

1 – INTRODUÇÃO

As organizações actuais estão sujeitas a mudanças que ocorrem no meio envolvente a um ritmo acelerado. Graças à contínua evolução das tecnologias de informação e comunicação, um dos principais factores do processo de mudança da sociedade actual, emergem benefícios ímpares à mesma velocidade que despoletam novos desafios. Passámos de um ambiente estático para um ambiente dinâmico e esta passagem envolve mudanças estratégicas que alteram normas, estruturas e processos, além de provocar profundas alterações na construção da realidade social (Mintzberg e Waters, 1985, in Franco e Ferreira, 2008).

Neste contexto, torna-se imperativo modernizar e adaptar o sistema educativo às novas realidades. Com esta missão, têm sido emanadas políticas educativas estratégicas que pretendem guiar o sistema educativo ao ritmo acelerado da mudança e afastá-lo da excessiva regulamentação normativa e do poder de decisão concentrado no topo das hierarquias, com uma total subordinação ao poder político. Como corolário desta consciencialização verificaram-se mudanças na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Estes princípios têm invertido a tendência centralizadora por parte dos órgãos centrais, principalmente a partir do 25 de Abril de 1974, ganhando fôlego com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até às várias medidas de reforma educativa do XVII Governo Constitucional.

A delegação de competências da administração educativa nas escolas, a celebração de contratos de autonomia, a instituição de um novo órgão de carácter consultivo (o Conselho das Escolas), a avaliação do desempenho docente, a publicação do novo estatuto da carreira docente, a publicação do novo estatuto do aluno e o novo regime de administração e gestão das escolas são medidas que implicam um grau de participação e de responsabilização cada vez maior de todos actores escolares. No âmbito do novo regime de autonomia e gestão escolar conferido pelo Decreto-Lei nº 75/2008 foi recuperada a figura do Director, procurando-se assim criar condições para que se afirmem lideranças eficazes no desenvolvimento de um melhor serviço público educativo.

A escola, como um espaço organizacional com finalidades, normas, valores comportamentos, percepções e sentimentos próprios, não pode ser vista como mais uma organização social, mas como um tipo de organização com uma territorialidade cultural específica, cujo desenvolvimento também tem sido influenciado pelas vagas de mudança e pelos contributos das teorias da organização e gestão. Nesta conceptualização da escola como organização destaca-se a figura do líder e por conseguinte o exercício da liderança como factor de qualidade e melhoria da escola. (Alvarez, 2006:102)

Para Rocha (2003:89) “qualquer mudança supõe a actuação sobre vários elementos de gestão, entre os quais tem especial relevo o papel dos dirigentes”. Segundo o mesmo autor, a alteração das leis não é suficiente, sendo necessário actuar (de forma a garantir a mudança) sobre os dirigentes. Estes devem mudar o seu comportamento tradicional de “meros aplicadores de normas” (2003:89) para gestores que tenham capacidades de liderança, mobilização e motivação dos colaboradores, assumindo a responsabilidade de conduzir a organização de forma eficaz e garantindo a obtenção de determinados resultados.

A pouco e pouco, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de novas práticas de gestão aplicadas ao contexto escolar, levanta-se a questão se os novos indivíduos, que até aqui se encontravam enquadrados num paradigma do espartilho normativo, terão agora competências que se coadunem com as exigências dos tempos actuais? Serão justos? Serão profissionais? Estarão motivados e terão valores suficientes de liderança e de gestão?

Neste âmbito, será impossível deixar de determinar um perfil de competências (conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e características pessoais) adequado para o desempenho de funções de líder e gestor da escola pública.

Assim, evidenciam-se três conceitos-chave que servirão de fio condutor deste trabalho: escola, gestão e competências. Centrando-se o objectivo deste estudo no desenvolvimento de um perfil de competências do Director de Escola.

A identificação das competências associadas a uma função deve ter em conta a missão e a envolvente que rodeia uma organização. As actividades e tarefas associadas a cada

função exigem, então, um determinado portfolio de competências, designado por **perfil de competências** da função.

Este estudo poderá representar um pequeno contributo para um melhor entendimento da função de director no momento actual, das actividades e tarefas que lhe estão associadas assim como as competências que se encontram associadas às tarefas e actividades de gestão do cargo. A actualidade do novo regime de gestão das escolas e as suas ainda inexploradas implicações em toda a estrutura são aspectos que agora emergem no contexto organizacional das escolas, impondo-se, assim, como catalisadores para a obtenção de novos resultados nesta pesquisa.

A motivação para este tema resulta da observação e vivência da investigadora que já leccionou em várias escolas do país e desempenhou funções técnico pedagógicas na Equipa de Apoio às Escolas da Lezíria do Tejo. Numa e noutra função, foi-lhe possível perceber com pontos de vista diferenciados o exercício de gestão das direcções das escolas, assim como acompanhar o processo de eleição dos novos directores de escola, o que torna particularmente interessante desenvolver este trabalho.

Desta forma, a questão central deste trabalho de dissertação consiste em saber qual o **perfil de competências do Director da escola pública portuguesa.**

Temos, partindo do problema identificado, as seguintes questões de investigação:

- Que competências estão definidas legalmente no Decreto-Lei nº 75/2008 para o Director de Escola?
- Qual o perfil de líder decorrente das teorias da organização escolar?
- Quais as competências necessárias à liderança na organização escola?
- Que percepções têm os Directores de Escola da área da Lezíria do Tejo sob a forma como exercem a sua função?
- Que modelo de perfil de competências podemos definir para o Director da Escola Pública?

O objectivo geral:

1. Definir o perfil de competências do Director da Escola pública.

Para responder a este objectivo geral procurámos desenvolver o modelo de análise a partir dos seguintes objectivos específicos:

1. Desenvolver um quadro conceptual relacionado com a temática em estudo.
2. Fazer uma análise do contexto social, político e legal desde 1974 até á publicação do novo modelo de gestão da escola – Decreto-Lei nº 75/2008.
3. Fazer uma análise das competências do Director de Escola previstas no diploma legal – Decreto-Lei nº 75/2008.
4. Construir um quadro empírico, recorrendo às práticas e percepções dos Directores de Escola da Lezíria do Tejo.

Para desenvolver esta investigação é necessário traçar um caminho, por isso vamos fazer uma breve apresentação do mesmo ao nível da sua organização.

O trabalho é constituído por duas partes que vamos procurar articular entre si. Na 1ª parte vamos contemplar uma análise da escola, num processo de adequação dos novos modelos de gestão. Desta parte constam dois capítulos, sendo que no primeiro interpretaremos os modelos teóricos de organização escolar, a participação e a necessidade de adequação de novos modelos de gestão à gestão escolar. Contemplaremos uma breve retrospectiva do sistema educativo português desde 1974 até à actualidade, analisando em pormenor o Decreto-Lei nº 75/2008, caracterizando e identificando os aspectos relacionados com o exercício da do cargo do Director de Escolar, mais concretamente analisar as actividades de gestão que lhe estão atribuídas. O segundo capítulo, destina-se à revisão de alguns conceitos fundamentais relacionados com a teoria das competências, no qual se descrevem as várias etapas a percorrer no processo de elaboração de um perfil de competências. Neste capítulo, será ainda abordada a dimensão da formação e desenvolvimento de competências.

Na segunda parte do trabalho, vamos realizar o estudo, usando como metodologia de recolha de dados o *focus group*, através do qual pretendemos interpretar as percepções de um grupo de Directores de Escola da área da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo sobre o exercício das actividades de gestão previstas na Lei e identificar as competências necessárias para o desempenho eficaz das suas funções, de acordo com as categorizações apresentadas na revisão da literatura.

Por fim, vamos procurar articular os quadros construídos, ao longo dos quatro capítulos do trabalho, e tentar interpretar os dados obtidos no estudo à luz dessa mesma articulação.

CAPÍTULO I

ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR – NUM PROCESSO DE ADEQUAÇÃO DOS NOVOS MODELOS DE GESTÃO

1. As Escolas como Organizações Específicas

De acordo com Mintzberg, “o nosso mundo tornou-se para o melhor e para o pior, uma sociedade constituída por organizações.” (1993:3). De facto, a sociedade desenvolvida não seria possível sem a existência de organizações. Elas ocuparam-se das nossas necessidades e dos nossos tempos livres, tornando-se indispensáveis. “São os componentes de um todo (...) que se chama sociedade.” (Betrand e Valois, 1994:13)

Foi Max Weber o pioneiro a desenvolver uma interpretação das organizações modernas, considerando-as como uma forma de “coordenar as actividades dos seres humanos, ou os bens que produzem, de uma forma constante no tempo e no espaço.” (Giddens, 2004:350).

Mas importa neste momento apresentar definições de outros autores para o termo organização:

“Sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto.” (Mateu, 1979, in Sedano e Pérez, 1989:43)

Ou

“Conjunto colectivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, um sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros. Este conjunto colectivo funciona numa base relativamente contínua num determinado contexto e dedica-se a acções e actividades que normalmente tendem para uma meta final ou objectivo, ou série de metas e objectivos.” (Weinert, 1987, in Sedano e Pérez:1989:43)

Voltando a Mintzberg:

“... a organização define-se como uma acção colectiva que visa a realização de uma acção comum, forma de dizer que um grupo de pessoas se junta sob uma bandeira identificadora (...) para realizar certos produtos ou serviços.” (Mintzberg, 1990:14)

Partindo destes conceitos, Muñoz e Roman (1989: 41-46) sintetizam como elementos característicos das organizações:

- A existência de indivíduos e grupos inter-relacionados;
- Orientação para consecução de objectivos;
- Diferenciação de funções;
- Coordenação racional intencionada;
- Continuidade ao longo do tempo.

Ao aproximarmo-nos do conceito de organização educativa, poderíamos afirmar que “as escolas, onde quer que funcionem, possuem dois elementos basilares – alunos e professores – e perseguem os mesmos objectivos - provocar mudanças nos comportamentos dos primeiros como resultado da acção dos segundos.” (Muñoz e Roman, 1989:75)

Betrand e Valois (1994:20) defendem que a organização educativa se apresenta como “um subsistema aberto, atravessado por forças provenientes de um sistema muito maior que constitui o seu meio.” E tendo em consideração que a sociedade é constituída por um conjunto de subsistemas em relação e em constante mudança, provocadas pela evolução dos interesses e das decisões, a organização educativa terá de ter capacidade de se adaptar às diferentes situações.

“Eis a razão pela qual concebemos as organizações educativas como conjuntos de elementos estruturados que visam certos fins determinados pela sociedade, apoiados em estratégias e táticas.” (Betrand e Valois, 1994:13)

Os mesmos autores concluíram que a organização educativa possui as seguintes características: (Betrand e Valois.1994:14)

- 1) Pretende alcançar os objectivos que lhe são indicados pelo meio social;
- 2) É constituída por um conjunto de actividades que se desenvolvem no tempo e que concretizam a mudança;

- 3) Possui uma estrutura e actores e
- 4) Exerce as suas funções num dado ambiente ou contexto social.

Sendo as escolas organizações que, dentro das suas singularidades, se aproximam de um modelo específico (Silva, 2008), convém destacar os aspectos mais marcantes no que respeita à sua organização, funcionamento e gestão.

“Embora alguns autores considerem a escola como uma empresa (educativa) (Moreno, 1978; MaKarenko, 1925; Sedano e Pérez, 1989: 72 ss) que tem por finalidade produzir com eficiência e eficácia bens úteis reclamados pela sociedade (neste caso, alunos instruídos, socializados, capazes de intervenção em diferentes sistemas), será aconselhável admitir que a escola possui marcas irredutíveis que a singularizam nos universos organizacionais.” (Alves, 1995: 11)

Estas singularidades levam Silva (2008:67) a afirmar que as escolas são entendidas como um “território de utopia” ou de “bons selvagens” onde se finge ignorar as discordâncias políticas, sociais, económicas, culturais, de desenvolvimento e outras, que nelas se manifestam. São estas contradições que, segundo o autor, as transformam em organizações especiais e onde os interesses dos diferentes actores não podem ser ignorados nem desaproveitados.

Efectivamente, a escola tem vindo gradualmente a ser reconhecida como um objecto específico e neste sentido, Alves (1995) aponta-lhe as seguintes especificidades que precisam de ser descobertas, compreendidas e explicadas (Alves, 1995):

- Multiplicidade de actores com percursos e perspectivas educativas diferentes;
- O trabalho da organização, visando a educação, transforma os produtos e os processos em algo singular;
- Os dirigentes e os professores têm o mesmo estatuto profissional, o que torna complexo o exercício do poder;
- Os objectivos da organização são entendidos, valorizados e avaliados de forma diferenciada pelos actores que interagem no espaço escolar;
- A estrutura é debilmente articulada, dificultando o exercício da autoridade e tornando ineficaz a coordenação formal;
- A cultura individual dificulta a aceitação de uma cultura de escola.

Estas características organizacionais específicas das escolas, “próprias de um modelo de anarquia organizada” (Alves, 1995:11) permitem-nos fazer um esboço possível da sua dinâmica e ajudar-nos-ão a compreender a sua estrutura e o seu funcionamento numa perspectiva heterogénea e singular.

1.1. Diferentes Imagens Organizacionais da Escola

Depois de sumariarmos as especificidades e os dilemas da escola enquanto organização, passamos a apresentar outras configurações e interpretações que a história e os teóricos lhe têm assacado.

Ao longo da história, e enquanto instituição social, a escola assumiu diversas “concretizações sócio-históricas que vão desde a sua realização inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal” Ciscar e Uria (1988:20-26, in Costa, 1996:9).

No entanto, a análise da escola enquanto organização apresenta-nos vantagens relativamente à abordagem da escola enquanto instituição, e é esta que pretendemos desenvolver.

“e se é verdade que as escolas são instituições de tipo muito particular que não podem ser confundidas com uma fábrica ou oficina, também não é possível continuar a considerá-las como ilhas assépticas, imunes às características de qualquer organização prestadora de serviços e impossíveis de gerir segundo princípios de racionalidade técnica e financeira.” (Silva, 2008: 85)

Partindo do pressuposto de que a “escola, enquanto organização, constitui, seguramente uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1996:7), deparamo-nos com um vasto conjunto de investigadores que nas últimas décadas se interessaram pelo tema e que procederam à elaboração de diversas *teorias, modelos, marcos, paradigmas*. Costa (1996:14) sintetiza através de terminologia metafórica seis distintas imagens organizacionais da escola. Cada uma das imagens será acompanhada dos seus aspectos mais significativos.

- a escola como *empresa* – concepção próxima da área da produção industrial com uma estrutura hierárquica devidamente formalizada; o trabalho encontra-se dividido entre cargos e funções especializadas; planificação rigorosa dos objectivos a alcançar; uniformização dos processos, métodos, espaços e tempos; individualização do trabalho;
- a escola como *burocracia* – falta de autonomia escolar, centrando-se as decisões na tutela do Ministério da Educação; regulamentação excessiva e pormenorizada de cada uma das actividades; divisão do trabalho; planificação minuciosa; obsessão dos documentos em suporte escrito; actuação com base na rotina; relações pessoais demasiado formais;
- a escola como *democracia* – a tomada de decisões é feita com base em processos participativos; procura-se o consenso partilhado; os comportamentos informais são valorizados face à estrutura formal; defesa do incremento do estudo comportamental humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança); a organização é tendencialmente vista como um todo harmonioso;
- a escola como *arena política* – “a escola é um sistema político em miniatura” (Costa, 2003:73); a vida escolar desenvolve-se partindo do conflito de interesses e na luta pelo poder; os interesses internos e externos, individuais ou de grupo influenciam toda a actividade escolar; as decisões são tomadas tendo em consideração no poder e na capacidade de influência dos indivíduos ou dos grupos e desenrolam-se a partir da negociação.
- a escola como *anarquia* – a escola é uma organização com uma realidade complexa, heterogénea e problemática; a tomada de decisões surge de uma forma desordenada; o estabelecimento de ensino não forma um todo unido, mas antes uma sobreposição de estruturas e indivíduos; a escola encontra-se vulnerável ao exterior; os processos organizativos adoptam um carácter simbólico.
- a escola como *cultura* – cada escola é uma escola diferente; o sucesso de cada escola depende da sua cultura, ou seja, numa escola bem sucedida predomina necessariamente uma cultura forte e uma partilha de valores entre os seus membros; as dimensões subjectivas e simbólicas, no interior da cultura escolar, são as mais defendidas; a tomada de decisão é menos racional e menos centrada na estrutura, sendo canalizada para aspectos simbólicos.

Olhando a escola na sua dimensão organizacional e administrativa, estas imagens funcionam como janelas que nos permitem ver o mundo (da organização escolar) sob diferentes pontos de vista e simultaneamente possibilitam uma melhor focagem do real e dos processos organizacionais presentes nos contextos educativos.

1.2. A regulação da Organização Escolar

Os modelos são configurações teóricas, não se assemelhando a experiências, e enquanto tal, podemos distinguir dois tipos de modelos organizacionais (Lima:2006)

- Analíticos ou interpretativos – cujo objectivo é efectuar uma leitura interpretativa da realidade organizacional das escolas, podendo abrir novos horizontes para acções concretas;
- Normativistas/pragmáticos – cujo objectivo é desenvolver orientações que presidem à acção organizacional.

De acordo com Cabral (2002), estes modelos podem ser muito influentes nas políticas educativas, em certas reformas de ensino, na legislação escolar e até mesmo no pensamento pedagógico.

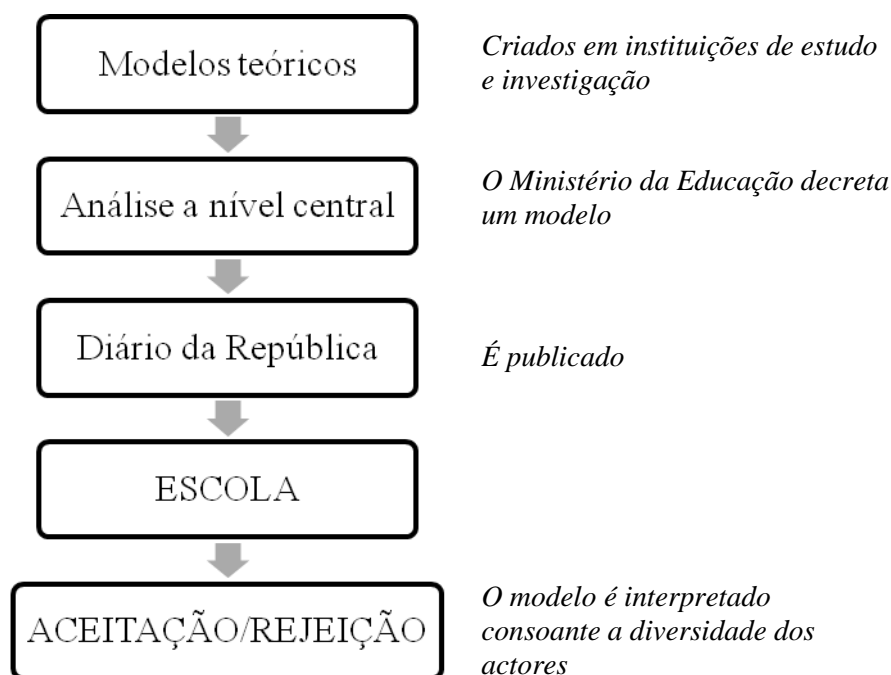
Betrand e Valois (1994:30) afirmam que as orientações da organização educativa se encontram dependentes dos modelos paradigmáticos e são traduzidas em normas e leis através do campo político.

A acção política e administrativa passa pela produção de regras e normas que “apelam a uma racionalidade e a uma componente fortemente burocrática.” (Cabral, 2002:15)¹ Pressupõe-se então que se siga de forma rigorosa um modelo fixo – *o modelo organizacional no singular*. Quando a organização se contenta com as orientações impostas pelo campo político, dizemos que esta tem uma função de reprodução das normas e regras dominante (Betrand e Valois, 1994:31). No entanto, a acção organizacional depende de uma pluralidade de actores e de interesses (espírito de aceitação/rejeição), traduzindo-se por diferentes formas de actuação. Deste modo, as

¹ In <http://jorgecabral.no.sapo.pt/trabalhos/docs/ae.pdf> [consultado a 12 de Outubro de 2010]

escolas funcionam como “centros de recreação”, com uma autonomia relativa, de novas regras e novas normas – *os modelos organizacionais no plural*. O processo que acabámos de descrever está ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Processo de Reprodução das Orientações Políticas



(Adaptado Cabral, 2002)

2. Retrospectiva da Administração e Gestão Escolar em Portugal

Neste ponto pretendemos descrever a evolução da organização e administração das escolas públicas portuguesas, apresentando uma breve retrospectiva a partir da Revolução de 1974. Assim, a primeira parte foca as mudanças introduzidas com a Revolução de Abril; a segunda descreve o modelo implementado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 – “regime de autonomia, administração e gestão das escolas”; e a terceira parte apresenta o modelo actual, definido pelo Decreto-Lei nº 75/2008.

2.1. A administração Escolar no Regime Democrático pós-25 de Abril

O fim da ditadura com o golpe militar de 25 de Abril de 1974 (a denominada “Revolução dos Cravos”) deu início ao regime democrático. Nas escolas

desenvolveram-se espontaneamente movimentos de participação docente e discente e, num curto espaço de tempo, os dirigentes das escolas (reitores e vice-reitores) foram obrigados a afastar-se dos seus cargos. Foram substituídos por professores, alunos e funcionários da escola, eleitos por diferentes processos, com designações e composições várias. Introduzia-se assim o conceito de órgão de gestão.

“A autonomia e administração das escolas surge no nosso país a partir do 25 de Abril de 74, mas ganhou mais fôlego no contexto da reforma educativa desencadeada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir de então, o debate político e social, a produção documental e bibliográfica e as próprias medidas legislativas contribuíram fortemente para colocar a problemática no centro da agenda educacional das décadas de oitenta e noventa.” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000:11)

O Decreto-Lei nº 735/-A/74 de 21 de Dezembro marca o início das tentativas de normalização. Estabelecia uma nova morfologia organizacional e procedia a uma regulamentação detalhada dos processos eleitorais e de constituição dos órgãos previstos. Os órgãos colegiais de gestão passaram a ser um conselho directivo, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. Nas escolas onde se leccionava anos mais avançados, o conselho directivo era constituído por quatro professores, quatro alunos e dois representantes do pessoal não docente. O conselho pedagógico, presidido pelo presidente do conselho directivo, era constituído por representantes dos professores e dos alunos. No conselho administrativo, igualmente presidido pelo presidente do conselho directivo, incluía-se ainda um outro membro do mesmo órgão e o funcionário administrativo mais graduado. (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000:36-37)

No entanto, a implementação deste normativo tornou-se uma missão difícil, pois o país atravessava um período de enorme instabilidade política. Foi objecto de contestação nas escolas, onde as assembleias-gerais tinham um papel muito activo.

Em 1976, com a aprovação da nova constituição, com a eleição do Presidente da República e com a nomeação do I Governo Constitucional foram criadas as condições para uma “gestão democrática” que sobreviveu até à década de 80. Surge, então, o Decreto-Lei nº 769-A/76 que definia uma arquitectura organizacional muito idêntica à do decreto anterior, assente em três órgãos – Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Esta orientação nunca foi concretizada plenamente, uma vez

que este tipo de orientação ficou a cargo do poder central. Aliás Barroso (1991:69) afirma “este decreto não passou de uma pré-tese democrática, numa administração burocrática.”

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), em 1986, iniciou-se um processo de reforma, tendo como principal meta a descentralização, a participação, a integração da escola na comunidade, a preocupação com a formação de professores e a realização de uma gestão democrática. Nesta linha, pretendia-se uma reforma centrada na democracia e na eficiência (Afonso, 1994:25).

A partir dos anos 90, verificou-se um aumento da oferta de formação em Administração Escolar, acompanhado ou provocado pelo aumento da procura, e pelo debate em torno da “distinção entre direcção, que se pretendia democrática, e gestão, necessariamente profissional.” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000:41).

No ano de 1991, é aprovado um novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas dos vários níveis de educação, o Decreto-Lei nº 172/91. “a importância deste diploma advém-lhe da sua concepção pluridimensional de escola (...) que se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000:47).

Introduz uma estrutura organizativa e administrativa em três níveis. Ao nível mais elevado, estavam as funções de direcção exercidas por um órgão colegial – o Conselho de Escola/Área Escolar. Num segundo nível, situavam-se as funções de administração e gestão, exercidas por um Director de Escola e seus adjuntos e por um Conselho Administrativo. No último nível, estavam o órgão de orientação educativa (Conselho Pedagógico) e as estruturas de orientação educativa sob a coordenação do próprio Conselho Pedagógico.²

A criação de um órgão de gestão unipessoal, na pessoa de Director Executivo, escolhido e nomeado pelo Conselho de Escola, na sequência de concurso público, assinala a intenção de profissionalização da gestão, de modo a garantir maior qualidade técnica, através da formação especializada para o gestor escolar.

² Com o objectivo de avaliar o processo de implementação deste modelo, nos primeiros três anos, foi criado um Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) que se pronunciou através de um relatório sobre as potencialidades e fragilidades, quer para o modelo, quer para a sua aplicação, e enunciou algumas recomendações

De acordo com Silva (2008:225), com este decreto, “nada de significativo mudou; os professores continuaram a hegemonizar a gestão das escolas e a participação dos membros da comunidade local, embora simbolicamente importante, nunca passou disso mesmo.”

2.2. Decreto-Lei nº 115-A/ 98 - A Autonomia

O modelo de gestão que sucederia aos modelos anteriores instituídos pelos Decretos-lei nº 769/76 e nº 172/91 foi precedido por um estudo especializado elaborado por João Barroso³, tendo em vista uma outra configuração para a administração e gestão das escolas. Na sequência de um debate alargado e de um parecer do Conselho Nacional de Educação, foram introduzidas algumas alterações ao projecto inicial, dando origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98, publicado a 4 de Maio, designado como “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário”

Este diploma assume como aspectos fundamentais uma nova organização da administração da educação, assente na descentralização, no desenvolvimento da autonomia das escolas e na valorização da identidade de cada escola, reconhecida no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível, com vista a assegurar “uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”.⁴ Em suma, mais e melhores aprendizagens para todos os alunos.

“O programa de autonomia das escolas só pode ser coerente (...) se se fizer acompanhar de mecanismos indispensáveis para a sua concretização, como a alocação de professores a um determinado território (...) e dotado de um suporte material e administrativo para a sua implementação.” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000:56)

³ Publicado sobre a forma de relatório.

⁴ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98

2.3. O Decreto-Lei nº 75/2008 – O Reforço da Liderança

A publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a 22 de Abril de 2008⁵ veio introduzir alterações ao modelo jurídico que regulamenta esta temática, até agora previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, justificadas pela necessidade de uma intervenção na gestão das escolas.

Este capítulo procura dar alguns contributos para uma leitura deste novo regime, através da análise dos aspectos mais marcantes por ele introduzido e práticas aplicadas às escolas que directamente dependem do Ministério da Educação.

2.3.1 - Três Objectivos Estruturantes da Mudança

O XVII Governo Constitucional, a par de várias medidas de reforma educativa introduziu, entendeu que os órgãos de direcção deviam de ser reforçados na sua autonomia e capacidade de intervenção, de forma a tornar mais eficaz a “execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.”⁶

Desta forma, foram definidos neste Decreto três objectivos estruturantes:

- Reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica das escolas;
- Reforçar a liderança das escolas;
- Reforçar a autonomia das escolas.

No que se refere ao primeiro objectivo, para assegurar os seus direitos de participação foi criado um órgão de direcção estratégica – o Conselho Geral. Neste órgão colegial está representado o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (no caso de escolas de ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, através de representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

⁵ Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

⁶ Preâmbulo

Ao Conselho Geral, compete a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola previstas no regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, traduzidas no Projecto Educativo e no Plano de Actividades, o acompanhamento da sua concretização através do Relatório Anual de Actividades e ainda a capacidade para eleger e destituir o Director, que responde e presta contas perante o conselho.

Por sua vez, o segundo objectivo diz respeito ao exercício da liderança. São assacados ao Director poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, assim como a presidência do conselho pedagógico. Este deve ser recrutado de entre docentes do ensino estatal ou particular e cooperativo, desde que qualificados para o exercício das funções (formação ou experiência na administração e gestão escolar.)

“Em segundo lugar, com este Decreto-Lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiam boas lideranças e até lideranças fortes e existem alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos.” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008)

Finalmente, o terceiro objectivo corresponde à autonomia das escolas. De acordo com o preâmbulo deste diploma, à necessidade de reforço de autonomia reclamada pelos vários “sectores de opinião” não têm correspondido as respostas “substantivas”, principalmente no que respeita à identificação das competências que deverão ser transferidas da administração central para as escolas.

“Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e prestação de contas.” (idem)

Este Decreto-Lei vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização escolar e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação, sendo a criação do cargo de director uma das medidas mais relevantes na reorganização do seu regime de administração.

2.3.2 - Princípios

A autonomia, a administração e a gestão de agrupamentos e escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios de igualdade, de participação, de transparência, de prestação de contas e de responsabilidade, que por sua vez se subordinam aos fundamentos e objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, entre eles (Decreto-Lei nº 75/2008):

- a) integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) contribuir para desenvolver o espírito democrático;
- c) assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- d) assegurar o pleno respeito pelas regras democráticas e de responsabilidade dos órgãos de administração e gestão da escola;

Tendo como pano de fundo os princípios e objectivos anteriormente referidos, as escolas organizam-se e orientam-se para: (Artº 3 do Decreto-Lei nº 75/2008)

- a. promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;*
- b. promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;*
- c. assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;*
- d. cumprir e fazer cumprir os direitos e deveres constantes das leis, normas e regulamentos e manter a disciplina;*
- e. observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;*

- f. *assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e da administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;*
- g. *proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.*

Admite-se neste diploma que as escolas possam optar por soluções organizativas diversas, designadamente no que respeita à organização pedagógica.

2.3.3 - Agrupamentos de Escolas e “Mega Agrupamentos”

O artigo 6º do Diploma em análise apresenta os princípios, as finalidades e os critérios relativos à constituição dos Agrupamentos de Escolas.⁷

A criação de agrupamentos visa proporcionar aos alunos um percurso escolar sequencial, favorecendo a sua transição entre níveis e ciclos numa dada região geográfica. Pretende ainda ultrapassar situações de isolamento a que algumas escolas se encontram submetidas, prevenindo deste modo a exclusão social e visam melhorar a gestão dos recursos, tal como vem expressamente explícito no diploma (Artº 7, Decreto-Lei nº 75/2008):

“Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.”

Silva (2008:242) considera esta possibilidade interessante pois permite a criação de unidades de gestão mais amplas com economias de escala ao nível da gestão económico-financeira e com melhor articulação ao nível da gestão dos recursos humanos e da gestão pedagógica.

⁷ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. (Nº 1, Artº 6, D.L. nº 75/2008)

No dia 14 de Junho de 2010, foi publicada a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 que estabelece as orientações necessárias para o reordenamento da rede escolar, de forma a garantir o cumprimento de três objectivos:

- a) Adaptar a rede ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;
- b) Adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate do abandono;
- c) Promover a racionalização dos agrupamentos de escola, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum.⁸

Neste sentido, esta Resolução aponta a necessidade de se criarem condições para a:

“Consolidação de unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino e que permitam a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas.” (Preâmbulo da RCM nº 44/2010)

Esta reorganização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas deve processar-se de forma gradual e em função das especificidades, de cada agrupamento. A sede de agrupamento deve funcionar numa escola onde se leccione o ensino secundário⁹

2.3.4 - Instrumentos do exercício de autonomia¹⁰

Entende-se por autonomia a faculdade das escolas de

“Tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competência e recursos que lhe são atribuídos.” (Idem, art.º 8.º, n.º 1)

⁸ Esta medida encontra-se na linha do trabalho iniciado em 2005, de reorganização da rede escolar e de concentração de alunos em centros escolares, de forma a permitir igualdade de oportunidades no acesso aos espaços escolares dotados de refeitórios, de biblioteca e de sala de informática, espaços adequados para o ensino de inglês, de música e de prática desportiva. Garantir a escola a tempo inteiro e a igualdade de oportunidades. Cf. RCM nº 44/2010 de 14 de Junho

⁹ A resolução prevê em alternativa outra escola, que não leccione o ensino secundário, sempre que tal permita assegurar: a) que o agrupamento não exceda a dimensão adequada ao desenvolvimento do projecto educativo; b) uma gestão mais eficaz do agrupamento de escolas; ou c) uma melhor integração das escolas na comunidades que servem ou interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

¹⁰ O contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa observados os termos do capítulo VII do Decreto-Lei nº 75/2008. Cf. Nº 4, Artº 9

Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação.

Assim, o exercício da autonomia das escolas encontra-se alicerçado nos seguintes instrumentos:

- a) *Projecto Educativo* – elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, consagra os valores, princípios, metas e estratégias;
- b) *Regulamento Interno* – define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos, das estruturas de orientação, dos serviços administrativos, técnico e técnico-pedagógicos, assim como os direitos e deveres da comunidade escolar;
- c) *Plano anual e plurianual de actividades* – define os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e os recursos necessários à sua execução;
- d) *Orçamento* – previsão das receitas e despesas a realizar pela escola;

Para a prestação de contas, estão previstos os seguintes instrumentos:

- a) *Relatório anual de actividades* – relaciona as actividades efectivamente realizadas pela escola e os recursos usados na sua realização;
- b) *Conta de gerência* – relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pela escola;
- c) *Relatório de auto-avaliação* – procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas e da sua organização e gestão, no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

Verificamos, então, que o presente Decreto-Lei corresponde ao terceiro objectivo - reforço da autonomia das escolas - criando as condições para que isso se possa verificar. Institui, a par da importância dos documentos estratégicos que orientam a acção

educativa, um regime de avaliação e de prestação de contas, que nos leva a considerar que a maior autonomia deverá corresponder maior responsabilidade.

2.3.5 - Regime de Administração e Gestão

Nos termos do Artº 10 do Decreto-Lei nº 75/2008 são órgãos de administração e gestão dos agrupamentos ou escolas não agrupadas os seguintes:

- a) O Conselho geral;
- b) O Director;
- c) O Conselho Pedagógico;
- d) O Conselho Administrativo.

Conselho Geral

O conselho geral é o órgão de direcção estratégica que define as linhas orientadoras de toda a actividade da escola e assegura a participação e representação da comunidade educativa. A sua composição encontra-se definida no regulamento interno e deve contemplar um número ímpar de elementos não superior a 21, salvaguardando a participação de docentes, não docentes, pais e encarregados de educação, alunos, município e comunidade local.¹¹

Ao conselho geral compete (Artº 13, nº 1 do Decreto-Lei nº 75/2008):

- a) *eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros;*¹²
- b) *eleger o Director, nos termos do Artº 21º e 23º do presente Decreto-Lei;*
- c) *aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;*
- d) *aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- e) *aprovar os planos anual e plurianual de actividades;*

¹¹ Cf. Artº 11, 12 do Decreto-Lei nº 75/2008

¹² Excepciona-se os representantes dos alunos

- f) apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;*
- g) aprovar as propostas de contratos de autonomia;*
- h) definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;*
- i) definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;*
- j) aprovar o relatório de contas de gerência;*
- k) apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;*
- l) pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;*
- m) acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão;*
- n) promover o relacionamento com a comunidade educativa;*
- o) definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.*

O conselho geral tem a faculdade de pedir aos restantes órgãos as informações que considerar necessárias para realizar de forma eficaz o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da escola e de lhe dirigir recomendações, com vista à prossecução do projecto educativo e do plano anual de actividades.

O seu presidente é eleito através da maioria absoluta dos votos dos representantes e as suas reuniões ordinárias ocorrem uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente.¹³

O Director

O Director é o órgão unipessoal¹⁴ de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, coadjuvado por um subdirector e por um a três adjuntos.¹⁵

¹³ Por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director. (Artº 17º, nº 2, Decreto-Lei nº 75/2008)

Não obstante os amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica que lhe são conferidos, é-lhe concedido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O director submete à aprovação do conselho geral: o projecto educativo, elaborado pelo conselho pedagógico; os planos anuais e plurianuais de actividades; o relatório anual de actividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia.

Compete-lhe, para além das competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal, representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e proceder à avaliação do pessoal não docente e aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido no último caso, o município.¹⁶

Compete-lhe também (Artº 20, Decreto-Lei nº 75/2008):

- 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;*

¹⁴ Este tipo de órgão contrasta com a existência de um órgão colegial, que se tornou regra desde a restauração da democracia. No entanto, não é a primeira vez que se prevê a existência de um Director, pois já o Decreto-Lei nº 172/91 previa a existência de um “director executivo” e o Decreto-Lei 115-A/98 de uma “d direcção executiva”.

¹⁵ O número de adjuntos é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas ou escola não agrupada.

¹⁶ O Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 de Julho consagra, numa lógica de descentralização, a transferência da gestão do pessoal não docente do 2º e 3º ciclos. Estas competências podem se delegadas, por sua vez, pelos municípios nas direcções das escolas.

- 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 associações 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;*
- k) *Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.*

O director é eleito pelo conselho geral, após procedimento concursal. Podem apresentar-se como opositores ao concurso os docentes do quadro de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo¹⁷, com qualificação para o exercício de funções de gestão e administração escolar e, pelo menos, cinco anos de serviço.¹⁸

O director, o subdirector e adjuntos mantêm a remuneração base da categoria de origem, sendo-lhes atribuído um suplemento pelo exercício da função nos termos do estabelecido no Decreto Regulamentar n.º 1-B, publicado a 5 de Janeiro de 2009¹⁹. No preâmbulo deste regulamento, apresenta-se a seguinte explicação (Preâmbulo Decreto Regulamentar n.º 1B):

¹⁷ DL 172/91 e a Portaria n.º 747-A/92, que veio regulamentar o processo de concurso para Director Executivo, também não o excluía, embora não o admitissem explicitamente. Agora o DL n.º 75/2008 não deixa dúvidas quanto a essa matéria.

¹⁸ Cf. Art.º 21.º, n.º 4, DL 75/2008 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, 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 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.

¹⁹ Este decreto regulamentar foi revogado pelo decreto regulamentar n.º 5/2010 de 24 de Dezembro por força do Orçamento de Estado para 2011, tendo-se assistido a uma diminuição do valor dos suplementos remuneratórios.

“É óbvia a conclusão de que as funções do director, a título principal, e dos restantes responsáveis pela gestão dos destinos da escola, a título complementar, saíram bastante dignificadas e reforçadas pelo novo regime legal que foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Assim, a este acréscimo de responsabilidade e avolumar de complexidade, na direcção da vida da escola, terá de corresponder uma necessária dignificação do estatuto remuneratório daqueles a quem se acha confiada esta missão.” (Preâmbulo, Decreto Regulamentar nº 1ºB)

Este suplemento remuneratório é determinado em função da população escolar e do cargo.

No anexo II do mesmo Decreto Regulamentar apresenta-se o suplemento remuneratório para os coordenadores de estabelecimento e escolas integradas em agrupamento. Refira-se a este respeito que com a constituição gradual de grandes unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino (*mega agrupamentos*), previstas na reordenação da rede escolar, nos termos da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 de 14 de Junho, os directores a exercerem funções numa escola (ou agrupamento), que seja integrada em agrupamento, poderão ver as suas funções suspensas. Nestes casos, poderá ser-lhes dada a possibilidade de assumirem o cargo de coordenadores de estabelecimento, assistindo-se previsivelmente ao emagrecimento de competências, assim como do suplemento remuneratório.

Conselho Pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

A sua composição é estabelecida no regulamento interno da escola, não podendo ultrapassar mais de 15 elementos, e a sua presidência é por inerência atribuída ao director.

Compete ao conselho pedagógico (Artº 33, Decreto-Lei nº 75/2008):

- a) *elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;*

- b) apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;*
- c) emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;*
- d) apresentar propostas a emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;*
- e) definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;*
- f) propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local bem como as respectivas estruturas programáticas;*
- g) definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos das modalidades especiais de educação escolar;*
- h) adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;*
- i) propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;*
- j) promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;*
- k) definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;*
- l) definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;*
- m) proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.*

As reuniões ocorrem ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, ou por requerimento de um terço dos seus membros.

Conselho Administrativo

Ao conselho administrativo é atribuído o papel de órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola.

Presidido pelo director, é composto pelo subdirector ou um dos adjuntos do director e pelo chefe dos serviços administrativos.

Compete ao conselho administrativo, sem prejuízo das competências que lhe sejam atribuídas por lei ou regulamento interno:

- a) aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadora definidas pelo conselho geral;*
- b) elaborar o relatório de contas de gerência;*
- c) autorizar a realização de despesas e respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade de gestão financeira;*
- d) zelar pela actualização do cadastro patrimonial;*

Com a publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, destacam-se como factores de mudança, face aos modelos anteriores, os seguintes aspectos:

- Favorecer o reforço das lideranças fortes – através da criação do órgão unipessoal – o director – a quem são cometidas responsabilidades na condução das linhas estratégicas definidas pelo conselho geral;
- O reforço da autonomia das escolas – com a generalização da possibilidade de celebração de contractos de autonomia, procurando-se a melhoria do serviço publico de educação;
- A promoção da abertura da escola ao exterior – através do reforço da participação das famílias e das comunidades locais na direcção estratégica das escolas.

Esta mudança é justificada pela necessidade de uma intervenção de fundo na gestão das escolas públicas e no exercício de poder interno que lhe está subjacente, praticamente

inalterado desde a década de setenta, espelhando os princípios de “gestão democrática” herdados da “Revolução dos Cravos”.

3- O Novo Modelo de Gestão e a Mudança de Paradigma

Uma sociedade marcada pelo ritmo acelerado da mudança pressupõe organizações em modernização contínua, com uma actuação orientada para resultados rápidos e serviços de qualidade.

Segundo alguns autores, assistimos à emergência de um “novo paradigma de governo e educacional”²⁰, baseado na ideia das políticas voltadas para a competitividade e “crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001:100 in Torres e Palhares, 2009:79)

MKiernan sintetizou do seguinte modo esta mudança de paradigma

Quadro 1 – Mudança dos Paradigmas Organizacionais

Século XX	Século XXI
Estabilidade	Mudança contínua
Dimensão de escala	Rapidez e velocidade de resposta
Rigidez	Flexibilidade
Integração vertical	Integração virtual
Hierarquia	Liderança a vários níveis

Fonte: MKiernan,1996, in Carneiro, 2009:23)

O conceito de *New Public Management* é o reflexo dessa evolução, através da qual os antigos e rebuscados procedimentos burocráticos parecem ruínas de um grande edifício barroco, dando lugar a um edifício moderno, rectilíneo, de largas janelas envidraçadas através das quais é possível olhar para o seu interior e observar novas dinâmicas administrativas mais próximas do mercado.

Neste sentido,

“(…) 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, in Torres e Pallhares, 2009:79)

²⁰ No relatório da OCDE (1995, p. 8), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*) apresenta-se a designação de novo paradigma da gestão pública, *New Public Management*.

Os estudos desenvolvidos pelos teóricos da educação, nas últimas décadas, no que respeita às tendências das políticas educativas, destacam principalmente a sua “mercadorização, associada às políticas de livre escolha, à privatização dos seus serviços e ao apelo da excelência escolar como valor supremo” (Torres e Palhares, 2009:80).

É preciso também dizer-se que, a par das mudanças dos contextos internacionais e nacionais das políticas educativas, se espera que a escola se responsabilize pela procura de novas soluções, centradas nos resultados.

Assim, de acordo com Torres e Palhares (2009:80) ao virar o foco das políticas educativas para preocupações relacionadas com os resultados, “não custa admitir que valores emergentes (como a eficácia, a competitividade, a *performatividade*, entre outros)” introduzam algum desgaste nos valores democráticos e participativos da organização escolar.

As contínuas reformas a que a escola pública tem sido submetida, nos últimos anos, acarretam implicações na organização, administração, nas relações inter-pessoais, no clima de escola, nas relações de poder e dos perfis de liderança. De referir que a nível nacional, a descontinuidade governativa foi factor impeditivo para a consolidação, ou mesmo concretização, e avaliação do mérito, ou desmérito, de reformas e medidas em curso. (Basilio e Nogal, 2007:6)

No campo específico da gestão escolar, as políticas governativas actuais determinam a liderança unipessoal como factor basilar para o funcionamento eficaz das escolas.

“denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. Percepcionada politicamente como uma solução óptima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência” (Torres e Palhares, 2009:77)

O modelo de gestão e administração das escolas actual vem colocar no centro do debate a exigência de lideranças mais fortes e mais eficazes, centrada na figura do director, o seu responsável máximo e constituindo assim uma alteração substancial face ao paradigma anteriormente em vigor.

3.1. As Escolas, a Qualidade e a Liderança

Nas últimas décadas, as escolas têm sido confrontadas com medidas de política educativa que têm valorizado a dimensão da gestão e da liderança, com vista à resolução de problemas de indisciplina, do abandono e do insucesso.

Abordar o conceito qualidade aplicando-o a uma organização como a escola, obriga-nos a distinguir as organizações comerciais ou industriais das organizações de serviços, entre as quais se encontram as escolas. Nestas, os serviços “são criados em condições especiais, consomem-se quando se produzem e não podem ser armazenados” como nas primeiras (Alvarez, 2006:102).

De acordo com Drummond (1995, in Alvarez, 2006:104), a educação é um dos indicadores de bem-estar social no âmbito dos serviços, residindo a sua importância no facto de constituir o direito e o “bem mais apreciável da pessoa humana”. Neste sentido, aproximamo-nos de uma perspectiva utópica do serviço de qualidade, que coloca acima do resultado financeiro “a satisfação do produtor” do serviço ou o seu crescimento profissional. De facto, “sem profissionais vocacionados, competentes e disponíveis não há qualidade de serviço nem satisfação das expectativas do cliente”, como afirma a autora citada.

O século XXI lançou novos desafios às escolas. As principais investigações europeias como o movimento de “Escolas Eficazes” o “Projecto Internacional para a melhoria da Escola” (ISIP) e a investigação sobre educação na generalidade apresentam um vasto conjunto de sinais de qualidade²¹. Uns relativos a resultados e outros relativos à organização.

Relativamente aos aspectos que respeitam aos resultados, os mesmos obtêm-se a partir da avaliação externa da escola, analisando: a formação ética, moral, cívica e afectiva dos alunos; a satisfação pessoal e profissional de docentes e não docentes e a satisfação das famílias.

No que respeita aos indicadores referentes à organização, os mesmos são obtidos através da avaliação interna (como forma de diagnóstico e de orientação na tomada de decisões), analisando: **a cultura; a missão; a visão** da escola; os **valores** e os

²¹ Cf. Alvarez (2006:104)

princípios; a liderança partilhada; a colaboração das famílias; os processos chave e a gestão.

3.2. Liderar (Gerir) a Escola em Tempos de Mudança

Existe um crescente número de trabalhos sobre a mudança organizacional que tem vindo a acentuar a importância de dois elementos fundamentais: o estilo de liderança e a participação dos colaboradores. (Rocha, 2003:96). Nas escolas o exercício da liderança é factor básico de qualidade. Estabelece-se assim uma relação positiva entre a variável liderança e a eficácia da organização. (Nóvoa, 1990, in Alves, 2003:38)

“A liderança e a gestão são importantes nas organizações. O director da escola deve mostrar a sua competência como líder inovador, saber onde se podem aplicar à prática escolar, as mudanças que se prosseguem, determinar o alcance e os perigos da mudança, possuir capacidade de apoio e estímulo e desenvolver as destrezas necessárias para afrontar uma organização que assuma a aprendizagem.” (Hopkins, 1998:85, in Alvarez, 2006:106)

No entanto, no caso concreto das escolas, esta relação parece estar pouco assumida, existindo “uma imagem desfocada sobre o seu alcance, sobretudo num meio em que o “igualitarismo” era quase uma verdade inquestionável até há bem pouco tempo” (Silva, 2008:126)

Recentemente em Portugal a função de Presidente do Conselho Executivo deu lugar à função de Director de Escola. Este processo insere-se numa tendência generalizada da administração pública para uma reformulação do conceito e para a adopção de novos modelos e novas práticas. Deste modo, no preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, o conceito de liderança é reconhecido como “uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime da administração escolar” pretendendo-se, assim, favorecer não só a emergência de lideranças fortes como também a disseminação de boas práticas de liderança já existentes no anterior enquadramento legal.

“para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. (Preâmbulo Decreto-Lei nº75/2008)

Contudo, na perspectiva de Silva (2008:127) “os conceitos líder e liderança são relativamente recentes em Portugal” sobretudo no contexto educacional. Este facto é confirmado pelo autor que afirma que são mesmo raros os membros das equipas directivas que assumem sem complexos o exercício de liderança ou que se reconhecem como líderes das escolas que gerem.

A história da administração escolar tem sido marcada por conceitos formais e hierárquicos, associando-se normalmente ao exercício de chefia.

Sykes e Elmore, citados por Glatter (1992:141-161) consideram que o processo é lento e diferenciado de escola para escola. Santos (2005:113) confirma esta ideia afirmando que a transformação na organização escolar ocorre lentamente, “como alternativa da organização taylorista”. A escola passou nos últimos anos de um espaço com uma cultura de homogeneidade para uma cultura de diversidade.

Esta mudança passa necessariamente pela criação de condições que se adaptem à diversidade cultural, física e social da comunidade local a que a escola pertence. (Santos:114). Esta ideia vai de encontro a que “cada grupo humano ou cada organização possui uma cultura própria uma identidade, que funciona como aglutinador, que harmoniza interesses, contrapostas e ajuda a dirigir os esforços de cada um até objectivos comuns que a todos interessam.” (Álvarez, 2006:108)

Presentemente, na perspectiva da dinâmica de grupos o exercício de uma liderança integradora é fundamental para proporcionar uma consistência e implicações indispensáveis a um desempenho eficaz. (Álvarez, 2006:106)

Do ponto de vista da liderança eficaz, Beare e Caldwell (1992, in Alvarez, 2006:70) concluíam com as suas investigações que o perfil de liderança eficaz a aplicar às escolas era o seguinte:

- a) o director tem uma clara visão do futuro da organização e dos valores pessoais que todos partilham;
- b) Partilha com os professores um projecto de trabalho;
- c) Tem a capacidade de potenciar as relações humanas entre todos os elementos da comunidade escolar;
- d) Prossegue as decisões tomadas e avalia a actividade dos professores;

- e) Possui elevadas expectativas relativamente a todos os colaboradores do seu projecto de gestão;
- f) Desenvolve um clima de trabalho favorável;
- g) Preocupa-se com os resultados académicos dos alunos e com o sucesso profissional dos seus colaboradores.

Em suma, a actual agenda política inscreveu como variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares uma liderança unipessoal, identificando-se como um elemento agregador a promoção das ideologias gestionárias. Sublinha-se assim a relação linear entre os processos de liderança, os modos de organização e gestão e os resultados escolares.

CAPÍTULO II

O MODELO DAS COMPETÊNCIAS

4. Gestão por Competências

Segundo Lana e Paradela (2007:2), as políticas das antigas concepções de gestão de pessoas tendem a condicionar os trabalhadores a adoptarem uma postura passiva e reactiva. Estes autores apontam ainda como problema: “o não envolvimento directo dos gerentes com a formação e o desenvolvimento dos membros das suas equipas”, levando a que os trabalhadores esperem que as acções relacionadas com o seu desenvolvimento venham da organização, não tendo, por isso, iniciativa no seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a adopção de uma postura pró-activa e a partilha da responsabilidade pelo desenvolvimento de todo o “corpo funcional” é outra necessidade que emerge.

Partindo da etimologia da palavra, “competência” tem origem no étimo latino *competere*²² que apresenta duas acepções. 1) convir, ou seja, reunir a , estar em estado de ou ser conveniente para criar ou juntar condições adequadas a e 2) Procurar atingir ao mesmo tempo, concorrer, que nos conduz à noção de competir. Note-se então que competência e competição têm origem na mesma raiz latina.

Afastado o modelo tradicional de gestão, baseado em características da sociedade industrial, impõem-se, como consequência natural da economia global, novas exigências de competitividade que levam à complexidade crescente das situações profissionais. Deste modo, a gestão por competências afirma-se como uma importante opção estratégica na área da gestão, contribuindo para enfrentar esse desafio.

Objecto de um vasto e aceso debate, ser competente no século XXI não corresponde exactamente ao mesmo que ser competente na década de 50, 70 ou 90, constatando-se que o conceito evolui de acordo com os novos desafios e assenta nos novos contextos sociais, com os novos desafios profissionais, e tem por base os novos contextos sociais. (Le Boterf, 2004: 16)

O significado do conceito está, portanto, ligado ao contexto em que ele ocorre: autoridade, capacitação, competição, qualificação, responsabilidade, certificação, são

²² Cf Dicionário de Latim – Português, Porto Editora, p.261

alguns exemplos, que conduzem a formas de actuação específicas “em função das necessidades da organização, da sociedade e da economia.” (Resende da Silva, 2003:2)

Na perspectiva das relações profissionais, o conceito de competência só ganhou importância a partir da década de 70 e terá percorrido um caminho, durante o qual se debateu com o conceito qualificação, desembocando na larga tendência de o substituir. Na década de 80 o termo vulgarizou-se nos discursos comuns ao mercado de trabalho e de formação para se afirmar socialmente, na década de 90. De facto, utilizada na administração desde a publicação das primeiras teorias organizacionais, esta palavra aparecia com um significado distinto do actual, designando qualificação ou uma pessoa capaz de desempenhar de modo eficiente uma determinada função. Actualmente, o conceito de competência surge como forma de superar a oposição “tradicional entre aptidões técnico-profissionais (habilitações e experiência) e comportamentais.” (Câmara, Guerra, Rodrigues: 2010:343).²³

Reconhece-se então na actualidade que possuir uma notável bagagem técnica de pouco serve, se a pessoa não estiver disposta a pô-la ao serviço da organização. Esta atitude interessada e de envolvimento com o projecto da organização (o levantar a cabeça e olhar no céu os astros como guias) é mais importante do que propriamente os conhecimentos técnicos.

Deste modo, com as novas exigências impostas pelas sucessivas mudanças operadas no campo do desenvolvimento económico, com ênfase na produtividade e competitividade, a relação trabalho-indivíduo sofre uma transferência de importância do primeiro elemento para o segundo. (Neves, Garrido e Simões, 2008:13).

O âmago deixou de ser a capacidade, passando-se então a privilegiar o desempenho. A competência tornou-se o mais importante dos activos intangíveis. (Sveiby, 1997:47)

Mas vejamos como apareceu e evoluiu o conceito no contexto da gestão das organizações e, em particular, na gestão dos recursos humanos:

Mais precisamente a partir de 1973, a investigação pioneira de McClelland, com base no trabalho de campo efectuado em várias empresas do EUA, concluiu que “o grau de inteligência do indivíduo não garante o seu sucesso profissional.” (Câmara, Guerra,

²³ Estes autores consideram mesmo que o aparecimento deste conceito foi a mais importante inovação ao nível da Gestão dos Recursos Humanos, dos últimos 30 anos.

Rodrigues). Estaria aqui o advento da distinção entre o Q.I. (quociente de inteligência) e o Q.E. (quociente emocional).²⁴

Ghiselli, 1966 e Mishel, 1968, também já haviam discutido o interesse dos traços de personalidade e passaram a olhar as competências como factor responsável de predizerem a realização no trabalho. (Cascão, 2004:11)

Em 1982, verificamos que o termo competência é usado pela primeira vez por Richard Boyatzis²⁵. Este autor define-a como **uma característica subjacente de um indivíduo da qual resulta um desempenho profissional eficaz ou superior ou como a capacidade de evidenciar uma sequência de comportamentos tendo em vista a prossecução de um objectivo**. (Câmara, Guerra, Rodrigues, 2010:340)

De acordo com Cascão (2004:23), quando nos referimos a **característica subjacente** quer dizer que a competência pode estar enraizada na personalidade do indivíduo e pode conduzir o comportamento em situações e tarefas laborais diversas e variadas, com tendência para persistirem no tempo.

Estas características, de acordo com Boyatzis, reduziam-se a 21 dimensões comportamentais, agrupadas por 6 clusters²⁶ e a sua diferente combinação resultava em diferentes desempenhos. Em 1993, Spencer e Spencer publicou o primeiro *Dicionário de Competências*, já ultrapassando largamente este número e identificando muitas mais competências relevantes para o desempenho na função.

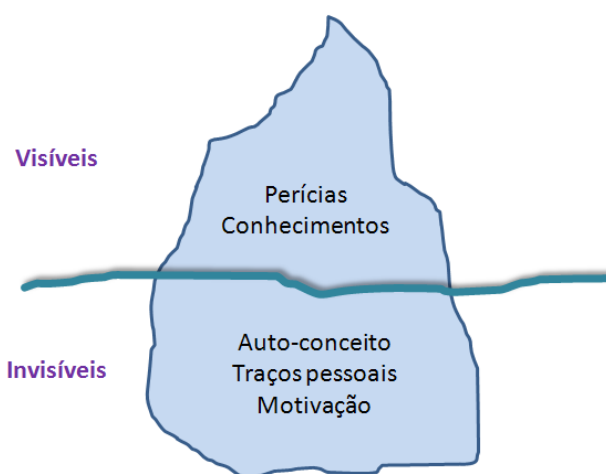
Estes autores apresentam um modelo em forma de iceberg para explicarem os diferentes níveis de uma competência:

²⁴ Refira-se a este propósito os estudos desenvolvidos por Goleman e McKee, no final dos anos 90 sobre a inteligência emocional amplamente divulgados e bem sucedidos.

²⁵ *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Ed. John Wiley & Sons, Nova Yourque, 1982

²⁶ As competências identificáveis numa determinada organização aparecem geralmente associadas em grupos ou clusters, consoante a sua natureza. Cada um desses conjuntos divide-se em várias vertentes, de acordo com a natureza do negócio.

Figura nº 2 - Modelo do *Iceberg*



Fonte: Spencer e Spencer, 1993:11 (adaptado)

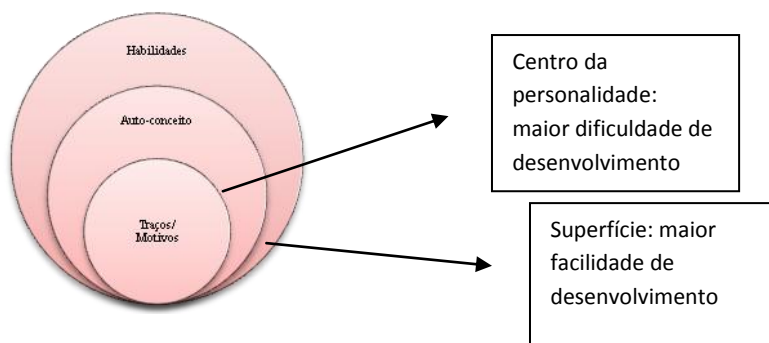
Neste modelo encontramos cinco tipos de características que definem uma competência:

- **A motivação** – que conduz uma pessoa para aquilo que ela quer ou pensa, causando a acção. Por exemplo, as pessoas com forte motivação detêm um conjunto de objectivos e direccionam e seleccionam os seus comportamentos para os atingir;
- **Os traços pessoais** – são as características pessoais que representam a capacidade de responder a determinadas situações;
- **O auto-conceito** – enquadra as atitudes, valores e auto-imagem da pessoa;
- **O conhecimento** – é a informação que uma pessoa detém sobre um determinado assunto (área específica);
- **As perícias** (ou habilidades, ou *skills*) – são a capacidade de realizar uma determinada tarefa (física ou mental). (Casção, 2004:24)

Verificamos através do modelo do *Iceberg* que as competências se apresentam estruturadas em níveis. Assim, as competências de conhecimentos e perícias tendem a ser características visíveis das pessoas. Enquanto, o auto-conceito, os traços pessoais e a motivação não são directamente observáveis (pois são mais profundos), revelando-se através dos comportamentos.

Vários autores partilham a ideia de que as competências comportamentais são traços de personalidade e, por isso, dificilmente, alteráveis. Neves, Garrido e Simões (2008) apontam os exemplos de pessoas naturalmente passivas e outras empreendedoras. Os motivos e os traços ocupam o lugar central e tendem a conduzir os comportamentos face a determinados objectivos.

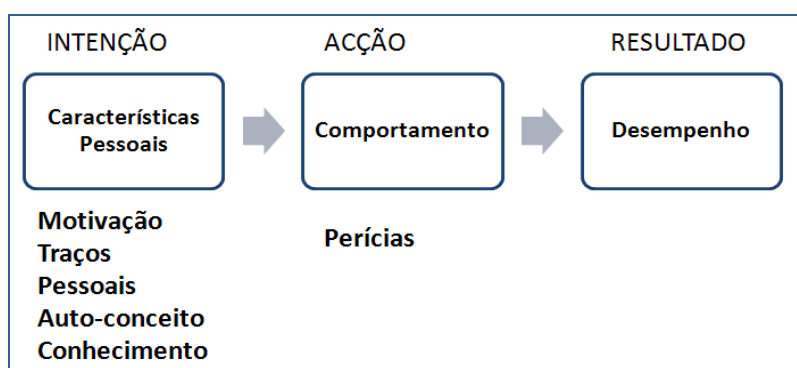
Figura 3- Competências Centrais e Periféricas



Fonte: Spencer e Spencer, 1993:11 (adaptado)

Estes autores afirmam ainda que há uma relação de causalidade simples entre as competências e o desempenho, através da qual uma intenção, accionada pela motivação, traços de carácter, auto-conceito e conhecimentos pessoais, visam a obtenção de um resultado, conforme se pode observar na figura seguinte:

Figura nº 4 Modelo Causal da Competência



Fonte: Spencer e Spencer, 1993:13 (adaptado)

Verificamos, deste modo, que um comportamento não chega para definir uma competência. Tem de haver uma intenção e o resultado que dela decorre. Assim, temos de considerar três dimensões: o porquê (intenção), o como (acção) e o quê (resultado).

Estamos, neste caso, perante uma abordagem comportamental “que parte da pessoa que executa o trabalho de acordo com os resultados esperados e define o trabalho em função das características de tais pessoas” (Casção, 2004:24)

Para definir o conceito de competência, Ceitil (in Caetano e Vala, 2000:352-352) recorre a definições de autores de referência nesta matéria, concluindo que não existe uma definição estanque. Considerando as várias definições Ceitil conclui que o conceito de competência está associado não apenas a uma prática visível e mensurável, como também aos processos internos que a produzem. O autor avança ainda com o conceito de competência na acção para explicar que apenas através da passagem ao acto é possível avaliar a existência ou não de competência.

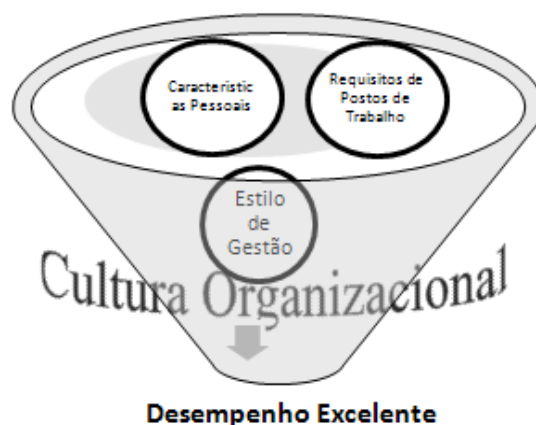
Segundo os estudos mais recentes foram identificadas até 2007 cerca de 553 competências diferentes. Deste vasto conjunto, 12 são frequentes na caracterização dos perfis funcionais: (Câmara, Guerra e Rodrigues, 2010)

- Comunicação
- Motivação para os resultados
- Orientação para os clientes
- Trabalho em Equipa
- Liderança
- Planeamento e Organização
- Conhecimento do Negócio
- Flexibilidade/Adaptabilidade
- Desenvolvimento de Colaboradores
- Resolução de Problemas
- Pensamento Analítico
- Relacionamento Interpessoal

Na perspectiva dos autores Neves, Garrido e Simões competência é o “desempenho de uma actividade ou tarefa com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber ou *skill* e com ênfase no indivíduo” (2008:13).

Desta forma, estes autores defendem que as competências devem combinar os conhecimentos técnicos com as atitudes e comportamentos que os mobilizem ao serviço do projecto da organização.

Figura nº 5 – O Conceito de Competência



Fonte: Câmara, Guerra, Rodrigues, 2010:344 (adaptado)

Nesta representação (figura nº 5) o desempenho profissional superior é visto como o resultado da intersecção das características pessoais, requisitos do posto de trabalho e estilo de gestão, envolvidos pela cultura organizacional.

Simplificando a definição de competência, Resende da Silva (2003) apresenta-nos a definição de Sundberg (2001), afirmando que esta deve conter:

- Conhecimento – o que se aprende no sistema educativo;
- Experiência – o que obtemos através do trabalho que desempenhamos ou nas nossas relações sociais;
- Habilidades – como usamos esse conhecimento e essa experiência.

Competência é a combinação de características/ qualidades de uma pessoa (saber, saber fazer, saber ser e saber evoluir) que resultam num desempenho eficaz e superior ao serviço do projecto da organização (Martoy e Crozet, 1998). Na mesma linha, Le Boterf

(2004:60) considera que uma pessoa é competente se souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes – conhecimentos, saberes-fazer, qualidades e redes de recursos. Podemos destacar nesta última afirmação, três conceitos: combinação (articulação), mobilidade e recursos, considerados por este autor substantivos ao conceito de competência.

Confrontados vários conceitos de competência, não se torna fácil a opção por um deles. Contudo, concordamos com estes autores que para agir com competência uma pessoa deverá ser capaz de combinar e mobilizar os seus próprios recursos - conhecimentos (saber), experiência (saber-fazer); qualidades, cultura (saber ser) e o saber evoluir com os recursos do seu meio, colocando-os activamente ao serviço da organização.

5. Competência – Diferentes Abordagens

O conceito de competência continua envolvido nalguma controvérsia “devido essencialmente a uma grande diversidade de abordagens que procuram utilizá-la de acordo com determinados objectivos e interesses próprios e contextuais” (Casção 2004:29).

Almeida (2004:72) refere que existem diferentes definições para o conceito de competência, dando conta das diferenças entre a abordagem anglo-saxónica e a abordagem francesa. Na primeira as competências dividem-se entre *hard* (competências essenciais) e *soft* (competências diferenciadoras). Na segunda é feita distinção entre *savoir* (competências teóricas) e *savoir-faire* (competências práticas) e *savoir-être* (competências sociais e comportamentos).

Tendo em consideração o quadro da evolução conceptual deste domínio, Casção (2004:29) refere que são três as abordagens que mais se têm debruçado sobre as competências: i) comportamental; ii) funcional; iii) construtivista. Vejamos de perto cada uma delas:

- i) *Comportamental* – analisa a pessoa na realização do seu trabalho, não se questionando antecipadamente acerca das características necessárias para realizá-lo da melhor maneira, e estabelece, por via da avaliação de episódios críticos de sucesso, quais as características que se encontram associadas ao

seu bom desempenho. Esta análise pressupunha uma separação entre a pessoa e a função, que se enquadravam numa fase posterior.

ii) *Funcional* – tal como o termo indica, é orientada fundamentalmente para as funções que estão ao serviço dos objectivos estratégicos da organização. Nesta abordagem, a competência pode definir-se como a combinação de um conjunto de requisitos necessários a um desempenho bem sucedido na resolução de problemas. Neste sentido, a organização é entendida como um sistema de tarefas a realizar e de objectivos a cumprir. Subentende-se então uma análise dos referenciais de cada função que conduz à definição de “um conjunto de competências a adquirir ou a manter num determinado posto de trabalho, um emprego ou uma função.” (Guittet, 1994)

iii) *Construtivista* – nesta perspectiva a passagem de características ou capacidades ao estatuto de competência prevê “um processo dinâmico e em permanente construção” (Casção:2004:18). Tendo em conta esta abordagem, Le Boterf (1995) considera a assimilação de competência como um conjunto de saberes, de saberes-fazer e saberes-ser como fortemente redutora, e propõe um modelo dinâmico da competência a que um sujeito numa situação profissional está sujeito.

Neste tipo de abordagem, o sujeito ao confrontar-se com as situações, realiza as tarefas ou cumpre a sua missão. A par disto, a auto-imagem das suas próprias competências, a auto-confiança e a percepção das suas próprias potencialidades, são determinantes na activação dos saberes memorizados.

Também Ceitil (2006:41) apresenta quatro perspectivas sobre as competências, dividindo-as em: 1. competências como atribuições; 2. competências como qualificações; 3. competências como traços ou características pessoais e 4. competências como comportamentos ou acções. Sendo que nas primeiras perspectivas (1 e 2), as competências são exteriores ao individuo e definidas como atributos; na perspectiva 3, são definidas como capacidades e são intrínsecas ao indivíduo e na perspectiva 4, a competência só pode ser considerada como tal na acção - “uma competência está actualizada quando as suas manifestações no comportamento das

peças se tornam evidentes e susceptíveis de medida, através de indicadores observáveis: os indicadores comportamentais”(Ceitil, 2006:43)

Tendo em consideração estas abordagens, Harvey (1991) criou o modelo KSAO (*Knowlegde, Skill, Ability, Other*), traduzido por Cascão (2004) da seguinte forma:

Quadro 2 – Modelo KSAO de Harvey

Termo	Breve caracterização	Forma de aquisição
<i>Knowlegde</i> (Conhecimento)	A informação que um indivíduo detém e que aplica na realização de uma tarefa ou função	Educação formal, da formação e da experiência profissional
<i>Skill</i> (Habilidade)	Capacidade na utilização de instrumentos na função desempenhada	Em contexto informal ou num ambiente educacional
<i>Ability</i> (Capacidade)	Capacidade específica que uma pessoa tem para realizar uma tarefa	Resulta da inteligência; da orientação espacial e tempo de reacção. ²⁷
<i>Other</i> (Outras)	Outras capacidades ou características, consideradas adicionais, imprescindíveis para desempenhar bem uma determinada tarefa	Inclui habilidades de realização, atitudes e personalidade

Fonte: adaptado de Cascão, 2004:22

Neves, Garrido e Simões (2008) discutem também a existência de três abordagens das competências, onde se verificam alguns cruzamentos com as apresentadas por Cascão (2004), que nos encaminham para a existência de três tipos de competências (Quadro nº 3) São elas: as **competências pessoais** – em que o indivíduo se revela como um imprescindível interveniente na sua aplicação e funcionamento; **as interpessoais** - nas quais o papel do outro, (indivíduo ou grupo), é determinante no seu funcionamento e as **instrumentais** – cujo funcionamento e aplicação são determinados por uma finalidade concreta e específica, como: conduzir uma reunião, conduzir entrevistas, usar a entrevista para avaliar o desempenho de alguém adaptar-se a situações diversas.

²⁷ Estas capacidades podem ser medidas por testes que fornecem estimativas. As orientações mais comportamentais têm contestado este modelo por comportar alguma orientação psicométrica na sua operacionalização, por outro lado comporta alguma preocupação pelo desenvolvimento de habilidades de realização.

Quadro 3 - Agrupamento de Competências

Tipo de Abordagem	Competências (exemplos)
Pessoal	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem e auto-avaliação• Estabelecer Objectivos• Informação e feedback• Resolver problemas e tomar decisões
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none">• Comunicação interpessoal• Gerir conflitos• Negociar• Trabalhar em equipa• Usar o poder e o comportamento político
Instrumental	<ul style="list-style-type: none">• Preparar e conduzir entrevistas• Fazer entrevistas de selecção• Fazer entrevistas de avaliação de desempenho• Procurar emprego: estratégias e técnicas• Preparar e conduzir reuniões

Fonte: Adaptado de Neves, Garrido e Simões (2008)

Defendem estes autores que o colaborador de uma organização actual deverá reunir então um conjunto de

“Competências genéricas de carácter pessoal e interpessoal, tais como a capacidade de adaptação, de reflexão, flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, actuação em equipa, controlo emocional, capacidade organizativa, de decisão e resolução de problemas, de inovação e de criatividade, de gestão de conflitos e de negociação” (Neves, Garrido e Simões, 2008:14).

Apesar das diferentes abordagens e das diferentes definições do conceito, podemos sistematizar os aspectos que, partindo da revisão da literatura feita por Cascão (2004), reúnem consenso por parte dos investigadores:

- A competência não se dissocia da actividade, manifestando-se normalmente em acções ou comportamentos (Mandon, 1990; Gilbert e Paulier, 1992, Spencer e Spencer, 1993);
- A competência relaciona-se com o cumprimento de resultados. Ao “saber fazer” deve associar-se “o que fazer” e “como fazer”. (McClelland, 1973; Hofrichter e Spencer, 1996);

- A competência pode ser observada, reconhecida e avaliada (Spencer e Spencer, 1993; Toupin, 1998; Green, 1999; Zwell, 2000);
- A competência deve ser contextualizada e contingente, ou seja, está relacionada com situações específicas. (Gilbert e Paulier, 1992; Hofrichter e Spencer, 1996);
- A competência é um processo dinâmico e em construção. (Campell e Luchs, 1997);
- A competência encontra-se relacionada com os conhecimentos (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer e Spencer, 1993; Green, 1999)

Neste panorama consensual, daremos destaque ao facto da competência se poder desenvolver e de estar directamente relacionada com os conhecimentos. Este aspecto responsabiliza o indivíduo pela actualização necessária e constante das suas competências²⁸.

A análise funcional permite identificar as actividades e tarefas que integram cada cargo de uma organização e os respectivos factores críticos de sucesso que possibilitam que o titular de uma função a desempenhe com êxito. A isto os autores designam **perfil de sucesso**.

No entanto, no contexto dinâmico actual, as fronteiras entre funções já não são estanques, privilegiando-se e encorajando-se a polivalência. As competências passam, desta forma, a desempenhar um papel crucial na medida em que as organizações atribuem cada vez mais importância à flexibilidade, adaptabilidade, inovação e criatividade, características essenciais do seu capital humano no contexto actual.

6. Perfil de Competências nas Organizações Escolares

A garantia de um desempenho de sucesso, no quadro actual das organizações, não depende apenas de possuir competências para a gestão dos recursos, da informação ou da tecnologia. Interessa sobretudo dominar um conjunto de outras competências de

²⁸ Em 1996, de acordo com a decisão do Conselho e do Parlamento Europeu, foi proclamado o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida com dois objectivos fundamentais: procurar de soluções para os problemas do emprego relacionados com as profundas transformações actuais (...) e responsabilizar o indivíduo pela renovação das suas competências.

natureza comportamental, pois estas são indispensáveis quer nos contextos pessoais, quer nos contextos interpessoais.

A identificação das competências associadas a uma função dever ter em conta a missão e a envolvente que rodeia a estratégia de uma organização. As actividades e tarefas associadas a cada função exigem, então, um determinado portfolio de competências, que vários autores designam de **perfil de competências**.

No que se refere às organizações escolares, Zwell (2000) desenvolveu um modelo de competências destinado ao sistema de ensino público de Chicago. Tendo em conta as especificidades deste cargo, foram identificadas as seguintes competências para esta posição²⁹:

- Liderança educacional e curricular;
- Gestão Escolar;
- Conhecimento e envolvimento com a comunidade;
- Líder visionário/ gestão da mudança;
- Planeamento e organização;
- Comunicação;
- Influência e motivação;
- Sensibilidade interpessoal;
- Orientação para os resultados

Em Portugal, recentemente, o grupo de investigação da EPIS (Empresários para a Inclusão Social) identificou algumas competências-chave (Figura nº 6) necessárias para “gerir e influenciar positivamente todos os recursos envolvidos na actividade de uma escola”(2008:15):

²⁹ Este conjunto de competências foi especialmente útil para a selecção dos responsáveis das escolas. Cf. Cascão (2008:52)

Figura nº 6 – Competências Chave do Director de Escola



Fonte: Santos et al., 2009: 15 (adaptado)

- *Hard skills* – pensamento estratégico, planeamento e controlo, finanças, *accountability*, gestão de projectos, inovação...
- *Soft skills* – gestão e motivação de equipas, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias...

O perfil ideal da função acrescenta às competências o grau de exigência, informação que se afigura de muita utilidade para detectar desvios/*gaps* de competências. De uma forma geral, a identificação destes desvios tem lugar aquando da avaliação de desempenho. Quando são detectadas, os avaliadores devem averiguar quais as razões que estiveram na origem dos desvios, no entanto, a causa mais vulgarmente apontada são a necessidade de desenvolvimento de competências.

De acordo com Chiavenato (2002:520) a prática de uma actividade implica a existência de um conjunto de competências básicas. Quanto mais elevado o perfil de competências, melhor o desenvolvimento das actividades. Assim, as **competências** básicas tornam-se ineficientes, sendo necessário incorporar outras que representem uma mais-valia no desenvolvimento do trabalho.

O caminho para implementação de um sistema de competências começa precisamente na identificação de competências. McLagan (in Cascão, 2004:47) considera este processo importante, uma vez que:

- Permite criar uma linguagem comum nas práticas das pessoas;

- Liga essas práticas das pessoas às estratégias;
- Promove a auto-gestão nas práticas diárias;
- Promove a flexibilidade no trabalho;
- Aumenta a velocidade de adopção de novos valores e tecnologias e
- Promove a rotação de práticas pessoais.

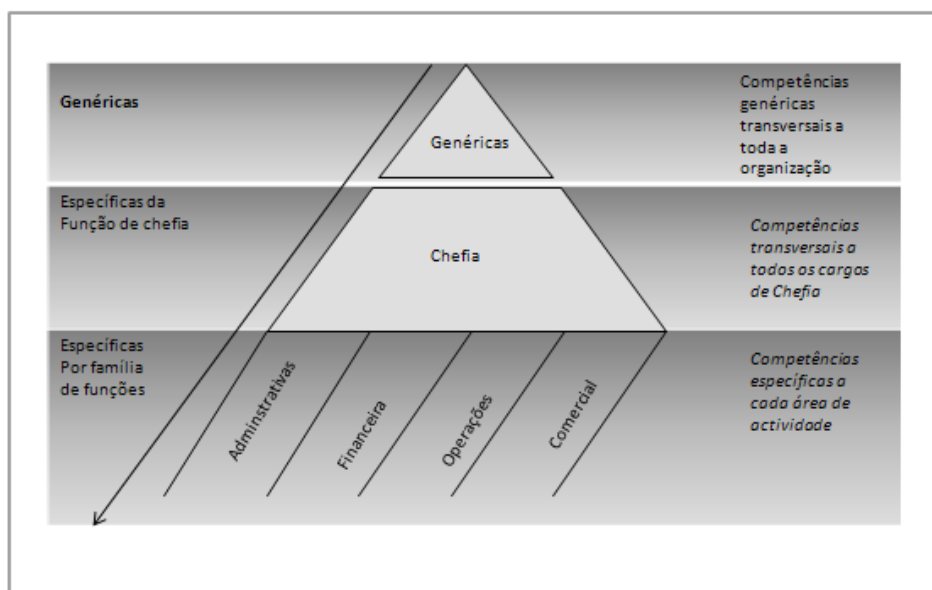
Temos então como necessário ponto de partida a identificação das competências genéricas e das competências específicas. As competências genéricas são aquelas que, resultam da missão, da cultura e dos valores da organização. As competências específicas são um conjunto de funções com uma certa homogeneidade e que exige um grupo de competências idêntico. Falamos, então, de **família de funções**.

Para chegarmos à identificação de famílias de funções temos de analisar as áreas funcionais existentes e ver quais os requisitos comuns.

Segundo os autores do “Novo Humanator”, após a identificação das famílias de funções, deverão ser organizados painéis de gestores (com um desempenho superior) para se proceder à identificação das competências específicas de cada uma delas.

Na figura seguinte (figura nº 7), podemos observar a proposta dos mesmos autores para a composição de um perfil de competências de função:

Figura nº 7 - Composição de um Perfil de Função



Fonte: Câmara, Guerra e Rodrigues, 2010: 354 (adaptado)

Nesta figura podemos observar que na base se encontram as competências específicas organizadas por famílias de funções; de seguida apresentam-se as competências específicas transversais a todos os cargos da função e, no topo, figuram as competências genéricas, transversais a toda a organização.

De acordo com o núcleo de psicologia do Ministério das Finanças e da Administração Pública, a definição das competências deve obedecer aos seguintes princípios³⁰:

- Ancoradas no comportamento – a sua definição deve de relacionar-se com categorias de comportamentos, permitindo compreender a forma **como** os indivíduos desempenham actividades específicas na organização;
- Observáveis – os comportamentos devem ser passíveis de observação;
- Orientadas para o futuro – têm de reflectir uma perspectiva de futuro, e não apenas a situação actual, para evitar que o perfil de competências fique rapidamente ultrapassado;
- Reflectir a cultura organizacional – através de uma linguagem simples e clara que reflecta as especificidades da organização;
- Discretas – cada comportamento deverá ser associado apenas a uma competência para se evitarem ambiguidades.
- Número fácil de gerir – seis a doze competências são suficientes para descrever uma função e tornar possível a sua avaliação.

Os mesmos autores hierarquizaram as competências, com base na importância que os profissionais lhe atribuíam, tendo em vista o sucesso no desempenho. Assim, consideraram três níveis de competências:

Essenciais – competências imprescindíveis para um desempenho superior;

Muito importantes – competências que não sendo imprescindíveis, asseguram um desempenho superior e

Importantes – competências “cuja presença representam uma real mais-valia para a organização por assegurarem uma adaptação rápida à função exigindo pouco investimento inicial”

³⁰ In Avaliação de Competências da Administração Pública,

Spencer e Spencer (1993:15) dividem as competências em básicas e diferenciadoras. As primeiras dizem respeito às características essenciais que todas as pessoas necessitam ter para serem minimamente eficazes. Constituem o critério base para seleccionar os candidatos a admitir para um determinado trabalho. As segundas, distinguem os indivíduos com um desempenho superior.

As competências foram ainda classificadas por Franco (2001) como **primárias** e **secundárias**. Segundo este autor, as primárias são aquelas em que intervém apenas um traço ou característica do indivíduo. Enquanto as secundárias resultam da inter-relação de várias características.

Na definição de um perfil de competências constatamos que as competências têm sido categorizadas com diferentes formatos. Esta é a causa ou a consequência de novas formas de organização do trabalho, enquadradas por novos modelos de gestão. Especificamente, na gestão das organizações escolares, tais formas desenvolvem-se na relação com as novas exigências ou novos desafios, da qual emerge a afirmação e valorização do conceito de competência.

7. Aprendizagem – Desenvolvimento de Competências

A aprendizagem aparece definida por Kendler (1968, in Neves, Garrido e Simões, 2008:24) como um processo de modificação de um comportamento que resulta da prática. Este processo pode ser induzido pelo condicionamento³¹ ou, assumindo contornos mais complexos, resultar da aprendizagem social que se vai verificando ao longo da vida. Ou seja, aprender é passar a fazer algo que antes não era feito.

Neste âmbito, as competências “são a capacidade de apreender o conhecimento tácito e o conhecimento explícito da organização.” (Resende da Silva, s/d:4) O conhecimento tácito é o que está dentro do indivíduo, não é visível, está incorporado às suas vivências, suas experiências, envolvendo valores e crenças pessoais, numa expressão: *know-how*. O conhecimento explícito é aquele encontrado em manuais, livros, registos diversos e é mais fácil de ser comunicado. Há muitas teorias sobre a criação do conhecimento, mas a mais comum assenta na passagem de um tipo de conhecimento para o

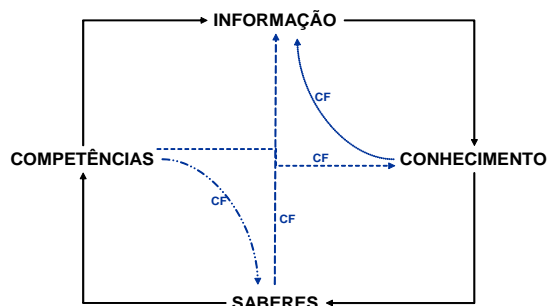
³¹ Designa-se habitualmente por condicionamento a exposição repetida aos mesmos estímulos, transformando o comportamento de um indivíduo em hábito. (Cf. Neves, Garrido e Simões, 2008:24)

outro, a esta passagem dá-se o nome de Espiral de Conhecimento. Este processo de criação de conhecimento não é alheio ao conhecimento cultural da organização.

“O conhecimento é a capacidade de o indivíduo aprender e interpretar os dados e a informação ao seu dispor, seja em contexto organizacional ou societal, bem como em contexto educativo e formativo.” (Resende da Silva, s/d: 4)

O mesmo autor afirma que possuindo a informação, adquirindo conhecimentos, e tendo consciência das capacidades, caminhamos na construção de saberes essenciais “que serão demonstrados na acção e na consolidação dos mesmos e validados através das competências (individuais, comportamentais e humanas).

Figura nº 8 – Modelo Facilitador para a Mudança



Fonte: Resende da Silva, s/d:5

Glória Rebelo (2004:40) defende a necessidade de aproximar os sistemas de educação/formação às organizações com vista a estabelecer aquilo que Roberto Carneiro (2002:46, in Rebelo, 2004:41) designou de “relação saberes-conhecimento-competências”. Neste sentido, a autora refere que é importante apostar na aprendizagem ao longo da vida, que define a “aprendizagem empreendida numa base contínua (...) com o objectivo de melhorar conhecimentos e competências ao longo da trajectória de vida de cada indivíduo”.

Desta forma, de acordo Resende da Silva (s/d:2), surgem duas orientações na gestão de competências: uma centrada no individuo e na criação do seu próprio portfólio de competências, com vista a servir aquele com quem “contratualiza os seus saberes, conhecimentos, experiência e habilidades”. E a outra centrada “nos empregadores, naqueles que procuram e necessitam das competências para realizar ou produzir algo”.

Em suma, o indivíduo deve investir no desenvolvimento das suas próprias competências e as organizações têm a obrigação de procurar saber quais as competências necessárias, distinguir as já existentes e identificar como colmatar os *gaps* verificados, quer seja através de formação, contratação de novos elementos, outsourcing, ou outra via.

CAPÍTULO III

O MODELO METODOLÓGICO ADOPTADO

Neste capítulo, descrevemos e justificamos as opções metodológicas e procedimentos adoptados na investigação. Num primeiro momento, justifica-se a adopção da metodologia qualitativa e no segundo momento descreve-se a estrutura conceptual da investigação. Na terceira parte deste capítulo, descreve-se a arquitectura da investigação, incluindo os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

8. Investigação Qualitativa e Quantitativa

Na ciência em geral e nas ciências sociais e humanas recorre-se ao método científico para atingir determinados objectivos. Estes objectivos visam essencialmente a reprodução e aplicação dos conhecimentos úteis ou predizer os seus efeitos. Neste sentido, não há apenas uma metodologia ou prática que concorra para a procura de respostas aos problemas em estudo.

Assim, neste capítulo pretendemos apresentar o método usado, ou, de acordo com a origem grega da palavra *methodos*, o “caminho para chegar a um fim” (Freixo, 2009:77), especificando ainda as estratégias e procedimentos seleccionados.

Os dois métodos de investigação que auxiliam na procura deste tipo de respostas são: o método quantitativo e o método qualitativo.

Enquanto a investigação quantitativa se baseia num processo sistemático de colheita “de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.” (Freixo, 2009:144), as investigações qualitativas “centram-se em factos e comportamentos, onde o principal objectivo é o estabelecimento de relações e a verificação de teorias e hipóteses previamente formuladas”. (Bogdan e Biklen, 1992:72-74).

Alguns autores apresentam estes dois paradigmas fundamentais da investigação como “dois pólos de um contínuo: um paradigma interpretativo, em que os fenómenos são

olhados com objectivo de criar uma teoria que os explique e, em oposição, um paradigma positivista, em que se procuram dados que confirmem uma dada teoria.” (Matos e Carreira (1994:21)

Em pesquisa social, a investigação qualitativa tem vindo a afirmar-se nas últimas décadas como uma forma de abordagem promissora, ganhando cada vez maior expressão em campos como a psicologia, educação, criminologia e gestão de empresas.

O conceito de investigação qualitativa abarca um vasto conjunto de abordagens que podem adquirir, dependendo os investigadores, diferentes denominações. Deste modo, Frederick (1986), por exemplo, qualifica-a de “interpretativa” e sublinha a necessidade de se reconhecer que o objectivo destas abordagens não se encontra “no desenho dos procedimentos ou das técnicas, mas sim no próprio objecto da análise dos postulados a ele ligados” (Freixo, 2009:145). Mucchielli (1991:91), por seu lado, apresenta-a como “uma estratégia de investigação que utiliza técnica de recolha e de análise qualitativas com o objectivo de explicitar, compreendendo, um facto humano”.

Embora exista uma pluralidade de pontos de vista, assim como variedade de técnicas e de objectos estudados, é possível identificar algumas particularidades ou tendências deste método.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1992, 1994), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características:

- 1) O ambiente natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave dessa recolha;
- 2) O seu carácter descritivo sobrepõe-se à análise dos dados;
- 3) É fundamental ter em conta todo o processo;
- 4) Os dados são analisados de forma indutiva – o todo é mais do que a soma das partes;
- 5) Respeita ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Dado que se pretende compreender e descrever o perfil de competências do Director de Escola, partindo das percepções dos actores em ambiente natural, enquadrado pela implementação do novo modelo de gestão, optar-se-á pelo modelo de investigação qualitativa. “Esta operação consiste numa estruturação do conjunto de informações que

irão permitir que se extraíam conclusões, que por sua vez, permitam a sua análise e reflexão” (Freixo, 2009: 153)

As questões relacionadas com a educação têm de ter em conta a multiplicidade de factores que se encontram em jogo, que agem e interagem em simultâneo, às quais não ficam alheios valores, intenções, aspirações e o significado que lhe atribuem os actores do processo educativo. Atendendo à natureza do problema de investigação e às questões subjacentes, optou-se por uma abordagem interpretativa. Esta perspectiva envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos em contacto directo do pesquisador com o objecto estudado.

Considerando que a investigação se circunscreve a um grupo social único – grupo de directores de escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) – partindo do qual se pretende realizar uma pesquisa aprofundada e reflexiva acerca do perfil de competências, optou-se pela metodologia do *focus group*. Esta metodologia torna-se particularmente adequada quando se pretende recolher dados de uma forma interactiva e espontânea.

9. Recolha de informação

O processo usado na obtenção da informação foi implementado, como acabou de se referir anteriormente, tendo em consideração a orientação metodológica da investigação qualitativa.

A recolha de dados foi feita directamente pela investigadora desempenhando o papel de mediadora de um *focus group* realizado com sete Directores de Escolas pertencentes à DRELVT.

9.1. O Focus Group

Com origem na sociologia, o *focus group* é hoje amplamente usado na área de marketing. No entanto, a sua popularidade tem vindo a crescer noutros campos de acção.

“Um estudo de *focus group* é uma série de discussões cuidadosamente planeada e destinadas a obter as percepções sobre uma determinada área de interesse desenvolvida num ambiente não ameaçador.” (Krueger e Casey, 2000, in Marreiros, 2005:221).

De acordo com Morgan (1997, 9-12), o *focus group* é uma técnica de pesquisa que através da interacção do grupo permite a recolha de dados sobre um tema determinado pelo investigador.

Em síntese, trata-se de reunir um pequeno grupo de pessoas para uma discussão interactiva e espontânea sobre um determinado tópico.

Partindo destas denominações pode-se apresentar como características principais do *focus group* (Krueger e Casey (2000, in Marreiros, 221-239):

- 1) Envolvimento de grupos de pessoas;
- 2) Homogeneidade dos participantes quantos aos aspectos de interesse da pesquisa;
- 3) Focaliza-se a discussão num tópico determinado pelo propósito da pesquisa;
- 4) Criação de dados que ajudam o investigador a compreender o tema em estudo.

Os mesmos autores ressaltam ainda a importância do papel activo do investigador na organização do grupo de discussão. Este deverá moderar o grupo de respondentes e direccionar a discussão sobre o tema preferencialmente de uma forma natural.

O foco da análise é a interacção dentro do grupo. Os participantes influenciam-se uns aos outros pelas respostas às ideias ou questões colocadas durante a discussão pelo moderador.

Os dados produzidos por esta técnica deverão ser transcritos das discussões do grupo e acrescidos de anotações e reflexões do moderador ou de outros observadores (caso existam).

9.2. Design do *Focus Group*

No momento de traçar o desenho do *focus group*, é fundamental distinguir o conjunto de questões envolvidas na investigação do conjunto de questões que iremos aplicar ao em particular ao grupo de discussão (Morgan, 1997:26). Pois enquanto as primeiras nos

orientam sobre o tipo de dados que o grupo deve produzir, as segundas orientam-nos sobre o como o grupo irá produzir esses dados no *focus group*.

De acordo com vários autores, a pesquisa do *focus group* deve começar com um problema (Marreiros, 2005:226). De facto, uma clara compreensão do problema, ou da questão da pesquisa, é fundamental, pois origina questões específicas que devem ser levantadas pelo moderador. Tendo em conta a questão de partida e os objectivos definidos para a pesquisa, podemos afirmar que esta discussão teve como objectivo recolher dados qualitativos sobre a percepção, sentimentos e maneira de pensar dos directores de escola sobre os seguintes tópicos:

- Definição de competências
- Modelo organizacional de escola
- Competências de gestão do Director de Escola
- Competências e conhecimentos exigidos para o desempenho da função de Director de Escola
- Actual modelo de autonomia e gestão das Escolas (Decreto-Lei nº 75/2008)

Após a identificação destas questões o investigador (moderador) prepara um guia de discussão para servir de lista dos problemas específicos a serem abordados.

9.3. Guia de Discussão do *Focus Group*

Greebaum (1998, in Marreiros, 2005:226)) define um guia de discussão basicamente como uma estrutura de tópicos postos à discussão durante a sessão do *focus group*, sendo uma das três mais importantes peças de todo o processo, juntamente com a qualidade do moderador e o recrutamento dos participantes.

Tendo como guia este documento (Quadro nº 4) com um conjunto de ideias (tópicos) e um conjunto de questões a abordar ao longo da sessão, as questões apresentadas na tabela eram flexíveis e pretendiam assegurar um acesso rápido aos objectivos do *focus group*. Para tal, foi necessário encaminhar os elementos participantes para um estilo informal com a aparência de uma conversa, de modo a permitir o equilíbrio no diálogo e promover o incentivo ao discurso.

Apesar de todo o debate ter sido orientado por um nível de formalidade baixo, podemos assinalar na segunda parte do mesmo um ambiente mais descontraído, proporcionado pela mudança de espaço e mudança de estilo na estrutura do debate. Neste momento, todos os elementos do grupo foram orientados para uma outra zona e, em redor de uma mesa com um *coffee break*, puderam continuar o diálogo com maior flexibilidade. Continuou a haver por parte do mediador uma linha de orientação constituída por tópicos que uma vez ou outra foram realçados, mas a ordem das perguntas não foi importante, pelo que o processo se continuou a desenvolver como se fosse uma conversa e deu liberdade ao moderador de explorar mais profundamente, e sempre que necessário, algum tópico. Assim, esta estrutura permite ouvir as perspectivas dos participantes, bem como as suas respostas aos interesses específicos do investigador.

Morgan (1991) cita Merton para afirmar que os grupos bem sucedidos além de discutirem uma vasta gama de temas, previamente definidos pelo investigador como importantes, podem também levantar questões que os investigadores não tinham antecipado.

O guia foi elaborado com recurso a perguntas abertas, o que permite aos entrevistados determinar a orientação da resposta; sequência de apresentação das questões e estimativa de tempo para cada momento.

Tal como Greenbaum (1998) e Morgan (1997:49) argumentam, a sessão foi aberta com uma introdução, na qual o moderador agradeceu a presença de todos, explicou a estrutura e objectivos da sessão, apresentou brevemente o problema e objectivos do seu trabalho de investigação e, acima de tudo, agradeceu a presença de todos através da confissão de estar ali para aprender com os participantes. A introdução foi acompanhada pelo pedido de autorização de captação de som e imagem.

A introdução é geralmente seguida por uma questão de abertura ou questão de “quebra-gelo” (Morgan, 1997:49). Esta questão é muito importante para incentivar as pessoas a falar. A discussão progride para a colocação de uma questão de arranque, que deve ser de interesse para todos os participantes. No seguimento, vão sendo colocadas perguntas-chave. Neste ponto, as perguntas destinam-se a identificar informações importantes, pelo que a moderadora deve dar tempo suficiente para uma ampla discussão destas questões.

No decorrer da sessão, foi solicitado aos participantes que procedessem ao preenchimento das fichas por nós elaboradas. Estas fichas apresentam questões cada vez mais específicas, obedecendo-se assim à denominada “abordagem de funil”, que consiste em partir de questões mais gerais para questões mais particulares.

Assim, as questões formuladas nas fichas procuram:

- a) identificar qual o modelo teórico de escola em que cada director se revê (Anexo I);
- b) averiguar o juízo dos directores relativamente à relevância das actividades de gestão previstas pelo 20º art. do Decreto-Lei nº 75/2008 (Anexo II). Nesta ficha foi usada uma escala de quatro níveis: *1-sem relevância, 2-alguma relevância, 3-relevante e 4-muito relevante*. Cada um desses níveis é considerado de igual amplitude e o total obtido faculta a indicação da importância que cada director atribuiu a cada uma das actividades de gestão. A ficha permitia ainda a identificação de outras actividades de gestão que, não estando previstas no diploma, fizessem parte do desempenho do cargo de director;
- c) identificar a opinião dos directores referente aos conhecimentos desejados e competências exigidas para cada uma das actividades de gestão listadas (Anexo III);
- d) averiguar quais as competências específicas que, na percepção dos directores, aparecem associadas ao grupo ou *cluster* de competências por nós fornecido com enfoque nas seguintes áreas: Comportamental; Técnica; Administrativa e Valores. (Anexo IV).

Para Krueger e Casey (2000) um dos aspectos igualmente importante a definir no início de um *focus group* é a estimativa do tempo necessário para o debate (Quadro 4). Esta sessão foi prevista para ter a duração de 120 minutos, o que corresponde ao limite físico e psicológico da maioria das pessoas (Morgan, 1997:47).

Quadro 4 – Guia de discussão do *focus group*

Tópico	Questão	Observações
1. Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Boas vindas Introdução da Moderadora Introdução dos participantes Breve Apresentação do Projecto Apresentação dos objectivos do <i>Focus Group</i> 	<p>10 Minutos</p> <p>Pergunta “<i>ice-breaker</i>”</p>
2. Competência	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de algumas definições do conceito competência. Como é que definem a palavra competência? Qual é a vossa opinião acerca das definições apresentadas? 	<p>5 minutos</p> <p>Início da discussão 10 minutos</p>
3. Imagens Organizacionais da Escola	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação das diferentes perspectivas teóricas dos modelos de escola Qual é o modelo de escola em que se revêem? Qual dos modelos escolheriam para implementar nas vossas escolas? Pode ser utópico. Preenchimento da primeira ficha. (Anexo I) 	<p>10 minutos</p>
4. Actividades de Gestão (previstas no DL 75/2008)	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do modelo de gestão Comentem e troquem opiniões sobre as actividades de gestão constantes no Anexo II Como é que as vêm? Que actividades acrescentariam a estas? 	<p>15 minutos</p>
5. Gestão Vs Competências	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de uma figura (figura nº 9) com a síntese do que foi apresentado. Que conhecimentos são necessários para o desempenho das actividades de gestão previstas na Lei? (Anexo III) Que competências específicas são exigidas para cada uma dessas actividades? (Anexo IV) 	<p>20 minutos</p>
6. Debate aberto (Coffee break)	<ul style="list-style-type: none"> O que é uma escola? O que é exigido aos Directores? Este modelo de gestão é bom? O que deveria ser mudado neste modelo? Qual é a imagem de escola que este modelo de gestão prevê? 	<p>“<i>Coffee break</i>”</p> <p>O diálogo continuou em volta da mesa do lanche</p> <p>30 minutos</p>
7. Agradecimentos e Encerramento	<p>Considerando tudo o que foi dito, gostariam de acrescentar mais alguma coisa?</p> <p>Agradecimento por terem participado.</p> <p>Preenchimento do documento</p>	<p>5 a 10 minutos</p>

Fonte: Elaboração Própria

Toda a sessão foi guiada pelos tópicos acima enumerados e apoiada pela projecção de slides de *power point* (anexo V), nos quais se apresentavam definições e sistematizações dos items que o exigiam. Assim, gostaríamos de salientar algumas informações que foram projectadas. Na apresentação do problema da investigação, foi apresentada a seguinte citação de Ceitil:

“Um dos grandes desafios que as empresas e organizações enfrentam, actualmente, é o de conseguirem ter, ao seu serviço, pessoas com as competências necessárias para enfrentar, com pró-actividade e energia, os diferentes e complexos problemas do quotidiano profissional e dar respostas criativas e que tragam valor acrescentado para o desenvolvimento dessas empresas e organizações” (Ceitil, 2006)

De seguida foi sistematizado o problema da investigação através dos seguintes aspectos:

- Modernização do sistema educativo;
- Afastamento do sistema educativo da excessiva regulamentação e do poder de decisão concentrado no topo das hierarquias;
- Várias medidas de reforma educativa estratégicas:
 - Delegação de competências
 - Celebração de contratos de autonomia
 - Novo estatuto da Carreira Docente³²
 - Novo estatuto do aluno
 - Novo regime de autonomia e gestão escolar

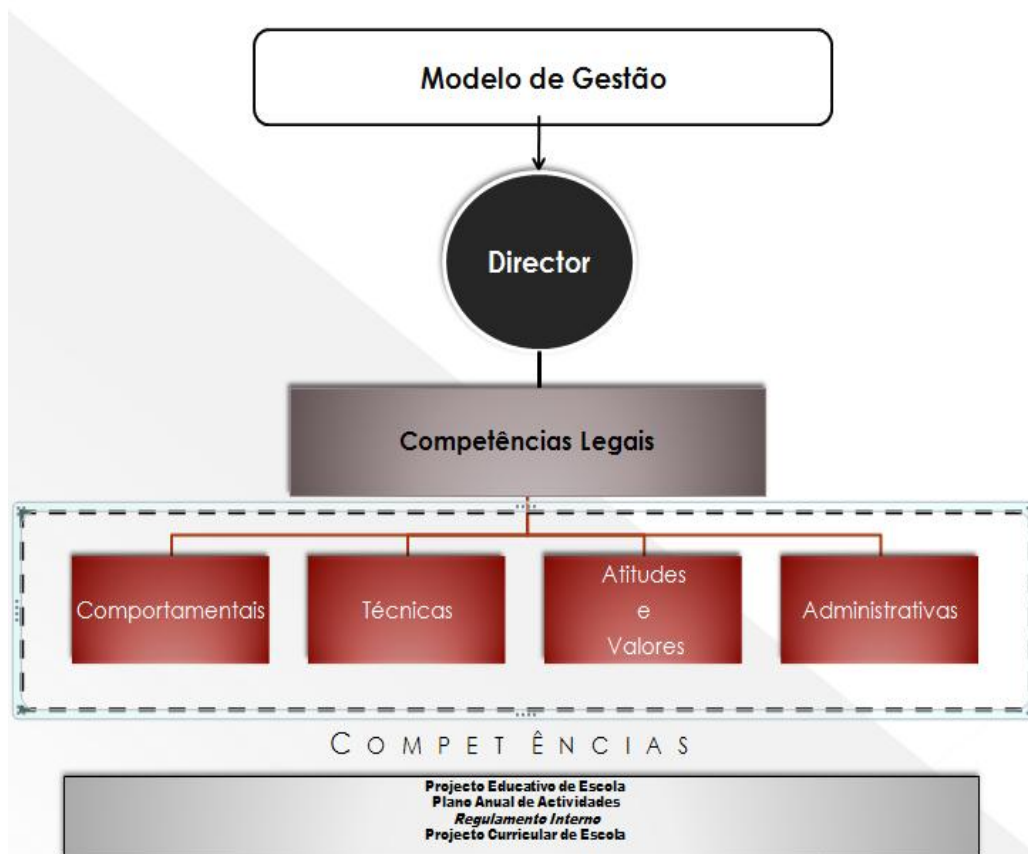
Na definição do conceito competência, houve o cuidado de apresentar por um lado o seu significado enquanto habilitação por lei para praticar actos administrativos e, por outro lado, a combinação de características/ qualidades de uma pessoa (saber, saber fazer, saber ser e saber evoluir) que resultam num desempenho eficaz e superior ao serviço do projecto da organização (Martoy e Crozet, 1998). Ainda se acrescentou que, de uma forma simples, este conceito contém: 1) conhecimento – o que aprendemos no sistema educativo; 2) Experiência – o que aprendemos e obtemos no trabalho que fazemos, no nosso posto de trabalho e nas nossas relações sociais; 3) Habilidades – como usamos o conhecimento e a experiência (Sundberg, 2001).

³² Posteriormente a esta sessão foi publicada a nova alteração a este estatuto com a Lei n° 75/2010 de 23 de Junho de 2010

Para ilustrar o tópicio das diferentes imagens organizacionais, a investigadora salientou que a escola é marcada por uma pluralidade de actores, de interesses e formas de actuação e que a sua definição de organização escolar passa pelas diferentes perspectivas, tendo-se optado pelas sistematizadas por Costa (1996): *A escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia e a escola como cultura*, tendo-se destacado alguns aspectos característicos de cada uma.

A finalizar o primeiro momento do *focus group*, foi apresentado em jeito de sistematização um esquema (Figura nº 6) que pretendia evidenciar o papel do director, que ao desempenhar as actividades previstas no modelo de gestão emanado pela norma jurídica, terá de accionar determinadas competências específicas (técnicas, comportamentais, atitudes e valores e administrativas) com vista a cumprir a missão da organização que dirige, prevista nos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo (Projecto Educativo de Escola; Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno e Projecto Curricular de Escola):

Figura nº 9 – Esquema Modelo de Gestão versus Competências Específicas



Fonte: Elaboração Própria

9.4. Técnica do *Focus Group*

Para Bodgan e Biklen (1992) a análise de dados é:

“(...) o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (p. 205)

Uma vez seleccionados, os dados foram sujeitos à técnica da análise de conteúdo que seguiu as orientações sugeridas na literatura da metodologia científica (Freixo, 2009 e Bodgan e Biklen, 1992). Seguidamente organizou-se a informação com vista a preparar a sua análise. Esta consistiu em proceder à transcrição do conteúdo do *focus group*, leitura dos dados recolhidos através das fichas, procurar regularidades, categorizar as unidades de análise, estabelecer os indicadores e codificar os dados.

No quadro nº 5 sintetizamos os temas centrais e os objectivos específicos que estiveram na base do *Focus Group*.

Quadro 5 – Temas e Objectivos do *Focus Group*

Temas		Objectivos específicos
Escola		<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de escola Conhecer a definição dos Directores de escola para o conceito Escola
Competência		<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de competência Identificar diferentes tipos de competência
Modelo de Organização Escolar		<ul style="list-style-type: none"> Identificar qual o modelo de organização escolar com que o Director de Escola mais se identifica Identificar qual a avaliação que o Director de Escola faz do novo modelo de gestão, de acordo com as imagens organizacionais
Perfil de competências Director de Escola	Actividades de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as actividades de gestão previstas no Decreto-Lei nº 75/2008 Conhecer a opinião do Director de Escola quanto à relevância das actividades desempenhadas Identificar outras actividades desempenhadas que não estejam previstas no Artº 20 do Decreto-Lei nº 75/2008
	Competências específicas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os conhecimentos desejados e as competências exigidas para o desempenho de cada actividade de gestão

Fonte: Elaboração Própria

O *focus group* foi estruturado através da elaboração do guião apresentado neste capítulo, tendo os objectivos específicos servido como linhas orientadoras do mesmo.

Num primeiro momento procedemos à segmentação e codificação dos conteúdos obtidos, em unidades amplas, constituídas por categorias e indicadores que contextualizassem os temas abordados para que nos permitisse, no momento da análise de dados, trabalharmos a análise de conteúdo do conjunto.

Assim, apresentamos nos quadros seguintes (6, 7 e 8) a nossa proposta de segmentação baseada na revisão de literatura feita:

Definição do conceito de Escola:

Quadro 6 – Matriz de segmentação prévia – Conceito de escola

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Conceito de Escola	Finalidades/ Funções	É o local onde as crianças desenvolvem as suas capacidades físicas, psicológicas e sociais
	- instrução	É o local de transmissão de conhecimentos
	- socialização	É onde se adquire os instrumentos necessários para desenvolver e aplicar o conhecimento
	- personalizadora	
	-estimulação ³³	É um local de transformação social
	- produtiva	
	Estrutura	É um sistema pedagógico mas muito burocrático
	- administrativa	
	- pedagógica	É uma organização complexa
	Actores	É um encontro de saberes entre professores e alunos
	É um local com seres em formação e relação	

Fonte: Elaboração Própria

³³ In Alves (1095:19)

Definição do conceito de competência:

Quadro 7 – Matriz de Segmentação Prévia – Conceito de Competência

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Conceito de Competência	Relacionar-se com as capacidades das pessoas	Capacidade que determinada pessoa tem para realizar uma tarefa
		Capacidade pessoal para relacionar conhecimento, experiência e habilidades
	Conter conhecimentos, experiência e habilidades	É a forma como o conhecimento, experiência e habilidades se conjugam
		É capacidade de fazer interagir factores como conhecimento, experiência e habilidades
	Ser um processo dinâmico e em construção	É algo que não é permanente
		É Um conhecimento adquirido que se vai transformando num conhecimento de evolução
		Há competências mortas ou adormecidas
	Estar associada à tarefa (actividade, função)	Está associada ao desempenho de uma função
		Está adaptada a determinado sector ou área de trabalho
		Há pessoas que só acordam a competência quando estão na função ou cargo
	Dever manifesta-se em comportamentos e desempenhos de sucesso	É usar as competências para atingir o sucesso
		É ter capacidade de manifestar a competência
		É concluir com sucesso aquilo que se pretende
	Dever ser contextualizada	Pode ser-se competente numa situação e noutra não
		Não se atribuem competências por Decreto-Lei
	Poder ser observada, reconhecida e avaliada	Uma pessoa só é competente no fim do trabalho feito

	Relacionar-se com a motivação	Há pessoas que precisam de motivação externa para acordar competência adormecidas
	Relacionar-se com a formação	As pessoas podem se moldadas
		As competências podem ser ensinadas
	Basear-se na interacção permanente	Interagir com factores internos e externo
		Depende da interacção com os outros
Relacionar-se com as qualidades pessoais	As qualidades pessoais são um factor importante	

Fonte: Elaboração Própria

Identificação do modelo organizacional de escola no qual os Directores se reconhecem

Quadro 8 – Matriz Análise de Segmentação Prévia – Modelos Organizacionais de Escola

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A.Modelo organizacional de Escola	Escola como empresa	Estrutura hierárquica formalizada
		Trabalho dividido entre cargos e funções especializadas;
		Planificação rigorosa dos objectivos a alcançar
		Uniformização dos processos, métodos, espaços e tempos;
		Individualização do trabalho
	Escola como burocracia	Falta de autonomia escolar
		Centrando-se as decisões na tutela do ME
		Regulamentação excessiva e pormenorizada de cada uma das actividades
		Divisão do trabalho
	Escola como democracia	Relações pessoais demasiado formais
		A tomada de decisões é feita com base em processos participativos;
		procura-se o consenso partilhado;
		Os comportamentos informais são valorizados face à estrutura formal;
Defesa do incremento do estudo comportamental humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança)		
Escola como arena	A organização é tendencialmente vista como um todo harmonioso;	
	A vida escolar desenvolve-se partindo do conflito de interesses e na luta pelo poder;	

	política	Os interesses internos e externos, individuais ou de grupo influenciam toda a actividade escolar;
		As decisões são tomadas tendo em consideração no poder e na capacidade de influência dos indivíduos ou dos grupos e desenrolam-se a partir da negociação
	Escola como anarquia	A escola é uma organização com uma realidade complexa, heterogénea e problemática;
		A tomada de decisões surge de uma forma desordenada;
		O estabelecimento de ensino não forma um todo unido, mas antes uma sobreposição de estruturas e indivíduos;
		A escola encontra-se vulnerável ao exterior;
		Os processos organizativos adoptam um carácter simbólico.
	Escola como cultura	Cada escola é uma escola diferente;
		O sucesso de cada escola depende da sua cultura, ou seja, numa escola bem sucedida predomina necessariamente uma cultura forte e uma partilha de valores entre os seus membros;
		As dimensões subjectivas e simbólicas, no interior da cultura escolar, são as mais defendidas; a tomada de decisão é menos racional e menos centrada na estrutura, sendo canalizada para aspectos simbólicos.

Fonte: Elaboração Própria

Estas matrizes serviram de base à análise destes dados, procurando identificar, descrever e interpretar as percepções e opiniões do Director de Escola.

Definição do perfil de competências do Director de Escola

Como já pudemos constatar na revisão da literatura, os perfis de competências são instrumentos que podem servir de base a uma boa gestão. Para a definição de um perfil de competências de qualquer função, pressupõe-se um estudo objectivo da mesma e a caracterização das competências específicas e das competências genéricas Câmara, Guerra e Rodrigues (2010:358).

Relativamente às competências específicas, detivemo-nos na análise ao Decreto-Lei nº 75/2008 para procedermos ao levantamento das actividades de gestão, inerentes à função em estudo, e trabalhámos a informação recolhida no *focus group*, nomeadamente, os conhecimentos necessários e o tipo de competências necessárias

(*Comportamentais, Técnicas, Administrativas e Valores*). Neste ponto, baseámo-nos no trabalho desenvolvido pelo Departamento de Recrutamento e Selecção de Pessoal do Núcleo de Psicologia do Ministério das Finanças e da Administração Pública, por considerarmos que este era um caminho adequado aos objectivos que tínhamos traçado.

Foi ainda tido em consideração o Princípio de Pareto³⁴, ou a Regra 80/20, um dos conceitos mais importantes de eficiência e aumento de produtividade. Este princípio afirma, duma maneira genérica, que existe um forte desequilíbrio entre esforços e resultados, entre tarefas e o sucesso alcançado, ou seja, uma minoria de acções (20%) pode levar à maior parte dos resultados (80%). Do mesmo modo, uma maioria de acções (80%) pode levar à menor parte dos resultados (20%).

Figura nº 10 – Lei de Pareto 80/20



Fonte: www.saladomarketing.com.br

Concentrados neste princípio, pretendemos identificar quais os conhecimentos consideradas mais importantes e que poderão ser responsáveis pela geração de 80% do sucesso da actividade de gestão do director.

Para caracterizar as competências genéricas recolhemos informação do diploma acima citado e nos princípios deontológicos que regem a actividade pública.

³⁴ O Princípio de Pareto foi criado no Séc. XIX por um economista italiano chamado Alfredo Pareto que, ao analisar a sociedade concluiu que grande parte da riqueza se encontrava nas mãos de um número demasiado reduzido de pessoas. Após concluir que este princípio estava válido em muitas áreas da vida quotidiana, estabeleceu o designado método de análise de Pareto, também conhecido como dos 20-80% e que significa que um pequeno número de causas (geralmente 20%) é responsável pela maioria dos resultados (geralmente 80%). Actualmente o Princípio de Pareto é uma importante ferramenta de controlo da qualidade desenvolvida por Joseph Juran.

Através deste procedimento de recolha e tratamento da informação, pretendemos identificar com detalhe o perfil de competências do Director de Escola e, de igual modo, os seus critérios de sucesso.

9.5. Recrutamento de Participantes

O recrutamento de participantes para um *focus group* pode ser feito de várias formas. Neste caso concreto, a investigadora começou por contactar os directores de escola, fazendo uso dos conhecimentos pessoais desenvolvidos aquando o desempenho de funções técnico-pedagógicas na Equipa de Apoio às Escolas da Lezíria do Tejo, serviço regional do Ministério da Educação, situado em Santarém. Estes contactos foram efectuados por telefone ou pessoalmente.

Desde o primeiro momento, os directores contactados demonstraram receptividade em participar neste estudo, tendo no entanto alguns deles alertado a investigadora para o caso de situações de última hora, como reuniões convocadas pela tutela, puderem inviabilizar o compromisso que estavam a assumir.

Num segundo momento, os directores foram contactados pela investigadora via e-mail, confirmando o dia, hora e local do *focus group*.

No dia do *focus group* compareceram no local e na hora marcada 7 dos 8 directores contactados, tendo um deles avisado por telefone, antes do início da sessão, a impossibilidade de estar presente e apresentado o seu pedido de desculpas.

9.6. Composição do Grupo

Segundo Morgan e Krueger (1998, in Marreiros, 2005:233) quase todos os aspectos relacionados com um *focus group* dependem de quem são os participantes. Neste sentido a selecção dos directores orientou-se essencialmente por dois critérios: a relação pessoal da investigadora com os directores e a proximidade geográfica entre as escolas que eles dirigem. Outras características demográficas, como a idade e sexo, não foram consideradas na selecção dos elementos do grupo, pois nenhuma destas afectaria os tópicos da pesquisa.

O grupo deve ter uma natureza homogénea, sendo a natureza dessa homogeneidade determinada pelo propósito do estudo. Os participantes ao reconhecerem factores comuns tornam-se menos propensos a apresentar respostas socialmente correctas.

A investigadora exerceu funções técnico pedagógicas num serviço regional do Ministério da Educação o que lhe permitiu durante três anos o contacto profissional com os directores seleccionados e cujas escolas teve a possibilidade de visitar. Este contacto pessoal possibilitou formular uma opinião favorável sobre as suas qualidades de gestão e liderança dos mesmos.

À excepção de dois directores que desempenham estas funções desde 2009, todos os outros transitaram do anterior modelo de gestão, tendo passado do cargo de presidentes do conselho executivo, previsto no Decreto-Lei nº 115-A para directores, previsto no Decreto-Lei nº 75/2008. De referir ainda que um dos directores se encontrava, na data da sessão, a terminar as suas funções de director numa Comissão Administrativa Provisória (CAP), não tendo apresentado candidatura para continuar no cargo, que foi no dia seguinte a esta sessão atribuído a um dos candidatos oponentes ao concurso.

Quadro 9 – Participantes no *focus group*

Directores contactados	Nº
	8
Directores participantes	7
Directores de Escola EB 2,3	5
Directores de Escola EB 2,3 com Secundária	1
Directores que transitaram do anterior modelo	5
Novos Directores	2

9.7. Local do *Focus Group*

Todos os directores contactados dirigem escolas que pertencem à área da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, mais especificamente ao distrito de Santarém.

O *focus group* decorreu na EB 2,3 de Fazendas de Almeirim, onde a investigadora se encontrava a leccionar. O bom acolhimento foi uma mais valia para o ambiente descontraído e profícuo da sessão. A biblioteca foi o local escolhido por se tratar de uma sala acolhedora, ampla e ter disponível os recursos necessários (vídeo projector, tela de projecção...)

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

10. Apresentação e Análise dos Dados

Com a informação recolhida do *focus group*, registada em vídeo/áudio; fichas fornecidas durante a sessão; anotações e reflexões da mediadora, analisámos o seu conteúdo partindo da segmentação, apresentada no capítulo da metodologia, e codificação obtida. O registo em vídeo/áudio foi alvo de um processo de transcrição no qual se respeitou na íntegra o discurso produzido pelos participantes. O texto escrito manteve-se fiel às marcas de oralidade, redundâncias e hesitações e pausas inerentes à especificidade de um discurso produzido num contexto de interacção.

Este capítulo encontra-se estruturado em torno das seguintes temáticas: (1) Definição de Escola; (2) Definição de Competência; (3) As imagens organizacionais de escola; (4) Actividades de Gestão; (5) Competências específicas; (6) Novo Modelo de Gestão.

11. Recolha de Informação

11.1. Definição de Escola

Definição do conceito Escola na perspectiva do Director de Escola

Quadro 10 – Matriz de Análise de Conteúdos – Conceito de Escola

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Participantes
B. Conceito de Escola	Finalidades/ Funções	É o local onde as crianças desenvolvem as suas capacidades físicas, psicológicas e sociais	D³⁶3;D5
	- instrução		
	- socialização	É o local de transmissão de conhecimentos	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7
	- personalizadora		
	-estimulação ³⁵	É onde se adquire os instrumentos necessários para desenvolver e aplicar o conhecimento	D4
	- produtiva		

³⁵ In Alves (1095:19)

³⁶ Director

		É um local de transformação social	D7; D5
	Estrutura	É um sistema pedagógico mas muito burocrático	D3
	- administrativa		
	- pedagógica	É uma organização complexa	D3, D4
	Actores	É um encontro de saberes entre professores e alunos	D2
		É um local com seres em formação e relação	D6

Fonte: Elaboração Própria

A definição do conceito escola apresentado pelos directores permite encontrar um conjunto de referências relativamente às seguintes dimensões: 1) funções; 2) estrutura; 3) actores e 4) finalidade

No que respeita às suas funções³⁷, a escola é vista por todos como um local que visa a instrução, transmitindo-se e produzindo conhecimentos (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7); a estimulação, promovendo o desenvolvimento integral dos mais jovens (D3, D5) e a socialização, transmitindo e construindo normas e atitudes. (D3, D5).

D2 - É um encontro de saberes entre professores alunos e comunidade, em que os professores têm entre outras a tarefa de avaliar e certificar saberes.

D3- A escola é o local onde as crianças desenvolvem as suas capacidades físicas, psicológicas e sociais

D5- A escola é a filosofia do crescer, em socialização e aprendizagem promovendo nos que a frequentam o crescimento integral.

D6- Local de aprendizagem e vivência com seres em formação e em relação.

Três dos participantes referiram-se à estrutura, identificando a escola como uma organização complexa (D3, D4) e outro distinguiu os dois tipos de estrutura: a pedagógica, no sentido que organizam as funções educativas e a burocrática, referindo-

³⁷ Alves (1995:19) distingue funções de finalidades: “Enquanto as finalidades da escola são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados, as funções reportam-se aos efeitos intencionais e não intencionais da actividade educativa “

se neste caso ao peso que representam as estruturas administrativas, responsáveis pela gestão de todos os recursos (humanos, físicos e financeiros) (D1)

D3 - É uma organização complexa, onde se ensina e aprende.

D4- É uma organização complexa.

D1- A escola é um sistema pedagógico mas muito burocrático.

A definição da escola passou também pela identificação dos actores em interacção (D2, D6):

D2 - É um encontro de saberes entre professores alunos e comunidade (...)

D6- Local de aprendizagem e vivência com seres em formação e em relação.

Identificamos ainda nas definições apresentadas a percepção da finalidade socializadora (D5, D7)) e produtiva, ao proporcionar ao sistema social o pessoal qualificado que necessita (D4):

D7- É um local de transformação social

D4- A escola é o local de transmissão de conhecimentos, onde se aprende e adquire os instrumentos necessários para desenvolver e aplicar esse mesmo conhecimento.

Em suma, a escola (sistema educativo) assume um papel fundamental na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do modelo social. Considerada administrativamente como uma organização complexa e de cariz ainda burocrático, visa sobretudo a transmissão, desenvolvimento e aplicação de conhecimentos [não queriam antes os directores dizer competências?]

11.2. Definição de Competência

Quadro 11 – Matriz de Análise de Conteúdos – Conceito de Competência

Categories	Subcategorias	Indicadores	Participantes
	Relacionar-se com as capacidades das	Capacidade que determinada pessoa tem para realizar uma tarefa	D1, D5, D3

A. Conceito de Competência	peessoas	Capacidade pessoal para relacionar conhecimento, experiência e habilidades	D2, D5
	Conter conhecimentos, experiência e habilidades	É a forma como o conhecimento, experiência e habilidades se conjugam	D2
		É capacidade de fazer interagir factores como conhecimento, experiência e habilidades	D4
	Ser um processo dinâmico e em construção	É algo que não é permanente	D2
		É um conhecimento adquirido que se vai transformando num conhecimento de evolução	D3
		Há competências mortas ou adormecidas	D1, D3
	Estar associada à tarefa (actividade, função)	Está associada ao desempenho de uma função	D4
		Está adaptada a determinado sector ou área de trabalho	D4
		Há pessoas que só acordam a competência quando estão na função ou cargo	D4
	Dever manifesta-se em comportamentos e desempenhos de sucesso	É usar as competências para atingir o sucesso	D3
		É ter capacidade de manifestar a competência	D3
		É concluir com sucesso aquilo que se pretende	D3
	Dever ser contextualizada	Pode ser-se competente numa situação e noutra não	D2, D4
		Não se atribuem competências por Decreto-Lei	D4
	Poder ser observada, reconhecida e avaliada	Uma pessoa só é competente no fim do trabalho feito	D2
Relacionar-se com	Há pessoas que precisam de motivação externa para acordar competência	D2, D1, D6	

	a motivação	adormecidas	
	Relacionar-se com a formação	As pessoas podem se moldadas	D6, D4
		As competências podem ser ensinadas	
	Basear-se na interacção permanente	Interagir com factores internos e externo	D3, D2
		Depende da interacção com os outros	D2
Relacionar-se com as qualidades pessoais	As qualidades pessoais são um factor importante	D4	

Fonte: Elaboração Própria

Incluimos neste ponto um conjunto de definições que nos dão conta da percepção dos directores acerca do conceito competência, podendo distribuí-las pelas três abordagens que mais se têm debruçado sobre as competências: (1) comportamental; (2) funcional; (3) construtivista.

Um aspecto distintivo nas definições apresentadas pelos directores é o facto de competência estar directamente relacionada com a pessoa e com as capacidades evidenciadas no desempenho de uma tarefa.

(D1) É a capacidade que determinada pessoa tem para realizar uma tarefa. Não sei dizer de outra maneira.

(D5) É a capacidade pessoal para relacionar todos os factores inerentes às competências (conhecimento, experiência, habilidades) para ter um desempenho de sucesso.

Uma perspectiva apresentada por outro director é aquela que se encaixa na abordagem construtivista de Boterf (1995) apresentada por Cascão (2004:18). Nesta, a competência não reside no conhecimento, capacidades ou atitudes, mas sim na forma de mobilização dessas características. Trata-se portanto de um processo dinâmico e em permanente construção.

(D2) –Para mim, competência é uma coisa que não é permanente. É a forma como aqueles três factores se conjugam (conhecimento, experiência e habilidades). Uma pessoa só pode dizer que é competente e que há competência no fim do trabalho feito.

Outro director apresentou, ainda dentro da perspectiva construtivista, os efeitos do processo ensino e aprendizagem, defendendo que se caminha de forma evolutiva para a

construção do conhecimento e realçando a importância dada aos saberes (conhecimentos) memorizados que precisam de ser activados para se transformarem em novas informações (conhecimentos). Se não se der esse processo de activação, geralmente através da necessidade de resolução de novas situações (ou tarefas), as competências não se desenvolvem:

(D3) – é a capacidade de conseguir [que] um conhecimento adquirido (tudo aquilo que aprendeu) se vá transformando num conhecimento de evolução, de outra forma será uma competência inadequada, que acabou por ficar amorfa. Terá de ser sempre na base do conhecimento de evolução, de adquirir novos conhecimentos.

(D3) Cada um dos actores não evolui se não usar essas competências que vai adquirindo de forma evolutiva para atingir o sucesso. Sucesso na vida, profissionais, nas relações...

(D3) [competência morta] é um conhecimento adquirido que não se aplica. Para mim, há pessoas muito competentes, mas que não têm a capacidade de usar essa competência.

Nesta mesma linha de pensamento dois directores referiram a não existência de uma ordem sequencial de funcionamento, mas sim uma interacção permanente, residindo aqui a sua complexidade e o carácter permanente e dinâmico.

(D2) Por vezes as pessoas podem ser competentes numa determinada altura e noutras não são competentes. É portanto a conjugação daqueles três factores e para mim está muito bem definido. Podemos ser competentes numa situação e noutra situação podemos não ser competentes... Depende de outras coisas: com quem vamos interagir, por exemplo.

(D2) E por vezes, as mesmas pessoas podem ser competentes numa determinada altura e noutras não.

(D4) Competência é a capacidade de fazer interagir todos esses factores que estão associados ao desempenho de uma função.

(D3) A capacidade de interagir com os factores internos e externos.

A abordagem da competência como algo que está em constante dinâmica, indicou um factor que pode funcionar como constrangimento ao desenvolvimento de competências: a falta de motivação:

(D1) Eu concordo com o que está a ser dito. Mas acho que há um factor muito importante que é motivação. Porque algumas pessoas que não têm a competência morta, tem a competência adormecida precisam de um empurrão para que a competência que está lá adormecida vir ao de cima. Se calhar cada um de nós tem de ter a competência para motivar. Nós motivamos três sectores da escola que estão completamente desmotivados: é os alunos que lá estão e não querem estar; são os docentes que ganham mal e desempenham muitas vezes funções que não têm a ver com elas e temos os

colegas [directores e professores] que com esta revolução toda, dos últimos quatro anos, estão completamente desmotivados. E nós ainda por cima agora com este Decreto-Lei, como um órgão unipessoal, temos que motivar esta gente toda.

(D2) Sim a motivação também é muito importante.

(D6) A motivação é muito importante. As pessoas podem ser moldadas

Neste ponto, realça-se como fundamental a capacidade de motivar os outros.

Um outro director, apesar de concordar com a importância da motivação, contraria a ideia de que há razões para as pessoas se sentirem desmotivadas.

(D3) Eu, neste momento, questiono-me até que ponto é que nós professores, nós directores, nós cidadãos temos motivos para tanta desmotivação.

Um outro aspecto interessante evidenciado por dois directores diz respeito ao facto de uma prática profissional ser condicionada por factores intrínsecos à maneira de ser de cada um, (afectivos, sociais, culturais... mais associados às competências comportamentais) e não apenas por factores de lógica (associados às competências técnicas). Neste ponto, a perceptível dificuldade de definir essas características que ocupam o centro da personalidade, talvez se igual à dificuldade do seu desenvolvimento.

(D4) Eu por acaso, também concordo com aqueles três factores (conhecimento, experiência e habilidades) mas há um quarto factor que quase ninguém usa, que são as qualidades pessoais. Eu posso ter competência numa determinada área com um conjunto de pessoas e não ter noutra área com outro conjunto de pessoas. Portanto há aqui qualquer coisa que não é percebido, mas que existe.

(D3) Nós muitas vezes temos que interagir com realidades que não são aquilo que desejamos, temos que interagir com esses factores (intrínsecos ou extrínsecos; internos ou externos) de forma a sermos capazes de usar o conhecimento, a experiência para se concluir com sucesso aquilo que se pretende.

(D4) Hoje, vai-se por outro lado, que é a competência atribuída pela formação, mas agora faltam outras competências... qualidades? Capacidades? ... Não sei o que é que são.

Numa perspectiva mais funcional, referiu-se a importância da competência estar orientada para as funções/ tarefas e servir os objectivos da escola. Esta abordagem prevê que determinados requisitos e desempenhos sejam aplicados num determinado contexto de trabalho. Consta-se a importância atribuída à gestão por competências, como a base de uma boa gestão.

(D4) Eu por exemplo quando nomeio um coordenador de departamento, até aqui³⁸ tinha que me cingir aos professores titulares com competências atribuídas por lei, contudo, todos nós daqui sabemos (só se não quisermos é que não dizemos) que muitos desses coordenadores não tinham a mínima competência. Enquanto que outras pessoas tinham a competência e não tinham a categoria.

Ela (a competência) tem que se adaptar a determinado sector, a determinada área de trabalho. Eu pelo menos vejo na escola que há pessoas que não são nada competentes para determinados serviços mas que são para outros.

Na verdade muitas vezes nas escolas existem pessoas com competências mortas ou adormecidas, porque essas pessoas nunca tiveram a possibilidade de estar na função e às vezes quando estão são verdadeiras surpresas.

11.3. Modelo Organizacional de Escola ou as Imagens Organizacionais da Escola

Nesta secção pretendemos dar conta do modelo organizacional de escola sentido pelos directores de escola, enquanto ideal.

A organização educativa está dependente do que é definido no campo teórico ou paradigmático. Estas orientações são traduzidas por leis (campo político), que desta forma regula a organização educativa. (Bertrand e Valois, 1994:31). No entanto, a escola poderá propor novos modelos, designados pelos autores citados como contraparadigmas, uma vez que se opõem aos dominantes, procurando substituí-los.

Nesta linha de pensamento, se o director pudesse escolher uma forma de organização ideal na qual se revisse, tendo em consideração os modelos de escola como: (1) *empresa*; (2) *burocracia*; (3) *democracia*; (4) *arena política*; (5) *anarquia*; (6) *cultura*, qual seria?

Do preenchimento da ficha *Modelos de Escola* (Anexo I) resultaram os seguintes dados:

Quadro 12 – Modelos Organizacionais

Modelo de Escola	<i>Escola como empresa</i>	<i>Escola como burocracia</i>	<i>Escola como democracia</i>	<i>Escola como arena política</i>	<i>Escola como anarquia</i>	<i>Escola como cultura</i>
Nº de respostas	0	0	6	0	0	1

Fonte: Elaboração Própria

³⁸ Com a publicação recente do Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho, foi eliminada a divisão da carreira docente. Até aqui, e desde a publicação do anterior estatuto, os cargos intermédios de gestão (coordenadores) eram atribuídos a professores com a categoria de titulares.

Como verificamos, a maioria dos directores optou pelo modelo de *escola como democracia* e apenas um director escolheria o modelo de *escola como cultura*.

A este propósito desta questão, um director referiu:

(D2) Eu acho que nos revimos em todos... [os modelos]

Tendo em conta que a moderadora tinha usado o conceito “utópico” dizendo que a escolha dos directores poderia ser no plano da utopia, um director deu a sua opinião dizendo que:

(D1) O mais utópico é escola como cultura.

Na perspectiva de outro director presente, a estes modelos poderíamos acrescentar um outro:

(D4) Eu diria que tem dias. Eu por acaso conheço este livro e diria que falta ali um quinto modelo. Que é a escola caixote do lixo³⁹. Na verdade, muitas vezes sentimos isso, que fazemos muitas coisas que no dia seguinte vão para o caixote do lixo. De facto temos esse problema. Hoje sai uma lei, estamos a envolver a escola nesse trabalho, que é preciso fazer, e de repente muda tudo.

No seguimento destas ideias, dois directores realçaram o papel do Director de Escola, enquanto elemento fundamental na articulação e procura de uma forma de organização ideal e que possa resistir a outros modelos dominantes e deixando transparecer a forma como interpretam o papel do órgão Conselho Geral

(D3) É ai que se vê a grande competência dos directores. Ser capaz de articular todos estes modelos para criar um modelo mais próximo do nosso ideal. O modelo que mais se adapta ao modelo de escola que eu pretendo implementar que é a escola como democracia. Contudo tenho a escola como empresa... a Arena Política ... mais que nunca o conselho Geral é a política na escola...

(D6) o director tem de construir esse sentimento [de escola como democracia] na escola. Levando todos a participar. É importante as pessoas sentirem que participam, que deram a sua opinião, pelo menos, que foram úteis, que contaram.

Um director apresentou a seguinte justificação para a sua escolha:

D6) Eu revejo-me no modelo de escola como democracia e acho que quando deixar de ser assim algum dia eu deixo de me rever nesta função. Eu também entendo que os outros também apareçam de vez em quando. Esporadicamente há um ou outro apontamento de escola burocrática, escola empresa. Mas a democracia tem de estar à frente de todos os outros senão deixo de me rever nesta função.

³⁹ Cohen, March e Olsen (in Costa, 1996:94) desenvolveram um modelo explicativo do processo de tomada de decisões nas organizações que apelidaram de modelo de caixote do lixo (garbage can).

Apesar de ter escolhido como modelo ideal *a escola como democracia*, outro director assume que não seria fácil implementar esse modelo:

(D2) Politicamente o mais correcto é dizer que queremos uma escola democrática. Só que é muito difícil ter uma escola democrática, porque o que é democrático para mim pode não ser para outro elemento da minha escola. A minha liberdade termina, quando vai limitar a liberdade de outra pessoa. O modelo da escola democrática seria o ideal, se as pessoas vivessem a pensar num determinado objectivo e a convergir para o sucesso da escola. Agora quando as pessoas (e é o que se passa na nossa escola) vivem centradas no seu umbigo, só pensam em si, não pensam que se têm de sacrificar um bocadinho em prol da escola e dos outros. E neste momento ninguém se sacrifica. Isto é um pouco como aquele ditado da América “Não penses o que é que a América pode fazer por ti, pensa no que é que tu podes fazer pela América” e só a minoria é que se sacrifica. E a partir daí a escola como democracia por vezes é difícil e temos de partir para outros modelos.

11.4. Competências de Gestão do Director de Escola

Ao Director de Escola estão legalmente atribuídas competências de gestão e administração pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Com base no 20º artigo do Decreto-Lei 75 de 22 de Abril, foram elencadas de forma aleatória as seguintes actividades de gestão desempenhadas pelo Director de Escola:

- 1) Gestão dos Recursos educativos (espaços, equipamentos, instalações)
- 2) Planificação do ano lectivo
- 3) Implementação do Projecto Educativo
- 4) Relacionamento com o Conselho Geral
- 5) Relacionamento com o Conselho Pedagógico
- 6) Relacionamento com a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários)
- 7) Relacionamento com a comunidade externa (associações, Encarregados de Educação e Administração Local)
- 8) Avaliação do desempenho docente
- 9) Implementação do Plano anual de Actividades
- 10) Gestão financeira e patrimonial (orçamento, conta de gerência)
- 11) Gestão Pedagógica
- 12) Organização do trabalho com os coordenadores de escola/Departamento
- 13) Definição de critérios para a escolha de coordenadores de escola/ Departamento
- 14) Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social

- 15) Recrutamento de pessoal docente
- 16) Supervisão dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos
- 17) Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente
- 18) Gestão cultural
- 19) Assegurar que os alunos seguem as regras estabelecidas
- 20) Assegurar que exerce o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente
- 21) Definição do regime de funcionamento da escola

Esta listagem foi fornecida aos directores de escola através de uma ficha (Anexo II) e pedia-se que assinalassem com o número que melhor traduzisse a sua opinião acerca da relevância das mesmas. Após o cálculo das médias, obtivemos a seguinte tabela, ordenada por ordem decrescente da actividade de gestão mais relevante, desempenhada pelo Director de Escola, para a actividade de gestão menos relevante.

Quadro 13 – Actividades de Gestão

Nº	Actividades de Gestão	média
2	Planificação do ano lectivo	3,857
6	Relacionamento com a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários)	3,714
11	Gestão Pedagógica	3,714
3	Implementação do Projecto Educativo	3,714
5	Relacionamento com o Conselho Pedagógico	3,571
7	Relacionamento com a comunidade externa (associações, Encarregados de Educação e Administração Local)	3,571
10	Gestão financeira e patrimonial (orçamento, conta de gerência)	3,571
12	Organização do trabalho com os coordenadores de escola/Departamento	3,571
19	Assegurar que os alunos seguem as regras estabelecidas	3,571
13	Definição de critérios para a escolha de coordenadores de escola/ Departamento	3,428
20	Assegurar que exerce o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente	3,428
4	Relacionamento com o Conselho Geral	3,428
9	Implementação do Plano anual de Actividades	3,428
21	Definição do regime de funcionamento da escola	3,285
1	Gestão dos Recursos educativos (espaços, equipamentos, instalações)	3,285
15	Recrutamento de pessoal docente	3,142
16	Supervisão dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos	3,142
8	Avaliação do desempenho docente	2,867
14	Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social	2,857
17	Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente	2,714
18	Gestão cultural	2,571

Fonte: Elaboração Própria

Com a análise dos resultados desta tabela, percebemos que os directores de escola atribuem **mais** importância às seguintes actividades:

- 1º- Planificação do ano lectivo;
- 2º-Relacionamento com a comunidade educativa (professores, alunos e funcionários);
Gestão pedagógica; Relação com o Conselho Pedagógico;
- 3º Relacionamento com a comunidade externa (associações, Encarregados de Educação e Administração Local) e
- 4º - Implementação do Projecto Educativo

Menos valorizadas encontram-se:

- 1º Gestão cultural;
- 2º Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente;
- 3º Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social e
- 4º Avaliação do desempenho docente

Neste contexto, foi ainda pedido a cada um dos directores que sugerisse mais três actividades de gestão que não tivessem sido referidas, tendo-se obtido o conjunto das seguintes sugestões:

- Planificação e Horários
- Constituição de Turmas
- Atendimento aos pais e Encarregados de Educação
- Representação da Escola/Agrupamento
- Fazer cumprir o estipulado nos documentos orientadores/ decisões tomadas
- Exercer o poder disciplinar sobre os alunos
- Gestão de conflitos entre alunos, docentes, não docentes e pais
- Relacionamento com o poder central e regional
- Cumprimento de tarefas administrativas/ burocráticas solicitadas pela tutela
- Relacionamento com a autarquia
- Trabalho burocrático administrativo

Aquando da discussão acerca das actividades que os Directores desempenham na escola, um director deu a sua opinião no que respeita à falta de autonomia relativamente à contratação de pessoal docente e não docente:

(D2) Eu gostaria de ter autonomia para decidir quem fica na escola. Não é justo que chegue a esta altura do ano e tenha de mandar embora professores que eu considero competentes, porque foram lá colocadas com horários de 21 horas. Gostaria que me dessem autonomia nesse campo.

Com os funcionários é a mm coisa, eu tenho POC que demoram a moldar, a aperfeiçoar, e quando estão aptos para o serviço vão-se embora.

Mas eu até acho bem que as pessoas sejam colocadas pelo Estado, no entanto eu poderia decidir, sobretudo em relação aos contratados se posso ficar com eles.

Há pessoas que já não estão lá, apenas deixaram a “carroçaria”. Os meus melhores amigos são os maus.

Há imensas pessoas que nesta altura, me apresentam atestados com problemas de saúde limitando-me a distribuição de serviço. Só me falta receber um atestado a dizer que a pessoa é reactiva ao período da manhã.

Evidencia-se neste discurso a importância da autonomia e da visão produtiva da escola, acentuada na importância da eficácia no desempenho dos elementos que a compõem. Neste ponto, diríamos que o director se enquadra no previsto pelo modelo organizacional, *escola como empresa*, apesar de nenhum ter referido identificar-se com este modelo de teoria organizacional.

Sobre a autonomia na contratação de pessoal docente, outro director acrescenta algo mais, revelando a sua perspectiva enquanto director e a sua perspectiva enquanto professor. O facto de um Director de Escola ser sempre um professor pode gerar desta forma a existência de diferentes pontos de vista, ou até mesmo, conflito de interesses.

(D3) Eu como directora até posso concordar, como professora não gostaria que as escolas tivessem essa autonomia na contratação de pessoal docente. Perderíamos (professores) a oportunidade de poder competir em igualdade.

11.5. Competências Específicas

A caracterização de um perfil de competências numa função ou cargo, passa por duas etapas essenciais:

- caracterização das competências genéricas e específicas que integram o perfil da função. (Câmara, Guerra, Rodrigues, 2010:358)

- identificação do grau de exigência da competência para que o titular da função a desempenhe de forma excelente.⁴⁰

Nesta fase da investigação, pretendemos deter-nos na identificação das competências específicas. Para isso, enumeramos (Quadro nº 14) todos os conhecimentos apresentados pelos directores através do registo efectuado na ficha própria (Anexo III) considerados necessários para o desempenho de cada actividade de gestão prevista na lei e os tipos de competência onde agrupariam esses conhecimentos. Para cada actividade de gestão foi apresentado um vasto conjunto de conhecimentos. Não registamos as repetições e mantivemo-nos fiéis ao conteúdo do documento (Anexo VI)

Os conhecimentos identificados como necessários para o desempenho de cada actividade foram organizados sob a forma de quadro, recorrendo-se, nesta fase ao primeiro agrupamento de conceitos. Neste caso, preocupámo-nos em aproximar os conceitos que nos remetiam para o mesmo tipo de conhecimento, como por exemplo:

Conhecimento dos espaços (A1-Actividade de gestão 1); conhecimento dos recursos (A16); Meio físico e social (A1, A3, A17)); conhecer todos os elementos (A4,A5, A6, A7; conhecer o trabalho a desenvolver na tarefa (A13, A15); conhecer o papel de cada um (A16, A 20); conhecer os alunos (A19) convergem para a área do **Conhecimento da Organização**.

Metas a alcançar (A14) e definir objectivos (A18) para **Gestão por objectivos**;

Orientações legais (A2) (A9); legislação (A8); direito administrativo (A10); legal (A11, A15, A 16, A20); direito (A19) (A20) e legislativos (A21) para **Direito**;

Apresentamos de seguida todos os conhecimentos nomeados, bem como a frequência com que foram referidos – *frequência (f)*. Esta análise foi elaborada a partir de uma matriz (Anexo VII) que se encontra ordenada por ordem decrescente do conhecimento mais vezes referido pelos directores para o que obteve menor registo.

⁴⁰ Esta etapa não consta dos objectivos desta investigação. Deixamos como proposta para um trabalho futuro no qual se determine o nível de exigência de cada competência, bem como os indicadores comportamentais observáveis para cada nível de exigência de cada competência.

Esta matriz foi sujeita a uma análise quantitativa e qualitativa. A análise qualitativa possibilitou a identificação imediata de um conjunto de conhecimentos que se revelaram significativos para a função em estudo.

Partindo de uma análise quantitativa, obtivemos o índice de incidência de cada conhecimento referido, distinguindo aqueles que têm mais importância, isto é, os que mais vezes são repetidos e que se encontram associados à qualidade e adequação do desempenho de cada actividade enumerada. A frequência com que os directores referiram estes conhecimentos permitiu hierarquizá-los por ordem de relevância. No quadro seguinte, apresenta-se a lista de conhecimentos resultante desta matriz, com indicação da respectiva frequência.⁴¹

Quadro 14 – Índice de Incidência de Conhecimentos

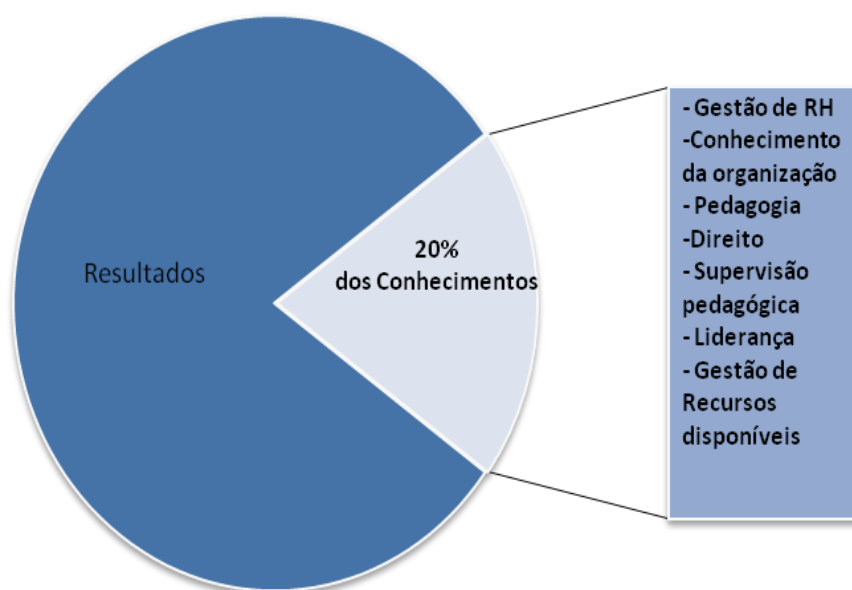
Conhecimentos	f	Conhecimentos	f	Conhecimentos	f
Gestão de Recursos Humanos	17	Acompanhamento	4	Avaliação	1
Conhecimento da organização	15	Administração		Dirigir reuniões	
Pedagogia	14	Estratégia		Gestão da Mudança	
Direito		Gestão por objectivos		Gestão da Qualidade	
Supervisão pedagógica	10	Contabilidade	3	Gestão Patrimonial	
Liderança	9	Gestão de Projectos		Tomada de decisão	
G. dos Recursos Disponíveis	8	Orientação para os resultados		Visão	
Conhecimento da envolvente	7	TIC	2	Total de conhecimentos/AG	37
Relações interpessoais	6	Clima organizacional			
Motivação e gestão de equipas		Comunicação			
Organização/ Metodologia	5	Desenvolvimento pessoal			
Gestão Financeira		Dinâmicas de grupo			
		Gestão de competências			
		Gestão de conflitos			
		Gestão Pedagógica			
		Planeamento e control			
		Recrutamento e selecção			
		Trabalho de grupo			

Fonte: Elaboração Própria

⁴¹Metodologia Baseada no trabalho desenvolvido pelo Departamento de Recrutamento e Selecção de Pessoal –Núcleo de Psicologia do Ministério das Finanças e da Administração Pública, in Avaliação e Desenvolvimento de Competências na Administração Pública s/ data.

Ao analisarmos esta distribuição e aplicando o Princípio de Pareto, ou 80/20, concluímos que 20% dos conhecimentos considerados como mais relevantes, e transversais a todos os directores, são: Gestão de Recursos Humanos; Conhecimento da organização; Pedagogia; Direito; Supervisão Pedagógica; Liderança e Gestão dos Recursos Disponíveis, tal como se encontra ilustrado no gráfico que se segue:

Figura nº 11 – Lei de Pareto – Aplicação às competências do Director de Escola



Fonte: Elaboração Própria

Os dados recolhidos e até aqui analisados, serviram para nos aproximarmos gradualmente da resposta do principal objectivo deste trabalho – o perfil de competências do Director de Escola. Assim, a informação foi, nesta fase, sujeita a uma nova análise de conteúdo agrupando os conhecimentos nas seguintes categorias (*clusters*)

Quadro 15 – Categorias (*Clusters*) de competências

CATEGORIA 1 <ul style="list-style-type: none">•Motivação e gestão de equipas•Dinâmicas de grupo•Clima organizacional•Liderança•Tomada de decisão•Desenvolvimento pessoal•Trabalho de grupo	CATEGORIA 2 <ul style="list-style-type: none">•Gestão dos recursos disponíveis•Administração•Gestão de projectos•Gestão patrimonial•Gestão pedagógica•Direito•Pedagogia•TIC	CATEGORIA 3 <ul style="list-style-type: none">•Gestão de Recursos Humanos•Gestão de competências•Recrutamento e selecção•Avaliação
CATEGORIA 4 <ul style="list-style-type: none">•Organização e metodologia•Planeamento, organização e controlo•Acompanhamento	CATEGORIA 5 <ul style="list-style-type: none">•Conhecimento da organização•Conhecimento da envolvente	CATEGORIA 6 <ul style="list-style-type: none">•Gestão de conflitos•Relações interpessoais•Comunicação
CATEGORIA 7 <ul style="list-style-type: none">Gestão da qualidadeGestão por objectivesOrientação para os resultadosSupervisão pedagógica	CATEGORIA 8 <ul style="list-style-type: none">•Estratégia•Visão•Gestão da mudança	CATEGORIA 9 <ul style="list-style-type: none">•Gestão financeira•contabilidade

Fonte: Elaboração Própria

A cada um destes *Clusters* foi atribuído uma designação, que referenciasse os conhecimentos nele incluídos e que identifica a dimensão comportamental relevante para um desempenho de sucesso, ou seja, uma competência. Este agrupamento teve como base uma análise qualitativa, por analogia e considerando a revisão da literatura feita sobre esta matéria. Algumas destas designações basearam-se na Portaria nº 1633/2007 de 31 de Dezembro⁴². Optamos então por usar como referência a lista de competências dos “dirigentes intermédios”⁴³ da Administração Pública e atendemos à especificidade da organização escolar. Procedeu-se igualmente ao cálculo do número de vezes que cada conceito foi referido. Assim, o quadro seguinte apresenta as

⁴² Esta portaria aprova os modelos de ficha de avaliação e auto-avaliação do desempenho de acordo com a Lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro, que aprova o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP)

⁴³ De acordo com a alínea d) do Artigo 4º da Lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro, “Dirigentes intermédios” são os “titulares de cargos de direcção intermédia dos 1º e 2º graus ou legalmente equiparados, o pessoal integrado na carreira, enquanto se encontra em exercício das funções de direcção ou equiparadas inerentes ao conteúdo funcional da carreira, os chefes de equipas multidisciplinares cujo exercício se prolongue por prazo superior a seis meses no ano em avaliação e outros cargos e chefias de unidades orgânicas.

competências ordenadas pela frequência total e os conceitos que se encontram a ela associados, também eles ordenados de acordo com a sua frequência de referência (*fr*).

Quadro 16 – Agrupamento de Conceitos por Competência (respectiva frequência)

CATEGORIA 2	Conhecimentos especializados - Gestão e Administração Escolar	<i>fr</i>
	Gestão de Recursos Disponíveis	8
	Administração	4
	Gestão de Projectos	3
	Gestão Patrimonial	1
	Gestão pedagógica	2
	Direito	14
	Pedagogia	15
	Tic	3
	Total	50
CATEGORIA 1	Motivação de pessoas e liderança	
	Motivação e gestão de equipas	6
	Dinâmicas de grupo	2
	Clima organizacional	2
	Liderança	9
	Dirigir reuniões	1
	Tomada de decisão	1
	Desenvolvimento pessoal	2
	Trabalho de grupo	2
	Total	25
CATEGORIA 5	Conhecimento da organização/envolvente	
	Conhecimento da organização	15
	Conhecimento da envolvente	7
	Total	22
CATEGORIA 3	Gestão de Pessoas	
	Gestão de Recursos Humanos	17
	Gestão de competências	1
	Recrutamento	2
	Avaliação	1
	Total	21
CATEGORIA 7	Orientação para os resultados⁴⁴	
	Gestão da qualidade	1
	Gestão por objectivos	4
	Orientação para os resultados	3
	Supervisão pedagógica	10
	Total	18
CATEGORIA 4	Planeamento, organização e controlo	
	Organização e metodologia	6
	Planeamento e controlo	2
	Acompanhamento	4
	Total	12
CATEGORIA 6	Relações interpessoais	
	Gestão de conflitos	2
	Relações interpessoais	7
	Comunicação	2
	Total	11
CATEGORIA 9	Gestão Financeira	
	Gestão Financeira	5
	Contabilidade	3
	Total	8
CATEGORIA 8	Visão Estratégica	
	Estratégia	4
	Visão	1
	Gestão da Mudança	1
	Total	6

⁴⁴ Capacidade de se focalizar na concretização dos objectivos do serviço e garantir que os resultados desejados sejam alcançados, in Portaria nº 1633/2007 de 31 de Dezembro

Da leitura deste quadro pode concluir-se o seguinte:

A competência **Conhecimentos Especializados** (Gestão Escolar) destaca-se de todas as outras pelos conhecimentos que mobiliza e sobretudo pelo número de vezes que estes foram referidos como necessários no desempenho de um elevado número de actividades de gestão (valor de referência=50). Por essa razão, considera-se como **competência essencial** para um desempenho da função com sucesso;

As competências **Motivação de pessoas e liderança, Conhecimento da Organização e da Envolve**nte e **Gestão de pessoas**, embora incluam um discriminativo inferior, o seu valor total é relevante e por este motivo, são igualmente consideradas como **essenciais**;

As competências **Orientação para os resultados, Planeamento, Organização e Controlo** e **Relações Interpessoais** apresentam um total que se afasta das primeiras, o que leva a considerá-las não essenciais, mas **muito importantes** para o desempenho da função.

Por fim, a **Gestão Financeira** e a **Visão Estratégica** são competências que, não tendo o mesmo grau de importância que as anteriores, como se pode verificar pelo total apresentado, foram identificadas como sendo importantes para o desempenho da função.

Através deste processo, chegámos a uma hierarquia de nove competências, distribuídas por três níveis de importância: essenciais, muito importantes e importantes.

Quadro 17 – Competências Essenciais, muito importantes e importantes

NÍVEIS	COMPETÊNCIAS
ESSENCIAIS	CONHECIMENTOS ESPECIALIZADOS EM GESTÃO ESCOLAR MOTIVAÇÃO DE PESSOAS E LIDERANÇA CONHECIMENTO DA ENVOLVENTE E DA ORGANIZAÇÃO GESTÃO DE PESSOAS
MUITO IMPORTANTES	ORIENTAÇÃO PARA OS RESULTADOS PLANEAMENTO, ORGANIZAÇÃO E CONTROLO RELAÇÕES INTERPESSOAIS
IMPORTANTES	GESTÃO FINANCEIRA VISÃO ESTRATÉGICA

Fonte: Elaboração Própria

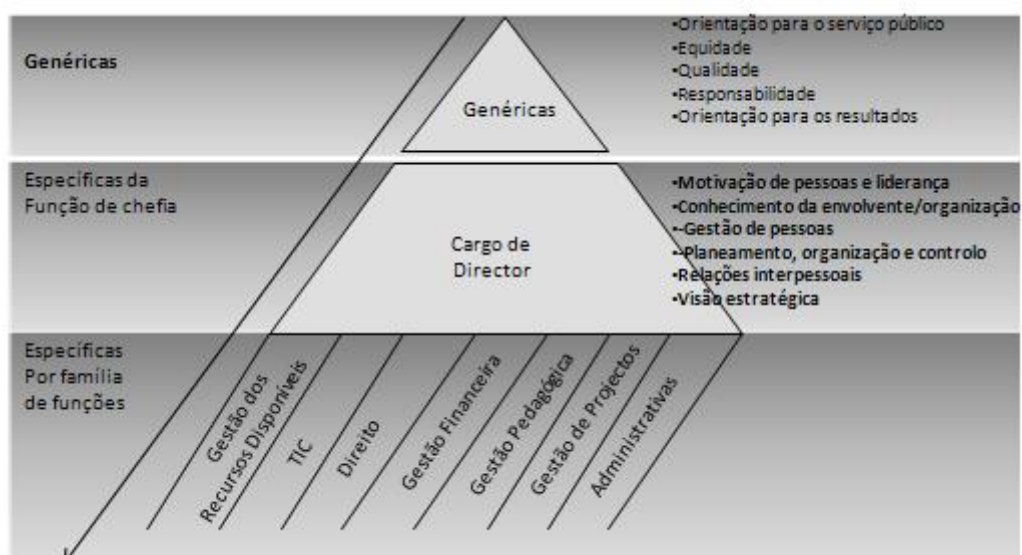
Retomando a ideia de que a caracterização de um perfil de competências numa função ou cargo, passa pela caracterização das competências genéricas e específicas de uma função (Câmara, Guerra, Rodrigues, 2010:358) pretendemos neste momento seguir a metodologia apresentada por estes autores. Portanto, para a identificação das competências genéricas temos de ter em consideração a missão, os princípios e os valores que orientam a actividade pública e a função específica em causa.

A **missão** – (finalidade da organização) – espírito de **serviço público**⁴⁵ de “dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas competências.”⁴⁶

Princípios e valores – (regras de conduta permanentes) – **Equidade, Qualidade**⁴⁷, **Responsabilidade e Orientação para os resultados (eficácia)**

As competências específicas, que temos vindo a analisar, são aquelas que dizem respeito especificamente ao cargo de direcção e que podem organizar-se por famílias de funções.

Figura nº 12 - Composição do Perfil da Função de Director de Escola



Fonte: Adaptado de Câmara, Guerra e Rodrigues, 2010

Assim, chegamos a uma proposta de perfil de competências do Director de Escola na qual incluímos as competências genéricas e específicas (por famílias de funções). Quanto às funções genéricas identificamos: Orientação para o serviço público; Equidade; Qualidade; Responsabilidade e Orientação para os resultados como as competências transversais a toda a organização. Quanto às competências específicas do cargo: motivação de pessoas e liderança, conhecimento da envolvente e da organização,

⁴⁵ Enquadrado nos princípios deontológicos que regem a actividade pública.,

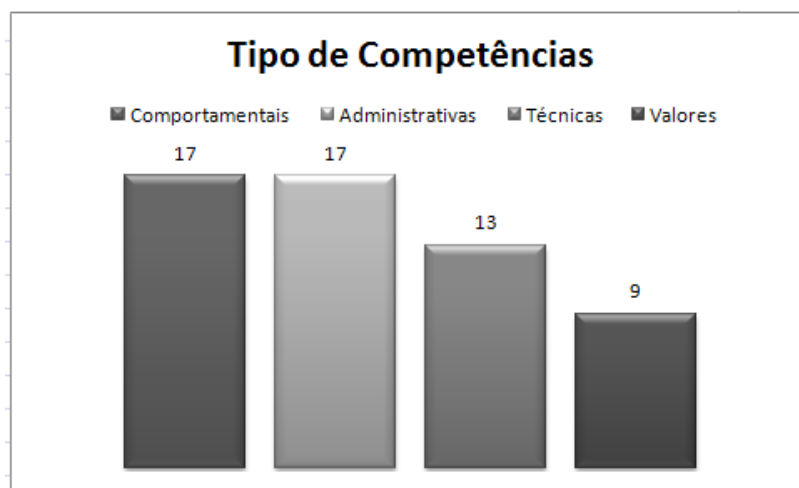
⁴⁶ De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

⁴⁷ De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

relações interpessoais, visão estratégica e competências técnicas (Tic, Direito, Gestão de Projectos, Gestão pedagógica, Gestão de recursos disponíveis, Gestão administrativa e Gestão financeira) e Administrativas.

No que concerne ao tipo de competências, os directores à medida que assinalavam o conhecimento que necessitavam de mobilizar para o exercício de cada actividade de gestão, reflectiram e registaram qual(ais) a(s) competência(s) mobilizadas no desempenho daquela actividade. Deste modo, e após o tratamento desse dados (Figura nº 13), verificamos que as competências de carácter comportamental e Administrativo são aquelas que mais se associam à actuação destes no seu quotidiano profissional.

Figura nº 13 Incidência do Tipo de Competências nas Actividades de Gestão do Director de Escola



Fonte: Elaboração Própria

De entre a informação recolhida destacam-se ainda, pela sua relevância para o presente estudo, os aspectos relativos à percepção dos directores de escola sobre as principais **capacidades pessoais** a mobilizar na realização de cada uma destas actividades. Na perspectiva destes, existe um conjunto de aptidões e características de personalidade, essenciais ao bom desempenho do cargo de Director de Escola:

- Organização
- Motivação
- Relações interpessoais
- Capacidade de Tomada de decisão
- Liderança
- Comunicação (facilidade de expressão oral)
- Espírito de equipa

- Orientação para as pessoas
- Cooperação
- Equidade

Estas características já foram tidas em conta nas análises efectuadas anteriormente, no entanto resolvemos sublinhá-las, pois apresentam-se como competências diferenciadoras (McClelland)⁴⁸, e necessárias para uma elevada *performance*.

11.6. Novo Modelo de Gestão – e os Modelos Organizacionais

Com base nas respostas dadas pelos Directores e registada em documento fornecido (Anexo VI) obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 18 – Modelo de Escola previsto no modelo de gestão

Modelo de Escola	<i>Escola como empresa</i>	<i>Escola como burocracia</i>	<i>Escola como democracia</i>	<i>Escola como arena política</i>	<i>Escola como anarquia</i>	<i>Escola como cultura</i>
Nº de respostas	6	0	0	1	0	0

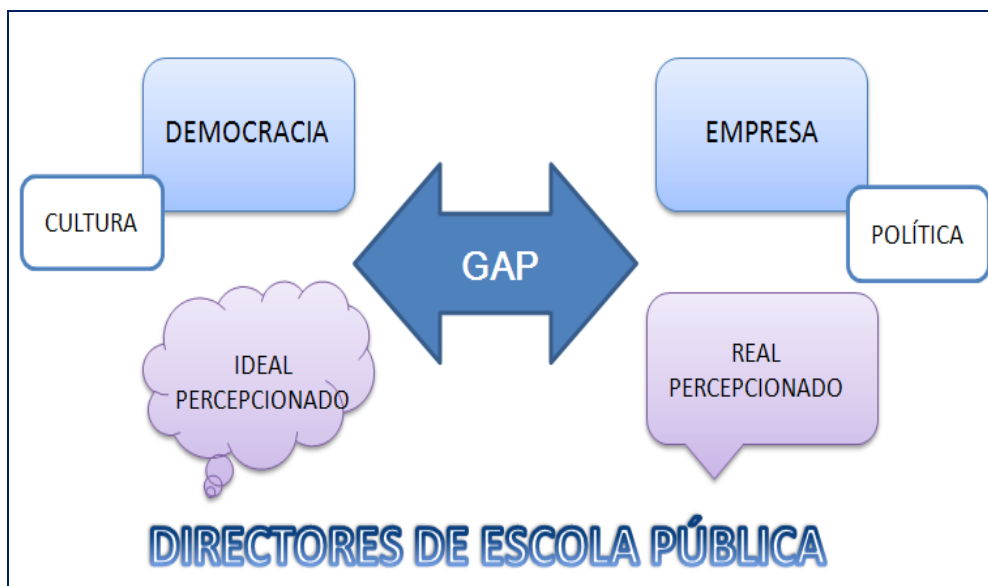
Fonte: Elaboração Própria

A sua análise revela que o modelo de escola se aproxima, nas dimensões evidenciadas, mais do modelo *Escola como empresa*. Tal evidência afigura-se como resultante da reflexão sobre a própria missão da escola e das actividades de gestão imputadas ao cargo em análise. Foi ainda evidenciada por um director o modelo de escola *como arena política*, estando em harmonia com um sentimento já aqui referido (ponto 2.3) de que o órgão Conselho Geral “é a política na escola”.

Relembramos neste ponto que no momento de indicar o modelo de escola ideal, seis dos sete directores referiram que se reviam no modelo *Escola como democracia* e um no modelo de *escola como cultura* (Figura nº 14).

⁴⁸ McClelland, 1973, Introdução, Spencer e Spencer, *Competence at Work, Models of Superior Performance*, 1993

Figura nº 14 – Ideal Percepcionado vs Real Percepcionado



Fonte: Elaboração Própria

A figura acima apresentada exemplifica a existência de um *gap* (intervalo) entre o modelo que os directores idealizam para a sua escola e o modelo que na realidade os mesmos percebem que está a ser aplicado nas escolas por via do diploma de gestão actual.

Ao longo deste capítulo, procurámos estruturar o conjunto de dados obtidos de forma a permitir a sua análise e interpretação. Esta operação irá possibilitar que, no capítulo seguinte, se desenvolvam algumas reflexões que, por sua vez, nos conduzirão às conclusões finais desta investigação.

CAPÍTULO V
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

12. Discussão dos Resultados

No presente capítulo pretendemos retomar as análises efectuadas para o estudo e esboçar um conjunto de conclusões gerais e implicações da pesquisa, procurando tecer considerações sobre as questões e o problema da investigação.

A intenção deste estudo exploratório era de investigar qual o perfil de competências do Director de Escola à luz do novo modelo de gestão e administração das escolas.

Com a intenção de captar a percepção dos Directores de Escola, realizámos um *focus group*, orientado pelos objectivos: i) Definir o conceito de Escola; ii) Definir o conceito de competência; iii) Identificar o modelo de organização escolar com que o Director de Escola mais se identifica; iv) identificar a que modelo de organização escolar pertence o novo modelo de gestão (D.L. 75/2008); v) Conhecer as actividades de gestão previstas na lei e a opinião do Director de Escola acerca da relevância dos mesmos, sugerindo outras actividades que não sejam aí previstas; vi) Identificar os conhecimentos e as competências exigidas ao desempenho de cada actividade. Assim:

No que respeita ao primeiro objectivo, verificou-se que os Directores percebem a **escola** como um local de transmissão e produção de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral de cada um dos alunos de forma a permitir a sua integração na sociedade e deste modo, contribuírem para a vida económica, social e cultural do país.

Uma vez que a escola se trata de uma organização específica, um local de construção social, formada por pessoas em interacção social, optamos por fazer um percurso pelos modelos organizacionais. Sendo estas configurações teóricas, que permitem clarificar o processo organizacional presente no contexto educativo actual, procuramos saber primeiramente qual o modelo em que os directores se reviam. A esta pergunta obtivemos a resposta inequívoca do modelo de *escola como democracia*.

Partindo, portanto, deste princípio, as escolas deverão estar ao serviço da sociedade, permitindo a participação de todos os actores (alunos, professores, família, comunidade). Há neste modelo o reconhecimento da importância da harmonia e do consenso. Este modelo pressupõe a existência de relações colegiais (e não de “relações de cima para baixo” (Costa, 1996:71)).

Todavia, todos os directores consideraram que o modelo de gestão, previsto no enquadramento legislativo actual, se encaixa na concepção de *escola como empresa*. De facto, a análise dos dados recolhidos e de alguns pontos de vista apresentados pelos directores, permite-nos identificar um conjunto de características consentâneas com esta metáfora, enquanto modo específico de perceber a organização escolar: i) a importância atribuída aos objectivos; ii) a ênfase dada à rentabilidade das pessoas e dos recursos físicos disponíveis; iii) a aplicação de técnicas de gestão empresarial, entre outros. Do mesmo modo, a direcção unipessoal, centrada na figura do director, que vela pelo cumprimento das normas e decide sobre os aspectos da vida escolar, é marcadamente uma influência deste modelo, reforçando a organização hierárquica. (Costa, 1996:34).

Tal como se verificou aquando da análise dos modelos de gestão (Capítulo I, ponto 3) em que se referiu que a mudança de paradigma de gestão para a *New Public Management* emergia como resultado das novas políticas voltadas para a modernização. Como consequência desta tendência, o cargo de Director de Escola tende a ser instrumentalizado no sentido de dar cumprimento a valores como o da economia, eficiência e eficácia, não descurando, contudo, os valores da neutralidade e de equidade.

Ainda neste contexto, a ambiguidade e a incerteza dos fins e dos objectivos para os quais se trabalha levou um director a fazer a ligação da actividade organizativa à *metáfora escola caixote do lixo*. Esta temática encontra-se à volta da imagem de escola enquanto *anarquia*.

Em síntese, o papel do Director, enquanto elemento fulcral na articulação e procura de uma forma de organização ideal, destaca-se na procura do modelo ideal, articulando todas as potencialidades dos modelos existentes nos estabelecimentos de ensino que dirigem.

Relativamente à definição do conceito de **competência**, os directores consideram que este conceito se encontra associado com as capacidades de determinada pessoa para o desempenho da tarefa. Foi ainda referido que se trata de um processo dinâmico de evolução, que reside na forma como se mobilizam os conhecimentos, as capacidades ou atitudes. Neste sentido, é no momento da activação dos saberes memorizados, transformando-os em novas informações, que reside o desenvolvimento de

competências. Caso contrário, temos competências “mortas” ou “adormecidas” como referiu um dos Directores.

Neste âmbito, foi referida a **motivação** como um factor que está intimamente ligado ao desenvolvimento de competências. Um dos possíveis motivos desta visão pode estar relacionado com a visão empresarial do papel do Director, que de acordo com a sua liderança é capaz de influenciar os seus colaboradores com vista à obtenção do sucesso.

Na Gestão de Pessoas, os factores relacionados com a maneira de ser de cada um, também são importantes e devem de ser tidos em conta. A este propósito foi referido como exemplo o momento de distribuição de serviço numa escola. O director deverá de ter em conta o perfil de cada docente para os cargos que vão desempenhar e nesse perfil o peso atribuído a factores intrínsecos, é determinante. Ou seja, por vezes, não são só os conhecimentos, a experiência e a habilidade que conta, é preciso olhar aos traços e características de cada pessoa. Nesta perspectiva, os Directores vão de encontro ao que Spencer e Spencer (1993:10) introduzem através do seu modelo *iceberg*, onde se dividem as competências em dois grandes grupos: as mais fáceis de determinar e desenvolver e as menos fáceis de se desenvolver como o conceito de si mesmo, as atitudes e os valores e as do núcleo da personalidade.

Numa perspectiva mais funcional, referiu-se ainda a importância da competência estar orientada para as funções/ tarefas e servir os objectivos da escola. Esta abordagem prevê que determinados requisitos e desempenhos sejam aplicados num determinado contexto de trabalho. Segundo esta perspectiva, as competências são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades e que são independentes das pessoas que as usam.

Com a hierarquização das actividades de gestão previstas no Decreto-Lei nº 75/2008, concluímos que são consideradas como mais importantes as actividades que se relacionam com actuações mais próprias da escola, desenvolvidas em torno do projecto educativo e na interacção com a comunidade educativa (interna e externa). Valorizam-se assim as questões de foro pedagógico no seio da organização escolar. Estes contornos revelam uma mudança de atitude dos dirigentes (herdeiros de uma cultura burocrática, na qual o director era o elemento mais importante na estrutura hierárquica, tendo como principal função “mudar tudo e todos para que a organização funcionasse, de acordo

com a vontade da administração central” (Santos, 2005) para uma cultura de participação, interacção, responsabilização e autonomia. Realizar funções pedagógicas e não apenas as burocráticas parece ser a primeira exigência que o director impõe a si próprio.

Fazendo a análise destes dados, poderemos concluir que as actividades administrativas ao serviço da avaliação de pessoal docente e aprovação do seu plano de formação, assim como do pessoal não docente, são as actividades menos valorizadas.⁴⁹ A nova avaliação do desempenho docente enquadrada por um complexo modelo emanados superiormente, a fim de ser implementada em todas as escolas, com prazos rigorosos a cumprir revelou-se uma tarefa pesada e burocrática. Este tipo de actividade é ainda revelador da tendência centralizadora em que assenta a administração escolar e, talvez por esta razão, tenda a ser menosprezado pelos Directores.

Parece-nos importante debruçarmo-nos, ainda que sucintamente, na avaliação feita pelos directores de escola relativamente à actividade de Gestão Cultural. Ao falamos de Gestão cultural referimo-nos, no contexto da organização escolar, a actividades específicas de estabelecimento de parcerias/protocolos com instituições; promoção de conferências, debates e exposições; dinamização de visitas de estudo; promoção de intercâmbio entre escolas; apoio de projectos de carácter cultural (jornal de turma, clubes...), entre outras. Estas actividades, apesar supervisionadas pelo Director de Escola, são geralmente delegadas nas chefias intermédias e constam no Plano Anual de Actividades da escola. Das actividades sugeridas pelos directores, destacam-se o relacionamento com o poder central e regional e o cumprimento de tarefas burocráticas solicitadas pela tutela.

Ao aplicarmos o princípio 80/20 para identificar os 20% dos conhecimentos necessários para o desempenho das actividades de gestão, responsáveis pela geração de 80% dos resultados, constatou-se que os conhecimentos críticos são: **Gestão de Recursos Humanos; Conhecimento da organização; Pedagogia; Direito; Supervisão Pedagógica; Liderança e Gestão dos Recursos Disponíveis.**

⁴⁹ Relembremos a este propósito a agitação que a avaliação do desempenho docente provocou em todas as escolas, durante o XVII governo constitucional, conseguindo a proeza histórica de juntar 200 mil professores em manifestação.

Desta forma, o Director de Escola deverá concentrar os seus esforços nestas áreas investindo no seu treino e desenvolvimento.

As actividades de gestão que se destacam por mobilizarem mais conhecimentos, de acordo com as informações recolhidas, são a Gestão Cultural e a Supervisão dos Serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

Ao organizarmos os conhecimentos em categorias de competências constatamos que os directores de escola consideram como competências essenciais **Conhecimentos especializados em Gestão Escolar; Motivação e Liderança de Pessoas e Conhecimento da Envoltente e da Organização.**

Neste ponto confirmamos, em primeiro lugar, a necessidade de formação específica na área de Administração e Gestão Escolar, ou seja, o director deve possuir um conjunto de saberes (Gestão dos recursos disponíveis; Administração; Gestão de Projectos; Gestão Patrimonial; Gestão Pedagógica; Direito; Pedagogia; Tic) e informação técnica, essenciais ao adequado desempenho das suas funções. Relembramos que a eleição do director se desenvolve através de um procedimento concursal, podendo ser opositores a esse processo os candidatos que detenham habilitação específica ou possuam experiência no exercício do cargo de director (adjunto, vice ou presidente do conselho executivo). Para além do imperativo de uma formação profissional abrangente, evidencia-se assim a valorização da experiência adquirida no exercício da função, podendo esta representar um válido conjunto de conhecimentos que tornam o director capaz de aplicar no terreno competências de gestão escolar.

Seguidamente, no que respeita à Motivação e Liderança de Pessoas, impõem-se reflectir sobre a importância dada à capacidade de gerir, influenciar, estimular e mobilizar os colaboradores para os resultados a alcançar. Esta categoria resulta da associação de conhecimentos como Dinâmicas de grupo, Clima organizacional, Tomada de decisão e Desenvolvimento pessoal. Podemos afirmar que o Director de Escola que exerce a autoridade, que lhe foi conferida pela liderança da instituição, de forma partilhada, com capacidade para implicar os seus colaboradores no projecto da escola e lhe proporcione segurança, possui clara consciência de que o seu trabalho deve conduzir a resultados de qualidade.

Coloca-se então o enfoque na capacidade de **liderança** como factor de motivação e de sucesso. Pelletier (1999, in Cunha e Rego, 2005:21) aborda a liderança, considerando-a como a arte de “suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objectivos definidos”. Por seu lado, Robbins (1997:110) caracteriza os líderes como “aqueles indivíduos que vivem por convicções fortalecedoras, e ensinam os outros a explorar todo o seu potencial, mudando as convicções que os limitavam” e evidenciando os recursos internos de cada pessoa que se não forem despertados adormecem para toda a vida. Compete então ao Director, através do exercício de uma liderança eficaz, motivar aqueles que trabalham consigo, considerá-los uma mais-valia para a organização e promover a sua aprendizagem e actualização profissional.

Por fim, o Conhecimento da envolvente e da organização⁵⁰ é a tradução da actuação adaptada à diversidade que caracteriza a organização escolar⁵¹, conducente à identidade de cada escola. Esta identidade está provavelmente na capacidade de desenvolver mecanismos organizacionais que a diferenciem de outras organizações escolares, adaptando-a à realidade em que se insere e procurando resolver problemas internos e externos no meio envolvente. Denota-se igualmente um diluir das fronteiras da escola, levando-a a interagir com o exterior e conduzindo-a à flexibilidade interna, características do modelo democrático.

Durante a elaboração deste trabalho, mais precisamente, no dia 31 de Dezembro de 2010, foi publicada a Portaria nº 1333/2010 que estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração na escola pública. De acordo com a lei, as competências a avaliar integram-se nos domínios **da liderança, visão estratégica, gestão e administração escolar**, assentando em competências específicas propostas pelo avaliado (em número não inferior a cinco), escolhidas entre a lista referida no nº 6 do artigo 36º da Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro, que estabelece o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP). A lista a que se refere o nº 6 do 36º artigo diz respeito à lista de competências aprovada por portaria do membro do Governo

⁵⁰ Alguns dos regulamentos para a eleição do Director de Escola consultados apresentam como critério de análise das candidaturas o conhecimento da realidade do agrupamento (escola)

⁵¹ Esta diversidade é expressa através do Projecto Educativo de Escola e da criação de uma autonomia e espaço de liberdade conducente à identidade de cada escola.

responsável pela área da Administração Pública, a mesma em que nos baseámos aquando da análise de dados na designação das competências específicas.

Verificamos que existe concordância entre a visão dos directores e a portaria, posteriormente publicada, no que respeita à importância atribuída à liderança e à gestão e administração escolar. Contudo, enquanto os directores valorizam o conhecimento da organização e da envolvente, como factor determinante na eficácia da gestão escolar, a Lei, sob a qual serão avaliados, coloca o enfoque na visão estratégica. Tanto um como o outro domínio encontram-se em harmonia na capacidade de analisar o ambiente interno e externo. Apesar disto a **visão** aponta para a capacidade de antecipar a sua evolução e prever os impactos na organização, “ter uma perspectiva abrangente e direccionada de modo a definir as estratégias e os objectivos de acordo com essa visão”⁵². Ao analisarmos o modelo de gestão actual, verificamos que o Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica que define as linhas orientadoras de toda a actividade da escola. Provavelmente, este motivo influenciou os directores ao não considerarem o domínio desta competência como essencial.

Torna-se ainda importante referir que a publicação da Portaria ocorre num tempo diferente daquele em que a opinião dos directores foi emitida. Portanto, estes detinham uma “liberdade mental” que lhe dava espaço para se exprimirem afastados da influência ou do impacto que a portaria poderia implicar. Regra geral, na prática, trabalha-se em função dos parâmetros segundo os quais se é avaliado. Neste caso em particular, esses parâmetros eram ainda desconhecidos. Podemos até afirmar que, dada a concordância em dois dos três domínios de avaliação, os directores se encontram alinhados com as medidas de política educativa do Ministério da Educação, em particular com os objectivos estruturantes de mudança enumerados no novo modelo de gestão (Decreto-Lei nº 75/2008): abertura da escola ao meio envolvente, possibilitando a sua participação na direcção estratégica da escola; o reforço da liderança e o reforço da autonomia das escolas.

Voltando à hierarquização das competências, baseada na importância que os profissionais lhe atribuíram, as competências que não sendo imprescindíveis, asseguram um desempenho superior são: **Orientação para os resultados, Planeamento, Organização e Controlo** e **Relações Interpessoais**. As competências **Gestão**

⁵² Portaria nº 1333/2010, pág. 9148

Financeira e Visão Estratégica representam uma mais-valia para a organização, sendo por isso consideradas importantes, no entanto asseguram uma adaptação rápida à função exigindo pouco investimento inicial. Tal facto deve-se por estas competências não se encontrarem concentradas na figura do Director, mas sim partilhadas com outros órgãos de gestão e administração da escola. A gestão financeira é da responsabilidade do Conselho Administrativo, presidido pelo director e composto pelo subdirector (ou adjunto) e pelo chefe dos serviços administrativos, assumindo este último não raras vezes o protagonismo, pois não podemos esquecer que permanece em funções, mesmo que o director deixe de exercer o cargo, e é detentor de informação e conhecimentos muito específicos. Relativamente à **visão estratégica**, como referimos anteriormente, é uma competência compartilhada com o Conselho Geral.

Assim, chegamos a uma proposta de perfil de competências do Director de Escola na qual incluímos as competências genéricas, as competências específicas da função e competências técnicas e administrativas (por famílias de funções). Quanto às funções genéricas, transversais a toda a organização, identificámos: Orientação para o serviço público; Equidade; Qualidade; Responsabilidade e Orientação para os Resultados. Quanto às competências específicas do cargo, reconhecemos: a Motivação de pessoas e liderança; o Conhecimento da envolvente e da organização; as Relações interpessoais e a Visão estratégica. Relativamente, às competências técnicas (Gestão de recursos disponíveis; TIC; Direito; Gestão financeira; Gestão pedagógica; Gestão de projectos) e administrativas, encontram-se na base da pirâmide. Poderemos afirmar que esta base é constituída pelas competências que poderão ser partilhadas e/ou desempenhadas por outros órgãos de gestão e administração da escola.

Este perfil de competências encontra-se ajustado ao modelo de gestão implementado na educação através dos diplomas legais. Contudo, o cargo de Director de Escola encontra-se significativamente dependente das características e missão de cada escola, previstas nos documentos orientadores de gestão (como é o caso do Projecto Educativo). Isto é, não se pode definir com exactidão um perfil de competências que seja transversal a todas as escolas como se tratasse de a resolução de todos os problemas de gestão, há que atender às especificidades de cada organização escolar e ajustar ou especificar alguns *Skills* que se considerem como mais adequados na prossecução dos objectivos traçados para a Escola pelo Conselho Geral.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

13. Conclusões e considerações finais

O sistema de ensino ocupa um papel crucial na nossa sociedade. Um contributo impar para o desenvolvimento, estabilidade, sustentabilidade e qualidade de vida da população em geral.

Nas últimas décadas, o país tem assistido a um número considerável de tendências pedagógicas e legislativas que caminham no sentido de atribuir maior autonomia e responsabilidade às escolas no seu processo de gestão.

O novo regime de autonomia e gestão escolar conferido pelo Decreto-Lei nº 75/2008 trouxe às escolas, entre outras mudanças substanciais, o desafio de reforçar o exercício da liderança dos dirigentes escolares, na figura recuperada de **Director de Escola** com vista a um melhor serviço público de educação.

Sob o desígnio de uma educação que alcance as metas e os resultados, enfatiza-se a função do director no sentido de coordenar, motivar e interligar as acções entre todos os elementos que compõem a comunidade educativa, tornando-se fundamental o seu papel para o alinhamento de todos.

Esta necessidade de mudança aparece associada ao facto de Portugal, apesar de todas as medidas significativas de modernização e da evolução positiva registada nas últimas décadas, ainda se encontrar aquém dos restantes países desenvolvidos no que respeita ao seu desempenho no sistema educativo⁵³. (Santos, 2009:8).

Mas as escolas são espaços organizacionais com especificidades, finalidades, normas e valores muito próprios, não podendo ser vista como mais uma organização social. Como um espaço com uma cultura específica, não fica alheia às vagas de mudança e aos contributos das novas teorias de gestão. Não esqueçamos que “A escola é uma organização, cuja actividade é exercida por pessoas e para as pessoas que dão sentido à

⁵³ Almeida Santos baseia-se em vários indicadores, publicados por diversos organismos internacionais, tais como: percentagem de alunos que completam a escolaridade obrigatória, taxa de conclusão do ensino secundário, níveis de desempenho escolar, com défice de desenvolvimento de competências em Língua Materna, Matemática e Ciências (conforme resultado evidenciado pelos resultados PISA).

sua existência. Assim, a administração e as normas legais têm um valor instrumental em relação aos seus fins e à melhoria da sua acção quotidiana.” (Formosinho, Ferreira, Machado, 2000:14).

As normas legais traduzem modelos paradigmáticos, dos quais a organização educativa se encontra dependente. Estes modelos podem ser muitos influentes, no entanto, a acção organizacional depende da pluralidade de actores, que recria normas e regras. (Betrand e Valois, 1994:30)

É, por isso, importante salientar que os modelos teóricos são interpretados consoante a diversidade de actores. Nas escolas geridas apenas por professores, estes tendem a reproduzir essencialmente os seus próprios ideais e não aqueles que se encontram previstos nos modelos dos centros de decisão política e de controlo. Desta forma, a escola que, no que concerne à gestão, caminha para a adequação de novos modelos, baseados no princípio da responsabilização e na procura de soluções para melhorar os resultados, deveria apostar na profissionalização dos seus dirigentes.

O Director da escola pública é eleito pelo Conselho Geral, após procedimento concursal, podendo apresentar-se como opositores docentes do quadro de nomeação definitiva com qualificação para o exercício de funções de gestão e administração escolar (habilitação específica ou experiência).

Centrando-nos na figura do Director e no cargo de gestão que desempenha, este trabalho pretendia, perceber quais as competências necessárias para o desempenho da sua função, tendo como ponto de partida o diploma que define o novo regime de autonomia e gestão escolar.

A gestão centrada nas competências tem vindo a ser utilizada com sucesso no mundo empresarial. Na administração pública tem igualmente vindo a ganhar terreno, revelando-se, através deste estudo, também ser aplicável aos Directores de Escola.

A intenção do estudo era de definir o perfil de competências do Director da Escola Pública. Eram ainda objectivos do estudo a reflexão sobre o exercício da liderança na gestão das escolas, à luz dos novos modelos de gestão; e fazer uma análise das competências do Director prevista no Decreto-Lei nº 75/2008.

No que respeita ao primeiro objectivo, o percurso que percorremos ao longo deste trabalho permitiu-nos, através da diversificação dos instrumentos de análise, ter uma visão multidimensional da função de Director.

Actualmente, administrar a escola pública é uma tarefa bastante complexa que envolve, de acordo com a tipologia de competências apresentada por Franco (2001), para a maioria das actividades de gestão, a mobilização de competências comportamentais, administrativas, técnicas e de valores.

Com este trabalho verificámos, numa primeira fase, que os Factores Críticos de Sucesso da função (20% das tarefas a que respondem 80% dos resultados) são a **Gestão dos Recursos Humanos**, o **Conhecimento da Organização**, **Pedagogia**, **Direito**, **Supervisão Pedagógica**, **Liderança** e **Gestão dos Recursos Disponíveis**.

Realçando a Gestão dos Recursos Humanos, parece-nos que a afirmação desta área é clara e evidente na organização escolar. A renovação do modelo de gestão, principalmente no que respeita a um novo sistema de avaliação de desempenho (docente e não docente) e à tendência para a perda de importância da ideia de carreira, tão característica do serviço público, na medida em que passa a existir uma oferta de condições de trabalho inferiores às tradicionalmente concedidas no âmbito da função pública clássica, prova-nos que um gestor deverá incluir na sua carteira de competências de gestão dos recursos humanos, ou de acordo com *New Public Management*, Gestão de Pessoas. Esta pressão da mudança pretende potenciar a participação e o *empowerment* dos colaboradores, o trabalho de grupo e a prossecução dos objectivos.

Continuando nesta linha de pensamento, a concepção gestionária da função pública materializada no diploma de gestão e administração das escolas actual, tal como os directores consultados o perceberam, adopta estilos do modelo empresarial, tais como: colocar a ênfase nos resultados, na eficácia ou na competitividade, desgastando os valores democráticos idealizados pelos directores para a sua organização escolar. Verifica-se portanto que este modelo de gestão *como empresa* colide de forma grave com o Estado de Direito defendido pelos directores, e com a *democracia* que implica uma forma de actuação neutra e imparcial. Esta análise sugeriu-nos que permanecem diferenças entre o sector público e privado em muitos e importantes aspectos, pois os valores da gestão pública são diferentes dos do sector empresarial.

Numa outra perspectiva, organizando os conhecimentos em famílias de competências, concluímos que as **competências essenciais, muito importantes e importantes** correspondem a conhecimentos especializados que se integram nos domínios da **Gestão Escolar; Motivação das pessoas e liderança; Conhecimento da envolvente; Gestão de pessoas; Orientação para os resultados; Planeamento organização e controlo; Relacionamento interpessoal; Gestão financeira e Visão estratégica**

A segunda fase, tendo como base os resultados apresentados na primeira fase e a análise do Decreto-Lei nº 75/2008, permitiu-nos apresentar como competências **genéricas: Orientação para o serviço público; Equidade; Qualidade; Responsabilidade e Orientação para os resultados** e como **específicas** do cargo: **Motivação de pessoas e liderança; Conhecimento da envolvente e da organização; Relações interpessoais, Visão Estratégica** e as técnicas para o exercício da gestão.

A publicação da Portaria nº 1333/2010 que estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação realçou como essenciais os domínios da liderança, da visão estratégica e da gestão e administração escolar, onde assentará a avaliação destes profissionais.

Devemos lembrar que o desenho do perfil do Director de Escola pública que encontramos através da participação de um grupo de directores da área da DRELVT está de acordo com as actividades enumeradas na lei, estando, por isso, a sua fidelidade associada a este diploma. No entanto, as escolas têm a sua própria dinâmica e as suas próprias especificidades territoriais, como já referimos. Por tal facto, os directores tiveram a oportunidade de acrescentar as actividades de gestão que não estariam contempladas no documento e que fizessem parte do seu quotidiano. Das onze actividades sugeridas destacam-se as tarefas burocráticas e as relações com a tutela, o que revela ainda a incipiente descentralização/ autonomia proclamada pelo diploma analisado.

Apesar da promoção da autonomia e da responsabilização, há ainda determinados entraves que comprometem a acção do responsável pela direcção da escola, como afirma um dos participantes do *focus group*, sobretudo no que respeita à contratação de pessoal (docente e não docente).

É a partir de todas estas exigências que se desenvolve a imposição de os directores possuírem um conjunto de conhecimentos específicos, necessários ao desempenho eficaz das funções que lhe são confiadas.

Esta prática tem vindo a ser ensaiada desde o Decreto-Lei nº 115-A/98, procurando já aí numa lógica de delegação de poderes, desenvolver o exercício de uma autogovernação que conduzisse à qualidade da educação e dos serviços prestados na organização.

Assim, concluímos que, dada a complexidade de tarefas associadas à função de Director, este deve ter uma formação que lhe permita obter os conhecimentos e habilidades que deverão de pôr em prática no seu desempenho, seguindo um programa formativo de desenvolvimento de competências que os ajude a adquirir o perfil de gestor, no sentido de caminharmos na profissionalização da gestão.

O desenvolvimento de competências deverá ter de perto a concepção de uma escola em que todos os actores que constituem um recurso de ajuda ao seu desempenho. Neste sentido, ao Director, como figura principal da escola, compete criar um clima de trabalho motivante e favorável à colaboração entre os seus membros, exercendo uma liderança eficaz, motivadora e estimulante com vista à obtenção de mais e melhor sucesso, ou seja, de uma sociedade cada vez mais instruída e justa.

Ao longo da elaboração desta investigação, confrontamo-nos com algumas dificuldades, das quais destacamos o vasto e heterogéneo conjunto de significados para o conceito de competência, que passa por diferentes abordagens, divisões, categorias, processos de identificação, etc. Consideramos ainda como dificuldades a constante mudança no panorama político e legal. Para além disto, esta investigação não pode ser considerada como representativa da realidade nacional, por não se ter utilizado uma técnica de amostra para seleccionar os directores de escola.

Apesar destes factos, pensamos que este trabalho poderá, eventualmente, constituir um contributo e ser uma mais-valia para todos os que directa e indirectamente se relacionem com a escola e participem neste ciclo de modernização e progresso da organização escolar, pois:

- Trata-se de uma das primeira pesquisa sobre a percepção dos directores acerca das competências necessárias para o desempenho das actividades de gestão que lhe estão consignadas por lei;
- Permite delinear planos de formação e desenvolvimento;
- Pode ajudar a estabelecer critérios de avaliação do desempenho e criar condições para distinguir o mérito e a excelência.

Possibilidade de desenvolvimento da investigação – as perspectivas abertas pela investigação permitem explorar várias vias. Sugerimos então algumas linhas possíveis de desenvolvimento futuro desta investigação:

- A validação deste perfil de competências, usando novos grupos de profissionais de directores com enquadramentos territoriais diferentes ou aplicando um questionário a uma amostra representativa da realidade nacional;
- Procurar estabelecer os indicadores que, na escola, caracterizem cada competência e os vários patamares de exigência.
- O estudo do estilo de liderança adequado ao actual contexto de mudança do sistema educativo;
- A percepção dos docentes relativamente ao estilo de liderança e à sua influência no clima de escola, sob o novo regime jurídico da administração e gestão das escolas, mais centrado na figura do director e onde o peso da estrutura externa se equipara ao peso das estruturas internas;
- O impacto do novo modelo de gestão e do respectivo exercício de liderança nos resultados dos alunos;
- Que formação de base detém? Que formações desenvolvem em contexto de trabalho?
- O Director tem condições para liderar uma mudança ou terá a tendência para se afirmar pelo poder normativo e burocrático, contraditório à desejada autonomia.⁵⁴
- Finalmente, uma área que poderá igualmente ser explorada é a questão do impacto das medidas de restrição impostas habitualmente pelos Orçamentos de

⁵⁴ Esta sugestão de investigação emerge de uma interrogação lançada pelos autores Lopes e Barbosa (2010) aquando a sua comunicação no VI Simpósio sobre a organização e gestão escolar.

Estado, que vislumbram uma organização escolar com profundas alterações, na tomada de decisão do Director. Este é um campo de grandes desafios, pois se por um lado está a necessidade de se comprometer com as soluções políticas, por outro encontra-se a necessidade de assegurar a qualidade do ensino.

Referências Bibliográficas

- AFONSO**, Natércio (1994) *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA**, Paulo, **REBELO**, Glória (2004), *A Era da Competência: Um novo paradigma para a Gestão de Recursos Humanos e o Direito do Trabalho*, 1ª edição, Lisboa, Editora RH
- ÁLVAREZ**, Manuel, (2006) *Qualidade e Liderança em Educação*, Revista nº 6 Fórum da Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa
- ALVES**, José Matias, (1995) *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Cadernos Correio Pedagógico, 3ª Edição, Porto
- BASÍLIO**, António, **NOGAL**, João, (2007) *O Novo Estatuto da Carreira Docente*, Edições Asa, 1ª Edição, Porto
- BARROSO**, J. (1991), *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução*. In Inovação, nº 4
- BARROSO**, J. (1995a). “*Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre a ‘Direcção’ e ‘Gestão’*” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 8. nº1.
- BARROSO**, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME.
- BELL**, J. (2004) - *Como realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Edições 70, 1ª edição
- BENNIS**, Warren e **NANUS**, Bee (1985) *Leaders*. New Cork, Harper and Row
- BERTRAND**, Yves (2001) *Teorias Contemporâneas da Educação*, Edições Instituto Piaget, Lisboa
- BERTRAND**, Yves & **VALOIS**, Paul., (1994), *Paradigmas Educacionais: escola e sociedade*, Edições Instituto Piaget, Lisboa
- BOGDAN**, R.C. & **BIKLEN**, S. K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn & Bacon

LE BOTERF, Guy (2004), *Construire les compétences – individuelles et collectives*, 3e edition, Paris, Éditions d'Organization.

CABRAL, J. M. M. (2002) *Administração Escolar*, disponível em <http://jorgecabral.no.sapo.pt/trabalhos/docs/ae.pdf> [consultado a 12 de Outubro de 2010]

CAETANO, José Manuel Martins, (2005) Dissertação de Mestrado: Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em contexto escolar, Universidade Aberta, Lisboa

CAETANO, António, VALA, Jorge (2000), *Gestão de Recursos Humanos Contextos, Processos e Técnicas*, 1ª edição, Lisboa, Editora RH

CÂMARA, Pedro, **GUERRA**, Paulo, **RODRIGUES**, Joaquim (2010), *Novo Humanator Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, 3ª edição, Lisboa, Publicações Dom Quixote

CARNEIRO, Roberto, (2009), *Liderança e Gestão na Direcção das Escolas*, Seminário Another Step, Universidade Católica Portuguesa, 6 de Julho 2009 obtido em www.anotherstep.pt a 10 Fevereiro 2010

CARVALHO, L. M.(1992), *Clima de Escola e Estabilidade de Professores*, Lisboa: Educa

CASCÃO, Ferreira, (2004) Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento: Um estudo exploratório de Inovações na Gestão das Pessoas, RH Editora, Lisboa

CEITIL, Mário, (2007), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Edições Sílabo, 1ª edição

CEITIL, Mário, (2006), *Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*, Edições Sílabo, Lisboa

CHIAVENATO, Idalberto, (2002) *Recursos Humanos, O Capital Humano nas Organizações*, Editora Atlas, S.A.

CHIAVENATO, Idalberto, (1999) *Administração nos Novos Tempos*, Editora Campus, Rio de Janeiro, 1ª Edição

COSTA, Jorge Adelino,(1996) *Imagens Organizacionais da Escola*, Edições Asa, 1ª Edição, Lisboa

CUNHA, Miguel P., REGO, Arménio, (2005) *Liderar*, Dom Quixote, Lisboa

FARIA, Jorge Manuel Alves de, (2005) *Liderança e Gestão Pública em Portugal, Características e Implicações no Desempenho Organizacional*, Tese de Doutoramento, Universidade de Évora

FERREIRA, Aristides, MARTINEZ, Luís, (2008) *Manual de Diagnóstico e Mudança Organizacional*, RH Editora, Lisboa

FERREIRA, J. M. Carvalho, NEVES, José, CAETANO, António (2006) *Manual de Psicossociologia das Organizações*, McGrawHill, Lisboa

FORMOSINHO, João, FERREIRA, Ilídio Fernando e MACHADO, Joaquim, (2000) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Edições Asa, Lisboa, 1ª Edição

FLICK, Uwe (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Monitor, Lisboa, 1ª edição

FONSECA, Marília, *Políticas Públicas e Gestão Educacional: os Desencontros de Concepções Antagónicas*, Revista nº ? Fórum da Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa

FRANCO, Mery Gallego (2001) *Gestión Humana Basada en Competencias (I): Teoria de Competencias*. Obtido em 23 de Setembro de 2010 em <http://www.areasrh.com/Teoriadecompetencias.htm>

FRANCO & FERREIRA (2008) *Um Estudo de Caso Sobre as Organizações que Aprendem* - www.scielo.oces.mctes.pt

FREDERICK, Erickon (1986), *Qualitative methods in research on teaching* In M. C., Ed. Wittrock Handbook of Research on Teaching. New York

FREIXO, Manuel João Vaz, (2009) *Metodologia Científica, fundamentos, Métodos e Técnicas*, Coleção Epistemologia e Sociedade, nº 263, Instituto Piaget, Lisboa

GASPAR, Ivone, (2004) *Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores*, disponível em:

<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf>

GLATTER, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In

A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 141-161).

Lisboa: Publicações D. Quixote

GOLEMAN, Daniel BOYATZIS, Richard MCKEE, Annie, (2002) *Os Novos Líderes, A Inteligência Emocional nas Organizações*, Gradiva, Lisboa, 1ª edição

GOUVEIA, Carla (2006) *Modernização da Administração Pública – Um estudo de caso sobre a relação entre o estilo de gestão e o perfil de competências*, Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa

GREENBAUM, T. L. (2008) *The handbook for Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage

GUITTER, A. (1994) *Devéloppez les competences: par une ingénierie de la formation*, Colletion Formation Permanente, Paris, ESF éditeur, 2^a édition

GUIDDENS, A. (2004) *Sociologia*, Calouste Gulbenkian, Lisboa

HYPÓLITO, Álvaro Moreira, **GANDIN**, Luís Armando, (2003) *Educação em Tempos de Incertezas*, Didáctica Editora, 1^a Edição, Lisboa

HOOPER, Alain, **POTTER**, John, (2004) *Liderança Inteligente Criar a Paixão pela Mudança*, Actual Editora, Lisboa, Outubro, 2^a edição

JESUÍNO, Jorge Correia, (1996) *Processos de Liderança*, Livros Horizonte, Lisboa

JR, Joseph S. Nye, (2008) *Liderança e Poder*, Gradiva, 1^a Edição, Lisboa

KREUGER, Richard A. & **CASEY**, Mary Anne (2000) *Focus Group. A Pratical Guide for Applied Research*

KREUGER, R. A. (1994) *Focus Group: a pratical guide for applied research*, Thousand Oaks: SAGE Publications

LANA, Manuela Sampaio, **PARADELA** Victor Cláudio (2007) *Gestão por competências: impactos na gestão de pessoas* Juíz de Fora, n° 04, abr/mai

LIMA. L. (2006) *Compreender a Escola – Perspectivas de análise organizacional*, Edições Asa

LOPES, Albino e **BARROSA**, Luís (2010) *A escola pública portuguesa: entre a burocracia, a gestão pela qualidade e a política de autonomia – contradições e tendências relativas à figura do Director, comunicação no VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - A emergência do director da escola: questões políticas e Organizacionais*, 25 e 26 de Outubro de 2010, Universidade de Aveiro, disponível em http://www2.dce.ua.pt/visimposiooge/resumos_comunicacoes.asp

MATOS, J. F. e **CARREIRA**, S. P. (1994) *Estudos de caso em educação matemática*

MATOS, J. F., e CARREIRA, S. P. (1994). Estudos de caso em educação matemática: Problemas actuais, Quadrante

MINTZBERG, Henry, (1993) *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa, D. Quixote

NEVES, José G., GARRIDO, Margarida, SIMÕES, Eduardo, (2008) *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais, e Instrumentais*, Edições Sílabo, Lisboa, 4ª Edição

NEVES, Arminda, (2002) *Gestão na Administração Pública*, Pergaminho, Lisboa, 1ª Edição

Núcleo de Psicologia do Ministério das Finanças e Administração Pública, (2006) *Avaliação e Desenvolvimento de Competências na Administração Pública*, DGAP - Direcção Geral de Administração Pública – Departamento de Recrutamento de selecção de pessoal –, Lisboa

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria (2006), *Fundamentos de Metodologia Científica*, 6ª edição, São Paulo, Editora Atlas, S.A.

MARREIROS, Cristina (2005), *Consumers perceptions of and attitudes to beef: a study of labeled beef in Portugal*, Tese de doutoramento, New Castel University

MARTORY, Bernard e CROZET, Daniel (1998), *Gestion des ressources humaines – manuel de pilotage social*. Paris. Éditions Nathan

MCCLELLAND, D. (1993) *The Concept of Competence*. Introduction, In Spencer. L. e Spencer, M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, New York, USA

MORGAN, D.L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research (Qualitative Methods Series)*, 16, Beverly Hills, CA: Sage

MITRANI, Alain, DALZIEL M. e BERNARD, Annick, (1992) *Des Competences e des Hommes*, Les Éditions d'Organization, Montelimar,

MUCCHIELLI, A. (1991) *Les méthodes qualitative*. Paris, Presses Universitiere de France

NEVES, J. G., GARRIDO, M & SIMÕES, J. E. (2008), *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática*, Edições Sílabo, Lda, Lisboa

NÓVOA, António. (1992). *As organizações escolares em análise*, Pub. Dom Quixote, Lisboa

PIRES, António Ramos (2007), *Qualidade Sistemas de Gestão da Qualidade*, 3ª edição, Lisboa, Edições Sílabo

RESENDE DA SILVA, Paul (2003) X *Encontro Nacional de SIOT* (Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho), APSIOT, Fundação Calouste Gulbenkian, 27 e 28 de Março de 2003

RESENDE DA SILVA, Paulo, (s/d), A Formação de Competências para o exercício de uma gestão sustentável, Departamento de Gestão, Universidade de Évora

REBELO, Glória, (2004), *A Era da Competência: Um novo paradigma para a Gestão de Recursos Humanos e o Direito do Trabalho*, Lisboa, RH Editora

REVEZ, Maria Helena Alle, (2010), *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho*, Um Estudo de Caso, Edições Cosmo

ROBBINS, Anthony, (1993), *Desperte o Gigante interior*, Record, 3ª edição, Rio de Janeiro

ROCHA, J. A. Oliveira (2003) “Gestão Pública, Liderança e Avaliação de Desempenho”, in Revista Portuguesa de Administração e Políticas Públicas, vol. 4, nº 1,2

ROCHA, J. A. Oliveira (2006), *Gestão da Qualidade – Aplicação aos Serviços Públicos*, 1ª Edição, Lisboa, Escolar Editora

SANTOS, Luísa, (2005) *Gerir a Escola num Contexto de Mudança*, Revista nº 6 Fórum da Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa

SANTOS, António J. Robalo, (2008) *Gestão Estratégica, Conceitos modelos e instrumentos*, Escolar Editora, Lisboa

SANTOS e col. (2009) *Escolas de Futuro, 130 boas práticas de escolas portuguesas*, Epis (Empresários pela a inclusão social), Porto Editora

SEDANO, A. M. & PÉREZ. M. R. (1989) Modelos de organización escolar, Madrid, Circel

SILVA, José Manuel Carraça da, (2008) *Líderes e Liderança em Escolas Portuguesas, Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais*, Tese de Doutoramento, Universidade da Extremadura, Facultad de Educación

SILVA, Joyce M: P: e, MARTIN, Mário Bris, (2002) *Clima de trabalho uma proposta de análise da organização*, Revista Educação: Teoria e Prática – vol. 10, nº 18, Jan-Jun p. 24-30

SPENCER, Lyle e SPENCER, M., (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Jonh Wiley & Sons, New York, USA

STAKE, Robert E. (1995) *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks [etc]

SUNDBERG, Lennart, (2001). *A holistic approach to competence development*. Systems Reseqrch and Behavioral Science, nº 18

SVEIBY, Karl Erik,(1997), *A Nova Riqueza das Organizações*, Editora Campos, Rio de Janeiro

TEIXEIRA, Sebastião, (1998) *Gestão das Organizações*, McGraw-Hill, Alfragide,

TORRES, Leonor L. e PALHARES, José A. (2009) *Estilos de Liderança e Escola Democrática*, Revista Lusófona de Educação, Núm. 14, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 77-99

WEINERT, F. E. (1987), Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding em F.E. Weinert & Kluwe (orgs), *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum

disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34912396006>

Universidade Lusíada, Planos de Melhoria da Escola, observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, disponível em <http://observatorio.por.ulusiada.pt>

Legislação Referida:

Decreto-Lei nº 75/2008, Diário da República, 1ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008

Decreto-Lei 115-A/98, Diário da República, 1ª série – N.º 102 – 4 de Maio de 1998

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, Diário da República, 1ª série – N.º 113 – 14 de Junho de 2010

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Define o Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário.

Portaria nº 1333/2010, Diário da República, 1ª série — N.º 253 – 31 de Dezembro de 2010

Despacho nº 130/ME/96 – Estudo prévio solicitado a João Barroso de natureza política, administrativa e prática

Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Julho – Criação do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Directivo

Decreto Regulamentar nº 1-B/2009 de 5 de Janeiro – Estabelece o suplemento remuneratório atribuído ao cargo de Director de Escola

Decreto Regulamentar nº 5/2010 de 24 de Dezembro – estabelece o suplemento remuneratório atribuído ao cargo de Director de Escola e revoga o Decreto Regulamentar 1-B/2009

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 de 14 de Junho – estabelece a orientação para o reordenamento da rede de escolas.

Anexos

Anexo I – Ficha 1- Imagens Organizacionais da Escola

Assinale com uma (X) a imagem organizacional de escola na qual mais se revê:

<ul style="list-style-type: none"> • com uma estrutura hierárquica devidamente formalizada; • o trabalho encontra-se dividido entre cargos e funções especializadas; • planificação rigorosa dos objectivos a alcançar; • uniformização dos processos, métodos, espaços e tempos; • individualização do trabalho; 	
a escola como burocracia	
<ul style="list-style-type: none"> • falta de autonomia escolar, • centrando-se as decisões na tutela do Ministério da Educação; • regulamentação excessiva e pormenorizada de cada uma das actividades; • divisão do trabalho; • planificação minuciosa; • obsessão dos documentos em suporte escrito; • actuação com base na rotina; • relações pessoais demasiado formais; 	
a escola como democracia	
<ul style="list-style-type: none"> • a tomada de decisões é feita com base em processos participativos; • procura-se o consenso partilhado; • os comportamentos informais são valorizados face à estrutura formal; • defesa do incremento do estudo comportamental humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) • a organização é tendencialmente vista como um todo harmonioso; 	
a escola como arena política	
<ul style="list-style-type: none"> • a escola é um sistema político em miniatura” (Costa, 2003, p. 73); • a vida escolar desenvolve-se partindo do conflito de interesses e na luta pelo poder; • os interesses internos e externos, individuais ou de grupo influenciam toda a actividade escolar; • as decisões são tomadas tendo em consideração no poder e na capacidade de influência dos indivíduos ou dos grupos e desenrolam-se a partir da negociação 	
a escola como anarquia	
<ul style="list-style-type: none"> • a escola é uma organização com uma realidade complexa, heterogénea e problemática; • a tomada de decisões surge de uma forma desordenada; • o estabelecimento de ensino não forma um todo unido, mas antes uma sobreposição de estruturas e indivíduos; • a escola encontra-se vulnerável ao exterior; • os processos organizativos adoptam um carácter simbólico. 	
a escola como cultura	
<ul style="list-style-type: none"> • cada escola é uma escola diferente; • o sucesso de cada escola depende da sua cultura, ou seja, numa escola bem sucedida predomina necessariamente uma cultura forte e uma partilha de valores entre os seus membros; • as dimensões subjectivas e simbólicas, no interior da cultura escolar, são as mais defendidas; a tomada de decisão é menos racional e menos centrada na estrutura, sendo canalizada para aspectos simbólicos. 	

(Fonte: COSTA, Jorge Adelino, 1996, Imagens Organizacionais da Escola)

Anexo II – Ficha 2 – Questionário - Relevância Actividades de Gestão

Listagem de Actividades de Gestão previstas pelo 20º art. do Decreto-Lei nº 75/2008

de 22 de Abril para o Director de Escola

Assinale com (X) o número que melhor traduz a sua opinião quanto à relevância das actividades desempenhadas pelo Director de Escola, segundo a escala:

1 – Sem relevância; 2- Alguma relevância; 3 – Relevante; 4 – Muito relevante.

Listagem das actividades de gestão	1	2	3	4
1. Gestão dos recursos educativos (espaços, equipamentos, instalações)				
2. Planificação do ano lectivo				
3. Implementação do Projecto Educativo				
4. Relacionamento com o Conselho Geral				
5. Relacionamento com o Conselho Pedagógico				
6. Relacionamento com a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários)				
7. Relacionamento com a comunidade externa (Associações, E. E., Adm. Local)				
8. Avaliação do desempenho docente				
9. Implementação do Plano Anual de Actividades				
10. Gestão financeira e patrimonial (orçamento, conta de gerência)				
11. Gestão pedagógica				
12. Organização do trabalho com os coordenadores de escola/ Departamento				
13. Definição de critérios para a escolha de coordenadores de escola/Departamento				
14. Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social				
15. Recrutamento de pessoal docente				
16. Supervisão dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos				
17. Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente				
18. Gestão cultural				
19. Assegurar que os alunos seguem as regras estabelecidas				
20. Assegurar que exerce o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente				
21. Definição do regime de funcionamento da escola				
Sugira mais três actividades desempenhadas, que não tenham sido referidas:				
22.				
23.				
24.				

Anexo III – Ficha 3 – Conhecimentos Desejados/Competências Exigidas

GESTÃO VS COMPETÊNCIAS

Listagem das actividades de gestão	Conhecimentos desejados	Competências exigidas
1. Gestão dos recursos educativos (espaços, equipamentos, instalações)		
2. Planificação do ano lectivo		
3. Implementação do Projecto Educativo		
4. Relacionamento com o Conselho Geral		
5. Relacionamento com o Conselho Pedagógico		
6. Relacionamento com a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários)		
7. Relacionamento com a comunidade externa (Associações, E. E., Adm. Local)		
8. Avaliação do desempenho docente		
9. Implementação do Plano Anual de Actividades		
10. Gestão financeira e patrimonial (orçamento, conta de gerência)		
11. Gestão pedagógica		

O Perfil de Competências do Director de Escola

12. Organização do trabalho com os coordenadores de escola/ Departamento		
Listagem das actividades de gestão (continuação)	Conhecimentos desejados	Competências exigidas
13. Definição de critérios para a escolha de coordenadores de escola/Departamento		
14. Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social		
15. Recrutamento de pessoal docente		
16. Supervisão dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos		
17. Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente		
18. Gestão cultural		
19. Assegurar que os alunos seguem as regras estabelecidas		
20. Assegurar que exerce o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente		
21. Definição do regime de funcionamento da escola		
Actividades de gestão sugeridas		
22.		
23.		
24.		

Anexo IV – Ficha 4 – Identificação das Competências Específicas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Comportamentais	
Técnicas	
Administrativas	
Valores	

Anexo V – E-mail Enviado aos Directores

Exmo (a) Senhor (a) Director(a),

Na sequência dos contactos telefónicos e pessoais efectuados, gostaria de começar por manifestar a minha enorme gratidão por se terem disponibilizado a participar neste projecto de investigação.

As mudanças respeitantes à estruturas e gestão escolar, têm vindo a evidenciar a importância do papel do Director, proporcionando-lhe visibilidade e reconhecimento crescente. Neste sentido, o objectivo global deste estudo é identificar o perfil de competências do Director de Escola, pelo que se torna imprescindível a vossa participação nesta fase do estudo.

Focus group – “O Perfil de Competências do Director de Escola”

Data: 15 de Junho (Terça-feira)

Duração: 90 minutos

Local: Escola EB 2,3 de Fazendas de Almeirim

Rua Heróis da Independência – Fazendas de Almeirim

Telefone: 243570920

Telemóvel (Olga): 933653435

Agradecendo desde já a vossa preciosa presença,

Cumprimentos,

Olga Duarte

Anexo: Termo de responsabilização

Anexo VI – Tratamento de Dados – Conhecimentos/Competências

Actividades de Gestão vs Conhecimentos

Listagem das actividades de gestão	Conhecimentos desejados	Competências exigidas
1. Gestão dos recursos educativos (espaços, equipamentos, instalações)	Gestão financeira e patrimonial Gestão de recursos existentes Conhecimento dos espaços Organização Orientações legais Novas tecnologias Materiais diversos adequados às tarefas Meio físico e social Gerir/ melhorar os recursos existentes Conhecimento absoluto dos recursos Rentabilização dos recursos em prol dos objectivos pretendidos	Técnicas Administrativas
2. Planificação do ano lectivo	Conhecimentos pedagógicos Conhecimentos de gestão de recursos humanos Planeamento pedagógico e financeiro Objectivos a atingir Gestão por objectivos Organização Gestão dos recursos humanos e materiais Dinâmicas de grupo Orientações legais Meio Físico e social Áreas de trabalho pedagógicas Planificar adequadamente os recursos pedagógicos e financeiros Planeamento do trabalho a desenvolver	Técnicas Administrativas
3. Implementação do Projecto Educativo	Liderança Metodologia Conhecimento do projecto Hierarquização de problemas Gestão da mudança Gestão de equipas Gestão de projectos Relações interpessoais Pedagógico Sócio-cultural Meio físico e social Gestão dos recursos humanos Gestão e administração Criar condições pedagógicas e humanas Verificação das actividades	Comportamentais Atitudes e Valores
4. Relacionamento com o Conselho Geral	Pedagógicos, de funcionamento e das competências legais do órgão Gestão “política” de situações Defesa de ideais Transmissão um rumo Gestão da liderança Relacionamentos interpessoais Gestão dos recursos humanos	Comportamentais Administrativas

O Perfil de Competências do Director de Escola

	<p>Estratégia Escolar Técnico pedagógico Visão global Gerir adequadamente os recursos humanos Conhecimento de todos os elementos</p>	
5. Relacionamento com o Conselho Pedagógico	<p>Funcionamento e competências do órgão Liderança Gestão dos recursos humanos Gestão da liderança Conhecimentos administrativos Dirigir reuniões Relacionamentos interpessoais Capacidade de tomada de decisão Dinâmicas de grupo Técnico e pedagógico Legal Relacional Gerir adequadamente as reuniões Tomada de decisão Conhecimento de todos os elementos</p>	<p>Comportamentais Técnicas Administrativas</p> <p><i>Democraticidade Incentivo à participação e co- responsabilização</i></p>
6. Relacionamento com a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários)	<p>Conhecer as características gerais e específicas da comunidade educativa Capacidade de envolver a comunidade educativa na vida da escola Liderança comunicação Relações interpessoais Gestão dos recursos humanos Clima de escola Relações Humanas Orientações legais Técnico e pedagógico Gerir adequadamente os recursos humanos Conhecimento de todos os elementos</p>	<p>Comportamentais Atitudes e valores</p>
7. Relacionamento com a comunidade externa (Associações, E. E., Adm. Local)	<p>Liderança e comunicação Gestão de Recursos Humanos Relacionamento interpessoal Saber projectar a imagem do agrupamento Relações interpessoais Gestão dos recursos humanos/ relacionais Conhecimento da comunidade educativa envolvente Relações Humanas Orientações legais Técnico e pedagógico Gerir o relacionamento interpessoal Fazer projectos à imagem do agrupamento Conhecimento de todos os elementos</p>	<p>Comportamentais Atitudes e valores</p>
8. Avaliação do desempenho docente	<p>Conhecimentos de desenvolvimento pessoal Legislação Conhecimento da prática de cada um (docente) Avaliação (conhecimento de critérios de avaliação) Supervisão pedagógica Orientações legais Técnico e profissional Meio físico e social Implementação da legislação em vigor Conhecimento dos critérios e factores de avaliação</p>	<p>Administrativas Técnicas <i>Coerência</i></p>

O Perfil de Competências do Director de Escola

<p>9. Implementação do Plano Anual de Actividades</p>	<p>Gestão financeira Gestão de equipas Gestão de recursos humanos e materiais Acompanhamento das actividades Pedagógicas e administrativas Orientações legais Técnico pedagógico Meio físico e social Gerir os recursos humanos e materiais Viabilidade e concretização do mesmo</p>	<p>Comportamentais Administrativas</p>
<p>10. Gestão financeira e patrimonial (orçamento, conta de gerência)</p>	<p>Contabilidade Direito administrativo Gestão financeira Acompanhamento Gestão controlada Gestão recursos materiais Estratégia e Planeamento Estratégia Planeamento e Planeamento económico Gestão financeira Gerir adequadamente os recursos financeiros</p>	<p>Técnicas Administrativas</p>
<p>11. Gestão pedagógica</p>	<p>Gestão de projectos Gestão da qualidade das organizações Gestão de recursos humanos Acompanhamento Supervisão Técnico pedagógico Legal Relacional Gerir adequadamente os recursos humanos existentes Formação pessoal e humana Traçar objectivos Motivar pessoas</p>	<p>Técnicas Comportamentais Administrativas Atitudes e valores</p>
<p>12. Organização do trabalho com os coordenadores de escola/ Departamento</p>	<p>Conhecimentos de gestão de equipas Liderança Trabalho partilhado Trabalho de equipa Gestão dos recursos humanos Gestão das organizações Trabalho em equipa Liderança Técnico pedagógico Legal Relacional Gerir adequadamente os recursos humanos Objectivos e metas a alcançar Motivar e incentivar ao trabalho Definir bem o caminho Delegação de competências</p>	<p>Técnicas Comportamentais Atitudes e valores</p>
<p>13. Definição de critérios para a escolha de coordenadores de escola/Departamento</p>	<p>Gestão de recursos humanos Gestão da liderança Gestão de competências (conhecimento de cada um dos candidatos aos cargos) Conhecimento da legislação e dos perfis pessoais Estratégia</p>	<p>Comportamentais Administrativas</p>

O Perfil de Competências do Director de Escola

	<p>Técnico pedagógico Relações humanas Gerir os recursos humanos Conhecimento perfeito dos candidatos aos cargos Conhecimento do trabalho a desenvolver na tarefa Perfil adequado à função</p>	
<p>14. Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social</p>	<p>Contabilísticos Financeiros Contratação pública Trabalho de grupo Supervisão Acompanhamento das actividades Gestão dos recursos materiais Conhecimentos de gestão e legislação sobre a temática Orientações legais Meio físico social Técnico e pedagógico Gerir os recursos financeiros Definição de objectivos Saber o que se pretende Conhecimento do processo</p>	<p>Administrativas Técnicas</p>
<p>15. Recrutamento de pessoal docente</p>	<p>Gestão de recursos humanos Gestão pedagógica Conhecimento das tarefas a serem desempenhadas (escolha dos candidatos) Informática Legal Matemática Gerir os recursos humanos Conhecimento das tarefas a serem desempenhadas Escolha do melhor candidato Definir o perfil do docente</p>	<p>Técnicas Administrativas</p>
<p>16. Supervisão dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos</p>	<p>Gestão de recursos humanos Gestão financeira Contabilidade Gestão da liderança Controlo dos serviços e conhecimento das tarefas a efectuar cada dia Supervisão pedagógica Conhecer as funções e o papel de cada um dos trabalhadores da escola Informática Legal Meio físico e social Técnico e pedagógico Gerir os recursos humanos e financeiros</p>	<p>Técnicas Comportamentais Administrativas</p>
<p>17. Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente</p>	<p>[Articular] as necessidades do pessoal em consonância com as necessidades da escola. Gestão dos recursos humanos Gestão pedagógica Motivação Conhecimento das necessidades de formação de cada elemento Organização Supervisão pedagógica</p>	<p>Técnicas Comportamentais Administrativas</p>

O Perfil de Competências do Director de Escola

	<p>Necessidades formativas e pessoais</p> <p>Meio físico e social</p> <p>Tarefas</p> <p>Desenvolvimento profissional e pessoal</p> <p>Gerir recursos humanos e pedagógicos</p>	
18. Gestão cultural	<p>Conhecer a cultura identificativa da escola ou da população</p> <p>Organização e gestão de projectos</p> <p>Definir objectivos</p> <p>Supervisão das actividades para atingir os objectivos</p> <p>Gestão dos recursos humanos e materiais</p> <p>Gestão e administração</p> <p>Clima organizacional</p> <p>Sócio cultural</p> <p>Relações humanas</p> <p>Técnico pedagógico</p> <p>Gerir os recursos culturais adequadamente</p>	<p>Comportamentais</p> <p>Atitudes e valores</p> <p>Técnicas</p> <p>Culturais</p>
19. Assegurar que os alunos seguem as regras estabelecidas	<p>Direito</p> <p>Gestão de Recursos humanos</p> <p>Gestão de equipamentos</p> <p>Conhecimento do ambiente e supervisão “in loco”</p> <p>Gestão de conflitos</p> <p>Supervisão pedagógica</p> <p>Regulamento interno</p> <p>Estatuto do aluno</p> <p>Legal</p> <p>Meio físico e social</p> <p>Relações humanas</p> <p>Saber as regras definidas</p> <p>Conhecer os alunos</p>	<p>Comportamentais</p> <p>Atitudes e valores</p>
20. Assegurar que exerce o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente	<p>Direito</p> <p>Gestão de recursos humanos</p> <p>Conhecimento do pessoal das suas tarefas e seu desempenho</p> <p>Legal</p> <p>Meio físico social</p> <p>Relações humanas</p> <p>Gerir os recursos humanos</p> <p>Gestão de conflitos</p>	<p>Comportamentais</p> <p>Atitudes e valores</p>
21. Definição do regime de funcionamento da escola	<p>Gestão de recursos humanos e físicos</p> <p>Conhecimento dos currículos, horários e necessidades de concretização dos objectivos</p> <p>Organização</p> <p>Legislativos</p> <p>Pedagógicos</p> <p>Democráticos</p> <p>Legal</p> <p>Técnico pedagógico</p> <p>Relações humanas</p> <p>Planeamento e organização</p>	<p>Técnicas</p> <p>Administrativas</p>
Actividades de gestão sugeridas		
23. Planificação e Horários	<p>Conhecimentos de gestão de recursos humanos e físicos</p> <p>Legislação</p>	<p>Técnicas</p> <p>Administrativas</p>

O Perfil de Competências do Director de Escola

24. Constituição de Turmas	Direito Legislação Funcionamento de grupos	Técnicas
25. Atendimento aos pais e Encarregados de Educação	Comunicação Liderança	Comportamentais Atitudes e valores
26. Representação da Escola/Agrupamento	<i>Não foi preenchido</i>	<i>Não foi preenchido</i>
27. Fazer cumprir o estipulado nos documentos orientadores/decisões tomadas	<i>Não foi preenchido</i>	<i>Não foi preenchido</i>
28. Exercer o poder disciplinar sobre os alunos	<i>Não foi preenchido</i>	<i>Não foi preenchido</i>
29. Gestão de conflitos entre alunos, docentes, não docentes e pais	Legal Técnico pedagógico Relações humanas	Administrativas Técnicas Comportamentais
Relacionamento com O poder central e regional	Legal Relações humanas Negocial	Gestão Comportamental Administração
Cumprimento de tarefas administrativas/burocráticas solicitadas pela tutela	<i>Não foi preenchido</i>	<i>Não foi preenchido</i>
Relacionamento com a autarquia	<i>Não foi preenchido</i>	<i>Não foi preenchido</i>
Trabalho burocrático administrativo	<i>Não foi preenchido</i>	<i>Não foi preenchido</i>

Anexo VII – Tabela de Frequência Conhecimentos/Actividade de Gestão

Tabela de Frequência de conhecimentos (ordem alfabética)

Conhecimentos necessários	Nº da Actividade de Gestão prevista no Decreto-Lei nº 75/2008																					freq
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Acompanhamento								1	1	1			1									4
Administração			1	1				1										1				4
Avaliação							1															1
Clima organizacional					1													1				2
Comunicação					1	1																2
Conhecimento da envolvente	1				1	1	1							1					1	1		7
Conhecimento da organização	1		1	1	1	1	1	1					1		1	1	1	1	1	1	1	15
Contabilidade									1				1		1							3
Desenvolvimento pessoal							1										1					2
Dinâmicas de grupo		1		1																		2
Direito		1			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1				1	1	1	14
Dirigir reuniões				1																		1
Estratégia			1						1	1		1										4
G. dos Recursos Disponíveis	1	1						1	1				1					1		1	1	8
Gestão da Mudança			1																			1
Gestão da Qualidade										1												1
Gestão de competências												1			1							2
Gestão de conflitos																			1	1		2
Gestão de Projectos			1							1								1				3
Gestão de Recursos Humanos		1	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	17
Gestão Financeira		1							1	1			1		1							5
Gestão Patrimonial	1																					1
Gestão Pedagógica															1		1					2
Gestão por objectivos		1										1		1				1				4
Liderança			1	1	1	1	1	1				1	1			1						9
Motivação e gestão de equipas					1				1		1	1		1			1					6
Organização/ Metodologia	1	1	1														1	1			1	6
Orientação para os resultados		1																	1			3
Pedagogia		1		1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	15
Planeamento e controlo										1						1						2
Relações interpessoais			1	1	1	1					1	1									1	7
Recrutamento e selecção													1		1							2
Supervisão pedagógica								1		1	1			1		1	1	1	1	1	1	10
TIC	1												1	1								3
Trabalho de grupo												1		1								2
Tomada de decisão				1																		1
Visão				1																		1
Total de conhecimentos/AG	4	8	5	2	6	5	5	6	8	6	4	3	4	6	3	6	6	5	5	4	7	

Tabela de Frequência de conhecimentos (ordem decrescente)

Conhecimentos necessários	Nº da Actividade de Gestão prevista no Decreto-Lei nº 75/2008																					freq
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Gestão de Recursos Humanos		1	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	17
Conhecimento da organização	1		1	1	1	1	1	1					1		1	1	1	1	1	1	1	15
Pedagogia		1		1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	15
Direito		1				1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	14
Supervisão pedagógica								1		1	1			1		1	1	1	1	1	1	10
Liderança			1	1	1	1	1	1				1	1			1						9
G. dos Recursos Disponíveis	1	1							1	1				1				1		1	1	8
Conhecimento da envolvente	1					1	1	1							1				1	1		7
Relações interpessoais			1	1	1	1					1	1								1		7
Motivação e gestão de equipas						1		1		1	1		1				1					6
Organização/ Metodologia	1	1	1														1	1			1	6
Gestão Financeira		1							1	1				1		1						5
Acompanhamento								1	1	1				1								4
Administração			1		1				1										1			4
Estratégia				1						1	1		1									4
Gestão por objectivos		1											1		1				1			4
Contabilidade										1					1		1					3
Gestão de Projectos			1								1								1			3
Orientação para os resultados		1																	1		1	3
TIC	1												1	1								3
Clima organizacional						1													1			2
Comunicação						1	1															2
Desenvolvimento pessoal								1										1				2
Dinâmicas de grupo		1			1																	2
Gestão de competências													1			1						2
Gestão de conflitos																			1	1		2
Gestão Pedagógica															1		1					2
Planeamento e controlo										1						1						2
Recrutamento e selecção													1		1							2
Trabalho de grupo												1		1								2
Avaliação								1														1
Dirigir reuniões					1																	1
Gestão da Mudança			1																			1
Gestão da Qualidade											1											1
Gestão Patrimonial	1																					1
Tomada de decisão					1																	1
Visão				1																		1
Total de conhecimentos/AG⁵⁵	6	9	8	7	9	10	7	7	8	8	10	7	9	11	7	10	8	11	6	8	8	

⁵⁵ Actividades de Gestão

Anexo VIII – Guia do *Focus Group*

FOCUS GROUP – DIA 6 DE JULHO

Local: Fazendas de Almeirim

Hora: 10.00

Director	Escola	Presença

- Apresentação – Agradecimento pela presença
- Apresentação do Projecto
- Apresentação dos objectivos do *Focus Group*
- Paragem – Acetato 16 – Depois da definição de **Competência** de Mário Ceitil, perguntar a opinião dos presentes. (15 minutos)

Competência, como é que vêm as competências??

Qual é a vossa opinião?

- **As imagens organizacionais da escola.** (Jorge Adelino da Costa,)
- Acetato 23 (paragem)
Qual é o modelo organizacional em que se revê?
Distribuição do – Doc. 1 (preenchimento/debate)

- Acetato 26 – **Actividades de Gestão** – Doc. 2 (previstas no Decreto-Lei nº 75/2008)
Comentem e troquem impressões sobre as actividades da lista sobre as propostas e como é que eles as vêem; neste debate podem surgir mais actividades. (15 minutos)
- Acetato 27 – “é muito importante” (demorar algum tempo a explicar o mesmo)

Além das atribuições enumeradas ocorrem emergências diversas e variadas, que exigem atitudes e iniciativas rápidas para encontrar as soluções.

No final, permitir que se promova um debate aberto sobre o **modelo de escola;**

O que é exigido à escola; aos directores; aos demais órgãos; aos professores;... (30 minutos)

Doc. 3 – Gestão Vs Competências

Doc. 4 Competências específicas

Doc. 6 Modelos de escola.

Qual o modelo de escola que a legislação, que este modelo de gestão prevê?

Anexo IX - Slides usados no *Focus Group*

1 e 2

Mestrado em Gestão
Sector Público e Administrativo

Focus Group
6 de Julho 2010


**O Perfil de
Competências do Director de
Escola**



04-07-2010

Estrutura da Sessão

- Apresentação da tese
- Objectivos do Focus Group
- Competências
- A Escola – Imagens Organizacionais
- O Modelo de Gestão – D.L - 75/2008
- Competências do Director de Escola definidas na Lei
- Competências do Director de Escola como gestor escolar
- Bibliografia




07-09-2011

3 e 4

Apresentação da Tese
**O Perfil de Competências do Director de
Escola**

- Problema
- Questão de investigação
- Objectivos
- Metodologia
- Etapas de investigação




07-09-2011

Problema

“Um dos grandes desafios que as empresas e organizações enfrentam, actualmente, é o de conseguirem ter, ao seu serviço, pessoas com as competências necessárias para enfrentar, com pró-actividade e energia, os diferentes e complexos problemas do quotidiano profissional e dar respostas criativas e que tragam valor acrescentado para o desenvolvimento dessas empresas e organizações.”

[Cetill, 2006]




07-09-2011

5 e 6

Objectivos


- **Geral:**
 - Definir um perfil de competências do Director de Escola pública
- **Específicos:**
 - Refletir sobre o exercício da liderança na gestão das escolas, à luz dos novos modelos de gestão, (gestão por competências)
 - Desenvolver um quadro conceptual consentâneo com a temática em estudo
 - Fazer uma análise do contexto social, político e legal desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à publicação do novo modelo de gestão da Escola – Decreto-Lei 75/2008
 - Construir um quadro empírico, recorrendo às práticas e percepções dos Directores de Escola da Área da Lezíria do Tejo



07-09-2011

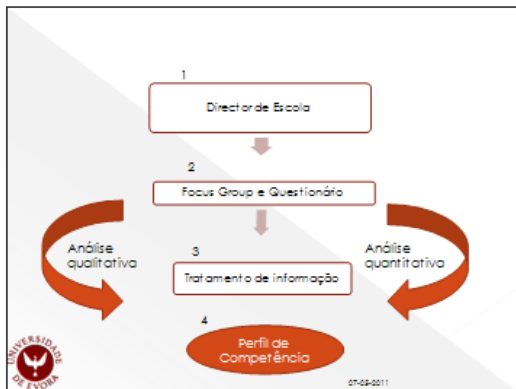
Metodologia

- Revisão da Literatura
- Recolha de dados – Focus Group e Questionário aos Directores de Escola da Lezíria do Tejo
- Análise dos dados descritiva e univariada



07-09-2011

7 e 8



Focus group

"É uma série de discussões cuidadosamente planeada e destinadas a obter as percepções sobre uma determinada área de interesse desenvolvida num ambiente descontrolado." (Krueger e Casey, 2000).

O focus group é uma técnica de pesquisa que recolhe dados através da interação do grupo sobre um tema determinado pelo investigador. (Morgan, 1997)

trata-se de reunir um pequeno grupo de pessoas para uma discussão interactiva e espontânea sobre um determinado tópico. (Morgan, 1997).

9 e 10

Focus group

Com Directores de Escola, pretende-se:

- Focalizar a discussão no tema **Competências**;
- Obter dados qualitativos sobre as suas percepções, sentimentos e maneira de pensar;
- Recolher informação a partir da interação dos membros do grupo;
- identificar as boas práticas/critérios de sucesso no seu desempenho.

↓

Definir um perfil de competências

Competências

- **Competência** – habilitação por lei para praticar actos administrativos;
- **Competência** – combinação de características/ qualidades de **uma pessoa** (saber, saber fazer, saber ser, saber evoluir) que resultam num desempenho eficaz e superior ao serviço do projecto da organização. (Martory e Crozet, 1998)

11 e 12

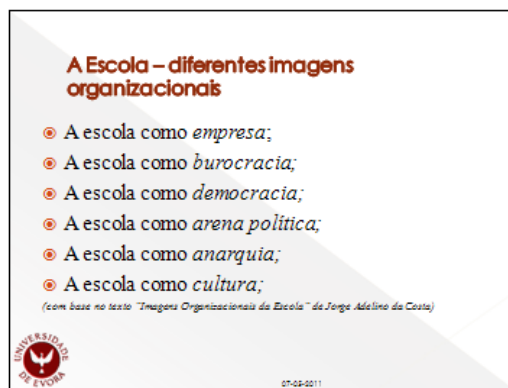
Competências

- **Conhecimento** – o que aprendemos no sistema educativo;
- **Experiência** – o que aprendemos e obtemos no trabalho que fazemos, no nosso posto de trabalho e nas nossas relações sociais;
- **Habilidades** – como usamos o conhecimento e a experiência (Sundberg, 2001)

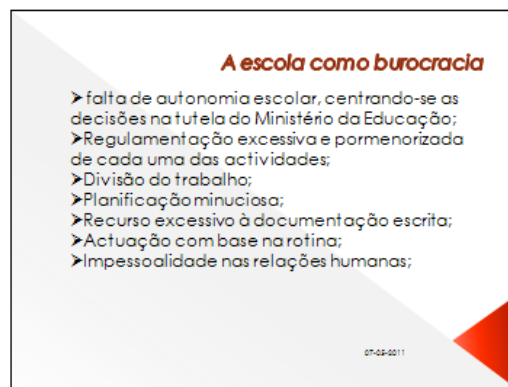
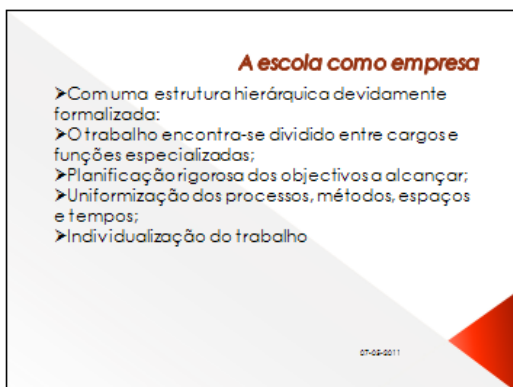
Competências

"Capacidade de demonstrar um sistema ou uma sequência de comportamentos que se relaciona com a prossecução de um objectivo e que pode ser aplicado num vasto leque de situações." (Boyatzis, 2000)

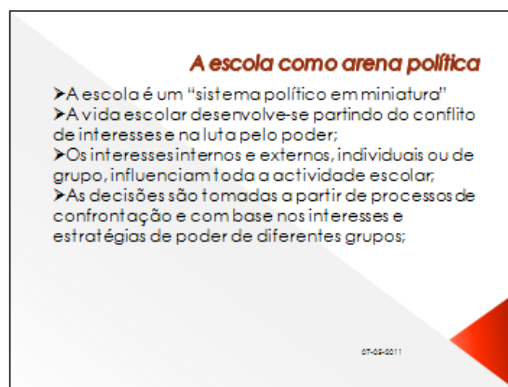
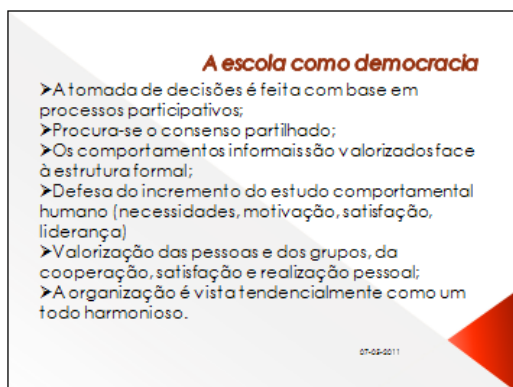
13 e 14



15 e 16



17 e 18



19 e 20

A escola como anarquia

- a escola é uma organização com uma realidade complexa heterogénea e problemática;
- A tomada de decisões surge de uma forma desordenada;
- O estabelecimento de ensino não forma um todo unido, mas antes uma sobreposição de estruturas e indivíduos;
- A escola encontra-se vulnerável ao exterior,
- Ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza no funcionamento organizacional.

07-09-2011

A escola como cultura


- Cada escola é uma escola diferente;
- O sucesso de cada escola depende da sua cultura, ou seja, numa escola bem sucedida predomina necessariamente uma cultura forte e uma partilha de valores entre os seus membros;
- A escola é representante da sociedade, valores, crenças, linguagens e rituais;
- A escola como construção social pela acção humana;
- A tomada de decisão é menos racional e menos centrada na estrutura

07-09-2011

21 e 22

Imagens organizacionais da escola (Doc. 1)

Qual é o modelo em que se revê?




07-09-2011

O Novo Modelo de Gestão – D.L. 75/2008, de 22 de Abril

Aspectos mais relevantes:

- ⊙ O reforço da participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica das Escolas;
- ⊙ O reforço das lideranças das escolas;
 - Criação do órgão unipessoal – o Director
- ⊙ O reforço da autonomia das escolas;
 - Generalização da possibilidade de celebração de contratos de autonomia
 - Melhoria do serviço público de educação (as escolas podem gerir melhores recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo do que a Administração Educativa)




07-09-2011

23 e 24

O Novo Modelo de Gestão – D.L. 75/2008, de 22 de Abril

- ⊙ A Promoção da abertura da escola ao exterior;
- ⊙ A prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve;
- ⊙ A criação de um órgão colegial de direcção – Conselho Geral;
- ⊙ A garantia de que a participação de todos os interessados é equitativa
- ⊙ O fim da prática de cometer aos professores o papel de protagonistas no exercício do poder de gestão interna;

<http://www.dgpesquisa.gov.pt/QualQual111.aspx>



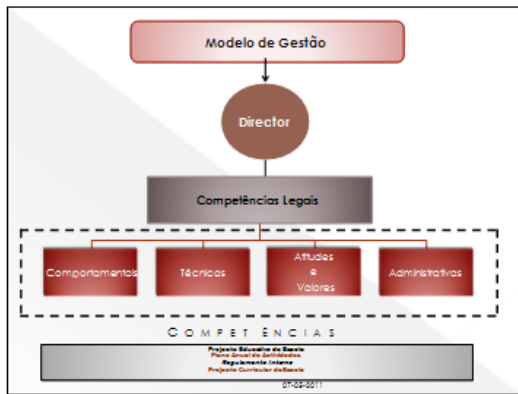
07-09-2011

Actividades de gestão (Doc. 2)

Listagem de Actividades de Gestão previstas pelo 20º art. do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril para o Director de Escola


07-09-2011

25, 26 e 27



Competências do Director de Escola como Gestor Escolar – (Doc. 3)


- Gestão vs competências



07-02-2011

Bibliografia

- ALMEIDA, Paulo, REIS, João (2006). A Raiz das Competências: Um novo paradigma para o Gestão de Recursos Humanos e o Direito do Trabalho. 1ª edição. Lisboa: Editora RH.
- ALVES, José Vitorio (1994). Organização, Gestão e Formação Educativa das Escolas. 2ª edição. Edição Asa.
- CÂNDIDO, Pedro, GUEIRA, Paulo, SOARES, GUST, Joaquim (2007). Não Humanizar Recursos Humanos de Empresas Empresariais. 1ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- COSTA, João, Gestão e Desenvolvimento de Competências. 1ª edição. Lisboa: Edição Ilêbe Plus S. A.
- CHAVENATO, Isabela (1999). Recursos Humanos, O Capital Humano nas Organizações. Editora.
- COSTA, Jorge Adalino (1994). Imagens Organizacionais da Escola. 1ª edição. Edição Asa.
- HOPFER, Alan, POTTER, John (2004). Liderança Inteligente: O que a Escola pode Mudar. Edição Editora Lusos, Évora. 2ª edição.
- NEVES, Aminda (2005). Gestão na Administração Pública. Fergamino, Lisboa. 1ª edição.
- NÚCLEO DE PSICOLOGIA. Cooperar para Recrutamento e Seleção de Pessoal (2004). Avaliação e Desenvolvimento de Competências na Administração Pública. Edição – Direcção-Geral da Administração Pública. 1ª edição.
- Legislação:
 - Decreto-Lei 75/2006. Diário da República. 1ª Série – nº 77 – 22 de Abril de 2006
 - Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86 – 14 de Outubro



07-02-2011

Anexo X – Transcrição do *Focus Group*

O que é competência?

D1- É a capacidade que determinada pessoa tem para realizar uma tarefa. (não sei dizer de outra maneira)

D3- é a capacidade de conseguir levar um conhecimento adquirido (tudo aquilo que aprendeu) se vá transformando num conhecimento de evolução, de outra forma será uma competência inadequada, que acabou por ficar amorfa. Terá de ser sempre na base do conhecimento de evolução, de adquirir novos conhecimentos.

D2 -Para mim competência é uma coisa que não é permanente. No fim de ver ali a definição de competência, que é a conjugação daqueles três elementos: conhecimento, experiência e habilidades, uma pessoa só pode dizer que é competente e que há competência no fim do trabalho feito. Por vezes as pessoas podem ser competentes numa determinada altura e noutras não são competentes. É portanto a conjugação daqueles três factores e para mim está muito bem definido. Podemos ser competentes numa coisa e noutra situação podemos não ser competentes. Depois depende de outras coisas: com quem vamos interagir.

D4 - Eu por acaso, também concordo com aqueles três factores, mas há um quarto factor que quase ninguém usa, que são as qualidades pessoais. Eu posso ter competência numa determinada área com um conjunto de pessoas e não ter noutra área com outro conjunto de pessoas. A competência não é um coisa facilmente definível. Ela tem que se adaptar a determinado sector a determinada área de trabalho. Eu pelo menos vejo na escola que há pessoas que não são nada competentes para determinados serviços mas que são para outros, portanto há aqui qualquer coisa que não é precepcionado mas que existe,

D2 – a motivação também.

D3- a capacidade de interagir com os factores internos e externos. Nos muitas vezes temos que interagir com realidades que não são aquilo que desejamos, temos que interagir com esses factores (intrínsecos ou extrínsecos ; internos ou externos) de forma a sermos capazes de usar o conhecimento, a experiência para se concluir com sucesso aquilo que se pretende.

D7 – capacidade pessoal para relacionar todos os factores inerentes às competências.

Falou de competências mortas, qual é o sentido de competências mortas?

D3- É um conhecimento adquirido que não se aplica. Para mim há pessoas muito competentes mas que não têm a capacidade de usar essa competência.

D4 – O que a Fátima está a dizer sente-se muito na escola. Eu por exemplo quando nomeio um coordenador de departamento, até aqui tinha que me cingir aos professores titulares com competências atribuídas por lei, contudo, todos nós daqui sabemos (só se não quisermos é que não dizemos) que muitos desses coordenadores não tinham a mínima competência. Enquanto que outras pessoas tinham a competência e não tinham a categoria. Hoje, Vai-se por outro lado (que é aquilo que a Fátima está a dizer) que é a competência atribuída pela formação, mas agora faltam outras competências (qualidades, capacidades...não sei o que é que são) o que é verdade muitas vezes nas escolas existem as competências mortas ou adormecidas porque aquelas

pessoas nunca tiveram a possibilidade de estar na função e às vezes quando estão são verdadeiras surpresas.

D1 – Eu concordo com o que está a ser dito. Mas acho que há um factor muito importante que é motivação. Porque algumas pessoas que não têm a competência morta, tem a competência adormecida precisam de um empurrão para que a competência que está lá adormecida vir ao de cima. Se calhar cada um de nós tem de ter a competência para motivar. Nós motivamos três sectores da escola que estão completamente desmotivados: é os alunos que lá estão e não querem estar; são os docentes que ganham mal e desempenham muitas vezes funções que não têm a ver com elas e temos os colegas que com esta revolução toda, dos últimos quatro anos, estão completamente desmotivados. E nós ainda por cima agora com este decreto lei, como um órgão unipessoal, temos que motivar esta gente toda.

D3 – Cada um dos actores não evolui se não usar essas competências que vão adquirindo de forma evolutiva para atingir o sucesso. Sucesso na vida, profissionais, nas relações.. eu neste momento questiono-me até que ponto é que nós professores, nós directores, nós cidadãos temos motivos para tanta desmotivação.

Qual o modelo de escola em que se revêm?

D2- Eu acho que nos revimos em todos.

D4 – Eu diria que tem dias. Eu por acaso conheço este livro e diria que falta ali um quinto modelo. Que é a escola caixote do lixo. Na verdade, muitas vezes sentimos isso, que fazemos muitas coisas que no dia seguinte vão para o caixote do lixo. De facto temos esse problema. Hoje sai uma lei, estamos a envolver a escola nesse trabalho, que é preciso fazer, e de repente muda tudo.

D3 – É ai que se vê a grande competência dos directores. Ser capaz de articular todos estes modelos para criar um modelo mais próximo

O modelo que mais se adapta ao modelo de escola que eu pretendo implementar que é a escola como democracia. Contudo tenho a escola como empresa... a Arena Política ... mais que nunca o conselho Geral é a política na escola

D6 – Eu revejo-me no modelo de escola como democracia e acho que quando deixar de ser assim algum dia eu deixo de me rever nesta função. Eu também entendo que os outros também apareçam de vez em quando. Esporadicamente há um ou outro apontamento de escola burocrática, escola empresa. Mas a democracia tem de estar à frente de todos os outros senão deixo de me rever nesta função.

D7- O mais utópico é escola como cultura.

D2 – Politicamente o mais correcto é dizer que queremos uma escola democrática. Só que é muito difícil ter uma escola democrática, porque o que é democrático para mim pode não ser para outro elemento da minha escola. A minha liberdade termina quando vai limitar a liberdade de outra pessoa. O modelo da escola democrática seria o ideal, se as pessoas vivessem a pensar num determinado objectivo e a convergir para o sucesso da escola. Agora quando as pessoas (e é o que se passa na nossa escola) vivem centradas no seu umbigo, só pensam em si, não pensam que se têm de sacrificar um bocadinho em prol da escola e dos outros. E neste momento

ninguém se sacrifica. Isto é um pouco como aquele ditado da América “Não penses o que é que a América pode fazer por ti, pensa no que é que tu podes fazer pela América” e só a minoria é que sacrifica. E a partir daí a escola como democracia por vezes é difícil e temos de partir para outros modelos.

D6- eu acho que a escola democracia. O director tem de construir esse sentimento na escola. Levando todos a participar. É importante as pessoas sentirem que participam, que deram a sua opinião, pelo menos, que foram úteis, que contaram.

D1 - Eu, como sou treinador de futebol, quando os jogadores estão em campo e tenho de tomar uma decisão, peço opinião aos meus adjuntos. No entanto, a ultima decisão é minha. Mesmo que essa decisão não vá de encontro à deles. Mas sou eu o responsável. Como director de uma escola é a mesma coisa

D2 - Há pessoas que já não estão lá apenas deixaram a carroçaria.

D2 -Eu gostaria de ter autonomia para decidir que fica na escola. Não é justo que chegue a esta altura do ano e tenha de mandar embora professores que eu considero competentes, porque foram lá colocadas com horários de 21 horas. Gostaria que me dessem autonomia,

D3-Eu como directora até posso concordar, como professora não gostaria que as escolas tivessem essa autonomia na contratação de pessoal docente. Perderíamos oportunidade de poder competir em igualdade.

D2 - Mas eu até acho bem que as pessoas sejam colocadas pelo Estado, no entanto eu poderia decidir, sobretudo em relação aos contratados se posso ficar com elas. Com os funcionários é a mm coisa, eu tenho POC que demoram a moldar a aperfeiçoar, e quando estão aptos para o serviço vão se embora. Os meus melhores amigos são os maus.

D2- Há imensas pessoas que nesta altura, me apresentam atestados com problemas de saúde limitando-me a distribuição de serviço. Só me falta receber um atestado a dizer que a pessoa é reactiva ao período da manhã.

D5- Eu já tive um.

D6- A motivação é muito importante.

D6- As pessoas podem ser moldadas

D4: se fizermos uma lista com os bom, os assim-assim e os maus, os maus são tão poucos.

Acham que este modelo é bom?

D1-O modelo é bom, no entanto deveriam dar tempo para a sua implementação e depois para o avaliar.

D3- Não chegamos a fazer uma avaliação séria do modelo para verificar com veracidade se é o que se adequa à realidade da comunidade educativa.

Não é muito transparente na forma como elege o director, na minha opinião o CGeral é muito politizado pelo poder autárquico.

Seria mais coerente se fosse o colégio dos docentes e não docentes a escolher quem os deveria gerir.

Os directores são praticamente os mesmos, quem constituiu o conselho geral transitório pode manipular quem lá ficava.

D3-É uma realidade que votam nos que estão no terreno e são conhecidos ou que mostraram trabalho, não é fácil fazer comparação entre os candidatos.

A autarquia tem muita representatividade na escola

Eu já tenho competências que me são delegadas pela autarquia

Já em 1991 numa formação sobre gestão escolar, uma professora me dizia que caminhávamos a curto prazo, e nessa altura começavam-se a agrupar as escolas, para os (ela não chamava mega) agrupamentos, onde existiria um economista ou gestor a nível autárquico e directores pedagógicos em cada escola.

D7- Para mim o fundamental dentro do conselho geral é conquistar a associação de pais. SE tivermos os pais de acordo connosco, as decisões são mais fáceis.

D4-João Há uma escola em que um pai é o presidente do conselho pedagógico e no dia seguinte à tomada de posse, estava à porta de uma escola para saber se estava tudo a correr como deve de ser.

D1 - Eu, fui eleito pelo conselho geral transitório e, na primeira reunião que tive com o conselho geral, (definitivo, já com outros elementos) tive apresentei-lhes o meu projecto para aquela escola e o projecto educativo da escola. Para eles tomarem conhecimento e terem consciência do que eu queria para aquela escola.

D3 – eu às vezes vou para casa e ponho-me a pensar... (por acaso ate nem levo muito a escola para casa) mas ... tenho dias em que reflecto ... assim: será que aquilo que estou a fazer com aqueles miúdos, homens de amanhã, é o correcto? Será que este trabalho está a ser bem feito?

Mas reflectires sobre isso é, à partida, já muito importante.

O que é uma escola? (professor)

D2 e D4- É uma organização complexa. (duas pessoas)

Local de aprendizagem e vivencia, com seres em formação e em relação.

É um local de transformação social.

A escola é o encontro de saberes entre professores alunos e comunidade, em que os professores têm entre outras a tarefa de de avaliar e certificar saberes.

A escola é um sistema pedagógico mas muito burocrático .

A escola é o local onde as crianças desenvolvem as suas capacidades físicas, psicológicas e sociais.

A escola é o local de transmissão de conhecimentos, onde se aprende e adquire os instrumentos necessários para desenvolver e aplicar esse mesmo conhecimento.

A escola é a filosofia do crescer, em socialização e aprendizagem promovendo nos que a frequentam o crescimento integral.

No que é que este modelo poderia ser melhorado?

D3-Valorizando mais a importância do Projecto Educativo.

Sim, porque o projecto Educativo é um documento de afirmação e autonomia.

Como é que a participação das pessoas podia ser melhorada?

D3- dando-lhe o sentido de pertença,

D6-fazendo que as pessoas participem na vida da escola

O director não tem voto no conselho geral

Mas o conselho geral são os accionistas da empresa e o gestor está a trabalhar, no fundo, para eles.

Há pessoas que estão no conselho geral que não fazem a mínima ideia do que é uma escola, do que se passa na escola.

D3- Não será por incompetência que as pessoas de fora não participam de forma empenhada, mas porque desconhecem como se desenvolve o processo aprendizagem e qual a forma de intervenção que podem ter, tem outras experiências de vida, que serão não menos importantes...

D5 -Por acaso nós conseguimos cooptar pessoas com quem temos uma excelente relação, e que já eram nossos parceiros. Por isso corre muito bem.

D3 - Eu vou deixar de ser directora e neste momento estão a eleger o novo director. Temos quatro candidatas, duas pessoas de Lisboa. Só sei que uma é da Malveira e que tem um excelente currículo. No entanto, nenhuma delas esteve (ou conhece a escola) a pessoa que esteve na escola é que tem mais oportunidades e provavelmente vai ficar.

Os elementos do conselho geral têm critérios de selecção?

D5- Não, e ainda bem, senão bastava analisar os currículos, preencher uma *chek list* e não olhavam a outros aspectos importantes.

D4-Mas se não gostarem dos directores é fácil destitui-los. Demiti-los

D3- O CG é hoje um poder na vida da escola.

Há quem diga que se as eleições para os directores tivessem sido depois das eleições, muitos não seriam eleitos.

A relação com o poder e com a autarquia é muito importante e está muito presente na escola.

Anexo XI - Actividades de Gestão vs Tipo de Competências

Actividades de Gestão		Tipo de competências			
		Comportamentais	Administrativas	Técnicas	Valores
1	Gestão dos Recursos educativos (espaços, equipamentos, instalações)		1	1	
2	Planificação do ano lectivo		1	1	
3	Implementação do Projecto Educativo	1			1
4	Relacionamento com o Conselho Geral	1	1		
5	Relacionamento com o Conselho Pedagógico	1	1	1	
6	Relacionamento com a comunidade educativa	1			1
7	Relacionamento com a comunidade externa (Associações, E.E e Administração Local)	1			1
8	Avaliação do desempenho docente		1	1	
9	Implementação do Plano anual de Actividades	1	1		
10	Gestão financeira e patrimonial (orçamento, conta de gerência)		1	1	
11	Gestão Pedagógica	1	1	1	1
12	Organização do trabalho com os coordenadores de escola/Departamento	1		1	1
13	Definição de critérios para a escolha de coordenadores de escola/ Departamento	1	1		
14	Planear e assegurar a gestão das actividades de acção social		1	1	
15	Recrutamento de pessoal docente		1	1	
16	Supervisão dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos	1	1	1	
17	Aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente	1	1	1	
18	Gestão cultural	1	1		1
19	Assegurar que os alunos seguem as regras estabelecidas	1			1
20	Assegurar que exerce o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente	1			1
21	Definição do regime de funcionamento da escola		1	1	

Actividades sugeridas pelos Directores

25	Atendimento aos pais e Encarregados de Educação	1			1
26	Representação da Escola/Agrupamento				
27	Fazer cumprir o estipulado nos documentos orientadores/decisões tomadas				
28	Exercer o poder disciplinar sobre os alunos				
29	Gestão de conflitos entre alunos, docentes e pais	1	1	1	
30	Relacionamento com o poder centra e regional	1	1		
31	Cumprimento de tarefas administrativas, burocráticas solicitadas pela tutela				
32	Relacionamento com a autarquia				
33	Trabalho burocrático e administrativo				
<i>Total</i>		17	17	13	9