cargos de liderança de topo;
- Valorizar/avaliar o perfil pessoal/humano dos candidatos a Directores de Escola;
- Promover, com a regularidade possível, reuniões entre a Direcção e os professores dos diferentes departamentos.

### **Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais**

A elaboração deste estudo evidencia momentos de grande satisfação pessoal, de sacrifício, de interrogações, de avanços e recuos, de trabalho solitário, de momentos de tensão que, no nosso entender, são riscos e características próprios de uma primeira incursão no mundo da investigação, que não quisemos deixar aqui de registar. No entanto, assumimos que, relativamente à nossa formação e desenvolvimento, este estudo tem uma importância inegável, pois deixa claro que, a investigação ligada às práticas, nos faz avançar em termos de conhecimentos acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios, que irão certamente contribuir para melhorar o nosso desempenho.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. (1995). O novo modelo de gestão de escolas e a conexão tardia à ideologia liberal. *In Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 73-88.

Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Afonso, A. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, 121-137.

Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, 23, 41-52.

Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. *In J. Adelino Costa, A. Neto e Alexandre Ventura (Org.). Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.

Almeida, L. & Teresa F. (2000). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Editora.

Alves, J. (1996). *Modos de organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Antonakis, J. & House, R. (2002). The full range leadership theory: The way forward. *In Avolio, B. J. e Yammarino, F. J. (Eds.). Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Nova York: JAI Press, 3-34.

Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa* [online], n.117, 127-147. Acedido a 12-04-2010 em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000300007&ln=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300007&ln=pt&nrm=iso)>. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000300007.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiples levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, 199-218.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.

Azevedo J.; Key T. (2002). *Avaliação das Escolas Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.

Ball, S. (1997). Good School / Bad School. *British Journal of Sociology of Education*, 317-336.

Ball, S. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Retirado em 03/05/2010 de [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement - Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão de Escola: Sentido de uma Evolução. *Inovação*, nº 2-3, 55-86.

Barroso, J. (org.) (1996). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão de Escolas*. Lisboa: ME.

Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In Naura Ferreira (org.), *Gestão democrática da educação: actuais tendências e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 11-32.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3), 9-33.

Barroso, J. (org.) (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.

Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. In *Revista Española de Pedagogia*, 232, 423-441.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. & Avolio, B. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Editores.

Beltrán T.; Bolívar B.; Rodríguez C.; Rodríguez D.; Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos com fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.

Bidarra, M. (1986). O estudo das representações sociais: Considerações teórico-conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 369-390.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

Bothwell, L. (1993). *A arte da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.

Bravo, C.; Pilar, M. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Bravo, M.; Peiró, J. & Rodriguez, I. (1996). Satisfacción laboral. In J. Peiró & F. Prieto (Eds), *Tratado de Psicología del Trabajo*, Vol.I, 334-393). Madrid: Editorial Síntesis.

Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: University Press.

Bush, T. (2003). Gestão e Liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacional. Administração Educacional, *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 3, 110-120.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Cabrito, B. (2002). *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Canastra, F. e Moura, R. (1999). *O novo regime de Administração e Gestão Escolar: a sua implantação*. Acedido a 05/04/2010 em <http://rmoura.tripod.com/nmg.htm>

Carreira, T. (1996). Identidade e Pertença: Do Individual ao Colectivo. *Anais Universitários, Série Ciências Sociais e Humanas*, n.º 7, Desenvolvimento e Identidade. Covilhã: Ed. da Universidade da Beira Interior (UBI).

Carreira, T. (2001). Profissionalização de Professores: Lógica e caos. *In Revista Educação, Indivíduo e Sociedade*, n.º 2, Universidade do Algarve. Lisboa: Editorial Minerva.

Cartaxo, A. (1994). *Conservatório de Música de Aveiro as representações e os seus efeitos organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Castanheira, P.; Costa, J. (2005). *Gestão das Escolas, colegialidade e stress – uma reflexão a partir da realidade portuguesa*. Acedido a 17/06/10 em <http://www.isecure.com.branpae/368.pdf>.

Chiavenato, L. (2002). *Gerenciando Pessoas* (4.ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.

Cohen, D. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Costa, J.; Mendes, A.; Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro. O ensino superior no espaço europeu*. Lisboa : Gradiva.

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris : Grasset.

Cunha, P. (1997). O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. *In Cunha, P. Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 241-257.

Damas, M. & De Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.

Dias, M. (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade? *Inovação*, 12, 105-120.

Dias, C. (1998). *Representações Sociais do Ensino Tecnológico – o Currículo na Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado policopiada).

Diogo, J. (2004). “Liderança das escolas: sinfonia ou jazz?”. *In: Jorge Adelino Costa; António Neto-Mendes; Alexandre Ventura: Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 267-277.

Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

Dumdum, U., Lowe, K. & Avolio, B. (2002). A meta-analysis of transformational and transaccional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In Avolio, B. e Yammarino, F. (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Nova York: JAI Press.

Dutercq, Y. & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Educations et Sociétés*, 8, 49-64.

Dutercq, Y. (2002). *Portrait des directeurs d'établissement scolaire en régulateurs de proximité*. Louvain: Université de Louvain-la-Neuve/RAPPE.

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research Teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 119-162. New York: MacMilan.

Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Ed. Presença.

Estêvão, C. (1998). A agenda oculta da gestão da qualidade total na educação. *Organizações e Trabalho*, 20, 51-61.

Estêvão, C. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, 139-155.

Estêvão, C. (2001). *Justiça e educação. A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.

Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Etzioni, A. (1974). *Organizações Modernas* (4ª edição). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Evers, C. & Lakomski, G. (1991). *Knowing Educational Administration*. Oxford: Pergamon Press.

Farr, R. (1992). La représentation sociale: la théorie et ses critiques. *Bulletin de Psychologie*, 405, 183-188.

Formosinho, J. (1986). Grau de Centralização das Decisões nas Escolas Preparatórias e Secundárias. In Formosinho, J. (1997). *Organização e Administração Escolar III Documentos, Pareceres e Propostas*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Formosinho, J. (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?* Comunicação apresentada no Seminário: A Acção Educativa. Leiria, 7, 8 e 9 de Fevereiro.

Formosinho, J. (1992). O Dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº3.

Formosinho, J. e Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Friedberg, E. (1992). *O poder e a regra*. Instituto Piaget: Lisboa.

Garcia, C. (1995). Constantes y desafios actuales de la profesion docente. *Revista de la Educación*, N.º 306.

Garcia, C. (1995a). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*, 51-76. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Ghiglione R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.

Gil, A. (1989). *Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas Editora.

Gilly, M. (1984). Psicossociologia de la educación. In Moscovici, S. (Org.). *Psicología social* (v. 2). Barcelona: Paidós.

Gilly M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : Press Universitaires de France, 362-386.

Glatte (1995). A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In António Nóvoa et al (orgs.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gonçalves, J. (1997). A Abordagem Biográfica: Questões de Método. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds). *Métodos e Técnicas de Investigação em Educação (Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education)*, 91-117. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção; o planeamento em Ciências Sociais* (2ª Ed.). Cascais: Editora Principia.

Hallinger, P. & Snidvongs, K., (2005). *Adding value to school leadership. A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. Acedido a 15/04/2010 em <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-adding-value-hallinger.pdf>

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In: S. Moscovici (Org.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, 303-322.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Huberman, A. & Miles, M. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum.

Husén, T. (1979). *L'école en question*. Liège. (policopiado).

Jesuíno, J. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Jesus, N.; Campos, P.; Alaiz, V.; Alves, J. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.

Jodelet, D. (1989). Les Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (org.), *Les représentations Sociales*. Paris: Press Universitaires de France.

Judge, T. & Bono, J. (2000). Five-Factor Model of Personality and Transformational Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5):751-765.

Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). *Comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers commitment to change. In J. Murphy & L. Louis (Eds.). *Reshaping the principalship*, 77-89. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and school Improvement*, 1 (4), 249-280.

Lemos V. (1997). *A Gestão Escolar*. In Pedro D'Orey da Cunha, *Educação em Debate*, Universidade Católica Editora, 259-274.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.

Lima, L. (1995). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola, *In* A. Estrela, J. Barroso, J. Ferreira (Org.). *A escola: Um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 9-28.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2.<sup>a</sup> Ed.). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Lima, L. (1998). A Administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP- estudos temáticos*, vol.1, 17-96.

Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro e periferia(s) no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.

Lima, L. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. *In* Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 41-76.

Lima, L. (2005). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47.

Lima, L. (2007a). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. *In* Maria de Fátima Sanches *et. al.* (orgs.), *Cidadania e educação*. Porto: Porto Editora, 39-57.

Lima, L. (2007b). Administração da educação e autonomia das escolas. *In* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 15-77.

Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *In* M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Behavior*, 1297-1343. New York: Rand McNally.

Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão-Culturas dos Professores e a (In)Diferenciação Profissional*. Porto: Edições ASA.

Luck, H. (2002). *Gestão Escolar*. São Paulo: Fonte Nova, Nova Escola.

Macedo, M. (2005). Dinâmicas de Inovação Curricular na Escola de Vila da Pedra. In C. Leite (Org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*, 133-148. Porto: Porto Editora.

Madureira, C. (2004). *A formação comportamental no contexto da reforma da Administração Pública Portuguesa*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Marques, M. (1994). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Deciosional – O caso das escolas profissionais*. Porto: Afrontamento.

Marques, R. (2003). *Como motivar professores*. Lisboa: Plátano Editora.

Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. In *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, pp. 289-300. São Paulo. Acedido a 14/05/2010 em [www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07/pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07/pdf)

Mckinsey & Company (2008). Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo. Acedido em 21/05/10 em <http://www.slideshare.net/joaomaria/resumo>

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA :Jossey-Bass.

Ministério da Educação (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse; son image e son publique*. Paris : Press Universitaires de France.

Moscovici, S. (2003). O fenómeno das representações sociais. In *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

OCDE, (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

OECD, (1995). *Governance in transition: Public management reforms in OECD countries*. Paris: OECD.

Olsen, J. (1991). Modernization programs in perspective: institutional analysis of organizational change. *Governance*, 4 (2), 125-149.

Ouchi, W. (1982). *Teoria Z – Como as empresas podem enfrentar o desafio Japonês*. São Paulo: Fundo Educativo Brasileiro.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Patry, L. (1981). La recherche-action face à la recherche sur le terrain. In Allal, *Recherche-action. Interrogation et Stratégies émergents*. Genebra : Cahier de la Section des Sciences de la Education.

Peiró, J.; Prieto, F. & Roe, R. (1996). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. In J. Peiró & F. Prieto (Eds), *Tratado de Psicología del Trabajo* vol. I, 15-36. Madrid: Editorial Síntesis.

Pina, A. (2003). *Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Rego, A.; Cunha, M. (2005). *A essência da liderança*. Lisboa: RH Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Robbins, S. (2005). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

Ruzafa, J. (2003). La Dirección de Centros Escolares. In: Maria Tereza González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares – Dimensiones y Proceso*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 225-242.

Sanches, M. & Nadai, E. (1995). A ilusão do poder: memórias de professores e mudança da escola. In AAVV, *Ciências da Educação: Investigação e acção* (Vol. II). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 7-24.

Sanches, M. (1996). Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação. *Revista de Educação*. Vol. 6 n.º 1 Departamento de Educação da F. C. da U. L.

Sanches, M. & Seíça, A. (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político no período revolucionário (1974-1975). In Maria de Fátima Sanches *et al.* (orgs.), *Cidadania e educação*. Porto: Porto Editora.

Santiago, R. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, n.º 1, 87-98.

Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos e professores no espaço rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).

Santiago, R. (2004). *A escola representada por alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santiago, R.; Magalhães, A. & Carvalho, T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas / CIPES.

Santos, L.; Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. In *Profmat2006* [CD]. Lisboa: APM.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Smyth, J. (ed.) (1993). *A socially critical view of the self-managing school*. Londres: The Falmer Press.

Syroit, J. (1996). Liderança Organizacional. In Marques, C. & Cunha, M. (coordenação). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Tepper, B. (1993). Patterns of downward influence and follower conformity in transactional and transformational leadership. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 267-271.

Ticky, N. & Devanna, A. (1986). *The transformational leader*. Nova York: John Wiley & Sons.

Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, 166-115.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.

Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J., Garcia-Marques, L., Pereira, M. e Lopes, D. (1998). Validation of polemical social representations: Introducing the intergroup differentiation of homogeneity. *Social Science Information*, 37, 469-492.

Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.

Vicente, P.; Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens. A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vinicius, M. (2003). *A difícil transição de Chefe para líder*. Acedido a 05/08/10 em [www.rh.com.br](http://www.rh.com.br)

Wagner, J. (2002). *O comportamento organizacional*. Acedido a 17/06/10 em [www.administracao.com](http://www.administracao.com)

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9 (part).

Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

### **Legislação Consultada**

- Decreto-lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, DR. 237 de 14.10.1986 (1ª Série);
- Despacho 8/SERE/89
- Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro
- Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio;

- Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio;
- Lei n.º 24/99 de 22 de Abril;
- Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto;
- Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto;
- Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril;
- Portaria n.º 604/2008 de 9 de Julho;

---

## **ANEXOS**

---

## Anexo 1 - Guião de Entrevista

### Guião de Entrevista

Este guião de entrevista insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.  
 Pretende-se aplicar o presente guião a Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário de alguns Agrupamentos de Escolas do Algarve.  
 Estima-se que cada entrevista terá uma duração aproximada de 30 minutos.  
 É garantida a confidencialidade da informação recolhida.

**Tema:** Representações dos Professores sobre o Director de Escola: Influência das lideranças no desempenho docente.

**Objectivo Geral:** Conhecer as representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente.

Blocos/Designação	Objectivos Específicos	Tópicos orientadores/ Formulário de Perguntas	Tópicos de resposta/Notas
<b>Bloco A</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	-Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que a mesma se insere.  -Valorizar o contributo do entrevistado.  -Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas dadas.	-Informar o entrevistado sobre os objectivos e finalidades do estudo e da entrevista.  -Realçar o valor da colaboração, destacando a sua importância para a concretização dos objectivos do estudo.  -Salientar o cariz restrito e confidencial do uso da informação a recolher, clarificando que a confidencialidade e o anonimato, serão garantidos pela omissão dos nomes dos entrevistados e de outras pessoas que venham a ser nomeadas ao longo da entrevista, assim como de outros elementos que o entrevistado queira que sejam omitidos.  -Solicitar autorização para gravar a entrevista e sua posterior transcrição para suporta	Colocar-se à disposição do entrevistado para responder, com clareza, a questões ou esclarecer dúvidas que o mesmo queira colocar.  Procurar que o entrevistado se sinta à vontade, num clima de confiança, para que possa descrever, reflectir, problematizar, analisar e clarificar as afirmações que produz.

<p><b><u>Bloco A</u></b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>-Agradecer a colaboração e participação no estudo.</p>	<p>informático, cujo texto será facultado para leitura do entrevistado, para verificação da veracidade e da não deturpação do que pelo mesmo foi dito, com possibilidade de reformulação. -Garantir a protecção e não difusão dos registos, de modo que não se possa tornar identificável a pessoa em causa.  -Agradecer antecipadamente colaboração no estudo.</p>	
<p><b><u>Bloco B</u></b> Identificação do entrevistado</p>	<p>-Conhecer dados pessoais dos(as) entrevistados(as)</p>	<p>- Género - Idade - Formação Académica</p>	
<p><b><u>Bloco C</u></b> Caracterização Profissional do entrevistado</p>	<p>Caracterizar a situação Profissional dos(as) entrevistados(as)</p>	<p>- Profissão - Nível de ensino que lecciona - Disciplina - Tempo de serviço - Especificar a diversidade de experiências profissionais -Nº. de anos em exercício de funções docentes neste Agrupamento -Cargos desempenhados (quais)</p>	
<p><b><u>Bloco D</u></b> Requisitos do cargo de Director de Escola</p>	<p>Enumerar os requisitos necessários para o desempenho do cargo de Director de Escola  Identificar o(s) requisito(s) mais valorizado(s)</p>	<p><b>1.</b> Quais os requisitos que considera indispensáveis para o exercício do cargo de Director de Escola?  <b>2.</b> Qual/Quais dos requisitos que vou enumerar considera mais importantes para o bom desempenho deste cargo? -Formação Especializada na área -Experiência na área -Formação Contínua na área -Características Humanas/Pessoais -Competência Técnica <b>2.1.</b> Porquê?</p>	<p>Na resposta ter em atenção a requisitos enunciados pelo respondente, que não tenham sido considerados pelo investigador</p>

<p><b>Bloco E</b> Perfil, Papel e Competências</p>	<p>-Identificar as principais Características de Perfil Humanas/Pessoais e Técnicas; Papel e Competências do Director do Director de Escola</p>	<p>3. Como definiria o Perfil de um Director de Escola, nomeadamente em relação às suas características técnicas e humanas?</p> <p>4. Na organização escolar que papel lhe atribui?</p> <p>5. No seu entender, quais são as suas principais competências?</p>	<p>Atender a aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• espírito e qualidade de liderança</li> <li>• dinamismo</li> <li>• autoridade</li> <li>• competência e rigor</li> <li>• responsabilidade</li> <li>• capacidade relacional e de comunicação</li> <li>• capacidade de empreender, inovar e motivar</li> <li>• capacidade de organizar, planear e avaliar</li> <li>• respeito e cumprimento de valores e princípios éticos e deontológicos como os da legalidade, justiça, imparcialidade, proporcionalidade, transparência e boa fé na aplicação e avaliação das decisões tomadas</li> <li>• gestão e auto-organização dos recursos administrativos, financeiros, patrimoniais, pedagógicos e culturais</li> <li>• prestação de contas</li> <li>• desenvolvimento de um trabalho de equipa em que se assume como líder e orientador, como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional que exerce</li> <li>• elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral os documentos pedagógicos orientadores do funcionamento da escola</li> <li>• contratação e avaliação de desempenho do pessoal docente</li> <li>• representar a escola</li> </ul>
--	---	---	--

<p><b>Bloco E</b> Perfil, Papel e Competências</p>	<p>Identificar diferentes Perfis de actuação dos Directores</p>	<p>6. Considera que os Directores, implementam uma liderança própria, que os diferencia e ao Agrupamento que dirigem? Sim ou Não?</p> <p>6.1. Identifique algumas características que, na sua opinião distinguem Directores e respectivos Agrupamentos?</p> <p>7. Na sua opinião quais os principais condicionalismos com que o Director se depara na sua actuação?</p> <p>8. De acordo com a experiência que tem deste novo modelo de gestão, considera que existem diferenças entre os antigos Presidentes dos Conselhos Executivos e os actuais Directores? Justifique, dando exemplos.</p> <p>9. Considera que os mandatos do Director de Escola devem ter limite?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente</li> <li>• exercer o poder disciplinar em relação aos alunos</li> <li>• designa os responsáveis pelos departamentos curriculares</li> <li>• Diferentes Perfis de Directores</li> <li>• Características e formas de liderança próprias que diferenciam e singularizam os diferentes Directores de Escola</li> <li>• Dimensão do Agrupamento</li> <li>• Orçamento</li> <li>• Origens sócio-culturais e económicas dos alunos</li> <li>• órgão colegial <i>versus</i> órgão unipessoal</li> <li>• de acordo com o que está definido no Decreto- lei actual (n.º 75/2008)</li> </ul>
<p><b>Bloco F</b> Influência da Liderança do Director no desempenho profissional dos docentes</p>	<p>-Verificar a influência da relação Docentes/Director no desempenho profissional dos professores</p>	<p>10. Que relação mantém com o Director(a), da sua escola?</p> <p>11. Considera que essa relação influencia de algum modo o seu desempenho profissional? Sim ou Não?</p>	<p>Atender a aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relação quotidiana entre Docentes/Director particularmente no que diz respeito às formas de comunicação utilizadas e ao trabalho de equipa</li> </ul>

<p><b>Bloco F</b></p> <p>Influência da liderança do Director no desempenho profissional dos docentes</p>	<p>-Verificar a influência da relação Docentes/Director na prática educativa docente, na participação na dinâmica da escola e nas aprendizagens dos alunos</p>	<p><b>12.</b> Directamente na sua actividade docente?  <b>12.1.</b> De que forma? Dê exemplos concretos.  <b>13.</b> E na sua participação na dinâmica da escola?  <b>13.1.</b> De que forma? Dê exemplos concretos.  <b>14.</b> E nas aprendizagens dos alunos?  <b>14.1.</b> De que forma? Dê exemplos concretos.  <b>15.</b> Defina, o que é para si, uma boa relação entre Docentes/Director</p>	<p>• incentivo e promoção da participação das famílias, comunidade e dos próprios alunos na concretização de projectos e objectivos da escola</p>
<p><b>Bloco G</b></p> <p>Validação da entrevista</p>	<p>-Recolher informação não prevista ou não solicitada ao longo da entrevista e que seja considerada importante pelo entrevistado.    -Concluir a entrevista.</p>	<p>-Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma ideia ou prestar qualquer outra informação que considere importante.</p>	<p>Agradecer mais uma vez a disponibilidade e a colaboração do entrevistado, valorizando o seu contributo.</p>

## Anexo 2- Guião de Entrevista-Ministério da Educação

### Guião da Entrevista

Este guião de entrevista insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.  
Pretende-se aplicar o presente guião a Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário de alguns Agrupamentos de Escolas do Algarve.  
Estima-se que cada entrevista terá uma duração aproximada de 45 minutos.  
É garantida a confidencialidade da informação recolhida.

**Tema:** Representações dos professores sobre o Director de Escola: Influência das lideranças no desempenho docente.

**Objectivo Geral:** Conhecer as representações dos professores sobre o Director de Escola e sobre a influência das lideranças no desempenho docente.

Designação	Objectivos Específicos	Informação pretendida
<b>Bloco A</b> Identificação	Identificar os sujeitos a entrevistar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende-se recolher elementos de identificação dos sujeitos a entrevistar.</li></ul>
<b>Bloco B</b> Caracterização Profissional	Caracterizar a situação profissional dos sujeitos a entrevistar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende-se recolher elementos que permitam caracterizar profissionalmente os sujeitos a entrevistar.</li></ul>
<b>Bloco C</b> Requisitos do cargo de Director de Escola	Enumerar os requisitos necessários para o desempenho do cargo de Director de Escola  Identificar os requisitos mais valorizados	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende-se recolher informação que nos permita enunciar os requisitos necessários para o desempenho do cargo de Director de Escola, e identificar os mais valorizados pelos docentes</li></ul>
<b>Bloco D</b> Perfil, Papel e Competências	Identificar as principais Características Humanas/ Técnicas Papel e Competências do Director de Escola  Identificar Perfis de actuação dos Directores	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende-se recolher dados que nos possibilitem identificar as principais características que, de acordo com os docentes, um Director de Escola deve apresentar, qual o seu Papel e as suas Competências.</li><li>• Pretende-se obter informação que nos permita Identificar diferentes Perfis de Directores de Escola.</li></ul>
<b>Bloco E</b> Influência das lideranças no desempenho docente	Verificar a influência da relação Docentes/Director e no desempenho profissional dos docentes  Verificar a influência da relação Docentes/Director na prática educativa docente, na participação dos docentes na dinâmica da escola e nas aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende-se obter informação que nos permita estabelecer relações de influência entre a liderança do Director e o desempenho profissional dos docentes do Director de Escola.</li><li>• Pretende-se recolher dados que nos permitam verificar a influência da relação Docentes/Director na:<ul style="list-style-type: none"><li>-prática educativa dos docentes;</li><li>-participação na dinâmica de escola;</li><li>-aprendizagem dos alunos.</li></ul></li></ul>

### Anexo 3 - Autorização de Inquérito

---

- Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0100900001

25-03-2010

Responder ▼

[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)

- [mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)

- 

- Enviar correio electrónico

- Localizar correio electrónico

Adicionar aos contactos

Para [martinsluisacarmo@hotmail.com](mailto:martinsluisacarmo@hotmail.com), [martinsluisacarmo@hotmail.com](mailto:martinsluisacarmo@hotmail.com)

De: **[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)**

Enviada: quinta-feira, 25 de Março de 2010 16:21:28

Para: [martinsluisacarmo@hotmail.com](mailto:martinsluisacarmo@hotmail.com); [martinsluisacarmo@hotmail.com](mailto:martinsluisacarmo@hotmail.com)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0100900001, com a designação *Entrevista semi-estruturada sobre O Perfil e o Papel do Director de Escola e as representações dos docentes sobre a influência do mesmo nas suas dinâmicas educativas.*, registado em 23-03-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Luísa do Carmo Coelho Martins

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

#### Anexo 4- Modelo de carta de pedido de autorização aos Directores de Escola

---

Exmo. Senhora Director(a) do  
Agrupamento de Escolas.....

Luísa do Carmo Coelho Martins, Educadora de Infância, venho por este meio pedir autorização para realizar uma entrevista que se destina a Educadores de Infância, Professores de 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. A entrevista, cujo objectivo principal consiste na recolha de dados para um estudo acerca das **Representações dos docentes sobre o Director de Escola: Influência das lideranças seu desempenho docente**, insere-se na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Pede deferimento

---

A Mestranda

Luísa do Carmo Coelho Martins

Faro, 4 de Abril de 2010