

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**DEPARTAMENTO DE GESTÃO E ECONOMIA**



Dissertação de Mestrado em Gestão

**UM MODELO DE REFERÊNCIA PARA A GESTÃO  
ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA QUINTA DAS  
PALMEIRAS DA COVILHÃ**

**Maria de Lurdes Bernardo Brás**

Covilhã, 2008

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**DEPARTAMENTO DE GESTÃO E ECONOMIA**

**UM MODELO DE REFERÊNCIA PARA A GESTÃO  
ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA QUINTA DAS  
PALMEIRAS DA COVILHÃ**

**Maria de Lurdes Bernardo Brás**

Dissertação de Mestrado em Gestão realizado sob orientação do Professor Doutor **Mário José Batista Franco**, Professor Auxiliar no Departamento de Gestão e Economia da Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2008

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste estudo só foi possível porque em todos os momentos pude contar com o apoio, a colaboração, a solidariedade, o encorajamento, enfim, o estímulo e o contributo das pessoas amigas e próximas. Por isso, expresso a todas elas o meu mais sentido e reconhecido agradecimento.

Presto especial agradecimento e louvor ao orientador científico da investigação, o Professor Doutor Mário Franco que com a sua experiência, empenho, compreensão e uso de sabedoria, pacientemente, me orientou na investigação, desde a fase preliminar do projecto até ao ponto final desta dissertação, também pelo seu incentivo e inúmeras contribuições para a realização da mesma, pelo estímulo das minhas próprias descobertas, bem como pelo seu dinamismo académico, pessoal e pela sua confiança e amizade.

Um agradecimento especial, ao Dr. Alfredo Serra, meu querido irmão, que com a sua sabedoria, conhecimentos académicos e experiência, informalmente, me co-orientou, apoiou e incentivou em todos os momentos de desespero.

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras da Covilhã, pela possibilidade que me deu em realizar o estudo na sua escola e pela permissão e colaboração na aplicação dos instrumentos de recolha de dados, bem como pela sua paciência, gentileza e disponibilidade de responder à entrevista, expresso o meu mais profundo agradecimento.

Os meus sinceros agradecimentos aos docentes da escola em estudo que tiveram a paciência e gentileza de responder ao questionário, sem o seu contributo não teria sido possível chegar aqui.

O meu obrigado à auxiliar de Acção Educativa da escola em estudo, Sra. Orlanda, pela sua colaboração na aplicação do questionário e pela simpatia e boa disposição com que sempre me recebeu.

À Dr.<sup>a</sup> Noémia Carrola agradeço os préstimos pela tradução do resumo.

Aos familiares mais próximos agradeço pelo apoio e pela sua compreensão nos piores momentos e pelo tempo e presença de que se viram privados.

## Um Modelo de Referência para a Gestão Escolar: O Caso da Escola Quinta das Palmeiras da Covilhã

### **Resumo**

A estrutura do novo modelo de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, nomeadamente, a formação profissional do director/gestor escolar, e as dinâmicas de relação do director/gestor com a comunidade educativa são os vectores principais desta investigação subordinada ao tema: “Um modelo de referência para a Gestão Escolar: O Caso da Escola Quinta das Palmeiras da Covilhã”.

A problemática foi operacionalizada a partir da questão de investigação seguinte: “Os Gestores escolares devem ser portadores de formação específica na dimensão pedagógica e no domínio da gestão técnica da escola?”. O objectivo geral desta investigação é referenciar um modelo de gestão escolar assente na autonomia e na gestão escolar em que o director/gestor tem uma determinada formação académica especializada, ou não, e a importância deste modelo para o sucesso da escola e a qualidade do ensino.

Metodologicamente, definiram-se três dimensões de estudo: a formação do director/gestor; as capacidades e competências de decisão; e a gestão estratégica nas escolas. Estas dimensões foram sistematizadas nos dois principais instrumentos de recolha de dados, entrevista ao Presidente do Conselho Executivo e questionário aplicado aos docentes desta mesma instituição, aplicados para fundamentar a formação específica do director/gestor numa escola com autonomia contratualizada (Quinta das Palmeiras da Covilhã). Deste modo, recorreu-se a uma abordagem de investigação mista (qualitativa e quantitativa) com vista a conseguir uma triangulação dos dados obtidos.

Pela análise e interpretação dos resultados obtidos, depreende-se que numa escola com autonomia contratualizada, a gestão escolar deve assentar nos pressupostos de um modelo estratégico. Consequentemente, exige-se uma formação específica nas dimensões pedagógica e técnica da gestão da escola, para o exercício das funções de director/gestor, para o desenvolvimento duma escola de sucesso com ensino de qualidade.

**Palavras – chave:** Autonomia; Gestão escolar; Planeamento; Estratégia; Liderança; Modelo.

## A Reference Model for School Management: The Case of Quinta Das Palmeiras´ School in Covilhã

### **Abstract**

The structure of the new model of autonomy, administration and management of public schools, particularly vocational training of the school director / school manager, and the dynamic relationship of the director / manager with the educational community are the main vectors of this research related to the theme: " A model of reference for School Management: The case of Quinta das Palmeiras´ School in Covilhã".

The problem was operationalised from the question of research: "Must School Managers have a specific training in the field of educational and technical management of school?". The overall aim of this research is pointing to the model of school management based on autonomy and management in which the director / manager has a certain academic educational specialisation, or not, and the importance of this model for success in school and quality of education.

Methodologically, three dimensions of study have been defined: formation of the director / manager; capacities and decision-making skills, and strategic management in schools. These dimensions were systematized in the two main instruments for collecting data, by interviewing the President of the Executive Council and by administering a questionnaire to teachers of that institution, applied to support the training specified director / manager in a school with autonomy contractually (Quinta das Palmeiras of Covilhã). Thus, we turned to a joint approach to research (qualitative and quantitative) with the aim of achieving a triangulation of data obtained.

With the analysis and interpretation of data, it is clear that in a school with contractually autonomy, school management should be based on the assumptions of a strategic model. It requires a specific training on the dimensions of pedagogic and technical the management of the school, for the duties of director / manager for the development of a school of success with high-quality teaching.

**Keywords:** Autonomy, School management, Planning, Strategy; Leadership; Model.

## INDICE GERAL

<i>Resumo</i> .....	<i>ii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>iii</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>vi</i>
<i>Índice de Quadros</i> .....	<i>vi</i>
<i>Índice de Tabelas</i> .....	<i>vi</i>
<b>1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA</b> .....	<b>1</b>
1.1. Fundamentação Teórica e Normativa .....	1
1.2. Justificação e Pertinência do Tema.....	4
1.3. Objectivos e questões de investigação.....	6
1.4. Estrutura da dissertação .....	7
<b>2. ORGANIZAÇÃO SISTÉMICA DAS ESCOLAS</b> .....	<b>9</b>
2.1. Introdução .....	9
2.2. Incursão pelas Teorias das Organizações .....	9
2.3. Organizações e Instituições .....	17
2.4. A Escola-Organização .....	20
2.5. Modelos de Gestão Escolar e sua Tipologia.....	22
<b>3. MODELOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS</b> .....	<b>26</b>
3.1. Introdução .....	26
3.2. Democracia Representativa e Democracia Participativa .....	27
3.3. Lógicas de Poder e Autoridade.....	31
3.4. Descentralização vs. Centralização desconcentrada.....	33
3.5. Cultura Organizacional da Escola.....	36
3.6. O Paradigma da Autonomia na Gestão das Escolas .....	38
<b>4. GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ESCOLAS</b> .....	<b>42</b>
4.1. Introdução .....	42
4.2. Estratégia e Planeamento .....	43
4.3. Processo de Tomada de Decisão.....	46
4.4. Gestão Estratégica nas Organizações Escolares .....	49
4.5. Modelo de Gestão Estratégica .....	50
4.6. Síntese sobre o modelo de análise proposto .....	58
<b>5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>59</b>
5.1. Introdução .....	59
5.2. Objectivos específicos .....	60
5.3. Tipo de Estudo e Desenho da Investigação .....	60
5.4. Contexto de análise.....	63
5.5. Selecção do Caso e Amostra.....	64
5.6. Instrumentos para recolha de dados.....	64
5.7. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados .....	67

<b>6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>70</b>
6.1. Análise de Conteúdo – Entrevista ao Presidente do Conselho .....	70
6.1.1. Caracterização individual e situação profissional do Presidente do Conselho Executivo .....	70
6.1.2. Percepções sobre a formação do director/gestor executivo .....	71
6.1.3. Percepções sobre as competências/capacidades de decisão/liderança do director executivo/líder. ....	72
6.1.4. Percepções sobre a Gestão Estratégica nas Escolas.....	75
6.2. Análise Estatística – questionário aos professores .....	79
6.2.1. Caracterização individual e situação profissional.....	79
6.2.2. Percepções sobre a formação do director/gestor executivo .....	80
6.2.3. Percepções sobre as competências / capacidades de decisão / liderança do director executivo/líder. ....	86
6.3. Síntese dos resultados obtidos: análise comparativa .....	94
<b>7. CONSIDERAÇÕES GERAIS .....</b>	<b>98</b>
7.1. Conclusões Gerais.....	98
7.2. Limitações e sugestões para futuras investigações .....	100
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>108</b>
I. GUIÃO DE ENTREVISTA A PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO .....	I
II. QUESTIONÁRIO .....	III
III. TABELAS DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS .....	IX

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Tipologia de Modelos de Decisão .....	48
Figura 2. Modelo de Gestão Estratégica .....	51
Figura 3. Desenho da Investigação .....	62
Figura 4. Competências / Capacidades do Gestor/Líder na Gestão Estratégica .....	97

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1. Matriz referente às razões que fundamentam a formação do director/gestor executivo .....	81
Quadro 2. Matriz referente às directrizes de actuação do director/gestor .....	84
Quadro 3. Matriz referente aos comportamentos do líder .....	87
Quadro 4. Matriz referente às capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas) .....	90
Quadro 5. Matriz referente à valoração da actuação do líder para o sucesso do ensino e qualidade da escola .....	92
Quadro 6. Análise Comparativa dos Dados Obtidos – Pontos Fortes .....	95

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Caracterização pessoal e profissional da amostra .....	IX
Tabela 2. Análise das razões que fundamentam a formação específica do director/gestor .....	X
Tabela 3. Formação específica do director/gestor executivo .....	X
Tabela 4. Análise do grau de concordância com os enunciados seguintes, por parte do director/gestor .....	XI
Tabela 5. Análise dos comportamentos do líder .....	XI
Tabela 6. Capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas) .....	XII
Tabela 7. Actuação do director/gestor executivo para o sucesso da escola e qualidade do ensino .....	XII

## **1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA**

### **1.1. Fundamentação Teórica e Normativa**

Em Portugal, a causa da educação e a administração e gestão das escolas, bem como a sua organização, já têm uma longa tradição política, administrativa e sociocultural, e tem sido objecto de abundante literatura e investigação, quer relativamente ao passado quer relativamente aos factos mais recentes (Lindinho, 2003).

O enfoque na Gestão, Administração e Autonomia das Escolas ganhou visibilidade na década de 70, em especial com a aprovação da Constituição da República Portuguesa de 1976, em que é marcante a ideia de participação (entendida como um processo global que se estende aos diferentes aspectos e domínios da vida política, social, económica, cultural, etc.), inevitavelmente, ligada à gestão democrática nas escolas. Mas é com a publicitação da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), e depois com a Reforma do Sistema Educativo – RSE – que se avoluma a discussão acerca da administração e gestão das escolas (Serra, 2007).

Após a revolução do 25 de Abril de 1974, dá-se uma evolução da administração da educação em Portugal. Com a implantação da democracia, ganham força os ideais democráticos, dando origem ao aparecimento de novas concepções na educação, com a mudança do centro das atenções do professor para o aluno, encarado agora não apenas como objecto mas também como sujeito da sua própria aprendizagem.

No início dos anos 70, em pleno “Período Marcelista”, na sequência da divulgação de que o ensino iria ser “democratizado”o então Ministro da Educação Veiga Simão apresenta as linhas gerais do seu projecto.

As estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário são alteradas pelo Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro, dando-lhes “autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção-Geral da Administração Escolar” (art. 1.º).

Com o “25 de Abril”, assiste-se, na sociedade portuguesa, a uma libertação de tensões acumuladas durante décadas, o que se propaga rapidamente às escolas, alterando significativamente a sua vida interna e o próprio sistema educativo.

Entretanto, foi publicada legislação diversa e bastas vezes avulsa, até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que consolidou o modelo político na “gestão democrática” iniciado com o “25 de Abril”. A democratização política e as mudanças educacionais que se seguiram ao “25 de Abril” tiveram lugar num contexto histórico, marcado inicialmente por uma hegemonia política de esquerda, que promoveu a ruptura com os modelos de administração e gestão que até então vigoravam, dado que é praticamente impossível falar de autonomia das escolas antes dessa data (Serra, 2007).

Na transição dos modelos de gestão autocrática e de direcção não democrática (anteriores ao 25 de Abril) para os modelos que se lhe seguiram, surgiram formas de autogestão que, conforme os diferentes casos, fizeram cortes mais ou menos radicais com a estrutura central do Ministério da Educação, dando origem a algumas formas de autonomia geralmente legitimadas por práticas de democracia directa.

A propósito, Lima (1992:199-200) refere que: “nas escolas, designadamente nas escolas do ensino secundário, foi despoletado com o 25 de Abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central (...), em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as concepções autogestionárias”.

Algumas destas práticas de gestão foram sendo reconhecidas pela administração central, acabando por ser normativamente regulamentadas, nalguns casos, pelo Ministério da Educação, dando origem à consagração legal da denominada “gestão democrática”<sup>1</sup>.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76 surge, sem serem avaliados os resultados da experiência do Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro. Com base no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, foi-se afirmando, progressivamente, a denominada “gestão democrática”. Foi estabilizada e normativamente regulada por grande quantidade de legislação complementar (com realce para o regulamento do Conselho Pedagógico, que foi objecto de alterações diversas), podendo afirmar-se que a “segunda edição da gestão democrática”, como a ela se referiu Lima (1992), foi estabilizada durante uma década (1976-1986) e reproduzida, no essencial, durante mais uma outra década (1986-1998), apenas havendo a registar a sua substituição pelo “novo regime de

---

<sup>1</sup> (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro)

direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Durante o ano de 1984, são publicados o Decreto-Lei n.º 215/84, de 3 de Julho, que vem definir o regime aplicável às comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e o Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, que transfere para os municípios competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares.

Em Março de 1986, na concretização de alguns dos seus objectivos programáticos, o X Governo Constitucional dá posse à Comissão de Reforma do Sistema Educativo – CRSE – e inicia-se um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal.

Na linha da Constituição da República Portuguesa de 1976 (entretanto revista em 1982), a Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, confere grande importância à participação na educação e na gestão das escolas, adoptando como princípio do Sistema Educativo: *“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”* (artigo 3.º, b).

Os anos 90, relativamente à administração e gestão das escolas públicas, são marcados por dois períodos. Até à tomada de posse do XIII Governo Constitucional, assiste-se a uma continuidade do “modelo” instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, apenas interrompido pelo “novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (aplicado, em regime de experiência limitada, a 49 escolas e 5 áreas escolares). Com a tomada de posse do XIII Governo Constitucional, e decorrente do seu Programa de Governo, o Ministério da Educação apresenta o Pacto Educativo para o Futuro (1996) que define entre os seus objectivos estratégicos *“Modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo”* e *“Fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação”* cuja concretização passa pela assumpção de compromissos para a acção (Delgado e Martins, 2002).

Poder-se-ia pensar que, a partir daqui, estavam criadas as condições para a implementação de um novo “modelo” de gestão, administração e autonomia das escolas públicas, de acordo com as propostas apresentadas no estudo prévio – CAA, 1996.

Porém, como refere Afonso (1999: 49), “...as políticas públicas concretas, não são a concretização automática dos projectos de quem detém a autoridade política formal (...)”.

O Regime de Autonomia das Escolas/Agrupamentos, fixado pelo Decreto-lei 115-A/98, não sendo um documento perfeito, contém um conjunto de ideias que poderiam ter conduzido a uma maior democraticidade na gestão das escolas. Este diploma concretiza os princípios de participação, democraticidade e integração comunitária e, no seu preâmbulo, identifica a autonomia das escolas e a descentralização como “*aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação*”. Desde logo, propunha uma separação entre as funções de Administração (definição da Política Educativa/ Projecto Educativo) que passou a ser cometido a um novo órgão – a Assembleia de Escola – e as funções de Gestão (execução do Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades) função da responsabilidade do Conselho Executivo/ Director Executivo<sup>2</sup> (Pinhal & Viseu, 2001). Porém, o desenvolvimento da autonomia das escolas exige que sejam tidas em conta as diferentes dimensões da escola: sua organização interna; assumpção pelo poder local de novas competências com a transferência de meios adequados e constituição de parcerias sócio-educativas.

## **1.2. Justificação e Pertinência do Tema**

Hoje não é difícil obter o consenso sobre a necessidade de transformar as estruturas e dinâmicas da gestão das escolas para que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia financeira e democratização política.

O referido no subponto anterior, enquadramento normativo/legal, permite perceber que a gestão profissionalizada das escolas é uma necessidade presente e actual do sistema organizacional da educação em Portugal. Como sublinha Barroso (2000a:

---

<sup>2</sup> Ver relatório produzido no âmbito do Programa de Avaliação Externa do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. (Protocolo ME/FPCE de 28 /4/1999), Pinhal, J. & Viseu, S. (2001), in: [http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/relatorios\\_pae/relatorio\\_6.pdf](http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/relatorios_pae/relatorio_6.pdf)

209), “o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão”.

Na verdade, se a tarefa da gestão escolar não era simples, com a implementação do actual “modelo” complexifica-se. Pois, a par com a autonomia conferida às escolas por via do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, ocorre um processo de transferência de competências e atribuições para o poder local na área da educação.

Roberto Carneiro, citado por Vicente (2004), defende que o atraso na educação se tem avolumado nos últimos 200 anos e que é necessário ultrapassá-lo nos próximos 20 anos. Para que tal se verifique, é necessário introduzir profundas mudanças em todos os sectores, níveis e dimensões de ensino, nomeadamente, na organização e gestão das escolas.

Se é certo que a legislação, actualmente em vigor, propõe um modelo de autonomia geradora de dinâmicas conducentes a uma escola de qualidade, não é menos verdade que a tradição centralista do Estado, bem como a cultura burocrática que ainda domina (n)as escolas, mantém, em regra geral, a prática e o culto do “funcionalismo”, da estabilidade ou estagnação e da inércia (Vicente, 2004).

Tendo em atenção os estudos existentes sobre a matéria (e.g. Carneiro, 2000), as recomendações da Inspeção Geral da Educação e os objectivos da União Europeia, a operacionalização da mudança no ensino exige um investimento na formação de lideranças capazes, de modo a que a passagem de uma administração centralizada e distante, para uma administração e gestão escolar local, baseada na autonomia vivida, participada e assumida provoque um efectivo envolvimento de todos os actores do sistema, no sentido da criação de uma escola de qualidade, criativa, crítica, pró-activa, eficaz e eficiente.

A gestão participativa e a preocupação com a qualidade implicam uma efectiva liderança que promova a participação de todos na definição do projecto educativo da escola, bem como a sua concretização, ou seja, a construção da escola como organização aprendente (Vicente, 2004).

Na última década tem-se assistido à publicação, com bastante regularidade, de normativos que, aparentemente avulsos, parecem querer configurar as peças de um *puzzle* que poderá vir a constituir um corpo de uma futura “Lei de Qualidade” para o ensino não superior. São disto exemplo: a lei orgânica do Ministério da Educação, a carta educativa, os conselhos municipais de educação, o estatuto do aluno do ensino não superior (...). Foram, no entanto, anunciados alguns projectos, nomeadamente, o

financiamento das escolas em função dos seus resultados e a gestão profissionalizada das mesmas. Actualmente, com a aplicabilidade do Decreto-Lei nº115-A/98 (regime de autonomia e gestão de escolas) a direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (...). Ainda, de acordo com o mesmo Diploma, os detentores dos referidos cargos devem possuir formação específica qualificada: “*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, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis nºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro; b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escola*” (artigo 19.º, 4).

Porém, constata-se que na prática os cargos de gestão são desempenhados por docentes que não reúnem cumulativamente as condições fixadas na legislação e num número significativo de escolas obedecem ao estipulado na alínea b), da referida legislação.

### **1.3. Objectivos e questões de investigação**

Dado o exposto, o presente estudo visa relacionar o perfil do director executivo com a qualidade do respectivo desempenho na gestão das escolas e, conseqüentemente, com a qualidade das escolas.

Neste processo investigativo, aborda-se, para o efeito, as dimensões da autonomia e da descentralização, por sua vez, estas são sistematizadas no desenvolvimento dos conceitos da participação, do poder e da autoridade, da liderança e da tomada de decisões, do planeamento estratégico e da gestão da escola (*J. Adelino Costa, 2000*).

Neste âmbito, é propósito deste estudo, partindo da análise do modelo de gestão da Autonomia inscrito no D.L. n.º 115-A/98, de 4 de Maio, identificar os pontos fortes e os pontos fracos deste modelo e questionar o perfil do gestor escolar, tomando, neste caso, por referência o requisito da formação especializada.

Neste sentido, começa-se por formular algumas questões: O director faz a diferença? Quem deve gerir a escola? Que formação deve ser exigida ao director

escolar? O Director da Escola deve ser responsável pelo sucesso da escola e pela qualidade do ensino?

Esta problematização é, deste modo, reforçada na questão central da investigação: “Os Gestores escolares devem ser portadores de formação específica na dimensão pedagógica e no domínio da gestão técnica da escola?”

Na resposta à questão que norteia esta investigação, pretende-se a consecução do seguinte objectivo geral: **Referenciar um modelo de gestão escolar assente na autonomia e na gestão escolar em que o director/gestor escolar tem uma determinada formação académica especializada, ou não, e mostrar a importância deste modelo para o sucesso da escola e a qualidade do ensino.**

Para alcançar este objectivo e outros mais específicos, o estudo limita-se a uma escola secundária com 3º ciclo: Escola Quinta das Palmeiras da Covilhã.

#### **1.4. Estrutura da dissertação**

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro ponto é composto pelo enquadramento teórico e normativo do problema, com a exposição da justificação do tema, o objectivo e questões de investigação e a própria descrição da estrutura da investigação.

Para além deste primeiro ponto introdutório, este trabalho está ainda estruturado em duas principais partes: teórica e empírica.

A parte teórica começa com o segundo ponto onde se aborda, de forma sintética, uma incursão pelas principais Teorias das Organizações, fazendo-se ainda uma análise crítica a modelos de gestão escolar e suas tipologias.

Posteriormente, no terceiro ponto descreve-se os modelos de gestão democrática em vigor nas escolas portuguesas. Assim, começa-se por definir os pilares basilares que enformam estes modelos da escola democrática: democracia representativa e democracia participativa; descentralização versus centralização desconcentrada e autonomia. Serão ainda referidas algumas lógicas de poder e autoridade e o conceito de cultura organizacional da escola, considerando a sua pertinência num contexto de aplicabilidade da autonomia.

No quarto ponto, descreve-se um modelo conceptual da gestão estratégica escolar onde está descrito, de forma detalhada, as fases que o constituem, bem como as

principais variáveis de cada uma destas fases e as vantagens para o sistema escolar.

Na segunda parte (investigação empírica), o quinto ponto refere a metodologia de investigação, onde se expõe os procedimentos metodológicos utilizados, nomeadamente, os objectivos específicos da investigação, o desenho e tipo de abordagem utilizada, as fontes de informação, a organização sistematizada dos indicadores e por fim a análise e interpretação dos dados. Os resultados apurados em cada caso são ainda comparados e discutidos à luz da fundamentação teórica.

No último ponto, apresentam-se as considerações finais onde serão referidas as principais conclusões acerca deste estudo, bem como algumas recomendações e sugestões para futuros trabalhos de investigação, nesta área do conhecimento.

## **2. ORGANIZAÇÃO SISTÊMICA DAS ESCOLAS**

### **2.1. Introdução**

Desde sempre o Homem compreendeu a necessidade de planear, organizar, decidir, isto é, de administrar, tendo recorrido, na maior parte dos casos, a uma estrutura organizativa piramidal. Os primórdios da Administração podem ser encontrados na antiguidade, nomeadamente, no Antigo Egipto. Em 1776, Adam Smith, na sua obra «*A Riqueza das Nações*», dedica um capítulo à *divisão do trabalho*.

O estudo das organizações é essencial para a compreensão das sociedades contemporâneas. Os indivíduos, desde que nascem, e ao longo de toda a sua vida, têm necessidades que são satisfeitas pelos bens e serviços produzidos em diferentes organizações: escolas, hospitais, empresas, etc.

Para além da apresentação das diversas abordagens da organização, pretende-se, neste ponto, mostrar como tem sido a evolução do conceito “escola-organização” e como essa evolução tem contribuído para o desenvolvimento das organizações escolares, devido a mudanças da sua envolvente externa, a nível social e institucional e, simultaneamente, a nível económico, tecnológico e cultural.

Ainda, neste ponto, far-se-á referência aos modelos de gestão escolar desenvolvidos, explicitando o conteúdo e finalidades de um modelo de gestão das organizações escolares em termos comparativos com as teorias organizacionais.

Nesta sequência, começar-se-á por fazer uma pequena revisão de algumas das teorias mais conhecidas no contexto organizacional, sem nunca esquecer que a transição de uma teoria para outra, está sempre dependente dos pressupostos adquiridos anteriormente, de modo a completar e actualizar alguns dos aspectos menos explorados de modo a criar uma nova teoria. De facto, nada surge do nada, tudo tem de ter uma base que poderá ser desenvolvida para descobrir novas teorias.

### **2.2. Incursão pelas Teorias das Organizações**

Na perspectiva organizacional e de gestão, existem várias correntes de pensamento, sendo que cada uma atribui maior importância a algumas variáveis em detrimento de outras.

Segundo Afonso (1993), a Teoria das Organizações iniciara-se a partir das preocupações práticas de gestão com o controlo e a eficiência nas organizações, vindo em seguida a evoluir para outras abordagens múltiplas e divergentes.

Na tentativa de organizar as diferentes aproximações da vida organizacional, as Teorias Organizacionais podem ser observadas como fazendo referência especificamente a: (1) preocupações com a eficiência; (2) necessidades humanas; (3) cultura organizacional; (4) e política e tomada de decisões (Sergiovanni et al., 1987).

A primeira abordagem científica da organização do trabalho foi protagonizada por Frederick Taylor, em 1911. A Administração Científica do Trabalho coloca a sua ênfase nas tarefas executadas pelos operários, sendo o precursor da medição dos tempos e dos movimentos dos operários, com o objectivo de melhorar a eficiência produtiva. Taylor procura a melhor maneira de desempenhar uma tarefa (*The One Best Way*), os métodos de trabalho mais adequados, de modo a conseguir a optimização dos recursos e a correcta utilização dos meios de produção disponíveis. Deste modo, cabia aos gestores fazerem a supervisão do trabalho, recompensando ou punindo as pessoas de acordo com o seu desempenho. Logo, as duas funções básicas do gestor eram: planear e controlar.

Taylor defendeu a necessidade de aplicar métodos científicos à administração para assegurar os seus objectivos de máxima produção a mínimo custo. Para isso, seguia os seguintes princípios básicos, tais como: (1) princípio do planeamento - desenvolver a melhor forma de executar-se cada tarefa e planear e especificar com precisão a maneira como o trabalho deverá ser executado; (2) princípio da preparação dos trabalhadores - seleccionar o melhor indivíduo para executar a tarefa e capacitar o indivíduo para que o trabalho seja executado correcta e eficientemente, (3) princípio do controlo – assegurar que as tarefas são desempenhadas com qualidade e de acordo com as normas estabelecidas e o plano delineado; (4) princípio da execução – distribuir distintamente as funções e as responsabilidades, certificando-se que não há conflitos entre operários e empregadores porque os interesses são comuns (Monteiro e Queirós, 2004).

A abordagem Clássica considerava o Homem como um recurso material – Homem Económico – onde se dava mais importância aos estudos dos tempos, produção em série. Chanlat (1996) argumenta que ainda é dominante a concepção do *Homo Economicus*, do homem como um ser racional, que reage apenas a estímulos externos e que, juntamente a isso, é visto como um simples recurso de produção.

Paralelamente ao desenvolvimento da teoria taylorista nos EUA, surge na Europa um conjunto de concepções que apontam para o mesmo objectivo: tornar as

organizações mais eficientes, para assegurar uma maior produtividade e uma redução dos custos de produção.

Segundo Morgan (1997), a ênfase nas tarefas dá lugar à ênfase na *estrutura* com a Teoria Clássica da Administração, desenvolvida por Henri Fayol (1841-1925). As contribuições de Fayol foram importantes por duas razões: introduziu no conceito de gestão científica do trabalho o tema dos gestores como supervisores do trabalho dos subordinados e analisou como é que uma empresa poderia organizar-se de forma mais eficaz.

Para Vicente (2004), Fayol considera que numa organização poder-se-iam distinguir seis funções: Função Técnica; Função Comercial; Função Financeira; Função de Segurança; Função de Contabilidade e Função Administrativa. No entanto, vai dar uma grande importância à actividade até então menos valorizada – *a administrativa*. É a grande contribuição deste autor para o estudo da administração foi a de identificar e distinguir as práticas administrativas das outras actividades dentro da organização, definindo as principais funções do gestor: Prever; Organizar; Comandar; Coordenar e Controlar. Pretendendo construir uma ciência de administração, Fayol identifica alguns princípios fundamentais (citado em Vicente, 2004): divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de comando; unidade de direcção; subordinação do interesse particular ao interesse geral; remuneração do pessoal; centralização; hierarquia; ordem; equidade; estabilidade do pessoal; iniciativa; união do pessoal.

Ainda para este autor, o modelo da administração proposto por Fayol serviu de paradigma, de modelo para as organizações, durante décadas. Este autor centrou a atenção no papel da gestão e nas qualificações dos gestores.

Como resultado da conjugação de diversos factores, nomeadamente, das críticas feitas ao Taylorismo e ao Fayolismo (mecanicistas) e do desenvolvimento da sociedade industrial, na década de 40, desenvolveu-se a Teoria da Burocracia.

Esta teoria assenta fundamentalmente nos estudos do sociólogo e economista Max Weber (1846-1920), sobre os tipos de sociedade e os tipos de poder, e a sua proposta de um modelo ideal de organização. Para este autor, a burocracia designa uma maneira racional e legal de realizar as tarefas no interior das organizações. Segundo Cohen (1980), Max Weber viu *a burocracia como um instrumento eficiente para que uma organização pudesse atingir as suas metas com o máximo de utilização de pessoal e o mínimo de interferência provocada por interacções pessoais*.

Para Afonso (1993), as organizações burocráticas encontram-se viradas para a eficiência através do papel de uma autoridade hierarquizada e bem referenciada, da divisão do trabalho e das normas específicas e padronizadas. O Modelo Organizacional Burocrático era caracterizado por regras rígidas e por sistemas de controlo e hierarquias, como um modelo de liderança carismática com apenas uma figura dominante.

Segundo Hall e Tolbert (2004), existem as seguintes tendências na burocracia: (1) uma divisão do trabalho, baseada na especialização funcional; (2) uma hierarquia de autoridade bem definida; (3) um sistema de regras, envolvendo os direitos e os deveres dos empregados; (4) um sistema de procedimentos de acordo com as situações de trabalho; (5) impessoalidade nas relações interpessoais e (6) selecção e promoção baseadas na competência técnica. Ainda para estes investigadores, estas dimensões descrevem basicamente as características da organização piramidal que domina o nosso pensamento e as acções de planeamento relacionadas com o comportamento organizacional.

O modelo burocrático foi analisado pelos investigadores Katz e Kahn nos estudos de psicologia social das organizações no Centro de Pesquisa da Universidade de Michigan. Para estes autores, *a organização burocrática é demasiado racional, não estimula a criatividade dos trabalhadores, que se limitam a cumprir rotinas e regulamentos e não se sentem identificados com os objectivos da organização* (Katz e Kahn, 1976).

Segundo Bezares *et al.* (1992), Weber concebeu o seu modelo como uma resposta às necessidades do meio e como o instrumento mais efectivo para a administração das grandes organizações complexas de uma sociedade industrial. A ênfase na estrutura é evidente na Teoria da Burocracia.

A Teoria das Relações Humanas surge como uma alternativa radical às concepções de Taylor e Fayol. É numa situação socioeconómica marcada por uma profunda crise, no desenvolvimento das ciências humanas e sociais, e na falência das correntes anteriores que se podem encontrar as origens profundas desta teoria.

A Corrente Humanista fundamenta-se na experiência realizada por Mayo, em 1933, na fábrica de Hawthorne, onde se chegou à conclusão de que os factores psicológicos e sociológicos podem influenciar a relação entre as condições físicas e a eficiência dos operários. Assim, nasceu a Teoria das Relações Humanas, centrada nas pessoas, onde a organização passa a ser encarada de forma mais informal, e atribui-se relevo à motivação, liderança, comunicação e dinâmica de grupo.

O conceito de “*homo economicus*” cede lugar ao do homem social. A ênfase nas tarefas e na estrutura vai ser substituída pela ênfase nas pessoas.

A Teoria das Relações Humanas foi mais tarde aprofundada pela Teoria Comportamental e, posteriormente, em 1960, pela Teoria do Desenvolvimento Organizacional que dá especial atenção às pessoas e aos processos, teorias que cumulativamente vão incorporando os anteriores contributos temporais.

A partir da década de 50, desenvolve-se nos EUA uma concepção de administração que introduz novos conceitos e uma nova visão do funcionamento das organizações. Os avanços tecnológicos, a dimensão das empresas, as exigências de qualificação dos trabalhadores, bem como uma nova concepção do ser humano, constituem desafios que levam ao desenho de um novo modelo organizacional. Assim, a Teoria Comportamental surge como uma redefinição total de conceitos administrativos ao criticar as teorias anteriores (Chiavenato, 1983). Demarca-se claramente quer das concepções clássicas, quer da Teoria da Burocracia, criticando o carácter rígido e mecanicista destas e, ao mesmo tempo põe em causa as concepções ingénuas e impressionistas da Teoria das Relações Humanas.

No centro desta abordagem está o *comportamento* do ser humano nas organizações – o centro de reflexão e análise desloca-se de estrutura para as pessoas. A Teoria Comportamental assenta na corrente *behaviorista ou comportamentalista*, segundo a qual o comportamento humano depende fundamentalmente do meio ambiente, da situação.

A Teoria Comportamentalista centra-se no estudo do comportamento individual das pessoas, enfatizando as variáveis individuais, designadamente a motivação, para explicar o comportamento das organizações. Daí terem surgido diversos teóricos nesta Corrente, tais como Maslow, (1954) com a Teoria da Hierarquia das Necessidades, Herzberg, (1966) com a Teoria dos Dois Factores, McGregor, (1960) com a Teoria X e Y, Likert, (1971) com a Teoria dos Sistemas de Administração, Herbert Simon, (1960) com a Teoria das Decisões e Chester Barnard que encara a Organização como um Sistema Cooperativo (Ferreira, 2006).

Para Barnard, citado por Monteiro e Queirós (2004), a cooperação é o elemento central da organização e cabe ao administrador desenvolvê-la no interior da organização, através da tomada de decisões que favoreçam e criem condições para que

cada indivíduo seja simultaneamente eficaz e eficiente e, deste modo, permitir que os objectivos definidos sejam atingidos. Neste contexto, desloca o centro da autoridade para quem a recebe ao contrário dos defensores das teorias antecedentes.

Após a influência dos pressupostos da ciência do comportamento, incrementada pela corrente Comportamentalista, surge uma nova corrente, a Neoclássica, por Drucker, em 1954. Esta corrente centra-se na necessidade do gestor conhecer não só os aspectos técnicos, mas também os aspectos relacionados com a orientação das pessoas que exercem a sua actividade na organização (Chiavenato, 1993).

Para os defensores desta teoria, a excessiva psicologização da abordagem do trabalho, pela Teoria Comportamental, fez esquecer o que é fundamental para a sobrevivência de uma organização: os factores económicos de uma empresa e os aspectos práticos da administração (Chiavenato, 1993).

Porém, surge uma outra Corrente – a Estruturalista, como uma contestação tanto à filosofia da Corrente Humanista como ao mecanicismo característico da Corrente Clássica. Pretende-se passar de uma abordagem intra-organizacional para uma abordagem inter-organizacional, ou seja, onde se passa a dar uma relevância às interacções entre as diversas entidades num dado espaço económico (Chiavenato, 1993). Esta Corrente Estruturalista pretende demonstrar um inter-relacionamento entre as organizações e o seu meio envolvente externo e dá também ênfase ao facto das organizações serem dependentes umas das outras.

Nesta concepção de gestão, os estudos passaram a ter em conta os aspectos externos, o meio onde a organização está inserida e todas as interacções que ocorrem no exterior.

Como reacção à excessiva especialização das ciências, operada no início do século XX, surge a Teoria dos Sistemas. Numa tentativa de atingir um grau máximo de rigor e objectividade no conhecimento, os cientistas das diferentes áreas do saber procederam a um esforço de análise que teve como consequência uma fragmentação e compartimentação das esferas do saber.

A Abordagem Sistémica baseia-se na Cibernética e na Teoria Geral dos Sistemas desenvolvida por Bertalanffy. Segundo esta teoria, o organismo, para ser entendido, não pode ser encarado como uma mera soma das suas partes, mas como um conjunto de

elementos interdependentes, isto é, em interacção dinâmica, organizados em função de um objectivo (Santos, 1996).

A Teoria dos Sistemas pressupõe os seguintes princípios: Globalidade; Organização e Abertura. Considera como relevante a influência dos factores exógenos/externos no comportamento dos indivíduos, nas tarefas, na estrutura da empresa, ou seja, esta corrente vê a organização como um sistema aberto, estuda-a de forma global sem nunca esquecer as interdependências com os seus subsistemas. Usando uma analogia com os sistemas vivos, a Teoria dos Sistemas vê as organizações como formadas por partes interrelacionadas, de tal forma que o que acontece numa delas, pode afectar as outras e o desempenho global da organização. Neste entendimento, esta Teoria coloca a ênfase no ambiente.

O reconhecimento de que as organizações são sistemas e que as mudanças numa das partes afectarão as outras, uma vez que elas se encaixam e são interdependentes, introduz a necessidade da Abordagem Contingencial da gestão.

A Teoria da Contingência coloca a ênfase no ambiente e na tecnologia. Segundo os teorizadores desta corrente será necessário conhecer as relações entre o ambiente (organizacional e de tarefa) e a tecnologia (variáveis independentes) e as características organizacionais (variáveis dependentes).

Esta teoria surge na década de 70, com base nos estudos feitos em diferentes empresas para explicar o seu modo de funcionamento quando as condições se alteram. Estas pesquisas permitiram concluir que diferentes ambientes, diferentes contextos, implicam estruturas diferentes. Contudo, esta teoria teve início com os trabalhos de Burns e Stalker, no início dos anos 60. Esses estudos concluem que em meios envolventes estáveis, a estrutura organizacional mais eficiente é a mecanicista, enquanto que uma estrutura organizacional mais orgânica, normalmente, é mais eficiente em ambientes mais instáveis tecnológica, económica e/ou socialmente (Chiavenato, 1993).

Para Robalo (1997), a Teoria da Contingência assenta nos fundamentos do funcionalismo sociológico, que entende a estrutura social a partir das suas funções a serem desempenhadas para o bem-estar da sociedade. A ênfase é centrada no processo adaptativo e a palavra-chave talvez seja a adequação. Por pressuposição, desta maneira, as organizações adaptadas ou adequadas ao seu meio envolvente institucional tendem a superar as inadequadas. Assim, nesta perspectiva, a adequação é causa e o desempenho passa a ser o efeito deste processo.

Na década de 60, surge o movimento de Desenvolvimento Organizacional que consiste numa abordagem que pretende facilitar o crescimento e desenvolvimento das organizações, com uma orientação Contingencial, a partir da Teoria das Relações Humanas. O conceito de Desenvolvimento Organizacional está relacionado com os conceitos de mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança (Chiavenato, 1983).

Segundo Chiavenato (1983), o Desenvolvimento Organizacional parte de conceitos dinâmicos, por excelência, nomeadamente: de organização; de cultura organizacional; de mudança; de desenvolvimento; fases da organização e críticas às estruturas convencionais. O objectivo primário do Desenvolvimento Organizacional consiste em mudar as pessoas e a natureza e a qualidade das suas relações dentro da organização. Coloca a ênfase na mudança da cultura organizacional.

French e Bell, citados por Vicente (2004), definem o Desenvolvimento Organizacional como o esforço de longo prazo apoiado pela alta direcção, no sentido de melhorar os processos de resolução de problemas de renovação organizacional, particularmente, através de um eficaz e colaborativo diagnóstico e administração de cultura organizacional – com ênfase especial nas equipas formais de trabalho, equipas temporárias e cultura intergrupar – com a assistência de um consultor/facilitador e a utilização da teoria e tecnologia das ciências comportamentais.

De acordo com Vicente (2004), os pressupostos básicos do Desenvolvimento Organizacional são: constante e rápida mutação do ambiente; necessidade de contínua adaptação; interacção entre o indivíduo e organização; mudança organizacional deve ser planeada; necessidade de participação e comprometimento; melhoria da eficácia organizacional e do bem-estar da organização que dependem da compreensão e aplicação dos conhecimentos sobre a natureza humana; variedade de modelos e estratégias; uma resposta às mudanças.

A década de 70 foi testemunha da crise do paradigma estrutural-funcionalista e a conseqüente pluralidade suscitada nos estudos organizacionais. De facto, o debate multiplica-se e as críticas fazem-se ao carácter fechado das proposições, à ausência de visão histórica, e à natureza marginal dos aspectos políticos

Nesta fase, surge a Teoria Institucional que entrou no campo de estudo das organizações através dos trabalhos de Commons, citado por Dinis (2004) e Dimaggio e

Powell (1991). Contudo, Philip Selznick é considerado o precursor desta abordagem ao introduzir as bases de um modelo institucional e interpretar as organizações como uma “expressão estrutural da acção racional” que, ao longo do tempo, são sujeitas às pressões do ambiente social e transformam-se em sistemas orgânicos. Esta evolução, que Selznick designa como “processo de institucionalização”, pode ser sintetizada num aspecto: os valores substituem os factores técnicos na determinação das tarefas organizativas. Esta teoria chama a atenção para a importância do ambiente social e cultural e o modo como este influencia a organização e determina os comportamentos, estrutura e decisões (Dinis, 2004).

A perspectiva institucional abandona a concepção de um ambiente formado exclusivamente por recursos humanos, materiais e económicos para destacar a presença de elementos culturais – valores, símbolos, mitos, sistema de crenças e programas profissionais. A consequência deste novo marco na interpretação organizacional revela-se quando a concorrência por recursos e clientes entre as organizações deixa lugar, na perspectiva institucional, à concorrência para alcançar legitimidade institucional e aceitação do ambiente.

Face ao exposto, pode-se então dizer que cada teoria aqui referida foi um marco importante na história das organizações e cada uma deu o seu contributo para a evolução e a melhoria da administração das organizações. As variáveis Tarefas, Estrutura, Pessoas, Ambiente, Cultura, Processos e Tecnologia provocaram, cada uma e em tempo diferente, uma Teoria Administrativa à qual estão ligadas. Elas contribuíram progressiva e cumulativamente para o desenvolvimento da Teoria Geral da Administração.

### **2.3. Organizações e Instituições**

Desde sempre que o homem vive no mundo das organizações, consequência das suas formas de interacção social. Um indivíduo nasce, cresce e morre numa organização. Neste sentido, pode-se afirmar que o Homem é um ser social que sempre viveu num estado cultural, afastando-se do estado de natureza característico das restantes sociedades animais.

Não existem definições aceites universalmente dos termos “*instituição*” e “*organização*”, variando estas com os autores que, de acordo com a sua perspectiva, destacam diferentes elementos. Os termos “*instituição*” e “*organização*” são muitas vezes confundidos e frequentemente utilizados como sinónimos. A primeira dificuldade que podemos assinalar na definição do conceito de organização resulta da multiplicidade de modelos teóricos que se têm desenvolvido em seu redor.

Uns situam-se num nível de análise *micro*, que se caracteriza por um interesse central em explicar o comportamento dos indivíduos ou dos grupos na organização; como exemplo de estudo a este nível, destaca-se a Escola das Relações Humanas, já referida no ponto anterior (Curral, 1998). Outros autores da Psicossociologia colocam-se a um nível de análise que poderíamos considerar de *macro*, no sentido em que o seu foco é a organização no seu todo.

Neste nível de estudo podemos situar as abordagens clássicas do estudo das organizações, ao procurar especificar as características estruturais mais eficazes e a perspectiva sistémica, ao tornar relevante a sua relação com o meio envolvente (Curral, 1998).

A segunda dificuldade na definição do conceito de organização reside no facto de este incluir uma série de entidades sociais, tais como, escolas, ... que, apesar de apresentarem características comuns, possuem, também, uma série de aspectos diferenciadores, nomeadamente, o produto ou serviço prestado.

Neste contexto, para Sousa (1990), a “organização” é um grupo social em que existe uma divisão funcional do trabalho, que visa atingir, através da sua actuação, determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, intencionalmente co-produtores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios.

Segundo Licínio (1992: 43), *na literatura organizacional e sociológica a palavra organização aparece associada a um ímpeto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – organização social, organização formal, organização informal, organização complexa, são apenas alguns exemplos.*

Numa perspectiva sistémica, Bertrand, citado por Vicente (2004: 18), propõe que uma organização *é um sistema situado num meio que compreende um subsistema cultural, um subsistema tecno-cognitivo, um subsistema estrutural, um subsistema psicossocial e um subsistema de gestão.*

Como uma das funções da gestão, Teixeira (1998) define o conceito de organização como o processo de estabelecer relações entre as pessoas e os recursos disponíveis, tendo em vista os objectivos que a empresa como um todo se propõe atingir.

A organização, como função administrativa, é definida por Chiavenato (2000: 202) como o acto de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos da sua administração e estabelecer as relações entre eles e as atribuições de cada um.

Na óptica de Prat (2000: 58), toda *a organização requer a interacção entre três classes de participantes: os participantes internos, os participantes externos e meio envolvente, e o sistema de controlo ou direcção.*

Nas diversas acepções de organização, defendidas pelos autores, enfatizam-se os factores pessoas, relações, processos e meios. Contudo, há um elemento determinante nas organizações, sem o qual não sobrevivem: as pessoas (o inatingível cimento psicológico).

Do ponto de vista sociológico, as instituições são um conjunto de procedimentos comuns, maneiras de pensar, sentir e agir que definem normas de alcançar determinados objectivos e que são amplamente aceites pela generalidade da população ou da sociedade (Cabrito *et al*, 2006: 139).

Para Cohen (1980: 57), *“a Instituição Social é um sistema organizado de padrões sociais, relativamente permanente, que incorpora certos comportamentos sancionados e unificados com a finalidade de satisfazer e vir ao encontro das necessidades básicas de uma sociedade (...).*

Segundo Marcel Mauss (1872-1950), principal discípulo de Durkheim, uma instituição é *«um conjunto de actos ou de ideias instituído que os indivíduos encontram diante de si e que a eles se impõe mais ou menos»*. No sentido mais restrito, a palavra instituição designa toda a forma de controlo e de determinação das condutas individuais no seio do grupo organizado, que, possui uma estrutura, finalidades colectivas e uma fonte de poder. Neste sentido, uma empresa, uma escola, uma administração são instituições (Cabrito *et al*, 2006).

Blau e Scott, citados por Licínio (1992: 43), desenvolvem o conceito de “organização formal”, desde logo, por oposição a um conceito mais amplo, o de “organização social”, afirmando a propósito: *“Contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente para um certo fim”*.

Por outro lado, Etzioni, citado por Licínio (1992), prefere a utilização de “organização complexa”, advertindo para o facto de o termo ter o significado de “organização complexa burocrática”, preterindo o termo organização social pelas mesmas razões apontadas por Blau e Scott.

Nesta linha de definição conceptual, pode-se concluir que a Instituição é uma Organização que cumpre e assegura funções socialmente relevantes e essenciais para a sociedade. Todas as instituições são organizações, nem todas as organizações são instituições.

## **2.4. A Escola-Organização**

No contexto das várias definições defendidas pelos autores supracitados, pode-se afirmar que a escola é uma unidade institucional e uma unidade organizacional de um sistema amplo, o sistema educativo.

Para Lima (1992), a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada. Mas a longa vigência de um determinado modelo escolar dominante, e a socialização que opera através dos variados processos que actualiza, tendem a esbater os traços da construção organizacional e a realçar os contornos institucionais.

Formosinho (1986) enumera quatro características que definem a escola como organização: (1) sistematicidade, (2) sequencialidade, (3) contacto pessoal directo e (4) contacto prolongado, e que permitirão a sua distinção relativamente a outras organizações educativas. O autor fundamenta-se na classificação defendida por Blau e Scott da escola como “organização de serviços”, cuja função básica é servir os seus clientes (público) (Lima, 1992:47). Contudo, esclarece que as escolas de interesse público são aquelas que: “ [...] *veiculam o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem*” (Formosinho, 1986: 15), e por essa razão também as denomina “escolas do projecto de sociedade”, e é claro ao insistir em que as escolas de serviço público não são organizações de clientes (Lima, 1992).

A escola é uma organização complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos, têm sido aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas. Assim, Clímaco (1988:16) afirma que a escola é “*o ponto terminal de uma longa cadeia administrativa*” ao serviço da educação. Porém, nem os

estilos administrativos nem os organizacionais são independentes de princípios ideológicos e político-constitucionais.

*Para Walo Hutmacher, citado por Santos (1996), «as escolas são organizações burocráticas devido ao seu modo preponderante de regulação e de exercício do poder». Nas organizações burocráticas a legitimidade do poder baseia-se, segundo o referido autor, «na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados».*

Nas sociedades modernas, têm-se transposto para as organizações escolares os enquadramentos teóricos produzidos no estudo das organizações em geral. Segundo Licínio (1992), têm-se estabelecido paralelismos entre as escolas e as empresas, os seus modos de produção e a sua gestão. Acrescentando ainda, o mesmo autor, que é habitual ouvir-se falar de «empresas-educativas».

Num documento elaborado pela UNESCO – *as funções da administração da educação, lê-se Licínio (1992: 50): “[...] todas as organizações têm, sob muitos pontos de vista, funções similares e tarefas administrativas correspondentes a alguns princípios gerais que lhes são comuns, permitindo deste modo utilizar as mesmas técnicas em mesmos casos”.* Acrescentando, que: *“Qualquer centro de ensino – independentemente da natureza e nível educativo que está a seu cargo – constitui uma empresa educativa. Isto significa que para realizar eficazmente a tarefa que lhe incumbe deve ter a sua esfera própria de responsabilidades no que respeita a organização e o desenvolvimento das suas actividades. O seu funcionamento deverá pois ajustar-se às necessidades decorrentes do efectivo exercício de tal responsabilidades”.*

Outros paralelismos são estabelecidos entre a escola e as outras organizações. Drucker (1986) propõe a introdução da gestão empresarial naquelas organizações, a fim de tornar as instituições de serviços públicos aptas para a mudança e a inovação sistemática.

Neste contexto, a escola é uma organização que como qualquer outra, comporta um conjunto de pessoas, entidades sociais e outras, que mediante a divisão funcional, a coordenação, a divisão de responsabilidades, perseguem a realização de uma missão, propósito, objectivos ou metas. Esta concepção geral deve ter sempre presente que a escola tem características próprias e objectivos específicos. A escola é diferente de outras organizações em termos de valores, objectivos, percepções e não em termos de existência ou de dinâmica organizacional.

Conforme refere Costa (1996), existem várias imagens organizacionais da escola – escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia, escola como cultura – que, não obstante corresponderem a um certo percurso da evolução histórica do pensamento organizacional e administrativo, constituem, seguramente, ainda hoje, maneiras de as perspectivar. Dito de outra forma, estas representações sobre a escola, ao longo dos tempos, estão intimamente relacionadas com modelos organizacionais que, por sua vez, se vão construindo a partir de determinados modelos de *liderança* e de professor, mas também a partir do papel dos diferentes actores e das funções e finalidades que, em cada momento, se vão desenhando para a escola, considerados o seu ambiente, o seu clima e a sua cultura.

A questão que se equaciona neste momento é a de saber qual a contribuição que as várias imagens organizacionais da escola (a que antes fizemos referência) poderão trazer para a compreensão do modelo de escola-comunidade educativa assente na construção e no desenvolvimento partilhados, participados e democráticos do seu projecto educativo próprio como forma de afirmação de uma relação autónoma para com o centralismo político e organizacional que, durante anos, presidiu ao destino das escolas em Portugal.

## **2.5. Modelos de Gestão Escolar e sua Tipologia**

Em conformidade com Paro (2001), o uso do termo gestão da educação escolar pode referir-se muitas vezes a modelos distintos, embora complementares, de gestão dentro de uma instituição de educação (da gestão administrativa à gestão do processo educacional).

De acordo com Bordignon e Gracindo (2001), a literatura educacional utiliza os termos Gestão da Educação e Administração da Educação ora como sinónimos, ora como termos distintos. O termo gestão, às vezes, é utilizado como sendo um processo dentro da acção administrativa; algumas vezes, é apresentado como sendo a intenção de politizar a acção administrativa; outras vezes, ainda, aparece com a conotação de prática administrativa, como sinónimo de gerência; por último, pode aparecer como o processo político-administrativo da educação, por meio do qual a prática social da educação é organizada e orientada.

Sempre que formulada a pergunta: “O que é um «modelo de Gestão» Escolar?” parece impertinente, de tão óbvia e consensual que, supostamente, é a resposta. Talvez porque uma pergunta assim formulada em termos tão genéricos leva naturalmente a múltiplas interpretações e a distintos tipos de respostas.

Neste contexto, a pergunta deve ser apresentada em torno de uma das áreas, como por exemplo, da formação em administração escolar, das escolas enquanto organizações, das estruturas e das acções, dos processos de construção social e dos actores participante/construtores.

Com base nas perspectivas, paradigmas, correntes, escolas e abordagens sobre as teorias organizacionais e a escola enquanto organização, já referenciadas, pode-se inferir que as ciências não são monolíticas nem consensuais. Pelo contrário, são atravessadas por conflitos teóricos, por perspectivas epistemológicas e metodológicas diferenciadas, por correntes e escolas que procuram estabelecer o seu campo teórico, estruturar os seus quadros conceptuais e definir conceitos e instrumentos de análise. Assim, há perspectivas que prioritariamente procuram fundamentar um *modus faciendi*, enquanto outras se centram na detecção e interpretação das variáveis que intervêm na organização-escola (Sarmiento, 1996).

Segundo Lima (1999), existem duas dimensões de modelos teóricos de referência: a primeira concerne aos modelos de análise das organizações escolares, que nos permitem realizar leituras interpretativas e descritivas das realidades escolares, e a segunda descreve os modelos normativistas ou as teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções com base em filosofias e em valores frequentemente desdobrados em métodos e técnicas de administração e gestão. Na primeira dimensão, parte-se de fundamentações teóricas da escola como organização burocrática, como arena política, como cultura etc. Na segunda, confronta-se com teorias organizacionais, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a escola, do ponto de vista do Desenvolvimento Organizacional, da Gestão por Objectivos ou do Planeamento Estratégico.

De acordo com este autor, um modelo de gestão normalmente é definido como: uma forma ideal, uma forma de estruturação, um conjunto articulado de preceitos legais, uma hierarquia, um conjunto estruturado de princípios e regras, uma forma de gerir racionalmente; uma forma de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos.

De seguida apresenta-se algumas tipologias de modelos de gestão propostos por diferentes investigadores, identificando, em cada um dos modelos propostos, as

principais características organizacionais e estruturais, bem como os processos e práticas de direcção e gestão e as ligações com o contexto envolvente.

Bush, citado por Sarmiento (1996), inventaria cinco modelos de organização escolar: (1) o modelo formal ou burocrático, caracterizado no sentido *Weberiano*, por práticas de direcção e gestão normativistas e hierárquicas e por um processo de decisão de natureza racional; (2) o modelo colegial ou democrático, que se caracteriza pela perspectivação das organizações educativas como organizações profissionais ou de staff, e por práticas de direcção e gestão inspiradas em colégios, assentes na democracia directa e participativa; (3) o modelo político que se baseia na centralidade das problemáticas do conflito e do controlo e luta pelo poder, e por práticas de negociação, compromisso, aliança ou luta; (4) o modelo subjectivo, caracterizado pelo primado, na análise e nas práticas de direcção e gestão, dos indivíduos e das suas interpretações, bem como dos processos interactivos, de comportamento e de significação diferenciada; (5) o modelo da ambiguidade, que se caracteriza pela indefinição dos objectivos, variedade dos processos tecnológicos, desarticulação ou flexibilidade das estruturas e disseminação do poder e da autonomia.

Por sua vez, Glatter, citado por Sarmiento (1996), define modelos de organização escolar como imagens das escolas, e propõe: a) a imagem racional ou da escola como organização burocrática; b) a imagem profissional ou colegial da escola como organização de staff; c) a imagem política da escola como espaço conflitual e, portanto, de gestão de conflitos e de estratégias; d) a imagem cultural da escola como espaço de acção simbólica e de emergência e manifestação de cultura organizacional.

Ellstrom (1983) e Sarmiento (1996), a partir da combinação das variáveis “clareza e consenso” versus “falta de clareza e conflito” no domínio dos objectivos e preferências organizacionais, e das variáveis “transparência e clareza” versus “ambiguidade” no domínio dos processos e tecnologias organizacionais, por sua vez, definiu os seguintes modelos de organização escolar: i) o modelo “verdadeiro”, caracterizado pela eficácia e racionalidade; ii) o modelo político, que se caracteriza pelo predomínio do poder, luta e conflito; iii) o modelo sistémico, caracterizado pela confiança intra-organizacional; iv) o modelo anárquico, caracterizado pela “loucura”, e falta de articulação entre fins e meios.

Tyler (1991) propõe uma tipologia assente numa preocupação das dinâmicas organizacionais. Este autor defende quatro modelos definidos a partir do cruzamento de duas variáveis: a força de ligação entre os elementos da estrutura formal da organização

escolar e a força de ligação entre os elementos formais e informais na organização. Assim, propõe os seguintes modelos: i) *Modelos de ligação articulada*, caracterizados por uma baixa força de ligação entre os elementos da estrutura formal e por uma alta força de ligação entre os elementos formais e informais, nestes modelos as escolas são concebidas como “anarquias organizadas”; ii) *Modelo da Organização Formal*, de inspiração *Weberiana* ou estruturo-funcionalista, caracterizado pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais, neste caso, as escolas são concebidas como sistemas racionalizados; iii) *Modelos interpretativos*, caracterizados por considerarem como baixa a ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais, nestes enfoques, onde se realizam as perspectivas interaccionistas simbólicas e as abordagens antropológicas, as escolas são concebidas fundamentalmente como lugares de interacção; iv) *Modelos estrururalistas* que caracterizam as escolas pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e baixa força de ligação entre os elementos formais e informais, neste caso, supõe-se a existência de códigos para os comportamentos organizacionais.

Ainda em relação aos modelos de análise das organizações educacionais, Lima (1992) descreve quatro modelos de organizações que podem ser encontrados nas instituições de ensino: a) o político (objectivos em conflito e tecnologia clara); b) o racional (objectivos claros e consensuais e tecnologia clara) c) o anárquico (objectivos em conflito e tecnologia ambígua); e d) o de sistema social (objectivos consensuais e tecnologia ambígua).

Cada um dos autores, ao apresentar os seus modelos, propõe a sua própria interpretação para tais dinamismos. Assim, a análise das escolas como “anarquias organizadas” assentará na concepção das escolas como organização de profissionais com profunda diferenciação e especialização do trabalho e onde a informalidade tende a ser dominante; em contrapartida, a perspectiva das escolas como burocracias, ou sistemas racionalizados, propõe a racionalidade normativista como factor de dinamismos que promovem uma elevada coesão estrutural e entre os elementos formais e informais.

### **3. MODELOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS**

#### **3.1. Introdução**

Neste ponto, vamos destacar, pela importância que tiveram na determinação da reforma do sistema educativo português, os modelos de gestão democrática implementados nos finais do século XX: na década de 70, o modelo Democracia e Participação<sup>3</sup>; e com a revolução da Liberdade (25 de Abril de 1974), o designado modelo da Gestão Democrática das Escolas<sup>4</sup>; na década de 80, o modelo de Democracia Representativa e Participativa para a Autonomia<sup>5</sup>; na década de 90, implementa-se a Autonomia e Contratualização<sup>6</sup>, dando realce às ideias que estiveram em debate e ao paradigma que o enformou, sem esquecer o papel concebido para os órgãos de Administração e Gestão Escolar.

Neste contexto parece oportuno reflectir sobre alguns conceitos, considerados os pilares da autonomia, como: Autoridade; Autonomia; Centralização Desconcentrada; Descentralização; Democracia; Parcerias; Participação; Poder e Territorialização.

O desenvolvimento conceptual é feito com o objectivo de procurar pensar como se processa a mudança de uma administração educativa centralizada e distante para uma administração e gestão escolar local, baseada numa autonomia construída, participada e assumida, que permita e provoque o envolvimento de todos os actores do sistema.

Nesta linha conceptual, impõe-se relevar que a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

---

<sup>3</sup> Instituído pela Lei 5/73, vulgo Reforma Veiga Simão.

<sup>4</sup> Por via do Decreto-Lei n.º 679-A/76, de 23 de Outubro.

<sup>5</sup> Reforça-se a participação dos Pais/Enc.Educação; reforçam-se os poderes e funções do Conselho Pedagógico e dos órgãos intermédios [Decreto-Lei n.º 211-D/86, de 31 de Julho (revogado pelo D.L. 43/89) e o Desp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro; publica-se o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, conhecido como o Decreto da Autonomia das Escolas.

<sup>6</sup> Pela experimentação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio; e, mais tarde, com a aplicação generalizada do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

### **3.2. Democracia Representativa e Democracia Participativa**

Como já referido no primeiro ponto deste trabalho, uma das ideias fundamentais na Constituição de 1976 é a da participação: “...a participação, estando associada à intenção de contribuir para a formação da vontade colectiva, vincula-se, de algum modo e em todos os casos, à tomada de decisões da instituição. Não se pode participar sem decidir”.

O conceito de participação está, normalmente, associado ao conceito de democracia, enquanto via mais directa para a concretização do espírito democrático. Este deve entender-se como um processo global e, como tal, estender-se aos diversos aspectos da vida política, social, cultural e económica dos cidadãos. Este conceito reveste-se no seu desenvolvimento de um carácter eminentemente formativo e consubstancial à educação (Guerra, 2002; Diogo, 1998; Serra, 2007).

Na tentativa de modernização da gestão e administração das escolas, e à luz dos princípios consagrados da democraticidade e participação, foram reestruturadas as estruturas e serviços do Ministério da Educação (Formosinho e Machado, 1998).

Consequentemente, implementa-se a reforma Veiga Simão (Lei n.º.5/73, de 25 de Julho), que visa a “democratização do ensino”, permitindo, no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação que cada vez tornam mais evidente a necessidade de “democratização da sociedade” (Lima, 1992).

Após a Revolução de Abril de 1974, os professores, em contraposição ao centralismo do modelo anterior, autocrático, tentam impor um modelo de autogestão nas escolas, baseado numa democracia directa em todos os domínios da administração e gestão escolar. Surgem as comissões de gestão (Decreto-Lei. n.º.221/74, de 27 de Maio) que tentaram decidir localmente os currículos, programas e todos os assuntos respeitantes à vida da escola, aberta à comunidade. A tentativa de normalização através do Decreto-Lei n.º.735-A/74, de 21 de Dezembro, é objecto de rejeição generalizada pelos elementos mais activos das escolas. O citado Decreto-Lei, em nome da criação das “indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas”, regula os órgãos de gestão bem como os seus processos de eleição e constituição e institui um novo modelo organizacional ao criar o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, substituindo a prática da autogestão do regime anterior por um sistema de democracia representativa (Vicente, 2004).

Clarificados os pressupostos políticos, o Ministério da Educação de então faz publicar, em 23 de Outubro de 1976, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, que consagrou o

denominado modelo de “*gestão democrática*” das escolas e que permaneceu em vigor até ao final do ano lectivo de 1997/98. Aí se mantêm como órgãos de topo o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, mas estabelece-se uma divisão de funções e altera-se a sua composição, fundamentalmente assente na representatividade dos diferentes corpos da escola (pessoal docente, pessoal não docente e alunos). Os dirigentes escolares passam a ser eleitos bem como os representantes nos órgãos colegiais e releva-se a importância que reveste a intervenção da família na educação, assim como se realça o reconhecimento do direito que assiste às associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos ensinos preparatório e secundário em “cooperarem com o Estado na educação dos filhos e emitirem parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude, e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino” (Despacho normativo 122/79, de 22 de Maio).

A este modelo de democracia representativa opõe-se outro que tem vindo a ganhar impacto no seio das democracias europeias, o modelo de democracia participativa. Neste modelo, a participação prevalece sobre a representação.

Enquanto se aguardava a possibilidade de elaboração de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ministério da Educação ia procedendo à reformulação da sua orgânica de funcionamento e à desconcentração dos seus serviços e as energias eram direccionadas para a discussão dos projectos de Lei de Bases; e para o debate de ideias em torno da democracia e da participação, da centralização e da descentralização, da democraticidade da direcção dos estabelecimentos e da profissionalidade da sua gestão (Formosinho e Machado, 1998).

A evolução da gestão escolar democrática e participada tomou visibilidade na institucionalização normativa da autonomia por força do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Este diploma estabelece o conjunto de competências atribuídas às escolas nos âmbitos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

Mas a sua alteração impunha-se, dado que se era verdade que as escolas eram geridas por professores, com a participação, em maior ou menor grau, de actores directamente interessados na escola, consoante as dinâmicas instaladas e a abertura dos órgãos de gestão e pedagógico de cada escola, não deixava de ser igualmente verdade que, no plano da direcção, as escolas continuavam a ser dirigidas pela administração educativa, logo, de cima para baixo, quantas vezes segundo directrizes pedagógicas e administrativas incongruentes e afastadas da realidade das escolas. A (re)clamada

autonomia só poderia concretizar-se no âmbito de um quadro sociopolítico e normativo renovado e descentralizador (Formosinho e Machado, 1998).

Consequentemente, o CNE emitiu o Parecer n.º 4/90, de 13 de Dezembro, de que transcrevemos o seguinte extracto:

“1) ... é indispensável procurar encontrar um modelo capaz de aliar a participação e a eficiência, a estabilidade e a responsabilidade; 2) é de elementar justiça pôr em destaque a importância da gestão escolar baseada no sistema instituído em 1976. A democratização do ensino muito lhe fica a dever...; 3) um outro ponto importante a ter em devida consideração é o da necessidade de conceber a administração das escolas em termos de estreita ligação com a comunidade escolar; 4) ...descentralização e participação terão de surgir, na lógica da Lei de Bases, não como meros princípios formais, mas como autênticos elementos instituidores substanciais de uma prática baseada na abertura, no respeito das diferenças e na ligação entre liberdade, responsabilidade e solidariedade”.

Entretanto, é publicado o novo regime de direcção, administração e gestão das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio), determinando uma diferente estrutura organizacional das escolas à luz das novas concepções que se propunham para a escola portuguesa. Esta nova concepção marca fundamentalmente uma ruptura com o modelo de gestão centralizada e burocrática, e põe fim a uma prática neo-corporativa que se desenvolveu no seio do modelo da “gestão democrática”. A importância deste diploma advém da sua concepção pluridimensional de escola que, coerentemente com a LBSE, se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas (Conselho de Escola), baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projecto educativo (Formosinho, 2000).

Não tendo sido generalizado o modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, contrariamente ao previsto no art.º 52º deste diploma, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que vai generalizar o paradigma da autonomia a toda a rede de estabelecimentos públicos, com a designação de regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Artigo 1.º).

Neste contexto ganha visibilidade a dimensão participativa da democracia e o termo participação surge associado à participação de diferentes sectores da comunidade nos órgãos de direcção e gestão das escolas e de área escolar, a qual se exerce pela

aprovação dos instrumentos estratégicos da vida da escola (o projecto educativo, os planos anuais e plurianuais, o regulamento interno, o relatório de contas, entre outros) bem como a termos e expressões como representantes, estruturas de participação, órgãos de participação, direito de participação dos pais e dos alunos, o que, se por um lado, reflecte que o processo de democraticidade assume a normalidade da dimensão representativa, por outro lado, significa o reforço da dimensão participativa (Formosinho e Machado, 2000).

Subjaz também aqui a ideia de que a consecução da democracia e da eficácia no ensino e em particular no interior da escola depende, nomeadamente, dos níveis de relação horizontal e vertical, da dinamização pedagógica, da liderança e do próprio redimensionamento e organização da rede escolar, conceitos insertos no articulado do Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio.

Aliás, no Programa do XVII Governo Constitucional, pode ler-se:

*“A participação democrática na vida das escolas é uma das grandes conquistas do País. A legislação em vigor conseguiu trazer as famílias e as comunidades locais para a gestão e administração escolar, aumentando também os poderes e responsabilidades das direcções executivas. Sem rupturas indesejáveis, continuaremos no caminho do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Estabelecido um quadro comum a todas as escolas e agrupamentos – colegialidade na direcção estratégica, participação da comunidade local, gestão executiva a cargo de profissionais da educação – serão admitidas e estimuladas diferentes formas de organização e gestão”.*

Neste contexto, perspectiva-se também os desafios do modelo de direcção e gestão agora instituído, no que concerne aos pressupostos da democracia participativa e do equilíbrios de poderes, dado que, para além da colegialidade, se assegura também a representatividade alargada à comunidade educativa de um território educativo.

O novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário acabou por determinar a criação de conselhos locais de educação, prevista na Lei<sup>7</sup>, mas a ser feita por iniciativa dos municípios, definindo aquele órgão como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais” (art.º 2º).

---

<sup>7</sup> Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro e Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro.

Neste quadro conceptual e legislativo, o termo participação aparece de forma sistemática e concreta associado a termos e expressões como representantes, estruturas de participação, órgãos de participação, direito de participação dos pais e dos alunos, o que *reflecte* o processo de democraticidade representativa e o reforço da dimensão participativa no plano dos direitos, das estruturas e dos órgãos, integrando uma visão mais ampla da comunidade.

Nesta perspectiva, levantam-se algumas questões importantes, visto que a escola terá uma acção directa com a comunidade envolvente, se consideramos a admissão de parceiros na sua direcção, as novas perspectivas de abertura à sociedade civil e a instituição dos contratos de autonomia. Assim, questiona-se onde se centra o poder, quem decide, qual a formação exigida aos directores escolares..., visto que se pretende que a escola seja uma instituição com obtenção de resultados e a medição da eficácia e eficiência, como agente de um contexto social, económico e cultural.

### **3.3. Lógicas de Poder e Autoridade**

A dinâmica de qualquer organização, inclusivamente das organizações educativas, é fortemente influenciada pelo perfil das pessoas que ocupam os mais altos cargos da hierarquia das mesmas, mas também pelas relações sociais que se estabelecem entre os diferentes níveis dessa hierarquia.

Neste contexto, há que olhar para a estrutura da escola enquanto organização, estrutura organizacional, no pressuposto de que as organizações são criadas e controladas por uma autoridade legítima que estabelece os objectivos, a estrutura e as políticas. Assim, para a concretização dos objectivos definidos, exige-se: “*Poder e Autoridade*”. Para se atingirem os objectivos organizacionais, é necessário definir um sistema de autoridade que vai estar directamente relacionado com a hierarquia de cargos dentro da organização.

De acordo com Max Weber, “a racionalidade, a *autoridade e o poder* [...] [ocupavam] um lugar central” (Lima, 1992: 117) na forma de adequar os meios aos fins e garantir a eficácia das organizações. Como refere Blau (1978: 151), para Weber, “uma autoridade e disciplina rigorosamente hierárquica são universalmente mais efectivas na realização de eficiência nas organizações administrativas”. Para Marina (2003), “*poder*

*é conseguir que outros façam o que eu quero*”, Vicente (2004: 34). Poder é dominação, ou seja, consiste em conseguir obediência.

Esta aceção de poder implicava potencial para exercer influência sobre outras pessoas, nomeadamente quando ele era exercido pelo líder da organização, isto é, por quem detinha a autoridade. Desta forma, o conceito de poder, entendido como autoridade, pode ser confundido com o conceito de dominação, mas, para Weber, dominação significava a probabilidade de uma ordem ser obedecida. Assim, poder é a possibilidade de impor; e dominação exige obediência. Todavia, quem tem poder, pode exercer dominação e, muitas vezes, quem domina exerce um tipo de poder, daí a dominação ser considerada por Weber um tipo de poder (Fernandes, 1998: 61). Deste modo, a influência, ou a dominação, pode ser uma inevitabilidade quando quem exerce o poder é quem detém a autoridade. Por conseguinte, poder e autoridade são conceitos que estão sempre associados, embora tenham significado diferente.

É de realçar que qualquer aceção de poder que se considere apresenta, explícita ou implicitamente, uma relação com a capacidade de influenciar, o que perspectiva uma conexão entre o poder e o perfil do executor. Todavia, o poder não depende só do perfil do executor mas é função de numerosas variáveis pois, “ele implica igualmente alianças e associações informais que influenciam o comportamento; ele depende da informação e da inteligência, assim como da posição oficial que se detém” (March, 1998: 42-43).

Apesar de nos parecer desejável a existência de uma correspondência biunívoca entre autoridade e poder, a realidade mostra que isso nem sempre acontece (Bernoux, 1995: 157). Frequentemente, o detentor do poder não ocupa um cargo onde o possa exercer legitimamente, com prejuízo, a nosso ver, para a organização. Pensamos ainda que este prejuízo permanece e acentua-se no caso do detentor da autoridade ter um perfil no qual não lhe é reconhecido poder. A sincronia entre os conceitos de autoridade e poder é, a nosso ver, vantajosa, pois a autoridade surge como a garantia de legitimação do poder e o poder como forma de se exercer eficazmente a autoridade. Assim, a coexistência de poder e autoridade nos níveis decisórios de uma organização poderá ser o primeiro grande passo no sentido de a tornar mais eficiente e eficaz.

Na escola, a circulação de poderes não é unidireccional. Normalmente exerce-se dos órgãos do topo para o nível operacional (sentido descendente); no entanto, também é frequente o exercício do poder de grupos de especialistas sobre os órgãos de topo (sentido ascendente) ou por estruturas de um mesmo nível de hierarquia (sentido

horizontal ou lateral). Estas três orientações devem coexistir e complementar-se, de forma a melhorar a eficácia da escola (Castro, 1995: 113).

Num momento em que as escolas são conduzidas para autonomia, torna-se imprescindível uma reflexão sobre a liderança, que parece associada aos termos poder e autoridade.

### **3.4. Descentralização vs. Centralização desconcentrada**

No plano nacional e internacional da política educativa, a “descentralização” tem sido uma aspiração fundamental desde há algum tempo, tal como a “participação”, a “igualdade de oportunidades”, a “autonomia” e a “reforma”.

Uma maior ênfase na igualdade e na redistribuição redundou, com o tempo, em projectos de intenção e ou medidas descentralizadoras, e resulta também numa maior preocupação pela qualidade e excelência, tanto assim que, nos períodos de profundo enraizamento das ideias centralizadoras se sucedem firmes tendências descentralizadoras (Sarmiento, 1999).

Nesta sequência, os princípios da descentralização educativa, da participação comunitária e contextualização das dinâmicas escolares aparecem explicitamente consagrados na LBSE (1986): *“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes (art. 3º, alínea g)”*.

Segundo Formosinho (1989), de acordo com os princípios da democracia, pode-se conceber dois modelos de organização administrativa do país – um modelo centralizado e outro descentralizado. Na concepção do modelo centralizado, compete ao Estado o papel político activo e aos órgãos da administração central a execução das suas decisões, consubstanciada na legitimidade que é reconhecida ao Governo para legislar sem ter de consultar os cidadãos, desde que escudado na vontade geral. A este modelo de democracia estão associados os fundamentos da burocracia vista como modo de acção, impregnada de um apelo ao poder hierárquico.

É assim neste quadro reformista do sistema educativo que a *“reforma da administração educacional surge como pano de fundo e vector fundamental do*

*programa do XI Governo constitucional na área da educação*” (Ministério da Educação, 1989: 109).

Neste propósito, e no intuito de contribuir para identificar os êxitos e as dificuldades e para fornecer as bases para o aperfeiçoamento do modelo<sup>8</sup>, procedeu a Comissão da Reforma do Sistema Educativo a análise e avaliação da execução gestonária das escolas desenvolvida à luz do modelo da Gestão Democrática (Serra, 2007).

Deste processo avaliativo do sistema de gestão escolar em vigor nas escola portuguesas desde 1975, resultou, designadamente, o reconhecimento da necessidade de mudança e inovação organizacional por oposição às práticas centralizadoras e de gestão submetida às orientações dos serviços centrais burocratas: *“importa pois inverter a tradição do modelo técnico-burocrático de organização e funcionamento, muito centralizado que tem vigorado no nosso país. (...)”* (SERE/ME, s.d).

Porém, a descentralização do sistema educativo nunca foi efectivamente levada a bom termo, a sua visibilidade não passou de intenções ou meras tentativas de transferência de concepções organizacionais dos municípios como modelo de referência para a organização escola, como refere Fernandes, citado por Serra (2007).

Sobre a prática centralizadora da administração pública e posterior desconcentração, confirma Pinto (1998: 18): *“no campo educativo, até à criação das Direcções Regionais tudo era decidido entre a 24 de Julho e a 5 de Outubro, ou seja, num processo claro de centralização total”*.

Nesta perspectiva, regista-se o novo entendimento da escola como lugar nuclear do processo educativo no quadro de uma política educativa apostada na implementação da autonomia nas escolas<sup>9</sup> e que na dimensão formativa da escola visa a *‘educação, integração, cidadania’* dos alunos; ao nível da gestão do sistema educativo e do governo da escola, em particular, faz-se, pois, a apologia de princípios orientadores para a autonomia, a diversificação e a abertura institucional, num quadro de participação e descentralização (Serra, 2007).

Entretanto, o Ministério da Educação já vinha procurando reestruturar a sua orgânica e abandonando o figurino de administração centralizada concentrada das escolas básicas e secundárias, primeiro pela desconcentração de serviços para

---

<sup>8</sup> Ver preâmbulo do Despacho n.º 36/SEEBS/SERE/93, de 31 de Agosto

<sup>9</sup> Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

descongestionamento dos centrais<sup>10</sup> e consequente delegação de competências<sup>11</sup> e depois criação das Direcções Regionais de Educação, dirigidas por um director para as coordenar e dirigir (Formosinho e Machado, 1998).

Assim, a desconcentração vinha associada à descentralização, considerando que as direcções regionais de educação são serviços desconcentrados que prosseguem as atribuições do Ministério da Educação em matéria de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino, de gestão e respectivos recursos humanos, financeiros e materiais e ainda de apoio social escolar e apoio à infância (Decreto-Lei n.º133/93, de 26 de Abril, art.º13º,n,º2).

Nesta linha, afigura-se um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado. Deste modo, afirma-se que a descentralização continua a ser uma fábula, uma vez que os órgãos locais dependem hierarquicamente da administração central do Estado e são sujeitos ao poder de direcção do estado (Formosinho e Machado, 1998).

No que concerne à administração escolar, a partir da segunda metade da década de 80 e toda a de 90<sup>12</sup> do século XX *“a temática da administração da escolas foi objecto de amplo debate e reflexão”* (Formosinho, 2000: 147), regista-se, segundo Nóvoa (1992: 84), *“algumas tendências no sentido da descentralização do ensino”*, contrariando a histórica excessiva centralização e uniformização, tendo levado alguns responsáveis como Pedro d’Orey da Cunha, Secretário de Estado da Reforma Educativa, a referir concretamente que *“o ano de 1988 talvez tenha sido o ano em que Portugal mais esforços fez para se deslocar do sistema burocrático para o ideal comunitário”* (Cunha, 1989: 20). Sobre este período, Barroso (2000c: 83) refere que *“a partir dos finais da década de 80, observa-se uma alteração da política educativa com o desenvolvimento de uma retórica e de algumas medidas legislativas para a descentralização territorial da administração, o reforço da autonomia das escolas e uma alteração das estruturas e processos de gestão, privilegiando a direcção unipessoal, a participação dos pais e a qualificação dos gestores”*.

Assim, a partir de finais dos anos 80 começa a esboçar-se uma clara intenção da Administração Educacional abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os

---

<sup>10</sup> Criação das Delegações da Direcção-Geral de Pessoal, Decreto-Lei n.º259-A/80, de 6 de Agosto

<sup>11</sup> Despacho de 17 de Março de 1981 da D-GP.

<sup>12</sup> Despoletado com os trabalhos da CRSE e seguindo com os decretos-lei n.º 172/91 e n.º 115-A/98

estabelecimentos a tomar decisões estratégicas coerentes com as “causas” nacionais da educação<sup>13</sup> (Formosinho e Machado, 1998).

É com este sentido que alguns autores aplicam o termo “territorialização” das políticas e da administração da educação<sup>14</sup> como forma mais abrangente para designar as várias modalidades de descentralização, re-centralização e re-descentralização que têm caracterizado as medidas tomadas em diversos países neste domínio (Barroso, 1996).

Contudo, é com o modelo organizacional de gestão definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que a participação dos parceiros educativos e, em particular, do poder local na área da educação, adquire uma outra dimensão também ao nível das responsabilidades e partilha de poderes. Esta intervenção é reforçada com a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente em matéria de investimento, que o poder local ganha estatuto de intervenção na área de educação. Esta intervenção é reforçada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, designadamente no que concerne à Carta Educativa e ao Conselho Municipal de Educação (Serra, 2007).

Nesta linha, a implementação e afirmação da descentralização educativa requer o desenvolvimento de parcerias entre os agentes locais, em particular envolvendo as instituições com responsabilidades na prossecução do processo educativo em contexto escolar e empenhadas no desenvolvimento local.

Desenvolve-se, a seguir, um breve referencial teórico sobre a evolução da cultura organizacional da escola, como potencial a uma mudança que propicie as condições que possam servir para melhorar o serviço público de educação, assim como as rupturas necessárias à construção do futuro, no sentido da criação de uma escola de qualidade, criativa, crítica, eficaz e eficiente.

### **3.5. Cultura Organizacional da Escola**

A profunda mudança que se impõe ao sistema educativo português, para a recuperação do atraso estrutural, exige o envolvimento de todos os actores escolares na mudança das culturas organizacionais das escolas.

---

<sup>13</sup> Ver Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

<sup>14</sup> Ver Bernard Charlot, org. 1994

Segundo Sergiovanni (2004a: 24), a cultura é geralmente encarada como a cola normativa que une uma determinada escola. Composta por visões, crenças e valores comuns no seu centro, a cultura serve para conduzir as pessoas numa mesma direcção. O mesmo autor (2004b: 23), afirma que a cultura é um factor importante no melhoramento das escolas. E reforça: *“a alma da cultura escolar é aquilo em que as pessoas acreditam, os pressupostos da base do funcionamento da escola e o que considera ser verdadeiro e real.”*

O conceito de cultura organizacional (Sarmiento, 1996) pretende dar conta do conjunto de crenças, valores, assunções sobre educação, sobre o funcionamento da escola e sobre as relações interpessoais no seu interior. Esse conjunto é funcional para o reconhecimento e a condução no interior da organização escolar. Permite que se considerem as organizações como formas estruturadas de interacção humana, sendo determinantes na sua configuração e no seu funcionamento os tipos de relação que se estabelecem no seu seio.

Em Portugal, a escola tem sido sujeita e sobretudo marcada por uma cultura da não-autonomia, dirigida por uma administração centralizada e submetida a uma organização hierárquica piramidal (administração central - topo; Direcção - intermédio e outros agentes escolares – base), baseada no modelo burocrático, normativo e de procedimentos. Este modelo (Vicente, 2004) promove a Escola de Qualidade Mínima Garantida, apesar de não se enquadrar em padrões internacionais de qualidade, segundo os relatórios Pisa, ou seja, uma escola que é capaz de evitar a ruptura do sistema.

Como referido no ponto anterior, às culturas organizacionais das escolas não é indiferente que a administração estatal da educação seja centralizada ou descentralizada. Pelo contrário, esta é a promotora de uma estruturação simbólica das organizações escolares. O principal contributo para a génese das culturas organizacionais das escolas deve encontrar-se na interacção entre os seus membros e particularmente nas interacções produzidas em cada escola pelos agentes escolares em si.

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que é pertinente uma mudança de cultura organizacional, num contexto de aplicabilidade da autonomia. Considera-se que a autonomia pressupõe a participação, a partilha de poderes, a racionalidade e o desenvolvimento do trabalho (projecto educativo) por todos, logo exige uma “cultura de participação”. Assim, perspectiva-se que as culturas são aprendidas na medida em que são interiorizadas pelos membros participativos através da experiência, da participação e da interacção social e, conseqüentemente, dá-se o processo de socialização.

### **3.6. O Paradigma da Autonomia na Gestão das Escolas**

Para compreender a autonomia em si, é necessário contextualizar o uso da palavra autonomia, considerando que o seu significado varia de acordo com o quadro teórico, a perspectiva disciplinar ou o âmbito donde emana e a que se aplica. A palavra “*Autonomia*” entrou deliberadamente e definitivamente na linguagem do Sistema Educativo Português.

Deste modo, não só foram trazidos à colação novos quadros conceptuais da educação e outros paradigmas da administração e gestão das escolas como emergiu uma diferente cultura organizacional das escolas nas suas diversas dimensões: administrativa, didáctico-pedagógica e cultural. Segundo Sousa Fernandes, citado em Sarmento (1996), “o conceito de autonomia tem uma natureza dimensional (...)”.

Do mesmo modo, William Tyler, citado por Sarmento (1996), propõe quatro tipos de autonomia: (1) -autonomia técnica, que corresponde à autonomia do professor dentro da sala de aula; (2) -autonomia legal burocrática, equivalente à autonomia jurídico-administrativa; (3) -autonomia profissional-colegial, definida pela capacidade de auto-regulação e de controlo social; (4) -autonomia pedagógica/comunicativa, equivalente ao conceito de liberdade de ensino.

Com base na proposta apresentada pode-se estabelecer uma outra arrumação, partindo do nível sistémico para o nível das interacções pedagógicas: autonomia jurídico-administrativa, por sua vez, subdividida em autonomia política, financeira, administrativa, científica e pedagógica; autonomia relativa; autonomia profissional e a autonomia do aluno.

Como já se referiu, o regime de autonomia, estatuído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, tem as suas raízes no Decreto-Lei n.º 172/91, mas é com o precedente Decreto-Lei n.º 43/89<sup>15</sup>, de 3 de Fevereiro, que se determina a evolução da gestão escolar democrática no sentido da gestão escolar participada e se dá visibilidade e materializa a institucionalização normativa da autonomia.

Contudo, como ditaram o tempo e os factos, pela não ocorrência de processos autonómicos na escola que possam ser considerados como ‘autonomia construída’, não basta “regulamentar” a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja

---

<sup>15</sup> Este diploma estabelece o conjunto de competências atribuídas às escolas nos âmbitos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

“construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino, tal como sublinhado no preâmbulo, com referência explícita a “exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”,

Nesta linha, desenvolvem-se vários estudos organizacionais em torno da descentralização, da participação e da autonomia, das exigências da formação de professores, e da distinção entre direcção, que se pretendia democrática, e gestão, necessariamente profissional (Formosinho *et al*, 2000).

A iniciativa política do Governo passa então pela solicitação de um estudo prévio<sup>16</sup> para a execução de um “programa de reforço de autonomia das escolas”. Aí se definem os princípios, visando alargar as competências das escolas na sua organização, gestão e funcionamento e criar condições para o desenvolvimento de uma “cultura de autonomia” (Barroso, 1996). A propósito da autonomia e gestão nas escolas, Barroso (1996: IX) constata a necessidade de investimento na formação e qualificação dos diferentes intervenientes, ao nível da gestão de topo e da gestão intermédia, e desenvolvimento de formas diversificadas de liderança (individual e colectiva).<sup>17</sup>

Como acontecia com os directores e reitores nomeados pelo anterior regime no modelo da Gestão Democrática os professores eleitos para os órgãos de gestão não possuíam necessariamente formação na área da administração e gestão escolar, facto que condicionou a evolução do sistema para uma qualidade, eficiência e eficácia necessárias à ultrapassagem do atraso estrutural (Vicente, 2004).

Com base nos resultados dos estudos elaborados ao longo de quase uma década institui-se o novo regime de autonomia, gestão e administração<sup>18</sup>.

No presente estudo, considera-se a presença contínua da ideia de que a escola é uma unidade organizacional sistémica e portanto dentro do sistema educativo é uma organização de serviços<sup>19</sup>. Assim, entende-se que o atributo de autonomia faz parte do próprio conceito de organização, de acordo com o definido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio:

*“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e*

---

<sup>16</sup> Ver “programa de reforço da autonomia das escolas”, realizado nos termos do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho.

<sup>17</sup> Ver Proposta B3 – A formação dos responsáveis pela gestão da escola, In Barroso, 1996:69.

<sup>18</sup> Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

<sup>19</sup> Ver definição de Blau e Scott, in Lima 1992:47, já referida no trabalho, cap II: Escola como organização.

*potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (...) as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo”, refere ainda: “que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola,”, e ainda: “A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação (...).”* Conforme referido pelo citado Decreto-Lei, no seu Artigo 47.º, 1 – *A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, (...).*

O programa do XVII Governo, no seu capítulo III, com o título “*A administração educativa ao serviço das escolas e das comunidades*”, inscreve de forma relevante o paradigma da autonomia e da gestão das escolas, com o articulado seguinte:

*“O Ministério da Educação deve concentrar em si as funções de financiamento e regulação do sistema, desenho e desenvolvimento curricular, avaliação e inspecção. As autarquias terão, também, um papel determinante, exercendo novas competências, designadamente no que respeita ao planeamento educativo e à gestão dos recursos físicos e humanos não docentes. E as escolas verão reforçadas as suas capacidades próprias de organização e gestão, num quadro de maior responsabilização e avaliação de processos e resultados.”*

Neste sentido e como defendia Barroso (1996: 61-68), nas propostas apresentadas sobre esta matéria, a transferência de competências de órgãos de administração central e regional do Estado para órgãos de gestão das escolas devia-se fazer com base em três lógicas complementares e deveria salvaguardar a coexistência de três tipos de órgãos, sequencialmente: 1) a da descentralização, que obriga a órgãos de participação comunitária; 2) a da desconcentração o que pressupõe que, em relação a certas matérias, os órgãos técnicos de gestão decidem por delegação da tutela; 3) a do “profissionalismo docente” que leva a reservar uma área própria de competências para os professores e seus órgãos representativos.

A concessão de níveis superiores de autonomia às escolas e a dimensão participativa da comunidade educativa levanta a questão de saber que tipo(s) de órgãos vão exercer as competências agora transferidas e que modelo(s) de gestão escolar serão

aceites e reconhecidos pelas instâncias próprias reguladoras e com controlo da autonomia contratualizada.

Após uma década da institucionalização da autonomia, consuma-se a celebração dos primeiros contratos de autonomia das escolas, em regime de experiência pedagógica, pelo conhecimento do teor da Portaria 1260/2007, de 26 de Setembro, e ressurgem mais afincadamente as preocupações e questionamentos quanto à administração/gestão das organizações escolares e mais propriamente à formação dos directores/gestores escolares.

No que respeita à gestão das escolas, a autonomia aparece ligada à constituição de organizações pós-burocráticas, com reforço na participação dos diferentes elementos que compõem esta organização, com o desenvolvimento de novos tipos de liderança, com a definição de projectos educativos no quadro das relações contratuais com a administração local (Barroso, 2000b).

É ponto assente que nem todas as escolas se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento organizacional, nem se debatem com os mesmos problemas e necessidades, nem moram nelas as mesmas pessoas, nem dispõem dos mesmos orçamentos e equipamentos. Assim o contrato de autonomia parece constituir o instrumento *político-jurídico* capaz de individualizar e diferenciar as respostas e fazer inverter de forma consistente a relação de desconfiança existente entre a administração da escola e a administração do Estado ou outro poder público (Roque, 1999).

Contudo, se a autonomia implica participação, ela exige, conseqüentemente o desenvolvimento do “sentido de gestão” na organização e no funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças capazes de empreenderem as mudanças a que a autonomia obriga (Barroso, 2000b).

Nesta sequência, no ponto seguinte desenvolve-se a gestão estratégica, entendida como recurso modelar para a modernização e promoção da qualidade e eficácia da gestão das escolas.

## **4. GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ESCOLAS**

### **4.1. Introdução**

O mundo actual caracteriza-se pelo fenómeno da globalização, em que as exigências do plano social, político e cultural são cada vez mais marcadas por factores de turbulência e instabilidade, os acréscimos de inovação tecnológica e o exponencial apelo à competitividade, a par com a obrigatoriedade de sermos melhor sucedidos e eficazes, implicam a adopção de estratégias inovadoras, capazes de garantirem os objectivos propostos. Assim, exige-se do seu “servidor” uma constante actualização e uma nova atitude profissional, face aos permanentes desafios deste mundo globalizado, do qual o sistema educacional, enquanto organismo de serviço público, faz parte integrante.

É uma realidade que se assiste a uma mudança radical no “cenário” educacional, nomeadamente na área da gestão e administração escolar, e torna-se crucial repensar as práticas, os processos, a forma de resolver os problemas, bem como reflectir sobre o perfil e/ou qualidades e competências do decisor/gestor da escola.

Neste contexto, neste ponto, descreve-se a tomada de decisão e realça-se a sua importância para o sucesso ou fracasso das instituições. Posteriormente, estabelece-se uma estrutura de ideias conceptuais de liderança, estratégia e excelência e a sua aplicação à prática escolar, com vista a tornar o “gestor” mais apto a intervir na realidade, com maior autonomia e competência, através do processo da tomada de decisão.

Por último, apresenta-se a explicitação de um modelo da gestão estratégica ao contexto educacional e como este modelo pode contribuir para uma escola de qualidade. Para isso, tem-se em consideração a escola enquanto organização, o que ela tem em comum com a gestão de outro tipo de organizações, bem como as suas especificidades próprias.

## 4.2. Estratégia e Planeamento

Na literatura sobre gestão, os vocábulos estratégia e planeamento são, muitas vezes, empregues indiferenciadamente para designar o mesmo conceito. Assim, apresenta-se a evolução e sentido desses conceitos, no intuito de se conseguir uma melhor percepção do uso dos mesmos, em diferentes contextos.

Segundo Richardson e Richardson (1992), a noção de planeamento corresponde à concepção de um futuro desejado e dos modos de o realizar, reportando-se a processos que incluem a concepção e antecipação da acção, a orientação e o ajustamento para aumentar as probabilidades de êxito e atingir os resultados estimados.

A natureza do planeamento evoluiu, de uma visão inicial que a restringia às preocupações orçamentais, com motivações claras de controlo financeiro a curto prazo, para a acentuação de perspectivas mais sofisticadas que lhe ampliaram os horizontes e realçaram a capacidade de previsão. É sobretudo, a partir dos anos 50 que o planeamento adquire a dimensão de longo prazo, desdobrando-se depois, nos anos 60, em planeamento estratégico e planeamento operacional, referindo-se aquele à integração da análise dos factores ambientais na definição da estratégia organizacional. Assim, o planeamento estratégico passa a ser entendido como assentando «[...] num processo de recolha e tratamento da informação sobre o ambiente e a empresa tendo em vista a tomada de decisão através das quais a empresa se adapte, modifique e actue sobre o contexto em que está inserida» (Cardoso, 1992: 23-24).

É na sequência desta função que a gestão começa (nos anos 70) a assumir-se também como estratégica, ou seja, como um «processo de formulação e implantação de planos que orientam a organização» (Cardoso, 1992: 25), englobando quer o planeamento estratégico quer as decisões operacionais e o funcionamento da organização.

Enquanto função de gestão, o planeamento visa estabelecer o curso e os meios para viabilizar uma acção. Integra um conjunto de operações que inclui a clarificação do problema, a recolha de dados pertinentes, a geração de soluções alternativas, a selecção da solução ideal, a avaliação prévia dos efeitos, a implementação e a mediação do impacto (Richardson e Richardson, 1992). Segundo estes autores, o planeamento é um pré-requisito para nos movermos no nosso ambiente e uma condição para avançarmos para o futuro, ou seja, está implícita a intencionalidade da acção.

Ainda nos anos 70, verificou-se a crise da noção de planeamento, acusada de veicular uma visão de estabilidade, de se ter transformado num processo administrativista, que não privilegia o desenvolvimento de novas operações ou actividades, que limita o diagnóstico do contexto aos factores económicos, reduzindo, por conseguinte, a criatividade e a utilização de métodos modernos de análise estratégica.

É, neste sentido que Mintzberg (1994) virá profetizar a «queda» do planeamento e a «ascensão» da estratégia, propondo congruentemente a separação do planeamento da estratégia, uma vez que o planeamento se apresenta como um processo baseado na *análise* que deve acompanhar a estratégia (e não antecede-la), tendo sobretudo a ver com a função de controlo e de coordenação de actividades para a consecução dos objectivos, ao passo que a estratégia se baseia na *síntese* e deve reflectir sobre o que está na base da vantagem competitiva de uma organização.

Segundo Richardson e Richardson (1992), a estratégia é uma condição para o sucesso das organizações, permitindo-lhes a mobilidade de um estado a outro e de um modo consciente e calculado obter a eficácia, a eficiência e a qualidade dos processos decisórios e dos seus resultados salvaguardando uma economia de energias e recursos mobilizáveis.

Para Estêvão (1998), a estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afecte toda a organização por um prazo temporal dilatado e constitui, assim, um conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos.

A estratégia é sobretudo um «*posicionamento das forças antes das acções começarem*» (Rowe *et al.* 1986: 95), que pressupõe um compromisso com a produção de um futuro com que a organização deve lidar; tem a ver com os valores que se pretendem para a organização, especificando *o que fazer* (e não *como fazer*, que é próprio do planeamento estratégico).

Tal como o planeamento, também a noção de estratégia evoluiu, sobretudo a partir dos finais da Segunda Grande Guerra Mundial. No entanto, antes de 60, o termo estratégia aparece muito pouco na literatura de gestão. É com Ansoff (1965) e os professores de *Harvard Business School* que a noção de análise estratégica ganha um impulso decisivo, contribuindo estes autores para destacarem, entre outros aspectos, a noção de *competência distintiva* e posicionarem o factor chave do sucesso das

organizações na consideração do *meio*, entendido como uma conjugação de oportunidades e de ameaças.

Neste contexto, Ansoff e McDonnell (1993) conceptualizam o planeamento estratégico como um factor com o qual se pode projectar o futuro, considerando-o como continuidade em relação a um passado, mas com uma realidade que pode ser construída a partir da identificação de tendências, ameaças, oportunidades e descontinuidades singulares.

A partir dos anos 70, a reflexão estratégica orienta-se para a análise sobretudo do contexto concorrencial e da tipologia dos sistemas concorrenciais<sup>20</sup> falando-se agora menos de *mercado* e mais de *organização* compreendida como um *actor* capaz de desenvolver uma estratégia. Nos anos 80, aparece uma segunda geração de modelos de análise estratégica, sobressaindo aqui o de Porter (1993) que cruza o alvo estratégico das organizações com as vantagens estratégicas.

Não obstante, a importância que estas meta-análises alcançaram, elas acabaram também por ser alvo de dúvidas e de críticas por poderem revelar-se demasiado estáticas face a um mundo dinâmico e imprevisível, onde, por vezes, o êxito pode emergir de decisões de gestores intermédios ou não obedecer até a qualquer estratégia escrita ou intencionalmente planeada. Daí que outro grupo de investigadores tivesse preferido abordar a estratégia de um modo menos formalizado, destacando-se aí o trabalho de Peters e Waterman (1987) que, numa abordagem psicossociológica, sublinha a função da cultura no êxito das organizações (Estevão, 1998).

A tendência actual no que concerne à estratégia parece ir no sentido de a relacionar não com os custos mas com a diferenciação, ou seja, com a capacidade de a organização «*pôr à disposição do consumidor uma oferta cujo carácter único é reconhecido e valorizado por este último*» (Strategor, 1993: 82). Por outras palavras, a estratégia é definida através de respostas às perguntas, tais como: Qual vai ser a nossa vantagem concorrencial sustentável? Qual será a nossa competência distintiva? Quais as finalidades estratégicas da nossa organização?

De acordo com as análises de vários autores (e.g., Ansoff e McDonnell, 1993; Weil, 1995; Richardson e Richardson, 1992), a estratégia ajuda as organizações (incluindo a escola) a lidar com ambientes complexos e mutáveis mantendo uma dinâmica de modo a assegurar a sua sobrevivência num contexto de competitividade.

---

<sup>20</sup> Ver o trabalho de **Boston Consulting Group**, de 1971.

No que concerne à estratégia, esta relaciona-se não com os custos, mas com a diferenciação, com a capacidade de a organização oferecer algo de carácter único, que possua vantagem concorrencial sustentável e competência distintiva (Estêvão, 1998).

Nesta sequência, a noção de estratégia passou a fazer parte da actividade organizacional, representando um modo e processo de tomada de decisões que visa atingir um estado ou resultado, para o qual se mobilizam todos os recursos da organização (Silva, 2000).

### **4.3. Processo de Tomada de Decisão**

Tomar uma decisão é uma tarefa que requer conhecimento, segurança e coerência. Decidir sobre os recursos de uma instituição sejam eles materiais, financeiros ou humanos é um factor determinante para o sucesso ou para o fracasso dessa mesma instituição (Allison, 1971). Como refere Rocha (1996), torna-se assim necessário, e perante tais factos, que o processo de renovação e (ou) actualização dos profissionais da administração pública se agilize, com vista a tornar o “gestor” público mais apto a intervir na realidade, com maior autonomia e competência, através do processo da tomada de decisão.

A tomada de decisão é normalmente definida como o processo de identificação e resolução de problemas. Em termos teóricos pode-se dizer que a decisão se situa num espaço em que um dos extremos representa a decisão empírica, com uma grande componente intuitiva e casuística, e o outro a decisão racional, científica ou programada. Naturalmente, as teorias da decisão preocupam-se com este segundo tipo, apoiando-se em princípios, processos lógicos e técnicas analíticas, que conduzam a soluções, tanto quanto possível, racionalmente objectivas (Cunha et al., 2005).

Porém, reconhece-se que a racionalidade objectiva prosseguida pelas teorias da decisão é uma meta de difícil alcance, devendo antes falar-se da racionalidade subjectiva ou de racionalidade “limitada” por força de factores vários, como sejam: (a) a dificuldade de se dispor de uma informação completa sobre todas as alternativas possíveis e respectivos resultados; (b) a dificuldade de análise em termos de custos e benefícios de todas as alternativas; (c) a ordem de preferência, de valor, ou de utilidade do decisor face às alternativas que conhece; (d) os condicionalismos organizacionais internos e do meio envolvente. Mas decidir, optar, tomar uma posição frente a uma ou

várias escolhas são desafios, frente aos quais, os gestores em geral, e não menos os administradores públicos, são colocados permanentemente. No entanto, fazê-lo em “ambientes” controversos (com concorrentes privados munidos de outras regras) e rígidos (estruturas pouco flexíveis, políticas pré-definidas, orçamentos limitados) pode dotar, esses desafios, de uma dificuldade extrema, principalmente se o decisor não se munir da (in)formação necessária ou se não manipular correctamente essa (in)formação (Simon, 1983).

Aliado à dificuldade de certas tomadas de decisão pública, designadamente quando há múltiplos e simultâneos objectivos de natureza social a atingir, está o problema do tempo ou momento da decisão, sempre que estão em causa pretensões individuais ou colectivas a que a Administração deveria dar resposta em tempo útil, mas que nem sempre dá, umas vezes por dificuldades de ordem burocrática, outras por falta de (in)formação, e manipulação da mesma, sobre a matéria em questão, e ainda outras por falta de motivação para o desempenho, abalando, assim, seriamente a sua imagem de eficácia e provocando custos de natureza económica e social <sup>21</sup>.

Segundo Silva (2005), qualquer que seja a “filosofia” do decisor, nada resulta sem uma atempada informação ou identificação do problema, que contempla a recolha e análise de informação com o objectivo de aferir a adequabilidade da situação actual, e a fase de resolução de problemas que consiste na busca de possíveis alternativas à situação actual, e tende a culminar na selecção e aplicação de uma delas.

Desta forma, e conscientes de que a decisão passa, também, por um problema de (in)formação em carreira, pensa-se que, na construção de mecanismos de gestão de bens e serviços públicos, que possam progressivamente tornar-se mais eficientes, transparentes, participados e justos, há que dar maior atenção às necessidades de (in)formação contínua dos decisores públicos por forma a que as suas decisões se tornem continuamente mais eficientes, eficazes e efectivas, e simultaneamente contemplem, de forma séria, questões como as seguintes: (a) que modelos de decisão adoptar? (b) Quais as técnicas e instrumentos inerentes a esses modelos? (c) que características têm em comum? (d) como e onde se vão aplicar? (e) quais os possíveis

---

<sup>21</sup> Ver “O processo da tomada de decisão pública: Identificação de necessidades (in)formativas” in ... (Co-autoria) Telmo Caria; Chris Gerry e Fernanda Nogueira. ... [www.cetrad.info/static/cvs/12.pdf](http://www.cetrad.info/static/cvs/12.pdf) , acesso em 10-12-2007 pelas 17:54:40 horas.

resultados? (f) de que forma irão contribuir para a satisfação total dos utentes/clientes?<sup>22</sup>.

Na literatura têm sido apresentados vários modelos de tomada de decisão. Neste domínio, apresenta-se a proposta de Mintzberg e Westley (2001): 1) o modelo racional, que pode ser descrito como defendendo a regra “pensar primeiro”; são os que enfatizam a componente racional do processo e aplicam-se principalmente ao caso de decisões programadas, segundo a seguinte lógica: definição → diagnóstico → alternativas → decisão; 2) o modelo intuitivo, consiste em “ver primeiro”, obedece mais a um qualquer critério intuitivo do que propriamente a apertadas normas de racionalidade, a experiência e o julgamento desempenham um papel mais importante que a lógica sequencial e aplica-se em situações de ambiguidade ou complexidade, seguindo o seguinte conjunto de passos: preparação → incubação → iluminação → verificação; e 3) o modelo improvisacional defende as vantagens de “fazer primeiro”, ou seja, a decisão é tomada de uma forma um pouco canónica: acção → selecção → retenção, os decisores começam por fazer, depois avaliam os resultados das suas acções e finalmente retêm as soluções que resultaram eficazmente (Cunha et al., 2005).

Para uma melhor percepção destes modelos, veja-se a figura seguinte:

**Figura 1. Tipologia de Modelos de Decisão**

<b>Modelo Racional</b>	<b>Modelo Intuitivo</b>	<b>Modelo Improvisacional</b>
Tema claro	Muitos elementos passíveis de combinação para uma solução criativa	Situação nova
Dados fidedignos	Decisores experientes	Uma estrutura mínima que ajuda as pessoas a avançar para a resolução do problema
Contexto estruturado	Dados complexos e difíceis de articular	Especificações complicadas do problema apenas atrapalhariam a sua resolução

Fonte: Adaptado a partir de Mintzberg e Wesley (2001)

Nos últimos anos, os investigadores (e.g., Brown e Eisenhardt, 1997; Eisenhardt e Tabrizi, 1995; Eisenhardt, 1989) têm dado atenção a alguns casos particulares de

<sup>22</sup> Ver “O processo da tomada de decisão pública: Identificação de necessidades (in)formativas” in ... (Co-autoria) Telmo Caria; Chris Gerry e Fernanda Nogueira. ... [www.cetrad.info/static/cvs/12.pdf](http://www.cetrad.info/static/cvs/12.pdf), acesso em 10-12-2007 pelas 17:54:40 horas.

tomada de decisão, nomeadamente, o das tomadas de decisão em ambientes de alta velocidade e as surpresas estratégicas.

Nesta linha conceptual, faz-se uma abordagem reflexiva à possível implementação de um modelo de gestão estratégica nas escolas portuguesas.

#### **4.4. Gestão Estratégica nas Organizações Escolares**

Num mundo caracterizado pela incerteza, pela evolução tecnológica, pelo maior dinamismo da sociedade e das suas associações, tem obrigado as organizações a procurar alcançar a qualidade total pelo serviço ao cliente e pelo empenhamento de toda a organização. Exige-se, portanto, que as organizações procurem respostas estratégicas mais eficientes, que a própria inovação se torne estratégica também dentro do princípio de que a vantagem competitiva reside na criação e sustentação de uma diferença orientada não já para as organizações concorrentes, mas para os clientes. Trata-se de uma diferenciação ligada à vantagem concorrencial, a qual decorre, por seu turno, da cadeia de valor da organização e do seu reconhecimento pelos consumidores (Estêvão, 1998).

Segundo este autor, a gestão estratégica consiste num processo contínuo de decisão que determina a quantidade de performance da organização “tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização” Estêvão (1998: 13).

Ainda Estêvão (1998) refere algumas características da gestão estratégica, destacando-se: 1) o carácter de processo: é global, implica a mobilização de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas; é contínuo e interactivo, consiste na realização de uma série de etapas que se repetem ciclicamente; implica correr o risco de se assumir alternativas em vez de aguardar pelo desenrolar dos acontecimentos; 2) o carácter de modo de actuação, orienta a condução de fases da gestão – programação, orçamentação, controlo, avaliação, reajustamento – com a qual se ambiciona construir o futuro da organização a longo prazo. Deste modo, relaciona-se com outros factores, nomeadamente, com o planeamento estratégico, com as necessidades de recurso, com a estrutura e processos organizacionais e com o controlo estratégico e ainda, procura estabelecer valores, princípios de acção e objectivos a partir

da resposta às questões: Onde chegar? Que iniciativas são necessárias? Como lá chegar? Onde concentrar esforços? (Silva, 2000; Estêvão, 1998).

Contudo, a gestão estratégica numa organização procura tornar *significativa* uma *diferença* quanto às organizações congéneres, instituindo-a como um problema sério e uma oportunidade excitante. Por outras palavras, a gestão estratégica é, assim, um *processo global* que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também as forças e fraquezas da própria organização.

Neste modelo, a gestão está vinculada ao planeamento, tornando-se uma das principais funções do gestor. Assim, a gestão estratégica é um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico a outros sistemas de gestão (Estêvão, 1998).

Contudo, há que reflectir e repensar determinadas áreas e colocar questões que podem servir de objecto de discussão pelos responsáveis pela gestão das instituições educacionais, uma vez que um dos objectivos da gestão estratégica é assegurar que as organizações no seu conjunto se articulem com o meio onde estão inseridas. Sendo assim, as instituições de ensino podem ganhar com este tipo de gestão, por serem igualmente afectadas por um conjunto de factores ambientais importantes, como por exemplo: a legislação, as mudanças de condições de trabalho, a competição entre as escolas públicas e entre as privadas, o nível de desenvolvimento tecnológico, entre outros aspectos.

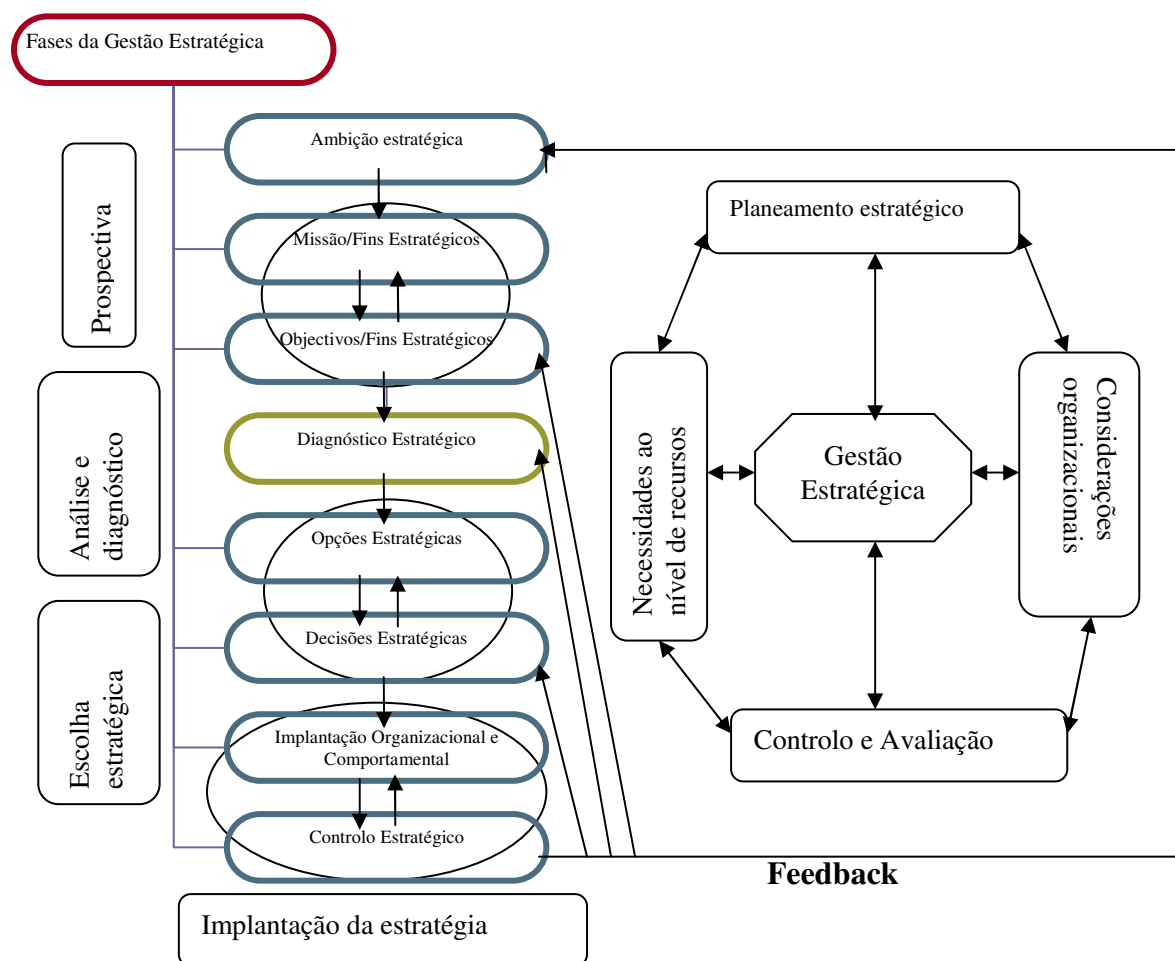
#### **4.5. Modelo de Gestão Estratégica**

Desde os primeiros anos da década de oitenta que a prossecução de um ensino de qualidade se tem tornado numa preocupação constante da administração escolar. Neste contexto, é oportuno pensar-se na transposição do modelo de gestão estratégica para o campo da educação, apesar das dificuldades aparentemente visíveis já que nas organizações empresarias procura-se o aumento da competitividade e da produtividade, com combinações de mercados e produtos na base das margens de lucro.

Nesta linha conceptual, Estevão (1998) afirma que a gestão estratégica nas instituições de ensino abarca um leque complexo de responsabilidades e tarefas, obrigando-as a: a) definir a sua “ambição” a fim de investir no esforço de todos para a produção de um diferencial organizacional; b) distinguir possíveis áreas em que a instituição educativa pode adquirir vantagem competitiva em face das outras instituições; c) reelaborar a estrutura organizacional, facilitando a consecução das actividades segundo uma organização mais flexível através de equipas pluridisciplinares ou de grupos autónomos; d) envolver todos os actores na construção do futuro; e) fornecer os actores em diferentes áreas, propiciando condições para o exercício de um pensamento criativo etc.

A seguir apresenta-se um diagrama (modelo de gestão) tentando demonstrar a relação entre os factores e as fases da gestão estratégica.

**Figura 2. Modelo de Gestão Estratégica**



Fonte: Adaptado de Weill (1995: 299), Cardoso (1997:40), Silva. (2000: 221) e Estêvão (1998)

Apesar da dificuldade, aparente, da transposição deste modelo para a esfera educacional, pensa-se que num contexto de descentralização e de margens amplas de autonomia, as organizações escolares podem intentar na aplicação do mesmo, tornando-se num desafio à procura de vantagens competitivas e estratégias diferenciadoras que promovam a escola de qualidade (ver Estêvão, 1998: 411-645). Acresce que a tradição de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas persistiu, no nosso país, como uma prerrogativa dos serviços centrais do Ministério da Educação, limitando-se as escolas à fase operacional de elaboração de planos de actividades, propostas pelos grupos disciplinares e aprovados pelo conselho pedagógico. De facto, nunca às escolas públicas lhe foi reconhecido o direito de possuírem, por exemplo, um departamento de planeamento, com pessoas envolvidas em desenhar e implementar sistemas de gestão estratégica; elas nunca tiveram verdadeiramente uma estratégia própria, condicionadas como sempre estiveram pela missão, pelo projecto político, pelas decisões estratégicas do Estado em relação à educação.

Nesta sequência, apresenta-se alguns questionamentos que poderão contribuir para avaliar a implementação da gestão estratégica no plano educacional: 1) Qual é a nossa ambição de construir uma diferença relativamente às outras escolas? 2) Quais os valores básicos actuais e futuros que devem ser negociados para a nossa escola? 3) Quais são as nossas agendas estratégicas no momento actual? 4) O que fazemos melhor relativamente às outras escolas? 5) Quais as inovações estratégicas que gostaríamos de desenvolver? 6) Que público servimos e que público gostaríamos de servir (público potencial)? 7) Que serviços reais e potenciais a escola disponibiliza? 8) Quais as oportunidades e constrangimentos actuais e futuros? 9) Que políticas devem ser estabelecidas de modo a que todas as actividades se realizem segundo a nossa estratégia e em concordância com a ambição e a filosofia da escola? 10) Em que sentido é a qualidade estratégica uma propriedade transfuncional na escola? 11) Quais os factores-chave de sucesso da escola? 12) Que morfologia estrutural é mais adequada à nossa ambição de distinção? 13) Que grau de responsabilização a exigir aos diferentes actores pelos resultados da escola? 14) De que modo o meio afecta a escola? 15) Como negociar as nossas fronteiras com o meio? 16) Como integrar no projecto da escola projectos de outros sectores da sociedade? 17) Como constituir um campo interorganizacional com outras escolas? 18) Como criar parcerias estratégicas?

Considerando apenas os aspectos mais relevantes da gestão estratégica quando aplicada às escolas e que um dos seus principais objectivos é assegurar que as

organizações se articulem eficientemente com os seus meios, também as escolas podem ganhar com este modelo, uma vez que são igualmente afectadas por factores ambientais, tais como: a legislação, os factores sócio-culturais, políticos e económicos; o nível de desenvolvimento tecnológico, as ideologias e atitudes políticas face à educação (...) e com uma certa competição entre escolas públicas que se agudiza com as margens amplas de autonomia que se avizinha.

Ora, com base no que já foi referido, a gestão estratégica inicia-se com a missão da organização, em que se define o cenário do futuro que se deseja a partir do passado. Neste sentido, fala-se em ambição estratégica que, segundo Weill (1995: 306), é “*uma visão a longo prazo do futuro da organização, apoiada numa ou em várias vantagens-chave distintivas [...] realizável à custa de uma convergência de esforços com vista a desenvolver essas vantagens*”. Por esta conceptualização, a ambição é global, concentra e recentra esforços, engloba e ultrapassa a missão da organização, pressupõe determinados valores, crenças e atitudes, e não é propriamente atingida pelos constrangimentos imediatos revelados na fase do diagnóstico.

A grande ambição estratégica das organizações, num mundo tão concorrencial como é o nosso, pode ser resumida, então, na vontade de se gerar uma *diferença estratégica*, porque, na linha do que afirma Weill (1995: 298), o verdadeiro sucesso parece consistir em produzir ou comercializar «não um produto ou serviço, mas sim *uma diferença*».

No que se refere às escolas, essa diferença significativa pode estar no decidir em que sector ou aspecto da escola investir no esforço de todos, de modo a mobilizá-los para a produção de uma *distintividade* organizacional, tais como: a) na garantia da criação de um clima de confiança e de segurança; b) numa oferta educativa diversificada; c) no investimento das novas tecnologias; d) na mudança de cultura organizacional que se discriminem os valores, as crenças, as atitudes que dêem um cunho próprio ao modo como as coisas são feitas; e) na definição e coordenação de políticas, isto é, linhas orientadoras dos planos de acção, de modo a concertarem-se com a estratégia da escola e também com os factores de sucesso críticos, enfim, em aspectos que segundo os contextos podem constituir a “marca distintiva” de modo a funcionar como um factor de atracção de um determinado público (Silva, 2005).

No estabelecimento dos fins (finalidades ou metas) visa-se determinar alvos (segundo áreas de intervenção) que orientarão a organização dando coerência aos objectivos e às estratégias. Estes fins podem funcionar como objectivos dentro de uma

estratégia, representando e traduzindo a missão essencial e indicando os pontos sensíveis da acção.

No contexto educacional, os fins estratégicos podem traduzir-se em fins mais precisos, dada a sua especificidade, e nesse sentido devem entender-se como objectivos gerais que explicitam a linha directora da estratégia da organização. Estes fins podem ser expressos em termos de: garantir o acesso à universidade ao maior número de alunos; ser a melhor escola do país até ao ano 2013 no serviço de orientação e reencaminhamento dos alunos (triagem); ou ser a escola com o melhor cybercentro da Beira Interior Centro.

Contudo, os objectivos são intenções que indicam de um modo mais preciso e operacionável o que a organização pretende atingir durante um período determinado, significando “*a tradução numérica dos fins da organização*” (Weill, 1995: 42). Devem basear-se em factores controláveis pela organização devendo atender aos limites temporais, incidir sobre pontos decisivos da organização, apoiar-se em medidas precisas; serem exequíveis e passíveis de verificação. Claro que na sua definição e hierarquização há que ter em consideração os vários factores organizacionais entre os quais: a estrutura de poder, o clima organizacional, os interesses dos actores, os conflitos de interesses, as normas e regras de funcionamento, os recursos humanos, etc...

Os gestores na área da educação devem usar os objectivos como guias para a tomada de decisões, como balizas para aumentar a eficiência organizacional e para viabilizar a avaliação organizacional (Estêvão, 1998). Assim, na escola os objectivos podem incidir sobre diferentes áreas, nomeadamente, em termos de “melhorar a interdisciplinaridade”, “aperfeiçoar os métodos de aprendizagem”, “incrementar a formação e qualificação do pessoal docente e auxiliares de acção educativa”, etc...

Segundo Ansoff e Mcdonnell, citados por Silva (2000), o diagnóstico estratégico é o processo que visa a detecção das vantagens competitivas duradouras e das oportunidades e constrangimentos futuros (a metodologia SWOT, é ultrapassada: vantagens competitivas substituem as forças e fraquezas e as oportunidades e coerções futuras correspondem às oportunidades e ameaças actuais), que poderão corroborar a ambição estratégica, ou seja, o alcance dos fins/objectivos. Num sentido mais lato, o diagnóstico pressupõe uma análise prospectiva do ambiente contextual, isto é, dos meios interno e externo, com o intuito de se encontrar e definir os factores

(necessidades ao nível dos recursos...) a promover e a valorizar e que poderão converter-se em *vantagens competitivas*.

No que respeita à escola, o diagnóstico pode proporcionar a que: a) se identifiquem os destinatários, os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades; b) se detectem os pontos de fertilidade inovadora da escola e se estabeleçam os factores críticos de sucesso; c) se analisem rumos estratégicos possíveis de crescimento, no sentido de ser escolhida a direcção estratégica considerada mais viável e enriquecedora para todos os actores, mas sempre sujeita a reponderação consoante a informação fornecida pelo processo de avaliação e controlo. Daqui poderá resultar a determinação da vantagem distintiva da escola.

Depois de percorridas as etapas anteriores, deparamos com o momento preparatório da tomada das grandes decisões, ou melhor de ter de sopesar as alternativas estratégicas que consiste em fazer a análise estratégica das opções com que nos confrontamos. Para tal, há que saber se as estratégias conduzem, por exemplo, a um nicho de mercado não ocupado, se melhoram as condições competitivas, se mobilizam as vantagens e os pontos fortes, se fornecem flexibilidade, se são congruentes com os fins, os valores e os objectivos, se são percebidas pelos sectores a que se destinam, se obedecem aos enquadramentos legais e éticos, etc.

Passando ao contexto educacional, pode-se imaginar uma escola a disponibilizar um número razoável de clubes e ateliers de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências e da interdisciplinaridade, medida esta que apresenta congruência com a preocupação de elevar o índice de sucesso escolar dos alunos, de incrementar a qualidade profissional do pessoal, de contribuir para a redução da indisciplina escolar.

Com base na matriz de Ansoff, citado por Estêvão (1998), que relaciona o produto e o mercado, apresenta quatro opções estratégicas: penetração no mercado, desenvolvimento de produtos, desenvolvimento de mercados e diversificação. Sugeridas pelo vector crescimento, é possível inferir que na organização escolar é possível adoptar estas estratégias. Assim, pode-se ter, por exemplo, uma escola que face ao panorama nacional actual decida oferecer um produto novo, criando um curso profissional que responda directamente às necessidades do meio envolvente (local) para um novo mercado ou público, neste caso, a opção estratégica seria claramente o desenvolvimento de produtos. Ainda, nesta vertente se a escola optar por investir na oferta diversificada de serviços, por exemplo, criando um departamento de formação e desenvolvimento de

competências para todos os actores escolares, aqui a opção estratégica passa pela diversificação (Estêvão, 1998).

A decisão vem na sequência lógica da análise às opções estratégicas ou da avaliação à cadeia de valor da organização e prende-se com a selecção de um conjunto de decisões e de acções que visam assegurar a coerência interna e externa da organização durante um determinado período de tempo. Conquanto, a decisão estratégica é a fase em que se processa a escolha de uma estratégia considerada mais vantajosa e conforme às exigências de concretização da competência distintiva, ou diferenciadora, de uma dada organização.

Também, tal como o processo de diagnóstico, a tomada de decisão estratégica pressupõe uma análise dos factores internos e externos da organização, ou seja, deve ter em conta diferentes níveis em que a estratégia se desdobra: o nível societal (que diz respeito às relações com o meio, definições de cidadania, responsabilização, questões éticas); o nível organizacional, relacionado com as metas da sobrevivência da organização; o nível da eficiência competitiva e o nível funcional (Boseman e Phatak, 1989). Após a decisão da estratégia impõe-se a indução de um novo jogo e uma nova dinâmica organizacionais, que vem fundamentar um novo modelo de se gerir a organização e o meio, assim como as expectativas dos actores envolvidos.

Nesta sequência lógica, após a escolha de estratégia processa-se a implantação organizacional e comportamental que corresponde à adopção de estratégias mais específicas e à mobilização dos recursos adequados (financeiros, humanos e tecnológicos) e ao desenvolvimento e implementação dos planos operacionais (projecto educativo, plano de actividades, programas). Por outras palavras, a estratégia organizacional deve ser convertida em resultados e em acção concreta, uma vez que a capacidade de implementar a estratégia é na verdade crítica para a organização e pode ser a chave da sua sobrevivência.

A implantação eficiente da estratégia depende do grau de consistência com a *cultura* ou *culturas* organizacionais pretendidas, com a estrutura organizacional, com as estratégias individuais dos membros e grupos da organização, com as políticas de recursos humanos individuais dos membros e grupos da organização, com as políticas de recursos humanos.

Em suma, Certo e Peter (1990) afirmam que a realização de uma estratégia decorre da consideração das respostas que se venham a obter para algumas questões: a) Que mudanças são necessárias operar quando a organização implementa uma nova

estratégia? b) Como lidar com os vários elementos da *cultura* organizacional, para ter a certeza que a estratégia será implementada sem problemas? c) Como mobilizar as estruturas organizacionais e os recursos para potenciar a acção de todos os agentes implicados na implementação da estratégia? d) Que abordagens de implementação o gestor pode seguir? e) Que competências deve o gestor possuir que facilitem a realização da estratégia?

Como um processo de verificação da performance da organização ou do nível de desempenho dos actores, define-se o controlo estratégico, como sendo a última fase da estratégia. É a fase em que, de acordo com a ambição, com os fins, prioridades e objectivos, e atendendo a determinados critérios (consistência, adequação, grau de satisfação e de operacionalização, entre outros), se determina o grau de consecução e de desvio face a padrões estabelecidos, no sentido da correcção e do melhoramento de todo o processo estratégico (Chiavenato, 1983; Certo, citado por Silva, 2000).

Este controlo é, portanto, um mecanismo que foca a monitorização e avaliação do processo de gestão estratégica em ordem a assegurar que tudo funcione adequadamente, com os padrões desejados e planeados. Através do controlo estratégico, fornece-se o *feedback* considerado crítico para determinar se todas as fases do processo de gestão estratégica são apropriadas e compatíveis.

Em suma, pressupõe-se que se desenvolva a estratégia seleccionada, mobilizando-se conceitos, ideias e planos para realizar com êxito os objectivos; se reelabore a estrutura organizacional para facilitar a consecução das actividades segundo a ambição, a filosofia, a estratégia e as políticas, com recurso, por exemplo, a uma organização mais flexível através de equipas pluridisciplinares ou de grupos autónomos; se considerem outras variáveis da organização interna (como as subculturas, estilos de gestão, as pessoas); se forneçam recursos (humanos, materiais e financeiros) suficientes; se envolvam todos os actores de modo a que a construção do futuro não seja propriedade só de alguns; se desenvolvam programas de gestão e planos de trabalho dentro de parâmetros negociados; se motivem as pessoas numa actuação conforme à ambição, à filosofia e às políticas, na realização dos planos; se formem os actores em técnicas várias, como as de resolução de problemas e de tomada de decisões, propiciando-lhes condições para o exercício de um pensamento criativo; se forneça informação e metodologias de controlo.

#### 4.6. Síntese sobre o modelo de análise proposto

Numa questão de racionalidade, com o modelo e gestão estratégica, a tendência é a ruptura com o modelo burocrático. Assim, o líder deve reunir capacidades no domínio da competência, ou seja, na dimensão técnica, na dimensão humana e na dimensão pedagógica e no domínio da excelência que abarca a dimensão simbólica e cultural. Deste modo, este líder decorre de um estilo de liderança, reclamado por uma sociedade em transformação, que se pode cultivar. Esta perspectiva leva-nos para o campo da liderança transformacional e moral (Cunha, 2005).

A importação deste modelo de gestão estratégica para o território escolar vai implicar, como se depreende, que as escolas não fiquem à mercê das mudanças das políticas educativas nacionais, numa atitude de mera reacção às contingências da sua implementação; pelo contrário, ela vai exigir uma margem ampla de autonomia para actuar proactivamente, desafiando os processos tradicionais de gestão em favor de um modelo normativo mais interveniente e desafiador do *statu quo*; vai implicar ainda que as próprias políticas estatais estimulem este processo oferecendo quadros legais amplos e apoios efectivos e desafiadores à construção de identidades organizacionais diferenciadas (Estêvão, 1998).

Neste contexto, colocam-se as seguintes questões: De que forma é que os gestores/directores cumprem os seus papéis executivos?, Quais são as tarefas que devem fazer como líderes?, Quais as competências que devem possuir?, Quais as qualidades humanas que lhes são exigidas?. Por vez, as respostas a estas e outras questões serão descobertas na investigação empírica a seguir apresentada.

## **5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **5.1. Introdução**

Para a execução de um trabalho científico, a primeira etapa do investigador é decidir o modo como irá desenvolvê-lo, ou seja, é definir um conjunto de procedimentos que concorrem para o êxito da investigação, construção do pensamento científico e alcançar os objectivos definidos.

Segundo Ruiz (1996), a metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exacta de toda a acção desenvolvida no método do trabalho de pesquisa. Os métodos são os caminhos necessários para atingir os objectivos, ou seja, método é o conjunto de etapas e processos a serem percorridos, de forma ordenada, na investigação dos factos ou na procura da verdade. Para Lakatos e Marconi (1996), o método traça o caminho a ser seguido, auxiliando os investigadores nas suas decisões.

Lima (1987: 10) refere-se à metodologia como a “análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinado problema. Situam-se aqui questões relacionadas com a estratégia da pesquisa a adoptar em referência e adequação a certos objectos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através do uso de técnicas...”. Quanto às técnicas podemos considerá-las como sendo os instrumentos de recolha e tratamento da investigação considerada útil para o estudo.

Nesta sequência, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada para a obtenção de dados com vista às respostas para o problema em estudo, os objectivos específicos e o desenho da investigação.

No propósito da melhor compreensão do estudo e interpretação dos resultados, e no desenvolvimento da referida operacionalização em análise estatística dos dados obtidos pela investigação, neste ponto, descreve-se a caracterização das amostras da investigação, os conceitos e as dimensões do estudo, bem como a sistematização dos factores conceptuais com apresentação das variáveis obtidas.

## **5.2. Objectivos específicos**

Como já foi referido no início deste trabalho, esta investigação visa referenciar um modelo de gestão e administração para as instituições de ensino e, neste caso concreto, numa escola com autonomia, que pretende ser uma escola de qualidade. Assim, de forma a fundamentar o modelo de referência para a gestão escolar seguido nesta investigação, foram considerados os seguintes objectivos específicos:

1. Identificar a valorização da formação específica do director/gestor executivo pelos professores.
2. Perceber a importância dada pelos professores à qualificação do director/gestor executivo na relação com o desenvolvimento organizacional e a qualidade da escola.
3. Identificar o grau de importância instrumental atribuído pelos professores à actuação do director/gestor executivo para o sucesso da escola e a qualidade do ensino.
4. Identificar as capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais que o director/gestor executivo deve desenvolver.
5. Perceber se a aplicação do modelo da gestão estratégica na escola estudada é compatível com o desenvolvimento da autonomia escolar.
6. Perceber as lógicas e dinâmicas de relação do director executivo com a comunidade educativa.

No fundo, pretende-se identificar as lógicas de gestão numa escola com autonomia contratualizada e perceber o seu peso no sucesso da escola e na qualidade do ensino. Neste campo de análise, a discussão recai no perfil e competências do director/gestor executivo, tendo presente o pressuposto de que o director executivo, portador de formação específica, será um melhor “líder” e implementará um modelo de gestão que visa uma escola de qualidade.

## **5.3. Tipo de Estudo e Desenho da Investigação**

O método que caracterizou e favoreceu a compreensão deste trabalho de investigação foi o estudo de caso, enquanto modalidade particular da abordagem

qualitativa, complementado com uma investigação de natureza quantitativa. O estudo de caso é um método de pesquisa qualitativo, que investiga um fenómeno actual no seu contexto real e cujas fronteiras com o contexto não são totalmente evidentes. Trata-se de uma estratégia de investigação que é utilizada, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e é feita com base em fontes de informação múltiplas sobre fenómenos actuais (Yin, 2005). O estudo de caso permite uma investigação em que as características holísticas e mais significativas dos acontecimentos da vida real são preservadas. Este método conta com várias técnicas e tem a particularidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, utilizando para a recolha de informação de entre outras técnicas, a observação directa dos acontecimentos que estão a ser estudados e as entrevistas às pessoas neles envolvidas (Florindo, 2007).

Nesta investigação, utilizou-se um projecto de estudo de caso simples (Yin, 2005), onde a compreensão e identificação do modelo de gestão numa unidade educacional com autonomia contratualizada e o seu cruzamento com a pesquisa teórica, foram o propósito principal.

De acordo com Bogdan, citado por Triviños (1995), a investigação qualitativa é adoptada em estudos das relações nas áreas sociais e humanas e, também na gestão, e tem por objectivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo, compreendendo actividades de investigação específicas e caracterizadas por traços comuns.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. No paradigma qualitativo, o investigador é o “agente” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

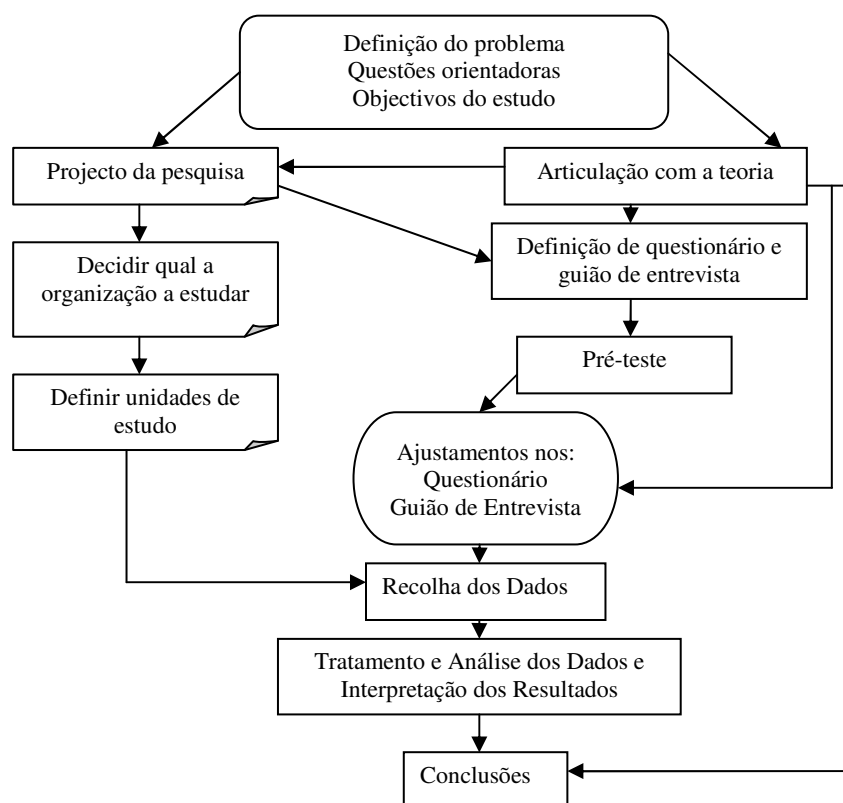
Por outro lado, aplicou-se a investigação quantitativa que se baseia na utilização de instrumentos de recolha de dados como sejam questionários de resposta fechada.

Embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao conhecimento, tem-se que reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos. Uma das principais limitações da investigação quantitativa relaciona-se com o facto do investigador, ao lidar com seres humanos, ser incapaz de manipular ou controlar certos aspectos, nomeadamente, a variável ou variáveis independentes.

Com base no exposto, a presente investigação seguiu as orientações de uma investigação mista (triangulação de métodos), por se entender que a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Mais precisamente, o presente estudo foi desenvolvido com base numa investigação de natureza qualitativa no que concerne às questões abertas englobadas na entrevista semi-estruturada efectuada ao Presidente do Conselho Executivo e abordagem quantitativa relativamente às questões fechadas do questionário apresentado aos docentes.

A figura seguinte apresenta, muito sinteticamente, o desenho global da investigação empreendida.

**Figura 3. Desenho da Investigação**



Elaboração própria.

O desenho desta investigação iniciou-se com a definição do problema, os objectivos do estudo, bem como as questões orientadoras da investigação, sempre em articulação com a parte teórica. O plano de investigação segue uma lógica, conectando os dados empíricos às questões iniciais de investigação e, em última análise, às suas conclusões. Essa sequência engloba, segundo Yin (2005), vários componentes: as

questões a estudar que definem o problema que se pretende estudar; o delineamento de pesquisa e proposições que permitem direccionar a atenção para os objectivos da investigação; as unidades de análise e a recolha dos dados que definem o que é o estudo e o que interessa estudar na realidade; a relação lógica dos dados com as proposições que consiste na análise dos dados e em fazer a ponte entre a informação recolhida e os pressupostos estabelecidos; e, por último, a composição e a apresentação de resultados com base em critérios e princípios estabelecidos de modo a permitirem um máximo de qualidade e, chegar às conclusões finais.

#### **5.4. Contexto de análise**

Na situação concreta deste estudo, a investigação decorreu na Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras situada na cidade da Covilhã, na vertente sul da Serra da Estrela sobre a planície da Cova da Beira. A Covilhã constitui um dos principais centros urbanos da Beira Interior. Com uma larga tradição industrial, sobretudo de lanifícios, deve a sua actual expansão à Universidade da Beira Interior.

A escola Quinta das Palmeiras foi criada em 1987 numa fase que correspondeu ao alargamento da escolaridade, à massificação do ensino e à conseqüente necessidade de aumentar as estruturas educativas. Surgiu, portanto, como uma terceira alternativa nestes níveis de ensino para a população escolar desta cidade e do concelho que comporta 31 freguesias.

Por este motivo, no seu início, a população escolar, constituída por 300 alunos, era oriunda de zonas limítrofes da cidade ou regiões fora da cidade, alunos com baixo nível socio-económico e cultural e ainda os alunos com necessidades educativas. Actualmente, a escola tem cerca de 100 professores, 40 funcionários e 800 alunos.

Em meados dos anos 90, após a consciencialização do diagnóstico dos problemas e bloqueios existentes, várias estratégias foram delineadas, assentes numa vontade colectiva de encontrar soluções e respostas adequadas a fim de melhorar e promover a mudança do próprio contexto. Deste modo, a escola passou a integrar o ciclo do ensino secundário.

Ao longo do tempo, o sucesso da escola alicerçou-se no paradigma “humano” e nos princípios da abertura, comunicação, implicação, contexto, metacognição, qualidade de vida e sabedoria.

## **5.5. Seleção do Caso e Amostra**

O estudo de caso, de acordo com Yin (2005) e Gil (1999), é uma metodologia que é caracterizada pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira a permitir o conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

Neste quadro, a investigação limitou-se apenas numa Escola Pública (um único estudo de caso), sendo, por isso, um estudo intensivo numa organização educativa específica. A opção por realizar a investigação numa única escola pública teve por objectivo analisar, no caso concreto de uma escola com autonomia contratualizada, as lógicas de gestão e perceber os pontos fortes e fracos do seu funcionamento. A escolha desta escola não se baseou na convicção de que ela era representativa das escolas secundárias com 3º ciclo portuguesas, mas ao facto de ser uma escola com autonomia contratualizada e também uma escola com distinção e mérito pelo seu dinamismo. Além disso, também foi considerado a facilidade concedida pelos órgãos de administração escolar à concretização desta investigação na instituição.

Considerou-se pertinente entrevistar o Presidente do Conselho Executivo e inquirir o corpo docente por se considerar que são os intervenientes escolares que estão mais próximos dos órgãos de gestão. Estes têm características particulares e suposta indução de uma cultura institucional e lógicas organizacionais e de funcionamento, numa matriz de gestão integrada de recursos e de interacção com as famílias e as comunidades.

Neste estudo, seleccionou-se assim um caso (Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras da Covilhã) e a amostra inicial de docentes foi de 88. Note-se que esta amostra corresponde quase na sua totalidade ao universo de docentes (N=100).

## **5.6. Instrumentos para recolha de dados**

Uma investigação implica sempre a utilização de técnicas e de instrumentos para recolha de dados, assim como a sua organização e sistematização para uma posterior análise e interpretação. A construção dos instrumentos de recolha de dados, constituindo uma etapa intermédia do processo, é um momento considerado muito importante nos trabalhos de investigação, pois dela depende a recolha da informação pertinente, tendo em vista o objectivo do estudo (Deshaies, 1992).

Para alcançar os objectivos definidos, e para tornar mais fidedignas as conclusões da investigação, optou-se por recolher informação recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados (questionário e entrevista). Assim, decidiu-se administrar o questionário ao corpo docente e entrevistou-se o Presidente do Conselho Executivo da escola seleccionada.

Procurou-se utilizar técnicas diferenciadas para permitir a triangulação dos dados (Yin, 2005). A entrevista não poderia ser dispensada porque, através dela, pode obter-se material precioso e inalcançável por qualquer outra técnica de observação. Todavia, pareceu importante que ela não fosse a estratégia dominante para a recolha de dados, mas fosse realizada paralelamente com outra técnica, porque muita informação relevante também pode ser obtida por outros meios.

Na folha de rosto dos instrumentos de recolha de dados (guião de entrevista e questionário), apresentou-se um breve texto alusivo à problemática da investigação. Procedeu-se também ao apelo e à colaboração no preenchimento dos mesmos instrumentos com o rigor e a verdade que se impõem, no sentido da fiabilidade das informações e da validade do estudo.

Relativamente ao guião da entrevista ao presidente da escola, a própria investigadora teve um primeiro contacto com o entrevistado e, posteriormente, com marcação prévia, consumou-se a entrevista. Na construção do guião da entrevista, procurou-se ainda usar uma linguagem simples e de fácil compreensão, para obter os resultados desejáveis e esperados (Gil, 1999). A entrevista teve lugar no dia 6 de Maio de 2008, no gabinete do Presidente do Conselho Executivo, pelas 9:30 horas, e teve a duração de cerca de 60 minutos, tendo-se utilizado um gravador, que permitiu armazenar os dados, facilitando a organização e a análise de conteúdo das informações.

Para a recolha de dados por parte dos docentes, e como já referido, o questionário foi entregue pela própria investigadora na instituição escolar, no início do mês de Março de 2008, ficando a distribuição aos docentes a inquirir a cargo de uma auxiliar da acção educativa, sob a tutela do Presidente do Conselho Executivo. Foi garantido o anonimato dos respondentes, uma vez que não se pedia qualquer identificação. Esta medida pretendeu evitar constrangimentos de resposta, assegurar a fiabilidade das respostas e a eficácia na obtenção dos dados.

**Entrevista.** No estudo de natureza qualitativa, como já foi referido, optou-se por um tipo de entrevista semi-estruturada para dar ao entrevistado liberdade nas respostas

produzidas, visando perceber o seu ponto de vista sobre as situações que lhe eram apresentadas. Esta opção não impediu de, sempre que se considerasse oportuno, fazer umas questões mais precisas para reconduzir a entrevista para os seus objectivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspectos particularmente importantes, tendo, contudo, a preocupação de não colocar questões demasiado precisas para não viciar o entrevistado.

Yin (2005) afirma que, para o estudo de caso, a entrevista é a fonte de informação mais importante, podendo assumir diversas formas e pode ser conduzida de forma mais espontânea, podendo consultar o entrevistado sobre os factos ou pedir a sua opinião sobre determinados eventos.

O roteiro/guião da entrevista (Apêndice I) utilizado na presente investigação foi pré-testado como forma a: a) desenvolver os procedimentos de aplicação; b) testar o vocabulário utilizado nas questões; c) assegurar de que as questões possibilitem a concepção dos objectivos pretendidos.

**Questionário.** No âmbito da abordagem quantitativa, mais precisamente, na construção do questionário tomou-se por referência o modelo de gestão subjacente ao nosso estudo e, em particular, à problemática da investigação. Deste modo, utilizou-se o método do inquérito sob a forma de questionário (Ghiglione e Matalon, 1993) como instrumento de inquirição da amostra. Após o consentimento, foram entregues, no dia 29 do referido mês, na instituição escolar 100 exemplares do questionário dirigido aos docentes (universo do estudo), dos quais foram distribuídos oitenta e oito e obteve-se o retorno de quarenta questionários, no dia 6 de Maio, o que corresponde a 45,46% de taxa de respostas. O questionário (Apêndice II) foi aplicado em duas fases: aplicação de pré-teste a um grupo restrito de indivíduos; e aplicação generalizada à amostra definida.

Neste contexto, a redacção dos enunciados do questionário foi enformada pelas dimensões seguintes: (1) Caracterização individual e profissional dos docentes; (2) Formação do director/gestor; (3) Capacidades e competências de decisão; e (4) Gestão estratégica nas escolas.

Algumas destas dimensões foram medidas através de uma escala de Likert de cinco pontos, cujos objectivos prendem-se com a identificação das razões que justificam que o director/gestor seja portador de formação específica e da importância atribuída pelos professores à actuação do director/gestor executivo

Os itens da segunda dimensão procuram fundamentar e validar a necessidade de o director/gestor ser portador de uma formação específica, tais como: perspectivas de organização, administração, gestão técnica e financeira.

Na terceira dimensão pretende-se que os professores indiquem o tipo de formação mais aconselhável e exigida ao director/gestor executivo.

Por último, apresenta-se um conjunto de enunciados (missão da escola; objectivos; meios; fins; programas; planos; estratégias; avaliação; controlo; feed-back) para analisar o grau de concordância dos professores com a actuação do director/gestor executivo que segue estas directrizes.

Por conseguinte, na primeira parte do questionário apresenta-se um conjunto de enunciados relativos às características específicas da amostra (docentes), para obtenção de indicadores de caracterização.

A segunda parte do questionário é composta por um conjunto de questões/dimensões centrais incidentes nos conceitos basilares: autonomia, gestão escolar, liderança, decisão, planeamento, estratégia e participação que foram objecto de desenvolvimento teórico nos capítulos da revisão de literatura.

De sublinhar que o guião da entrevista e o exemplar do questionário foram entregues ao Presidente do Conselho Executivo da Escola em Estudo no dia 25 de Fevereiro, com o intuito de uma pré-testagem e obtenção de autorização para a sua aplicação.

## **5.7. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados**

Segundo Bodgan e BiKlen, citados por Ferreira (2006), a análise de dados é o processo de investigação e de organização constante de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que vão sendo reunidos, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão e de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou.

A entrevista ao Presidente do Conselho Executivo foi submetida a uma análise de conteúdo, categorizando-se os referenciais de análise recolhidos dos extractos do texto, para testar mais facilmente a compreensão de comunicações resultantes da entrevista realizada. Segundo Bardin (2004), tal procedimento constitui-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos

sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Após transcrita a entrevista na íntegra, foi tudo devidamente identificado.

Os dados dos questionários, por sua vez, foram introduzidos e tratados no software estatístico SPSS, versão 16.0. Os procedimentos utilizados para o tratamento da informação, foram a estatística descritiva (frequências, médias e desvio padrão) e a estatística multivariada, mais precisamente, a análise factorial.

Em primeiro lugar, fez-se uma análise estatística descritiva às possíveis variáveis de aferição do modelo de referência para a gestão escolar e, em segundo lugar, realizou-se uma redução do número de variáveis mediante a técnica da análise factorial. Com base neste tipo de análise estatística multivariada, reduziu-se e combinou-se um conjunto alargado de variáveis em algumas dimensões susceptíveis de explicarem o sucesso do fenómeno em estudo. O primeiro factor resultante da aplicação deste método explica a maior percentagem do total da variância da amostra. O segundo factor responde pela segunda maior percentagem do total da variância e assim sucessivamente, não se verificando qualquer correlação entre os factores (Hair *et al.*, 1998).

Para obter maior consistência nos resultados e facilitar a interpretação dos factores (dimensões) aplicou-se o procedimento de rotação ortogonal: *Varimax*, que tem por objectivo extremar o valor dos coeficientes que relacionam cada variável com os factores retidos, de modo a que cada variável possa ser associada a apenas um factor. Quanto maior o valor do coeficiente, em termos absolutos, que relaciona uma variável com uma componente, maior será a relação entre ambos.

Finalmente, para verificar a aceitabilidade da técnica, teve-se em consideração a medida da adequabilidade da amostra Kaiser-Meiyer-Olkin (KMO), o teste da esfericidade de Bartlett e o “Alpha de Cronbach” para medir o nível de consistência entre as variáveis.

O coeficiente *alpha* de Cronbach mede a fiabilidade ou consistência de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis que representam uma dimensão. Quando os dados tiverem uma estrutura multidimensional, o coeficiente *alpha de Cronbach* será baixo. Tecnicamente, o coeficiente *alpha* de Cronbach não é um teste estatístico – é um coeficiente de fidelidade (consistência). O valor desta medida varia entre zero e um, sendo tanto melhor quanto mais próximo estiver da unidade (Hair *et al.*, 1998). Se as correlações inter-variáveis forem altas, então há evidência que as variáveis medem a dimensão. É

este o significado de uma fidelidade (*reliability*) alta. Em conformidade com Hair et al. (1998), o valor deve estar acima de 0,6.

Ainda foi feita a validação científica de toda a informação tratada através da denominada técnica de triangulação, que consiste em comparar informação das múltiplas fontes de evidência (entrevistas, questionários), de forma a aferir a coerência, veracidade e fiabilidade.

## **6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste ponto da investigação serão apresentados os resultados do estudo empírico, de forma a fazer uma análise comparativa e reflexiva sobre os mesmos, nomeadamente, acerca do que eles indiciam relativamente aos objectivos específicos definidos e questões de investigação formuladas.

Nesta análise, vai-se procurar recorrer, sempre que possível, aos modelos conceptuais de gestão democrática e gestão estratégica tratados na parte teórica deste trabalho por forma a ter-se uma leitura dos dados à luz de duas perspectivas diferentes e também dar mais sustentabilidade às conclusões que se pretende chegar.

### **6.1. Análise de Conteúdo – Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo**

#### **6.1.1. Caracterização individual e situação profissional do Presidente do Conselho Executivo**

O nosso entrevistado, Presidente do Conselho Executivo, João Paulo Mineiro, com 41 anos de idade, iniciou a sua carreira profissional como docente no grupo disciplinar de Biologia e Geologia, da Escola Secundária com 3ºCiclo Quinta das Palmeiras da Covilhã, sendo habilitado pela licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia, da Universidade de Évora. Mais tarde, integrou o quadro de professores da escola e, no ano lectivo 1994/95, assumiu as funções de secretário do Conselho Directivo. Desde o ano lectivo 1996/97, exerce as funções de Presidente do Órgão Executivo daquela Unidade de Gestão escolar.

Ao longo do seu percurso profissional tem enriquecido o seu *curriculum* com a mais diversa formação, nomeadamente, na Área da Administração Escolar. Salienta-se que é Mestre em Supervisão da Educação, pela *University of Nottingham* e portador do Diploma de Estudos Avançados do Programa de Doutoramento em Educação de Pessoas Adultas, da Universidade de Salamanca. Realizou, entre 2005 e 2006, cinco Workshops na Universidade da Beira Interior na área da Administração e Organização Escolar e Currículo. Fez parte, a convite do Senhor Director Regional de Educação do

Centro, de grupos de trabalho/reflexão sobre várias temáticas, nomeadamente: autonomia, avaliação, delegação de competências e necessidades educativas especiais.

### **6.1.2. Percepções sobre a formação do director/gestor executivo**

Pelos dados que observámos, pode-se dizer que a um director/gestor executivo deve ser exigida uma formação específica ou experiência de um mandato no exercício de cargos de administração e gestão escolar. Esta inferência é claramente expressa quando o Presidente do Conselho Executivo afirma que:

“Concordo com o 115-A/98 [...] principalmente com experiência no exercício do cargo de administração e gestão escolar”

O Presidente reforça ainda com expressões como:

“O desenvolvimento da autonomia das escolas exige que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola: organização interna; relações entre os níveis centrais, regionais e local da Administração; competências assumidas pelo Poder Local e Parcerias”.

Esta afirmação do actor entrevistado vem ao encontro do argumento apresentado por Barroso (2000b), e já evidenciado neste trabalho: “a autonomia implica participação, ela exige, conseqüentemente o desenvolvimento do “sentido de gestão” na organização e no funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças capazes de empreenderem as mudanças a que a autonomia obriga”.

Ainda neste seguimento, o Presidente do Conselho Executivo refere:

“A autonomia das escolas e a gestão das escolas constituem aspectos de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Assim, pode dizer-se que a construção e o exercício da autonomia assentam na acção conjunta de quatro mudanças fundamentais: projecto, participação, contrato e lideranças (Barroso, 2000b).

Porém, quando confrontado com a questão sobre as dificuldades sentidas no início do seu mandato, o entrevistado, relembra que não possuía habilitação específica e apenas experiência como secretário durante dois anos:

“No início não senti grandes dificuldades mas ao longo do tempo fui-me apercebendo e conhecendo o funcionamento da escola em todos os seus domínios. [...] Sempre que surgiram dificuldades, enfrentei-as procurando soluções exequíveis e funcionais e recorrendo às pessoas com mais experiência e responsáveis pelas diversas áreas [...]”

Todavia, em relação à valoração dos procedimentos do director/gestor executivo para o sucesso da escola e qualidade do ensino, o Presidente entrevistado afirma que:

“Os procedimentos ao nível da organização pedagógica; organização curricular; recursos humanos; acção social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”.

Neste contexto, relembra-se que, segundo o Decreto-lei n.º115-A/98, a direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. (...)

### **6.1.3. Percepções sobre as competências/capacidades de decisão/liderança do director executivo/líder.**

Relativamente a esta percepção, o discurso do Presidente do Conselho Executivo entrevistado incide constantemente na figura do director/gestor executivo enquanto líder. Quando questionado sobre as suas capacidades/competências, ele refere que:

“Grande líder; inspirador; motivador; comunicador; criativo; criador; “mestre” em mudança; impulsionador; sensível; corajoso; deve saber trabalhar em equipa e fomentar o trabalho cooperativo; saber comprometer-se e possuir elevado senso ético”

E acrescenta,

“Sim. [...] tem que ser um líder, precisa ser diferente. [...] tem habilidades e aptidões para fazer coisas, coisas diferentes... Tem sempre em mente a ideia de diferenciar-se, de crescer e modificar-se [...] o melhor tipo de liderança é pelo exemplo, e a comunidade educativa tem que “acreditar” no seu director de modo a que o projecto educativo seja assimilado, trabalhado e potenciado...”

Estas afirmações do Presidente do Conselho Executivo são sustentadas pela linha conceptual de Hughes *et al.*, citados por Cunha (2005: 269): os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança,

são visionários, enquanto que os gestores são mais racionais, trabalham mais com a cabeça do que com o coração, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos.

No contexto educacional, parece indubitável que ambas as funções são necessárias para a sobrevivência das organizações actuais. Neste sentido, entende-se que o gestor deve ser líder, apesar de o conceito de *liderança* parecer contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação (Fonseca, 2000).

Quando confrontado com a questão referente a ser o Presidente o responsável pela imagem institucional da escola, reforça:

“Não só, mas também... na minha opinião a escola deve ter um “rostro” que a represente e identifique”.

Em *A Era da Descontinuidade*, Drucker (1976) já afirmava que “...necessitamos de homens capazes de liderar organizações para a mudança, para o que é novo.”

O discurso deste docente, Presidente do Conselho Executivo, mostra claramente que o gestor/administrador escolar, enquanto líder profissional, é uma autoridade que deriva de um exercício efectivo da capacidade de liderança – *poder profissional*. Com este tipo de autoridade, está-se perante uma influência que se exerce em primeiro lugar sobre as prestações fornecidas pelo grupo para atingir os objectivos fixados.

Ainda neste contexto, o entrevistado refere que:

“[...] o Presidente do Conselho Executivo deve ser líder e para um líder diferenciar-se, há necessidade de comunicação efectiva. A comunicação eficiente aumenta e melhora o relacionamento entre as pessoas. É o poder da comunicação que certamente aumenta a liderança. A comunicação é importante para o exercício efectivo da liderança. A eficácia de tal comunicação pode transformar o entendimento em acção e motivar e inspirar as pessoas...”

Esta perspectiva é reforçada por Marçal Grilo (1996) que, enquanto titular da pasta do Ministério da Educação, traçava um conjunto de objectivos e de acções prioritárias a desenvolver com base nas seguintes linhas de força capazes de garantir uma política de qualidade para as escolas: lideranças fortes (capazes de promover a motivação e de usarem o diálogo), com pendor pedagógico; estabilidade e requalificação permanentes do corpo docente; verdadeiro projecto educativo de escola

construído e desenvolvido por todos os actores; avaliação assente em mecanismos de auto-regulação de cariz individual e institucional.

E acrescenta, o Presidente do Conselho Executivo:

“O líder desempenha um papel importantíssimo na indução da cultura organizacional e institucional da escola e do próprio clima de escola.”

Estas referências ilustram, de forma inequívoca, que é na força evidenciada pelas lideranças que reside o elemento catalisador das transformações de todo o processo educativo e, concomitantemente, da construção de uma nova escola, não apenas no plano pedagógico mas também no plano organizacional. Um dos desafios que se coloca hoje em dia prende-se com a capacidade de os líderes educativos influírem na reprogramação das escolas no sentido de as reorientarem para um certo isomorfismo com as organizações visando o sucesso e a eficiência sem ambiguidades.

E, o Presidente do Conselho Executivo, continua a definir o perfil de líder dizendo que:

“O Presidente do Conselho Executivo, como líder é a figura central do processo educacional dentro da escola que dirige. Ele deve ser um grande visionário para assumir uma missão [...] ser pensador, ter coragem, arriscar e criar ambiente e clima favoráveis”

Em razão disso, entende-se que o gestor é, em princípio, o principal actor e responsável pela obtenção dos resultados, ou seja, pela concretização do planificado. Na realidade, o gestor é um solucionador de problemas, quer as suas energias sejam dirigidas para os objectivos, recursos, estruturas da organização, quer para as pessoas. O gestor/director enfrenta os problemas que tem de resolver e procura a melhor forma de alcançar resultados benéficos para a organização (Zelevnik, citado por Fonseca, 2000: 147). Neste sentido, pode-se dizer que o gestor pratica liderança como esforço eficaz para dirigir, o que implica o seu empenho em que as pessoas, aos mais diversos níveis da sua administração, actuem com eficiência.

Contudo, o entrevistado evidencia nas suas respostas que todos os órgãos da escola são importantes porque todos são primordiais na análise, formulação e implementação da estratégia da escola.

#### **6.1.4. Percepções sobre a Gestão Estratégica nas Escolas**

No que concerne ao modelo de gestão escolar, pretende-se aferir as directrizes da gestão praticada na escola em estudo com o modelo proposto (gestão estratégica).

Assim, quando se questionou o Presidente do Conselho Executivo se é fundamental implementar um modelo de gestão estratégica, numa escola com autonomia, ele responde que:

“Sim. A gestão estratégica organiza os contributos que as diversas áreas têm a dar à organização-escola, servindo como linha orientadora à integração dos esforços desenvolvidos pelos vários elementos, dispersos pela comunidade educativa. Temos que “fazer bem as coisas” (Eficiência) e “fazer as coisas certas” (Eficácia). A perspectiva estratégica ajuda a encontrar um compromisso entre a eficiência e a eficácia. Uma escola com autonomia tem que ter em linha de conta tanto o fazer bem as “coisas” como se, se está a fazer as “coisas” certas...”

Neste sentido, os serviços públicos (incluindo a Escola) não ficam isentos de novas atitudes profissionais (competência) e práticas de gestão (eficiência), de uma maior autonomia e justiça por forma a que se possa garantir, não só, o aparecimento de novas políticas como a minimização do fosso existente entre as directivas e políticas públicas (já existentes) e as novas estratégias empresariais em permanente actualização (Drucker, 1986).

O Presidente do Conselho Executivo refere ainda que a diferenciação da sua escola assenta na avaliação, fundamentando com a seguinte resposta:

“para obter a qualidade pretendida tem sido fundamental a prática da avaliação do desempenho da escola através dos seus planos de actividades e da concretização dos seus projectos. É um modo de avaliar o desempenho dos docentes e das equipas de gestão da escola”.

Segundo Vicente (2004), para a concretização da escola de qualidade, a administração e gestão da actual escola de massas deverá apoiar-se na apropriação da autonomia nas escolas comprometidas e co-responsáveis pela criação das condições que garantam o sucesso dos alunos. Neste sentido, o Presidente do Conselho Executivo reforça ainda que:

“a avaliação interna da Escola conduzida pelo OQ- “Observatório de Qualidade” visa precisamente promover a qualidade da escola, traduzida pela capacidade de responder à satisfação das necessidades de uma educação básica e secundária; conhecer o resultado do esforço investido no âmbito pedagógico; construir uma “base de dados” de modo a poder-se observar a qualidade das estruturas pedagógicas e gerir as mudanças necessárias; racionalizar o conhecimento que a escola tem de si mesma e estimular um discurso de avaliação e auto-avaliação, coerente e válido; utilizar a informação útil enquanto instrumento de gestão de modo a fundamentar as tomadas de decisão e definir metas de consecução dos objectivos estabelecidos e desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação na escola”

*Constata-se pela resposta do Presidente do Conselho Executivo, uma clara evidência das fases do modelo de gestão estratégica, apresentado na parte teórica deste trabalho. A Prática sistemática e continuada da avaliação e auto-avaliação pedagógica e institucional é vista como um instrumento formativo e capaz de influenciar uma melhoria contínua, numa escola aprendente e inteligente (Vicente, 2004). Neste contexto, o Presidente do Conselho Executivo, salienta ainda que:*

“O sucesso da escola é obtido através do ensinar para o sucesso de todos os alunos, ensinando-os para a auto-aprendizagem num mundo em mudança, de modo a terem sucesso na vida. Ao longo do tempo, o sucesso da escola alicerçou-se no paradigma “humano” e nos princípios da Abertura, Comunicação, Implicação, Contexto, Metacognição, Qualidade de Vida e Sabedoria. Com base nos princípios que norteiam a escola, e com os objectivos distintos, foram definidos um conjunto de prioridades de intervenção”.

Esta concepção do Presidente do Conselho Executivo é fundamentada com a posição de Azevedo<sup>23</sup> de que na educação pública, as finalidades educativas estão cada vez mais centradas nas aprendizagens dos alunos, incluindo-se aqui o desenvolvimento de conhecimentos académicos, competências e a aprendizagem de regras e valores sociais importantes. E fundamenta que são os líderes de uma escola as pessoas que fornecem directivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola.

O Presidente do Conselho Executivo reforça, ainda, que:

“A nossa gestão assenta nos seguintes pressupostos: na aposta na qualidade do sucesso académico; na valorização dos saberes e aprendizagem; na perspectiva integrada de

---

<sup>23</sup> Ver Azevedo, João, “ O Que É A Liderança De Uma Escola?”, In: [Http://Www.Asa.Pt/CE/Lideranca\\_Escola.Pdf](http://www.asa.pt/CE/Lideranca_Escola.Pdf), Correio Da Educação N°301, CRIAP – ASA

currículo e avaliação; na participação e desenvolvimento cívico; no comportamento e disciplina; na articulação departamental e intra-departamental; na sequencialidade entre ciclos; na diferenciação e apoios; nas componentes experimentais, bem como nas dimensões artísticas, culturais e sociais; na distribuição do serviço lectivo tendo em conta critérios pedagógicos; na Equidade e Justiça; na articulação/ligação com as famílias; na concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade educativa, tendo em conta linhas e princípios orientadores do Projecto Educativo; na gestão equilibrada e eficaz dos Recursos Humanos; na qualidade, utilização e acessibilidade dos recursos; na motivação e empenho de todos; na abertura à Inovação; nas Parcerias, protocolos e projectos com parceiros exteriores à escola, quer no âmbito nacional quer internacional; no clima de Escola; na avaliação interna e externa da Escola”

De acordo com Carneiro (2001:1), é neste quadro de filosofia educativa e processo dinâmico de participação sócio-comunitária na escola actual, em que “ a própria educação propende a mudar de horizonte: de retrospectiva passa a prospectiva” que são criadas condições favoráveis ao desenvolvimento de parcerias na educação, seja em nível estrutural ou organizacional. Ainda, acerca do conceito de parceria, Estação (2001:24) esclarece que: “*tal como o conceito de mudança, o de parceria inscreve-se, hoje, na multidimensionalidade dos actos humanos e o seu uso parece não ter limites ao cobrir sectores tão variados como o económico, o social, o publicitário, o educacional, etc*”. Em relação à valoração das estratégias organizacionais, o Presidente do Conselho Executivo acrescenta que:

“Definição das finalidades (o que é que a escola pretende alcançar...), políticas e planos de acção (conjunto de acções que a escola espera que aconteçam)”

E, o Presidente do Conselho Executivo continua dizendo:

“O planeamento tem por base o estudo das oportunidades futuras da escola e pondera os riscos potenciais. As estratégias pretendidas funcionam como linhas mestras para a forma como a escola trabalha para alcançar as suas finalidades. As políticas são linhas mestras que indicam limites ou restrições sobre aquilo que se quer conseguir. Os planos têm a ver com os meios que usamos para chegar a certos fins”

Segundo Sergiovanni (2004b), a mestria nos planos técnico, humano e pedagógico pode conduzir à escola eficaz. Contudo, defende também que são as dimensões simbólica e cultural das lideranças que se apresentam como valores acrescentados capazes de projectar a escola para o plano da excelência, porquanto

apenas elas podem contribuir para uma liderança proposital, isto é, que ultrapasse a barreira da liderança assente nas dimensões da competência técnica, humana e pedagógica.

O discurso deste docente, enquanto “director/gestor” mostra claramente que a gestão da escola de qualidade assenta em pressupostos que valorizam a aplicabilidade do modelo de gestão estratégica nos organismos educacionais.

Relativamente ao paradigma da autonomia contratualizada, refere este actor entrevistado que:

“Ao mesmo tempo que se verifica uma uniformidade legislativa, as práticas parecem demonstrar a existência de alguma diversidade na intervenção educativa das autarquias na área da educação, quer no que diz respeito às competências legalmente atribuídas quer no trabalho desempenhado”

E acrescenta ainda que, na sua opinião:

“A intervenção, as parcerias e a participação local na educação têm que assentar nos recursos humanos, materiais e financeiros que as Câmaras têm para intervir [...] Qualquer proposta que vise reforçar a ligação entre o universo escolar e a realidade comunitária deverá ser pensada no contexto de uma organização que vive, pensa, decide, planifica e interage, como verdadeira comunidade educativa. Logo, as Parcerias são importantíssimas!... A Escola deve assentar numa Gestão Estratégica. Pois, desligada de uma ambição a parceria fica reduzida a uma utilidade meramente instrumental. É necessário desenvolver uma cultura de trabalho marcada pelos valores da cooperação”.

Nesta abordagem, as lideranças serão tanto mais fortes quanto mais capazes forem de se afirmarem pelo esbatimento do peso da hierarquia e da autoridade formal (pirâmides) e quanto mais contribuirão para elevar os níveis de eficácia pela promoção da participação, partilha de influência e corresponsabilização de todos os actores educativos, assentes num relacionamento interpessoal favorecedor da construção de um clima organizacional positivo (redes). Constatando-se a ruptura do modelo burocrático com a imposição dos modelos modernos que conseguem ir de encontro às necessidades dos seus actores (Barroso, 2000a).

Neste sentido, o desenvolvimento de culturas de colaboração, de cooperação e de aprendizagem docente pode ser entendido como uma estratégia de construção de assessorias internas, colaborativas/cooperantes/aprendentes que potenciem o

desenvolvimento profissional dos professores e uma maior qualificação das organizações escolares.

Face aos testemunhos adquiridos, junto do Presidente do Conselho Executivo, a seguir são apresentados os resultados dos dados obtidos a partir dos questionários realizados aos docentes desta mesma escola.

## **6.2. Análise Estatística – questionário aos professores**

### **6.2.1. Caracterização individual e situação profissional**

Neste subponto apresentam-se as características gerais da amostra de docentes (n=40) relativamente às variáveis: anos de serviço, género, idade, habilitações literárias, situação profissional, grupo de docência, nível de ensino em que lecciona e anos de desempenho de cargos/funções em órgãos de gestão pedagógica.

A análise das variáveis referentes às características gerais da amostra pode ser complementada pela consulta da Tabela 1 do Apêndice III.

Da leitura dos dados estatísticos da amostra conclui-se que a idade apresenta uma taxa representativa nos escalões de 31 a 40 anos, com 37,5%, e de 41 a 50 anos, com 35%, sendo pouco significativo o escalão de 20 a 30 anos e, 20% situa-se no escalão de 51 a 60 anos. Verifica-se que predomina o sexo feminino, com uma taxa de 60%. Quanto à experiência profissional e tempo de serviço, verifica-se que apenas um professor tem menos de 5 anos e um professor tem mais de 36 anos de serviço. Mais de metade da amostra (52,5%) desempenha funções há mais de 11 anos e menos de 20anos. Cerca de 67,5% destes docentes desempenham as suas funções no ensino secundário.

Os grupos de docência de Matemática (11), Físico-química (15), Biologia e Geologia (26) e Educação Física (38) são os mais representados na amostra, com uma taxa de 10%. A maioria dos professores são licenciados pela Universidade (92,5%) tendo frequência da Escola Superior de Educação apenas 7,5%. Evidencia-se, ainda o número de mestrados que representa 20%, e doutoramentos com uma taxa de 2,5%. Desta amostra resulta que 77,5% pertencem ao quadro de escola e apenas 7,5% se encontram na situação de contratados, os restantes pertencem ao quadro de zona pedagógica.

Relativamente aos cargos desempenhados em órgãos de gestão pedagógica, destaca-se 32,5% com funções na Comissão Executiva/Conselho Executivo, 55% pertenceram à Assembleia de Escola, Conselho de Escola, Conselho Pedagógico e/ou coordenação de Departamento e 52,5% já desempenharam outros cargos ou funções na educação.

### **6.2.2. Percepções sobre a formação do director/gestor executivo**

A análise das variáveis referentes às percepções sobre a formação específica do director/gestor executivo pode ser complementada pela consulta das tabelas 2, 3 e 4 do Apêndice III e do quadro 1 a seguir apresentado.

Na análise das frequências absolutas, o total de respostas a cada variável é sempre de 40, pois não existem não respostas.

Relativamente aos itens seleccionados para fundamentar o grau de importância atribuído à “formação do director/gestor executivo”, verificou-se, pela análise das frequências absolutas da primeira questão, que a maioria dos docentes revela uma maior importância aos factores pedagógicos em detrimento dos factores técnicos e, mais propriamente dito, no que respeita aos aspectos financeiros da escola. Os itens mais valorizados são: “é um decisor/gere conflitos” (22/40) (55%); “facilita a comunicação participativa” (22/40) e “é responsável pela qualidade e eficácia da Escola” (22/40). Assim como, pela análise da segunda questão, no que respeita à concordância da formação específica do director/gestor executivo, pode-se verificar (tabela 2 do Apêndice III) que a maioria dos docentes concorda plenamente (77,5%) que a formação do director/gestor escolar está relacionada com a dimensão pedagógica (31/40). Apenas uma minoria (42,5%) valoriza a formação académica na gestão (17/40). Cimenta-se esta concordância com a análise dos resultados obtidos na terceira questão (actuação do director/gestor), no que concerne à actuação do verdadeiro estratega enquanto gestor de uma unidade educacional. Aqui, a maioria dos docentes “concorda plenamente” com os enunciados seguintes: “Envolve todos os actores na construção do futuro da escola” (28/40) (70%); “Identifica os factores-chave de sucesso da escola” (28/40) (70%) e “Diagnostica possíveis áreas em que a escola pode adquirir possíveis vantagens competitivas, descobre oportunidades e constrangimentos futuros” (25/40) (62,5%). Atendendo à classificação da importância destes factores em termos da sua média, só dois factores: “Elabora o Relatório de Conta de Gerência” e “Elabora o Projecto de

Orçamento” é que têm um valor próximo de 2,5 (Quadro 2), ou seja, são variáveis consideradas como “muito importantes” ou “importantes” para a fundamentação da formação específica do director/gestor executivo. Se se considerar a importância relativa destas duas variáveis constata-se que, apenas, 17,5% e 15% dos docentes mencionaram estes factores como “muitíssimo importantes”. O valor da média da maioria das variáveis, situa-se entre o 1.5 e o 2.0, ou seja, no “muitíssimo importante”.

### Análise Factorial

Com o objectivo de reduzir o número de variáveis referente a estas dimensões, procedeu-se a uma análise de factores. A análise factorial permitiu reter dois factores, em cada uma das questões apresentadas para avaliar esta dimensão, que explicam, respectivamente, 66,67% e 63,07% da variação total observada nas 12 e 11 variáveis originais.

O quadro 1 evidencia os dois factores subjacentes à primeira questão, fundamentação da formação específica do director/gestor executivo.

**Quadro 1. Matriz referente às razões que fundamentam a formação do director/gestor executivo**

Factores	Média	Desvio padrão	Loads	Eigenvalue	% Variância explicada	% Acumulada	Alpha Cronbach
<b>Factor 1. Razões Pedagógicas</b>				6,209	51,745	51,745	0,908
Envolve todos os actores nos projectos.	1,675	0,764	0,861				
Fomenta o dinamismo da cultura organizacional.	1,700	0,791	0,854				
Facilita a comunicação participativa.	1,700	0,883	0,846				
É um decisor/gera conflitos.	1,675	0,857	0,757				
Idealiza e promove projectos.	1,800	0,823	0,751				
É responsável pelas parcerias com o poder local.	2,000	0,877	0,669				
É responsável pela qualidade e eficácia da Escola.	1,675	0,859	0,659				
<b>Factor 2. Razões Técnicas</b>				1,790	14,920	66,665	0,837
Elabora o Relatório de Conta de Gerência.	2,600	1,033	0,883				
Elabora o Projecto de Orçamento	2,450	0,876	0,835				
Administra e gere os recursos disponíveis (humanos, físicos, financeiros).	1,600	0,709	0,699				
Desenvolve estratégias de acordo com os objectivos definidos.	1,800	0,853	0,645				
Representa institucionalmente a escola.	2,025	0,974	0,595				
KMO = 0,753; Teste de esfericidade de Bartlett 363,421; $gl=66,000$ ; $p < 0,000$ $F_i (i= 1 e 2)$							

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Muito importante; 2 – Muito importante; 3 – Importante; 4 – Pouco importante; 5 – Nada importante

Com base nos valores da tabela, verifica-se que as duas dimensões (Factor 1 e 2) se mostram consistentes. O valor *Alpha* de Cronbach, relativamente ao Factor 1 – Razões Pedagógicas, é de 0,908, pelo que podemos considerar os dados como

unidimensionais: as sete variáveis medem consistentemente uma única dimensão. O mesmo é de salientar para o Factor 2 – *Razões Técnicas*, em que o valor de *Alpha* de Cronbach é de 0,837.

No presente estudo, os sujeitos da amostra deram especial importância à formação relacionada com a dimensão pedagógica e menos importância à formação académica na gestão. A designação que foi atribuída a estas dimensões (factores) teve em consideração o enquadramento teórico. Como já tivemos oportunidade de abordar na parte conceptual deste trabalho, a escola, enquanto organização e sistema em si mesma, envolve três vertentes na gestão: a vertente pedagógica-didáctica, a administrativo-financeira e a funcional e dos espaços (Brito, citado por Serra, 2007).

O Factor 1 (*Razões Pedagógicas*) reúne variáveis que reflectem a vertente pedagógica-didáctica centrada na gestão do currículo, da acção lectiva, do apoio pedagógico. Estas variáveis transcrevem a importância atribuída à dimensão pedagógica, nomeadamente, no envolvimento de todos os actores nos projectos, no fomento do dinamismo da cultura e na comunicação participativa.

Esta linha conceptual é reflectida no parecer n.º4/90, de 13 de Dezembro, “é indispensável procurar encontrar um modelo capaz de aliar a participação e a eficiência, a estabilidade e a responsabilidade; [...] necessidade de conceber a administração das escolas em termos de estreita ligação com a comunidade escolar [...] prática baseada na abertura, no respeito das diferenças e na ligação entre liberdade, responsabilidade e solidariedade”.

Cortis (1980: 180), tomando como referência a perspectiva sistémica adoptada por Katz e Kahn, define a organização como um organismo vivo, um sistema de energias, e aplicando à escola o modelo *input-output*, afirma que: “[...] numa escola, as matérias-primas seriam os alunos, os materiais didácticos, os livros (...) [inputs]. O processo de transformação tomaria a forma de comunicação do professor/discussão por parte dos alunos, com toda a turma ou em grupos, tarefas dos alunos, trabalhos de casa, interacção informal entre os alunos, discussões, etc. O produto acabado [outputs] seriam os indivíduos educados”.

O Factor 2 (*Razões Técnicas*) engloba variáveis que reflectem as vertentes administrativo-financeira e a funcional e dos espaços centradas na gestão de pessoal, dos recursos materiais e financeiros, requerendo como condição essencial para o

funcionamento eficaz do sistema, o equilíbrio entre os subsistemas pedagógico, administrativo e funcional.

Apesar disso, pela leitura dos dados obtidos constata-se que é dada uma importância relativa à dimensão financeira. Mas este factor reúne um conjunto de variáveis que reflectem a proximidade e a compatibilização que prevalece no seio das três vertentes de gestão nas escolas. Estes reflectem-se na clareza da administração e gestão dos recursos disponíveis (humanos, físicos e financeiros) e na elaboração do Projecto de Orçamento e, por último, no desenvolvimento de estratégias de acordo com os objectivos definidos.

De acordo com Paro (2001), restringir a instituição de educação ao aspecto político-pedagógico, sem ter em consideração a gestão dos meios a serem utilizados para alcançar os fins definidos, parece constituir um equívoco. Numa instituição de ensino encontram-se pessoas envolvidas na administração do estabelecimento escolar, cujas acções direccionam-se para actividades relativas à direcção, à coordenação de serviços de secretaria e às actividades complementares que viabilizam a realização do processo pedagógico, bem como aquelas pessoas envolvidas nas actividades de ensino-aprendizagem, propriamente dita, especialmente, o docente na sua relação com o aluno.

No que respeita à segunda questão: “Expresse o seu grau de concordância com os enunciados seguintes, por parte do director/gestor”, relativamente à sua actuação, a análise factorial permitiu que se verificassem as seguintes associações entre os factores e as variáveis, como se pode observar no quadro seguinte:

**Quadro 2. Matriz referente às directrizes de actuação do director/gestor**

<b>Factores</b>	Média	Desvio padrão	Loads	Eigenvalue	% variância explicada	% acumulada	Alpha Cronbach
<b>Factor 1. Planeamento Estratégico</b>				5,773	52,479	52,479	0,879
Diagnostica possíveis áreas em que a escola pode adquirir possíveis vantagens competitivas, descobre oportunidades e constrangimentos futuros.	1,400	0,545	0,867				
Define fins e objectivos de modo a tornar mais objectiva a ambição da escola e a operacionalizá-la em planos que realizam a estratégia.	1,500	0,599	0,849				
Identifica os valores básicos actuais e futuros que devem ser negociados para a escola.	1,550	0,677	0,793				
Identifica os destinatários (público potencial), os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades.	1,600	0,709	0,673				
Promove a ambição (missão da escola) de construir uma diferença relativamente às outras escolas.	1,750	0,707	0,627				
Considera outras variáveis da organização interna (subculturas, estilos de gestão, pessoas...)	1,900	0,810	0,581				
<b>Factor 2 Controlo e Avaliação</b>				1,164	10,586	63,065	0,650
Identifica os factores-chave de sucesso da escola.	1,350	0,579	0,711				
Reformula a estrutura organizacional para facilitar a consecução das actividades segundo a missão da escola.	1,625	0,667	0,702				
Analisa rumos estratégicos possíveis de crescimento, no sentido de ser escolhida a direcção estratégica mais viável e enriquecedora para todos os actores.	1,825	1,631	0,670				
Desenvolve um processo de avaliação e controlo estratégico.	1,750	0,980	0,661				
Envolve todos os actores na construção do futuro da escola.	1,325	0,526	0,447				
KMO = 0,816; Teste da esfericidade de Bartlett 270,324; $gl=55,000$ ; $p < 0,000$ $F_i (i= 1 e 2)$							

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Concordo plenamente; 2 – Concordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Discordo plenamente; 5 – Discordo

Considerando globalmente os itens de actuação do director/gestor, enunciados de acordo com as fases do modelo de gestão estratégica, e atendendo ao grau de concordância destes, achou-se por bem designar o Factor 1 – Planeamento Estratégico e o Factor 2 – Controlo e Avaliação.

Com base nos valores do quadro acima, verifica-se que o valor *Alpha* de Cronbach, relativamente ao Factor 1 (Planeamento Estratégico), é de 0,879, pelo que se pode considerar os dados como unidimensionais: as seis variáveis medem eficazmente uma única dimensão. O mesmo não acontece para o Factor 2 (Controlo e Avaliação) em que o valor de *Alpha* de Cronbach é de 0,65, o que representa um valor baixo, ainda que seja superior a 0,6.

Um diagnóstico das possíveis áreas em que a escola pode adquirir vantagens competitivas e das oportunidades e constrangimentos futuros, a definição de fins e objectivos de modo a tornar mais objectiva a ambição da escola e a operacionalizá-la em planos que realizam a estratégia são variáveis que identificam algumas das fases do modelo de gestão estratégica. Este primeiro factor mostra que o director/gestor executivo direcciona a sua actuação para o planeamento estratégico, ou seja, articula as variáveis missão, fins e objectivos numa tentativa de prospectiva da ambição da escola. De referir ainda que se analisa o contexto organizacional, atendendo às necessidades ao nível de recursos e outras variáveis dos envolventes transaccional e contextual. Constata-se, pela manifestação do “concordo plenamente”, de uma maioria dos docentes, na concordância dos itens indicativos da actuação de um director/gestor que este será bem sucedido se implementar um modelo de gestão estratégica.

Segundo Barroso (1992), um dos documentos essenciais que na escola deve consubstanciar os aspectos estratégicos é o projecto educativo ou o projecto de escola precisamente, porque nele se definem as ambições, os fins e os objectivos, pressupõe-se um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, exprime-se a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento.

Por sua vez, um processo de avaliação e controlo estratégico, de reformulação da estrutura organizacional, de identificação dos factores-chave de sucesso e de análise de rumos estratégicos de crescimento, são variáveis que complementam e validam as práticas da gestão estratégica.

O factor 2 (*Controlo e Avaliação*) reúne um conjunto de itens que reflectem um sentimento de proximidade e de compatibilidade que prevalece na implantação da estratégia.

Estes factores são coincidentes com a linha conceptual de Estêvão (1999), quando sublinha que na implementação do modelo de gestão estratégica nas escolas, é fundamental: definir a “ambição” a fim de investir no esforço de todos para a produção de um diferencial organizacional; distinguir possíveis áreas em que a instituição educativa pode adquirir vantagem competitiva em face das outras instituições; envolver todos os actores na construção do futuro (...)

Contudo, a propósito da autonomia e gestão nas escolas, Barroso (1996:IX) perspectiva a necessidade de investimento na formação e qualificação dos diferentes

intervenientes, ao nível da gestão de topo e da gestão intermédia, e desenvolvimento de formas diversificadas de liderança (individual e colectiva)<sup>24</sup>.

### **6.2.3. Percepções sobre as competências / capacidades de decisão / liderança do director executivo/líder.**

A análise das variáveis referentes às percepções sobre as competências/capacidades de decisão/liderança do director executivo/líder pode ser complementada pela consulta das tabelas 5,6 e 7 do Apêndice III.

Na análise das frequências absolutas, o total de respostas a cada variável é sempre de 40, pois não existem não respostas.

Relativamente aos itens que pretendem avaliar as competências e as capacidades do director/líder executivo verificou-se, pela análise das frequências absolutas da primeira questão que consistia em medir o desenvolvimento de alguns enunciados comportamentais do director em exercício, que a maioria dos docentes considera que a actuação corresponde à caracterização de um “líder democrático” e com capacidade de liderança. Os itens que apresentam maior frequência absoluta são: “Colabora no planeamento do Projecto Educativo e das actividades educativas” (28/40) (70%); “Promove a comunicação (informando, ouvindo e questionando)” (26/40) (65%). Pela análise da segunda questão, no que respeita à concordância dos enunciados correlacionados com as capacidades e competências conceptuais, técnicas e humanas do director/líder, a maioria dos docentes “concorda plenamente” com os enunciados seguintes: “Capacidade e discernimento para trabalhar com as pessoas” (34/40) (85%) e “Humanista enquanto Pedagogo, centra-se nas pessoas” (32/40) (80%). Ainda com o objectivo de validar as duas questões anteriores, apresentou-se uma terceira questão para valorizar a actuação do director/líder executivo para o sucesso da escola e qualidade do ensino. De acordo com a tabela das frequências absolutas, pode-se verificar que os itens mais assinalados de “muitíssimo elevada” são: “É criativo, estável, confiante e persistente” (26/40) (65%); “É sociável, benevolente, paciente e apoiante” (25/40) (62,5%); “Pratica o princípio da equidade” (25/40) e “Promove a imagem da escola junto da Comunidade Educativa” (25/40). Considerando globalmente os factores

---

<sup>24</sup> Ver Proposta B3 – A formação dos responsáveis pela gestão da escola, In Barroso, 1996:69. «os responsáveis pela gestão da escola, nomeados de acordo com as novas normas de gestão, deverão frequentar uma formação específica, em que um dos principais objectivos consiste na aquisição de competências para a elaboração do “plano de desenvolvimento” que servirá de base ao “contrato de autonomia”».

críticos comportamentais do director/gestor executivo e atendendo à classificação da sua importância em termos da sua média, constata-se que todos têm um valor inferior a dois, ou seja são classificados como “muitíssimo importantes” no desenvolvimento comportamental do director/gestor executivo. Considerando globalmente os itens de análise das competências e capacidades e de liderança e atendendo à classificação de importância e ao grau de concordância destes itens em termos da sua média, um número elevado apresenta valores inferiores a 2, ou seja, são variáveis consideradas de “muito elevada” e de “concordo”.

### Análise factorial

A matriz da análise factorial na qual se utilizou a análise das componentes principais e uma rotação *Varimax* é apresentada no quadro seguinte. O quadro evidencia três factores compostos pelas variáveis subjacentes aos comportamentos de um Líder escolar e que explicam 67,445% da variação total observada nas 12 variáveis originais.

Verificou-se as seguintes associações entre os factores e as variáveis:

**Quadro 3. Matriz referente aos comportamentos do líder**

Factores	Média	Desvio padrão	Loads	Eigen value	% variância explicada	% acumulada	Alpha Cronbach
<b>Factor 1. Líder democrático</b>				5,187	43,225	43,225	0,873
Colabora no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas.	1,325	0,526	0,832				
Promove, através da acção e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem.	1,600	0,810	0,815				
Identifica, descobre e interpreta informação e evidências sobre o funcionamento da escola.	1,600	0,744	0,779				
Reformula papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência.	1,800	0,723	0,743				
Desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão.	1,650	0,774	0,617				
Promove a resolução de problemas entre colegas e alunos	1,500	0,640	0,570				
<b>Factor 2 Capacidade de Liderança</b>				1,645	13,712	56,937	0,772
Pratica a descentralização de poder e partilha as decisões.	1,850	0,975	0,840				
Promove a comunicação (informando, ouvindo e questionando).	1,475	0,716	0,758				
Encoraja e participa a inovação colaborativa.	1,650	0,736	0,748				
<b>Factor 3 Dimensão Transaccional e de Abertura</b>				1,261	10,508	67,445	0,512
Pratica e incentiva a inovação sem expectativas de sucesso imediato.	1,775	0,733	0,851				
Concebe e realiza sistemas de comunicação que mantém todos informados e envolvidos na interpretação consistente dos dados.	1,625	0,667	0,650				
Desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem.	1,950	1,679	0,639				
KMO = 0,771; Teste da esfericidade de Bartlett 235,708; $\chi^2=66,000$ ; $p < 0,000$ $F_i (i= 1,2,3)$							

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- MUITÍSSIMO importante; 2 – Muito importante; 3 – Importante; 4 – Pouco importante; 5 – Nada importante

Com base nos valores do coeficiente *Alpha* de Cronbach, verifica-se que apenas uma dimensão, Factor 3 – *Dimensão Transaccional e de Abertura*, se mostrou inconsistente, com um valor de 0,512, inferior a 0,6. O valor, relativamente ao Factor 1 – *Líder Democrático*, é de 0,873, pelo que podemos considerar os dados como unidimensionais: as seis variáveis medem eficazmente uma única dimensão. O mesmo é de salientar para o Factor 2 – *Capacidade e Liderança*, em que o valor de *Alpha* de Cronbach é de 0,772.

O Factor 1 (*Líder democrático*) reúne um conjunto de vários itens que reflectem um sentimento de transformação e de abertura que prevalece no seio da liderança democrática que promove os direitos de autoria e o poder de todos os membros da organização. Este sentimento manifesta-se na interacção fluida nos processos de colaboração no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas e no promover, através da acção e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem e na reformulação de papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência. Promove democracia e poder social (Carvalho, 1999). Estas interacções permitem que os líderes, em contextos altamente diversificados, implementam formas de ensino e aprendizagem apropriadas para as suas populações escolares. Os líderes desenvolvem o sentimento de pertença ao colectivo, estabelecendo estruturas e culturas comunitárias, através de estruturas pequenas, como escolas pequenas dentro de agrupamentos de escolas, ou meios de aprendizagem personalizados nos quais as necessidades individualizadas dos alunos sejam levadas a sério.

Relativamente ao factor 2 (*Capacidade de liderança*) reúne um conjunto de variáveis que reflectem a importância que a prática da descentralização de poder e a partilha das decisões, da comunicação e da inovação colaborativa podem assumir nas operações do processo de liderança e de decisão do director/gestor executivo. De facto, os líderes de uma escola dão atenção a aspectos como a organização e a comunidade, tendo em conta os processos internos e as relações institucionais com o exterior. Por outro lado, possibilitam à escola funcionar como uma comunidade de aprendizagem para promover e apoiar o desempenho de todos os actores com papéis formais e informais de liderança, incluindo professores e alunos: fortalecendo a cultura de escola;

modificando a estrutura organizacional; construindo processos colaborativos; gerindo o ambiente.<sup>25</sup>

Por outro lado, no pressuposto da escola como organização, e considerando a aludida lógica de poder e autoridade, há que ter em conta a gramática da escola que decorre das exigências e implicações normativas vigentes e da conjuntura em que a mesma se realiza. Neste enquadramento, para além da dimensão institucional de escola, existe também a sua dimensão organizacional que contempla “um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”, decorrentes de todos os processos de interacção social (Benavente e Carvalho, 1995: 159).

O factor 3 (*Dimensão Transaccional e de Abertura*) reúne um conjunto de variáveis, que conjuga as dimensões transaccional e de abertura, define uma liderança “facilitadora” orientada para as pessoas, visando promover um clima organizacional mais humano e assegurar o bem-estar individual. Este tipo de liderança tem necessidade de mostrar confiança nos professores, promove o desenvolvimento de estruturas intermédias, encoraja e ouve os contributos individuais, promove algumas mudanças para criar a ilusão de movimento e mudança, mantendo o *statu quo* favorável à manutenção dos interesses que dominam o palco organizacional (Carvalho, 1999).

Relativamente à questão: “O director/gestor executivo deve desenvolver capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas)”, a análise factorial (Quadro 4) permitiu reter dois factores que explicam 56,937% da variação total observada nas 8 variáveis originais.

Com base na matriz referida, apresenta-se as associações entre os factores e as variáveis:

---

<sup>25</sup> Ver Azevedo, João, “O que é a liderança de uma escola?”, in: [http://www.asa.pt./CE/Lideranca\\_escola.pdf](http://www.asa.pt./CE/Lideranca_escola.pdf), correio da educação n.º301, CRIAP ASA

**Quadro 4. Matriz referente às capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas)**

Factores	Média	Desvio padrão	Loads	Eigenvalue	%variância explicada	%acumulada	Alpha Cronbach
<b>Factor 1. Capacidades Humanas</b>				5,187	43,225	43,225	0,705
Partilha o poder e a responsabilidade com os outros.	1,375	0,540	0,873				
Tomadas de decisão cada vez mais democráticas.	1,475	0,905	0,760				
Humanista enquanto pedagogo, centra-se nas pessoas.	1,200	0,405	0,691				
Capacidade de discernimento para trabalhar com pessoas.	1,150	0,362	0,583				
<b>Factor 2. Capacidades Conceptuais e Técnicas</b>				1,645	13,712	56,937	0,690
Avaliação assente em mecanismos de auto-regulação de cariz individual e institucional.	1,725	0,751	0,786				
Centra a sua acção na criação e gestão da cultura organizacional	1,700	0,687	0,737				
Influencia, motiva e habilita outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações.	1,650	0,949	0,698				
Visão partilhada da escola e um estabelecimento de consensos quanto aos seus objectivos, metas e níveis de desempenho	1,525	0,679	0,529				
KMO = 0,707; Teste da esfericidade de Bartlett: 109,720; $gl=28,000$ ; $p < 0,000$ ; $Fi (i= 1 e 2)$							

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Concordo plenamente; 2 – Concordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Discordo plenamente; 5 – Discordo

Com base nos valores do coeficiente *Alpha* de Cronbach, verifica-se que a dimensão, Factor 1 – *Capacidades Humanas*, se mostrou consistente, com um valor de 0,705. O valor, relativamente ao Factor 2 – *Capacidades Conceptuais e Técnicas*, é de 0,690, pelo que podemos considerar os dados como unidimensionais: as quatro variáveis medem eficazmente uma única dimensão.

Neste contexto, o factor 1 (*Capacidades Humanas*) mostra que a partilha do poder e da responsabilidade, as tomadas de decisão democráticas, o centrar-se nas pessoas (humanista), e a capacidade de discernimento para trabalhar com as pessoas são variáveis que transcrevem as capacidades humanas exigidas a um director/gestor executivo, para garantir uma escola de qualidade.

Importa, assim, precisar que, quando hoje se fala de qualidade educativa ao nível da escola, se fala de uma escola primordialmente centrada nos alunos, de uma escola que investe na formação e na avaliação do pessoal docente e não docente e que, no plano organizacional, cumpre um ciclo de gestão coerente, promovendo uma cultura de planificação, de coordenação, de controlo e de avaliação e, fundamentalmente, de inovação. E, residindo a maior riqueza da escola, enquanto organização, nas pessoas, só com pessoas de qualidade se poderá construir a qualidade educativa (OCDE, 1992).

É premente a construção de uma escola com garantia de qualidade. Aquela que tem a capacidade de satisfazer e exceder as necessidades, explícitas ou implícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Formar cidadãos activos, esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidades de aprendizagens de: aprender a ser; aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a estar com os outros (Vicente, 2004).

Por sua vez, o factor 2 (*Capacidade Conceptuais e Técnicas*) reúne um conjunto de variáveis que mostram a importância que a avaliação assente em mecanismos de auto-regulação de cariz individual e institucional; a visão partilhada da escola e um estabelecimento de consensos quanto aos objectivos, metas e níveis de desempenho podem assumir no processo do sucesso educativo e conseqüente qualidade da escola.

De facto, é necessário ser capaz de explicar porque se está a ser afectado pelo meio. Um indicador de qualidade e de sucesso de uma organização está na capacidade da sua administração explicar o porquê das coisas e em ter uma visão global da organização no contexto em que está inserido.

Segundo Estêvão (1998), a maioria dos investigadores concorda que o trabalho conceptual que é desenvolvido pelos líderes de uma organização é a essência das decisões e estratégias que são tomadas. É insuficiente quando se estuda na Administração, a aprendizagem de simples técnicas de gestão.

Por último, relativamente à questão onde era solicitado que os docentes, face a um conjunto de 12 variáveis originais, valorizassem a actuação do director/gestor executivo para a qualidade do ensino e o sucesso da escola, a análise factorial permitiu reter quatro factores, que explicam 71% da variação total. Assim, verificaram-se as seguintes associações entre os factores e as variáveis:

**Quadro 5. Matriz referente à valoração da actuação do líder para o sucesso do ensino e qualidade da escola**

<b>Factores</b>	Média	Desvio padrão	Loads	Eingen value	%Variância Explicada	%acumulada	Alpha Cronbach
<b>Factor 1. Estratega</b>				4,770	39,747	39,747	0,789
Respeita a autonomia e a profissionalidade de todos os actores.	1,475	0,640	0,818				
Utiliza os erros e fracassos para aprender.	1,900	0,810	0,727				
Promove a imagem da escola junto da Comunidade Educativa.	1,375	0,490	0,635				
Animador da mudança e da participação.	1,575	0,712	0,634				
É criativo, estável, confiante e persistente.	1,375	0,540	0,471				
<b>Factor 2. Líder</b>				1,363	11,357	51,104	0,783
Promove um clima institucional sadio.	1,525	0,716	0,905				
Pratica o princípio da equidade.	1,425	0,594	0,769				
Adopta um modelo de excelência.	1,525	0,640	0,527				
É sociável, benevolente, paciente e apoiante.	1,500	0,716	0,503				
<b>Factor 3. Comunicador Relacional</b>				1,280	10,666	61,770	
Pede a intervenção dos autarcas para uma maior colaboração na vida das escolas.	1,775	0,698	0,874				
<b>Factor 4. Decisor</b>				1,108	9,236	71,006	0,461
Promove o estabelecimento de parcerias	1,900	1,892	0,825				
Exerce o poder no sentido de influenciar.	2,100	1,057	0,764				
KMO = 0,734; Teste da esfericidade de Bartlett= 196,153; gl=66,000; p <0,000; Fi (i= 1,...,4)							

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- MUITÍSSIMO importante; 2 – Muito importante; 3 – Importante; 4 – Pouco importante; 5 – Nada importante

Com base nos valores do coeficiente *Alpha* de Cronbach, verifica-se que duas das dimensões se mostraram inconsistentes. O Factor 3 – *Comunicador Relacional*, apresenta uma única variável, ou seja, não é percebida de forma mensurável. Constata-se que o factor 4 – *Decisor*, tem um valor de 0,461, muito abaixo de 0,6, logo as duas variáveis não medem eficazmente uma única dimensão. As restantes dimensões 1 e 2, *Estratega e Líder*, respectivamente, apresentam valores de 0,789 e de 0,783, pelo que se pode considerar os dados como unidimensionais: as variáveis medem eficazmente uma única dimensão.

Neste sentido, o factor 1 (*Estratega*) reúne um conjunto de variáveis que mostra que se existir um clima de respeito pela autonomia e profissionalidade de todos os actores escolares e o reconhecimento dos erros e fracassos para melhorar e transformar as práticas entre todos os envolvidos, a sua actuação é muitíssimo elevada para o sucesso da escola e qualidade do ensino. O gestor escolar que tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros conduz as pessoas em contextos escolares à ajuda mútua e a descobrirem o significado do que fazem ao mesmo tempo

que cultivam nelas a capacidade da mudança (Formosinho e Machado, 2000). Neste factor fazem ainda parte as variáveis mudança, participação e imagem da escola que podem ser actuações do director/gestor para o sucesso da escola e qualidade do ensino. De acordo com Ana Frota<sup>26</sup>, a necessidade de mudança no tempo e no modo conduz a uma *cultura da autonomia que se constitui como a outra face da mesma moeda: a “cultura da colaboração” (Hargreaves) e a “cultura de cooperação” (Thurler)*. Por sua vez, Vicente (2004) afirma que a construção da qualidade da escola implica em primeiro lugar que se identifique a cultura da escola e as necessidades emergentes de mudança. Em segundo lugar, é necessário também identificar os factores endógenos que possam potenciar as mudanças.

Neste contexto, é evidente a pertinência da mudança de cultura organizacional, no pressuposto de que as escolas de qualidade são “as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem, são as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (Brito, 1991:53).

Segundo Estêvão (1998), o gestor estratégico ultrapassa o papel de “planeador” profissional, tornando-se conselheiro e facilitador das decisões em todos os níveis da organização.

O factor 2 (*Líder*) reúne um conjunto de variáveis que reflectem a valorização da Liderança do director/gestor que adopta um modelo de excelência, promove um clima institucional sadio e pratica o princípio da equidade. Neste factor ainda se evidencia a variável da sociabilidade, da benevolência e da ajuda por parte do gestor. De acordo com Fonseca (2000), os líderes funcionam em acção e têm objectivos de novas abordagens e novas opções. A um líder não devem faltar dinamismo equilibrado, humor e capacidades de crítica e de decisão.

Nesta linha conceptual, Sergiovanni (2004a:24), afirma: *“para obterem sucesso na construção de uma cultura, os líderes escolares têm de dedicar especial atenção aos aspectos informais, mais subtis e simbólicos, da vida escolar. Professores, pais e alunos precisam de respostas para perguntas como: Para que serve e qual a especificidade desta escola? Porque funcionamos assim? Em que é que somos únicos? Como é que eu e os outros nos enquadrámos na estrutura? A resposta a estas e outras perguntas fornece-nos um quadro conceptual que permite compreender a vida escolar de cada um*

---

<sup>26</sup> Ver Ana Frota, “Culturas de colaboração docente e assessoria interna nas escolas públicas”, in: [http://www2.dce.ua.pt/iv\\_simposio\\_oge/resumos\\_OGE06.pdf](http://www2.dce.ua.pt/iv_simposio_oge/resumos_OGE06.pdf)

*e essa compreensão origina um sentido de objectivo e um significado enriquecido, essenciais para tornar a escola numa comunidade de ensino eficaz”.*

Desde logo, estão aqui em jogo as lideranças porquanto lhes incumbe o papel de diagnosticar, ponderar, decidir e executar a política educativa rumo à qualidade e à eficácia. Neste sentido, qualidade e eficácia são dois conceitos que se complementam e que mexem com todas as estruturas de liderança, aos mais diferentes níveis, dentro da escola, pois é das políticas e das práticas educativas adequadas e devidamente articuladas, que as lideranças vão conceber e desenvolver, que vai depender o grau de qualidade e de eficácia da escola.

Os restantes factores 3 e 4 (*Comunicador Relacional e Decisor*) que procuram valorizar a actuação do director/gestor no que concerne à comunicação e à decisão, não apresentaram consistência, ou seja, não são percebidas de forma mensurável, para o sucesso da escola e qualidade do ensino. De acordo com Silva (2005), a decisão é uma função do líder, só que este a toma normalmente em concordância com os outros. Os factores essenciais à decisão são: o problema, como factor imperativo; o tempo de que dispõe; a credibilidade; os meios de acção; as contingências; a informação e a comunicação.

### **6.3. Síntese dos resultados obtidos: análise comparativa**

Após a análise dos dados e a sua discussão, neste subponto faz-se uma análise comparativa, sintetizada, sobre a posição que cada um dos intervenientes activos (presidente do conselho executivo e docentes da escola) tem sobre os principais conceitos factoriais considerados nesta investigação (formação do director/gestor e modelo de gestão estratégica), de modo a constatar mais facilmente a relação existente entre eles e o seu contributo para o sucesso da escola e qualidade do ensino.

**Quadro 6. Análise Comparativa dos Dados Obtidos – Pontos Fortes**

	Presidente do Conselho Executivo	Docentes
Dimensão da Formação do director/gestor escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concordância com o 115-A/98 – Formação especializada e, principalmente, experiência na gestão;</li> <li>-Autonomia: organização interna; relações hierárquicas (central, regional e local);</li> <li>-Transferência de competências para o poder local; Parcerias;</li> <li>-Organização pedagógica e curricular, acção social escolar;</li> <li>-Responsabilidade pela qualidade do serviço público da educação e pela igualdade de oportunidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação pedagógica;</li> <li>-Responsável pela qualidade e eficácia da escola;</li> <li>-Dinamizador da cultura organizacional;</li> <li>-Administra e gere todos os recursos disponíveis;</li> <li>-Idealiza e promove projectos;</li> <li>-Desenvolve estratégias de acordo com os objectivos definidos.</li> </ul>
Dimensão da actuação do director/gestor escolar	Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Respeita a autonomia e a profissionalidade de todos os actores escolares;</li> <li>-Pratica e incentiva a inovação;</li> <li>-Desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem;</li> <li>-Colabora no plano educativo e nas actividades educativas;</li> <li>-Acção na criação e gestão da cultura organizacional;</li> </ul>
	Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promove a resolução de problemas</li> <li>-Comunicação: liderança e aprendizagem;</li> <li>-Encoraja e participa a inovação colaborativa;</li> <li>-Decisões democráticas;</li> <li>-Capacidade e discernimento para trabalhar com as pessoas.</li> </ul>
	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Descentraliza o poder e partilha as decisões;</li> <li>-Promove clima sadio;</li> <li>-Sociável, benevolente, paciente, apoiante, criativo, estável, confiante e persistente.</li> <li>-Adopta um modelo de excelência.</li> </ul>
	Estratégia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolve planos e dispositivos para a reflexão;</li> <li>-Identifica e descobre as necessidades e expectativas dos actores escolares;</li> <li>-Reformula papéis e estruturas;</li> <li>-Diagnostica áreas: vantagem competitiva.</li> </ul>

Pela análise do quadro acima, observa-se que as percepções do Presidente do Conselho Executivo da escola em estudo e as percepções dos docentes dessa escola, no que respeita às dimensões em estudo, homogeneízam a actuação do director/gestor com as características de um estratega que figura como líder.

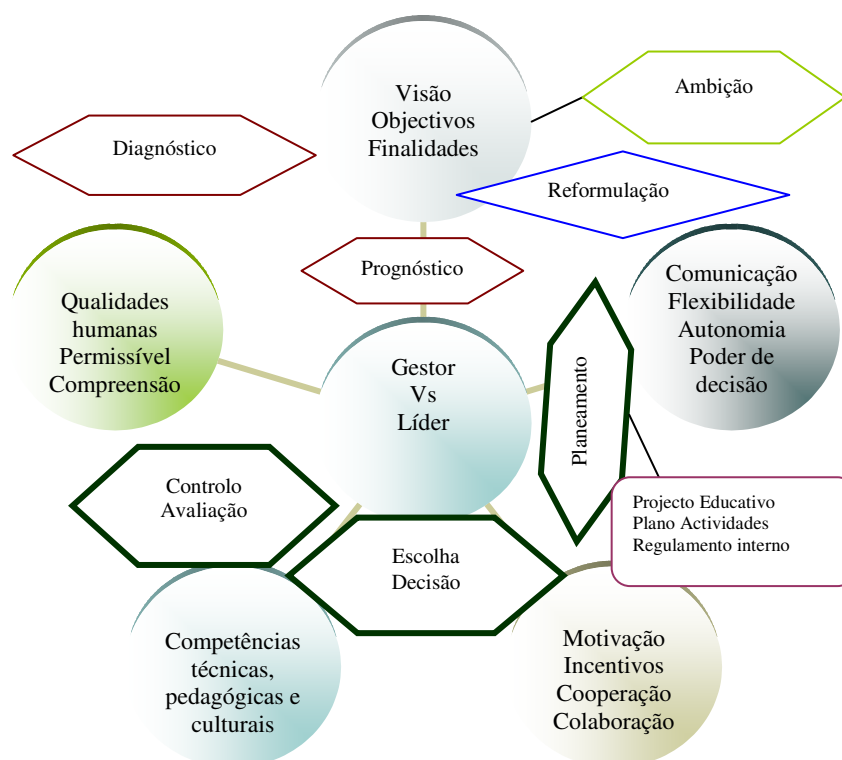
Contudo, valoriza-se muitíssimo a formação do director/gestor relacionada com a dimensão pedagógica e cultural, mas evidenciam-se itens importantíssimos da dimensão técnica, como, responsabilidade pela qualidade do serviço público da educação e pela igualdade de oportunidades; e administra e gere todos os recursos disponíveis. Assim, verifica-se que os docentes atribuem pouca significância às variáveis relacionadas com a vertente financeira e administrativa.

Salienta-se a discordância dos actores escolares intervenientes no processo de investigação no que respeita aos itens relacionados com a transferência de competências para o poder local e as parcerias, constatando-se que os docentes pouco valorizam estas variáveis contrapondo a afirmação do Presidente do Conselho Executivo.

Na generalidade, os resultados obtidos permitem inferir que os actores intervenientes fundamentam e validam a implementação do modelo de gestão estratégica nas escolas.

De acordo com a fundamentação dos resultados obtidos, apresenta-se a figura seguinte que pretende demonstrar a proximidade do gestor considerado líder e que delinea tácticas executivas e operacionais da gestão estratégica.

**Figura 4. Competências / Capacidades do Gestor/Líder na Gestão Estratégica**



Elaboração própria.

A gestão estratégica configura-se como um modelo de intervenção sobre a organização de modo a assegurar a sua funcionalidade e a garantir, através de respostas estratégicas e adequadas, altos níveis de performance tendo em conta as exigências do meio envolvente (Estêvão, 1998).

Em suma, pode-se concluir, pela análise deste caso em estudo, que a gestão estratégica é fundamentalmente uma abordagem compreensiva para gerir as Escolas. De acordo com Estêvão (1998), a gestão estratégica implica uma interacção complexa entre diferentes aspectos dos seus processos internos: visão organizacional; orientação temporal; cultura; liderança; e controlo de gestão.

Admite-se que uma administração eficaz exige uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação (Alves, 1999).

## **7. CONSIDERAÇÕES GERAIS**

### **7.1. Conclusões Gerais**

Face à actual envolvente, as mudanças em educação vão continuar a acontecer de forma massiva no futuro próximo. Apesar da estabilidade dos sistemas educativos, as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas vão-se introduzir inevitavelmente por todas as “aberturas” da instituição escolar. Se a mudança é inevitável, é necessário que as escolas sejam capazes de exercer a sua actividade adoptando novas configurações e novos paradigmas de gestão para assegurar o seu sucesso e a qualidade do ensino.

Neste contexto, numa perspectiva de mudança de paradigmas ao nível da gestão das escolas e num quadro reformista do sistema educativo, tem vindo a verificar-se a implementação de novos modelos de administração, direcção e gestão das escolas e, em simultaneidade circunstancial e conjuntural, desenvolvendo-se um processo de autonomização das escolas.

Porém, a euforia que varreu transversalmente toda a sociedade, não permitiu que a busca de novas soluções fosse feita de uma forma calma e “pacífica” sendo, muitas vezes, sacrificado o interesse colectivo em favor dos interesses de alguns. Deste modo, o sistema educativo, a prática educativa e a organização das escolas continuam a mostrar-se incapazes de se adaptarem às transformações sociais, culturais e económicas.

As mudanças que constantemente ocorrem nas organizações de educação abarcam diversos domínios, desde o político ao social, incluindo o profissional. Numa sociedade cada vez mais exigente e mais crítica, competências adequadas e flexíveis são indispensáveis para assegurar a necessária adaptação e o ajuste permanente ao presente crítico e ao futuro incerto de qualquer organização.

Nos últimos vinte anos, em Portugal, tanto a política dos governos como a investigação da administração educacional têm dedicado particular atenção às políticas educativas no domínio da descentralização educativa, da autonomia e gestão das escolas. O recente quadro de autonomia, para o qual foram mobilizadas todas as escolas do nosso país, e que se encontra há vários anos em prática em muitos outros países, tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e prestação de contas à comunidade.

Nesta conjuntura, destaca-se o processo reformista ocorrido no campo da administração educacional e, em particular, ao nível da gestão das escolas, considerando que a Escola enquanto organização apresenta uma especificidade e complexificação muito própria e que a educação é demasiado delicada na sua essência, no plano do suporte axiológico, na dimensão e finalidade social, e portanto uma instituição social demasiado importante para se deixar ao arbítrio de um qualquer decisor/gestor.

A gestão, como todas as outras áreas do conhecimento, tem evoluído ao longo do tempo, assistindo-se, nos últimos anos, a um conjunto de mudanças que enriqueceram e contribuíram para o estudo, conceptualização e desenvolvimento das organizações.

Nesta conjuntura, a presente investigação propôs-se analisar o modelo de gestão (democrático) existente numa com escola autonomia contratualizada e a sua dinâmica funcional, com o objectivo final de identificar os pontos fortes e fracos e as similitudes com as fases de um modelo de gestão estratégica e fundamentar a formação específica do director/gestor escolar.

Assim, começou-se por definir o objecto de estudo e por delinear uma estrutura para o mesmo, procurando que a investigação desse resposta à problemática inicialmente definida.

Após a revisão da literatura, fez-se um enquadramento normativo e da exploração dos modelos de gestão escolar, mais propriamente, a gestão democrática e uma abordagem aos referenciais conceptuais da área da gestão estratégica, e passou-se à parte empírica que enformou duas percepções com o objectivo de se obter respostas à questão central, formulada inicialmente.

Mostrou-se ao longo do trabalho, que numa perspectiva de mudança de paradigmas ao nível da gestão das escolas e num quadro reformista do sistema educativo, tem vindo a evidenciar-se a exigência da formação específica para o exercício das funções de director executivo, conforme legislação em vigor.

Com suporte no desenvolvimento teórico exposto e na sequência da investigação empírica realizada para obter respostas à questão: “Os Gestores escolares devem ser portadores de formação específica na dimensão pedagógica e no domínio da gestão técnica da escola?”, concluiu-se, pelos dados obtidos na primeira percepção, que o director/gestor escolar deve ser portador de formação relacionada com as vertentes pedagógica e técnica da gestão da escola, não obstante serem portadores de formação académica na área da gestão. Contudo, de salientar que é dada pouca relevância à

dimensão administrativa e financeira como parte integrante da gestão da escola e da responsabilidade do director executivo.

Para fundamentação da questão central e validação dos objectivos definidos, procurou-se encontrar respostas para um conjunto de questões direccionadas para a actuação do Presidente do Conselho Executivo da escola em estudo e consequente comparação com o modelo de gestão a referenciar.

Assim, o estudo de investigação presente revelou que os docentes, da escola em estudo, consideram que um director/gestor deve actuar de acordo com o desenvolvimento de um modelo de gestão estratégica e, consequentemente, contribui para o sucesso da escola e para a qualidade da mesma. Também, o Presidente do Conselho Executivo opina que os pressupostos da gestão estratégica são a essência na gestão de uma escola com autonomia contratualizada, permitindo a consolidação dos princípios instituídos no sistema educativo e referidos ao longo do trabalho.

Portanto, desta investigação fica realçada a importância da formação do director/gestor escolar mas em consonância com as suas competências e capacidades conceptuais, técnicas e interpessoais ou humanas. Salienta-se que, pelos resultados obtidos, mais propriamente, pela análise factorial realizada às variáveis em estudo, concluiu-se que a implementação da gestão estratégica nas escolas é fundamental mas exige uma adaptabilidade e flexibilidade por parte dos actores escolares e propriamente da figura do director/gestor, enquanto mentor de toda a mudança da escola, ou seja, nas vertentes cultural, institucional e organizacional.

## **7.2. Limitações e sugestões para futuras investigações**

A principal limitação deste trabalho está associada com o facto de se abordar um fenómeno que está inserido num contexto de permanente mudança e instabilidade e que pode ter afectado a investigação. Contudo, o objectivo não foi validar a formação exigida ao director/gestor escolar nem desenvolver e propor um modelo ideal de gestão para as escolas, mas abordar reflexões e as formas de comportamentos organizacionais que podem direccionar para a implementação do modelo de gestão estratégica nas escolas.

Uma outra limitação subjacente à presente investigação foi o método utilizado (estudo de um único caso) que embora seja o mais apropriado para o estudo do presente

trabalho, mas que devido ainda ao número reduzido de escolas com autonomia contratualizada, apresenta certas desvantagens, ou seja, não considera a generalização.

Ainda como limitação, aponta-se o reduzido interesse e colaboração, por parte dos actores escolares intervenientes (docentes) neste estudo. Salienta-se que de um universo de 88 resultou uma amostra final de 40 docentes. Para além de se ter registado um período de 60 dias entre a entrega do questionário (instrumento) e a recolha dos dados.

Como sugestões para futuras investigações são apresentadas aquelas que possam aprofundar melhor as conclusões obtidas nesta investigação. Assim, uma sugestão é a aplicação desta investigação num número significativo de escolas com autonomia contratualizada de forma a permitir a análise comparativa e, conseqüentemente, a possibilidade da generalização dos resultados obtidos.

Uma outra sugestão prende-se com a aplicação desta investigação com base mais pormenorizada pela observação directa o que irá exigir, por parte do investigador e das instituições (escolas), uma maior dedicação e tempo. Além disso, será necessário também alargar o universo, ou seja, incluir todos os actores da comunidade educativa. Ao aumentar o número de intervenientes activos ter-se-á uma abrangência maior de dados recolhidos.

Finalmente, apesar de não terem sido esgotadas todas as vias possíveis de recolha de dados e informação, por escassez de tempo, é de notar que eles correspondem àqueles que se julgam mais importantes para alcançar os objectivos definidos inicialmente para esta investigação. No entanto, muitas outras questões e problemas decorrentes da gestão escolar merecem continuar a ser estudados no futuro.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1993). *A Reforma Da Administração Escolar. A Abordagem Política Em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1999). “A Autonomia Das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo De Análise Da Política Educativa”. *Inovação*, Vol. 12, N. ° 3, pp. 45-64.
- Allison, G. T. (1971). *Essencial Of Decision: Explaining The Cuban Missile Crisis*. Boston: Little Brown
- Bardin, L. (2004). *Análise De Conteúdo*. Lisboa. 3ª Edição. Edições 70
- Barroso, J. (1996). *Autonomia E Gestão Das Escolas*. Lisboa: Ministério Da Educação.
- Barroso, J. (2000a). “A Escola Como Espaço Público”. In António Teodoro. *Educar, Promover, Emancipar, Os Contributos De Paulo Freire E Rui Grácio Para Uma Pedagogia Emancipatória*, Pp.201-222. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Barroso, J. (2000b). *Autonomia Das Escolas: Da Modernização Da Gestão Ao Aprofundamento Da Democracia*. In Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto E Ventura, Alexandre. (2000). *Liderança E Estratégia Nas Organizações Escolares*. Aveiro. Edição Da Universidade De Aveiro.
- Barroso, J. (2000c). “El Análisis De Las Instituciones Educativas En Portugal: Principales Tendencias Y Líneas De Investigación” In M. L. Delgado *Et Alli. Las Organizaciones Educativas En La Sociedad Neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario. pp. 65-95.
- Benavente, A. e Carvalho, A. (1995). “Conflitos Na Escola: Textos E Contextos” In *Educação, Sociedade E Culturas*. Porto: Edições Afrontamento. N.º 3, pp. 143-199.
- Bernoux, P. (1995). *A Sociologia Das Organizações*. Porto: Rés Editora. 3ª Edição.
- Blau, P. (1978). “Estudo Comparativo Das Organizações” In E. CAMPOS (Org.). *Sociologia Da Burocracia*. Rio De Janeiro: Zahar Editores. 4ª Edição. pp. 125-153.
- Bordignon, G e Gracindo, R. V. (2001). *Gestão Da Educação: O Município E A Escola*. In: Ferreira, N. S, C. e Aguiar, M. A. da S. A, (Org). *Gestão Da Educação: Impasses, Perspectivas E Compromissos*. São Paulo: Cortez, pp. 147-176.
- Carneiro, R. (2000). *Futuro Da Educação Em Portugal – Tendências E Oportunidades, Um Estudo De Reflexão Prospectiva. Tomo I: Questões De Método*. Lisboa: Ministério Da Educação.

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos Da Educação E Da Aprendizagem 21 Ensaios Para O Século 21*. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castro, E. (1995). *O Director De Turma Nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. Et Al. (1999). *Contratos De Autonomia, Aprendizagem Organizacional E Liderança*. Cadernos Pedagógicos. 1ª Edição. Edições ASA.
- Certo, S. C. e Peter, J. P. (1990). *Strategic Management. A Focus On Process*. Singapore: Macgraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução À Teoria Geral Da Administração*, 3 Ed., Sao Paulo: Editora Mcgraw-Hill Do Brasil.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral Da Administração*, 4 Ed., Sao Paulo: Editora Mcgraw-Hill Do Brasil.
- Clímaco, M. C. (1988). *A Gestão Do Sistema Escolar*. Lisboa: Comissão De Reforma Do Sistema Educativo, Ministério Da Educação.
- Chanlat, J. F. (1996). *L'Individu Dans L'organisation; Les Dimensions Oubliees, Les Presses De L'Université Laval*. Editions ESKA.
- Cortis, Gerald (1980). *O Contexto Social No Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte (Trad. Port.)
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais Da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, P. O. (1989). “A Desestatização Do Ensino Em Portugal” In *Cadernos De Economia*. Pp. 15-20.
- Cunha, M. P. Et Al. (2005). *Manual De Comportamento Organizacional E Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia Da Investigação Em Ciências Humanas*. Instituto Piaget. Lisboa. Epistemologia E Sociedade.
- Dimaggio, P. E Powell, W. (1991). *The New Institutionalism In Organizational Analysis*. University Of Chicago Press, Chicago.
- Dinis, A. (2004). *Empresarialidade Em Meios Rurais E Periféricos: Um Modelo Multidimensional De Análise*. Tese De Doutoramento Em Gestão Na UBI.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família, A Caminho De Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Drucker, P. (1986). *Inovação E Gestão*. Editorial Presença, Lisboa (Trad. Port.)
- Drucker, P. (1976). *Uma Era De Descontinuidade — Orientações Para Uma Sociedade Em Mudança*. Rio De Janeiro: Zahar Editores.

- Estevão, C.V. (1998). *Gestão Estratégica Nas Escolas*. Lisboa: Ministério Da Educação/Instituto De Inovação Educacional.
- Fernandes, A. T. (1998). *Os Fenómenos Políticos. A Sociologia Do Poder*. Porto: Edições Afrontamento. 2ª Edição.
- Ferreira, T. (2006). *Ruptura Com Os Modelos Tradicionais De Gestão: A Organização Que Aprende Como Um Novo Paradigma*. Dissertação De Mestrado – Covilhã:UBI.
- Florindo, M. (2007). *Políticas E Modelos De Gestão Em Unidades De Fisioterapia: Estratégias Para A Mudança*. Dissertação De Mestrado – Universidade De Évora.
- Fonseca, A. (2000). *A Liderança Escolar E A Comunicação Relacional*. In Costa, J. A., Mendes, A. N. e Ventura, A. (2000). *Liderança E Estratégia Nas Organizações Escolares*. Aveiro. Edição Da Universidade De Aveiro.
- Formosinho, J. Et Al. (2000). *Políticas Educativas E A Autonomia Das Escolas*. Porto: Edições: ASA.
- Formosinho, J. E Machado, J.(2000). *Autonomia, Projecto E Liderança*. In Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto E Ventura, Alexandre. (2000). *Liderança E Estratégia Nas Organizações Escolares*. Aveiro. Edição da Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. E Machado, J. (1998). “A Administração Das Escolas No Portugal Democrático”, In LAFOND, M. André Blancha Et Al. (1999). *Autonomia, Gestão E Avaliação Das Escolas*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA., 99-124
- Formosinho, J. (1989), «A Direcção Das Escolas Portuguesas – Da Democracia Representativa Centralizada À Democracia Participativa Descentralizada», *Comunicação Ao Congresso - A Educação, O Socialismo Democrático E A Europa*. Organizado Pelo Departamento De Educação E Formação Do Partido Socialista, Lisboa, 5 a 7 De Maio
- Formosinho, J, (1986). *O Sistema Educativo. Conceitos Básicos*. In Cadernos De Administração Escolar, Braga, Área De Análise Social E Organizacional Da Educação.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria E Prática*. Oeiras: Celta Editora (Trad. Port.)
- Gil, A.C. (1999). *Métodos E Técnicas De Pesquisa Social*. 5. Ed. Atlas, São Paulo.
- Grilo, E. M. (1996). *Pacto Educativo Para O Futuro*, Lisboa, Ministério Da Educação.

- Guerra, M. Á. S. (2002). *Os Desafios Da Participação – Desenvolver A Democracia Na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. E Black, W.C. (1998). “*Multivariate Data Analysis*”, 5<sup>th</sup> Edition, Prentice Hall, New Jersey.
- Hall, R. H. E Tolbert P. (2004). *Organizations: Structure, Processes And Outcomes*. Editora Prentice/Hall.
- Delgado, J. M. E Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração E Gestão Das Escolas Portuguesas – 1974-1999 – Continuidades E Rupturas*. Lisboa: Departamento De Avaliação Prospectiva E Planeamento Do Ministério Da Educação
- Lakatos, E. E Marconi, M. (1996). *Fundamentos De Metodologia Científica*. Atlas, São Paulo.
- Lima, L. C. (1999). Construindo Modelos De Gestão Escolar. Portugal: Instituto De Inovação Educacional, (Cadernos De Organização E Gestão Curricular). in: [Http://Www.Dgidec.Min-Edu.Pt/Inovbasic/Biblioteca/Ccoge04/Index.Htm](http://www.dgidec.min-edu.pt/Inovbasic/Biblioteca/Ccoge04/Index.Htm), Acesso Em 31 De Outubro De 2007, Pelas 19:28:33h (publicação electrónica).
- Lima, L. (1992). *A Escola Como Organização E A Participação Na Organização Escolar*. Braga: UM. 1<sup>a</sup> Edição.
- Lima, M. P. (1987). *Inquérito Sociológico – Problemas De Metodologia*. Lisboa. Presença.
- Lindinho, C. (2003). *Os Poderes Na Escola Análise Das Relações De Poder Da Assembleia De Escola E Do Conselho Executivo – Dissertação De Mestrado Em Educação Organizações Educativas E Administração Educacional*. Braga: Universidade Do Minho.
- Katz E Kahn (1976). *Psicologia Social Das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- March, J. (1988b). “Le Pouvoir Du Pouvoir” In J. MARCH. *Décisions Et Organisations*. Paris: Les Éditiones d’Organisation. Pp. 33-68.
- Marina, J. A. (2003). *Memorias De Un Investigador Privado*. Madrid: La Esfera
- Monteiro, M. & Queirós, I. (2004). *Psicossociologia 2*. Porto: Porto Editora
- Morgan, G. (1997). *Images Of Organization*. Sage, London.
- Nóvoa, A. (1992). “A Pedagogia, Os Professores E As Escolas: Há Tanta Coisa A Mudar Nestes Anos 90!” In *A Educação Em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições ASA. Pp. 81-85.
- Paro, V. H. (2001). *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 10. Ed. São Paulo:

Cortez.

- Robalo, A. (1997). *Teorias Contingenciais De Organização*. Lisboa.: Edições Sílabo.
- Rocha, (1996). "Flexibilizar A Gestão Pública: Um Instrumento De Aperfeiçoamento E Inovação", *Administração (Sindicato Dos Quadros Técnicos Do Estado)*, No. 4, Série IV. Ano X, Setembro/Outubro De 1996 (Versão Electrónica).
- Roque, H. (1999). "*Objecto, Âmbito E Elementos Constituintes De Um Contrato De Autonomia*", In Afonso, A. ; Ramos, C. C. e Alves, J. M. (1999). *Que Fazer Com Os Contratos De Autonomia*. Cadernos Pedagógicos. Edições: ASA.
- Ruiz, J.A., (1996). *Metodologia Científica*. Atlas, São Paulo.
- Santos, L.. (1996). *Novo Modelo De Direcção, Administração E Gestão Das Escolas Secundárias Portuguesas No Contexto Da Reforma Da Administração Escolar*. Dissertação De Mestrado – Covilhã: UBI.
- Sarmento, M.J. (1999). "*Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas*", In Carvalho, A. ; Alves, J.M. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Cadernos Pedagógicos. Edições: ASA.
- Sarmento, M. J. (1996). *A Escola E As Autonomias*. Cadernos Pedagógicos. Edições: ASA.
- Serra, A. B. (2007). *Entrelaços Escola-Poder Local*. Proença-A-Nova, 1ªedição, Edição De Autor
- Sérgiovanni, T. J. (2004a). *O Mundo Da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas E Responsabilidade Pessoal Nas Escolas*. 1ªedição: ASA Editores S.A., Edição Portuguesa.
- Sérgiovanni T. J. (2004b). *Novos Caminhos Para A Liderança*. 1ªedição: ASA Editores S.A., Edição Portuguesa.
- Sérgiovanni Et Al.(1987). *Educational Governance And Administration*. Englwood Cliffs, N.Y
- Simon, A. H. (1983). *Administration Et Processus De Décision*. Paris: Gestion Economica.
- Silva, E. A. A. (2000). *Gestão Estratégica E Projecto Educativo*. In Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto E Ventura, Alexandre. (2000). *Liderança E Estratégia Nas Organizações Escolares*. Aveiro. Edição Da Universidade De Aveiro.

- Vicente, N. (2004). Guia Do Gestor Escolar. Da Escola De Qualidade Mínima À Escola Com Garantia De Qualidade, 1ªed.Porto: Edições Asa.
- Tyler, W. (1991). Organizacion Escolar. Una Perspective Sociológica. Madrid. Morata
- Triviños, A.N.S. (1995). Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educação. Atlas, São Paulo.
- Yin, R. (2005). Estudo De Caso – Planejamento E Métodos. Trad. Daniel Grassi. 3ªedição. Porto Alegre. Bookman.
- Weil, M. (1995). A Gestão Estratégica. Lisboa: Dom Quixote.

### **Outros Documentos Citados:**

Azevedo, João, In: [Http://Www.Asa.Pt/CE/Lideranca Escola.Pdf](http://www.asa.pt/CE/Lideranca_Escola.Pdf), Acesso 31 De Outubro De 2007 Pelas 20:42:30 Horas, “ O Que É A Liderança De Uma Escola?”, Correio Da Educação Nº301, CRIAP – ASA

Nogueira, F.; Gerry, C.; Caria, T. In: [www.Cetrad.Info/Static/Cvs/12.Pdf](http://www.cetrad.info/static/cvs/12.pdf), Acesso Em 10-12-2007, pelas 17:54:40 horas.: “O Processo Da Tomada De Decisão Pública: Identificação De Necessidades (In)Formativas”.

Ana Frota, In: [Http://Www2.Dce.Ua.Pt/Iv Simposio Oge/Resumos OGE06.Pdf](http://www2.dce.ua.pt/iv_simposio_oge/resumos_oge06.pdf) , Acesso 1 De Novembro De 2007 Pelas 17: 41: 48horas.:”Culturas De Colaboração Docente E Assessoria Interna Nas Escolas Públicas”. *Universidade De Aveiro*.

Pinhal, João & Viseu, Sofia (2001) – Centro De Estudos Da Escola Prof. João Barroso – In:[Http://Www.Fpce.Ul.Pt/Centros/Ceescola/Relatorios Pae/Relatorio 6.Pdf](http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/relatorios_pae/relatorio_6.pdf), Acesso In: 8 De Novembro de 2007, pelas 23:43:27 horas, Programa De Avaliação Externa Do Processo De Aplicação Do Regime De Autonomia, Administração E Gestão Das Escolas E Agrupamentos De Escolas Definido Pelo Decreto - Lei Nº. 115-A/98, De 4 De Maio (Protocolo Me/Fpce De 28 /4/1999), Faculdade De Psicologia E De Ciências Da Educação. Lisboa: 2001

## **APÊNDICES**

**I.** Guião de Entrevista a Presidente do Conselho Executivo

**II.** Questionário a Docentes

**III.** Tabelas dos Resultados dos Questionários – Estudo com os Docentes –

## **I. GUIÃO DE ENTREVISTA A PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO**

No desenvolvimento duma investigação científica de natureza académica, pretendo identificar as lógicas de gestão numa escola com autonomia contratualizada e perceber os pontos fortes e fracos do seu funcionamento. Neste campo de análise, a discussão recai também no perfil e competências do director/gestor executivo, tendo presente o pressuposto de que o director executivo portador de formação específica será um melhor “líder”, indutor da participação e potenciador de mudanças para uma escola de qualidade.

Tendo em conta a legislação em vigor que regulamenta a autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradeço que respondesse às questões que lhe vou formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes.

Obrigado pela sua colaboração.

1. O que pensa da autonomia e gestão das escolas?
2. A implementação do decreto-lei n.º 115-A/98 provocou alterações ao nível da escola?
  - 2.1. Quer especificar algumas mais relevantes?
3. O Decreto-lei n.º 115-A/98 determina que a direcção executiva seja assegurada por docentes detentores de habilitação específica ou com experiência de um mandato no exercício de cargos de administração e gestão escolar. Concorda?
4. Pela sua experiência como presidente do C.E., acha que o director/gestor executivo deve ser portador de formação específica? Qual? Porquê?
5. Sentiu dificuldades no início do seu mandato? Em que domínio (pedagógico, cultural, administrativo ou financeiro) teve mais dificuldades para o exercício da autonomia? Como superou essas dificuldades?
6. Na actuação do director/gestor executivo, que procedimentos valoriza mais para o sucesso da escola e qualidade do ensino?
7. Na sua opinião, quais as capacidades/competências [conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas)] que devem caracterizar o director/gestor executivo? Valorize-as considerando o contributo das mesmas para a qualidade da escola.
8. Acha que é importante que a Comunidade Educativa veja o PCE como um Líder? Porquê?
9. Considera-se o responsável pela imagem institucional da escola? Porquê?  
Concorda que seja o presidente do conselho executivo a representar a escola.
10. Como presidente do CE, considera que, numa escola com autonomia, é fundamental implementar um modelo de gestão estratégica? Porquê?
11. Quais as estratégias organizacionais que considera fundamentais?

12. Na sua escola, como é feito o planeamento? Tem por base o estudo das oportunidades futuras da escola? E pondera os riscos potenciais?
13. Quais os factores-chave do sucesso da sua escola?
14. O que a diferencia ou leva a diferenciar das outras?
15. Que importância atribuiu ao processo de controlo e avaliação?
16. Para si, qual é o órgão mais importante da escola? Porquê?
17. Considera que um PCE deve ser portador de uma boa comunicação relacional?
18. Que papel reconhece ao líder da escola na indução da mudança de cultura organizacional? E do clima de Escola? E da cultura institucional?
19. Qual a sua opinião sobre a intervenção das autarquias na área da educação?
20. Concorda com as parcerias na educação?
21. Como vê a participação do poder local na educação?
22. Que leitura faz do quadro de transferência de atribuições e competências do Poder Central para as autarquias?
23. Do seu ponto de vista, quais os efeitos da contratualização da autonomia?
24. Outros aspectos que queira acrescentarem à entrevista.

**Nota:** Além das perguntas apresentadas outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objectivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspectos que se revelem particularmente importantes.

## II. QUESTIONÁRIO

No desenvolvimento duma investigação científica de natureza académica, pretendo identificar as lógicas de gestão numa escola com autonomia contratualizada e perceber os pontos fortes e fracos do seu funcionamento. Neste campo de análise, a discussão recai também no perfil e competências do director/gestor executivo, tendo presente o pressuposto de que o director executivo portador de formação específica será um melhor "líder", indutor da participação e potenciador de mudanças para uma escola de qualidade.

Tendo em conta a legislação em vigor que regulamenta a autonomia, administração e gestão das escolas e a sua experiência nesta escola, agradeço que respondesse às questões que lhe vou formular e as fundamentasse com os aspectos que considere mais pertinentes.

Este questionário é estritamente **confidencial e anónimo**, pelo que se pede o favor de não assinar nem rubricar.

A validade do estudo depende da sinceridade, objectividade e expressão significativa das respostas. Obrigado pela sua colaboração.

### A. Instruções de resposta:

- 1) Antes de responder, leia com atenção. Ignore a coluna à direita.
- 2) Na valorização dos enunciados das questões de investigação, assinale  para valorizar o grau de importância ou a sua concordância em relação a características, factores ou atitudes apresentados.

### I. Caracterização da amostra

Assinale com  a resposta que se aplica à sua identidade/situação profissional.

<b>1.</b>	<b>Anos de serviço</b> (considere o ano em curso) 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> ; 6 a 10 <input type="checkbox"/> ; 11 a 20 <input type="checkbox"/> ; 21 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 36 <input type="checkbox"/> ; >36 <input type="checkbox"/>	__B
<b>2.</b>	<b>Idade:</b> 20 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 40 <input type="checkbox"/> ; 41 a 50 <input type="checkbox"/> ; 51 a 60 <input type="checkbox"/> ; > 60 <input type="checkbox"/>	__C
<b>3.</b>	<b>Sexo:</b> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	__D
<b>4.</b>	<b>Habilitações:</b> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/>	__E
<b>5.</b>	<b>Especifique o tipo de instituição da formação inicial para a docência:</b> Escola do Magistério <input type="checkbox"/> Escola Superior de Educação <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/>	__F
<b>6.</b>	<b>Situação Profissional</b> (assinale com x o que corresponde ao seu caso):	__G
<b>6.1.</b>	<b>Professor (a)</b> do Quadro de Escola/Agrupamento / Escola não agrupada <input type="checkbox"/> do Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/> contratado/a <input type="checkbox"/> estagiária/o <input type="checkbox"/>	
<b>6.2.</b>	Grupo de Recrutamento (código) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	__H
<b>6.3.</b>	Grupo de Docência (código) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	__I

<b>7.</b>	<b>Nível de educação ou ensino em que lecciona:</b>				
	<i>(Se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que lecciona <u>maior número de turmas.</u>)</i>				
	3ºCiclo <input type="checkbox"/>	Secundário <input type="checkbox"/>			
<b>8.</b>	<b>Assinale os anos de desempenho de cargos/funções em Órgãos de Gestão Pedagógica.</b>				
<b>8.1.</b>	<b>Comissão Executiva Instaladora / Conselho Directivo/ Conselho Executivo:</b>				
	de 1 a 5 anos <input type="checkbox"/>	de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/>	de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/>	de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/>	mais de 20 anos <input type="checkbox"/>
<b>8.2.</b>	<b>Conselho de Escola/ Conselho Pedagógico/ Assembleia de Escola/ Coordenação de departamento</b>				
	de 1 a 5 anos <input type="checkbox"/>	de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/>	de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/>	de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/>	mais de 20 anos <input type="checkbox"/>
<b>8.3</b>	<b>Se for o caso, indique outros cargos ou funções desempenhadas na educação/ensino.</b>				
<b>8.3.1.</b>	de 1 a 5 anos <input type="checkbox"/>	de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/>	de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/>	de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/>	mais de 20 anos <input type="checkbox"/>

**II. Assinale  na coluna, para valorizar a importância que atribui “à formação do director/gestor executivo”.**

9.	O director/gestor executivo deve ser portador de formação específica porque:	Muitissimo importante	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
9.1.	Representa institucionalmente a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2.	Administra e gere os recursos disponíveis (humanos, físicos, financeiros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3.	Desenvolve estratégias de acordo com os objectivos definidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4.	Idealiza e promove projectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5.	Envolve todos os actores nos projectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6.	Facilita a comunicação participativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7.	Fomenta o dinamismo da cultura organizacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8.	É um decisor/gere conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9.	É responsável pela qualidade e eficácia da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10.	É responsável pelas parcerias com o poder local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.11.	Elabora o Relatório de Conta de Gerência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12.	Elabora o Projecto de Orçamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Expresse o seu grau de concordância com a formação específica para o director/gestor escolar	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo plenamente	Discordo	
10.1.	Formação relacionada com a dimensão pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_Z
10.2.	Formação no domínio da gestão técnica da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AA
10.3.	Formação na dimensão pedagógica e qualificação na gestão técnica da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AB
10.4.	Formação académica na gestão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AC

11.	Expresse o seu grau de concordância com os enunciados seguintes, por parte do director/gestor.	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo plenamente	Discordo	
11.1.	Promove a ambição (missão da escola) de construir uma diferença relativamente às outras escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AD
11.2.	Identifica os valores básicos actuais e futuros que devem ser negociados para a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AE
11.3.	Define fins e objectivos de modo a tornar mais objectiva a ambição da escola e a operacionalizá-la em planos que realizam a estratégia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AF
11.4.	Diagnostica possíveis áreas em que a escola pode adquirir possíveis vantagens competitivas, descobre oportunidades e constrangimentos futuros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AG
11.5.	Identifica os destinatários (público potencial), os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AH
11.6.	Identifica os factores-chave de sucesso da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AI
11.7.	Analisa rumos estratégicos possíveis de crescimento, no sentido de ser escolhida a direcção estratégica mais viável e enriquecedora para todos os actores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AJ
11.8.	Desenvolve um processo de avaliação e controlo estratégico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AK
11.9.	Reformula a estrutura organizacional para facilitar a consecução das actividades segundo a missão da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AL
11.10.	Considera outras variáveis da organização interna (subculturas, estilos de gestão, pessoas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AM
11.11.	Envolve todos os actores na construção do futuro da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_AN

### III. Valorize o grau de competências/capacidades de decisão/liderança do Director Executivo/Líder.

12.	Em que medida o Líder desenvolve os comportamentos seguintes:	muitíssimo elevada	muito elevada	normal	fraca	muito fraca	
12.1.	Pratica a descentralização de poder e partilha as decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AO
12.2.	Encoraja e participa a inovação colaborativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AP
12.3.	Desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AQ
12.4.	Promove a comunicação (informando, ouvindo e questionando).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AR
12.5.	Colabora no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AS
12.6.	Promove a resolução de problemas entre colegas e alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AT
12.7.	Promove, através da acção e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AU
12.8.	Desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AV
12.9.	Identifica, descobre e interpreta informação e evidências sobre o funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AW
12.10.	Concebe e realiza sistemas de comunicação que mantém todos informados e envolvidos na interpretação consistente dos dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AX
12.11.	Pratica e incentiva a inovação sem expectativas de sucesso imediato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AY
12.12.	Reformula papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__AZ

13.	O director/gestor executivo deve desenvolver capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas). Exprese o seu grau de concordância com os enunciados seguintes:	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo plenamente	Discordo	
13.1.	Centra a sua acção na criação e gestão da cultura organizacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BA
13.2.	Influencia, motiva e habilita outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BB
13.3.	Avaliação assente em mecanismos de auto-regulação de cariz individual e institucional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BC
13.4.	Visão partilhada da escola e um estabelecimento de consensos quanto aos seus objectivos, metas e níveis de desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BD
13.5.	Tomadas de decisão cada vez mais democráticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BE
13.6.	Humanista enquanto pedagogo, centra-se nas pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BF
13.7.	Partilha o poder e a responsabilidade com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BG
13.8.	Capacidade e discernimento para trabalhar com pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BH

14.	Valorize a actuação do director/gestor executivo para o sucesso da escola e qualidade do ensino.	muitíssimo elevada	muito elevada	normal	fraca	muito fraca	
12.1.	Promove um clima institucional sadio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BI
12.2.	Animador da mudança e da participação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BJ
12.3.	Respeita a autonomia e a profissionalidade de todos os actores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BK
12.4.	Utiliza os erros e fracassos para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BL
12.5.	Adopta um modelo de excelência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BM
12.6.	É criativo, estável, confiante e persistente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BN
12.7.	Pratica o princípio da equidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BO
12.8.	Exerce o poder no sentido de influenciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BP
12.9	É sociável, benevolente, paciente e apoiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BQ
1210	Promove a imagem da escola junto da Comunidade Educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BR
12.11	Pede a intervenção dos autarcas para uma maior colaboração na vida das escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BS
12.12	Promove o estabelecimento de parcerias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__BT



### III. TABELAS DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

#### – ESTUDO COM OS DOCENTES –

#### I. Caracterização Individual e Situação Profissional

Tabela 1. Caracterização pessoal e profissional da amostra

	N	%
<u>Idade</u>		
10 a 30	1	2,5
31 a 40	15	37,5
41 a 50	14	35
51 a 60	8	20
<u>Anos de serviço</u>		
1 a 5	1	2,5
6 a 10	3	7,5
11 a 20	21	52,5
21 a 30	11	27,5
31 a 36	3	7,5
> 36 anos	1	2,5
<u>Sexo</u>		
Masculino	16	40
Feminino	24	60
<u>Habilitações</u>		
Bacharelato	2	5
Licenciatura	29	72,5
Mestrado	8	20
Doutoramento	1	2,5
<u>Instituição da Formação Inicial</u>		
Escola Superior de Educação	3	7,5
Universidade	37	92,5
<u>Situação Profissional</u>		
Quadro Escola/Agrup/Esc. Não Agrup	31	77,5
Quadro Zona Pedagógica	6	15
Contratado	3	7,5
<u>Grupo de Docência</u>		
5,00	1	2,5
8,00	3	7,5
10,00	1	2,5
11,00	4	10,0
12,00	2	5,0
15,00	4	10,0
17,00	2	5,0
20,00	2	5,0
23,00	2	5,0
24,00	2	5,0
25,00	1	2,5
26,00	4	10,0
27,00	2	5,0
29,00	1	2,5
38,00	4	10,0
39,00	2	5,0
<u>Nível de Ensino em que lecciona</u>		

3ºCiclo	12	30
Secundário	27	67,5
<u>Desempenho de funções na Comissão Executiva/Conselho Executivo</u>		
1 a 5	7	17,5
6 a 10	4	10,0
11 a 15 anos	2	5
<u>Desempenho de funções no Conselho de Escola/Assembleia de Escola/Conselho Pedagógico/Coordenação de Departamento</u>		
1 a 5	13	32,5
6 a 10	3	7,5
11 a 15 anos	6	15,0
<u>Desempenho de outros cargos ou funções na educação/ensino</u>		
1 a 5	10	25,0
6 a 10	5	12,5
11 a 15	3	7,5
16 a 20	1	2,5
> 20 anos	2	5,0

## II – Grau de importância da formação específica do director/gestor executivo

Tabela 2. Análise das razões que fundamentam a formação específica do director/gestor

	%	1	2	3	4	5	N
Representa institucionalmente a escola	37,5	15	12	10	3		40
Administra e gere os recursos disponíveis (humanos, físicos, financeiros).	52,5	21	14	5			
Desenvolve estratégias de acordo com os objectivos definidos.	45	18	13	8	1		
Idealiza e promove projectos.	45	18	12	10			
Envolve todos os actores nos projectos.	50	20	13	7			
Facilita a comunicação participativa.	55	22	9	8	1		
Fomenta o dinamismo da cultura organizacional.	47,5	19	15	5	1		
É um decisor/gere conflitos.	55	22	10	7	1		
É responsável pela qualidade e eficácia da Escola.	55	22	10	7	1		
É responsável pelas parcerias com o poder local.	35	14	13	12	1		
Elabora o Relatório de Conta de Gerência.	47,5	7	9	19	3	2	
Elabora o Projecto de Orçamento	47,5	6	13	19	1	1	

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- MUITÍSSIMO importante; 2 -Muito importante; 3 – Importante; 4 – Pouco importante; 5 – Nada importante

Tabela 3. Formação específica do director/gestor executivo

	%	1	2	3	4	5
Formação relacionada com a dimensão pedagógica.	77,5	31	9			
Formação no domínio da gestão técnica da escola.	62,5	25	12	2	1	
Formação na dimensão pedagógica e qualificação na gestão técnica da escola.	60,0	24	11	5		
Formação académica na gestão.	42,5	17	12	7	2	2

**N=40**

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Concordo plenamente; 2 – Concordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Discordo plenamente; 5 – Discordo

**Tabela 4.** Análise do grau de concordância com os enunciados seguintes, por parte do director/gestor

	%	1	2	3	4	5	N
Promove a ambição (missão da escola) de construir uma diferença relativamente às outras escolas.	45	16	18	6			40
Identifica os valores básicos actuais e futuros que devem ser negociados para a escola.	55	22	14	4			
Define fins e objectivos de modo a tornar mais objectiva a ambição da escola e a operacionalizá-la em planos que realizam a estratégia.	55	22	16	2			
Diagnostica possíveis áreas em que a escola pode adquirir possíveis vantagens competitivas, descobre oportunidades e constrangimentos futuros.	62,5	25	14	1			
Identifica os destinatários (público potencial), os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades.	52,5	21	14	5			
Identifica os factores-chave de sucesso da escola.	70	28	10	2			
Analisa rumos estratégicos possíveis de crescimento, no sentido de ser escolhida a direcção estratégica mais viável e enriquecedora para todos os actores.	50	20	15	4	1		
Desenvolve um processo de avaliação e controlo estratégico.	52,5	21	11	6	1	1	
Reformula a estrutura organizacional para facilitar a consecução das actividades segundo a missão da escola.	47,5	19	17	4			
Considera outras variáveis da organização interna (subculturas, estilos de gestão, pessoas...)	37,5	15	14	11			
Envolve todos os actores na construção do futuro da escola.	70	28	11	1			

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Concordo plenamente; 2- Concordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Discordo plenamente; 5 – Discordo

### III – Valorize o grau de capacidades e competências conceptuais, técnicas e humanas

**Tabela 5.** Análise dos comportamentos do líder

	%	1	2	3	4	5	N
Pratica a descentralização de poder e partilha as decisões.	47,5	19	10	10	1		40
Encoraja e participa a inovação colaborativa.	50	20	14	6			
Desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem.							
Promove a comunicação (informando, ouvindo e questionando).	50	20	10	9	1		
Colabora no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas.	65	26	9	5			
Promove a resolução de problemas entre colegas e alunos.	70	28	11	1			
Promove, através da acção e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem.	57,5	23	14	3			
Desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão.	60	24	8	8			
Identifica, descobre e interpreta informação e	55	22	11	7			

evidências sobre o funcionamento da escola.					
Concebe e realiza sistemas de comunicação que mantém todos informados e envolvidos na interpretação consistente dos dados.	55	22	12	4	
Pratica e incentiva a inovação sem expectativas de sucesso imediato.	47,5	19	17	4	
Reformula papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência.	40	16	17	7	
	37,5	15	18	7	

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Muitíssimo elevada; 2 – Muito elevada; 3 – Normal; 4 – Fraca; 5 – Muito fraca

**Tabela 6.** Capacidades e competências conceptuais, técnicas e interpessoais (humanas) do director/gestor executivo.

	%	1	2	3	4	5	N
Centra a sua acção na criação e gestão da cultura organizacional	45	17	18	5			40
Influencia, motiva e habilita outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações.	52,5	21	16	1		2	
Avaliação assente em mecanismos de auto-regulação de cariz individual e institucional.	45	17	18	4	1		
Visão partilhada da escola e um estabelecimento de consensos quanto aos seus objectivos, metas e níveis de desempenho.	57,5	23	13	4			
Tomadas de decisão cada vez mais democráticas.	70	28	8	2	1	1	
Humanista enquanto pedagogo, centra-se nas pessoas.	80	32	8				
Partilha o poder e a responsabilidade com os outros.	65	26	13	1			
Capacidade e discernimento para trabalhar com pessoas.	85	34	6				

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Concordo plenamente 2 – Concordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Discordo plenamente; 5 – Discordo

**Tabela 7.** Actuação do director/gestor executivo para o sucesso da escola e qualidade do ensino

	%	1	2	3	4	5	N
Promove um clima institucional sadio.	60	24	11	5			40
Animador da mudança e da participação.	55	22	13	5			
Respeita a autonomia e a profissionalidade de todos os actores.	60	24	13	3			
Utiliza os erros e fracassos para aprender.	42,5	14	17	8	1		
Adopta um modelo de excelência.	55	22	15	3			
É criativo, estável, confiante e persistente.	65	26	13	1			
Pratica o princípio da equidade.	62,5	25	13	2			
Exerce o poder no sentido de influenciar.	40	16	8	12	4		
É sociável, benevolente, paciente e apoiante.	62,5	25	10	5			
Promove a imagem da escola junto da Comunidade Educativa.	62,5	25	15				
Pede a intervenção dos autarcas para uma maior colaboração na vida das escolas.	37,5	15	19	6			
Promove o estabelecimento de parcerias.	42,5	17	20	2	1		

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Muitíssimo elevada; 2 – Muito elevada; 3 – Normal; 4 – Fraca; 5 – Muito fraca.