



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**AS COMPETÊNCIAS DOS PRESIDENTES
DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS
ESCOLAS SECUNDÁRIAS**

ESTUDO EXPLORATÓRIO

LILIANA MARIA DE SOUSA CORREIA MOREIRA

PORTO 2008

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**AS COMPETÊNCIAS DOS PRESIDENTES
DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS
ESCOLAS SECUNDÁRIAS**

ESTUDO EXPLORATÓRIO

LILIANA MARIA DE SOUSA CORREIA MOREIRA

PORTO 2008

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**AS COMPETÊNCIAS DOS PRESIDENTES DOS
CONSELHOS EXECUTIVOS DAS ESCOLAS
SECUNDÁRIAS**

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Liliana Maria de Sousa Correia Moreira

Sob Orientação da Professora Doutora Carla Barros

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização de Psicologia Social e das Organizações.

Resumo

Este estudo exploratório tem como contexto as escolas secundárias e como objecto o conhecimento das competências dos Presidentes dos Conselhos Executivos. Analisando o seu papel no âmbito da administração escolar, procurou-se conhecer quais as competências consideradas mais importantes para o desempenho da função de Presidente do Conselho Executivo nas Escolas Secundárias.

Partindo de uma análise das perspectivas teóricas subjacentes a esta problemática, procurou-se definir o conceito de competência a utilizar, situar a investigação ao nível da administração escolar e conhecer as concepções, abordagens e estudos já existentes. Esta exploração, em conjunto com os resultados de um Questionário Exploratório realizado junto de uma pequena amostra de presidentes, forneceu as bases essenciais para a construção do Questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias a aplicar a nível nacional. Este questionário permitiu recolher dados sobre as competências consideradas mais importantes para o desempenho do cargo, e simultaneamente, caracterizar a população envolvida.

A análise dos resultados permitiu definir um conjunto de características dos presidentes, no que respeita à sua região, género, idade, anos de serviço no cargo, formação de base e a posse de formação específica na área da administração e gestão escolar, contribuindo para uma maior e melhor compreensão da sua realidade. Permitiu também definir e fundamentar uma lista, ordenada por três níveis, das competências consideradas mais importantes pelos presidentes actualmente em exercício.

Em conclusão, este estudo contribuiu para uma definição das competências a considerar para a selecção e eleição dos futuros Directores de Escola, assim como para a tomada de consciência e avaliação das competências consideradas essenciais para bem administrar uma escola secundária, no contexto actual. Além disso, forneceu também indicadores para a formação específica ao nível da administração e gestão escolares.

Resumé

Cette étude exploratoire a été faite dans le contexte des écoles secondaires et l'objet de sa recherche a été les Présidents des Conseils Exécutives. En analysant leur rôle dans le contexte de l'administration scolaire, on a cherché à connaître les compétences considérées plus importantes pour la performance de la fonction du Président du Conseil Exécutif dans les Écoles Secondaires.

En partant d'une analyse des perspectives théoriques sous-jacentes à cette problématique, on a cherché à définir le concept de compétence à utiliser, à placer la recherche au niveau de l'administration scolaire et à connaître les conceptions, les abordages et les études déjà existants. Cette exploration, conjointement avec les résultats d'un Questionnaire Exploratoire réalisé au sein d'un petit échantillon de présidents, a fourni les bases essentielles pour la construction du Questionnaire aux Présidents des Conseils Exécutifs des Écoles Secondaires, à s'appliquer à niveau national. Ce questionnaire a permis de rassembler des données sur les compétences considérées plus importantes pour la performance de la position et simultanément caractériser la population engagée.

L'analyse des résultats a permis de définir un ensemble de caractéristiques des présidents, à l'égard de sa région, type, âge, années de service dans la position, formation de base et la possession de formation spécifique dans le secteur de l'administration et de la gestion scolaire, en contribuant à une plus grande et meilleure compréhension de sa réalité. Il a permis aussi de définir et de soutenir une liste, commandée par trois niveaux, des compétences considérées les plus importantes par les présidents actuellement en fonctions.

En conclusion, cette étude a cherché à contribuer pour une définition des compétences à considérer pour la sélection et l'élection des futurs Directeurs d'École, ainsi que pour la prise de conscience et l'évaluation des compétences considérées essentiels pour bien diriger une école secondaire, dans le contexte actuel. En outre, il a fourni aussi des indicateurs pour la formation spécifique au niveau de l'administration et gestion scolaire.

Abstract

This exploratory study has as context the secondary schools and as subject the knowledge of the skills of the Presidents of the Executive Council. Analyzing its role within the school administration, it was known which skills are most important for the performance of the function of President of the Executive Council on Secondary Schools.

Starting with an analysis of the underlying theoretical perspectives on this issue, it was tried to define the concept of skill to use, to place the investigation at the level of the school administration and to know the concepts, approaches and studies already done. This exploration and also the results of a Exploration Questionnaire, conducted among a small sample of presidents, provided the essential foundations for the construction of the Questionnaire to the Presidents of the Councils Executive of Secondary Schools to be applied at a national level. This questionnaire allowed collecting the skills deemed most important for the performance of the post and also characterizing the people involved.

The analysis of results allowed to define a set of characteristics of the presidents, with regard to its region, gender, age, years of service in the position, formation of base and the ownership of specific training in the area of school administration and management, contributing for a greater and better understanding of its reality. It also allowed to define and establishes a list, ordered by three levels of skills, considered most important by the presidents currently in exercise.

In conclusion, this study contributed for a definition of the competence to be considered for the selection and election of future Directors of School, as well as increased awareness and assessment of skills considered essential to well manage a secondary school in the current context. In addition, it also provided indicators for specific training to the school administration and management.

Dedicatória

Aos meus filhos

Catarina e Pedro

para que aprendam que a vontade também se constrói...

Agradecimentos

Gostaria de exprimir o meu agradecimento a todos quantos, directa ou indirectamente, viabilizaram a realização deste trabalho, sobretudo:

À Prof. Doutora Carla Barros, minha orientadora, pela paciência, apoio, orientação e compreensão pelos meus *timings* apertados.

Ao Prof. Doutor José Keating da Universidade do Minho, pela pequena “dica” que acabou por estar na origem deste estudo.

Aos Conselhos Directivos de todas as escolas que responderam às minhas solicitações, respondendo aos questionários.

À Direcção do Externato Delfim Ferreira, em Riba d’Ave, pela compreensão e apoio que me deram ao longo de todo o processo.

Às minhas colegas psicólogas do Gabinete Psicopedagógico, principalmente à Carla França, pela “força calma” que me transmite.

Ao Eng. Benjamim Araújo, Presidente do Conselho Executivo da Escola D. Sancho I, pela amizade, partilha e conversas intermináveis sobre estas questões ao longo de mais de dezoito dos vinte e um anos que passei naquela escola.

Às minhas colegas de Mestrado, nomeadamente à Manuela Pinho, à Ingrid Betencourt e à Carla Pacheco, pela boa disposição e amizade.

Às minhas “sócias do coração” Conceição Prisco, Conceição Osório e Olga Santos, pelo suporte, pelo incentivo, pelo desafio constante, pelos telefonemas de dúvidas e o apoio “na hora”.

À minha família pela ajuda, compreensão e incentivo, em especial:

Aos meus pais e meu irmão, pelo apoio incondicional, pelos valores que me transmitiram e pelo simples facto de “estarem aí.”

Ao meu marido, por ser a minha “base”, o meu cúmplice e o meu parceiro.

Aos meus filhos pela compreensão que demonstraram pelos meus “períodos de reclusão” e por serem como são.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
-------------------------------	----------

PARTE I

AS COMPETÊNCIAS DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS

CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM CONCEPTUAL DE COMPETÊNCIA

Introdução	5
1.1. Evolução do Conceito	5
1.2. As Diferentes Perspectivas da Competência	7
1.3. Para uma Definição de Competência	14
1.4. Definir Competências no Contexto Escolar	18
Síntese Conclusiva	21

CAPÍTULO 2 – A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Introdução	23
2.1. A Escola como uma Organização Diferente	23
2.2. As Origens da Administração Escolar	25
2.3. A Evolução do Sistema Educativo Português e as implicações na Administração Escolar	26
2.4. A Administração Escolar em Portugal	28
2.5. Órgãos de Administração Escolar	30
Síntese Conclusiva	34

CAPÍTULO 3 – OS DIRECTORES DE ESCOLA

Introdução	36
3.1. Dos Reitores aos Directores	36
3.2. Os Directores	39
3.2.1. O Director – Gestor	42
3.2.2. Concepções do Papel do Director	45
3.3. As competências dos Directores	46
Síntese Conclusiva	54

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4 – CONCEPTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO

Introdução	56
4.1. Apresentação da Problemática da Investigação	56
4.2. Objectivos de Estudo	59
4.3. Método	60
4.3.1. Questão Científica	60
4.3.2. Hipóteses e Variáveis	61
4.3.3. O <i>Design</i>	63
4.3.4. Procedimento	65
4.3.4.1. População	65
4.3.4.2. Questionário Exploratório	67
4.3.4.3. Questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias	69
4.3.4.4. Aplicação e Recolha dos Questionários	74
Síntese Conclusiva	75

CAPÍTULO 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados

Introdução	77
5.1. Apresentação dos Resultados	78
5.1.1. Caracterização dos Participantes no Estudo	80
5.1.1.1. Caracterização dos Participantes Tendo em conta a Região	80
5.1.1.2. Caracterização dos Participantes Tendo em conta o Género	82
5.1.1.3. Caracterização dos Participantes Tendo em conta a Idade	83
5.1.1.4. Caracterização dos Participantes Tendo em conta o Tempo de Serviço	84
5.1.1.5. Caracterização dos Participantes Tendo em conta a Formação de Base	86
5.1.1.6. Caracterização dos Participantes Tendo em conta a Formação Específica em Administração Escolar	87
5.1.2. Apresentação dos Resultados em Relação às Competências	90

5.1.2.1. Escolha das Dez Competências Consideradas mais Importantes	92
5.1.2.2. Escolha das Três Competências Consideradas Essenciais	94
5.1.2.3. Comparação das Duas Escolhas Realizadas	96
5.1.3. Relação entre a Escolha das Competências e as Restantes Variáveis	98
5.1.4. Dados Suplementares	106
Síntese Conclusiva	108
5.2. Análise e Discussão dos Resultados	109
5.2.1. Características dos Presidentes dos Conselhos Executivos	111
5.2.2. As Competências mais Importantes	113
Síntese Conclusiva	119
CONCLUSÃO GERAL	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	138

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Categorias de divisão das competências segundo Boyatzis (1982), apresentado por Custódio (2007).....	10
Quadro 2. Componentes das competências, segundo Ramos & Bento (2007).....	17
Quadro 3. Fases de evolução do Sistema Educativo (Barroso, 2006) e da Administração Escolar (Estevão 2000)	27
Quadro 4. Tarefas de um director de uma escola secundária, segundo Morgan, Hall & Mackay (1983).....	47
Quadro 5. Tarefas de um Director de escola, segundo Jones (1988).....	48
Quadro 6. Skills for Headteachers, segundo o National Standards for Headteachers (1998).....	49
Quadro 7. Domínios definidos no âmbito do Protocole D'accord Relatif aux Personnels de Direction (2000)	50
Quadro 8. Blocos de competências de inteligência emocional (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).....	51
Quadro 9. Diferentes fases do design do estudo	64
Quadro 10. Tipo de análise estabelecido para cada variável.....	78
Quadro 11. Comparação das posições e trocas entre a listagens das competências escolhidas e ordenadas	96
Quadro 12. Comparação entre as últimas competências escolhidas e ordenadas	97
Quadro 13. Listagem das competências consideradas mais importantes.....	114

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** Modelo do iceberg derivado dos estudos de Spencer & Spencer (1993)..... 11
- Figura 2.** Modelo do Cursor da competência adaptado de Le Boterf (2005), p. 31.....13

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1.** Distribuição das escolas secundárias por direcção regional..... 67
- Tabela 2.** Distribuição da amostra por média de idade e género..... 83
- Tabela 3.** Distribuição por média de tempo de serviço e género..... 85
- Tabela 4.** Formação específica de acordo com o Género..... 89
- Tabela 5.** Percentagem de obtida por cada competência..... 93
- Tabela 6.** Respostas obtidas para a listagem ordenada e o valor de frequência ponderada..... 94
- Tabela 7.** Associação entre a escolha das competências e o género..... 101
- Tabela 8.** Resultados da análise considerando a Idade..... 102
- Tabela 9.** Associação entre a escolha das competências e o tempo de serviço no cargo..... 104
- Tabela 10.** Frequência de escolha das competências em função do tempo de serviço no cargo 104
- Tabela 11.** Relação entre a escolha das competências a formação específica e o tipo de formação..... 105

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição da percentagem de respostas por região.....	80
Gráfico 2. Distribuição por regiões da frequência de respostas ao questionário.....	81
Gráfico 3. Distribuição da percentagem de respostas ao questionário por região.....	81
Gráfico 4. Distribuição da percentagem de homens e mulheres presidentes que responderam ao questionário por regiões.....	82
Gráfico 5. Distribuição da frequência de resposta por intervalos de idade, tendo em conta a região.	84
Gráfico 6. Distribuição da percentagem tendo em conta o tempo de serviço no cargo.....	85
Gráfico 7. Distribuição da frequência de respostas por anos de desempenho do cargo, tendo em conta as regiões.	85
Gráfico 8. Distribuição da percentagem de respostas por área de formação de base.....	86
Gráfico 9. Distribuição de homens e mulheres tendo em conta a formação de base.....	87
Gráfico 10. Representação da percentagem de presidentes que possuem formação específica e o tipo de formação.....	87
Gráfico 11. Distribuição da formação específica de acordo com as regiões.....	88
Gráfico 12. Formação específica segundo intervalos de idade.....	88
Gráfico 13. Distribuição da realização de formação específica e o tempo de desempenho no cargo.....	89
Gráfico 14. Representação do número de escolhas correctamente realizadas e dos seus desvios.....	91

Gráfico 15. Distribuição da percentagem de respostas em relação ao desvio esperado.	92
Gráfico 16. Listagem hierárquica das competências mais escolhidas.	92
Gráfico 17. Lista hierárquica das competências tendo em conta as três consideradas como essenciais.	95
Gráfico 18. Comparação das competências essenciais por região.	100
Gráfico 19. Frequência de escolha das Competências de Trabalho tendo em conta a Idade.	103
Gráfico 20. Frequência de escolha das Competências de Relacionamento Interpessoal, tendo em conta a Idade.	103
Gráfico 21. Frequência de resposta por região.	107
Gráfico 22. Frequência de respostas ao longo de um dia.	107

ANEXOS

ANEXO 1 - Listagem da Legislação ligada à Administração Escolar entre 1973 e 2000

(Martins, E., 2002)

ANEXO 2 - Evolução da Administração Escolar (adaptado de Martins e Delgado, 2002)

ANEXO 3 – Questionário Exploratório ao Presidente do Conselho Executivo

ANEXO 4 - Quadro resumo das respostas dos Presidentes ao Questionário Exploratório

ANEXO 5 - Mapa de cruzamento de perspectivas sobre as competências dos presidentes

ANEXO 6 - As competências dos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias – Questionário

ANEXO 7 - Comentários dos presidentes

INTRODUÇÃO GERAL

O Psicólogo Escolar tem como contexto de trabalho a organização escolar. Aí exerce as suas funções realizando diariamente um conjunto de estudos, observações, intervenções e programas muito diversificados e centrados de um modo geral nas pessoas e nas suas relações. Mas é fundamental para o Psicólogo Escolar a compreensão da realidade da organização, percebendo como as pessoas e os grupos, nesse contexto determinado, se comportam, as redes de relações que se estabelecem, as atitudes tomadas, os conflitos implícitos e explícitos, a gestão dos recursos, a liderança, as interacções internas e externas, ou seja, toda a diversidade de fenómenos psicológicos que ocorrem numa organização.

O Psicólogo Escolar tem que trabalhar *no* contexto, conhecendo-o, compreendendo-o e desenvolvendo as suas intervenções, fazendo todo sentido o uso frequente de conceitos, perspectivas, abordagens, estratégias e metodologias do âmbito da Psicologia Social e das Organizações.

É neste enquadramento que surge o presente estudo. Partindo da já extensa experiência de trabalho em escolas secundárias, tomando consciência da realidade e perspectivando mudanças futuras, desenvolveu-se um estudo exploratório que procura compreender algumas questões essenciais no âmbito do sistema educativo português. Dada diversidade e complexidade das questões ligadas à problemática educativa, optou-se por focalizar a atenção numa dimensão particular, mas determinante em qualquer organização: as pessoas que gerem a organização. No contexto escolar actual, os Presidentes dos Conselhos Executivos.

Numa fase em que o contexto educativo português está em permanente mudança, e as alterações legislativas do novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas vieram perspectivar de uma forma diferente a eleição, o papel e as competências dos futuros Directores de Escola, torna-se importante reflectir sobre essa dimensão. Uma vez que não foram encontrados estudos, a nível nacional, que abordassem especificamente esta vertente, considerou-se como objectivo central deste estudo a análise das competências dos presidentes dos conselhos executivos.

Além das competências prescritas em termos da legislação educativa, os actuais presidentes realizam diariamente um conjunto de actividades que implicam o domínio de uma grande diversidade de competências. Ou seja, além do prescrito, existe um conjunto de competências reais, expressas nas situações e contextos através das acções e comportamentos dos presidentes. Conhecer essas competências, compreendê-las e poder classificá-las por ordem de importância é o propósito deste estudo. Saber quais são as competências essenciais para o exercício da função de presidente, é a questão que se procura responder, recorrendo para isso à participação dos principais actores dessas competências – os próprios presidentes.

Por outro lado, também se considerou importante conhecer quem gere actualmente as escolas secundárias e nesse sentido procedeu-se a um levantamento das suas características. Mais do que testar hipóteses, pretendeu-se compreender a realidade e o que pode tornar melhor, mais eficaz e adaptada, a acção dos presidentes actuais e dos futuros directores.

No sentido de operacionalizar este estudo e uma vez que a produção de conhecimento científico assenta em dois elementos informativos básicos: os dados ou as observações e as teorias ou postulados teóricos (Leandro & Freire, 1997), considerou-se, tal como em qualquer estudo, ser essencial pesquisar, estudar, referenciar, analisar e reflectir sobre os conceitos fundamentais que o orientam.

De acordo com os propósitos definidos anteriormente, foi definida uma estrutura de análise que se procura coerente e articulada, no sentido de se conseguir concretizar os objectivos propostos.

Assim dividiu-se este estudo em duas partes: uma primeira apresenta a revisão e integração compreensiva do corpo teórico e empírico aliado a esta problemática; na segunda descreve-se o estudo empírico realizado e as conclusões obtidas.

Ao longo do primeiro capítulo realiza-se uma reflexão sobre o conceito de competência e as diferentes perspectivas explicativas, de modo a compreender o seu quadro conceptual, as suas características e as considerações necessárias à sua definição. A contextualização da noção de competência, no âmbito escolar, finaliza esse capítulo, perspectivando a necessidade de um maior conhecimento do próprio contexto e dos seus actores.

É nesta linha de pensamento que o segundo capítulo se debruça sobre a compreensão da Administração Escolar, tendo em conta as suas origens e evolução no contexto nacional. Pretende-se o enquadramento do estudo na realidade portuguesa. A compreensão do momento actual, as suas características e os órgãos de administração e gestão, na estrutura do sistema educativo, permite uma maior fundamentação teórica e o enquadramento necessário para a análise dos responsáveis por essa mesma actividade.

O terceiro capítulo dedica-se exclusivamente aos directores, ao conhecimento da sua história - dos reitores aos directores - das suas atribuições, competências e limitações. Analisam-se as diferentes concepções do papel do director e procede-se ao levantamento das suas tarefas e competências com base na análise de diferentes estudos e abordagens teóricas.

Reflecte-se portanto, sobre a noção de competência a utilizar neste estudo, sobre o contexto actual da administração escolar, sobre as pessoas responsáveis pela sua execução e as competências referidas nos diferentes estudos como importantes para o desempenho dessas funções. Constitui-se assim um quadro de referências teórico que permitem compreender e fundamentar o estudo, contribuindo para a elaboração da investigação.

Na segunda parte inicia-se com o capítulo que apresenta o estudo empírico, definindo a problemática da investigação, apresentando os objectivos e questões científicas subjacentes ao estudo, assim como as opções metodológicas e os procedimentos adoptados. Descrevem-se os instrumentos e a metodologia utilizada na sua construção. Apresenta-se, de forma detalhada, o *design* da investigação e o procedimento adoptado.

O capítulo seguinte dedica-se à apresentação e análise dos resultados. Na primeira parte do capítulo analisam-se os resultados descritivos obtidos, na segunda discutem-se esses resultados, integrando-os nos conhecimentos teóricos acumulados nesse domínio.

Na conclusão procura-se efectuar a integração dos resultados empíricos com o racional teórico que presidiu ao estudo, descrevendo as conclusões obtidas e as contribuições que se consideram importantes para a uma aplicação prática em contexto escolar. Apresentam-se também algumas limitações metodológicas do presente estudo e avançam-se algumas propostas de investigação e exploração futuras.

PARTE I

CAPÍTULO 1

ABORDAGEM CONCEPTUAL

DE COMPETÊNCIA

CAPÍTULO 1

Abordagem Conceptual de Competência

Introdução

Quando se desenvolve um estudo, os passos iniciais devem deter-se no levantamento e análise dos conceitos que irão estar presentes, procurando defini-los de forma operacional. Num estudo que procura compreender as competências dos presidentes dos conselhos executivos, torna-se imprescindível reflectir sobre o que podemos designar por competência.

Nesta perspectiva, este primeiro capítulo tem como objectivo a operacionalização do conceito de competência que irá ser trabalhado ao longo deste estudo. Assim, pensamos ser importante partir da análise da sua evolução, passando pelas diferentes perspectivas da competência. Em seguida, procuraremos referenciar as suas componentes e as condições que devem estar na base de uma definição de competência. Finalmente, e de forma mais específica, iremos caracterizar o conceito de competência no contexto escolar, onde o nosso estudo se enquadra, uma vez que iremos estudar as competências dos presidentes dos conselhos executivos das escolas secundárias.

1.1. A evolução do conceito

Tendo como objectivo a análise das competências dos Presidentes dos Conselhos Executivos, torna-se essencial a operacionalização dos conceitos. Nesse sentido, como se pode definir, em termos científicos, a noção de competência?

O conceito de competência, tal como outros conceitos em Psicologia, é considerado como um “camaleão conceptual” (Le Boterf, 2005). É um conceito que não é unívoco e consensual na comunidade científica (Gonçalves, 2000). Conforme os autores, as perspectivas e os contextos, ele assume colorações e tonalidades diferentes. Imaginário (1998), referindo-se à complexidade e multiplicidade de definições do conceito de competência, afirma, com uma certa ironia, que existem “praticamente tantas, quantos os investigadores que se arriscam a fazê-lo!”

No seu uso na linguagem corrente e no seu emprego quotidiano é frequente surgir como uma noção familiar, mas em termos científicos é um constructo que se encontra em permanente fase de construção no seio da comunidade científica (Aubert, Gilbert & Pigeyre, 1993; Le Boterf, 1995; Levy-Leboyer, 1999; Wittorski, 1998). Procurando ir às raízes do conceito e numa análise da sua evolução, verifica-se que diferentes autores utilizam diferentes definições, com frequentes contradições e sobreposições conceptuais.

Segundo o Dicionário de Latim, o termo “competência” tem origem no latim *competentiae*, derivado de *com-peto*, sendo *peto* ganhar, alcançar, reclamar em juízo. No final da idade média, o conceito aparece restrito à linguagem jurídica e significava que determinada corte, tribunal ou indivíduo, era competente para realizar um dado julgamento (Isambert-Jamati, 1997). Posteriormente, o termo passou a ser utilizado também para designar alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos. Com o passar dos anos, começou-se a utilizar a expressão para qualificar pessoas capazes de realizar um bom trabalho e nesse sentido foi gradualmente associado aos campos do trabalho e da educação. Só mais tarde seria “revitalizado” para o campo da administração.

Le Boterf (2005), a propósito da genealogia do conceito, relembra que ele só ganhou importância a partir dos anos 70, pois foi a partir dessa altura, que começou a substituir-se progressivamente à noção de qualificação, muito marcada pela concepção tayloriana. Nesta fase de evolução do conceito, a competência define-se e reduz-se ao “saber-fazer”. Ou seja, ao conjunto de skills (conhecimentos, capacidades, habilidades, rotinas), mobilizados numa situação específica, de modo a responder a um determinado problema, não tendo geralmente em conta o conhecimento e a compreensão dos mecanismos subjacentes à situação e ao indivíduo (Gonçalves, 2000). Reduz portanto, as competências à “instrumentalidade”, num conjunto de habilidades discretas, sem ligação umas com as outras, cujo efeito cumulativo constitui o repertório de capacidades e de comportamentos, representando a competência pessoal (Coimbra, 1991).

As estratégias que decorrem desta perspectiva, para além da sua artificialidade, apresentam um carácter marcadamente “prescritivo e racionalista”, focalizado nos conteúdos, onde o “protagonismo do sujeito é negligenciado em função do técnico, a

dimensão relacional é minimizada em função das técnicas, e onde se constata a ausência de uma teoria da auto-organização do sujeito humano” (Gonçalves, 2000).

No contexto laboral, o conceito de competência, surge sistematicamente no seio dos debates entre os parceiros sociais, conduzindo progressivamente à exigência de ter em conta competências individuais, na consecução dos desempenhos. Esta tendência estruturou-se ao longo dos anos 80, para vir a culminar no decénio de 90. Le Boterf (2005) explica esta tendência pela necessidade de procurar novas formas de gestão, que estimularam o aparecimento de novos modelos de organização do trabalho em que a iniciativa pessoal e a execução de competências individuais se tornam essenciais.

É no seguimento desta dinâmica que se pode situar, numa abordagem histórica e construtivista (Gonçalves, 2000), um conceito estrutural e mais abrangente de

“(...) competência geral em que o “saber-fazer” está alicerçado numa auto-organização proactiva complexa — a totalidade do sistema pessoal do sujeito — que, face aos desafios dos contextos sociais de vida se vai transformando, ao longo do desenvolvimento, com um sentido de competência pessoal e social (“saber-transformar-se”) actualizando, num processo de desconstrução/reconstrução, os recursos pessoais e sociais”

A competência não pode ser apenas técnica, mas pluridimensional, integrando exigências de qualidade, de reactividade e de relação, dando origem naturalmente a uma multiplicidade de perspectivas de análise, conforme o contexto e objectivo com que é estudada.

1.2. As diferentes perspectivas da competência

Partindo da análise de Mário Ceitil (2007a), podem definir-se quatro perspectivas em relação à análise das competências: *a perspectiva das competências como atribuições; a perspectiva das competências como qualificações; a perspectiva das competências como traços ou características pessoais; e a perspectiva dos comportamentos e acções.* Estas perspectivas, embora sigam uma evolução cronológica mais ou menos natural no contexto de evolução do século XX, apresentam-se ainda

hoje, todas muito presentes nos diferentes âmbitos em que uma abordagem de competências se torna necessária.

A *perspectiva das competências como atribuições* é a mais tradicional sobre o conceito e aquela que é mais frequentemente apropriada no, chame-se-lhe assim, léxico institucional. Ceitil (2007a) cita o *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, publicado pela Academia das Ciências de Lisboa (2001), para ilustrar esta relação entre competências e atribuições. Assim, as atribuições são “funções, competências, poderes ou prerrogativas inerentes a um cargo ou a uma tarefa”, podendo ainda o termo ser considerado como sinónimo de “jurisdição de uma autoridade”.

Nesta perspectiva, as competências são consideradas como atribuições que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinadas funções e responsabilidades, sendo, por isso, não condicionadas às características pessoais, nem aos desempenhos específicos dos seus respectivos detentores. As competências são um dado, um elemento externo à pessoa, que é agregado a um determinado papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha. Por isso, a competência existe como elemento formal, quer a pessoa o use ou não. A definição de competências surge em sistemas mais ou menos tradicionais de descrição e qualificação de funções, onde se passa a designar por competências aquilo que, em modalidades mais clássicas, se designaria por responsabilidades e conhecimentos, do mesmo modo inerentes ao exercício de determinadas funções.

A segunda *perspectiva das competências como qualificações*, apresenta a noção de competências como um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir. Assim, uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do desempenho no exercício desse cargo ou função. Ou seja, desde que uma pessoa possua as qualificações necessárias para o exercício de uma determinada função, será considerada competente, mesmo que isso não se venha a reflectir no seu desempenho.

Estas duas perspectivas apresentam as competências como “entidades extra-pessoais” (Ceitil, 2007a), essencialmente relacionadas com o estatuto, poder ou grau de

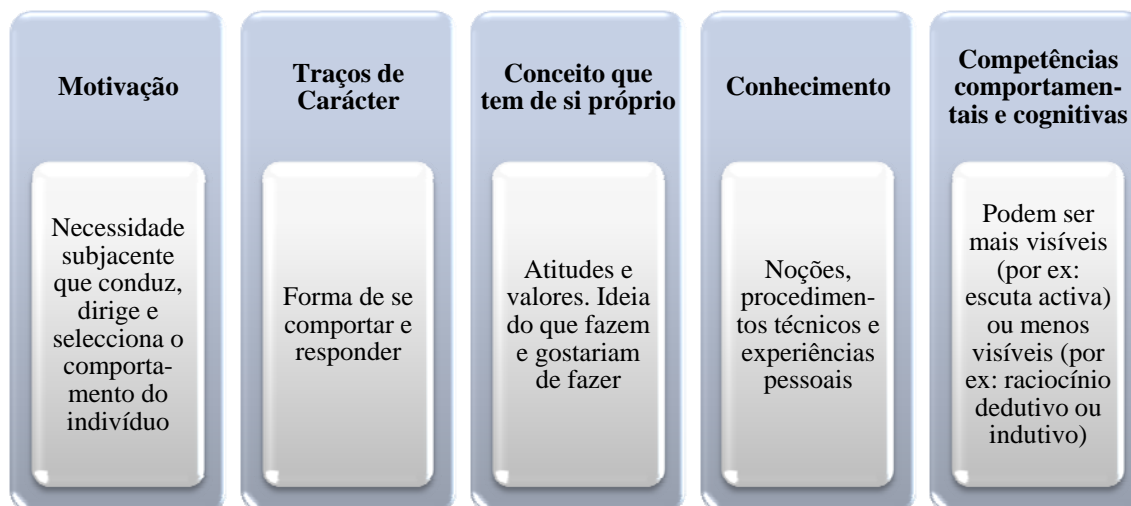
qualificação, obtidos pelos indivíduos por via formal e institucional e que existem independentemente da sua realização individual.

A terceira perspectiva, a *perspectiva das competências como traço ou características pessoais* é, porventura, a mais amplamente aceite e aplicada. Foi ela que introduziu este campo de investigação na psicologia organizacional e está baseada nos estudos e teorias de David McClelland (1973) e da corrente que ele fundou, à qual pertencem alguns autores mais conhecidos e de maior reputação na área, como Klemp (1980), Boyatzis (1982), Spencer & Spencer (1993), com contribuições mais recentes de Goleman (1995, 1998). Na perspectiva deste autor, as competências surgem como características intra-pessoais ou seja como factores inerentes à “pessoalidade” de cada indivíduo, mais ou menos solidamente estruturadas ao longo da sua ontogénese individual.

Tendo como ponto de partida as investigações de McClelland (1973), que foram demonstrando sucessivamente que as pessoas que apresentavam uma elevada *performance*, evidenciavam um conjunto de características de desempenho que, claramente as diferenciavam das outras, este autor concluiu que não era o perfil de capacidades que diferenciava as pessoas, mas sim os resultados concretos do seu desempenho. É justamente essa característica diferenciadora que designou por competências (*competencies*).

Prosseguindo nesta linha de reflexão, Boyatzis (1982) apresenta também uma definição, considerada hoje já como clássica e segundo a qual “uma competência é uma característica, ou conjunto de características intrínsecas de uma pessoa, que resulta em efectiva ou superior *performance* na realização de uma actividade, através de acções específicas, consistentes com as políticas, procedimentos e condições concretas do ambiente organizacional”.

Este autor divide as competências em cinco categorias sendo elas: a motivação; os traços de carácter; o conceito que tem de si próprio; os conhecimentos e as competências comportamentais e cognitivas (cf. Quadro 1).



Quadro 1. Categorias de divisão das competências segundo Boyatzis (1982), apresentado por Custódio (2007)

São estas competências que condicionam os comportamentos e acções do indivíduo, num determinado contexto organizacional, ou seja, para um indivíduo atingir uma elevada *performance*, era necessário a conjugação destas características.

Mais tarde, Spencer & Spencer (1993) retomam a definição e propõem que “uma competência é uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de efectiva e superior *performance*, numa dada actividade ou situação.”¹ Nesta linha de pensamento e integrada na *perspectiva das competências como traço ou características pessoais* surge a famosa analogia com o *iceberg*, apresentada por Spencer & Spencer (1993) (cf. Figura 1).

Nessa analogia, que pretende sugerir uma figuração representativa das diferentes competências, os autores situam na parte visível do *iceberg* aquilo que designam por habilidades (*skills*) e conhecimentos (*knowledge*), enquanto na parte submersa, portanto invisível, localizam aquilo que designam por motivos (*motives*), traços (*traits*), valores (*values*) e auto-conceito (*self-concept*), consideradas como as competências mais profundas e estruturantes e, por conseguinte, mais difíceis de desenvolver e de modificar.

¹ Spencer & Spencer explicam de forma breve os diferentes elementos desta definição: “Característica intrínseca, significa que a competência é uma parte profunda e estruturada da personalidade da pessoa e que pode prever o comportamento dessa pessoa numa ampla variedade de situações ou actividades profissionais; com uma relação de causalidade, significa que uma competência é causa de, ou permite prever o comportamento e a performance; com critérios de referência, significa que uma competência realmente prediz quem faz alguma coisa bem ou mal feita, segundo critérios ou standards específicos de medida. (Spencer & Spencer, 1993, p. 9).

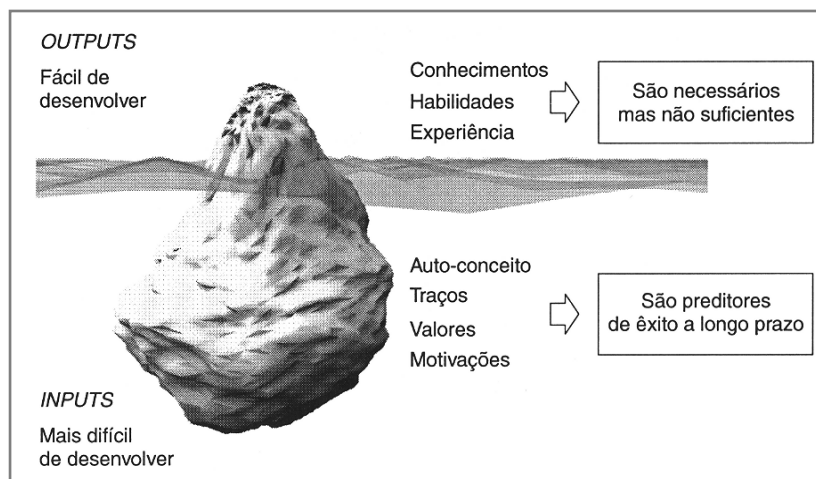


Figura 1. Modelo do iceberg derivado dos estudos de Spencer & Spencer (1993)

Este modelo, ao apresentar a hipótese da existência de competências visíveis e competências ocultas, prepara o caminho para inúmeras e diferentes perspectivas. Assim,

surgem autores a utilizarem o termo

competency, enquanto outros preferem usar o vocábulo *competence*, termos estes, cuja distinção é bem explicada por Davies & Ellison (1999): *competences* são os outputs relacionados com standards mínimos especificados e *competencies* correspondem aos *inputs* que uma pessoa traz para o trabalho e que resultam em superiores níveis de performance. Armstrong (2001) clarifica ainda mais, referindo que, enquanto *competency* é um conceito relacionado com as pessoas (*person-related concept*), *competence* encontra-se relacionado com o trabalho (*work-related concept*).

Esta dupla dimensão conduz, justamente, à consideração, pelos diferentes autores, de duas perspectivas diferentes do conceito. A perspectiva das competências como traços ou características, que acabamos de analisar, é uma delas. A outra, é a perspectiva das competências como comportamentos ou acções.

Esta quarta perspectiva (Ceitil, 2007a) enfatiza o conceito de competências como comportamentos e acções, afirmando que o mais importante não é a presença ou não desses traços, mas “a sua expressão fenomenal *na e pela* acção”, permitindo assim, diferenciar o conceito de competência de outros conceitos, como os de capacidade e de potencial. Neste sentido, é possível, por exemplo, que uma determinada pessoa possa ter características e traços pessoais adequados para um bom desempenho, mas nos contextos e nas práticas reais, não o evidenciar. Dir-se-á, nestes casos que a pessoa tem possivelmente, a capacidade e o potencial para desempenhar bem determinadas actividades, mas não tem, todavia, as competências.

“Enquanto os traços e as características são realidades em potência, as competências são realidades em acto e, como tal visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis.” (Ceitil, 2007a, p. 34)

Tendo como base todas as perspectivas anteriormente referidas, Mário Ceitil (2007b, p. 41) define as competências como “*modalidades estruturadas de acção, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto.*”

Por outras palavras, as competências serão comportamentos específicos que as pessoas evidenciam, com uma certa constância e regularidade (e não casuística e esporadicamente), no exercício das suas diferentes actividades profissionais. São como *outputs* de desempenho que se pretende que sejam realmente exercidas face a um determinado contexto e em condições ambientais externas e internas, igualmente específicas. O facto de serem requeridas face á contingencialidade de diferentes factores, atribui às competências, pelo menos à partida, um carácter de não universalidade. Daí que possamos distinguir competências transversais de competências específicas².

As competências só existem *na e pela* acção. E a passagem dos *inputs* aos *outputs*, ou seja, o modo como são exercidas, é o grande factor diferenciador das competências em relação às características. A validação dessas modalidades de acção remete para o valor de *instrumentalidade* das competências em relação a objectivos operacionais. Assim, a actualização de um conjunto de competências no exercício de uma determinada actividade, papel ou missão, permite que se alcancem elevados níveis de *performance* profissional, sendo que este é exactamente um dos principais ingredientes do conceito de competências: o de ter relações de *instrumentalidade* com indicadores de elevada *performance* profissional (Ceitil, 2007b). Esta concepção remete para um processo de construção permanente em que as características do indivíduo, intrínsecas ou adquiridas, estão *na e pela* acção a ser exercidas e avaliadas como válidas num determinado contexto ou situação.

² *As competências transversais apresentam duas características: são transversais pois podem ser comuns a vários contextos, por isso isentas de especificidades profissionais e situacionais; são transferíveis, pois mesmo que tenham sido aprendidas no âmbito de uma actividade, são passíveis de ser exercidas espontaneamente num domínio diferente. As competências específicas estão directamente ligadas com a actividade profissional. (Ramos e Bento, 2007)*

Na continuidade desta abordagem, surge o modelo apresentado por Boterf (2005). Defendendo que a competência evolui entre dois pólos, um caracterizado pelas condições de trabalho e outro caracterizado pelo confronto com as eventualidades, apresenta-a como um cursor que se desloca entre eles (cf. Figura 2).

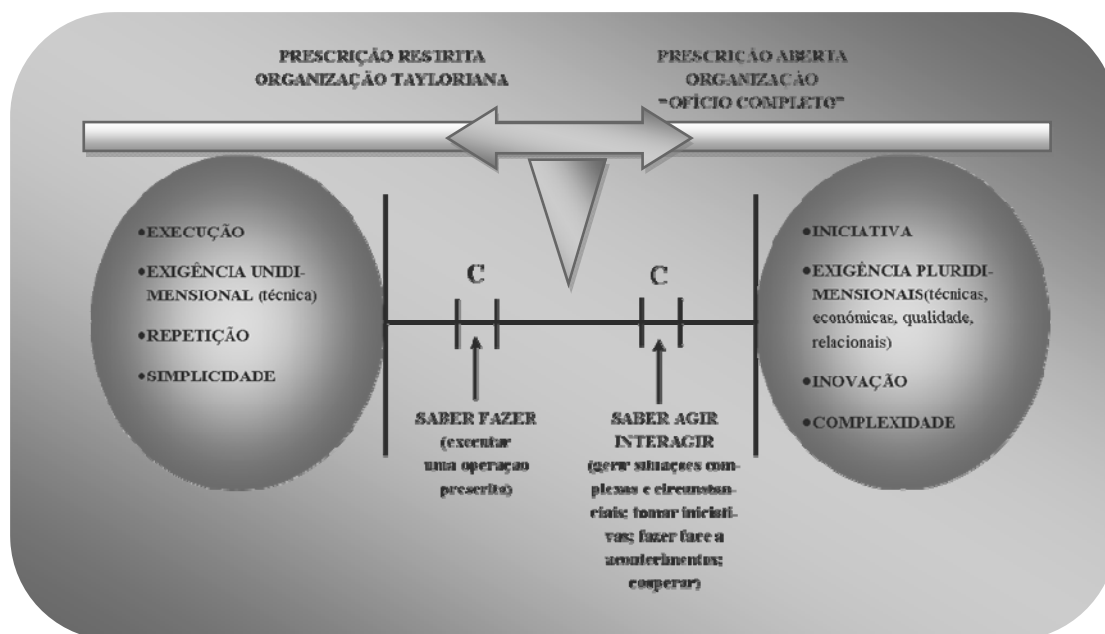


Figura 2 – Modelo do Cursor da competência adaptado de Le Boterf (2005), p. 31

Na deslocação do cursor entre os dois pólos, em situações de prescrição estrita, a competência define-se em termos de “*saber fazer*”. À medida que se aproxima de uma prescrição aberta, a competência tende a definir-se sobretudo em termos de saber agir e reagir, passando a ser necessário o “*saber o que fazer*” e “*quando*”. Para ser reconhecido como competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, mas ir para além dele, dando origem à noção de “plasticidade” do conteúdo da competência em permanente adaptação aos contextos e às organizações (Le Boterf, 2005). E nesse sentido, afirma:

“Diz-se com frequência e é comumente aceite que as competências devem ser expressas com verbos de acção. Com certeza, mas o infinitivo não é suficiente. O gerúndio permite indexar a competência requerida num contexto particular de trabalho. Traduz esta característica da competência, muitas vezes afirmada, e que é actualmente objecto de um largo consenso: toda a competência é contextualizada.”
(Le Boterf, 2005, p.32)

A competência corresponde ao que os ergonômistas, na esteira de Jean Piaget, denominam um “esquema operatório”. O esquema operatório é, pois, um potencial não a aplicar mas a actualizar. A competência real é um processo de actualização de um esquema operatório para fazer face a uma situação concreta e não somente a uma família (teórica) de situações.

Considerando estas perspectivas e a complexidade do conceito, torna-se importante neste estudo tentar uma operacionalização. Nesse sentido iremos procurar abordar os aspectos considerados fundamentais para uma definição de competência.

1.3. Para uma definição de competência

A competência surge então, de acordo com as perspectivas anteriormente abordadas, como um conceito dinâmico que tem de ser analisado como um processo e não como a “aplicação” de saberes teóricos ou práticos, ou como um conjunto de aptidões ou de traços de personalidade. Tomando consciência da dificuldade em definir este conceito, considera-se que, mais do que procurar uma definição geral, é importante centrar-se no que pode ser essencial para a sua definição. Nesse sentido e seguindo Le Boterf (2005), pode-se traçar o que se considera essencial para uma definição do conceito de competência:

Em primeiro lugar é importante que seja um *conceito que esteja de acordo com a evolução dos contextos e das situações de trabalho*. Onde o profissional deve saber “navegar na complexidade”. Partindo do grau mais elementar da competência, que é o “saber fazer”, o profissional deve saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a eventualidades, a problemas ou avarias, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades. A ordem do prescrito é a mesma para todos (Boterf, 2005). A competência real é a que se manifesta na interpretação. Como referem Davies & Ellison (1999), as competências não são os detalhes de um determinado trabalho, actividade ou função, mas sim aquilo que os profissionais de elevado desempenho trazem para o trabalho que realizam. É necessário que aprendam a construir respostas singulares e apropriadas para situações cada vez mais complexas e

imprevistas. A prescrição aberta constitui um guia e um espaço para a aprendizagem das competências.

Em segundo, devemos considerar *um conceito que dê conta da dupla dimensão individual e colectiva da competência*. Um conceito que permita distinguir, mas também articular a economia de saberes (saberes teóricos, saberes processuais, regras operatórias, dados normalizados...) e a economia das competências, para assegurar a gestão das pessoas e dos colectivos. Trata-se de reunir as condições que favoreçam a construção pertinente das competências individuais e colectivas, visando o desenvolvimento do profissionalismo ao nível de um indivíduo ou de uma comunidade (Boterf, 2005).

O terceiro aspecto a ter em conta é o de *um conceito que dê conta da necessidade de considerar a competência não somente como uma disposição para agir mas igualmente como um processo*. A competência pode ser considerada ou como uma *disposição para agir*, ou como um *processo*, de acordo com o ponto de vista em que se coloca. Considerando a competência apenas como um estado, arrisca-se a compará-la a um recurso. Daí resultará um impasse: o de nunca poder identificar uma competência. Afirmar, adoptando este ponto de vista, que a competência só existe em acção servirá apenas para fechar a armadilha: ou a competência não é posta em prática e, nesse caso, os recursos (conhecimentos, saber fazer...) não são ainda competências ou os recursos serão postos em prática e a competência confunde-se com a actividade. É preciso, portanto, poder responder à questão “o que é construir uma competência?” para dar conta de uma abordagem em termos de processo.

Curie (2004), ao analisar esse processo de mobilização das competências pertinentes numa situação de trabalho, cita Philippe Zarifian (1997) que distingue competências (plural) de competência (singular). Esta última seria definida, segundo Zarifian (1997) com base em três características: uma atitude de tomada de iniciativa e de responsabilidade sobre a situação; a compreensão da situação; a consciência de estar envolvido numa “comunidade de acção” e de que a sua própria acção irá implicar as acções dos outros. Essa competência (singular) será a condição da mobilização, da formação e desenvolvimento das competências (plural). Será necessariamente social e não somente técnica, mas também inovadora pois irá além do que está prescrito e personalizante, pois traduz um envolvimento numa determinada situação.

O quarto, é o de *um conceito que permita raciocinar em termos de combinatória e já não somente em termos de adição*. A competência não é uma “soma” de *saberes*, de *saber fazer* e de *saber ser*. Para fazer face a um acontecimento, para realizar uma actividade ou para resolver um problema, o profissional deve saber não somente seleccionar os elementos pertinentes, num reportório de recursos, mas também organizá-los. Deve construir uma *combinatória* particular de múltiplos ingredientes resultantes de triagens – conscientes ou não – com conhecimento de causa. Existe uma dinâmica inter-relacional entre estes elementos. Os mesmos ingredientes podem dar lugar a configurações diversas. A competência é organizada em *sistema*: deve ser pensada em termos de conexões e não de separações, de desmembramento, de fragmentação de ingredientes. A competência pode apreender-se ou compreender-se na combinação dos recursos que a constituem.

Um quinto aspecto a considerar é o de *um conceito que permita distinguir e tratar a diferença entre a competência exigida e a competência real*. É muitas vezes considerado de uma forma implícita que a descrição da competência requerida equivale à descrição da competência real. São, no entanto, duas ordens de realidade diferente. O que descrevem os referenciais são apenas, a bem dizer, “referenciais” (Boterf, 2005). Devem ser considerados como objectivos ou alvos em relação aos quais os indivíduos vão entrar em processos de construção de competências, vão aprender a agir com competência. Não descrevem as competências reais e singulares elaboradas por cada um. São a razão pela qual se constroem. Se é relativamente pouco difícil descrever a competência requerida e termos de prescrição, é totalmente diferente descrever uma competência real. Esta última é com efeito da ordem do invisível. Curie (2004), questiona como se pode conhecer esse processo, se como todos os processos, por definição são não observáveis? O “esquema operativo”, a “disposição para agir”, o “saber combinatório” não podem ser apreendidos directamente. Devem ser inferidos a partir da observação da actividade.

Uma sexta consideração refere *um conceito que apele para a responsabilidade partilhada*. As competências podem ser consideradas como uma resultante de três factores: o *saber agir*, que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimento saber fazer, redes); o *querer agir*, que se refere à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém; o *poder agir*,

que remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e corra riscos. É tão importante de considerar, o contexto, como o indivíduo. A responsabilização da construção das competências é uma responsabilidade partilhada entre os indivíduos, os gestores e os formadores.

Finalmente, *um conceito que torne possível uma avaliação das competências*. A avaliação é simultaneamente desejada e temida. Cada um aspira a ser reconhecido mas teme ser julgado. A nova organização do trabalho apela para uma nova concepção da avaliação. As organizações têm necessidade de um conceito de competência que permita fazer progredir o profissionalismo por parte dos empregados, reconhecer com objectividade as competências que foram construídas e distinguir o que pertence à pessoa e o que é inerente ao seu meio envolvente na construção das competências (Boterf, 2005).

Assim, a definição de competência, varia segundo as organizações, os contextos e as situações de trabalho. Deste ponto de vista, Le Boterf (2005) afirma que não existe uma única definição pertinente, reforçando a ideia de um “camaleão conceptual”, como referimos no início do capítulo. Fazendo um levantamento do que foi referido em relação á definição do conceito de competência, encontra-se aquilo que se pode considerar os componentes da competência (Ramos e Bento, 2007). (cf. Quadro 2)

SABER <ul style="list-style-type: none">•Conjunto de conhecimentos que permite ao titular da função realizar os comportamentos associados á competência.
SABER-FAZER <ul style="list-style-type: none">•Conjunto de habilidades e destrezas que fazem com que a pessoa seja capaz de aplicar os conhecimentos que possui na solução de problemas que surgem no contexto do seu trabalho.
SABER-ESTAR <ul style="list-style-type: none">•Não é suficiente desempenhar as tarefas de uma forma eficiente e eficaz no posto de trabalho, é também necessário que os comportamentos estejam de acordo com as normas e regras da organização em geral, e do seu grupo de trabalho em particular. O saber – estar está relacionado com as atitudes e interesses do titular da função.
QUERER-FAZER <ul style="list-style-type: none">•O titular da função deverá querer realizar e desenvolver os comportamentos que compõem as competências. O querer-fazer está relacionado com aspectos motivadores.
PODER-FAZER <ul style="list-style-type: none">•Significa dispor na organização de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências.

Quadro 2. Componentes das competências, segundo Ramos & Bento (2007)

São estas componentes: o *saber*, o *saber-fazer*, o *saber-estar*, o *querer-fazer* e o *poder-fazer*, que se articulam e interagem, num determinado contexto, mobilizando-se na “ construção” de uma acção. E é *nessa acção* e por *essa acção*, *nesse contexto específico*, que se pode analisar a competência.

Assim é fundamental tentar definir competência no contexto específico deste estudo: o contexto escolar.

1.4. Definir competências no contexto escolar

Este trabalho propõe-se analisar as competências dos Presidentes dos Conselhos Executivos e, desse modo, torna-se fundamental integrar a noção de competência no seu contexto de estudo. No contexto educacional não é fácil, no sentido que interessa a este estudo, encontrar definições específicas de competência. Nas escolas, o conceito de competência está constantemente a ser utilizado, no entanto a sua definição está longe de ser imediata (Bru, 2004).

A definição de competência no contexto escolar pode ser analisada em duas vertentes: a análise do conceito como resultado da acção pedagógica - as competências que se promovem nos alunos, numa vertente avaliativa – no sentido da competência dos professores e formadores. Na dimensão dos professores, o conceito de competência encontra-se fundamentalmente no sentido da “ competência para ensinar”, objecto de muitos estudos nacionais e estrangeiros.

Na dimensão dos alunos, a perspectiva é geralmente abordada na vertente da sua formação. Assim, para cada domínio transversal ou disciplinar é dada uma lista de competências que devem ser adquiridas no fim de cada ciclo. A formulação toma muitas vezes a expressão de “ ser capaz de...” aplicada a diferentes competências. A palavra competência surge assim com diferentes acepções: possuir uma potencialidade; dominar um procedimento; conceber ou criar algo; realizar uma performance; ou ainda, realizar duas ou mais destas acepções ao mesmo tempo. Pode-se compreender então a dificuldade de diálogo que esta diversidade cria no seio do sistema educativo e da dimensão, quer para a prática pedagógica, quer para a investigação da amplitude dos problemas relativos à avaliação das competências (Bru, 2004).

Neste estudo, estas duas dimensões não interessam, pois apesar de o público-alvo serem professores, eles encontram-se dentro da instituição escolar e mesmo no sistema educativo, em posições diferentes: o seu papel é o de gerir e administrar as instituições escolares. Logo, o conceito de competência que se procura, pouco tem a ver com a noção de “competência para ensinar”, embora o professor por inerência seja sempre um gestor, no seu contexto de sala de aula. As competências que se querem definir são circunscritas a um determinado papel e num determinado contexto.

Procedendo a uma análise cuidada do contexto, pode-se caracterizar as competências dos presidentes dos conselhos executivos, reportando-se às diferentes perspectivas (Ceitil, 2007a) já abordadas no início do capítulo.

Quando se fala em competências dos presidentes refere-se, em termos de enquadramento institucional, às atribuições, ou seja às funções, poderes ou prerrogativas inerentes a um cargo ou a uma tarefa, numa perspectiva claramente de definição de *competências como atribuições*. As competências são definidas como um elemento formal, quer sejam usadas ou não, podendo ainda ser consideradas como sinónimo de “jurisdição de uma autoridade”. Quando se procura na legislação educacional as competências dos presidentes, elas são definidas como

“os poderes funcionais que a lei atribui aos órgãos das pessoas colectivas públicas para que estas realizem as respectivas atribuições. No essencial, traduzem-se em poderes jurídicos que são utilizados para cada órgão prosseguir as atribuições de pessoa colectiva em que se insere.” (Castro, 2007, p.37)

Esta definição situa-se claramente numa perspectiva de mostrar as competências como atribuições, como “entidades extra-pessoais, essencialmente relacionadas com estatutos, poderes, prerrogativas ou graus de qualificação, obtidos por via formal e institucional e que existem independentemente da performance individual dos seus detentores” (Ceitil, 2007a).

Por outro lado, quando se verifica a necessidade de, para se desempenhar o papel de presidente, se ser portador de uma formação de base em administração escolar (como o recente Decreto-Lei 75/2008), surge de modo claro a *perspectiva das competências como qualificações*, apresentando a noção de competências como um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir e desde

que uma pessoa possua as qualificações necessárias para o exercício de uma determinada função, será considerada competente, mesmo que isso não se venha a reflectir no seu desempenho.

Falou-se até agora das competências prescritas, mas quando se debruça sobre o estudo das competências reais e se “afasta” das prescritas, verifica-se que a sua definição não é imediata. Sabe-se que essa *competência está intimamente ligada à acção*, ela não existe por si, independentemente da actividade, do problema a resolver, do uso que dela é feito (Antonello, 2006), ela existe *na e pela* acção (Ceitil, 2007b).

A competência desenvolve-se num contexto específico, instituição escola, num momento determinado da evolução do sistema educativo, num envolvimento social, económico e cultural particular, numa organização concreta, igual a tantas outras, mas com uma entidade própria. É nesta “atmosfera” que a mobilização de recursos de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) (Le Boterf, 1999), se irá exprimir adicionando valor à *organização* em termos de desempenho *e ao indivíduo* na forma de auto-realização, sentimento ou experiência pessoal de ser competente (Antonello, 2006). Para tal, é fundamental que o desenvolvimento das competências ocorra *na interacção* entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente, de modo a poder ser compreendida com base nas práticas organizacionais, focalizando a sua análise no enriquecimento de experiências e vivências. O conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de acções e práticas no trabalho. É neste sentido que não poderemos falar de *competência*, mas de *competências*, uma vez que a competência não surge como uma “soma”, mas é construída com base numa *combinatória* particular de múltiplos ingredientes que, numa dinâmica inter-relacional dão lugar a configurações diversas (Boterf, 2005). A competência surge claramente como um processo e é na compreensão desse mesmo processo que se deverá basear a definição do seu conceito.

Síntese Conclusiva

Ao longo deste capítulo procurou-se apresentar uma abordagem conceptual de competência, que de algum modo pudesse constituir um ponto de partida para o estudo que se pretende realizar. Trata-se de uma tarefa complexa, uma vez que o conceito se apresenta como dinâmico, tomando colorações diferentes consoante os contextos e perspectivas em que o procuramos enquadrar. Para o melhor compreender procedeu-se à análise das diferentes perspectivas: *a perspectiva das competências como atribuições; a perspectiva das competências como qualificações; a perspectiva das competências como traços ou características pessoais; e a perspectiva dos comportamentos e acções.*

A noção de competência surge, numa abordagem histórica e construtivista como complexa, pluridimensional, como “um esquema operativo”. Baseando-se em Gonçalves (2000), Curie (2004) Boterf (2005) e Antonello (2006) pode-se dizer que as competências são permanentemente construídas na *acção*, realizadas num determinado *contexto*, mobilizando recursos *pessoais* e da *organização*, num processo de *inter-relação* e *construção* permanente que se acrescenta ao prescrito, contribuindo para a *transformação* do *actor* e da *organização ou contexto* em que ele se insere.

Assim, tem que se definir as competências que irão ser abordadas neste estudo, através da observação das acções realizadas no contexto escolar, pelos responsáveis pela administração escolar, os presidentes dos conselhos executivos, reconhecendo à partida que essas competências resultam de um processo permanente de construção em que as características do indivíduo, intrínsecas ou adquiridas, estão *na* e *pela* acção a ser exercidas e avaliadas como válidas neste contexto organizacional. Fala-se então de *competências* e não de *competência*.

Para se perceber plenamente este conceito, tem-se que primeiramente conhecer e compreender o contexto – a administração escolar - em que essas competências se constroem e depois, conhecer também os agentes dessa construção – os Presidentes dos Concelhos Executivos.

CAPÍTULO 2
A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 2

A Administração Escolar

Introdução

A competência constrói-se e define-se num determinado contexto. O contexto deste estudo é a escola, a escola secundária e, de forma mais concreta, a dimensão ligada à sua gestão e administração como organização. Mas a escola é uma organização especial. É uma organização diferente e como tal, exige uma administração diferente. É neste enquadramento que todo o estudo irá decorrer e para melhor o compreender considera-se importante reflectir sobre a sua história. Tal como Lima (1991, p.95) refere:

"A história da escola não deve ser ignorada, ou renegada, pelos actuais docentes e investigadores, entre outras razões porque ela contribuirá para explicar muitas das dificuldades de afirmação académica ainda hoje sentidas, o subdesenvolvimento teórico e até mesmo a constelação de imagens estereotipadas que circulam, ainda hoje, entre a comunidade académica das ciências da educação."

Assim, ao longo deste capítulo, analisa-se de forma breve a escola, focalizando-se na dimensão da administração e gestão escolar. Parte-se das origens da administração escolar, para a sua evolução, por diferentes fases, até à definição dos órgãos que na actualidade são responsáveis pela gestão e administração das escolas. Esta análise irá permitir, contextualizar melhor o estudo das competências das pessoas que conduzem a administração escolar em Portugal.

2.1. A Escola como uma Organização Diferente

O contexto educacional é um contexto particularmente complexo. Visto como uma organização, tem claramente características que o distinguem das outras organizações. Por vezes, essa complexidade, para ser entendida, necessita de uma abordagem metafórica, revelando, nuns casos, formas habituais de pensar e noutros casos, perspectivas novas que ajudam ver e a transformar. Algumas metáforas que têm sido utilizadas para descrever a organização escolar incluem as da escola como uma

...burocracia, democracia, comunidade, empresa, cultura, clã, arena política e anarquia organizada (Ferreira, 2005). Estas metáforas permitem ler a organização de diversos ângulos, fazer apreciações sobre situações e acontecimentos diversos do meio escolar e estabelecer associações entre os mesmos.

Abordando a escola numa lógica sistémica, conceptualizando-a como um sistema que depende da sua envolvente, do meio onde está inserida e dos subsistemas que a compõem, então a escola pode ser definida como um sistema aberto (Campos, P., 2000), em que “todos” contribuem para o seu desenvolvimento e a promoção do sucesso dos alunos. Cabe, assim, às escolas muito mais do que desenvolver as competências básicas do aluno e transmitir a cultura da sua sociedade ou comunidade. Tudo o que acontece no espaço escolar tem implicações morais e o seu peso não é superado por nenhuma outra instituição.

A escola distingue-se das outras organizações, pois é nela que, por um lado se cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas; e por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (alunos) têm como “objecto” o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução (Hutmacher, 1992). Constituem assim, casos especiais de organizações que se situam entre o ambiente subjectivo e protegido da família e o ambiente objectivo e exposto do mundo exterior (Sergiovanni, 2004).

O relacionamento entre os vários elementos da população escolar e, o papel dos professores e membros dos órgãos administrativos acaba por se reunir numa prática conjunta que se assemelha a uma gestão partilhada. Assim, no contexto escolar encontra-se: os docentes – professores de uma variedade enorme de áreas de formação; os discentes – alunos de todas as faixas etárias, proveniências e níveis sócio, económico e culturais; o pessoal não docente – funcionários administrativos, auxiliares de acção educativa, técnicos superiores e tarefeiros; os pais e encarregados da educação; os representantes da comunidade, autarquia e organizações da região; e, embora fazendo parte do pessoal docente, os órgãos de gestão e administração da escola.

Quem se apercebe mais directamente deste carácter complexo da vida organizacional de uma escola, são efectivamente os responsáveis pela gestão e administração, pois diariamente enfrentam situações e acontecimentos que exigem competências, quer para “ler” os problemas, quer para encontrar meios e estratégias para os resolver (Ferreira, 2005).

2.2. As Origens da Administração Escolar

O surgimento da administração escolar é um passo natural na constituição de qualquer organização. Como afirma Viñao (1990, p.62):

*«Ao reunirem-se vários professores num grupo escolar pareceu necessário, de imediato, que algum deles devia dirigir, coordenar ou representar os restantes face ao exterior. Do mesmo modo, pareceu conveniente que esses professores se reunissem de forma periódica e estável. Surgiram assim os novos órgãos: o director e o “claustro” (Conselho de Professores).»*³

Já no século XVI, são visíveis as diferenças existentes entre a primeira versão (1589) e a segunda versão (1591) da *Ratio Studiorum*, organização dos colégios jesuítas, antes da elaboração do texto definitivo de 1599. Entre uma e outra *o plano foi completamente alterado*: se na primeira versão o plano se organiza segundo o currículo das diferentes classes, na segunda versão,

*“o plano desenvolve-se segundo as funções de cada jesuíta no interior do dispositivo que regula os estudos, desde o papel do provincial ao do humilde porteiro, passando pelo perfeito dos estudos: tudo isto com recurso a uma hierarquia de funções e de poderes especializados que se imbricam uns nos outros, segundo uma arquitectura complexa, mas extremamente precisa”.*⁴

Em Portugal, a necessidade de designar um director para as escolas centrais surge logo nos primeiros diplomas que prevêem a possibilidade de abrir este tipo de escolas (Carta de Lei de 2 de Maio de 1878). Mas, só a partir do século XX é que a organização das escolas centrais é encarada, do ponto de vista legal, como uma organização que exige uma administração específica que deva regular e potenciar a circunstância de estarem vários professores concentrados no mesmo edifício. É nesta época que surge implícita uma primeira definição das competências, de um modo informal e numa perspectiva de atribuições e responsabilidades. A passagem de uma organização pedagógica para uma organização administrativa parece ser um dos traços mais específicos do processo constitutivo da administração escolar (Barroso, 1995a). Esta passagem, no caso do ensino liceal ocorre com as transformações introduzidas na

³ Citado por Barroso (2001, p. 71).

⁴ Ibidem.

administração do liceu a partir da entrada em vigor do “regime de classes”, com a reforma de Jaime Moniz, em 1895 (Barroso, 2001). O significado desta evolução é importante para realçar o primado dos princípios e critérios pedagógicos e educativos na definição de modalidades de organização e gestão da escola, mas também, para mostrar de que modo a complexidade organizacional da escola exigiu a adopção de processos administrativos específicos. Começa-se a definir, de um modo mais formal, que atribuições/competências começam a ser imputadas aos responsáveis escolares. Estas características são particularmente visíveis nos 225 artigos do “Regulamento Geral do Ensino Secundário” de 14 de Agosto de 1895 (que introduz o “regime de classes”), abrangendo todas as actividades da escola, desde as que eram normalmente objecto de regulamentos anteriores (planos de estudo, matrículas, exames, exercício da actividade docente, disciplina, administração do liceu, etc.), até outras actividades que eram simplesmente ignoradas, pouco regulamentadas, ou deixadas ao livre arbítrio dos professores. A transformação de uma organização pedagógica em organização administrativa cria as condições para que se desenvolva nas escolas uma porosidade entre os domínios pedagógico e administrativo que se traduz, muitas vezes, na “pedagogização da administração” ou a “burocratização da pedagogia”.

Com o objectivo de melhor enquadrar este estudo analisa-se a evolução do sistema educativo português e a forma como a administração escolar acompanhou esse processo.

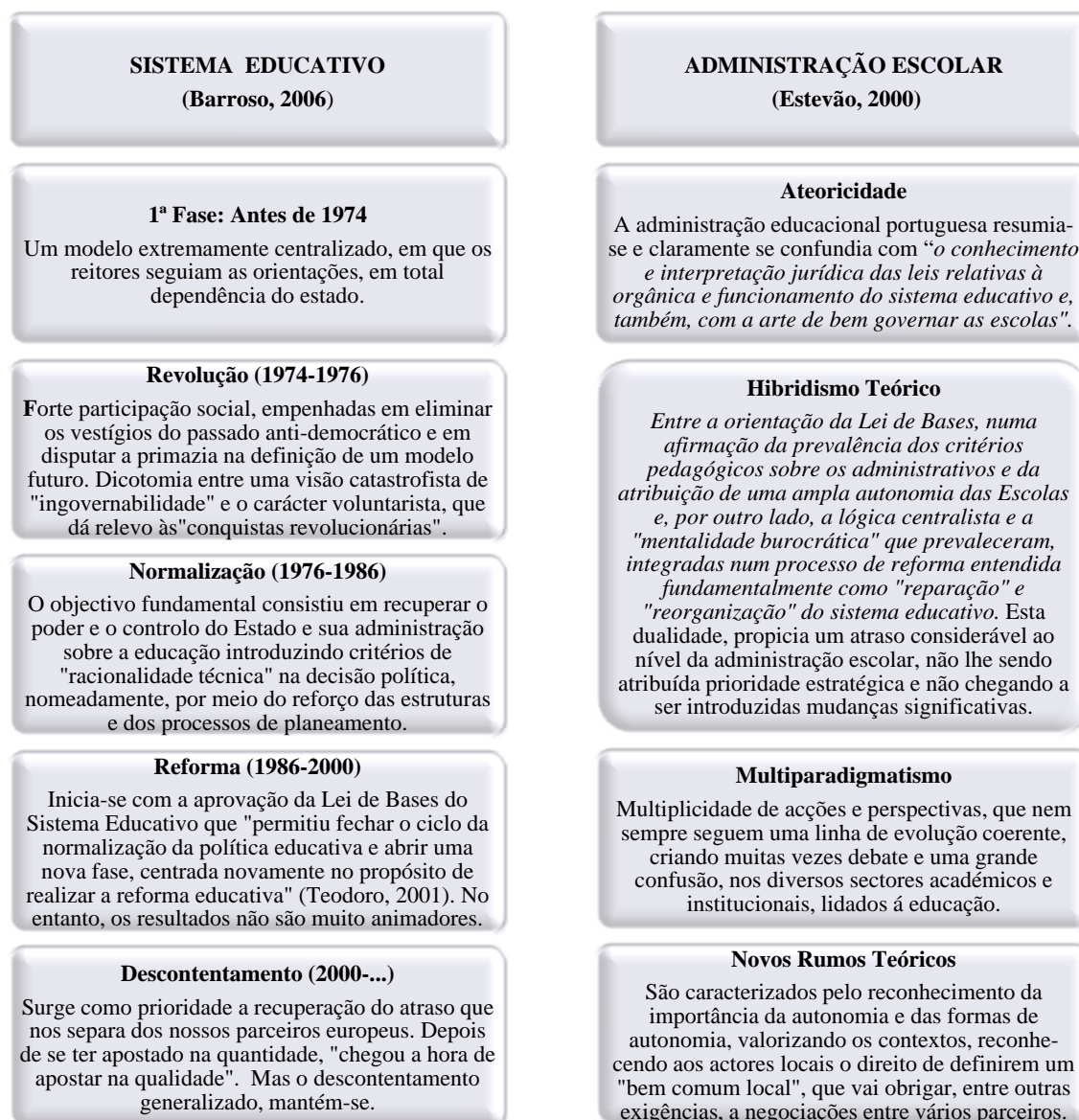
2.3. A Evolução do Sistema Educativo Português e as Implicações na Administração Escolar

“A escola como organização é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão” (Carlos Brito, 1991).

O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, compreendendo a educação pré-escolar, a educação escolar (abrangendo os ensinos básico, secundário e superior) e a educação extra-escolar (que engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional), e

abrange um conjunto organizado de estruturas diversificadas que, sob responsabilidade de diferentes instituições, exercem várias acções educativas (nº 1 do art. 4 da Lei de Bases do Sistema Educativo).

A evolução da administração escolar em Portugal acompanhou, como é natural, a evolução do sistema educativo. Para a caracterizar, torna-se importante, embora de uma forma sucinta, a compreensão da sua evolução. Nesse sentido cruzam-se duas perspectivas de dois autores que se dedicam ao estudo do sistema educativo e da administração das escolas em particular. Assim, e seguindo as pisadas de João Barroso (2006) sobre a evolução do sistema educativo português, caracteriza-se a evolução da administração escolar, tendo como base os estudos de Estevão (2000). (cf. Quadro 3)



Quadro 3. Fases de evolução do Sistema Educativo (Barroso, 2006) e da Administração Escolar (Estevão 2000)

Como se pode constatar há naturalmente uma evolução concertada entre estas duas abordagens. Embora se possam estabelecer paralelismos, pois naturalmente a evolução do sistema educativo condiciona as perspectivas de definição e estruturação da administração escolar, é de evidenciar que as características, papéis e funções do responsável pela administração escolar, não sofrem, apesar das alterações ocorridas no sistema educativo, modificações significativas. No entanto, é importante realçar dois momentos: o momento de transição brusca entre o reitor e o director de escola (Barroso, 2006), após Abril de 1974, e a fase que se segue à aprovação da lei de Bases do Sistema Educativo, que abre espaço para o surgimento de novas tendências, reformas e perspectivas. Uma análise mais detalhada desta evolução é apresentada no ANEXO 1.

Actualmente, muitas mudanças estão a ser implementadas a todos os níveis, desde alterações ao estatuto do aluno, ao estatuto da carreira docente, passando pela avaliação dos professores, até, mais recentemente às novas regras do regime de autonomia e gestão das escolas.

2.4. A Administração Escolar em Portugal

Na sua origem *ad ministrare* significa “servir”. Por outro lado, *ad manus trahere* tem o sentido de “manejar”. Assim, quem exerce funções administrativas “serve” a causa pública, prosseguindo o interesse público, “manejando” os instrumentos necessários à satisfação das necessidades colectivas (Castro, 2007).

A Administração Pública, especialmente dedicada à educação, é o conjunto de pessoas colectivas públicas, órgãos, serviços, agentes e funcionários que desempenham funções administrativas em matéria de educação, ou seja, que têm a seu cargo a satisfação regular e contínua da necessidade colectiva pública que é a educação (Castro, 2007).

Procedendo a uma análise da evolução histórica da administração escolar, começou-se em 1926, no período do Estado Novo, num regime autoritário e com um modelo de administração extremamente centralizado. Essa centralização, marcou durante tanto tempo (de 1926 a 1974), que ainda permanece actualmente, tendo exigido ao longo dos tempos um esforço imenso para diminuir o seu peso.

No quadro complexo do sistema educativo português, não se verificou ter sido atribuída qualquer prioridade estratégica à dimensão da administração escolar, e, em muitos casos, simplesmente não chegaram a ser introduzidas mudanças significativas. É o próprio sistema que, em momentos de reorganização do seu aparelho (como na segunda metade da década de 80), tenta justificar-se, confessando a sua "estrutura complexa" e "em muitos casos ultrapassada", a sua "desarticulação" e "centralização". Com o aparecimento do novo regime jurídico da autonomia das escolas, ampliando as competências nos domínios pedagógico, administrativo e cultural, pretendendo, como se dizia no seu preâmbulo, "*inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local*" (Estevão, 2000), logo seguido do novo regime de direcção, administração e gestão das escolas (D.-L. n.º 172/91), parecia que se iria inverter essa tendência. Neste contexto, o impulso para entender a administração educacional como uma área interdisciplinar orientada para a análise teórica, privilegiando os contributos da sociologia das organizações educativas, das teorias da administração e da teoria política (Lima, 1997), entre outras, tornou-se mais evidente.

Este novo impulso dado à narrativa da autonomia tem conduzido, em Portugal, à produção e integração de novas problemáticas na administração educacional, embora dentro de um movimento que está longe de ser homogéneo ou consensual. Não obstante as ambiguidades e contradições que perpassaram a administração da educação em Portugal, verifica-se hoje em dia, por parte de muitos autores, a tendência para favorecer uma abordagem de administração educacional pluriparadigmática na análise da escola.

Um estudo realizado por João Formosinho em 1985 para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Formosinho, 2005), em que analisa a evolução da administração escolar de 1932 a 1986, é evidente a presença, no sistema de ensino português, de uma total centralização. Uma centralização abrangente - há normas para todas as áreas de actuação e normas detalhadas, onde o controlo tanto abrange a gestão pedagógica, como a gestão administrativa da escola. Uma centralização constante, na medida em que se manteve, com algumas oscilações de maior ou menor controlo em determinadas áreas, mas mesmo assim basicamente idêntica ao longo dos tempos, levando a um modelo de administração pública do ensino secundário "estatal, directo e concentrado", em que as

escolas são “telecomandadas por controlo remoto”, não têm direcção em si mesmas. A sua direcção reside nos serviços centrais (Formosinho, 2005).

Contudo, alerta Estevão (2000), estes os novos rumos académicos que começam a concretizar-se no seio da administração educacional em Portugal e o surgimento de legislação recente sobre esta temática, levam a que se reflecta sobre ela, mas não estão imunes à "contaminação", ora por abordagens mais militantes tendo em vista a formação de gestores escolares e de outros técnicos da administração da educação, ora por perspectivas mais gerencialistas que continuarão a seduzir os mais pragmáticos, indiferentes às dimensões e consequências políticas e sociais das suas práticas.

O modelo de administração das escolas que está em vigor foi concebido tendo como base o princípio de autonomia das escolas. Isto significa que cada escola ou cada agrupamento de escolas tem liberdade para se organizar e deve fazê-lo no quadro da comunidade a que pertence. Há naturalmente um conjunto de leis definidas pelo Ministério da Educação que assegura também apoio técnico, financiamento e controlo. A reflexão e a experiência tornaram evidente que, em muitos aspectos, só as pessoas directamente ligadas a cada escola têm uma noção clara dos seus problemas, potencialidades e recursos. Podem, portanto, melhor do que ninguém, encontrar as soluções adequadas e desenvolver os projectos mais promissores. É neste contexto que se pretende estudar quais as competências que esses responsáveis devem ter, num enquadramento que, por um lado estimula a autonomia, mas mantém, uma herança centralizadora, muito enraizada.

2.5. Órgãos da Administração Escolar

Até Abril de 2008, os Órgãos de Administração das Escolas eram os seguintes: a Direcção Executiva, a Assembleia, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Em 22 de Abril de 2008, um novo Decreto-Lei 75/2008, regulamenta um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão. A sua aplicação encontra-se ainda em fase de transição e as escolas actualmente ainda funcionam no modelo anterior. Assim, a Direcção Executiva que se encontra actualmente em funcionamento e

que tem como missão gerir e administrar a escola, nas Escolas Secundárias é geralmente constituída por um Presidente, dois Vice-Presidentes e dois Assessores.

Optar por um Conselho Executivo ou por um Director dependia exclusivamente da Escola. Na verdade não havia diferenças significativas entre o trabalho de um Conselho Executivo e o da equipa formada pelo Director e os seus adjuntos. As funções e as competências eram exactamente as mesmas. A diferença residia no processo de eleição. No caso de não surgirem candidatos à Direcção Executiva, o Director Regional de Educação nomeava uma Comissão Provisória de três elementos que exercia funções durante o período de um ano. No final desse ano a Comissão Provisória devia proceder à preparação de eleições de um Conselho Executivo ou de um Director. Os professores que se quisessem candidatar formavam uma lista de três pessoas com a indicação de quem seria o Presidente. Se a Escola optasse por um Director, só os candidatos a Director se apresentavam a eleições. O Director que fosse eleito escolhia os seus adjuntos.

Nas condições necessárias para se serem eleitos, refere-se o facto de serem professores dos quadros de nomeação definitiva, de terem um tempo mínimo de serviço, a necessidade, mas não exigência, de possuírem formação específica e a experiência para o cargo. Geralmente o mandato do Conselho Executivo ou do Director era de 3 anos.

Em termos de políticas de recrutamento e de formação de recursos humanos, o modelo vigente em Portugal é *pedagógico-empiricista* (Costa, 2004), pois apesar da formação especializada na área da administração da educação ser um requisito, ela não é exigida, e um dos requisitos utilizados para o desempenho desse cargo é a experiência pedagógica (especialmente a profissionalização docente). Encontra-se por isso aqui implícito o princípio do reconhecimento da prática pedagógica do profissional docente como suporte suficiente ao desempenho das tarefas de administração da educação.

A mais recente legislação sobre o assunto, Decreto-Lei 75/2008, pouco vem alterar a este nível, mantendo quase na totalidade os requisitos em termos de formação, no entanto introduz, nas outras dimensões algumas mudanças. Os órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, passam a ser os seguintes: o conselho geral; o director; o conselho pedagógico; e o conselho

administrativo. As alterações mais significativas encontram-se ligadas à criação do Conselho Geral e a figura do Director de Escola. O Conselho Geral de Escola é órgão colegial de direcção, que vem substituir a Assembleia de Escola e tem como funções principais a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o Director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas.

O Director de Escola é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Passa-se assim de órgão colegial, comandado por um Presidente, para um órgão unipessoal, o Director, que nomeando a sua equipa, assume plena responsabilidade pela administração e gestão da escola, durante 4 anos. Como é referido no decreto-lei:

(...) Impunha-se criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Este objectivo concretiza -se no presente decreto-lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

São competências do Director:

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

Assim, com a nova legislação, o poder do Director sai reforçado, mas também as suas responsabilidades. Tal como se pode observar, a perspectiva abordada em relação

às competências do Director, é claramente uma perspectiva de considerar as competências como atribuições e qualificações. A estrutura da administração está definida, o modelo é idêntico para todos, as normas, os princípios e as competências estão prescritos. No entanto, quando se “fala” sobre gestão escolar, e em particular do sistema de gestão levado à prática nas escolas dos Ensinos Básico e Secundário, podem assinalar-se diferenças entre escolas. Contudo, essas diferenças têm mais a ver com aspectos de funcionamento do que com a estrutura, dado que esta, tal como já referimos, é praticamente idêntica em todos os seus múltiplos aspectos: órgãos, competências, funções, direitos, deveres, serviços de apoio, etc. As diferenças de funcionamento são o resultado da especificidade pedagógica de cada um dos níveis de ensino e não de uma qualquer diferença de organização ou princípio organizativo (Martins, 2002). Para além disso, a margem de autonomia de que goza qualquer instituição também não se pode medir exclusivamente pela letra das leis que a regulamentam ou definem. Basta que duas dinâmicas sejam diferentes para se gerarem graus diferentes de dependências ou independências reais, relativamente ao mesmo poder hierárquico. Porém, há limites para essa diferença (também presente entre estabelecimentos do mesmo nível de ensino), resultantes do facto de ser comum o corpo da legislação que define competências (pedagógicas e administrativas) e margens de poder de decisão.

É neste âmbito que se verifica a diferença significativa, entre o prescrito e o real e é nessa diferenciação, que se pensa que o papel do principal responsável pela administração é determinante, constituindo o palco onde se poderá estudar e analisar as competências.

Síntese Conclusiva

A administração escolar foi-se transformando de acordo com a evolução do sistema educativo, passando por fases idênticas, sofrendo alterações conforme as mudanças políticas ou as tendências teóricas e práticas em funcionamento em cada época. As práticas e modalidades de administração estão em mudança. O desenvolvimento do país, a escola de massas e os novos desafios da educação, motivam o aparecimento de legislação que responda às necessidades das organizações, no sentido da criação de uma escola de sucesso.

Numa fase de transição para a implementação de um novo modelo, associado ao debate sobre a autonomia e gestão das escolas, coloca-se o tema deste estudo, no centro das preocupações do novo órgão criado: o Conselho Geral de Escola, responsável pela eleição do “novo” Director da organização. É neste contexto que pensamos que este estudo poderá ter pertinência, contribuindo para um maior conhecimento da realidade e possibilitando uma maior fundamentação no processo de eleição de um novo director de escola, uma vez que aborda as competências que devem ser consideradas para o bom desempenho das funções de administração e gestão escolares.

A reflexão realizada permitiu perceber que as instituições educativas se encontram ainda muito “marcadas” por uma enorme centralização (Formosinho, 2005). A capacidade de gerir uma organização que por um lado se quer autónoma, mas por outro está sujeita às “amarras” da administração central, exige, de quem as gere, um conjunto de respostas, práticas, competências e estratégias altamente específicas e complexas, que ultrapassam claramente o que está prescrito. Por outro lado, mais do que uma organização responsável pela educação e formação dos seus alunos, a escola é um contexto extremamente complexo em que as características, problemas e desafios da sociedade actual e das comunidades em particular, se espelham, reproduzindo no seu seio todas estas dimensões. O gestor escolar é a figura institucional responsável pelo funcionamento da organização e o seu papel implica a gestão de todas estas grandezas. Torna-se por isso fundamental conhecer, perceber e analisar as características e competências dessas pessoas – os presidentes dos conselhos executivos, actualmente em exercício.

CAPÍTULO 3

OS DIRECTORES DE ESCOLA

CAPÍTULO 3

Os Directores de Escola⁵

Introdução

Este estudo tem como título “as competências dos presidentes dos conselhos executivos das escolas secundárias” e depois de tentar compreender o conceito de competência e de o situar no contexto escolar e, de forma mais específica, na dimensão da administração escolar, torna-se basilar estudar um pouco a figura do responsável por essa administração e gestão. O actual Presidente e o futuro Director são os elementos essenciais e são, também eles, os “actores” desse processo. As competências definem-se *na e pela* acção, como temos referido ao longo deste trabalho (Boterf, 2005) e é o estudo dessa acção e das competências que irá ser abordado neste capítulo.

Assim trata-se de estudar esses “actores”, com base num conjunto de estudos nacionais e estrangeiros. Aborda-se, de uma forma sucinta, a gestão em contexto escolar e as diferentes concepções do papel do director de escola. Procura-se realizar uma abordagem criteriosa das características, tarefas e competências dos directores, procedendo a um levantamento das competências consideradas mais importantes para o desempenho dessas funções. Procura-se deste modo fundamentar o estudo que se irá realizar conhecendo os conceitos, os contextos, os intervenientes e as suas características no desempenho das suas funções.

3.1. Dos Reitores aos Directores

Os primeiros responsáveis pelo cumprimento das normas e pelo normal funcionamento do estabelecimento de ensino, no fim do século XIX e início do século

⁵ Utiliza-se a expressão “director da escola” como designação abrangente para referir o cargo exercido pelo principal responsável da gestão de topo de uma escola. Na tradição legislativa portuguesa este termo corresponde aos “reitores” dos liceus ou “directores” das escolas preparatórias e técnicas antes do 25 de Abril de 1974, aos “presidentes dos conselhos directivos” da legislação de 1976, aos “directores executivos” da legislação de 1991, aos presidentes dos conselhos (ou directores) executivos” da legislação de 1998. Na verdade ao contrário do que acontece em outros países, onde existe uma designação estabilizada, em Portugal, a designação deste cargo tem um forte sentido conotativo e variou em função dos contextos político-administrativos que determinaram as mudanças da gestão escolar a partir de 1974.

XX, foram os Reitores e os seus órgãos delegados, os “directores de classe”. O Reitor era o *chefe do liceu*, extremamente dependente da administração central. A análise da legislação que regulamenta as funções dos reitores, entre 1836 e 1947 (Barroso, 1995a) permitiu identificar quatro papéis essenciais do Reitor: “*administrador-delegado*”, “*gestor*”, “*supervisor dos professores*” e “*educador dos alunos*”. Este último papel é o mais abordado e quase sempre de forma muito pouco agradável.

“ *Anos cinquenta em que os direitos do aluno não tinham sido inventados, Reitores e Directores de Ciclo impunham pelo medo uma disciplina nazi. A carreira de estudante não contava. As faltas disciplinares e os castigos aplicavam-se com uma prepotência demoníaca. O lema era “quem faz uma, faz todas as outras! (...).⁶*

A sua acção estendia-se não só à organização, mas também ao exterior, à sua envolvência na comunidade, sendo essa intervenção justificada, muitas vezes pela necessidade de “preservar o *bom nome* do Liceu e salvar a *integridade moral* dos alunos (Torres, 2006). Assim, as funções de Reitor abrangiam a gestão pedagógica, a organização interna, a direcção do pessoal, a gestão financeira, a representação oficial, a acção educativa e disciplinar dos alunos e a relação com as famílias.

A figura do Reitor é fundamental na evolução do sistema educativo da época, pois a sua dependência da organização central e o seu não envolvimento com a população docente era questão central no controlo das próprias instituições. Esta ideia é fundamentada pelo próprio processo de selecção do Reitor que ocorre com variações ao longo do tempo, desde a ser um elemento estranho ao corpo docente (Reforma de Jaime Moniz, em 1895), até ao professor eleito pelo conselho escolar (depois da revolução de 1910)⁷, passando por um professor nomeado obrigatoriamente de fora do quadro ou também do quadro conforme as épocas.

De um lado, tem-se “*o liceu visto como uma organização profissional, com uma gestão de tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia, fruto de uma descentralização nos domínios pedagógico e financeiro, em que o reitor exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como administrador-delegado do poder central*”.

⁶ Cf. José Azevedo. “A Última Geração da Fábrica do Gás” in Número Comemorativo do Cinquentenário da Instalação do Liceu Eça de Queirós na Fábrica do Gás, de 8 de Novembro de 1975, p.7, citado por Torres (2006, pp.61)

⁷ Com Sobral Cid, em 1914, no quadro de um processo de descentralização administrativa dos liceus.

Do outro, “o liceu como um serviço do Estado, com uma gestão de tipo burocrático, sujeito a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central no funcionamento do liceu e na fiscalização das suas actividades, em que o reitor exerce as suas funções como um funcionário do governo, cujo principal objectivo é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos” (Barroso, 1995b).

A oposição entre estes dois paradigmas atravessa toda a evolução da administração do liceu, mantendo-se perfeitamente actual nos dias de hoje, estando presente nas discussões actuais, ligadas com a direcção das escolas. A dicotomia entre o papel do pedagogo e do administrador estará sempre presente no debate sobre as estruturas educativas.

Utilizando a classificação proposta por Sergiovanni e outros (1980) para descrever as orientações predominantes na administração educacional - «na eficiência», «nas pessoas», «na tomada de decisão» - pode-se dizer que a acção dos reitores, neste período, é dominada pelas duas primeiras categorias. Deste modo, e segundo o mesmo autor, corresponde a uma visão «racional mecanicista» da administração escolar, que o leva a assumir uma função de "executivo", dominado pelas regras e regulamentos e cujo campo de manobra é extremamente limitado, E a preocupação pelas "pessoas" (professores e alunos) corresponde a uma visão «orgânica» da escola, assente nas suas características pessoais, na maneira como ele interpreta a sua "missão" e no "projecto" que ele tem para a escola, o que o leva a assumir um papel de "líder".

Esta dupla representação do papel dos reitores, constitui um exemplo do que estudos actuais sobre os directores das escolas têm vindo a mostrar quanto ao facto de eles assumirem simultaneamente um duplo estatuto de «administradores» e de «líderes» (Louis e Miles, 1990), ou de «chefe executivo» e de «líder profissional» (Hughes, 1976 e 1987). Contudo, apesar dos estilos de gestão e dos processos de liderança estabelecerem muitas vezes a diferença entre os reitores, pode dizer-se que a imagem do Reitor como "administrador e profissional" é prevacente (com maior ênfase no primeiro ou segundo termo, conforme os contextos e as características pessoais dos professores que exercem esse cargo). As competências definiam-se conforme o perfil necessário para o desempenho, escolhido pela administração central e que melhor se enquadrassem nos seus objectivos. Segurança ao nível da orientação política,

conhecimentos, rigor, disciplina e dedicação eram geralmente atributos necessários ao desempenho do cargo.

Após o 25 de Abril de 1974, a administração escolar, como até então era concebida, sofre um abalo significativo, principalmente ao nível da primeira figura da administração. Os Reitores, tal como tinham desempenhado o seu papel até aí, desaparecem e são substituídos por órgãos democráticos.

3.2. Os Directores

Os estudos sobre os directores das escolas (em particular das escolas secundárias) constituem uma das linhas de investigação mais praticadas, quer nos países anglo-saxónicos, quer mais recentemente nos países do continente europeu, como a França e a Espanha. Estes estudos centram-se inicialmente na identificação do tipo de liderança utilizado e nos seus efeitos sobre a “eficácia” da escola. No entanto, ao contrário do que acontece nos outros países, em Portugal não existem “*investigações significativas que permitam caracterizar profissionalmente os directores das escolas e o modo como exercem as suas funções*”. (Barroso, 2005).

Numa análise da literatura mais recente relativa a investigações sobre os directores das escolas secundárias nos Estados Unidos (“principals”) e no Reino Unido (“heads”), Dick Weindling (1990) conclui que: “*O estilo de liderança do director parece ser mais complexo na realidade do que indicam a maioria das concepções e modelos*”. (p.194)

Muita da investigação que tem sido produzida nestes países sobre os directores de escolas está associada a projectos que visam determinar as características dos “bons directores”, com o fim de identificar as competências necessárias ao correcto exercício deste cargo, tendo em vista determinar normas de selecção ou definir programas de formação. Fazendo uma síntese dos resultados destas observações realizadas nos Estados Unidos, Sergiovanni (1991) mostra a semelhança entre os resultados obtidos sobre o trabalho dos directores de escolas e as conclusões a que chegou Mintzberg (1973). Assim, caracterizou o trabalho dos administradores como breve e fragmentado. As actividades eram não só, variadas mas pouco padronizadas, desconexas e

intersectadas por coisas triviais, contribuindo para a mudança frequente de humor e de disposição intelectual dos administradores. Apesar da utilidade destes estudos descritivos das tarefas dos gestores escolares ser evidente, eles são, contudo, insuficientes para explicar as razões porque os directores executam essas tarefas ou o modo como eles as executam.

Dos estudos sobre a escola realizados em Portugal, é de destacar um questionário aplicado, em 1994, aos 54 directores executivos das escolas que se encontravam no regime experimental⁸. Este questionário obteve uma taxa de retorno de 87% e incidiu sobre os seguintes domínios: perfil pessoal e profissional; o exercício de funções de director executivo; auto-avaliação de competências e do desempenho do cargo. Do conjunto de dados obtidos (Barroso, 1995c, volume I) é possível traçar um "retrato-tipo" destes responsáveis pela gestão das escolas: é um professor licenciado (72%), pertencente ao quadro da escola (89%), do sexo masculino (66%), entre os 30 e os 50 anos de idade (74%), com mais de 15 anos de serviço (70%), mais de 5 anos na mesma escola (75%), membro do conselho directivo da escola na altura em que concorreu a director executivo (78%) e em especial, presidente (68%), ou delegado escolar (67%) no caso das áreas escolares e, normalmente, sem qualquer formação específica em gestão escolar (43%), ou com uma formação incompleta (15%). Entre os principais traços característicos desse "retrato" são de destacar: a) a elevada taxa de masculinização existente entre os directores executivos, não só em termos absolutos, mas tendo em conta a distribuição do corpo docente pelos dois géneros; b) a importância que a experiência, quer como professor, quer como titular de cargos de gestão, teve no processo de selecção dos directores executivos; c) a existência de fortes laços profissionais com a escola onde exercem funções, nomeadamente no exercício de cargos de gestão; d) ausência ou deficiente formação específica no domínio da gestão escolar, num número significativo de directores executivos.

A existência de uma razoável homogeneidade das características dos directores executivos pode resultar essencialmente do facto de ser um número reduzido de escolas, dos critérios adoptados para a escolha das escolas em experiência e de uma "certa imagem de director executivo" promovida pelos serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação.

⁸ No âmbito do Decreto-Lei Nº 172/91

A análise das características pessoais e profissionais dos directores executivos envolvidos na experiência permite identificar alguns dos critérios que se revelaram dominantes quer na motivação para a apresentação de candidatura, quer na própria selecção dos directores executivos. Esses critérios foram: a) a importância dos atributos típicos de uma imagem masculina da gestão escolar; b) a experiência profissional docente e de gestão escolar relevantes; c) a forte ligação à escola a que se candidatavam, nomeadamente pelo exercício de cargos de gestão; d) o pouco relevo dado à formação específica no domínio da administração e gestão escolar.

Ainda segundo dados obtidos no mesmo estudo (Barroso, 1995c, volume 1), é possível identificar algumas das principais diferenças e continuidades entre os perfis funcionais dos directores executivos que se encontravam nas escolas regidas pelo decreto-lei 172/91 e a situação anterior, ao abrigo do regime aprovado pelo decreto-lei 769-N76. Ao nível das diferenças, verificou-se um aumento da percentagem de directores do sexo masculino, uma maior preocupação pelos aspectos relativos à "gestão operacional", um reforço do papel arbitral do director executivo, uma intensificação das relações externas; uma maior visibilidade do papel exercido pelo director executivo; uma redução da intervenção pedagógica e da coordenação do trabalho docente e desvalorização da função educativa do director executivo junto dos alunos. No que respeita às continuidades, verificaram-se elevadas percentagens de directores executivos que pertencem ao quadro da escola e exerciam funções de presidente de conselho directivo na escola em que se candidataram; não parece ter havido uma "mudança substancial" no modo como exercem as suas funções, quando comparado com o modo como tinham exercido as funções de presidente do conselho directivo; são adeptos da acumulação deste cargo com o de presidente do conselho pedagógico; recusam assumir uma função "meramente executiva", subjacente à descrição das suas atribuições e competências estabelecidas pelo quadro legal e existe um défice de formação específica, no domínio da administração escolar, existente num número elevado de directores executivos.

De registar, finalmente, que muitas das características detectadas no estudo de 1995 não diferem substancialmente das identificadas nos estudos realizados sobre o processo de aplicação do decreto-lei 115-A/98 (Barroso, 2001), como se pode ver no relatório onde são apresentados os resultados de um questionário aplicado a uma

amostra representativa de "presidentes de conselhos executivos" ou "directores executivos" em funções:

Quanto ao Presidente do Conselho ou Director Executivo, os docentes que exercem a função de topo na gestão das escolas ou agrupamentos mostram um perfil caracterizado por um índice de feminização muito inferior ao do conjunto do corpo docente, havendo quase tantos docentes do género masculino como do género feminino. São maioritariamente licenciados, com mais de 20 anos de serviço docente, oriundos dos ciclos ou níveis de ensino mais elevados existentes na unidade, não possuem a formação especializada legalmente prevista, fundamentando a sua qualificação na experiência adquirida anteriormente no desempenho de funções idênticas, em muitos casos na mesma escola que agora dirigem. (Afonso e Viseu, 2001, p. 42).

Estes estudos permitem caracterizar os presidentes em exercício, embora pouco nos digam sobre as competências para o exercício da sua actividade.

3.2.1. O Director - Gestor

Ser actualmente Presidente do Conselho Executivo é uma tarefa muito complexa. É exigido ao Presidente e à sua equipa um processo de permanente actualização, desenvolvimento, acção, decisão, investimento e criatividade. As grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas, passaram a exigir um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo perfil de dirigente, com formação e conhecimentos específicos para o cargo e a função de *director-gestor* (Andrade, 2004). Segundo o mesmo autor, esta perspectiva evidencia o conceito de liderança educacional, indispensável a um bom director de escola. A essência da gestão é fazer a instituição operar com eficiência e a eficácia da gestão depende, em grande parte, do exercício efectivo da liderança.

Perrenoud (2002) refere, entre as variáveis necessárias para aumentar, lenta, mas seguramente, a eficácia do sistema educativo, a existência de chefias que exerçam uma liderança profissional, mais do que o controlo burocrático. Este autor desenvolve a ideia de que a profissionalização da actividade docente não apaga as funções de gestão, em

particular a de presidente da instituição. Desempenhar o papel de líder neste contexto, deveria consistir, no entanto, em exercer sobretudo uma *liderança profissional*, em vez de uma autoridade burocrática. A este propósito Perrenoud (2002) cita os estudos de Bouvier (1994), Gather Thurler, (2001) e Pelletier (1996).

O conceito de "profissionalização da gestão" é ambíguo e tem tido diferentes usos: para uns, ele traduz, fundamentalmente, a ideia de que é preciso aumentar a qualificação dos professores capacitando-os para o exercício de cargos de gestão; para outros, ele pretende significar que a gestão das escolas é uma função distinta da docência, a que deve corresponder uma formação específica e uma carreira autónoma (mesmo que o recrutamento seja feito só com base nos professores e em outros técnicos de educação); para outros ainda, significa que a gestão escolar não se distingue da gestão empresarial e que só os "gestores profissionais", com formação ou experiência neste tipo de actividade, reúnem as condições essenciais para exercerem estes cargos.

A diversidade e amplitude destes significados remetem para a discussão de saber: se a gestão de uma escola é uma "função" ou uma "profissão"; se a formação dos seus responsáveis é uma "especialização" ou uma "graduação"; e se, na "gestão escolar", é mais importante o substantivo que o adjetivo.

Alguém tem de representar o estabelecimento de ensino no exterior e responsabilizar-se pelo funcionamento do todo, no interior, com direito de decidir em última instância. É desejável que este aspecto da função seja o corolário, em vez do inverso, de uma liderança profissional. Não há liderança se o papel do presidente da instituição se limita à administração dos aspectos de maior gestão: composição das turmas, atribuição de serviço, horários, equipamentos, orçamentos, espaços, segurança, etc. Estas funções são necessárias, mas deve-se esperar do chefe que seja, em primeiro lugar, um dos elementos que concebem e animam o projecto de escola e, de modo ainda mais fundamental, aquele que facilita o funcionamento cooperativo, a divisão do trabalho, as tomadas de decisão, a identificação e o tratamento dos problemas, incluindo prioritariamente, problemas pedagógicos, tais como a coerência entre as práticas e as exigências, o desenvolvimento de dispositivos de pedagogia diferenciada, o uso das tecnologias, as orientações curriculares, etc. (Perrenoud, 2002). O presidente do Conselho Executivo deveria ser o centro dos processos de mudança pedagógica (Gather

Thurler, 2001, Perrenoud, 1999). Para não ser absorvido pela gestão, deveria delegar uma parte das tarefas a uma equipa de direcção ou profissionais competentes em diferentes domínios. Para tal torna-se essencial a formação no sentido de uma liderança pedagógica e transformacional. A importância de uma liderança forte, dinâmica, democrática e orientada na perspectiva da melhoria da educação e da formação dos alunos é provavelmente o critério essencial (Grilo, 1996).

Da análise dos resultados de auto-avaliação das escolas e das observações efectuadas pelos consultores Saraiva, P.M., Burguete, N. & Orey, J. (2002), pode-se referir que as escolas que obtiveram pontuações mais elevadas apresentavam um modelo em que a liderança era bastante empenhada, mas talvez excessivamente centralizada na figura do director ou da direcção e baseada no respectivo voluntarismo. Os directores apresentavam-se como os grandes dinamizadores e divulgadores da missão, visão e valores, mantendo um contacto de grande proximidade com a comunidade escolar, que geralmente reconhecia o seu empenho e dedicação.

Na análise do ISERP (International School Effectiveness Research Programme), no estudo lançado em 1992 que visava determinar os factores que caracterizam as escolas eficazes, as escolas típicas e as escolas ineficazes, baseando-se numa mistura de metodologias quantitativas e qualitativas, os estabelecimentos de ensino que obtiveram mais sucesso na sua categoria foram caracterizados por vários traços, onde o papel da liderança surge de forma evidente.

Joaquim Azevedo (2003b) a propósito do perfil dos gestores diz:

“A um director de uma escola deve exigir-se que, além de ser um bom gestor, seja um bom líder da comunidade escolar, que esteja permanentemente preocupado (e ocupado) a incentivar as equipas de trabalho e a melhorar continuamente a qualidade da educação. Este gestor e líder tem de saber edificar equipas e definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição educativa para uma melhoria permanente. (Azevedo, 2003 b, p.83)

Assim o director tem que possuir um conjunto de competências que vão desde as competências técnicas e de conhecimento, às competências relacionais e pessoais, do *saber*, ao *saber fazer* e ao *saber ser*.

3.2.2. Concepções do Papel de Director

Os estudos apresentados anteriormente sobre o trabalho e perfis funcionais dos reitores e directores de escola, no exterior e em Portugal, mostram que, apesar das diferenças formais existentes nos vários “modelos” legais, *existe uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas* (Barroso, 2005). Contudo, como refere o mesmo autor, esta continuidade esconde diferenças substanciais quanto às representações e princípios de justificação para o exercício deste cargo, presentes quer nos diplomas legais que regulam esta matéria, quer na própria prática dos actores. Assim, de um ponto de vista político e administrativo, é possível identificar quatro concepções diferentes de directores de escolas:

- i) a *concepção burocrática, estatal e administrativa*, em que o director é visto como um representante do Estado na escola, executando e vigiando o cumprimento das normas vindas da administração, constituindo um elo de ligação entre a comunidade educativa e a administração central e regional;
- ii) a *concepção corporativa, profissional e pedagógica*, em que o director é visto como um *primus inter pares*, (Barroso, 2005), um intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais ou regionais do Ministério mas que constitui um garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração;
- iii) a *concepção gerencialista*, em que o director é visto como um gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos recursos, a formação e o desenvolvimento de competências técnicas específicas e a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados;
- iv) finalmente a *concepção político-social*, em que o director é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), procurando construir um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do "bem comum" educativo que a escola deve garantir aos seus alunos.

Embora estas concepções tenham funcionado como referentes ideais do exercício do director de escola, ao nível da produção de diferentes diplomas, elas nunca se encontram isoladas na prática profissional dos responsáveis pela direcção das escolas. Este facto é tanto mais notório quanto a crescente complexidade da organização escolar e a margem de autonomia estratégica inerente aos diferentes actores sociais se encarregaram de criar um fosso crescente entre o que é prescrito e o que é praticado, ou seja entre a concepção legal dominante e as diversas concepções que são postas em acção (Barroso, 2005).

3.3. As Competências dos Directores

As diferentes concepções do papel do director, embora raramente se encontrem isoladas, remetem naturalmente para um conjunto de práticas que implicam o domínio de determinadas competências. Assim, e no contexto deste estudo, torna-se importante reflectir sobre as tarefas, atribuições e competências dos directores em contexto escolar.

Algumas investigações com o fim de categorizar os diversos tipos de funções e papéis desempenhados no contexto escolar e o modo como são exercidos, procuram ir mais longe do que a simples descrição de tarefas.

Um exemplo, já clássico, deste tipo de investigação foi realizado por uma equipa da Open University de Londres (Morgan, Hall & Mackay, 1983) sobre o processo de nomeação dos directores de escolas em Inglaterra, tendo-se baseado no modelo proposto por Katz (1974) para analisar as tarefas de gestão que eles deveriam realizar. Para Katz, os "chefes executivos" de uma empresa desempenham três grandes categorias de tarefas: «técnicas» (de acordo com a natureza específica das actividades da organização); «de concepção» (relativas ao funcionamento global e controlo da organização); «relações humanas» (abrange todos os aspectos da gestão de pessoal). Na adaptação que fizeram deste modelo, Morgan e a sua equipa (1983) acrescentaram uma quarta categoria de tarefas «gestão externa» (relações com a comunidade e prestação de contas).

Com base nestas quatro categorias, estes investigadores foram descrever as tarefas que um director de uma escola secundária deve desempenhar (a partir de estudos realizados com casos concretos), tendo criado um conjunto de dezasseis sub-categorias com uma descrição precisa das tarefas a que corresponde cada uma (cf. Quadro 4).

TAREFAS DE RELAÇÕES HUMANAS/LIDERANÇA E GESTÃO DE PESSOAL	<ul style="list-style-type: none">•Motivação•Desenvolvimento do pessoal•Resolução de conflitos•Comunicação
TAREFAS TÉCNICAS/EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none">•Identificação dos objectivos•Currículo académico•Acompanhamento pessoal dos alunos•“<i>Ethos</i>”- “ ritual” escolar e as regras de conduta•Recursos
TAREFAS DE CONCEPÇÃO/GESTÃO OPERACIONAL	<ul style="list-style-type: none">•Planificação, organização, coordenação e controlo•Afectação do pessoal•Avaliação do ensino e manutenção de dossiers•Edifícios, terrenos e instalações
TAREFAS DE GESTÃO EXTERNA/PRESTAÇÃO DE CONTAS E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none">•Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais.•Pais e comunidade em geral.•Empregadores e organismos externos

Quadro 4.Tarefas de um director de uma escola secundária, segundo Morgan, Hall & Mackay (1983)

Na mesma altura, Anne Jones (1988) desenvolveu uma investigação junto de 500 membros da " Secondary Heads Association", em Inglaterra, com o fim de determinar como é que os directores de escolas viam o seu trabalho, as competências que consideravam mais importantes desenvolver e que necessidades de formação exprimiam. Jones construiu uma lista de dezasseis tarefas, agrupadas em quatro categorias, que os directores de uma escola secundária deviam praticar, de acordo com uma análise funcional do seu cargo.

Esta lista (semelhante à elaborada por Morgan, Hall & Mackay, 1983) foi, posteriormente, objecto de uma hierarquização em função das prioridades atribuídas pelos participantes, quanto à sua importância para o desempenho do cargo, e quanto às necessidades de formação. (cf. Quadro 5)

LIDERANÇA

- Liderança - Exercer a liderança sobre o trabalho realizado na escola.
- Filosofia - Desenvolver uma base filosófica para definição das políticas, das finalidades e dos objectivos.
- Integração - Coordenar e integrar o trabalho da escola como um todo.
- Inovação - Possibilitar que se realizem inovações e mudanças de maneira adequada e efectiva.

ORGANIZAÇÃO

- Organização - Organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de actividades curriculares e extracurriculares e para a administração.
- Planificar - Prever, avaliar, planificar e decidir prioridades.
- Avaliar - Avaliar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas.
- Gerir recursos - Tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos, edifício.

RELAÇÕES HUMANAS

- Gerir pessoal - Selecção, avaliação, supervisão, desenvolvimento.
- Gerir alunos - Contactos, cuidados, disciplina, comunicação, ensino.
- Gerir relações - Gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.
- Gestão de si mesmo - "Stress", tempo, lazeres, relações pessoais, saúde.

RELAÇÕES EXTERNAS

- Comunicações, relatórios para as autoridades escolares.
- Comunicações e relações com os pais e comunidade em geral.
- Comunicações e relações com o meio local: outros serviços e dependências, empresas.
- Manter-se ao corrente do processo de desenvolvimento local e nacional, legislação, tendências sociais, económicas e de emprego, pensamento educativo.

Quadro 5. Tarefas de um Director de escola, segundo Jones (1988)

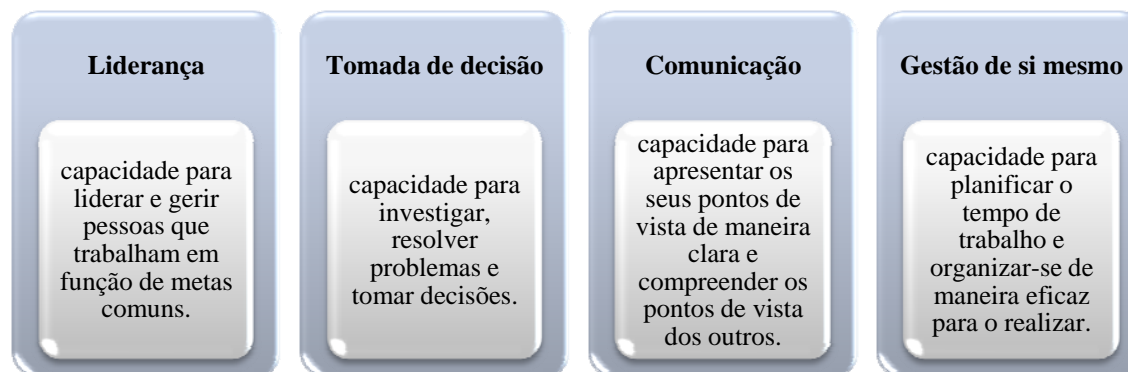
Apesar destas análises das tarefas dos directores estarem condicionadas pela especificidade do processo de administração das escolas no Reino Unido, a maior parte das categorias e subcategorias propostas é extensível ao desempenho deste cargo em muitos outros países e épocas. Foi possível verificar isso mesmo, num estudo comparativo entre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias nos Estados membros da Comunidade Europeia (Barroso & Sjorslev, 1991), em que as funções que são atribuídas, nos diferentes países, aos directores de escola, se podem agrupar em quatro grandes domínios comuns: «administrativo e financeiro»; «pedagógico e educativo»; «relações internas»; «relações externas», cujo conteúdo é semelhante ao das categorias anteriormente referenciadas. De referir ainda o desenvolvimento de algumas linhas de pesquisa, em particular nos Estados Unidos, na sequência dos estudos sobre as escolas eficazes, onde a acção do director é identificada como um dos factores determinantes do "sucesso" da escola.

Em muitos desses estudos (Blumberg & Greenfield, 1980, Leitwood & Montgomery, 1986, Southworth, 1990, entre outros) são identificadas várias

características comuns aos directores das escolas consideradas "eficazes". Entre essas características, destaca-se a influência que a acção do director exerce sobre o clima e a cultura da organização, nomeadamente através da capacidade que ele tem (nas "escolas eficazes") para definir prioridades baseadas na missão central da escola e obter o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização.

Numa síntese que Weindling (1990) faz de um desses estudos, aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções de director, com que a maior parte dos investigadores estão actualmente de acordo: a) a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; b) a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; c) a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; d) fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas; e) capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola - uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos. Os resultados destas investigações encontram-se hoje incorporados em diplomas normativos que regulam a formação ou o exercício profissional dos directores de escolas em vários países. Refira-se a título de exemplo, o perfil profissional que decorre do "National Standards for Headteachers", definido em 1998 pela Teacher Training Agency do Reino Unido e o que decorre do "Protocole d'accord relatif aux personnels de direction" assinado, em 2000, pelo Ministro da Educação de França e o secretário-geral do Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale”.

O "National Standards for Headteachers", depois de definir qual a principal missão do director da escola, de inventariar os resultados esperados com o exercício da sua efectiva liderança e de identificar os conhecimentos profissionais que deve possuir, apresenta uma lista de "skills" e atributos de que destacamos os seguintes: (cf. Quadro 6)



Quadro 6. Skills for Headteachers, segundo o National Standards for Headteachers (1998)

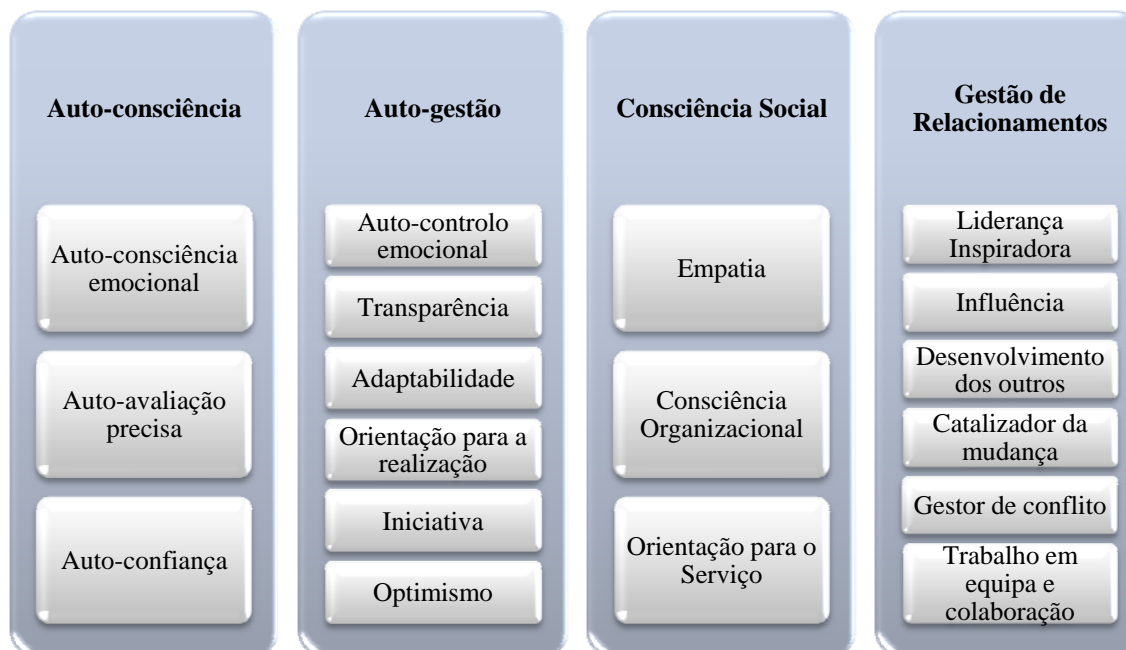
Quanto ao exercício das funções de liderança e de gestão da escola por parte do director, são definidas as seguintes áreas-chave: direcção estratégica e desenvolvimento da escola; ensino e aprendizagem, liderança e gestão do pessoal docente e não docente; uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos; prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à comunidade educativa em geral sobre o funcionamento da escola e seus resultados.

O outro documento - Protocole D'accord Relatif aux Personnels de Direction (2000) - contempla os seguintes domínios: as missões do director da escola; domínios de actividade; competências requeridas. (cf. Quadro 7)

Missões do director da escola <ul style="list-style-type: none">• Representar o Estado.• Dirigir a escola.
Domínios de actividade <ul style="list-style-type: none">• Conduzir uma política pedagógica e educativa da escola ao serviço do sucesso escolar dos alunos, associando neste processo os diferentes membros da comunidade educativa.• Conduzir e animar a gestão do conjunto dos recursos humanos.• Assegurar a ligação com o meio envolvente.• Administrar a escola.
Competências requeridas <ul style="list-style-type: none">• Saber administrar a escola.• Saber construir em concertação com diferentes instituições e actores a política pedagógica e educativa da escola.• Saber impulsionar, animar e conduzir esta mesma política pedagógica e educativa.

Quadro 7. Domínios definidos no âmbito do Protocole D'accord Relatif aux Personnels de Direction (2000)

Embora não se situe no contexto escolar, Goleman (1998), teoriza as competências da inteligência emocional fundamentais para o bom desempenho como líder. Validado mais tarde com Richard Boyatzis (2002), este modelo, que era meramente teórico quando foi apresentado em 1998 (Goleman, 1998), define a existência de cinco blocos de competências: a auto-consciência, a auto-regulação, a auto-motivação, a empatia e as competências sociais. A reformulação realizada por Goleman, Boyatzis & McKee, (2002) redefine essas competências (cf. Quadro 8).



Quadro 8. Blocos de competências de inteligência emocional (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002)

É interessante verificar que muitas das características que actualmente são consideradas mais importantes para a liderança educacional estão também presentes nesta listagem e são trabalhadas na formação.

Em Portugal, no âmbito da formação em administração e gestão escolar, são definidas algumas componentes a trabalhar. As normas para a realização da formação⁹, com duração mínima de 250 horas, abordam as seguintes componentes: uma componente geral de ciências da educação, uma componente específica e o desenvolvimento de um projecto; e ainda, na definição dos perfis de formação, são apresentados um conjunto de competências globais a desenvolver. Tendo como objectivos qualificar para o exercício das funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino (Despacho Conjunto nº 198/99 de 3 de Março), propõem o desenvolvimento das seguintes competências:

Competências de análise crítica:

- *Analisar e interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente nos domínios da sociologia da educação e da escola, da política educativa ou da educação comparada, da teoria*

⁹ Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril e Regulamento de Acreditação dos Cursos de Formação Especializada.

curricular e das ciências da organização, e ainda da administração pública e do direito administrativo;

- *Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional.*

Competências de intervenção:

- *Liderar processos de inovação, envolvendo a comunidade educativa e criando redes de apoio à mudança na escola;*
- *Promover a participação da comunidade educativa nos processos de tomada de decisão;*
- *Utilizar métodos e técnicas de planeamento e gestão educacional, organizacional, patrimonial, de recursos humanos e financeiros, designadamente na programação do ano lectivo;*
- *Utilizar modelos de gestão curricular na organização dos programas educacionais;*
- *Elaborar projectos educacionais e financeiros, respeitando o primado da dimensão pedagógica;*
- *Avaliar contextos, situações, programas, processos e produtos educativos, quer a nível institucional quer a nível intermédio, com vista a melhorar a qualidade dos projectos educativos;*
- *Coordenar e dinamizar programas de apoio educativo, de apoio social e de flexibilização curricular;*
- *Estabelecer programas de interacção entre a escola e o território educativo e, nomeadamente, entre a escola e a família;*
- *Promover um clima de relações humanas adequadas nas organizações escolares e gerir os conflitos.*

Competências de formação, de supervisão e de avaliação:

- *Coordenar a organização de planos e programas de formação do pessoal docente e não docente;*

- *Coordenar programas de orientação educativa e de animação social na escola;*
- *Coordenar acções e programas de investigação que permitam quer a compreensão dos fenómenos e processos educativos quer a concretização de transformações organizativas;*
- *Supervisionar a execução dos programas e processos organizativos e o desempenho do pessoal;*
- *Coordenar a avaliação do pessoal docente e não docente e dos programas de gestão curricular, de recursos humanos, de recursos físicos e financeiros.*

Competências de consultoria:

- *Colaborar na instrução e esclarecimento dos dossiers e matérias relativas ao bom desempenho das competências dos membros dos diferentes órgãos da escola;*
- *Assessorar os membros dos órgãos de administração e gestão da escola, do conselho local de educação, do centro da área educativa e do centro de formação da associação de escolas, na instrução de processos, nomeadamente para a tomada de decisão.*

Porém, estas normas de indicação geral pouco interferem nos conteúdos de formação, sendo estes da exclusiva competência das instituições do ensino superior. Isto traduz-se na prática, na existência de variados cursos de formação com orientações teóricas diversificadas e com conteúdos de formação díspares. Esta visão da formação é de teor academicista, traduzido numa concepção de universitização da formação nesta área, já que é a dimensão do saber académico/universitário que prevalece no desenvolvimento destes cursos (Costa, 2004).

Todos estes estudos, embora abordem de diferentes perspectivas e com objectivos variados, constituem um bom ponto de partida para a definição das competências fundamentais na elaboração deste estudo. Analisando os pontos de convergência entre eles é possível elaborar uma listagem fundamentada das competências consideradas importantes para o desempenho desse cargo. Elas podem agrupar-se em grandes grupos e a preocupação e importância dada a cada um deles, está na base de diferentes concepções do papel do Director de uma escola.

Síntese Conclusiva

Ao longo deste capítulo procedeu-se a uma análise dos Actores da Administração Escolar. Iniciando com uma abordagem do papel do Reitor, procurou-se compreender e enquadrar a figura do Director que se seguiu e o sistema centralizador que ainda hoje subsiste.

Verificou-se que os debates de então continuam actuais e que muitos dos argumentos usados, são novamente referidos de forma idêntica, nas discussões e tomadas de posição sobre o papel, perfil e funções do director, que se encontram nos artigos de opinião nos nossos jornais e revistas, quer na comunicação social, quer em publicações da especialidade.

Uma análise mais profunda sobre os directores e os estudos realizados, quer a nível nacional, quer internacional permitiram encontrar um conjunto de características que seria importante reanalisar, procurando verificar as continuidades e divergências. Actualmente o papel das lideranças em organizações escola, é palco de grandes discussões e perspectivas, até porque os estudos comprovam a efectiva importância de uma liderança eficaz, para a melhoria da qualidade das escolas. Nesse sentido, as várias concepções do papel do Director (Barroso, 2005) permitiram estruturar de forma mais direccionada as diferentes perspectivas, abrindo caminho para uma análise das competências a abordar. Os estudos referidos irão permitir a sistematização, no momento actual, das competências consideradas essenciais para o desempenho da função de Presidente do Conselho Executivo.

PARTE I I
A INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4
CONCEPTUALIZAÇÃO E
METODOLOGIA DO ESTUDO

CAPÍTULO 4

Conceptualização e Metodologia do Estudo

Introdução:

A reflexão realizada na primeira parte deste estudo teve como objectivo aprofundar a temática que pretendemos abordar, levantar questões, operacionalizar conceitos, situar e conhecer contextos e perspectivar o que se pretende realizar. Uma investigação é, por definição, algo que se procura e todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado *dentro de* e em *relação a*, correntes de pensamento que o precedem e influenciam (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Importa agora acrescentar um carácter sistemático aos conhecimentos e explorações realizadas. Só assim se pode, como dizem Leandro & Freire (1997) validar esses conhecimentos através de um método científico. Assim, a principal função será a compreensão e explicação dos fenómenos que se propõem estudar. Deste modo, ao longo deste capítulo iremos proceder à descrição da questão estudada, do método de estudo a utilizado e do procedimento adoptado.

4.1. Apresentação da Problemática da Investigação

Na Psicologia, tal como noutras ciências, quando se pensa em estudar uma realidade ou fenómeno no sentido de o descrever, explicar, predizer ou controlar, não se pensa geralmente de uma forma espontânea e imediata. Esta “curiosidade” científica resulta de um processo muitas vezes longo, nem sempre consciente, de recolha de questões, informações, leituras, observações, análises e interpretações.

O presente estudo tem na sua base um longo processo de construção. Fundamenta-se na experiência profissional realizada ao longo de vinte e três anos, como psicóloga escolar, no contexto das escolas secundárias. Um psicólogo escolar convive diariamente com a direcção de uma escola, acompanha o dia-a-dia, participa muitas vezes como consultor, por vezes é interveniente e não raramente acompanha a direcção, neste caso,

o presidente, em reuniões e actividades. A sua intervenção na organização é sempre, ou deverá ser, em estreita colaboração com os órgãos de gestão e administração da escola. Por outro lado, o psicólogo escolar está integrado na organização e é essencial para ele conhecer e compreender o seu funcionamento como sistema. Esta experiência, como psicólogo escolar, permitiu ao longo do tempo que se realizassem inúmeras observações, colectassem dados, levantassem questões no sentido de compreender melhor a realidade da administração escolar, os seus responsáveis e as características e competências necessárias para o desempenho das suas funções. A diversidade de personalidades, de formas de comunicar, de modos de estar e agir, encontrados nos diversos presidentes com quem se contactou, levou naturalmente a que as questões relacionadas com esta problemática se fossem formando. O contexto muitas vezes era o mesmo, mas as práticas, as estratégias e modalidades de acção eram muito diversas.

Perante a oportunidade de realizar um estudo no âmbito da Psicologia Social e das Organizações, todo este conjunto de dados, realidades e factos se organizou no sentido da necessidade de conhecer melhor os presidentes dos conselhos executivos das escolas secundárias e identificar as competências necessárias para o desempenho da sua função.

A quase inexistência de estudos e investigações a este nível em Portugal e a evolução do sistema educativo, colocando novos desafios à administração escolar, através das legislações sobre os regimes de autonomia, administração e gestão das escolas e mais recentemente ainda com a publicação do Decreto-Lei Nº 75/2008 de 22 de Abril, vieram contribuir para que a questão se pusesse com maior pertinência.

Este último decreto-lei, tal como já foi referido anteriormente, coloca a responsabilidade da eleição do Director de Escola, no Conselho Geral de Escola. Naturalmente, este órgão da administração escolar terá que estabelecer critérios, definir características e proceder a uma reflexão cuidada sobre a pessoa (o candidato a director) que melhor se deve enquadrar na sua realidade específica. Não se encontrou, a nível dos estudos portugueses, qualquer análise ou reflexão nesse sentido. Por outro lado, considerou-se que nem sempre do exterior se obtém a melhor compreensão de uma realidade ou fenómeno. Assim, a visão carecia de uma perspectiva mais profunda e fundamentada de quem vive essa realidade. Ou seja, os próprios presidentes seriam provavelmente os melhores “meios” a consultar para a recolha de dados, pois além de conhecerem a realidade, vivenciam-na diariamente, tendo que responder às situações,

problemas e desafios da realidade educativa actual. São eles que, no contexto das escolas secundárias, utilizam determinadas competências permanentemente construídas na acção, mobilizando os seus recursos pessoais e da organização, num processo de construção constante, contribuindo para a transformação quer da sua própria prática, quer da própria organização e do contexto em que ela se insere. São eles que “sabem” o que é ser presidente. Uma análise mais aprofundada dos estudos e concepções teóricas ligadas a esta problemática vieram esclarecer algumas destas questões, afastar outras, ajudar a redefinir outras tantas e a especificar melhor o âmbito do estudo a realizar.

Em Portugal, os estudos a este nível não abundam e alguns que existem, situam-se ao nível dos modelos de gestão, ou resultam de dados paralelos recolhidos aquando do acompanhamento de mudanças no sistema educativo. Vejam-se a este nível os trabalhos de João Barroso (1995c), João Formosinho (1987), Lícínio Lima (1991) e Carlos Estevão (2000), entre outros, abordados nos capítulos anteriores. Nesses estudos pode-se inferir algumas características de quem gere as nossas escolas, nomeadamente nos estudos de Barroso (1995c) em que foi possível traçar um “retrato-tipo” dos directores executivos no âmbito da aplicação, em regime de experiência, do Decreto-Lei N°172/91 e que não diferem dos resultados obtidos mais tarde (Barroso, 2001) quando da aplicação do Decreto-lei N° 115-A/98.

Por outro lado, os estudos realizados no âmbito do conhecimento das tarefas, funções e competências dos directores, quer em Portugal, quer no estrangeiro, permitiram que se definisse um grupo de competências importantes para o desempenho do cargo de Director. São exemplo todas as investigações e estudos de Morgan, Hall e Mackay (1983), Jones (1988), Weindling (1990), National Standards for Headteachers (1998), Protocole d’Accord relatif aux Personnels de Direction (2000), entre outros.

Finalmente os estudos do ISERP - International School Effectiveness Research Programme (1992), Grilo, (1996), Perrenoud, (1999 e 2002), Gather Thurler, (2001), Saraiva, Burguete. e Orey, (2002), vêm demonstrar que a liderança é um dos factores determinantes para a qualidade da escola. Daí o “peso” importante do presidente na promoção da qualidade das escolas e do ensino em geral.

Todas estas análises vieram contribuir para fundamentar, estruturar e definir linhas de acção em relação ao estudo que se pretende realizar. As motivações ligadas às

áreas de interesse derivadas da prática profissional, aliaram-se a um conjunto de leituras e estudos que permitiram definir objectivos concretos, delinear o *design* em termos de investigação e desenvolver um procedimento para a sua concretização.

4.2. Objectivos do Estudo

No rumo a traçar para a realização de um estudo é indispensável partir da definição de objectivos, pois são eles que, quando operacionalizados, orientam a condução de uma investigação (Leandro & Freire, 1997).

Procurando essa operacionalização dos propósitos do actual estudo, podemos referir duas dimensões principais: a primeira pretende conhecer de uma forma objectiva quem exerce actualmente as funções de presidente do conselho executivo; a segunda visa conhecer, partindo da opinião dos próprios presidentes, o conjunto de competências, por eles consideradas como essenciais, para o exercício da sua função.

Para tal propõe-se numa atitude exploratória desenvolver um estudo, que pretende investigar, descrever e conhecer quem são os presidentes e quais competências que eles valorizam no desempenho do seu papel. Desse modo, poder-se-ão encontrar continuidades e descontinuidades em relação aos estudos realizados anteriormente (Barroso, 1995c). Por outro lado, pode-se constituir uma lista de competências de desempenho, que estando fundamentada nas pessoas que actualmente exercem esse cargo, poderá contribuir para tornar mais claro, quais são actualmente as prioridades dos presidentes ao nível das competências. Este tipo de levantamento pode trazer implicações quer ao nível da formação em administração escolar, quer na escolha e eleição dos futuros Directores de Escola.

Trata-se portanto de um estudo exploratório, numa metodologia indutiva, que visa mais descrever uma realidade, identificar variáveis e inventariar factos (Leandro & Freire, 1997), do que confirmar ou infirmar hipóteses específicas de investigação.

4.3. Método

Quando se refere ao método científico, está-se a referir a um conjunto de regras básicas para desenvolver uma investigação. Esta investigação ou estudo tem por objectivo a produção de novos conhecimentos, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Nos capítulos que se seguem procura-se abordar os diferentes passos desse caminho.

4.3.1. Questão Científica

“Uma experiência é simplesmente uma questão dirigida à natureza, enquanto a medida é a anotação da resposta. Mas, antes de efectuar a experiência, deve-se pensar nela, isto é, formular a pergunta que se quer dirigir à natureza, e, antes de se tirar a conclusão da medida, deve-se interpretá-la, isto é, compreender a resposta da natureza. Compete ao teórico efectuar essas duas tarefas” (Max Planck, 1963, citado por Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2004, p.76).

Seguindo a linha de pensamento destes autores, as questões deste estudo são dirigidas a uma realidade, a realidade escolar, e de uma maneira mais específica aos “actores” da administração escolar – os presidentes. Assim, e no seguimento do enquadramento realizado nos capítulos anteriores, este estudo procura explorar duas questões.

A primeira questão detém-se sobre a caracterização da população a estudar, ou seja, saber quais são as características dos actuais presidentes dos Concelhos Executivos. A sua caracterização deverá abordar parâmetros como: se são homens ou mulheres, que idade possuem, qual a sua área inicial de formação, há quantos anos exercem o cargo, se têm formação específica para o desempenho do mesmo e qual é essa formação.

A segunda questão é a questão capital deste estudo, pois procurará definir, com base em quem está no terreno, um conjunto de competências básicas consideradas mais

importantes e essenciais para o exercício da função de presidente. Formulando a questão: quais as competências consideradas essenciais pelos presidentes dos Conselhos Executivos para o exercício das suas funções?

Procura-se então, neste estudo, recolher um conjunto de dados, informações e factos que nos permitam responder de forma fundamentada a estas questões.

4.3.2. Hipóteses e Variáveis

Um trabalho de investigação, mesmo com objectivos exploratórios e descritivos precisa de definir as “linhas” que guiarão o trabalho de recolha e análise dos dados.

Sendo um estudo exploratório, mais do que hipóteses, torna-se pertinente levantar algumas questões, nomeadamente as já formuladas anteriormente e algumas outras mais específicas:

1. Quais as competências consideradas mais importantes para o desempenho do cargo de presidente do Conselho Executivo numa escola secundária?
2. Quais as três competências consideradas essenciais para o desempenho do cargo de presidente do Conselho Executivo numa escola secundária?
3. A escolha das competências consideradas mais importantes varia conforme:
 - a) a Direcção Regional a que pertencem os presidentes
 - b) o género
 - c) o grupo etário
 - d) o tempo de serviço no cargo
 - e) a formação de base
 - f) a formação específica na área da administração e gestão escolar
4. Como podemos caracterizar os presidentes dos Conselhos Executivos conforme:
 - a) a Direcção Regional a que pertencem
 - b) o género
 - c) o grupo etário
 - d) o tempo de serviço no cargo
 - e) a formação de base
 - f) a formação específica na área da administração e gestão escolar

É a resposta, ou descrição dos actos relacionados com estas questões que se irá procurar analisar ao longo deste estudo, pretendendo assim contribuir para um melhor conhecimento da população que se está a estudar.

Na sequência destas questões e visando a operacionalização do estudo definiu-se um conjunto de variáveis como: o *Género*, o *Grupo Etário*, o *Tempo no Desempenho do cargo*, a *Formação de Base*, a *Direcção Regional de Educação* a que pertencem, a *Formação Específica* para o cargo e as *Competências*.

Definindo-as em termos conceptuais:

O *Género*: sexo masculino ou sexo feminino

Os *Grupos Etários*: idade de cada presidente.

Tempo no Desempenho do Cargo: número de anos que desempenha o cargo de presidente do Conselho Executivo.

Formação de Base: formação apresentada para ingresso na função docente. Foram definidas seis áreas de formação de base: área das Ciências; a área das Tecnologias; área das Economias; área das Ciências Sociais; a área das Línguas e área das Artes.

Direcção Regional da Educação: direcção geral da educação a que pertence. Foram definidas as mesmas direcções regionais que as definidas pelo Ministério da Educação. Temos assim, seis direcções: DREN – Direcção Regional da Educação do Norte; DREC – Direcção Regional da Educação do Centro; DREL – Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo; DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo; DREAL – Direcção Regional de Educação do Algarve e ILHAS – Açores e Madeira

Formação Específica para o cargo: formação realizada na área da Administração e Gestão Escolar. Podem ser diferentes tipos de formação: Curso Superior Especializado, Pós-graduação, Mestrado, ou outros.

Competências: serão as acções realizadas no contexto escolar, pelos responsáveis da administração escolar, tendo sempre em consideração “que essas

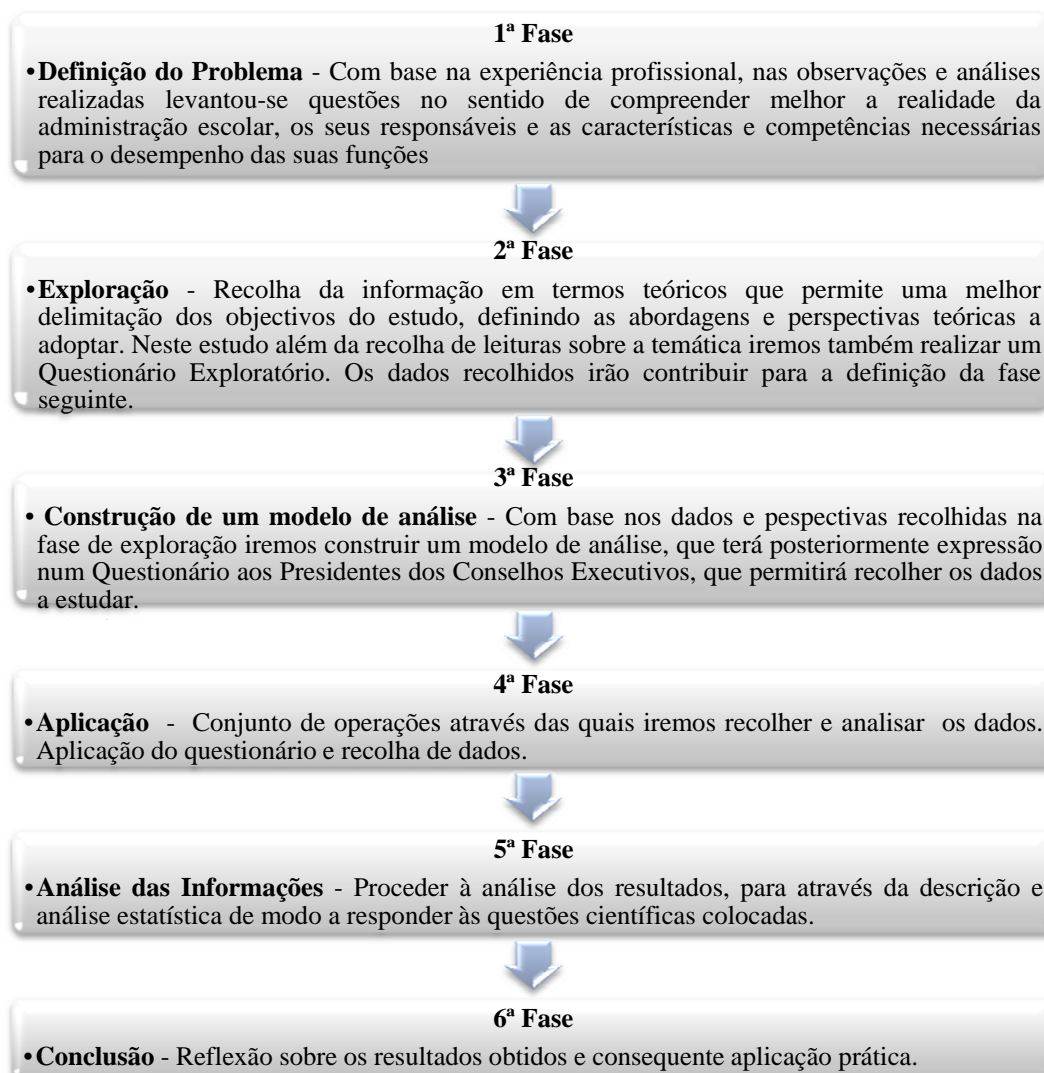
competências resultam de um processo permanente de construção em que as características do indivíduo intrínsecas ou adquiridas, estão *na e pela* acção a ser exercidas e avaliadas como válidas neste contexto organizacional.” (pág. 21, do Capítulo 1). A descrição das vinte competências, que foram definidas como importantes para o desempenho da função de presidente, será apresentada no capítulo respeitante à construção do questionário.

Estas variáveis irão permitir recolher informação que, depois de analisada e interpretada, poderá responder às questões científicas formuladas e contribuir para, por um lado, responder à “curiosidade” científica, e por outro, ajudar a construir um referencial útil em termos de aplicação prática.

4.3.3. O Design

Como qualquer projecto que se queira implementar, um estudo desenvolve-se por várias fases. Mas, um estudo científico, além de exigir uma planificação cuidada de todas essas fases, obedece a regras metodológicas e carece de ser sempre fundamentado objectivamente, ou através de factos ou através de análises estatísticas que os comprovem e verifiquem da sua validade. Por isso, antes de se iniciar um estudo é importante definir o seu “desenho”, construindo-se assim, uma planificação que conduzirá às metas a que se propõe. Importa, acima de tudo que se seja capaz de conceber e pôr na prática um dispositivo que permita o esclarecimento das questões formuladas, ou seja um método de trabalho (Quivy & Campenhout, 1995).

Para tal, é fundamental proceder à ruptura com os preconceitos e falsas evidências, construindo um sistema conceptual organizado, que depois possa ser verificado pelos factos. Nesse sentido, torna-se essencial definir as diferentes fases do processo de pesquisa, de forma a constituir as linhas de acção por onde nos iremos guiar (cf. Quadro 9).



Quadro 9. Diferentes fases do design do estudo

Reflectindo um pouco sobre este plano de estudo, pode-se referir que nos encontramos em plena segunda fase, pois após a questão inicial, já foi realizado um conjunto de pesquisas, leituras e análises das diferentes problemáticas, que permitiram definir melhor a problemática e as concepções teóricas subjacentes à sua análise.

Assim, trata-se neste momento de prosseguir com o estudo, continuando a exploração através da análise de um Questionário Exploratório. Enquanto as operações de leitura visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização, o Questionário Exploratório irá ajudar a ter um contacto com a realidade vivida no contexto escolar pelos presidentes.

Na fase seguinte, trata-se de construir um modelo de análise, procurando, num processo complexo, mas necessário, o distanciamento da informação recolhida, ao

mesmo tempo que se procura dominar as ideias reunidas para definir as orientações no sentido de responder às perguntas de partida (Quivy & Campenhout, 1995). Será também nesta fase realizado um conjunto de operações, através das quais o modelo de análise é submetido aos testes dos factos e confrontado por dados observáveis. Dessas operações fará parte a construção de um Questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias.

Em seguida, numa nova fase proceder-se-á à aplicação e recolha dos dados conseguidos pelo Questionário, reunindo as respostas obtidas em sistemas que permitam a sua análise. Em seguida, na fase da análise da informação, procura-se verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às questões de investigação levantadas, utilizando para tal metodologias estatísticas que permitirão não só compreender o que é esperado, mas também interpretar os factos inesperados que possam surgir, de modo a poder aperfeiçoar o modelo de análise e/ou propor pistas de reflexão e de investigação futuras.

A última fase deverá reflectir sobre o que foi realizado, permitindo apresentar os contributos para o melhor conhecimento da problemática, procurando apresentar também algumas considerações de ordem prática.

4.3.4. Procedimento

Após a análise das diferentes fases do Design do presente estudo, torna-se essencial descrever como iremos operacionalizar essas fases. Nesse sentido é fundamental proceder a uma descrição detalhada dos procedimentos, instrumentos e metodologias que iremos aplicar no estudo da nossa população.

4.3.4.1. População

Tal como ficou definido no nosso plano de investigação, encontramos-nos numa fase em que se torna necessário prosseguir, depois do levantamento teórico da problemática, com a exploração numa dimensão mais operacional ou prática.

Um ponto de partida essencial em qualquer estudo é definir a população que vai ser alvo dessa investigação. Neste estudo essa população é muito evidente. Vai-se estudar os presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias.

Quando se realiza um estudo na área da Psicologia tem-se geralmente um conjunto de pessoas ou indivíduos que participam, constituindo os principais alvos da investigação.

Por vezes estuda-se a população completa, outras vezes é necessário definir uma amostra. Uma vez que a totalidade da população que se pretendia estudar - os Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias - era apenas de cerca de 417 presidentes, optou-se por envolver todos os elementos da população. Para tal, procedeu-se à listagem de todas as Escolas Secundárias existentes no país com base no Roteiro de Escolas do Ministério da Educação¹⁰. Inseriu-se nesta categoria todas as escolas secundárias e as escolas secundárias com 3º ciclo. Os dados recolhidos incluíam o nome da escola, o tipo de escola, o contacto electrónico não institucional e o contacto telefónico.

A escolha das escolas secundárias como população justifica-se pelo conhecimento em termos profissionais que se detém do contexto e pela diversidade de modalidades de formação¹¹ que possuem actualmente, estando assim num processo de permanente renovação e mudança, constituindo um grande desafio para os seus órgãos dirigentes.

As escolas em Portugal distribuem-se pelo território nacional, estando agrupadas em direcções regionais de educação. Considerou-se importante manter a distribuição de acordo com as direcções regionais, pois poder-se-ia assim verificar se haveria diferenças entre as várias direcções. Foram, portanto consideradas 417 escolas secundárias distribuídas do seguinte modo pelas direcções regionais de educação (cf. Tabela 1).

¹⁰ <http://roteiro.min-edu.pt/>

¹¹ A maior parte das escolas secundárias incluem as várias modalidades de formação: Cursos Gerais do Ensino Regular, Cursos Profissionais, Cursos de Educação Formação - CEF, Ensino Recorrente, Cursos Educação e Formação de Adultos - EFA, além de Centros Novas Oportunidades e outros. Quando possuem também o 3º Ciclo do Ensino Básico (que são a maioria) possuem também ensino regular do 7º ao 9º ano e CEF para esse nível de ensino, lidando muitas vezes com questões de abandono escolar, insucesso e problemáticas sociais complexas.

AS COMPETÊNCIAS DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS
ESCOLAS SECUNDÁRIAS

DREN – Zona Norte	116 escolas
DREC – Zona Centro	99 escolas
DREL – Zona de Lisboa	128 escolas
DREA – Zona do Alentejo	32 escolas
DREAL – Zona do Algarve	16 escolas
ILHAS – Açores e Madeira	(20 + 6) = 26 escolas
Total	417 escolas

Tabela 1. Distribuição das escolas secundárias por direcção regional.

Considera-se assim neste estudo a população global, optando deste modo por um estudo a nível nacional. No entanto, teve-se sempre em conta a distribuição geográfica das escolas, permitindo explorar e recolher resultados quer a nível nacional, quer a nível regional.

4.3.4.2. Questionário Exploratório

Uma vez definida a população, foi importante, ainda no processo exploratório para construção do nosso estudo, elaborar um instrumento de exploração que permitisse recolher informação junto de pessoas significativas para a problemática – os presidentes. Este método de observação indirecta, formalizou-se num Questionário Exploratório (cf. ANEXO 3) que foi aplicado a presidentes de conselhos executivos. Pode-se chamá-lo de “entrevista de opiniões” pois apresentava uma série de questões fechadas para caracterização do presidente, como: o género, a idade, o tempo de serviço, a área de formação, se possuía ou não formação específica para o desempenho do cargo e de que tipo de formação. Uma segunda série de questões fechadas procurava informação que permitisse caracterizar a escola, nomeadamente: o número de alunos, turmas, professores, funcionários, o tipo de escola e as modalidades de ensino leccionadas. A última parte era constituída por uma questão aberta em que se solicitava uma listagem das competências que considerava mais importantes para o desempenho da actividade. As instruções eram claras e pedia-se ao Presidente que enumerasse e descrevesse as competências, definindo-as, descrevendo-as ou exemplificando.

O Questionário Exploratório permitiu assim proceder ao levantamento das competências que os Presidentes dos Conselhos Executivos consideravam importantes para o exercício da sua função, recolhendo as opiniões de quem está a exercer, para melhor definir as competências globais a analisar. Este questionário foi solicitado e enviado posteriormente por correio electrónico para dez Presidentes de Conselho Executivo de Escolas Secundárias da região Norte. Para uma maior garantia de resposta solicitou-se a ajuda dos Psicólogos Escolares colocados nessas escolas para que, junto dos seus presidentes, reforçassem a importância do envio de uma resposta. Dos dez enviados, apenas responderam cinco presidentes. Os restantes, não chegaram a responder, justificando o facto pela “falta de tempo” e por “terem que pensar” para responder ao questionário.

As cinco respostas recebidas permitiram recolher alguma informação que se considera muito importante para a construção do questionário final. Mais do que as questões de caracterização, eram fundamentais as definições, descrições e exemplos de competências dadas pelos presidentes, pois podiam constituir indicadores para o instrumento definitivo. Apresentam-se (cf. ANEXO 4) as competências recolhidas nesse Questionário Exploratório, transcritas tal como foram definidas pelos presidentes. Numa análise do seu conteúdo em termos de grandes grupos, os presidentes referiram e caracterizaram as seguintes competências e algumas características pessoais: gestão da informação, relacionamento interpessoal, bom senso, gestão da autonomia, liderança, assertividade, controlo emocional, definição de objectivos, gestão de recursos, dedicação, conhecimento da organização, trabalho, criatividade, humanidade e trabalho em equipa.

Uma entrevista ou questionário exploratório deve fornecer sempre alguma informação essencial para a elaboração da fase seguinte da investigação. Da análise do Questionário Exploratório aos presidentes algumas conclusões e pistas foram obtidas:

Em primeiro lugar, verificaram-se algumas resistências por parte dos presidentes em responder ao questionário. Geralmente a falta de tempo era o argumento mais utilizado, mas surgiam outros como o “ter que pensar para responder” e o período escolar “ser pouco adequado”. Por outro lado, apesar de todos considerarem o correio electrónico como o meio mais adequado a este tipo de questionário, o facto é que só se obtiveram 50% das respostas. À partida, pelos primeiros contactos realizados quando

da solicitação de autorização para envio do Questionário Exploratório, a resposta viria de todos.

A segunda consideração foi de que a utilização junto de toda a população de um questionário com questões abertas obteve maiores resistências por parte dos presidentes, pois obrigava-os a reflectir e a escrever, tornando o processo mais moroso. Além disso, o tipo de informações que facultava iria tornar a análise muito mais lenta e difícil de quantificar.

A terceira prendia-se com a metodologia de distribuição e recolha dos questionários. Um questionário presencial tornava-se impraticável, o envio pelo correio provavelmente pouco retorno teria, restava o correio electrónico, sugerido pelos presidentes solicitados nesta primeira fase.

Uma quarta consideração refere-se ao facto de, na caracterização da escola, a maior parte da informação ser idêntica para todos: escola secundária, com 3º ciclo, com modalidades de formação idênticas e mesmo, em termos dos números respeitantes à população escolar, encontravam-se resultados da mesma ordem de grandeza. Uma vez que a população estava claramente definida e o contexto de trabalho era semelhante em termos de caracterização formal, não se viu necessidade de incluir essa dimensão no futuro questionário.

Impunha-se, por estas razões, construir um questionário que recorresse fundamentalmente a questões fechadas, de escolha múltipla, ou escalas de classificação, que exigissem pouco tempo de aplicação e fossem capazes de recolher as informações necessárias e pertinentes para a investigação, motivando os presidentes a responder.

4.3.4.3. Questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos

Prosseguindo o plano de investigação e reunindo um conjunto de dados relativos à análise teórica da problemática, das reflexões e dados recolhidos pelo Questionário Exploratório, a fase seguinte foi a de produzir um modelo de análise da realidade que se queria estudar.

O objectivo era construir um questionário a aplicar a todos os presidentes dos conselhos executivos das escolas secundárias, que permitisse caracterizar a população e definir as competências consideradas mais importantes para o desempenho da função. Tendo tomado consciência da dificuldade em conseguir a participação dos Presidentes, pensou-se na elaboração de um questionário que garantisse a recolha efectiva dos dados que se queria estudar, que permitisse o seu envio e recepção das respostas de forma rápida e eficaz, que motivasse a responder e que acautelasse os critérios de privacidade e rigor científico.

Tendo como base a recolha em termos bibliográficos de estudos e textos ligados a esta problemática, quer portugueses, quer estrangeiros, já referidos na primeira parte deste documento, reuniu-se um conjunto de competências, tarefas e atribuições trabalhadas em todas essas investigações e estudos [Morgan, Hall & Mackay (1983), Jones (1988), Weindling (1990), National Standards for Headteachers (1998), Protocole d' Accord relatif aux Personnels de Direction (2000), entre outros].

Estes parâmetros foram agrupados (cf. ANEXO 5) em grandes grupos de competências. Seguiu-se numa fase inicial as dezasseis categorias de Jones (1988), indo acrescentando ao mapa os parâmetros (competências, tarefas e atribuições) das diferentes teorias e estudos analisados. O objectivo, era através de uma análise do conteúdo, criar um leque de competências que permitisse abarcar a generalidade das competências requeridas para o desempenho da função de presidente em contexto escolar. A esse mapa foram acrescentados os resultados obtidos no Questionário Exploratório realizado e ainda as competências definidas pelo Decreto-Lei nº 95/97 para a formação em administração e gestão escolar.

Considerando estas três fontes de observação e informação, procurou-se, num exercício cuidado, com base em todos os dados recolhidos, definir um leque de competências. Além de as enunciar, teve-se como preocupação, realizar uma formulação tanto quanto possível objectiva, simples e clara, de modo a garantir que a compreensão das competências seria idêntica para qualquer pessoa que respondesse ao questionário. Estas competências foram analisadas e debatidas com um grupo de colaboradores (dois presidentes, um vice-presidente e três psicólogos) que acompanharam e estudaram as competências encontradas, dando também o seu parecer

em relação à definição das competências, assim como a sua inserção ou não, no questionário.

No final obteve-se uma listagem de vinte competências que foram definidas em termos conceptuais do seguinte modo:

1. *Competências de Organização e Coordenação* - Competência de coordenação, organização, articulação, integração do trabalho da escola.
2. *Competências de Tomada de Decisão* - Competência de exploração, análise, investigação de problemas e situações e tomada de decisão.
3. *Competências de Planeamento* - Competências para prever, avaliar, planificar e definir prioridades.
4. *Competências de Análise e Interpretação* - Competência de análise e interpretação do sistema educativo, da escola, do contexto sócio-económico-cultural, da organização escolar e das situações.
5. *Competências de Comunicação* - Competências de comunicação para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros (alunos, professores, pais e comunidade).
6. *Competências de Mobilização* - Competências de motivar a comunidade pela sua influência pessoal e pela atenção prestada às necessidades de cada um e às condições de trabalho geral.
7. *Competências de Trabalho* - Competências de trabalho, dedicação e empenho.
8. *Competências de Relacionamento Interpessoal* - Competências de relacionamento para gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.
9. *Competências de Pré-visão* - Competência de articulação de uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser, identificando e definindo, em conjunto com a comunidade, as metas e objectivos.

10. *Competências de Trabalho em Equipa* - Competências de trabalhar em equipa, partilhar responsabilidades de gestão da escola, através do incremento da autoridade dos outros.
11. *Competências de Gestão de Conflitos* - Competências para gerir e resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação.
12. *Competências de Gestão Pessoal* - Competências de gestão do "stress", do tempo, do lazer, das relações pessoais e da saúde.
13. *Competências de Liderança* - Competência de condução e gestão de processos e pessoas em função dos objectivos definidos.
14. *Competências de Desenvolvimento de Projectos* - Competências de iniciativa e desenvolvimento de programas de intervenção, projectos, iniciativas, colaborações intra ou extra-escola.
15. *Competências Burocráticas* - Competências que implicam o conhecer a legislação, elaborar comunicações, relatórios para as autoridades escolares, aplicar as políticas definidas e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades
16. *Competências Tecnológicas* - Competências de utilização e domínio das tecnologias da informação e comunicação.
17. *Competências de Resolução de Problemas* - Competências para enfrentar problemas diversos e de contextos e temáticas diversificadas, analisando e ponderando no sentido de uma resolução com rapidez e eficácia.
18. *Competências de Gestão de Recursos* - Competência de gestão do espaço, tempo, pessoas, equipamentos, recursos financeiros, etc.
19. *Competências de Gestão da Informação* - Competências de gestão da informação de modo a assegurar uma efectiva difusão da política do estabelecimento de ensino, das notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.

20. *Competências de Gestão da Mudança* - Competências de preparação, gestão e implementação de mudanças impostas superiormente ou definidas pela própria organização.

A ordem de apresentação das competências foi sorteada, não tendo qualquer raciocínio lógico a fundamentá-la.

Depois de definidas as competências a inscrever no questionário, elaborou-se uma primeira versão. Esta versão era composta por uma primeira parte, constituída por questões fechadas que permitiam uma breve caracterização do presidente, na linha do Questionário Exploratório e por uma segunda parte para a classificação das competências em termos de importância, através de uma escala de likert. Esta versão foi testada junto de um pequeno grupo de três presidentes e verificou-se numa análise conjunta que se lhe seguiu, que a utilização de uma escala de likert evidenciava a tendência para atribuir muita importância a todas as competências, acabando por não discriminar as mais importantes.

Reformulou-se então, para a versão final que, além da breve caracterização do presidente, que se manteve, permitia a selecção entre as vinte, das dez competências mais importantes e destas, uma selecção hierarquizada de três competências consideradas essenciais. No final acrescentou-se uma questão aberta de carácter não obrigatório para que pudessem realizar qualquer comentário (cf. ANEXO 6). Pensou-se que este instrumento, fundamentado na exploração realizada na fase anterior e seguindo os critérios de construção de instrumentos desta natureza, permitiria a recolha eficaz de dados para responder às questões de investigação.

Com vista a facilitar o envio dos formulários e a sua recolha, bem como o registo de dados, o questionário foi preparado e realizado para ser utilizado através de meios informáticos, nomeadamente o correio electrónico, tal como tinham sugerido os presidentes no decorrer do Questionário Exploratório. Foi para isso usado o Programa Informático Google Docs, que, para além de permitir a elaboração de um questionário *on-line*, permite também o seu envio e a recepção automática da resposta, com registo da data e hora, já num formato *Excel*. Por outro lado, permitia garantir a confidencialidade das respostas, na medida em que não facultava a identificação do emissor das respostas recebidas.

No sentido de procurar recolher o máximo de respostas e uma vez que não era permitida a utilização do correio electrónico institucional das escolas, solicitou-se à Direcção Regional da Educação do Norte a possibilidade de utilização desse meio. Foi pedido um resumo do projecto para ser apresentado ao Ministério da Educação, que foi apresentado, mas sobre o qual não se obteve qualquer resposta. Optou-se assim pela utilização dos endereços dos correios electrónicos não institucionais. Após a construção do Questionário aos Presidentes do Conselho Executivo das Escolas Secundárias, procedeu-se ao seu envio através do endereço electrónico não institucional.

4.3.4.4. Aplicação e Recolha dos Questionários

A fase que se seguiu no “desenho” de investigação foi a aplicação dos questionários e a sua recolha. A aplicação e o envio do questionário obedeceram a determinados princípios. Assim, foram criados seis questionários iguais, que foram enviados para as escolas das diferentes direcções regionais. Como não era possível saber a proveniência das respostas, só assim se poderia garantir o conhecimento da região de origem, sem identificar o responsável pela resposta. Foram portanto enviados os 417 questionários em grupos, via correio electrónico e seguindo a distribuição de cada direcção regional. Assim, no questionário da região Norte só se podia receber respostas da região Norte e o mesmo acontecia para as restantes regiões.

No sentido de motivar à resposta dos questionários, foram realizados envios sucessivos com uma periodicidade de um por semana nas primeiras duas semanas e de dois em dois dias aproximadamente, após essas semanas. O objectivo era lembrar ao presidente a importância da sua colaboração, levando-o a responder ao questionário. Durante cerca de quarenta dias foram enviados por dez vezes questionários a toda as escolas secundárias do país. O ritmo de respostas não foi intenso, tendo-se notado sempre um aumento no número de respostas nos dias seguintes ao envio. Na penúltima semana foi realizado um esforço suplementar para recolher mais respostas. Nesse sentido, foram realizados telefonemas para 10% das escolas de cada região por dia, ou seja para a região Norte, foram enviados 116 questionários e por dia realizaram-se 12 telefonemas para escolas dessa região. O procedimento repetiu-se para todas as regiões, de forma a mantermos a proporcionalidade dos telefonemas. Foram realizados cerca de

42 telefonemas por dia ao longo de três dias, mas mesmo assim o número de respostas não aumentou.

É importante referir que os questionários foram enviados, por razões de ordem pessoal, numa época um pouco difícil em termos escolares. Ao longo das seis semanas em que decorreu a aplicação, as três primeiras coincidiram com período de férias e as três restantes com o início do ano lectivo.

Como, quando um presidente respondia, imediatamente a sua resposta era recebida e gravada num quadro *Excel*, a recolha dos dados era automática, o que facilitou imenso o processo e permitiu garantir a confidencialidade da resposta, pois apenas se sabia a data e hora da resposta e a direcção regional a que pertencia. Não havia a possibilidade de alteração da resposta dada, já que uma vez submetida pelo presidente, ficava automaticamente guardada e ninguém a podia alterar.

Síntese conclusiva

Neste capítulo apresentou-se a “coluna dorsal” do estudo. Partindo do enquadramento da problemática da investigação, onde se traçaram as motivações e perspectivas teóricas subjacentes a este estudo, procedeu-se à definição dos seus objectivos. Tendo em conta estes objectivos definiu-se o método a utilizar no sentido de os concretizar. Formularam-se as questões científicas, descreveram-se as variáveis e apresentou-se o design da investigação. No procedimento descreveu-se a operacionalização do plano de estudo, referindo-se em primeiro lugar o tipo de população a estudar, seguindo-se os instrumentos a utilizar e as estratégias e cuidados utilizados na sua construção. De forma resumida, pode-se dizer que o objectivo deste estudo é conhecer os presidentes do conselho executivo das escolas secundárias, a nível nacional e, fundamentalmente, conhecer as competências que eles consideram importantes para o desempenho do seu cargo, usando para isso um Questionário aos Presidentes construído com base na exploração realizada, quer em termos teóricos, quer nos resultados da aplicação de um Questionário Exploratório. A metodologia usada para aplicação e recolha dos resultados teve como meio essencial a comunicação *on-line* e métodos informáticos de recolha de dados.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS

RESULTADOS

CAPÍTULO 5

Apresentação e Discussão dos Resultados

Introdução

Após a reflexão teórica e metodológica, surge o momento de recolher e analisar os resultados obtidos. Geralmente este é o momento de maior curiosidade do investigador, a confrontação com os resultados, a evidência dos factos, a análise das participações levantam uma série de dúvidas, mas também certezas.

Deste modo, seguindo o modelo de *design* definido no Capítulo 4, entra-se na fase em que se tem que preparar os dados, descrevendo-os e agregando-os, analisando as relações entre as variáveis e interpretando os resultados.

Este capítulo apresenta duas partes: na primeira irão ser apresentados de uma forma descritiva os resultados obtidos e as relações estabelecidas entre as variáveis utilizadas; na segunda tem lugar a discussão dos resultados, efectuando-se uma análise e sinopse dos mesmos, num processo que se procura integrativo/reflexivo com os conhecimentos teóricos e perspectivas anteriormente referidos.

Utilizando uma análise que segue as questões científicas colocadas anteriormente, procede-se à apresentação dos resultados, seguindo uma lógica que permite caracterizar inicialmente a população que respondeu ao questionário e depois analisar as escolhas das competências consideradas mais importantes por essa mesma população. Nesse sentido serão realizadas análises estatísticas que, além de nos permitirem o estudo dos resultados, permitem também verificar as relações estabelecidas entre as diferentes variáveis. É esta análise que se encontra realizada na discussão de resultados. Parte-se assim de uma visão geral de caracterização da população para uma visão particular das escolhas em termos de competências.

5.1. Apresentação dos Resultados

Ao iniciar a apresentação dos resultados torna-se essencial reunir uma série de considerações que permitam compreender o que se está a apresentar e o tipo de análise que se irá realizar.

O Questionário aos Presidentes do Conselho Executivo das Escolas Secundárias foi enviado por correio electrónico a 417 presidentes. Esse questionário permitia recolher uma série de dados que poderão contribuir para uma melhor descrição da realidade que se pretende estudar. Tal como já foi apresentado no Procedimento (Capítulo 4, p. 65), o Questionário era composto por duas partes: uma primeira que permitia a caracterização do presidente em relação a um conjunto de parâmetros e uma segunda que facultava a lista das competências consideradas mais importantes e o ordenamento das três consideradas como essenciais.

Para se proceder à apresentação dos resultados considerou-se importante caracterizar, em termos estatísticos as variáveis que se encontram envolvidas neste estudo. Encontram-se assim vários tipos de variáveis: variáveis nominais (dicotómicas e policotómicas) e variáveis quantitativas. Estas variáveis foram estudadas no sentido de compreender a sua expressão em termos de frequência (cf. Quadro 10), mas também a relação à associação que possa existir entre elas.



Quadro 10. Tipo de análise estabelecido para cada variável

Em relação às variáveis nominais, além da recolha das frequências de resposta, utilizou-se, o teste não-paramétrico Teste de Qui-quadrado, pois permite determinar a associação entre duas variáveis, verificando se essa relação é ou não significativa em termos estatísticos. Quando não se atingiu um valor mínimo para a frequência (igual a cinco), considerou-se o valor do Teste Exacto de Probabilidade de Fisher.

Entre as variáveis nominais existem três que permitem escolher quais as competências que se consideram essenciais, colocando-as em primeiro, segundo e terceiro lugares por ordem decrescente de importância. Para cada uma destas variáveis, além do cálculo da frequência por ordem, foi também calculada uma frequência ponderada. Atribuindo o valor três para as competências escolhidas em primeiro lugar, dois em segundo e um em terceiro, foi possível, não só recolher dados sobre a competência que era colocada em primeiro lugar como essencial, mas também ponderar a sua posição em segundo e terceiro. Considerou-se que deste modo se poderia obter resultados que expressassem a real intenção dos presidentes.

No que respeita às variáveis quantitativas analisou-se a média de frequências e a mediana. Numa análise estatística mais profunda e relacional, verificou-se a sua associação com as variáveis nominais, recorrendo ao Teste de Qui-quadrado.

A análise dos dados em termos estatísticos foi realizada com base no Programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, versão 16,0. Os resultados foram considerados estatisticamente significativos para valores de $p < 0,05$.

A apresentação dos resultados obtidos irá ser realizada de acordo com as questões científicas anteriormente colocadas. O objectivo é recolher a opinião dos presidentes que participaram no estudo no sentido de tentar responder às questões colocadas. Assim, inicialmente recolheram-se os dados que permitem a caracterização da amostra, seguidamente apresenta-se o resultado da escolha das competências, quer no que respeita à escolha das dez competências consideradas mais importantes, quer no que respeita à escolha ordenada das três competências consideradas essenciais. Finalmente aborda-se, com base em procedimentos estatísticos, de que modo cada variável de caracterização se associa ou se relaciona com as escolhas realizadas.

5.1.1. Caracterização dos participantes no estudo

Partindo para uma caracterização da população tendo em conta a Região, o Género, a Idade, o Tempo de Serviço no Cargo, a Formação de Base realizada e a posse e tipo de Formação Específica, procede-se à apresentação dos resultados obtidos. Pretende-se portanto no final conseguir traçar algumas conclusões que permitam caracterizar os presidentes que participaram no estudo.

5.1.1.1. Caracterização dos Participantes Tendo em Conta a Região

Tal como já foi referido anteriormente, o estudo foi realizado em todo país junto dos concelhos executivos das escolas secundárias. Foram enviados 417 questionários. A distribuição dos questionários seguia o ordenamento por Direcções Regionais da Educação. No Gráfico 1 pode-se ver a percentagem de respostas obtidas, por direcção regional. Considerando o total de respostas obtidas, encontramos uma percentagem de 16,5% da população total. Para este estudo, a região Centro contribuiu com mais respostas quando comparada com as restantes.

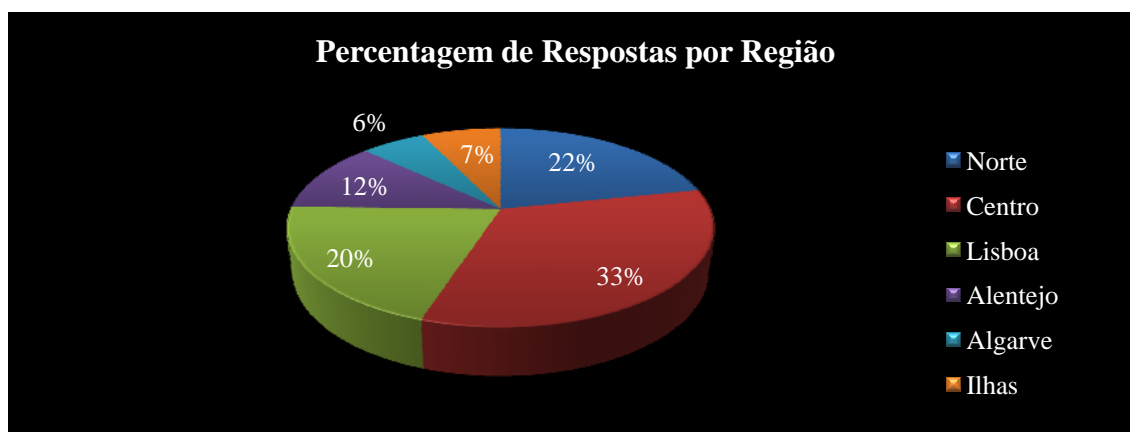


Gráfico 1. Distribuição da percentagem de respostas por região

Considerando que o número de presidentes varia de região para região, pareceu-nos importante reflectir sobre a proporção de respostas obtidas por cada região, obtendo assim a representatividade de cada amostra por região. Ou seja, por exemplo saber que, num total de 99 escolas da região Centro, 23% responderam ao questionário. O Gráfico 2, mostra a frequência de respostas obtida em cada região, considerando o número de questionários enviados para essa região.

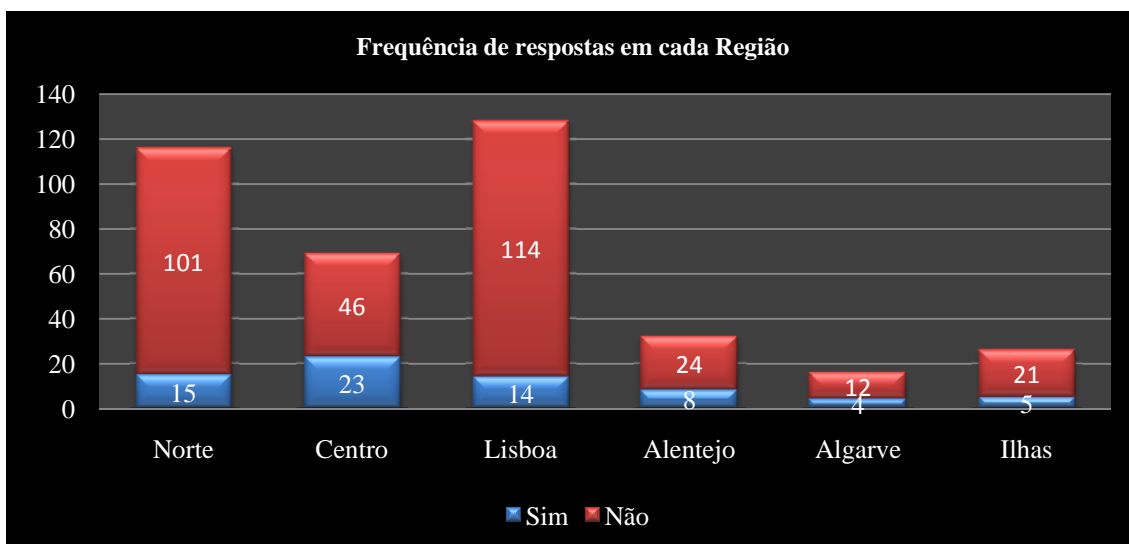


Gráfico 2. Distribuição por regiões da frequência de respostas ao questionário

Segundo este raciocínio e analisando agora as percentagens por região, tendo em conta os números dos questionários enviados e recebidos, verificam-se diferenças de participação (cf. Gráfico 3). Por exemplo, as regiões de Lisboa e do Norte, embora sejam as que possuem mais escolas, proporcionalmente foram das menos participativas, com apenas 10,9% e 12,9%, respectivamente.

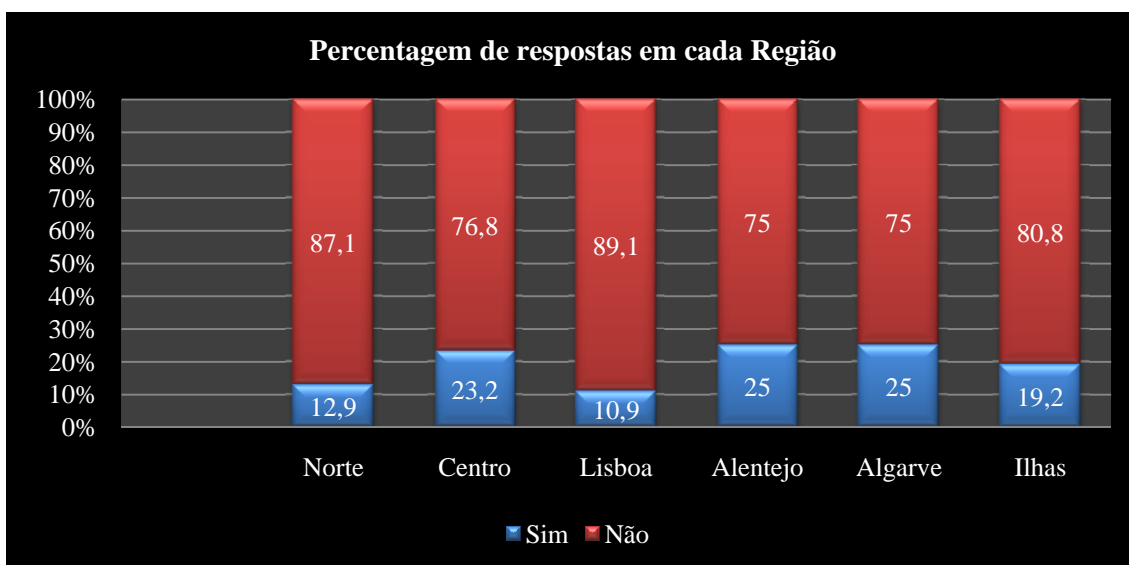


Gráfico 3. Distribuição da percentagem de respostas ao questionário por região.

Como se pode constatar o número de respostas obtidas não permite que a amostra recolhida possa ser usada em termos de representatividade e significância em relação à população. A amostra não possui o número necessário de respostas para que se possa proceder à generalização dos resultados. Uma vez que se baseia na acção voluntária de cada presidente, não foi possível garantir que o número de resultados obtido viesse a constituir uma amostra representativa dos valores reais da população.

Na prática procedeu-se à utilização de um método aleatório simples, que naturalmente tem limitações ao nível da representatividade. Tratando-se de um estudo exploratório, o objectivo maior não é a generalização dos resultados, mas sim o levantamento de questões que permitam descrever, compreender e analisar melhor esta realidade.

5.1.1.2. Caracterização dos Participantes Tendo em Conta o Género

Depois da caracterização em termos regionais é importante analisar como é que a população que participou no estudo se distribui em termos do sexo. A questão é conhecer se existem diferenças quanto ao número de presidentes homens e presidentes mulheres. Assim, em relação à distribuição das respostas em termos do género é interessante notar que no universo dos participantes, a distribuição entre homens e mulheres não é igual, pois entre as respostas recolhidas existem 59,4% de homens (41 respostas) e 40,6% de mulheres (28 respostas).

Analisando a distribuição em função do sexo pelas diferentes direcções regionais pode-se encontrar as seguintes apreciações: a) apenas nas Ilhas a percentagem de mulheres presidentes, que respondeu ao questionário é maior do que a dos homens; b) na região Norte a diferença entre os dois sexos é ligeira; c) é no Algarve que essa diferença surge mais marcada (75% de respostas masculinas, para 25% de femininas). (cf. Gráfico 4)

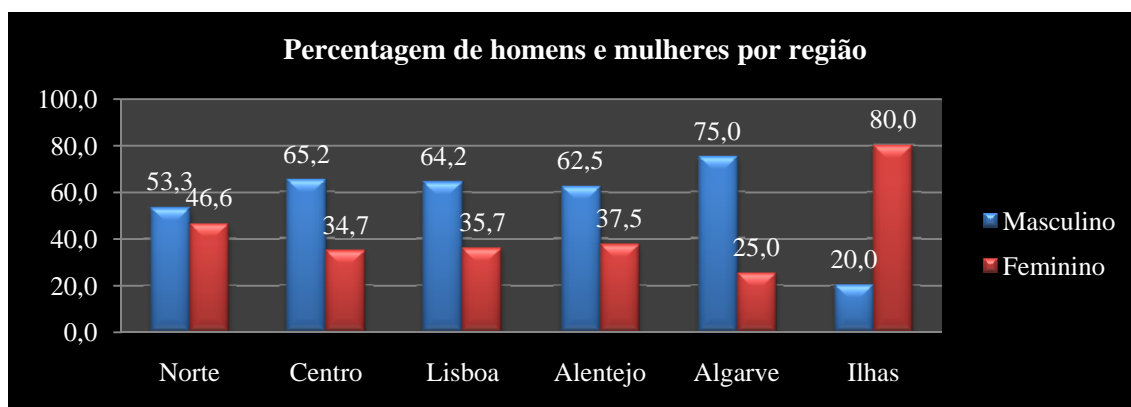


Gráfico 4. Distribuição da percentagem de homens e mulheres presidentes que responderam ao questionário por regiões.

Constata-se portanto que, de um modo geral, na amostra existe uma predominância de presidentes do sexo masculino e esse facto verifica-se na maioria das regiões.

5.1.1.3. Caracterização dos Participantes Tendo em Conta a Idade

Continuando na análise das diferentes variáveis, procurou-se recolher também os dados sobre a idade dos presidentes que participaram no estudo. A questão prende-se com o conhecimento da média e mesmo intervalo de idades em que se exerce este tipo de função na estrutura escolar. Optando-se por calcular a média de idades chega-se ao valor de 49 anos de idade média dos presidentes participantes no estudo com um desvio padrão de 7. Estando portanto o intervalo de idades médias compreendido entre os 42 e 56 anos. (cf. Tabela 2)

Tabela 2. Distribuição da amostra por média de idade e género

Idade	Média	Mediana	Desvio Padrão	Idade Máxima	Idade Mínima
Amostra	49	48	7	65	32
Masculino	50	50	6	63	38
Feminino	48	48	7	65	32

Nas escalas quantitativas, como a que se está a utilizar nesta variável, o indicador de tendência central é a mediana (Guéguen, 1999). Assim, temos um valor de idade média de 49 anos e a mediana situa-se nos 48 anos. As idades distribuem-se entre a idade do mais novo, 32 anos e a do mais velho, 65 anos. No que respeita à distribuição das idades por região (cf. Gráfico 5) é de assinalar que na Ilhas é onde surgem os presidentes mais novos e no Centro os mais velhos. Para melhor compreensão consideraram-se seis intervalos de idade¹².

¹² Tendo por base a seguinte regra de partição segundo Guégen (1999), p. 29.
Número de classes de partição = $3,322 \times \log_{10} \text{Efectivo Total}$
 Nota: O valor obtido é arredondado para o número inteiro superior.

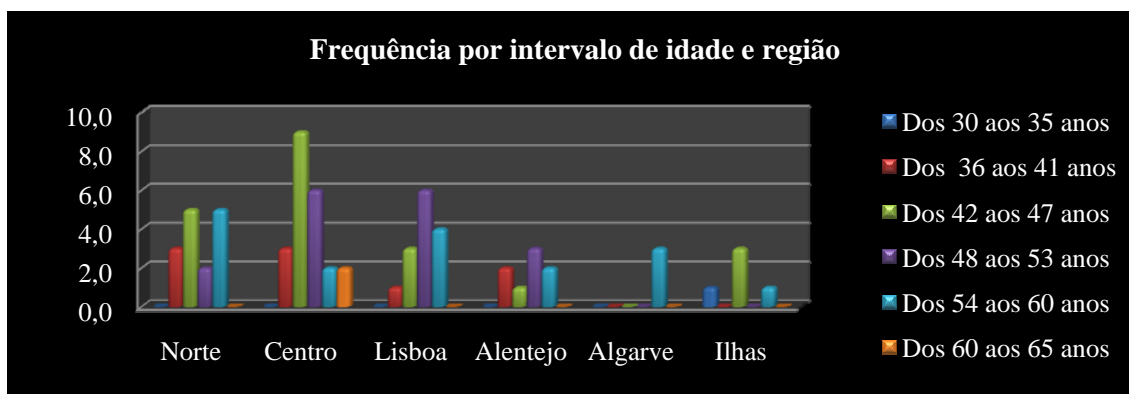


Gráfico 5. Distribuição da frequência de resposta por intervalos de idade, tendo em conta a região.

De referir que este tipo de resultados e a sua distribuição são claramente influenciados pelo número de respostas obtido, dado que em algumas regiões a quantidade de respostas é muito baixa e o grau de expressão a este nível aumenta, pois basta mais uma resposta para se verificarem diferenças. No Centro e no Norte o número de respostas foi maior e por isso apresenta uma maior distribuição de idades pelos diferentes intervalos.

Procurando ter uma noção da diferença de idades entre presidentes homens ou mulheres, verifica-se que a média de idades das mulheres é 48 anos e a dos homens é 50 anos, não sendo esta diferença considerada significativa em termos estatísticos. Pode-se concluir que a média de idade dos presidentes que participaram no estudo é de 49 anos, tendo a maioria com idades compreendidas entre os 42 e os 56 anos. Em termos de diferenças ao nível do sexo constata-se que os presidentes homens são em média mais velhos que as presidentes mulheres. No que respeita à distribuição por regiões não foram encontradas relações significativas.

5.1.1.4. Caracterização dos Participantes Tendo em Conta o Tempo de Serviço

A análise desta variável irá permitir compreender o tempo em exercício que actualmente os presidentes participantes possuem, possibilitando assim uma melhor caracterização destes actores da administração escolar. Assim, em relação a esta variável, procedeu-se de forma idêntica à idade. Considerando o tempo de serviço no cargo encontra-se também alguns dados que se passam a apresentar. (cf. Tabela 3)

Tabela 3. Distribuição por média de tempo de serviço e género

Idade	Média	Mediana	Desvio Padrão	Tempo Máximo
Amostra	9	8	6	27
Masculino	10	9	7	27
Feminino	8	6	5	25

Em relação ao tempo de serviço no cargo optou-se, para melhor compreensão dos dados, por definir intervalos de tempo de serviço. Foram considerados seis intervalos de tempo. Assim, encontraram-se alguns dados que se passam a apresentar (cf. Gráfico 6).

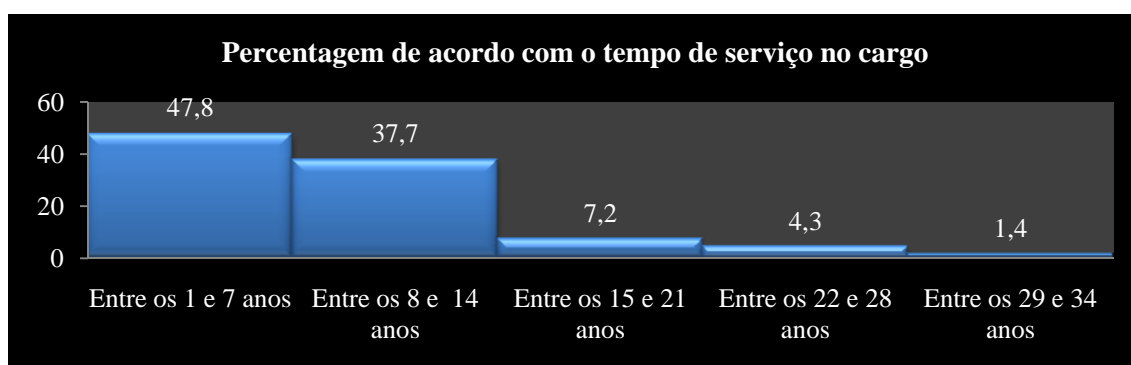


Gráfico 6. Distribuição da percentagem tendo em conta o tempo de serviço no cargo.

Constata-se que a maioria dos presidentes se situa pelos primeiros dois intervalos, dos 1 aos 14 anos de permanência no cargo. Uma percentagem expressiva dos presidentes de 47,8%, está a desempenhar as suas funções integrada no intervalo que vai de 0 a 7 anos, seguido de uma percentagem de 37,7% no intervalo dos 8 aos 14 anos. Com mais de 15 anos em funções surgem apenas 12,9% dos presidentes. Ao analisar a distribuição do tempo no desempenho do cargo, tendo em conta as regiões (Gráfico 7), pode-se afirmar que parece haver uma maior permanência no cargo nas regiões Norte, Centro e Lisboa. Nas Ilhas, a maioria dos presidentes que responderam encontram-se há menos de 7 anos no cargo.

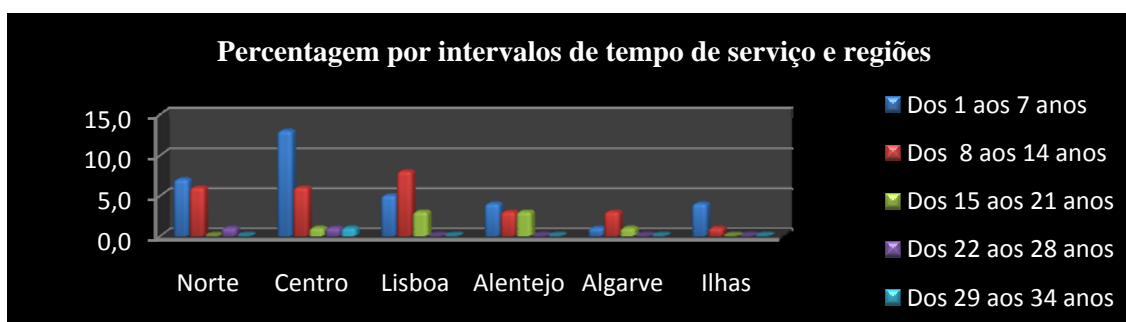


Gráfico 7. Distribuição da frequência de respostas por anos de desempenho do cargo, tendo em conta as regiões.

Os presidentes que responderam ao questionário, apresentam uma média de tempo de serviço de 9 anos. Os homens apresentam uma média de 10 anos e as mulheres um pouco menos, 8 anos. Ou seja, homens estão há mais tempo no cargo que as mulheres.

Desta análise podem-se recolher as seguintes conclusões: a maioria dos presidentes não ultrapassa os 14 anos de serviço no desempenho das suas funções, estando cerca de 47,8% dos que responderam ao nosso estudo, nos primeiros sete anos de desempenho. A diferença entre as regiões não surge como significativa, assim como a diferença entre homens e mulheres, pois embora os homens estejam há mais tempo no cargo, apresenta apenas a diferença de dois anos (10 anos – homens, 8 anos – mulheres).

5.1.1.5. Caracterização dos Participantes Tendo em Conta a Formação de Base

Depois de se terem caracterizado as variáveis de natureza sócio-demográfica, passou-se à análise de outros dados recolhidos relacionados com a formação de base dos presidentes dos conselhos executivos que participaram neste estudo (cf. Gráfico 8).

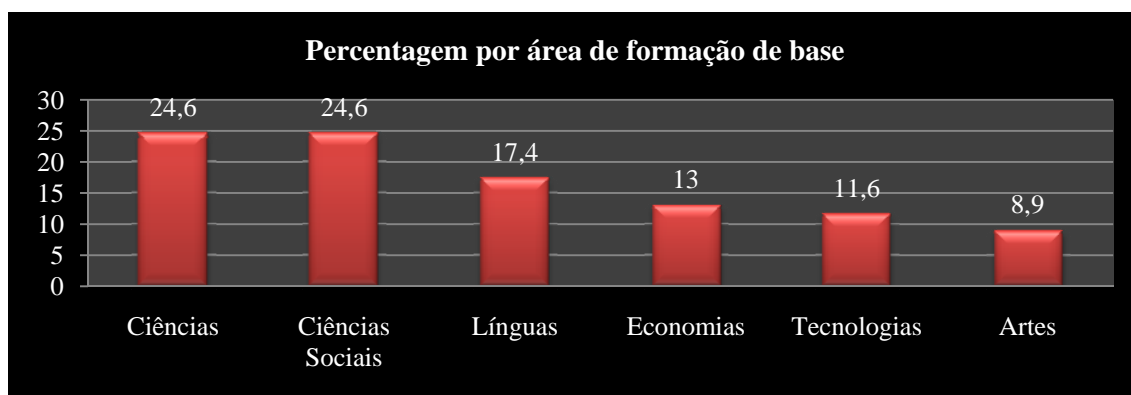


Gráfico 8. Distribuição da percentagem de respostas por área de formação de base.

Pode-se considerar que, em termos de formação de base, os presidentes se distribuem por todas as formações definidas no âmbito deste estudo, sendo as áreas mais frequentes as ciências e as ciências sociais. De assinalar que a formação de base na área da economia não parece ter uma expressão muito marcada, no conjunto dos participantes. Analisando a distribuição da formação de base conforme o sexo (cf. Gráfico 9) verifica-se que há uma certa predominância de homens nas áreas das Ciências, Tecnologias e Ciências Sociais.

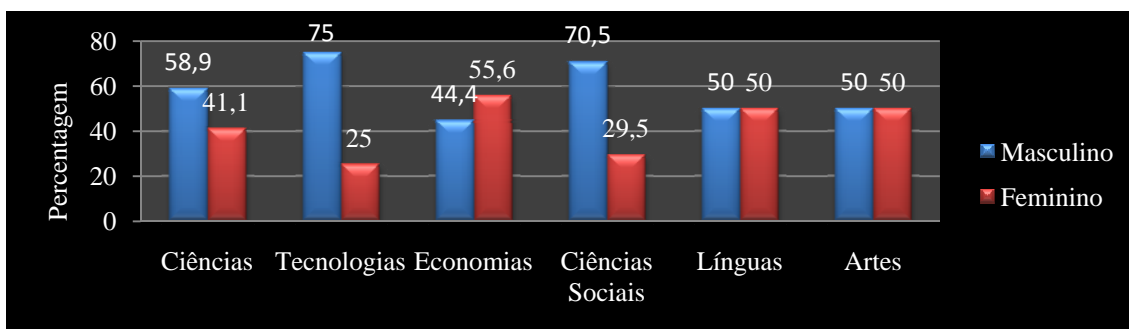


Gráfico 9. Distribuição de homens e mulheres tendo em conta a formação de base.

Constata-se um maior número de mulheres presidentes com formação base em Economias. Nas restantes áreas não existem diferenças entre os dois sexos.

Procedeu-se também à análise estatística da relação entre as regiões e a formação de base, mas os resultados não se revelaram significativos, assim como a relação com a idade. Pode-se portanto concluir que, em relação à formação de base, não existem análises muito marcadas no sentido da predominância de uma ou outra área, quer em relação às regiões, quer em relação à idade, quer em relação aos anos de cargo, quer finalmente em relação ao sexo. As análises que se podem fazer limitam-se à distribuição dos presidentes pelas diferentes áreas, o que pode contribuir para a caracterização da amostra recolhida.

5.1.1.6. Caracterização dos Participantes Tendo em Conta a Formação Específica em Administração Escolar

Para este estudo é também importante verificar se os presidentes que participaram possuem ou não Formação Específica na área da Administração Escolar. E, caso possuam, que tipo de formação foi realizada. Os resultados recolhidos permitem verificar que a grande maioria (72,5%) dos presidentes já possui essa formação. Apenas 27,5 não possui ainda formação específica (cf. Gráfico 10).

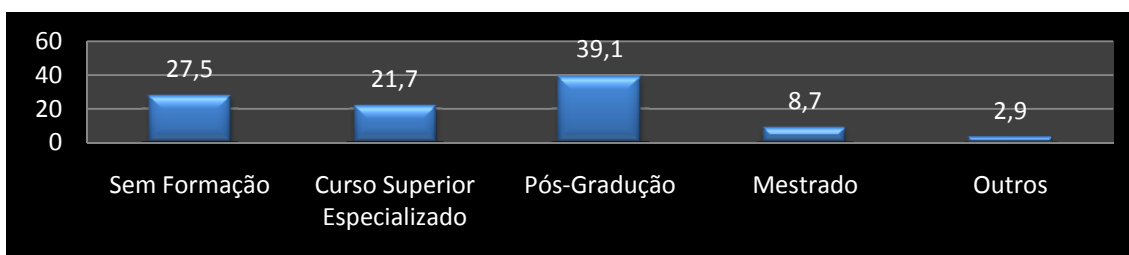


Gráfico 10. Representação da percentagem de presidentes que possuem formação específica e o tipo de formação

No tipo de formação mais realizada encontram-se os cursos superiores especializados e as pós-graduações. Quando se estabelece a relação entre a formação específica e distribuição pelas regiões (cf. Gráfico 11) encontram-se algumas situações a assinalar.

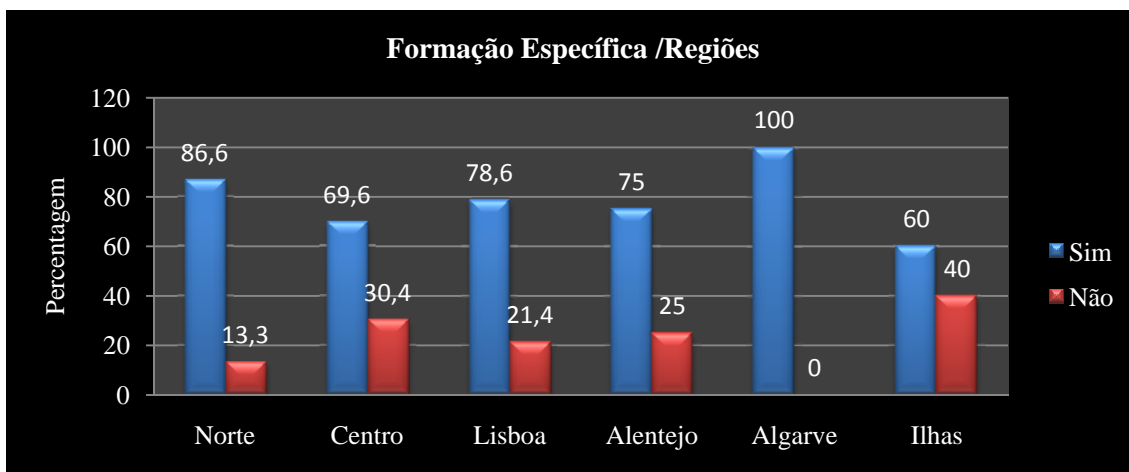


Gráfico 11. Distribuição da formação específica de acordo com as regiões.

As regiões Norte e Lisboa são as que possuem percentagens mais altas de formação, embora o Algarve apresente o valor máximo em termos percentuais. No entanto, nesse caso, refere-se a um conjunto de quatro pessoas, enquanto as outras duas regiões apresentam um número maior de respostas. As regiões com menor percentagem de formação (Alentejo, Centro e Ilhas) são aquelas em que o acesso à formação poderá ser mais dificultado, no entanto não foi encontrada qualquer relação estatisticamente significativa. Verifica-se também que os presidentes mais velhos e os mais novos são geralmente os que ainda não realizaram formação específica, sendo de assinalar que entre os 42 e os 53 anos cerca de 83,5% dos presidentes possuem formação específica. (cf. Gráfico 12)

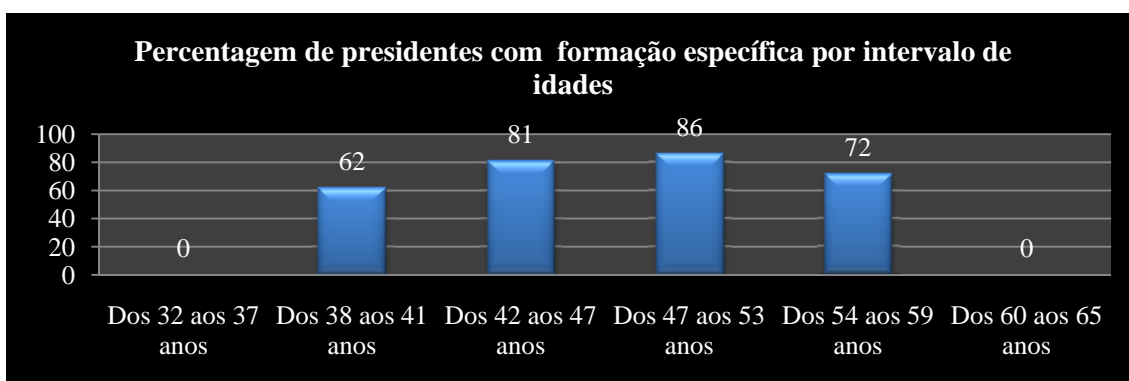


Gráfico 1. Formação específica segundo intervalos de idade.

Considerando o tempo de serviço no cargo é importante reparar, mais uma vez na tendência generalizada para a realização de formação específica. De referir a tendência para que os presidentes com menos anos de serviço possuam formação, como se pode ver nos três primeiros intervalos do Gráfico 13. De verificar que no intervalo entre 29 e 34 anos de serviço, existe apenas um presidente e possui formação específica.

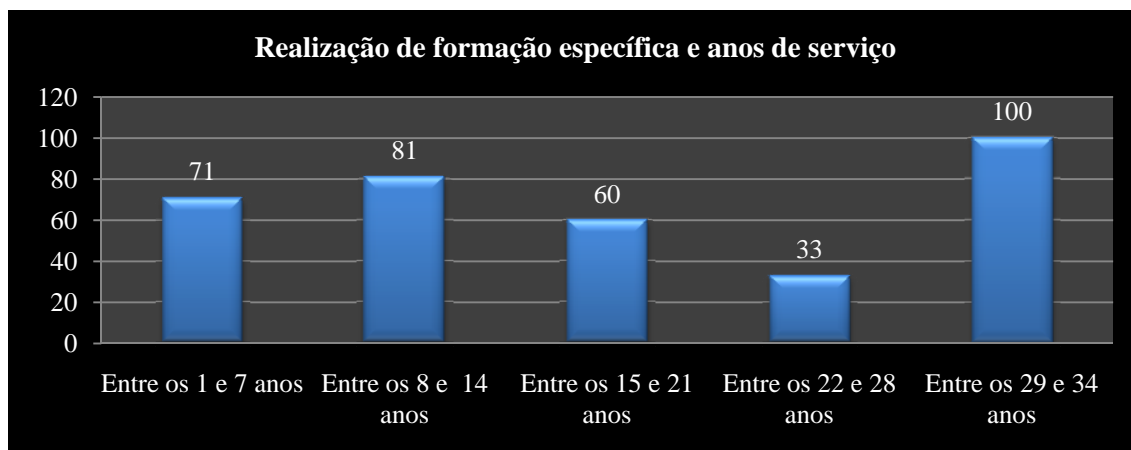


Gráfico 2. Distribuição da realização de formação específica e o tempo de desempenho no cargo.

Com base na análise realizada, não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne à realização ou não de formação. Cerca de 78% dos presidentes já realizaram formação específica. Nos homens essa percentagem é de 78% e nas mulheres de 64%. (cf. Tabela 4) Ou seja, os presidentes homens possuem actualmente e no âmbito deste estudo, mais formação específica que as mulheres. Em relação à formação de base não foram encontradas relações significativas., nem aspectos específicos a considerar.

Tabela 4. Formação específica de acordo com o Género

Formação específica	Possui	Não Possui	% Possuem	% Não Possuem
Amostra	50	19	72,5	27,5
Masculino	32	9	78%	22%
Feminino	18	10	64%	36%

Em conclusão, a maioria dos presidentes possui formação específica na área da Administração Escolar. Não se encontram diferenças significativas em relação ao sexo, embora as mulheres possuam menos formação que os homens. A formação parece ser uma característica dos presidentes mais novos em termos de tempo de serviço, pois a maioria já possui essa certificação.

Descreeveram-se os resultados obtidos da análise das variáveis que permitem caracterizar os presidentes que participaram no estudo respondendo ao questionário. Pensa-se poder, numa sinopse, traçar algumas linhas gerais que derivam das análises realizadas:

1. nos presidentes que participaram no estudo encontrou-se mais homens (59%) do que mulheres (41%);
2. possuem em média 49 anos de idade e exercem a sua função em média há 9 anos. Se forem mulheres possuem uma idade média de 48 anos e desempenham o cargo em média há 8 anos; se forem homens possuem uma idade média de 50 anos e desempenham o cargo em média há 10 anos.
3. a distribuição geográfica por regiões não se revelou significativa quando relacionada em termos estatísticos com as outras variáveis, assim não se verificam diferenças significativas na caracterização dos presidentes entre as regiões.
4. não foram encontradas quaisquer relações significativas entre uma área específica de formação e o facto de ser presidente, pois possuem áreas de formação diversificadas. Considerando o sexo e a idade, no que respeita à formação de base também não se encontraram relações com significado.
5. o estudo revelou que a maioria dos presidentes possui formação específica na área da Administração Escolar.

Tendo procedido ao estudo das variáveis que caracterizam o conjunto dos presidentes participantes e a forma como se relacionam, impõe-se agora realizar a análise das escolhas das competências, principal objectivo deste estudo.

5.1.2. Apresentação dos resultados em relação às competências

A escolha que os presidentes realizaram das competências irá permitir responder à principal questão deste estudo: que competências são mais importantes para o desempenho da função de presidente do Conselho Executivo?

Mas, antes de proceder à análise da escolha realizada pelos participantes no estudo ao nível das competências que consideram mais importantes para o desempenho das suas funções, convém recordar o tipo de solicitação que era feita aos presidentes. Numa primeira abordagem pedia-se que seleccionassem, num conjunto de vinte competências, as dez que consideravam mais importantes. Num segundo momento, solicitava-se que dessas dez escolhidas, seleccionassem por ordem decrescente de importância as três competências que considerassem essenciais.

Recolheu-se assim um primeiro conjunto de dez competências e seguidamente um conjunto ordenado por ordem decrescente de importância de três competências consideradas essenciais. Considerando que, na selecção das dez competências mais importantes, por vezes poderiam cometer-se erros de contagem, definiu-se um desvio ao número de competências escolhidas (relativamente a dez). Assim foram consideradas selecções entre 8 e 12 competências escolhidas. A maioria dos participantes (71%) responderam ao solicitado (escolhendo dez) e cerca de 29% desviou-se do número definido. No entanto não houve nenhum a ultrapassar o intervalo estabelecido. No Gráfico 14, pode-se ver a percentagem de respostas dadas correctamente e a expressão dos desvios que foram considerados.

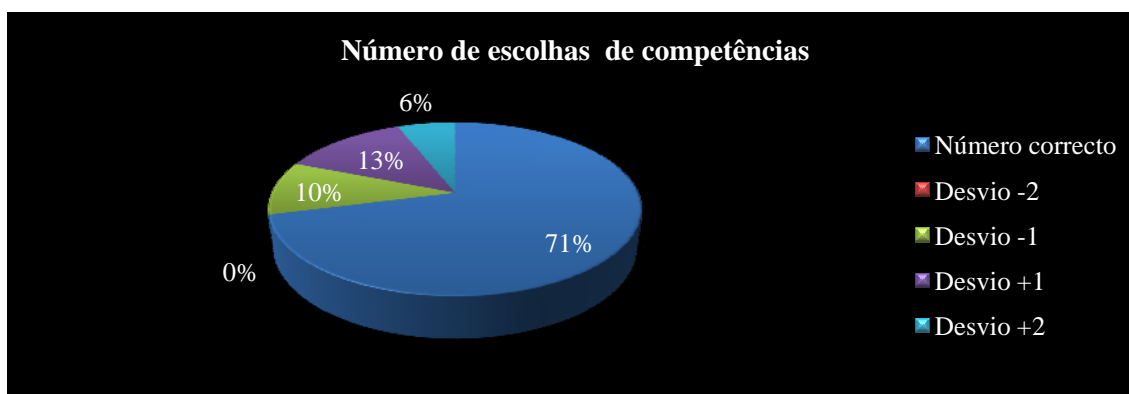


Gráfico 14. Representação do número de escolhas correctamente realizadas e dos seus desvios

Como se pode verificar encontra-se uma tendência para se seleccionarem mais de dez competências, embora não se possa considerar que tenha condicionado os resultados obtidos. Por outro lado, o facto de também haver presidentes que não seleccionaram dez, mas sim nove competências, permite compensar um pouco o excesso realizado pelos outros (cf. Gráfico 15).



Gráfico 15. Distribuição da percentagem de respostas em relação ao desvio esperado.

5.1.2.1. Escolha das Dez Competências Consideradas mais Importantes

No sentido de se poder definir quais seriam as competências mais importantes para o desempenho da função de presidente, fez-se uma análise estatística das frequências das escolhas realizadas. Optou-se portanto por proceder ao levantamento das diferentes frequências de escolha obtidas para cada competência, no sentido de calcular a sua percentagem. Baseado nas percentagens de escolhas realizadas, procedeu-se a uma hierarquização das competências (cf. Gráfico 16).

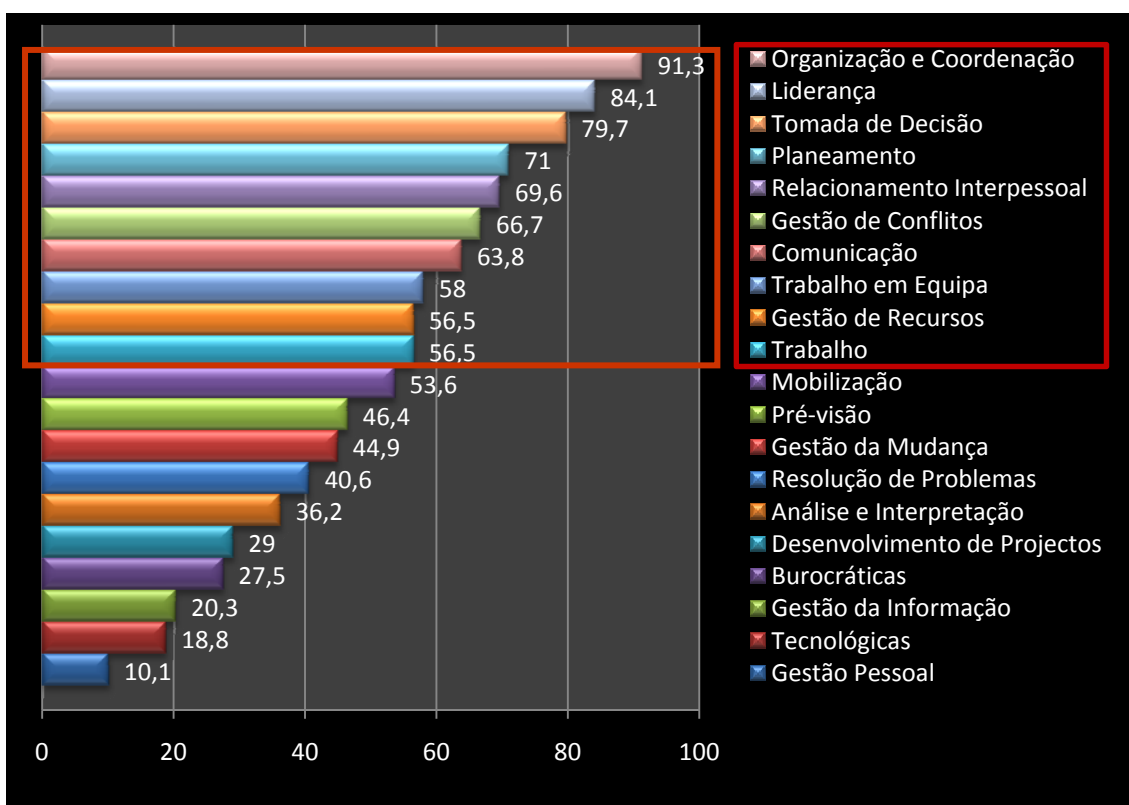


Gráfico 16. Listagem hierárquica das competências mais escolhidas.

Como se pode observar, todas as competências foram referidas pelos presidentes, mas foi possível identificar as consideradas como mais importantes, assinaladas no Gráfico 16 pelo quadrado de limite vermelho. Assim são consideradas como mais importantes as Competências de Organização e Coordenação (91,3%), de Liderança (84,1%), de Tomada de Decisão (79,7%), de Planeamento (71%), de Relacionamento Interpessoal (69,6%), de Gestão de Conflitos (66,7%), de Comunicação (63,8%), de Trabalho em Equipa (58%), de Gestão de Recursos (56,5%) e de Trabalho (56,5%). Destas dez, as três consideradas mais importantes são de: Organização e Coordenação (91,3%), de Liderança (84,1%) e de Tomada de Decisão (79,7%) (Tabela 5). As três competências menos escolhidas são: a de Gestão da Informação (20,3%), as Tecnológicas (18,8%) e as de Gestão Pessoal (10,1%). Apesar de serem consideradas menos importantes, comparativamente com as outras, não podemos deixar de assinalar que as percentagens recolhidas não são assim tão baixas, pois 20% representa 14 presidentes, 18,8% representam 13 e mesmo 10,1% representa 7 presidentes. Verificou-se que não houve nenhuma competência que não fosse considerada importante.

Tabela 5. Percentagem de obtida por cada competência

	% Sim	% Não
Organização e Coordenação	91,3	8,7
Liderança	84,1	15,9
Tomada de Decisão	79,7	20,3
Planeamento	71	29
Relacionamento Interpessoal	69,6	30,4
Gestão de Conflitos	66,7	33,3
Comunicação	63,8	36,2
Trabalho em Equipa	58	42
Trabalho	56,5	43,5
Gestão de Recursos	56,5	43,5
Mobilização	53,6	46,4
Pré-visão	46,4	53,6
Gestão da Mudança	44,9	55,1
Resolução de Problemas	40,6	59,4
Análise e Interpretação	36,2	63,8
Desenvolvimento de Projectos	29	71
Burocráticas	27,5	72,5
Gestão da Informação	20,3	79,7
Tecnológicas	18,8	81,2
Gestão Pessoal	10,1	89,9

Considerando então as opiniões dos presidentes participantes, foi possível definir uma lista ordenada por ordem decrescente de importância, que permite recolher

os primeiros indicadores procurados neste estudo. No entanto, para uma maior consistência e fundamentação dos resultados procedeu-se a outro tipo de recolha de dados.

5.1.2.2. Escolha das Três Competências Consideradas Essenciais

No sentido de caracterizar de forma mais fundamentada e profunda as competências consideradas importantes para desempenhar a função de Presidente do Conselho Executivo, foi também analisada a segunda questão relacionada com as competências, que solicitava que colocassem por ordem, entre as dez escolhidas como mais importantes, as três que considerassem essenciais. Tal como já foi referido anteriormente, para se proceder à análise destes resultados verificou-se inicialmente as frequências obtidas para cada escolha. Optou-se em seguida por calcular um valor de frequência ponderada de resposta, atribuindo às escolhas em primeiro lugar a ponderação de três, em segundo lugar, dois e em terceiro, um. Esta análise permitiu analisar o real valor considerado para cada competência, pois tendo em conta todas as suas posições na tabela de ordenamento, verifica-se efectivamente se é considerada essencial ou não. (cf. Tabela 6)

Tabela 6. Respostas obtidas para a listagem ordenada e o valor de frequência ponderada.

Competência	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	Frequência Ponderada *
Organização e Coordenação	26	2	3	85
Tomada de Decisão	2	11	7	35
Planeamento	1	8	2	21
Análise e Interpretação	1	1	0	5
Comunicação	1	4	1	12
Mobilização	0	4	4	12
Trabalho	2	5	3	19
Relacionamento Interpessoal	0	4	5	13
Pré-Visão	3	5	3	22
Trabalho em Equipa	0	4	4	12
Gestão de Conflitos	2	2	5	15
Gestão Pessoal	0	1	0	2
Liderança	21	5	10	83
Desenvolvimento de Projectos	0	2	2	6
Burocráticas	2	4	0	14
Tecnológicas	0	0	1	1
Resolução de Problemas	0	1	6	8
Gestão de Recursos	2	4	5	19
Gestão da Informação	0	1	0	2
Gestão da Mudança	3	2	9	22

$$*(1^{\circ} \times 3) + (2^{\circ} \times 2) + (3^{\circ} \times 1)$$

Como se pode verificar, a competência mais escolhida em primeiro lugar como essencial foi a Competência de Organização e Coordenação, seguida relativamente de perto pela Competência de Liderança, depois bastante menos frequente surge a Tomada de Decisão. Verifica-se que esta se encontra mais próxima das restantes competências do que do par de competências dos dois primeiros lugares. De qualquer modo pode-se identificar, com base nestes dados as três competências consideradas essenciais como sendo: a Liderança, a Organização e Coordenação e a Tomada de Decisão (cf. Gráfico 17).

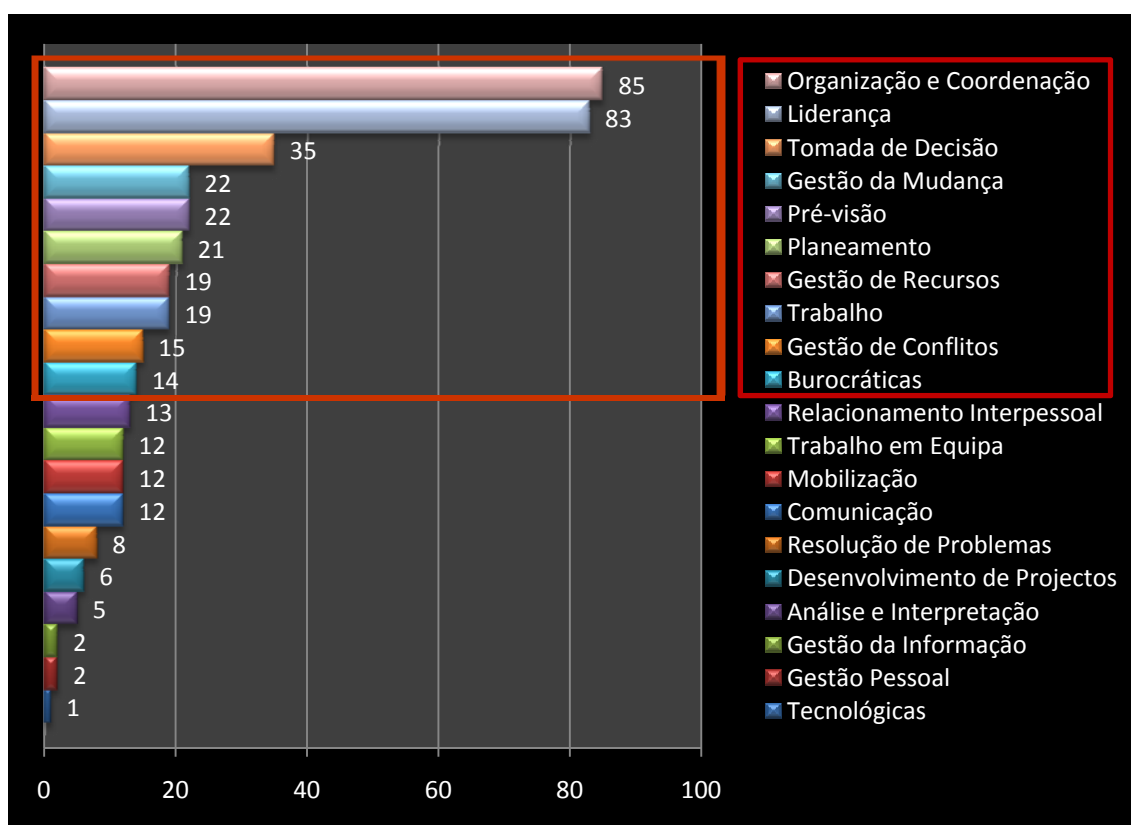


Gráfico 7. Lista hierárquica das competências tendo em conta as três consideradas como essenciais.

Fazendo uma hierarquização das competências obtidas nesta questão, pode-se encontrar uma ordem de preferência, onde também têm lugar dez competências: Organização e Coordenação (85%), Liderança (83%), Tomada de Decisão (35%), Gestão da Mudança (22%), Pré-visão (22%), Planeamento (21%), Gestão de Recursos (19%), Trabalho (19%), Gestão de Conflitos (15%) e Burocráticas (14%).

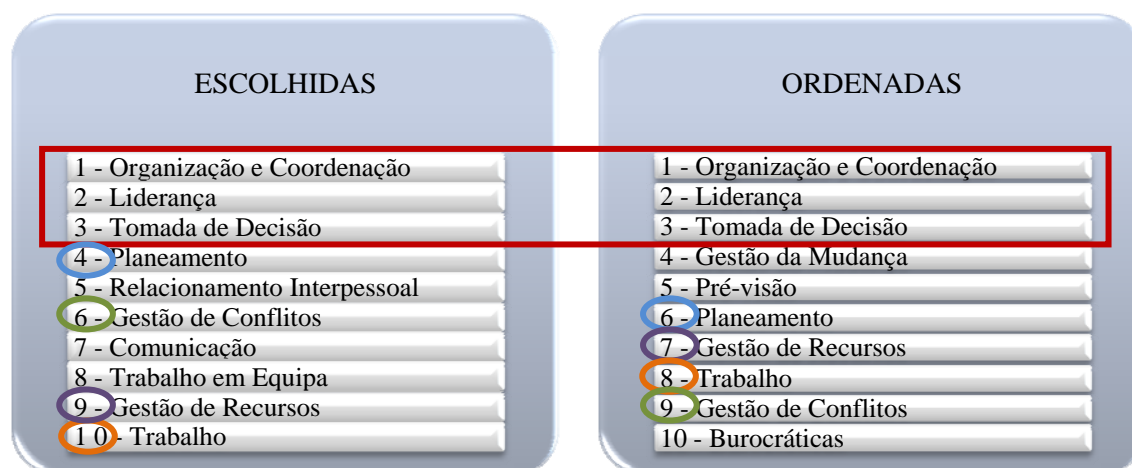
Analisando a listagem hierárquica, verifica-se que não existe, no conjunto das vinte, nenhuma que tenha sido esquecida. A competência que surge em último lugar, foi referida apenas uma única vez, mas mesmo assim considerada como essencial no

exercício da função de presidente. Na escolha das três competências essenciais, houve duas competências que se revelaram de forma constante, depois ocorreram múltiplas combinações que envolveram todas as outras competências, levando a concluir, mais uma vez, que efectivamente, todas são importantes.


5.1.2.3. Comparação entre as Duas Escolhas Realizadas

As duas listagens realizadas permitem analisar a questão principal deste estudo tendo em conta estes dois tipos de abordagens. Por um lado solicitavam-se as mais importantes, por outro as essenciais dentro das mais importantes. Realizando a comparação entre a listagem encontrada nas competências escolhidas e a encontrada nas competências ordenadas, verifica-se que existem alguns pontos de concordância e outros de discordância. De salientar que apesar de a segunda selecção derivar da primeira, como foram referidas na primeira escolha todas as competências, para a segunda contou-se também com todas as vinte competências.

No Quadro 11, procurou-se uma esquematização do que ocorre quando se compara os dois tipos de escolha: a escolha das dez mais importantes e a escolha das três competências consideradas como essenciais. Verifica-se que ambas as escolhas consideram nos primeiros lugares três competências, que surgem pela mesma ordem de importância, em primeiro lugar as Competências de Organização e Coordenação, em segundo as de Liderança e em terceiro, as de Tomada de Decisão. (Ver as competências dentro do rectângulo vermelho no Quadro 11).



Quadro 11. Comparação das posições e trocas entre a listagens das competências escolhidas e ordenadas

Verifica-se também, que há um conjunto de quatro competências que surgem, embora em posições diferentes, nas duas listagens. São os casos das Competências de Planeamento, Gestão de Conflitos, Gestão de Recursos e Trabalho. (ver no Quadro 11 competências assinaladas com  de várias cores, conforme as competências)

Finalmente, constata-se que competências que na listagem das escolhidas foram consideradas como muito importantes, como sejam as Competências de Relacionamento Interpessoal, Comunicação e Trabalho em Equipa, deixam de aparecer quando se consideram as competências ordenadas como essenciais e em seu lugar surgem outras como, as Competências de Gestão da Mudança, Pré-visão e Burocráticas. Estas competências, ao nível das escolhidas, estavam situadas respectivamente em 13º, 12º e 17º lugares de importância. Este resultado surpreende, principalmente em relação às Competências Burocráticas, que trocam do décimo sétimo lugar para o décimo na lista das consideradas como essenciais. Como se pode concluir é clara a presença de um “núcleo duro” de duas competências essenciais composto pelas: Competências de Organização e Coordenação e pelas Competências de Liderança. Um outro grupo de competências acompanha de um modo mais regular esse “núcleo duro” e é constituído pelas Competências de Tomada de Decisão, de Planeamento, de Gestão de Conflitos, de Gestão de Recursos e de Trabalho.

Outro aspecto a analisar é a segunda metade das escolhas realizadas. Verificam-se mudanças na posição de cada competência, mas no que diz respeito às competências que se situam nos três últimos lugares das duas tabelas há consonância, embora se encontrem ordenadas de forma diferente (cf. Quadro 12).



Quadro 12. Comparação entre as últimas competências escolhidas e ordenadas

Verifica-se que, apesar de se confirmarem estas três competências como as menos valorizadas, a sua valorização difere quando as consideramos essenciais, passando as Competências Tecnológicas para o último lugar na tabela.

Conclui-se que efectivamente estas três competências são as menos valorizadas pelos presidentes, embora a análise realizada evidencie também que todas as competências são consideradas importantes e a sua valorização depende de muitos factores, criando combinações em que a Liderança e a Organização e Coordenação são essenciais, juntando-se a um nível menos evidente a Tomada de Decisão. Depois todas as combinações se tornam possíveis.

5.1.2.4. Relações entre a Escolha das Competências e as Restantes Variáveis

Embora as análises anteriormente realizadas permitam a caracterização da amostra de presidentes que participou neste estudo e a listagem fundamentada das competências consideradas mais importantes, considerou-se também importante verificar que tipo de variação a escolha das competências sofria tendo em conta as variáveis de caracterização da amostra de presidentes participantes. É portanto fundamental para o estudo verificar o tipo de relação que é estabelecido entre as primeiras variáveis e as competências. Assim, apresenta-se de seguida a análise do tipo de relação que é estabelecida entre a *região* em que se trabalha, o *género*, a *idade*, os *anos de serviço no cargo*, a *formação de base*, o facto de possuir *formação específica* na área de administração escolar e o tipo de escolha de competências que se realiza.

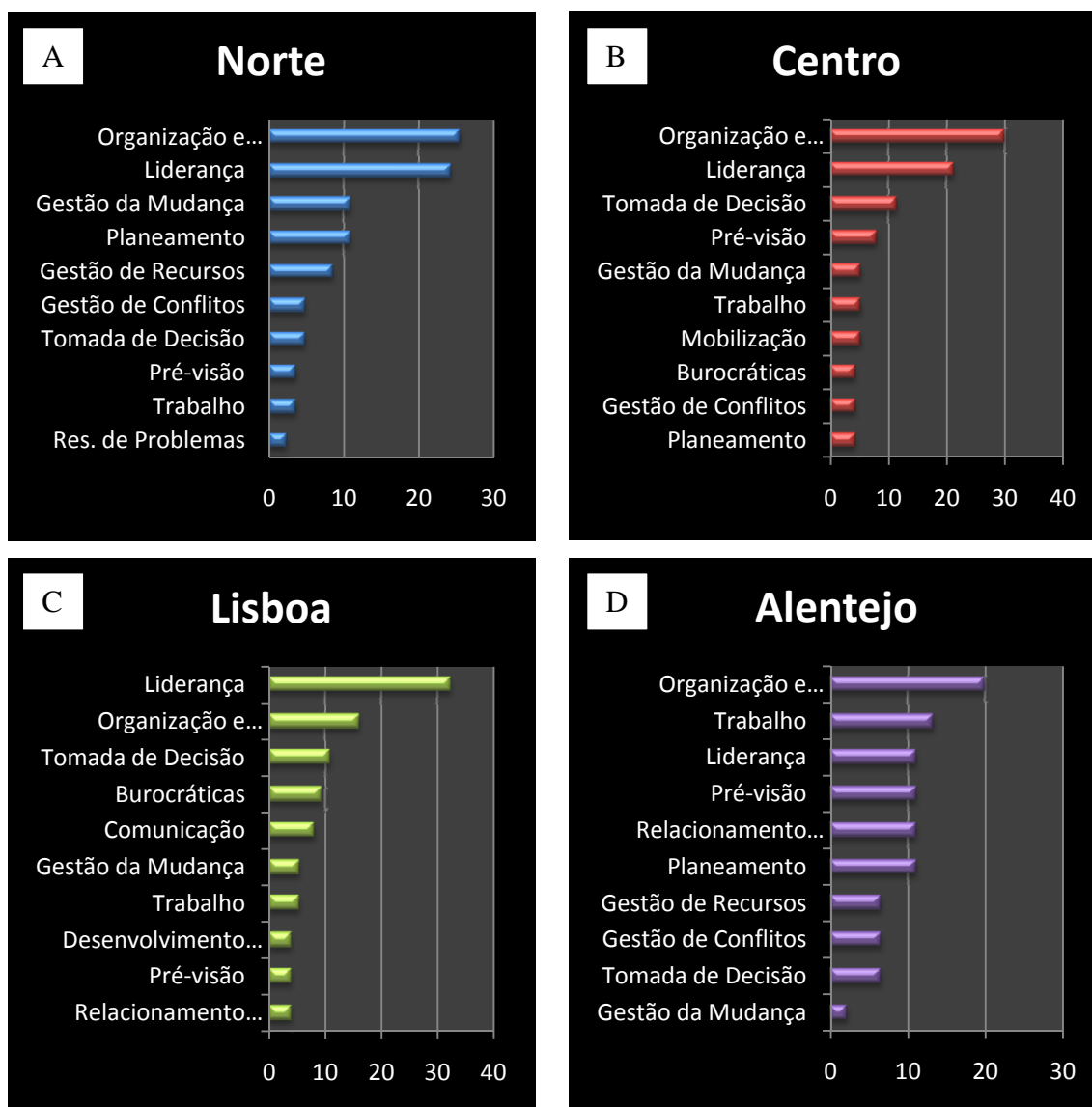
Utilizando o Teste de Qui-quadrado (e os restantes testes de correcção e probabilidade já referidos verificou-se não existirem muitas associações significativas em termos estatísticos. Assim, e para que se possa compreender melhor o tipo de análise realizada, optou-se por levantar algumas questões:

Questão 1: A escolha das competências varia de região para região?

Para responder a esta questão considerou-se mais uma vez a frequência ponderada de escolha de cada competência e, operacionalizando-as em termos percentuais,

elaboraram-se alguns gráficos que permitem compreender quais são efectivamente as competências consideradas como essenciais para cada região (cf. Gráfico 18).

Como se pode observar na comparação entre os diferentes gráficos A, B, C, D, E e F de percentagens de frequência ponderada de escolhas, existem diferenças nas competências consideradas essenciais entre as regiões. Realizando uma análise das três primeiras competências escolhidas como essenciais por cada região, verifica-se que apenas o Centro coincide com os resultados globais, pois os restantes ou apresentam as mesmas competências, mas por ordem diferente, como a região de Lisboa, ou apresentam duas (Organização e Coordenação e Liderança) como o Norte, Alentejo e Ilhas, acrescentando uma diferente, ou apresentam apenas uma (Liderança), criando um conjunto bastante diferente.



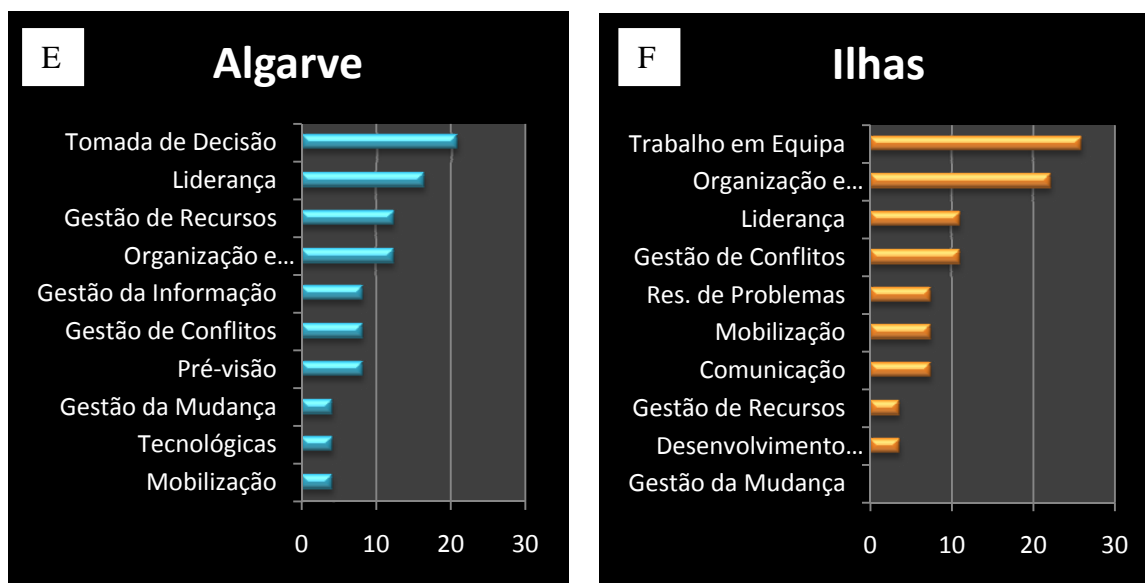


Gráfico 18. Comparação das competências essenciais por região.

Pensa-se que o facto de a Região Centro contribuir com 33,3% dos participantes no estudo, condicionou naturalmente os resultados. Juntando os dados da região de Lisboa, também com as mesmas três competências, o reforço desta escolha é ainda maior.

Procurando reflectir um pouco mais sobre estes dados, verifica-se que o Norte valoriza, tal como a maioria, a Organização e Coordenação e a Liderança, mas coloca em terceiro lugar como essencial a Gestão da Mudança. O Centro valoriza a Organização e Coordenação e a Liderança, colocando em terceiro a Tomada de Decisão. Lisboa escolhe como essenciais as mesmas que o Centro, mas por ordem de valorização diferente. De assinalar que Lisboa e o Centro são as regiões que valorizam as Competências Burocráticas. Lisboa coloca-a em quarto lugar. As restantes regiões não as referem entre as dez primeiras. O Alentejo mantém a Organização e Coordenação e a Liderança e coloca em terceiro lugar as Competências de Pré-visão, em paralelo com o Relacionamento Interpessoal e o Planeamento. Em relação ao Algarve, verifica-se que dá prioridade à Tomada de Decisão, depois à Liderança e à Gestão de Recursos. Finalmente as Ilhas surgem como uma região diferente a este nível, pois apesar de também valorizar a Organização e Coordenação e a Liderança, coloca em primeiro lugar o Trabalho em Equipa.

Como seria de esperar, a contribuição das regiões com maior número de participantes claramente condiciona os resultados em termos nacionais. Uma visão mais

específica sobre as regiões poderá levantar muitas questões, que irão ser abordadas na análise e discussão de resultados. Aprofundando mais um pouco a análise verificou-se se existia alguma relação significativa entre a região e a escolha de competências. A análise realizada permitiu verificar uma tendência para uma maior valorização das Competências de Trabalho ($p = 0,068$) pelas regiões do Norte, Centro e Lisboa. Essa associação não é significativa em termos estatísticos mas considerou-se que era importante referi-la, pois surgiu nas três regiões que mais contribuíram para a amostra.

Assim, pode-se deduzir que, embora de um modo geral as duas competências consideradas como mais importantes se mantenham em destaque na maioria das regiões, as combinações entre as competências são diversas, variando de região para região, no entanto, considera-se que existe uma influência condicionadora da variedade de frequência de respostas por região, servindo esta análise apenas como indicador e não como conclusão.

Questão 2: Os presidentes homens realizam escolhas diferentes dos presidentes mulheres?

Para responder a esta questão considerou-se uma análise que permitiu recolher os seguintes dados (cf. Tabela 7):

Tabela 7. Associação entre a escolha das competências e o género

Competência	Qui-Quadrado - χ^2	gl	Fisher's Exact Test - p
Organização e Coordenação	1,558	1	,389
Tomada de Decisão	,038	1	1,000
Planeamento	,228	1	,788
Análise e Interpretação	,341	1	,617
Comunicação	,005	1	1,000
Mobilização	,235	1	,806
Trabalho	1,953	1	,218
Relacionamento Interpessoal	,657	1	,595
Pré-Visão	,249	1	,633
Trabalho em Equipa	,013	1	1,000
Gestão de Conflitos	,481	1	,605
Gestão Pessoal	,466	1	,693
Liderança	1,059	1	,334
Desenvolvimento de Projectos	,004	1	1,000
Burocráticas	4,146	1	,056
Tecnológicas	,639	1	,538
Resolução de Problemas	,101	1	,806
Gestão de Recursos	,167	1	,806
Gestão da Informação	1,050	1	,372
Gestão da Mudança	1,423	1	,325

$p < 0,05$

Como se pode verificar pela análise da Tabela 7 na grande maioria da escolha das competências não se encontraram diferenças entre os homens e as mulheres, no entanto em relação às Competências Burocráticas surge uma tendência ($p = 0,056$) para serem mais valorizadas pelos homens do que pelas mulheres.

Assim pode-se concluir que de um modo geral não existem diferenças entre homens e mulheres na escolha das competências, embora os homens pareçam valorizar mais as Competências Burocráticas.

Questão 3: A idade dos presidentes influencia a escolha das competências?

Partindo mais uma vez de uma análise dos resultados e usando o mesmo procedimento estatístico, não foram encontradas relações significativas. Ou seja, a escolha das competências não parece ser influenciada pela idade dos presidentes. No entanto, considerando grupos etários, baseados os intervalos definidos anteriormente verificam-se algumas relações. (cf. Tabela 8)

Tabela 8. Resultados da análise considerando a Idade

Competência	Qui-Quadrado - χ^2	gl	p
Organização e Coordenação	1,095	5	,955
Tomada de Decisão	5,980	5	,308
Planeamento	5,604	5	,347
Análise e Interpretação	6,062	5	,300
Comunicação	2,954	5	,707
Mobilização	4,672	5	,457
Trabalho	10,491	5	,062
Relacionamento Interpessoal	10,064	5	,073
Pré-Visão	5,917	5	,314
Trabalho em Equipa	2,221	5	,818
Gestão de Conflitos	7,462	5	,189
Gestão Pessoal	2,376	5	,795
Liderança	2,030	5	,845
Desenvolvimento de Projectos	8,398	5	,136
Burocráticas	3,063	5	,690
Tecnológicas	1,254	5	,940
Resolução de Problemas	2,214	5	,819
Gestão de Recursos	,854	5	,973
Gestão da Informação	1,171	5	,948
Gestão da Mudança	4,492	5	,481

$p < 0,05$

Estas relações não podem ser consideradas estatisticamente significativas mas mostram uma tendência para, no caso das Competências de Trabalho (cf. Gráfico 19),

serem mais valorizadas pelos mais velhos ($p = 0,062$) e das Competências de Relacionamento Interpessoal serem valorizadas pelos mais novos (cf. Gráfico 20).

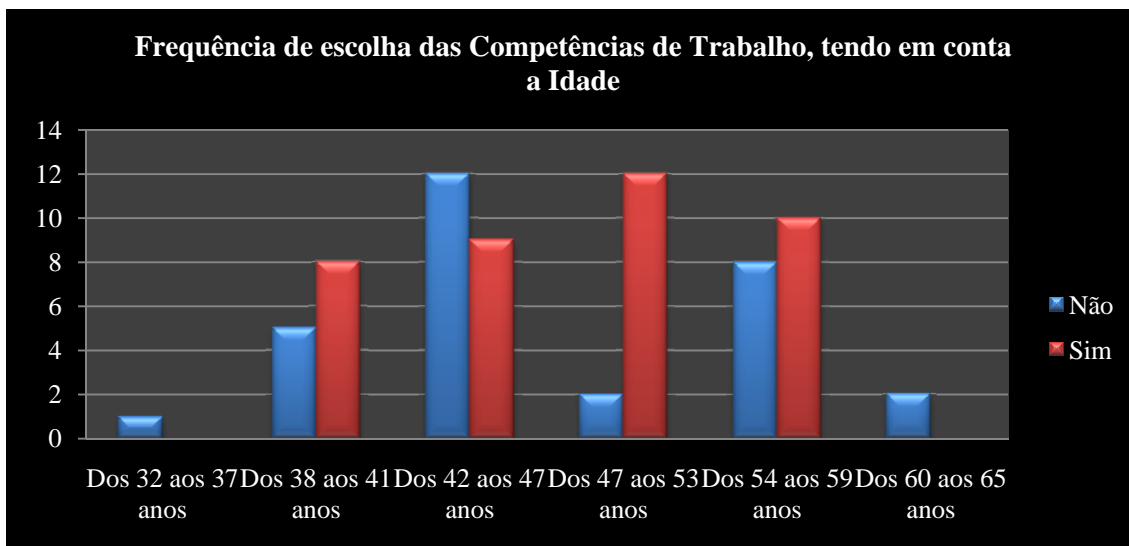


Gráfico 19. Frequência de escolha das Competências de Trabalho tendo em conta a Idade.

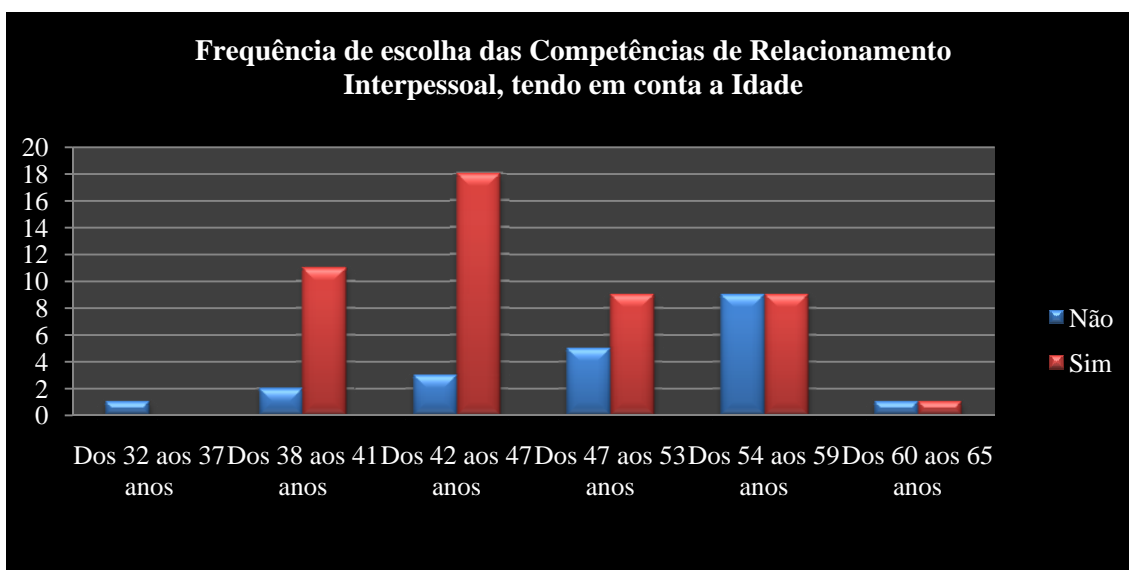


Gráfico 20. Frequência de escolha das Competências de Relacionamento Interpessoal, tendo em conta a Idade.

Pode-se então concluir que apesar de não existirem relações significativas em termos estatísticos, entre as escolhas das competências e a Idade se verificam algumas tendências para os mais velhos valorizarem as Competências de Trabalho e os mais novos o Relacionamento Interpessoal.

Questão 4: O Tempo de Serviço no desempenho da função influencia a escolha que os presidentes realizam das competências?

AS COMPETÊNCIAS DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS
ESCOLAS SECUNDÁRIAS

Esta questão segue a mesma linha de análise da anterior. Não foram encontradas relações significativas quando consideramos um estudo mais global em termos de tempo de serviço, mas realizando uma observação tendo em conta os grupos de tempo criados verificam-se resultados mais significativos. (cf. Tabela 9)

Tabela 9. Associação entre a escolha das competências e o tempo de serviço no cargo.

Competência	Qui-Quadrado - χ^2	gl	p
Organização e Coordenação	2,359	4	,670
Tomada de Decisão	1,145	4	,887
Planeamento	2,818	4	,589
Análise e Interpretação	2,430	4	,657
Comunicação	1,578	4	,813
Mobilização	5,526	4	,237
Trabalho	6,479	4	,166
Relacionamento Interpessoal	10,276	4	,036*
Pré-Visão	2,687	4	,611
Trabalho em Equipa	9,676	4	,046*
Gestão de Conflitos	4,018	4	,404
Gestão Pessoal	1,864	4	,761
Liderança	1,991	4	,738
Desenvolvimento de Projectos	7,338	4	,119
Burocráticas	11,117	4	,025*
Tecnológicas	5,694	4	,223
Resolução de Problemas	3,554	4	,470
Gestão de Recursos	2,870	4	,580
Gestão da Informação	4,712	4	,318
Gestão da Mudança	3,070	4	,546

* $p < 0,05$

Assim encontram-se algumas relações significativas, como sejam a valorização das Competências de Relacionamento Interpessoal ($p = 0,036$) e Trabalho em Equipa ($p = 0,046$) pelos presidentes há menos tempo no cargo. Por outro lado, as Competências Burocráticas não são mais valorizadas por quem está há menos tempo no cargo ($p = 0,025$) (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Frequência de escolha das competências em função do tempo de serviço no cargo

Competência	Entre os 1 e 7 anos		Entre os 8 e 14 anos		Entre os 15 e 21 anos		Entre os 22 e 28 anos		Entre os 29 e 34 anos	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Relacionamento Interpessoal	8	26	7	19	2	3	3	0	1	0
Trabalho em Equipa	11	23	11	15	5	0	1	2	1	0
Burocráticas	30	4	16	10	3	2	1	2	0	1

Respondendo à questão formulada verifica-se que existem algumas relações significativas em termos estatísticos, que levam a concluir que os presidentes mais

novos, em termos de tempo de serviço no quadro, não valorizam tanto as competências Burocráticas, mas valorizam o Trabalho em Equipa e o Relacionamento Interpessoal.

Questão 5: A formação de base dos presidentes influencia a escolha das competências?

Verificou-se que não existe qualquer relação significativa entre a escolha e a formação de base. Apenas se constatou uma tendência para presidentes com a formação de base nas áreas das Ciências, Línguas e Ciências Sociais valorizarem mais as Competências de Tomada de Decisão ($p = 0,056$) e as Competências de Análise e Interpretação ($p = 0,085$).

Questão 6: O facto de possuírem formação específica na área da administração escolar influencia a escolha das competências? E o tipo de formação específica?

Finalmente esta questão procura compreender se a formação específica influencia a escolha das competências. E especificando um pouco mais, se o tipo de formação condiciona de algum modo essas mesmas escolhas. (cf. Tabela 11)

Tabela 11. Relação entre a escolha das competências a formação específica e o tipo de formação.

Competência	Posse de Formação			Tipo de Formação		
	χ^2	gl	p^{13}	χ^2	gl	p
Organização e Coordenação	2,497	1	,177	3,831	4	,429
Tomada de Decisão	2,066	1	,186	4,617	4	,329
Planeamento	2,218	1	,136	2,981	4	,561
Análise e Interpretação	,246	1	,781	4,936	4	,294
Comunicação	,391	1	,532	2,418	4	,659
Mobilização	,412	1	,521	4,127	4	,389
Trabalho	2,217	1	,136	3,553	4	,470
Relacionamento Interpessoal	,508	1	,476	2,688	4	,611
Pré-Visão	,010	1	1,000	8,133	4	,087
Trabalho em Equipa	,290	1	,785	2,393	4	,664
Gestão de Conflitos	4,394	1	0,48*	6,884	4	,142
Gestão Pessoal	,004	1	1,000	,736	4	,947
Liderança	,511	1	,480	9,864	4	,043*
Desenvolvimento de Projectos	7,122	1	,016*	8,418	4	,077
Burocráticas	,020	1	1,000	,662	4	,956
Tecnológicas	,958	1	,326	3,051	4	,549
Resolução de Problemas	1,579	1	,275	6,916	4	,140
Gestão de Recursos	,161	1	,788	2,657	4	,617
Gestão da Informação	,328	1	,567	1,441	4	,837
Gestão da Mudança	,629	1	,589	3,751	4	,441

* $p < 0,05$

Assim, para as competências de Gestão de Conflitos foi encontrada uma relação estatisticamente significativa ($p = 0,048$) em relação ao facto de se possuir formação

¹³ Considerado para o p - Fisher's Exact Test

específica, ou seja, a maioria dos presidentes que possuíam formação específica assinalaram e valorizaram estas competências. O mesmo acontecendo em relação à Liderança, mas circunscrita à formação específica de pós-graduação, ou seja, todos os presidentes que possuíam uma pós-graduação em administração escolar, escolheram as competências de Liderança, sendo esta relação considerada significativa estatisticamente ($p = 0,043$). Finalmente, foi encontrada uma relação entre as competências de Desenvolvimento de Projectos e a formação específica, ($p = 0,016$) pois os presidentes que realizaram formação específica, valorizam essas competências.

Verificam-se também algumas relações que embora não sejam estatisticamente significativas merecem alguma atenção, nomeadamente entre as Competências de Desenvolvimento de Projectos, mais valorizada pelos presidentes que realizaram Cursos Superiores Especializados e Pós-graduações ($p = 0,077$). Os que realizaram Pós-graduações valorizam também as Competências de Pré-Visão ($p = 0,087$).

Assim pode-se dizer que surgem algumas relações significativas, que se dirigem no sentido de que a posse de formação específica parece levar os presidentes a valorizarem determinadas competências como sejam: a Gestão de Conflitos, a Liderança, o Desenvolvimento de Projectos e as Competências de Pré-Visão.

5.1.2.5. Dados Suplementares

Além do fornecimento de dados mais quantitativos, o questionário possuía uma questão aberta de carácter voluntário, onde era possível registar alguns comentários. Apenas sete presidentes (10,1%) usaram esse espaço (ver ANEXO 7) e pode-se reunir em três temáticas o seu conteúdo: a necessidade de constante adaptação às mudanças; a importância de todas as competências; a importância de se estudar a problemática; e algumas reflexões do que é a Gestão Escolar e ser Director.

Ao analisar a informação recolhida após a aplicação do questionário, verifica-se, tal como já havíamos referido anteriormente, que era possível recolher dados sobre a data e hora da resposta. O programa Google Docs permite de forma imediata a recolha deste tipo de dados. Assim realizou-se o levantamento do modo como cada região respondeu ao questionário. (cf. Gráfico 21)

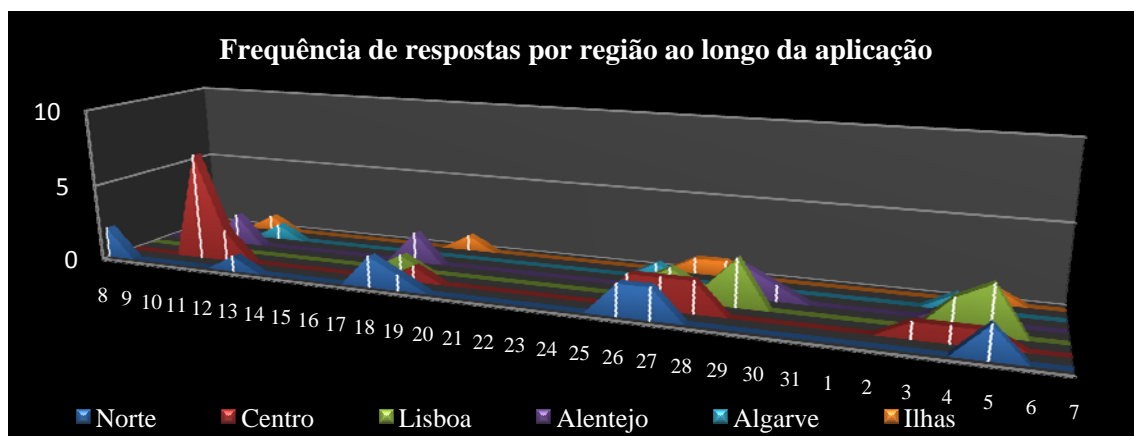


Gráfico 21. Frequência de resposta por região.

Como se pode observar as respostas ocorreram em épocas muito específicas, que corresponderam basicamente nos dias seguintes ao envio dos questionários. Depois desses dias, não havia praticamente respostas. A região Centro foi claramente a região que mais expressivamente contribuiu para este estudo. Até ao dia 31 de Agosto, época em que terminavam as férias escolares, foram recebidas 61% das respostas, recebendo-se as restantes 39% durante o início do ano lectivo.

No que diz respeito à hora de resposta, pode-se afirmar que os presidentes respondem ao longo de todo o dia, entre as oito horas da manhã e as duas da madrugada. No Gráfico 22, pode-se encontrar um registo da frequência de respostas, considerando as horas do dia, que permite verificar uma maior afluência de respostas durante a manhã, ao meio e fim de tarde e à noite. Estes dados levam a concluir que efectivamente os presidentes não parecem seguir um horário definido, trabalhando ao longo do dia, estendendo-se por vezes pela noite e mesmo, ao fim de semana.

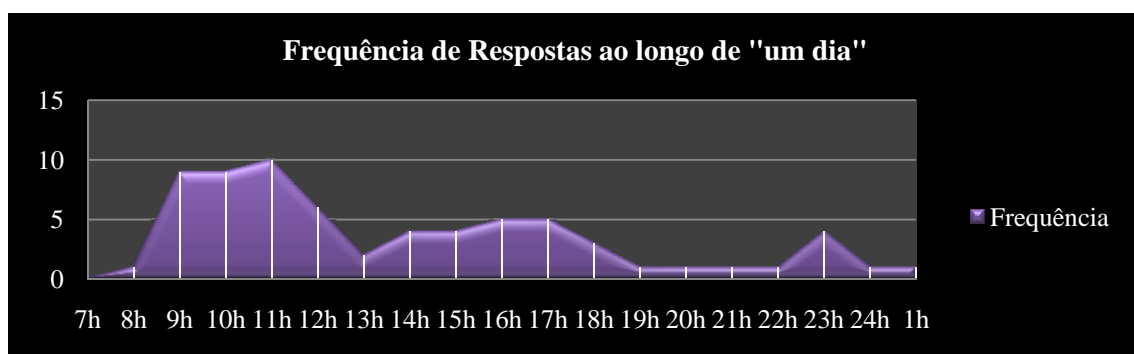


Gráfico 22. Frequência de respostas ao longo de um dia.

Síntese Conclusiva

Ao longo da primeira parte deste capítulo procedeu-se à apresentação dos resultados obtidos no nosso estudo. Seguindo a lógica das questões formuladas anteriormente, começou-se por caracterizar a amostra da população que participou respondendo ao Questionário. Em seguida, analisaram-se os dados que iriam responder à questão central deste estudo:

- Que competências são consideradas mais importantes para o desempenho da actividade de Presidente do Conselho Executivo das Escolas Secundárias?

Verificou-se que é consensual a escolha das duas primeiras que são: em primeiro, as Competências de Organização e Coordenação e em segundo as de Liderança. Em terceiro, surgem as Competência de Tomada de Decisão seguidas de um conjunto de competências de que fazem parte as Competências de Planeamento, Gestão de Conflitos, Gestão de Recursos e Trabalho.

Tentando um maior aprofundamento da análise foram também estudadas estatisticamente as relações entre as competências e as diferentes variáveis, como a *região*, o *género*, a *idade*, os *anos de serviço*, a *formação de base* e a *formação específica*. Na maioria dos casos não foram encontradas relações estatisticamente significativas, mas surgiram algumas associações que poderão permitir descrever e explicar a realidade que se está a estudar. De assinalar também que efectuando uma análise por região, estes resultados são um pouco diferentes e as regiões com maior número de participação de presidentes condicionaram, como é natural, os resultados finais.

Finalmente procedeu-se à recolha de outros dados suplementares que se consideraram importantes para contribuir para uma discussão mais alargada e fundamentada dos resultados.

5.2. Análise e Discussão dos Resultados

Depois de se ter apresentado os resultados surge o momento de se proceder a uma análise e discussão dos mesmos. Como já foi referido, os resultados recolhidos não podem ser considerados representativos da população, pois o número de respostas obtido não permite a representatividade da amostra. Uma primeira questão que se pode levantar é o porquê da tão reduzida participação dos presidentes no estudo.

A primeira possível explicação para este facto prende-se com questões metodológicas, nomeadamente o período do ano em que o estudo foi realizado: férias e início do ano lectivo. Embora esse factor possa ter contribuído para a redução do número de respostas, não se considera que tenha sido determinante, pois já quando se realizou o Questionário Exploratório, apenas se conseguiu, 50% das respostas, apesar do apoio dado na altura pelos Psicólogos Escolares. Durante essa aplicação, que decorreu a meio de um período lectivo, a adesão também não foi significativa. Por outro lado, quando se pensa num ano lectivo e nas tarefas e actividades que um presidente tem que realizar, quase não se encontra uma época ideal, pois existem sempre actividades e prioridades a que se torna imperioso responder. Além disso, verificando a frequência de respostas recebidas ao longo do período de aplicação, constata-se que durante o período de férias foram recebidas a maioria das respostas (61%), ficando as restantes para o início do ano lectivo. Assim, considera-se que o período não foi o pior, pois nesta fase, geralmente o presidente encontra-se muito mais disponível para poder dedicar-se a actividades não prioritárias.

Outra possível explicação para este reduzido número de respostas prende-se com o meio utilizado para a aplicação do questionário. O uso do correio electrónico não pareceu ser inconveniente, pois foi recomendado pela maioria dos presidentes que respondeu ao Questionário Exploratório o recomendou, mas sim o tipo de correio electrónico usado. Geralmente as escolas possuem dois tipos de endereços electrónicos, o institucional, para uso exclusivo dos contactos com o Ministério da Educação, e o endereço electrónico não institucional. Uma vez que não se conseguiu, apesar de se ter solicitado, autorização para o uso do endereço institucional, restou utilizar o outro, que muitas vezes é pouco consultado e nem sempre está correcto. Deparou-se com estas

dificuldades quando se realizaram os telefonemas para as escolas. Este factor pode ter contribuído para algumas, embora poucas, perdas de questionários, que são impossíveis de contabilizar.

Uma terceira explicação possível fundamenta-se nos poucos estudos que existem a este nível no âmbito nacional. Não existe grande tradição, pois todos os estudos realizados até ao momento nesta problemática, ou foram integrados em estudos mais alargados, ligados à implementação de mudanças institucionais, geralmente por iniciativa ou com o apoio do Ministério da Educação, ou estão relacionados com estudos de casos e abordagens biográficas, de origem académica, muito circunscritos em termos de dimensão (Barroso, 2005). Alguns presidentes quando foram contactados telefonicamente, no sentido de motivar à resposta, perguntaram se o estudo tinha alguma ligação com a Direcção Regional da Educação da sua região, ou com o Ministério. Estas questões levam a pensar que o facto de não ser “oficial”, poderá ter levado a um maior desinvestimento, ou então, este tipo de tarefa, não ser de todo, valorizado pelo presidente.

Os cuidados colocados na construção do questionário, de modo a não exigir da parte do presidente muito tempo em termos de resposta, nem preocupações em termos de devolução não impediram a sua pouca adesão ao estudo. De qualquer modo, pensa-se que o número de respostas obtidas é, apesar de tudo, bastante significativo, pois além de representar 16,5% da população, representa também todas as regiões, algumas de modo mais expressivo.

Analisando mais detalhadamente este aspecto verifica-se que existem diferenças de participação no estudo de região para região. O facto de o número de escolas por direcção regional ser significativamente diferente, leva a que por região tenhamos valores de representatividade diferentes. Por exemplo, a região Lisboa, contribuiu com cerca de 20 % das respostas, no entanto em termos de representatividade da sua região, que contava com 128 escolas, apenas se encontra um valor de 11%. Analisando a região do Alentejo, que contribuiu apenas com cerca de 12% das respostas totais, tem-se em termos da representatividade da sua região 25% (*Gráficos 2 e 3*). Assim, a amostra de presidentes de Lisboa é a menos representativa, seguida da do Norte. Pode-se explicar este facto pelo número de escolas, pois para representar 25% da totalidade, no Alentejo e Algarve apenas se tem que recolher 8 e 4 respostas respectivamente, o que

naturalmente é mais fácil do que recolher 25 respostas como seria necessário para obter a mesma percentagem na região Centro. No entanto, é precisamente na região Centro que se obteve um maior número de participações, representando 33,3% do valor geral de respostas, obtendo ao mesmo tempo uma representatividade de mais de 23% na sua região. Este facto vem colocar a questão de que efectivamente houve um envolvimento diferente de região para região. Sendo as regiões de Lisboa e do Norte as mais alargadas, foram também as que menos se envolveram na colaboração. As razões para este facto não são visíveis e não dispomos de dados suficientes para as compreendermos.

5.2.1. Características dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Analisando as características dos presidentes que participaram no estudo, pode-se referir que cerca de 59% eram do sexo masculino e 41% do sexo feminino. Estes dados vêm na continuidade dos estudos realizados por Barroso (1995c e 2001) e por Formosinho (1987) que referem a alta taxa de “masculinização” dos cargos de direcção em contexto escolar. Mais uma vez se reforça esta ideia, pois foram encontradas indicações nesse sentido e, apesar de não se poder generalizar este resultado à população total, considera-se provável que tal efectivamente se verifique. A explicação para este facto poderá residir num conjunto de razões que podem ir desde a maior apetência dos homens para cargos de direcção, a maior disponibilidade de tempo ou muitos outros factores que este estudo não tem por objectivo analisar. No entanto, não deixa de ser curioso que num meio predominantemente feminino, que é o contexto escolar, os cargo de direcção sejam mais vezes desempenhados por homens do que por mulheres (Barroso, 1995).

Prosseguindo na caracterização pode-se registar que a generalidade dos presidentes apresenta uma idade compreendida entre os 30 e os 60 anos. A idade média ronda os 49 anos, sendo as mulheres um pouco mais novas (48 anos) em termos médios do que os homens (50 anos). Verifica-se que certamente quando se acede ao cargo de direcção já se possui alguns anos de serviço e até mesmo alguma experiência de administração, por exemplo como Assessor ou Vice-Presidente. Sendo a média de idade 49 anos, esta hipótese ganha maior consistência, embora não se possa afirmar no

contexto deste estudo. Verificou-se também que existe um presidente que já possui 65 anos de idade e 25 anos de serviço no desempenho dessas funções, o que se considera ser, sem dúvida, um caso que deveria ser estudado, em conjunto com outros que estejam na mesma situação, pois a riqueza da informação que poderiam facultar para o estudo desta problemática seria com certeza significativa.

Neste estudo verificou-se que cerca de metade dos presidentes se encontra actualmente entre o primeiro e o sétimo anos de desempenho. Ao nível da formação de base não foram encontradas diferenças significativas, pois os presidentes distribuem-se por todas as áreas de formação, não existindo aparentemente qualquer relação entre uma área de formação e o facto de se ser presidente.

Finalmente no que respeita ao facto de possuírem ou não formação específica na área da administração e gestão escolar, verificou-se que a grande maioria possuía formação nessa área. Embora os homens tenham uma percentagem maior (78%) do que as mulheres (64%), esta diferença não é estatisticamente significativa. No entanto, o que importa assinalar é que há claramente uma preocupação por parte dos presidentes, em todas as regiões do país, em frequentar formação específica para o desempenho do cargo. Considera-se que o facto de haver desde 1991, aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, preocupações ao nível da necessidade de formação específica para se poder candidatar ao exercício do cargo e as reflexões e debates em torno das diferentes concepções e modelos de gestão escolar, (Barroso, 2005) contribuíram para que os presidentes ou candidatos a directores, realizassem formação que os preparasse para o seu exercício.

Assim, e procurando realizar uma síntese das características dos presidentes que participaram no estudo, pode-se afirmar que:

- a) os presidentes são mais homens (59%) do que mulheres (41%).
- b) em termos globais a média de idades é de 49 anos e exercem a sua função em média, há 9 anos, se forem mulheres possuem uma idade média de 48 anos e desempenham o cargo em média há 8 anos; se forem homens possuem uma idade média de 50 anos e desempenham o cargo em média há 10 anos.
- c) são provenientes de áreas de formação diversificadas,
- d) possuem na sua maioria formação específica na área da administração escolar.

Comparando estes resultados com os obtidos por Barroso (1995c) no seu retrato-tipo dos responsáveis da administração escolar, pode-se dizer que se mantém a predominância do sexo masculino, que as idades se encontram um pouco mais alargadas (entre os 35 e os 60) e que, ao contrário do que acontecia no seu estudo, a maioria já possui formação específica na área. Embora sejam estudos com objectivos e metodologias muito diferentes, considera-se que é possível descrever uma certa evolução ao nível da formação para o exercício do cargo.

Com base ainda nos questionários pode-se proceder a um registo das horas em que foram enviados. Constata-se que, ao longo de um dia, foram enviados questionários em todas as horas, das oito da manhã às duas da madrugada, fundamentando a necessidade de dedicação às funções de presidente.

5.2.2. As Competências mais Importantes

Quais as competências consideradas mais importantes para o desempenho do cargo de presidente do Conselho Executivo numa escola secundária? Dessas competências há três que possam ser consideradas como essenciais para o desempenho do cargo?

Para responder a estas questões recolheram-se resultados através de duas metodologias: uma metodologia de selecção das dez mais importantes e uma metodologia de ordenação por ordem decrescente de importância das três consideradas mais importantes. Os resultados obtidos permitiram definir vários níveis de análise.

Um primeiro nível situa-se nas competências consideradas em primeiro lugar em ambas as situações. Aqui os resultados são absolutamente concordantes. Foram encontradas duas competências: as de Organização e Coordenação e as de Liderança que reuniram claramente o consenso da maioria dos presidentes. Um segundo nível situa-se nas competências que embora não reunindo o consenso da maioria, surgem como muito referidas, surgindo nas duas listas, a lista de escolhas e a lista ordenada. Estão neste caso as Tomada de Decisão, Competências de Planeamento, Gestão de Conflitos, Gestão de Recursos e Trabalho. Finalmente, um terceiro nível de competências, que embora consideradas essenciais, não surgem nas duas listagens, mas

estão presentes pelo menos numa delas. Estão neste caso as Competências de Relacionamento Interpessoal, Comunicação, Trabalho em Equipa, Competências de Gestão da Mudança, Pré-visão e Burocráticas. Pode-se então afirmar que, de acordo com o presente estudo, as competências mais importantes para o desempenho da função de presidente do conselho executivo de uma escola secundária são as seguintes (cf. Quadro 13):



Quadro 13. Listagem das competências consideradas mais importantes

Pretende-se com esta classificação por níveis de importância definir o que é considerado essencial pelos profissionais que se encontram no contexto. Essas competências devem ser construídas *na* acção e *pela* acção diária, ultrapassando o prescrito ao nível das atribuições, e avaliadas pelas acções e comportamentos.

Os presidentes que participaram no estudo consideraram que o mais importante era saber coordenar, organizar, articular e integrar o trabalho da escola, conduzindo e gerindo os processos e as pessoas em função de objectivos definidos.

Num segundo nível valorizaram as competências para explorar, analisar, investigar os problemas e situações, para tomar decisões; prever, avaliar, planificar e definir prioridades; gerir e resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação; gerir o espaço, tempo, pessoas, equipamentos e recursos financeiros e trabalhar com dedicação e empenho.

No terceiro nível surgem competências de gestão de relações; de comunicação; de partilha das responsabilidades no trabalho em equipa; de preparação, gestão e implementação de mudanças, articulando uma filosofia para a escola, com a visão do

que ela deve ser, identificando e definindo, em conjunto com a comunidade, as metas e objectivos, sustentados no conhecimento da legislação, das políticas educativas e nas relações formais com os órgãos superiores da administração escolar.

Estão subjacentes a estes resultados, as várias concepções do papel do presidente (Barroso, 2005). A *concepção corporativa, profissional e pedagógica* surge na medida em que são valorizados os aspectos ligados à liderança, em que o director é visto como um *primus inter pares*, constituindo um garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes. A reforçar esta concepção surgem também as Competências de Trabalho em Equipa, Relacionamento Interpessoal e de Comunicação. A concepção *gerencialista*, que vê o director como um gestor, aparece ligada às competências de Organização e Coordenação, Tomada de Decisão, Gestão de Recursos, Planeamento e Pré-visão. A concepção *político-social*, em que o director é visto como um negociador e um mediador entre lógicas e interesses diferentes aparece claramente ligada às competências de Gestão de Conflitos e da Mudança. E finalmente a *concepção burocrática, estatal e administrativa* surge ligada às competências Burocráticas e de Trabalho.

Pode-se assim concluir que actualmente as várias concepções do papel do director se encontram presentes, numa concepção do papel do director como alguém que lidera a organização escolar, trabalhando e trabalhando em conjunto, gerindo os seus recursos humanos, físicos e materiais, valorizando a comunicação e o estabelecimento das relações no seio da comunidade e no exterior, mediando as relações e os conflitos, cumprindo as normas e procedimentos, decidindo, planeando e organizando as actividades da escola, no sentido de a preparar para as mudanças permanentes.

Numa abordagem mais aprofundada das concepções do papel do director por regiões, tendo sempre presente apenas os presidentes que participaram no estudo, apresentam-se algumas considerações:

As regiões Centro e de Lisboa são que apresentam de forma mais marcada uma *concepção burocrática, estatal e administrativa*, pois são as duas que valorizam, principalmente Lisboa, que as coloca em quarto lugar, as Competências Burocráticas. O Norte apresenta uma visão mais *gerencialista* valorizando muito aspectos ligados à gestão, aos processos e resolução de problemas, valorizando, mais do que as outras

regiões, a Gestão da Mudança. O Alentejo segue uma linha idêntica, mas põe maior valorização nos aspectos relacionais. O Centro é o que mais se aproxima do modelo de concepções já referido anteriormente em termos globais, pois foi sem dúvida a região que mais contribuiu para a sua definição, com cerca de um terço das respostas obtidas. O Algarve apresenta uma concepção também muito focalizada numa concepção *gerencialista* e é a única região a valorizar as Competências Tecnológicas. Finalmente as Ilhas surgem como a região onde a concepção *político-social* é mais marcada, pois valoriza de um modo claro as competências que implicam o trabalho com os outros, a comunicação, a mobilização, o desenvolvimento de projectos e gestão de conflitos. Se tivermos em conta que é também a região onde havia mais mulheres que homens a participar no estudo, talvez possamos compreender um pouco melhor esta tendência mais social e humanista.

Mais uma vez se reforça a ideia que estas considerações se remetem apenas para a amostra que participou neste estudo, não podendo de modo algum formular as mesmas considerações em relação a todos os presidentes de cada região. Além disso, as regiões nas quais obtivemos maior número de respostas condicionam, como é conhecido, os resultados globais. No entanto, não podemos deixar de assinalar também, que os quatro presidentes do Algarve, constituem 25% dos presidentes da sua região, enquanto os catorze de Lisboa apenas representam 11 % dos presidentes da mesma região.

Numa breve passagem pelas perspectivas e estudos recolhidos na primeira parte deste estudo é interessante notar o paralelismo obtido com algumas das dezasseis subcategorias de tarefas de um director de Morgan (1983), no que respeita às tarefas de relações humanas, liderança e gestão de pessoal e ainda às ligadas com a concepção e gestão operacional e a consonância quase total com a lista das tarefas de Jones (1988) e em parte, com a lista de “skills” do “National Standards for Headteachers”. Analisando estas diferentes perspectivas e confrontando-as com a lista obtida pelo presente estudo, encontram-se algumas consonâncias evidentes relacionadas com a liderança, a organização, a tomada de decisão e a comunicação. Mas o que surge como a maior diferença é a não valorização dos factores pessoais no processo. Uma boa parte dos estudos referem aspectos como capacidade de gestão de si mesmo (National Standards for Headteachers, 1998) e a auto-gestão (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002) competência que neste estudo foi considerada claramente a menos importante.

Pensando exactamente nas três competências que ficaram nos últimos lugares, é de referir que são as Competências de Gestão da Informação, Tecnológicas e de Gestão Pessoal. A gestão da informação é essencial em qualquer organização, mas está muito associada a uma visão empresarial das organizações, que embora seja muito utilizada nas nossas escolas, ela surge de forma discreta e implícita, não sendo muito assumida em termos organizacionais. As competências tecnológicas são pelo contrário um dado assumido, daí a sua provável menor valorização. Finalmente, retomando as Competências de Gestão Pessoal, que foram claramente, as menos valorizadas, considera-se que poderá ser das poucas variáveis que explicam o reduzido número de respostas obtidas. Esta variável está relacionada com as competências de gestão do "stress", do tempo, do lazer, das relações pessoais e da saúde. Talvez esteja aqui a resposta para a pouca disponibilidade, principalmente de tempo, dos presidentes.

Quando se reflecte sobre as competências que são trabalhadas na formação específica que actualmente existe em Portugal¹⁴ e se comparam com as consideradas como mais importantes pelos “nossos” presidentes, verificamos algumas consonâncias e algumas divergências. Nessas formações deverão ser trabalhadas, de acordo com a legislação, competências de liderança, de análise e interpretação, de fundamentação da tomada de decisão, de desenvolvimento de projectos, de planeamento, de organização e coordenação, de relacionamento interpessoal e ainda projectos ligados a competências de avaliação e supervisão. Ou seja, muitas das competências consideradas importantes são trabalhadas no contexto da formação. No entanto, cabe perguntar que metodologias são utilizadas nessa formação, pois se as competências se definem *na e pela* acção, num contexto específico, como se pode garantir que essas competências sejam efectivamente trabalhadas no contexto da formação?

Em Portugal encontra-se ao nível da legislação sobre os candidatos a Director¹⁵ a expressão dos modelos pedagógico-empiricista, baseados na experiência prática e o modelo academicista, traduzido na *universitização* da formação (Costa, 2004). Por isso considera-se importante, depois de se ter reflectido sobre o próprio conceito de competência, que essa formação permita efectivamente o desenvolvimento destas competências, não num reforço do modelo academicista, mas através da utilização de

¹⁴ Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril e Regulamento de Acreditação dos Cursos de Formação Especializada

¹⁵ Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão.

metodologias como o *mentoring*¹⁶ ou de estudo de casos, (Silva, 2007) que poderão contribuir de modo mais eficaz e prático para o desenvolvimento das competências consideradas importantes.

Este estudo, como estudo exploratório que é não definiu hipóteses concretas sobre a forma como poderia variar a escolha das competências de acordo com as variáveis referidas. O objectivo era exactamente compreender como variavam e não quantificar ou medir essa variação. Assim, procedendo à análise estatística dos resultados, verificou-se que de um modo global não existiam diferenças significativas nas escolhas, quando se consideram a região de proveniência do presidente, o género, a idade e a formação de base. As diferenças quando existiam eram muito específicas e apresentam-se aqui mais como estímulos à compreensão e descrição da realidade, do que como relações absolutas.

A maior parte das relações encontradas resultam da análise da escolha das competências em relação aos anos de serviço no cargo. Verificou-se que os presidentes que tinham menos anos de serviço não valorizavam as Competências Burocráticas. Em oposição valorizam mais as Competências Trabalho em Equipa e de Desenvolvimento de Projectos. Esse tipo de resultado compreende-se quando se pensa no tipo de preocupações que um jovem gestor possui, necessitando de maior suporte, querendo desenvolver projectos, querendo ser aceite em termos da comunidade escolar. Em compensação, para os mais velhos, a preocupação é desempenhar as funções respondendo ao que é prioritário, gerindo a enorme diversidade de situações com que se deparam diariamente. Por outro lado, pode-se também levantar a questão de que os presidentes há mais tempo a exercer funções estarão mais condicionados ou marcados pela formalização do sistema e a centralização muito sentida no actual sistema educativo (Formosinho, 2005).

Outro aspecto a assinalar tem a ver com o facto de a formação específica na área da administração escolar parecer influenciar a escolha de certas competências. Nomeadamente os presidentes que realizaram formação específica na área da administração e gestão escolar, valorizaram mais as Competências de Gestão de

¹⁶ “O *mentoring* consiste em aprender administração trabalhando em colaboração e a dar apoio a um administrador escolar experiente, sénior, que assume o papel de *mentor*; aquele que está a fazer aprendizagem recebe designações como: *protégé* ou *junior*.” (Silva, 2007)

Conflitos e as Competências de Desenvolvimento de Projectos. Estas constatações levam a pensar no modo como a escolha das competências pode ter sido interpretada pelos presidentes, pois a valorização de uma temática, pode estar motivada pela necessidade sentida de formação nesta área. Quase todos os presidentes que realizaram curso de pós-graduação na área valorizaram também a competência de Liderança. Estes dados sugerem a contribuição que a formação pode ter para a tomada de consciência das competências necessárias, embora se possa considerar também que existe na valorização ou não das competências, uma componente de interesse em termos de necessidade de formação.

Síntese Conclusiva

Ao longo deste capítulo foram apresentados e analisados os resultados obtidos no estudo realizado. Procurou-se de uma forma sistemática abordar os aspectos que se consideram mais significativos para atingir os objectivos propostos e responder às questões científicas formuladas.

No que respeita à questão da caracterização dos presidentes, foi possível recolher um conjunto de dados que permitiu caracterizar a amostra recolhida, assim como analisar como essas características se relacionam com a escolha das competências.

Em resposta à questão das competências mais importantes, surge uma listagem organizada segundo três níveis de importância. Considerou-se pois, duas competências essenciais – as de Organização e Coordenação e as de Liderança, de Nível I, seguidas de um conjunto de mais cinco competências de II Nível de importância e ainda um III Nível de mais seis competências. Ao todo foram mais valorizadas treze competências. Embora se possam considerar todas como importantes, foi possível construir uma lista, que deriva da participação dos principais actores da administração escolar, os presidentes, o que constitui, por si só, uma contribuição importante para a definição das competências do Director de Escola.

CONCLUSÃO GERAL

CONCLUSÃO GERAL

Um trabalho de investigação constitui um desafio. Um desafio no processo de busca de um esclarecimento, da compreensão mais profunda de um facto, na confirmação de uma ideia ou rejeição de uma hipótese. Um trabalho de investigação exige disciplina. Disciplina no seguimento das normas e regras, no rigor exigido às formas, aos métodos e aos conteúdos, na dedicação e tempo. Um trabalho de investigação não se faz sem reflexão, sem dúvidas, sem inseguranças. Sem repensar e mudar tudo. Sem selecções, tomadas de decisão e recomeços. É um processo.

A elaboração deste estudo exploratório foi um processo que tinha como objectivo compreender e caracterizar os actuais presidentes dos conselhos executivos das escolas secundárias a nível nacional e ficar a conhecer quais são as competências consideradas mais importantes para o desempenho do cargo de presidente ou futuro director de escola.

Partindo de uma concepção de competência baseada em Gonçalves (2000), Curie (2004), Boterf (2005) e Antonello (2006), definiu-se competência como “um esquema operativo”, permanentemente em construção, em que as características do presidente, intrínsecas ou adquiridas, estavam *na e pela* acção, a ser exercidas e avaliadas como válidas no contexto escolar. Falou-se de *competências* e não de *competência*, na medida em que é pluridimensional e é expressa por acções e comportamentos. A definição das competências dos presidentes no contexto escolar baseia-se fundamentalmente nas perspectivas das competências como atribuições e qualificações. Mas mais do que estudar estas competências prescritas, tratou-se neste estudo de procurar descobrir as competências reais, resultantes dessa acção permanente, utilizando os agentes dessa construção – os Presidentes dos Conselhos Executivos.

A análise realizada da história da administração escolar em Portugal e dos modelos e órgãos de administração existentes permitiu compreender e enquadrar a situação actual, verificando-se que, actualmente, se está a viver um momento de transição devido à implementação de um novo modelo de autonomia e gestão das escolas. Daí a pertinência de um estudo neste âmbito. A administração escolar apresenta uma enorme centralização e a capacidade de gerir uma organização de forma autónoma, mas sujeita às “amarras” da administração central, exige, de quem as gere, um conjunto de respostas

práticas, competências e estratégias altamente específicas e complexas, que ultrapassam claramente o que está prescrito. É na continuidade deste pensamento que se considerou importante conhecer o papel dos diferentes directores das escolas. Um conjunto de estudos, nacionais e estrangeiros, permitiram conhecer um conjunto de tarefas, características e competências que contribuíram para a sistematização das competências consideradas essenciais no desempenho da função de presidente do conselho executivo. Esses estudos permitiram reunir uma lista de vinte competências que constituíram a base deste estudo. Foi através dessa listagem que se procurou responder à questão científica fundamental: que competências são consideradas mais importantes para o desempenho da função de presidente do conselho executivo de uma escola secundária?

Para responder a esta questão usou-se um Questionário construído com base na exploração realizada quer em termos teóricos, quer nos resultados da aplicação de um Questionário Exploratório. A metodologia utilizada para aplicação e recolha dos resultados teve como meio a comunicação on-line e métodos informáticos de recolha de dados. Este Questionário dirigido aos presidentes das escolas secundárias de todo o país permitiu também recolher dados para uma caracterização dos actuais presidentes.

A recolha, apresentação e análise dos resultados permitiu responder às questões colocadas, embora a amostra recolhida não permita a caracterização da população global. De qualquer forma pode-se afirmar que os presidentes que participaram no estudo, possuem uma idade média de 49 anos e exercem a sua função em média há 9 anos, sendo na sua maioria homens. Se forem mulheres possuem uma idade média de 48 anos e desempenham o cargo em média há 8 anos; se forem homens possuem uma idade média de 50 anos e desempenham o cargo em média há 10 anos. São de todas as regiões do país e possuem áreas de formação diversificadas. A maioria dos presidentes possui formação específica na área da administração escolar.

Esta caracterização vem no sentido da realizada em estudos anteriores (Barroso, 1995 e 2001) e Formosinho (1987), uma vez que, tal como nestes estudos, se verificou que nos lugares da administração escolar, a frequência de presidentes – homens é maior do que a de presidentes – mulheres, apesar de a população docente ser caracterizada por uma mais elevada taxa de mulheres. Por outro lado o facto de se verificar que maioria dos presidentes já possui formação específica na área da administração, mostra uma evolução em relação a estes estudos. Assim, além da experiência no cargo, verifica-se

uma crescente valorização da formação específica para o desempenho da função. Talvez porque a legislação a refere como importante, ou pelo surgimento de maior oferta de formação a este nível, ou ainda pela necessidade de formação sentida pelos presidentes. O facto é que cerca de 78% dos presidentes que participaram no estudo possuíam formação específica na área da administração e gestão escolar.

Em resposta à questão fulcral deste estudo que visava uma listagem das competências consideradas importantes para o desempenho da função de presidente foram encontrados, tendo em conta a importância, três níveis de competências, definindo-se assim uma classificação.

No Primeiro Nível de Importância (I NÍVEL) estão as duas competências que surgem consensualmente em todas as regiões: as de Competências de Organização e Coordenação e as de Liderança. Estas foram consideradas essenciais e fazem parte de todas as combinações de competências recolhidas. Num Segundo Nível de Importância (II NÍVEL) encontram-se as Competências de Tomada de Decisão, de Planeamento, Gestão de Conflitos, Gestão de Recursos e Trabalho, que surgiram nas duas listas quando se compara a listagem das escolhidas e a listagem das ordenadas. E finalmente, um Terceiro Nível de Importância (III NÍVEL) que agrupa as competências que surgiam, numa ou noutra listagem, como seja as Competências de Relacionamento Interpessoal, Comunicação, Trabalho em Equipa, Competências de Gestão da Mudança, Pré-visão e Burocráticas (cf. Quadro 14, p. 114)

Embora se verifiquem diferenças entre as várias regiões analisadas, é possível definir esta classificação baseada na participação de quem conhece o contexto e vivencia a sua aplicação de forma diária, resultando portanto da realidade vivida.

Esta selecção permite verificar a presença das diferentes concepções do papel do presidente (Barroso, 2005). A *concepção corporativa, profissional e pedagógica* surge na medida em que são valorizados os aspectos ligados à liderança, ao trabalho em equipa, relacionamento interpessoal e de comunicação. A *concepção gerencialista*, que vê o director como um gestor, aparece ligada à organização e coordenação, tomada de decisão, gestão de recursos, planeamento e pré-visão. Estas duas concepções surgem de modo mais marcado, mas a *concepção político-social*, em que o director é visto como um negociador e um mediador, aparece ligada às competências de gestão de conflitos e

da mudança. E finalmente, a *concepção burocrática, estatal e administrativa* surge ligada às competências burocráticas e de trabalho. A relação entre as diferentes competências e as prioridades estabelecidas por cada presidente, no seu contexto contribuirá para uma tendência mais marcada para cada uma destas concepções, sendo talvez possível caracterizar o seu estilo de conceber o papel de presidente.

A análise realizada nos primeiros capítulos deste estudo, de forma específica no que concerne à administração escolar, mostrou que, apesar da enorme centralização do sistema de ensino português (Formosinho, 2005), que define em termos de atribuições e competências as mesmas para todos, cada presidente concebe e constrói a sua combinatória de competências, criando na interpretação que faz da sua realidade e contexto, a sua própria selecção. Como referiam Davies & Ellison (1999) em relação à construção das competências, a ordem do prescrito é igual para todos, a competência real é a que se manifesta na interpretação. Esta perspectiva pode também ser adaptada à definição do conjunto de competências que são consideradas importantes por cada presidentes e mesmo cada região. Além dessa interpretação, em momentos diferentes da evolução da instituição escolar, pode ser preponderante a escolha de uma combinação de competências, que depois é reestruturada conforme os objectivos da instituição e as metodologias a utilizar. A fundamentar esta ideia surgem os resultados obtidos em relação à idade no cargo, onde se verificou que os presidentes há menos tempo no cargo apresentavam maior preocupação com o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipa.

Tendo em conta estas conclusões surgem naturalmente um conjunto de questões:

Uma primeira questão prende-se com o facto de este estudo ter permitido a recolha de uma listagem de competências consideradas pelos presidentes em exercício como importantes para o desempenho das suas funções, mas não nos permitir dizer se efectivamente os presidentes as possuem. Tal avaliação não poderá ser realizada a não ser na observação *da* e *na* situação, pois as competências só poderão ser avaliadas no contexto em que são definidas. Considerando as competências como “esquema operativo”, “disposição para agir” ou mesmo “o saber combinatório” (Curie, 2004), verifica-se que as mesmas devem ser inferidas a partir da observação e da actividade. Deste modo, a avaliação das competências não se pode reduzir a um simples questionário, mas sim a processo mais complexo e contextualizado de avaliação. No

entanto, a “construção” dessa listagem de vinte competências, baseada na recolha das diferentes perspectivas e abordagens da problemática e em conjunto com os dados recolhidos no Questionário Exploratório pode constituir uma proposta de abordagem desta dimensão, num contexto específico. Este trabalho de análise e síntese poderá contribuir para a conceptualização de sistemas e estudos que permitam uma efectiva avaliação das competências. Espera-se deste modo ter contribuído para uma definição mais operacional e fundamentada das competências dos presidentes em contexto escolar.

Uma segunda questão refere-se à pertinência e eficácia da formação que actualmente é ministrada pelas diferentes instituições superiores, no sentido de saber até que ponto desenvolve este leque de competências, preparando de forma eficaz os futuros directores. Os actuais modelos de formação baseiam-se muito numa formação académica, de forte pendor teórico, não sendo por isso propícios à construção das competências *na e pela* acção. Por isso considera-se fundamental, reflectindo sobre o próprio conceito de competência, que essa formação permita efectivamente o desenvolvimento destas competências através da utilização de metodologias como o *mentoring* ou de estudo de casos (Silva, 2007), numa abordagem mais contextualizada e que possa contribuir de modo mais eficaz e prático para o desenvolvimento das competências consideradas importantes. Mais uma vez, a listagem definida por este estudo, assim como a definição de níveis de importância derivados da opinião dos próprios presidentes, poderá constituir um recurso para a construção de uma resposta mais efectiva a esta questão.

Um terceiro aspecto tem a ver com o facto de neste estudo, embora tenha surgido uma listagem de treze competências, se ter verificado que todas as vinte foram referenciadas pelo menos uma vez, como essenciais. Assim, não se pode considerar esta listagem como estática, mas sim em permanente construção e desconstrução, envolvendo todas as vinte competências consideradas. Trata-se de uma listagem dinâmica, que irá sendo reajustada e adaptada às situações, contextos e perfis pessoais do presidente, criando as mais diversas combinações, conforme os objectivos e estratégias a definir. A confirmar esta ideia, surgem as diferentes selecções das competências essenciais, realizadas pelas diferentes regiões. O contexto escolar, o contexto social exterior à escola, o período que se estiver a viver, a experiência do

Director, a população escolar, os objectivos da instituição, os problemas e conflitos existentes podem em conjunto com muito outros contribuir, em diferentes momentos, para combinações e valorizações diferentes de competências. No entanto, considera-se que as duas primeiras, de Organização e Coordenação e de Liderança, se manterão sempre nos primeiros lugares da tabela de importância. Em conclusão, este estudo permite considerar, baseado na opinião expressa pelos responsáveis pela sua utilização no contexto, que existe um conjunto de competências fundamentais para o exercício da função de presidente, que num processo combinatório, se organizam e exprimem, tendo em conta a situação concreta da organização, os seus protagonistas e os objectivos definidos. Nessa combinação de competências existem algumas que de forma sistemática se encontram sempre presentes, daí tornarem-se essenciais.

Até que ponto a escolha das competências pode ou não, ter correspondido a uma necessidade sentida dos presidentes em termos de formação é a quarta questão que se pode levantar. Considera-se que embora essa necessidade esteja subjacente à escolha, não se verificaram condicionamentos significativos. De facto, os presidentes que tinham frequentado formação escolhiam as competências de liderança, gestão de conflitos, desenvolvimento de projectos e pré-visão, temáticas sempre presentes nesse tipo de formação, não se podendo portanto supor, à partida, que existisse ainda maior necessidade de formação nessa área, mas sim uma valorização destas competências. Pode-se pensar então, que a formação potencializa essa valorização.

Numa outra perspectiva de análise mais crítica, verifica-se contudo, que este estudo apresenta, algumas fragilidades, pois apesar de o processo de aplicação e recolha ter sido eficaz, a escolha da época do ano não foi a mais apropriada. Uma época um pouco menos intensa em termos de trabalho e a utilização do correio electrónico institucional poderia ter permitido uma recolha mais alargada de respostas. Por outro lado, a caracterização da população poderia ter sido mais aprofundada, nomeadamente recolhendo dados sobre o tempo de serviço docente, a participação anterior em cargos de administração sem ser como presidente, anos de permanência na escola e estado civil. Este alargamento dos dados iria contribuir para um maior conhecimento da realidade desta população concreta. No entanto considera-se que este estudo poderá contribuir para uma análise mais fundamentada dos candidatos a directores, por parte do

conselho de escola, uma vez que permite a elaboração de um guião de competências a analisar para a eleição de um director.

Embora a avaliação de competências exija procedimentos já referidos anteriormente, o presente estudo permite considerar, nessa avaliação uma listagem ordenada por nível de importância das competências, resultante da opinião baseada na prática de quem desempenha essa função. Ao nível nacional não existe qualquer estudo deste tipo que possa ser usado em termos de aplicação prática. Como é evidente não será recomendável a aplicação da listagem como *chek-list*, mas pode permitir a construção de um guião de observação e avaliação que, se devidamente operacionalizado, poderá contribuir para uma maior compreensão e conhecimento da realidade escolar nesta dimensão.

É também de considerar que este estudo possa contribuir para uma reflexão e prática mais fundamentada da formação a realizar neste domínio. As competências a trabalhar estão identificadas, as metodologias para a sua construção foram definidas e, nesse sentido, torna-se fundamental que a formação dos futuros directores não seja apenas empírica e académica, mas possua uma componente prática em que as competências sejam construídas *na e pela* acção, garantindo assim não só o *saber*, mas o *saber-fazer*, o *saber-estar* e o *saber-transformar* imprescindíveis para o bom desempenho da função de director de uma instituição escolar.

Considerando a definição conceptual de cada competência escolhida pode-se afirmar que, com base neste estudo, o director surge, actualmente, como alguém que lidera a organização escolar, trabalhando e trabalhando em conjunto, gerindo os seus recursos humanos, físicos e materiais, valorizando a comunicação e o estabelecimento das relações no seio da comunidade e no exterior, mediando as relações e os conflitos, cumprindo as normas e procedimentos, decidindo, planeando e organizando as actividades da escola, no sentido de a preparar para as mudanças permanentes.

Em conclusão tendo-se procurado conhecer a população de presidentes das escolas secundárias, tendo-se explorado as competências consideradas mais importantes para o desempenho das suas funções, considera-se que os objectivos deste estudo foram atingidos e espera-se que o mesmo venha a contribuir para o conhecimento desta realidade e para os estudos que possam vir a ser realizados futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. & Viseu, A.S. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básicos e secundário*. Relatório Sectorial 4 do Programa de Avaliação Externa 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 da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Almeida, L. e Freire, T. (1997) *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. APPORT. Coimbra
- Andrade, R.C. (2004) Introdução: gestão da escola. In M. Acúrcio. *A gestão da escola*. Colecção a Escola em Acção, Rede Pitágoras, Artmed. Porto Alegre.
- Antonello, C.S. (2006). *Aprendizagem na acção revisitada e sua relação com a noção de competência*. [Versão Electrónica]. *Comportamento Organizacional e Gestão*, VOL. 12, N.º 2, 199-220
- Armstrong, M. (2001). *A Handbook of human resource management practice* (8ª ed.). Kogan Page. Londres
- Aubert, J. Gilbert, P. & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir: le compétences en question*. PUF. Paris.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Edições ASA. Porto.
- Barroso, J. (1991) A participação na administração como campo de qualificação profissional dos professores. In: *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto. pp. 645-651.
- Barroso, J. (1995a). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica. (2 Vol.s) Lisboa.

- Barroso, J. (1995b). “Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Vol. 8, n.º 1, pp. 33-56.
- Barroso, J. (1995c). *Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escolar*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário. Educa. (3 Vol.s). Lisboa. (Policopiado).
- Barroso, J. (Org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997) “A formação em administração educacional em Portugal”. in A. Luís, J. Barroso e J. Pinhal (org.). *A administração da educação: Investigação, Formação e Práticas* (Congresso do Fórum Português de Administração Educacional), Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa. pp. 85-104.
- Barroso, João, (coord.) (1988). *Práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior: da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. ME/GEP. Lisboa
- Barroso, J. (2001). O Século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline, J. Barroso. *O século da escola – Entre a utopia e a burocracia*. Curso de Verão 2000. Edições ASA. Porto. pp. 63-94
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Barroso, J., (2006) *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*, CEDES
- Barroso, J. & Fouto, M.J. (1994). *Processos de constituição dos órgãos e de designação dos titulares dos cargos*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Educa. Lisboa (Policopiado)

- Blumberg, A. & Greenfield, W. (1980). *The effective principal: perspectives on school leadership*. Ally and Bacon. Boston.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C. (2004). *Ofício de Sociólogo – Metodologia da Pesquisa na Sociologia*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager, a model for effective performance*. John Wiley & Sons. Nova Iorque.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada – Na escola todos somos gestores*. Texto Editora. Porto.
- Bru, M. (2004) Quelles compétences pour enseigner?. In V. Hajjar & A. Baubion-Broye,(coord.) *Modèles et methodologies d'analyse des competences*. Octarès Éditions. Toulouse. pp.41-50.
- Campos, P. (2000). Avaliação do desempenho dos professores, In S.N. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, e J.M. Alves, Trabalho em equipa e gestão escolar. Cadernos do CRIAP, nº 16. ASA. Porto. pp.16-24
- Castro, C. S. (2007). *Administração e organização escolar*. Coleção Educação, nº23, Porto Editora. Porto.
- Ceartil, M. (2007a). Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências, in *Gestão e desenvolvimento de competências*.Org. M. Ceartil, Edições Sílabo, Lisboa. pp. 23-37
- Ceartil, M. (2007b). Proposta de definição do conceito de competências, in *Gestão e desenvolvimento de competências*.Org. M. Ceartil, Edições Sílabo, Lisboa. pp.41-44.
- Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal. Prova complementar das provas de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.
- Costa, J.A., (2004). *Formação em administração educacional na Universidade de Aveiro – Décadas de oitenta e noventa*. Universidade de Aveiro, Theoria poiesis praxis. Aveiro.

- Curie, J. (2004). Les compétences: enjeux théoriques et pratiques. In V. Hajjar, e A. Baubion-Broye, (coord.) *Modèles et methodologies d'analyse des competences*. Octarès Éditions. Toulouse. pp.5-10.
- Custódio, P.(2007). A gestão de competências e a gestão do conhecimento, in *Gestão e desenvolvimento de competências*.Org. M. Ceitil, Edições Sílabo, Lisboa. pp 67-81
- Davies, B.& Ellison, L. (1999) *School Leadership for the 21st Century – a competency and knowledge approach*. (3^a ed.) Routledge. Londres.
- Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, *Diário da República n°249/76* I Série, Ministério da Educação, Lisboa
- Decreto-Lei n° 172/91, de 10 de Maio, *Diário da República n°172/91* I Série, Ministério da Educação, Lisboa
- Decreto-Lei n° 95/97, de 23 de Abril, *Diário da República n°95/97* I Série, Ministério da Educação, Lisboa
- Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio, *Diário da República n° 102/98* I Série, Ministério da Educação, Lisboa
- Dinis, L.L. (2003). As escolas como organizações profissionais. In *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*. n° 3,pp.60-79.
- Estêvão, C. V. (1998). *Revisitar a escola privada como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Universidade do Minho. Braga.
- Estevão, C. V. (2000). A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. *Revista de Administração Educacional*. [Versão Electrónica] Universidade Federal de Pernambuco. Vol.2, n° 6, pp.9-20 acedido em 7 de Agosto de 2008, em www.ufpe.br/daepe/n6
- Ferreira, A. M. (1999) *SPSS – Manual de Utilização*. Escola Superior Agrária do IPCB. Castelo Branco. (Policopiado)

- Ferreira, F.I. (2005), *Metáforas organizacionais: o centro e a rede* In, J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado, F.I Ferreira, *Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Coleção em Foco. Edições ASA. Porto. pp.165-192.
- Formosinho, J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In Vários. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Comunicações do Colóquio de, 2,3 e 4 de Dezembro de 1996. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa. pp. 81-106.
- Formosinho, J. (1991), Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In Vários, *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro. Aveiro. pp. 237-257.
- Formosinho, J., Fernandes, A.S., Machado, J., Ferreira, F.I. (2005). *Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Coleção em Foco. Edições ASA. Porto
- Gather Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed Editora. Porto Alegre
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. Bantam Books. Nova Iorque.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*. 76 (6), 93-102.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *O poder da inteligência emocional – a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia*. Editora Campus. Rio de Janeiro.
- Gonçalves, C.M. (2000, 12 e 14 de Outubro). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*, II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, acedido a 20 de Julho de 2008, em www.psicologia.com.pt
- Grilo, M.(1996). A construção da inovação nas escolas. In *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Org. Bártolo P. Campos. Lisboa
- Guéguen, N.(1999). Manual de estatística para psicólogos. Climepsi Editores. Lisboa.

- Hughes, M. (1987). Leadership in professionally staffed organizations. In M. Hughes, P. Ribbins, and H. Thomas, eds. *Managing Education: the System and the Institution*. Cassell. Londres
- Hutmacher, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In A. Nóvoa, (ed.). *As organizações Escolares em Análise*. D. Quixote, Lisboa pp. 43-76
- Imaginário, L. (1998). *Adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Observatório do Emprego e Formação Profissional. Lisboa
- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência. In Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: L. Tanguy, F. Ropé, (orgs.). *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Papirus. Campinas pp. 103-33.
- Jones, A. (1988). *Leadership for tomorrow's schools*. Basil Blackwell. Oxford
- Katz, R. L. (1974). The Skills of an effective administrator. In *Harvard Business Review*. Nº 52.
- Laderrière, P. (1996). A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. In, J. Barroso, L. Lima, P. Laderrière, J-L. Derouet, R. Gomes, F.S. Sierra, R. Canário, e D. Zay, *O Estudo da escola*, Porto Editora, Porto.
- Leandro, A. e Freire, T. (1997) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. APPORT. Coimbra.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions D'Organisation. Paris.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Les Editions d'Organisation. Paris
- Le Boterf, G.(2005). “ *Construir as competências individuais e colectivas – Resposta a 80 questões*”, Ficheiros Pedagógicos para Professores, Edições ASA, Porto
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República* nº234/86 I Série, Ministério da Educação, Lisboa

- Leithwood, K. & Montgomery, D. (1986). *Improving principal effectiveness: the principal profile*. The Ontario Institute for Studies in Education Press. Toronto.
- Levy-Leboyer, C. (1999). *La gestion des compétences*. Les Éditions D'Organisation. Paris.
- Lima, L. (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: situação e perspectivas. In: *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Sociedade portuguesa de Ciências da Educação. Porto. pp. 91-117
- Lima, L. (1997) Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal, in A.Luís, J. Barroso e J. Pinhal (org.). *A administração da educação: investigação, formação e práticas* (Congresso do Fórum Português de Administração Educacional), Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa. pp. 15-54.
- Louis, K.S. e Miles, M.(1990). *Improving the urban high school. What works and why*. Cassel. Nova Yorque.
- Martins, E., Delgado, J.M. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas – 1974-1999 continuidades e rupturas*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.
- McClelland, D.C. (1973). «Testing for competence rather than intelligence». *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of a managerial work*. Harper and Row. Nova Yorque
- Morgan, C., Hall, V. e Mackay, H. (1983). *The selection of secondary school headteachers*. Milton Keynes. Open University Press.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Open University Press. New York.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2002) Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In *Avaliação das escolas*. Edições ASA. Curso de Verão 2001, Porto.

- Protocole d'accord relatif aux personnels de direction.* (2000), Ministério de Educação de França, França, acedido em 12 de Agosto de 2008 em <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/speciall/som.htm>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Ramos, E. e Bento, S. (2007). As competências: quando e como surgiram, in *Gestão e desenvolvimento de competências*. Org. M. Ceitil, Edições Sílabo, Lisboa. pp. 87-118
- Regulamento de Acreditação dos Cursos de Formação Especializada, *Diário da República nº 170 II Série*, Ministério da Educação, Lisboa
- Rodrigues Jr., A., Santiago, I., Ibiapina, I. (2006). *Professores universitários (re)significando o conceito de competência*. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. acedido em 6 de Agosto de 2008 em http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/professores_universitarios.pdf
- Saraiva, P.M., Burguete, N. e Orey, J. (2002) *Auto-avaliação com base no modelo de excelência da EQFQM.*, Edições ASA. Curso de Verão 2001, Porto.
- Sergiovanni, T.J. et all. (1991). *Educational administration and governance*. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA. Porto
- Sousa A.B. (2005) *Investigação em Educação*. Livros Horizonte. Lisboa
- Southworth, G.(1990) Leadership, headship and effective primary schools. *In School Organization*. 10(1).
- Silva, G. R. (1997). Para o estudo da formação em administração educacional: algumas questões iniciais”, in A.Luís, J. Barroso e J. Pinhal (org.). *A administração da educação: investigação, formação e práticas* (Congresso do Fórum Português de

Administração Educacional). Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa. pp. 105-120.

Silva, G. R. (2007), Tendências actuais na formação em Administração Educacional, Revista Portuguesa de Educação, 20 (1), pp.222-223, CIEd, Universidade do Minho, Braga.

Spencer, Jr., L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models of superior performance*. John Wiley & Sons. Nova Iorque.

Teacher Training Agency. (1998) *National Standards for Headteachers*. Reino Unido, acessado em 12 de Agosto de 2008 em <http://www.ncsl.org.uk/>

Torres, L.L. (2006) *Liceu da Póvoa de Varzim – Os actores, as estruturas e a instituição (1904-2004) – Um estudo monográfico por altura do centenário da instituição*. Editora da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim. Póvoa de Varzim.

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública em España*. Akal Universitária. Madrid

Yela, M. (1996). El problema del método científico en psicología. *Psicothema*.Vol.6. Supl..pp.353-361, acessado em 6 de Setembro de 2008 em <http://www.psicothema.com/pdf/665.pdf>

Weindling, D. (1990). Secondary School Headship: a review of research. In R. Saran, & V. Trafford, eds. *Research in Education Management and Policy: retrospect and prospect*. The Palmer Press. Lewes

Witorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.

ANEXOS

ANEXO 1

Listagem da Legislação ligada à Administração Escolar entre 1973 e 2000

(Martins, E., 2002)

- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão)
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro – Altera as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril – Exonera as autoridades académicas nomeadas pelo Governo de Marcelo Caetano (surgem as Comissões de Gestão).
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio – Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Portaria n.º 691/76, de 19 de Novembro – Define a redução da componente lectiva dos membros dos conselhos directivos.
- Despacho n.º 379/76, de 29 de Dezembro – Define a redução da componente lectiva dos membros das comissões instaladoras.
- Portaria n.º 561/77, de 8 de Setembro – Regulamenta a constituição de comissões instaladoras dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro – Regulamenta o funcionamento dos conselhos directivos nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Despacho n.º 129/78, de 7 de Junho – Estabelece as diligências a desenvolver, na impossibilidade de realização do processo eleitoral para o conselho directivo.
- Decreto-Lei n.º 157/78, de 1 de Julho – Altera o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro – Regulamenta as novas atribuições e funcionamento dos conselhos pedagógicos bem como as competências de cada um dos seus membros, face aos Decretos-Lei n.ºs 519-T1/79 e 376/80.
- Decreto-Lei n.º 312/83, de 16 de Janeiro – Estabelece as gratificações a atribuir aos membros docentes de conselhos directivos de ensino preparatório e secundário.

- Despacho n.º 9/ME/83, de 11 de Julho – Estabelece o regime de constituição, as competências e o mandato das comissões provisórias de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-Lei n.º 370/83, de 6 de Outubro – Concretiza o princípio da imparcialidade na acção da administração pública.
- Decreto-Lei n.º 215/84, de 3 de Julho – Define o regime aplicável às comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Portaria n.º 672/85, de 11 de Setembro – Fixa o número de elementos das comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, com mais de 1000 alunos.
- Despacho n.º 30/EBS/85, de 21 de Setembro – Fixa a representação do pessoal docente, nos conselhos directivos, em função do número de alunos dos estabelecimentos de ensino.
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de apoio.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 197/87, de 30 de Abril – Fixa as datas para a realização das eleições para os conselhos directivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, alterando o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 281/87, de 18 de Julho – Fixa as datas para a tomada de posse dos conselhos directivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, alterando o Decreto-Lei n.º 197/87, de 30 de Abril.
- Despacho n.º 15/SEAM/88, de 12 de Abril – Estabelece o processo de homologação das eleições dos conselhos directivos e das comissões provisórias de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Despacho n.º 16/SEAM/88, de 12 de Abril – Estabelece o processo eleitoral para os conselhos directivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-Lei n.º 357/88 de 13 de Outubro – Cria o fundo de manutenção das escolas e estabelece os elementos que integram a respectiva comissão de gestão.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.
- Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Define as regras de composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio.

- Despacho n.º 12/SEAM/89, de 23 de Maio – Estabelece as condições de elegibilidade do pessoal docente para os conselhos directivos dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Conjunto n.º 99/MF/ME/92, de 5 de Junho – Regulamenta o lançamento da rede experimental, de 1992/93, do regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 747-A/92, de 30 de Julho – Estabelece o processo de concurso de recrutamento e selecção do director executivo dos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundários e das áreas escolares.
- Despacho n.º 157/ME/92, de 17 de Agosto – Regulamenta a transição para o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 207/ME/92, de 23 de Setembro – Estabelece as reduções da componente lectiva para os adjuntos do director executivo.
- Despacho n.º 208/ME/92, de 23 de Setembro – Define o número de adjuntos do director executivo.
- Decreto-Lei n.º 242/92, de 29 de Outubro – Estabelece as remunerações do director executivo e dos seus adjuntos.
- Despacho Conjunto n.º 49/SEEBS/SERE/92, de 24 de Novembro – Define as estruturas de apoio à aplicação do regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 1209/92, de 23 de Dezembro – Estabelece a formação especializada, em gestão pedagógica e administração escolar, necessária ao desempenho do cargo de director executivo.
- Despacho Conjunto n.º 38/MF/ME/93, de 2 de Abril - Regulamenta a criação da rede experimental de 1993/94, do regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- Despacho n.º 177/ME/93, de 30 de Julho – Estabelece a implementação da rede experimental de 1993/94, do regime previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

- Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro – Regulamenta a avaliação de docentes com funções de direcção, administração e gestão.
- Portaria n.º 1279/95, de 28 de Outubro – Aditamento à Portaria n.º 1209/92, de 23 de Dezembro, que regula a formação especializada para o exercício de cargos de gestão pedagógica e administrativa.
- Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de Julho – Prorroga, no ano lectivo 1996/97, a aplicação experimental do regime jurídico de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho – Determina, encarregar o Doutor João Barroso, de realizar, um estudo prévio de natureza prospectiva e operacional sobre o reforço dos níveis de autonomia das escolas.
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto – Define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano lectivo 1996/97.
- Despacho Conjunto n.º 200-A/MF/ME/96, de 28 de Agosto – Estabelece o aumento das gratificações pelo exercício de funções aos membros dos conselhos directivos, a partir do ano lectivo 1996/97.
- Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro – Estabelece a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano lectivo 1996/97.
- Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho – Aprova medidas tendentes a criar condições para a aplicação de um novo regime de autonomia administração e gestão das escolas, a partir do ano lectivo 1998/99, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia.
- Despacho Conjunto n.º 188/97, de 9 de Julho – Estabelece o alargamento dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano lectivo 1997/98.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.
- Despacho Conjunto n.º 506/98, de 30 de Julho – Prevê o alargamento dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano lectivo 1998/99.
- Despacho n.º 13 555/98, de 5 de Agosto – Define o regime aplicável às assessorias da direcção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

- Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro – Estabelece o regime de exercício de funções dos docentes que integram a direcção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas, bem como dos coordenadores de estabelecimentos de educação e de ensino integrados em agrupamentos de escolas.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho – Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão, aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a nova redacção dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa e regime de coordenação.
- Despacho n.º 17 203/99, de 2 de Setembro – Estabelece as condições para o exercício do cargo de Presidente da Assembleia de Escola ou Agrupamentos de Escolas.
- Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro – Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais (Educação – Art.º 19.º).

Acrescenta-se agora o:

- Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão.

ANEXO 2

Evolução da Administração Escolar (adaptado de Martins e Delgado, 2002)			
Data	Legislação	Direcção administrativa	Composição/Informação
1973	Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Director/Reitor • Conselho Administrativo. 	Conselho Administrativo <ul style="list-style-type: none"> • Presidente (o Director/Reitor) • Dois Vogais • Um professor do quadro designado pelo Director-Geral da Administração Escolar, ouvido o Director/Reitor • O Chefe de Secretaria que exerce o cargo de secretário do conselho administrativo
1974	Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Os Reitores e Directores são substituídos por Comissões de Gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, • Estudantes • Funcionários administrativos e auxiliares (Eleitos em Assembleias)
1974	Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Comissões Directivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Legalização do processo de eleição.
1974	Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Directivo • Conselho Pedagógico • Conselho Administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Representantes do pessoal docente, • Representantes dos alunos (apenas nas escolas secundárias), • Representantes do pessoal administrativo e auxiliar O Presidente do C. Directivo é presidente dos outros dois órgãos.
1976 - 1977	Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro Portaria n.º 677/77 de 4 de Novembro Portaria n.º 679/77 de 8 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Directivo • Conselho Pedagógico • Conselho Administrativo • Regulamenta o funcionamento dos C. Directivos • Regulamenta o funcionamento dos C. Pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Directivo <ul style="list-style-type: none"> • Três ou cinco docentes • Presidente, Vice-Presidente e Secretário • Dois representantes dos alunos • Um representante do pessoal não docente. • Conselho Pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • Presidente do C. Directivo • Delegados de Grupo/Disciplina • Coordenador de Directores de Turma • Delegados dos Alunos • Representantes dos Pais/Encarregados da Educação
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro		
1989	Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Regime jurídico da autonomia das escolas • Conselhos Pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola como “comunidade-educativa” • A importância do Projecto Educativo de Escola • Regras da composição e funcionamento dos C. Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio
1991	Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio Novo regime de direcção,	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Escola • Director Executivo • Conselho 	<ul style="list-style-type: none"> • A administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo. <ul style="list-style-type: none"> • Coadjuvado por adjuntos. • Coordenadores da área escolar • Conselho Administrativo

	<p>administração e gestão</p> <p>Aplicado, em regime de experiência limitada, a 49 escolas e 5 áreas escolares</p>	<p>Administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselho Pedagógico • Conselho de Núcleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Director Executivo • Adjunto • Chefe dos Serviços de Administração Escolar
1996	Pacto Educativo para o Futuro		
	O Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de Julho	Prorroga, no ano lectivo 1996/97, a aplicação experimental do regime jurídico de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio mantendo-se, assim, em vigor, os “modelos” instituídos pelos Decretos n.º 769-A/76, de 23 de Outubro e n.º 172/91, de 10 de Maio.	
1997	Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Considerava o Ano Lectivo 1997/98 como o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas, lançando em regime de experiência, os agrupamentos de escolas. 	
1998	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Regime de Autonomia, Administração e Gestão 	
1999	Lei n.º 24/99 de 22 de Abril.	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão 	
	Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais 	
2008	Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril	<p>Os órgãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral; • Director; • Conselho pedagógico • Conselho administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral responsável pela eleição do Director. • Director – órgão unipessoal • Escolhe o subdirector e adjuntos • Área pedagógica, • Área cultural, • Área administrativa, • Área financeira • Área patrimonial

ANEXO 3

Questionário Exploratório aos Presidentes dos Conselhos Executivos

A presente questionário pretende proceder a um primeiro levantamento das competências que são consideradas essenciais para o desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo numa escola e insere-se num projecto de pesquisa da Psicóloga Liliana Moreira, para a Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações da Universidade Fernando Pessoa.

Obrigado pela colaboração.

CARACTERIZAÇÃO:

Sexo: Masculino ___ Feminino ___ Idade: ___ anos

Desempenha este cargo há quantos anos? _____ Anos

Área de Formação de Base: _____

Possui, ou está a realizar, alguma formação específica, para o exercício do cargo de Presidente do Conselho Executivo? Não ___ Sim ___

Se sim, especifique a formação: _____

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

POPULAÇÃO ESCOLAR

Nº de Alunos _____ Nº de Turmas _____

Nº de Professores _____ Nº de Funcionários _____

Regime de Funcionamento: Diurno ___ Nocturno ___

TIPO DE ESCOLA:

EB2,3 com Secundária ___ Secundária c/ 3º Ciclo ___ Secundária ___

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO LECCIONADOS:

2º Ciclo ___ 3º Ciclo ___ CEF ___ C. Científico-Humanísticos ___

C. Profissionais ___ CET ___

Outros: _____

Fazendo uma pequena reflexão sobre o dia-a-dia de um Presidente do Conselho Executivo de uma escola, refira quais as competências que considera mais importantes para o desempenho desta actividade.

	Competência	Descrição
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

ANEXO 4

Quadro resumo das respostas dos Presidentes ao Questionário Exploratório

Competência	Descrição
Gestão da Informação	Seleccionar e fazer chegar a informação a todos os actores para promover a participação e partilha na vida da escola.
Relações humanas	Saber gerir conflitos; Dialogar com as pessoas, expor princípios, que fundamentam as decisões. Gerir as pessoas e as suas características.
Bom senso	Amadurecer as decisões, não reagir impulsivamente.
Saber gerir a autonomia da instituição e a nossa própria.	Não recorrer sistematicamente à DREN.
Capacidade de Interpretação da actualidade do sistema educativo.	Capacidade de prever o que se vai seguir. Os ventos que sopram. Interpretar e adaptar as componentes administrativas, pedagógicas e organizativas à realidade. Saber estar na escola. Saber a quem se dirige e ser capaz de interpretar e adaptar e passar a mensagem para a escola e as suas populações. Gestão da mudança.
Capacidade de liderança	Não no sentido da organização sem evolução.
Empatia	Saber ouvir e compreender, colocar-me no lugar do outro, para melhor decidir.
Assertividade	Transmitir com segurança e autoconfiança as orientações e decisões que pretendem implementar
Emocionais	Gerir conflitos entre os diferentes actores do espaço e da organização escolar
Racionalidade organizacional	Definir prioridades na acção para a tornar eficiente e eficaz
Gestão de Recursos	Poder gerir os vários recursos disponíveis, de modo a disponibilizá-los para a melhoria de processos e procedimentos.
Gestão da Informação	Seleccionar e fazer chegar a informação a todos os actores para promover a participação e partilha na vida da escola.
Dedicação à função	O PCE tem de estar a tempo interior, de corpo e alma, dedicado à função: é-se presidente de manhã ao fim de semana, de verão e de inverno
Conhecimento da organização	É fundamental conhecer a organização, nomeadamente as pessoas, as instalações e os recursos
Conhecimento da matéria	É importante ter conhecimentos específicos das leis, normas e regulamentos que enquadram a acção educativa, a gestão de pessoal e de recursos
Política/liderança	É fundamental ter capacidade para liderar pessoas, respeitando-as, orientando-as devidamente, estimulando-as, corrigindo-as e até repreendendo-as, se for o caso. É importante ter noção do lugar “institucional” da escola no conjunto das restantes escolas e no espaço geográfico onde se insere. Note-se que o lugar Institucional não é herdado, conquista-se na acção diária. Assim, o PCE tem de saber que escola quer “construir”, qual o papel da “sua” escola na sociedade. Depois, deve lutar para que a “sua” escola seja uma escola de referência (a melhor) entre as restantes escolas que buscam o mesmo objectivo ou que têm a mesma missão. Deve saber representar e afirmar a “sua” escola junto das outras instituições, educativas ou não. É importante que o PCE dê “o exemplo” exija a si mesmo antes de exigir aos outros; se exige trabalho, deve ser o primeiro a trabalhar, se exige rigor, deve ser rigoroso, se exige qualidade no trabalho, deve tê-la, enfim... Deve ser capaz de formar equipas com “espírito” e fortes laços de confiança e amizade entre os seus membros de forma a que se conheçam bem e saibam, a toda a hora, as necessidades do serviço.
Capacidade de trabalho.	Dedicação à escola. Empenho. Saber delegar. Capacidade de condução e articulação dos órgãos e das estruturas da escola.
Capacidade de diálogo.	As decisões não devem ser em função do que se ouve, mas em função da discussão das ideias.
Bom conhecimento do sistema.	Conhecimento do sistema de formação. Experiência do funcionamento do sistema. Conhecer a diversidade de informação e formação, que é muita. Conhecer e dominar os projectos que se possam lançar.
Criatividade	Ter uma ideia de escola e dinamizar as actividades. Criatividade na definição do próprio projecto educativo. Criatividade para encontrar as soluções para os problemas.
A humanidade na análise dos problemas	Ouvir as pessoas, ponderar e colaborar com os utentes.

ANEXO 5

Mapa de cruzamento de perspectivas sobre as competências dos presidentes

Barroso (2005) Os papéis do Reitor	Morgan, Hall e Mackay (1983) Tarefas de um director de escola secundária	Jones (1988) Tarefas de um Director de Escola	Weindling (1990) Competências do director
<ul style="list-style-type: none"> • Representar a escola • Inspeccionar e fiscalizar • Organização interna • Direcção de pessoal • Gestão financeira • Liderança Pedagógica • Disciplinador • “Moralizador” 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas, liderança e gestão de pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Desenvolvimento pessoal • Resolução de conflitos • Tarefas técnicas/educativas <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de objectivos • Currículo académico • Acompanhamento pessoal dos alunos • “Ethos” – rituais e normas • Recursos • Tarefas de concepção/gestão operacional <ul style="list-style-type: none"> • Planificação organização, coordenação e controlo • Afectação do pessoal • Avaliação do ensino e manutenção dos dossiers • Edifícios, terrenos e instalações • Tarefas de gestão externa/prestação de contas e relação com a comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais • Pais e comunidade em geral • Empregadores e organismos externos 	<p style="text-align: center;">LIDERANÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderança - Exercer a liderança sobre o trabalho realizado na escola. • Filosofia - Desenvolver uma base filosófica para definição das políticas, das finalidades e dos objectivos. • Integração - Coordenar e integrar o trabalho da escola como um todo. • Inovação - Possibilitar que se realizem inovações e mudanças de maneira adequada e efectiva. <p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização - Organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de actividades curriculares e extracurriculares e para a administração. • Planificar - Prever, avaliar, planificar e decidir prioridades. • Avaliar - Avaliar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas. • Gerir recursos -Tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos, edifício. <p style="text-align: center;">RELAÇÕES HUMANAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerir pessoal - Selecção, avaliação, supervisão, desenvolvimento. • Gerir alunos - Contactos, cuidados, disciplina, comunicação, ensino. • Gerir relações - Gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos. • Gestão de si mesmo - "Stress", tempo, lazeres, relações pessoais, saúde. <p style="text-align: center;">RELAÇÕES EXTERNAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicações, relatórios para as autoridades escolares. • Comunicações e relações com os pais e comunidade em geral. • Comunicações e relações com o meio local: outros serviços e dependências, empresas. • Manter-se ao corrente do processo de desenvolvimento local e nacional, legislação, tendências sociais, económicas e de emprego, pensamento educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; • a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; • a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; • fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas; • capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola - uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.

National Standards for Headteachers (1998)	Protocole D'accord Relatif aux Personnels de Direction	Goleman, Boyatzis e McKee (2002) competências de liderança	Questionário Exploratório aos Presidentes dos Conselhos Executivos
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: capacidade para liderar e gerir pessoas que trabalham em função de metas comuns. • Tomada de decisão: capacidade para investigar, resolver problemas e tomar decisões. • Comunicação: capacidade para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros. • Gestão de si mesmo: capacidade para planificar o tempo de trabalho e organizar-se de maneira eficaz para o realizar. <p style="text-align: center;">Áreas-Chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direcção estratégica e desenvolvimento da escola. • Ensino e aprendizagem. • Liderança e gestão do pessoal docente e não docente. • Uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos. • Prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à comunidade educativa em geral sobre o funcionamento da escola e seus resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Missões <ul style="list-style-type: none"> • Representar o Estado. • Dirigir a escola. • Actividades <ul style="list-style-type: none"> • Conduzir uma política pedagógica e educativa da escola ao serviço do sucesso escolar dos alunos, associando neste processo os diferentes membros da comunidade educativa. • Conduzir e animar a gestão do conjunto dos recursos humanos. • Assegurar a ligação com o meio envolvente. • Administrar a escola. • Competências: <ul style="list-style-type: none"> • Saber administrar a escola. • Saber construir em concertação com diferentes instituições e actores a política pedagógica e educativa da escola. • Saber impulsionar, animar e conduzir esta mesma política pedagógica e educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-consciência <ul style="list-style-type: none"> • Auto-consciência emocional • Auto-avaliação precisa • Auto-confiança • Auto-gestão <ul style="list-style-type: none"> • Auto-controlo emocional • Transparência • Adaptabilidade • Orientação para a realização • Iniciativa • Optimismo • Consciência Social <ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Consciência Organizacional • Orientação para o Serviço • Gestão de Relacionamentos <ul style="list-style-type: none"> • Liderança Inspiradora • Influência • Desenvolvimento dos outros • Catalizador da mudança • Gestor de conflito <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipa e colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas • Bom senso • Saber gerir a autonomia da instituição e a nossa própria. • Capacidade de liderança • Empatia • Assertividade • Competências Emocionais • Racionalidade organizacional Gestão de Recursos • Gestão da Informação • Dedicção à função da organização • Conhecimento da matéria • Política/liderança • Capacidade de trabalho • Capacidade de diálogo. • Bom conhecimento do sistema. • Criatividade • A humanidade na análise dos problemas

Primeira matriz de competências obtida com base no cruzamento dos estudos sobre tarefas, competências e domínios, com o Questionário Exploratório

1	Competências de Organização e Coordenação	Competência de coordenação, organização, articulação, integração do trabalho da escola como um todo.
2	Competências de Tomada de Decisão	Competência de exploração, análise, investigação de problemas e situações e tomada de decisão.
3	Competências de Planeamento	Competências para prever, avaliar, planificar e definir prioridades.
4	Competências de Análise e Interpretação	Competência de análise e interpretação do sistema educativo, da escola, do contexto sócio-económico-cultural, da organização escolar e das situações.
5	Competências de Comunicação	Competências de comunicação para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros (alunos, professores, pais e comunidade).
6	Competências de Mobilização	Competências de motivar a comunidade pela sua influência pessoal e pela atenção prestada às necessidades de cada um e às condições de trabalho geral.
7	Competências de Trabalho	Competências de trabalho, dedicação e empenho.
8	Competências de Relacionamento Interpessoal	Competências de relacionamento para gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.
9	Competências de Pré-visão	Competência de articulação de uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser, identificando e definindo, em conjunto com a comunidade, as metas e objectivos.
10	Competências de Trabalho em Equipa	Competências de trabalhar em equipa, partilhar responsabilidades de gestão da escola, através do incremento da autoridade dos outros
11	Competências de Gestão de Conflitos	Competências para gerir e resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação
12	Competências de Gestão Pessoal	Competências de gestão do "stress", do tempo, do lazer, das relações pessoais e da saúde.
13	Competências de Liderança	Competência de condução e gestão de processos e pessoas em função dos objectivos definidos pela comunidade.
14	Competências de Desenvolvimento de Projectos	Competências de iniciativa e desenvolvimento de programas de intervenção, projectos, iniciativas, colaborações intra ou extra-escola.
15	Competências Burocráticas	Competências que implicam o conhecer a legislação, elaborar comunicações, relatórios para as autoridades escolares, aplicar as políticas definidas e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades.
16	Competências Tecnológicas	Competências de utilização e domínio das tecnologias da informação e comunicação.
17	Competências de Resolução de Problemas	Competências para enfrentar problemas diversos e de contextos e temáticas diversificadas, actuando rapidamente, mas com ponderação.
18	Competências de Gestão de Recursos	Competência de gestão do espaço, tempo, pessoas, equipamentos, recursos financeiros, etc.
19	Competências de Gestão da Informação	Competências de gestão da informação de modo a assegurar uma efectiva difusão da política do estabelecimento de ensino, das notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.
20	Competências de Gestão da Mudança	Competências de preparação, gestão e implementação de mudanças impostas superiormente ou definidas pela própria organização.

ANEXO 6

As competências dos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias – Questionário

O presente questionário insere-se num Estudo Exploratório que a Psicóloga Liliana Moreira se encontra a realizar, no âmbito da sua Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, da Universidade Fernando Pessoa. O seu objectivo é proceder a um levantamento, junto dos órgãos directivos das Escolas Secundárias, das competências que são consideradas essenciais para o desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo.

Todos os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados no âmbito deste estudo e são automaticamente introduzidos, não permitindo a identificação da sua proveniência, garantindo assim a total confidencialidade das respostas.

O tempo previsto para responder não ultrapassa os cinco minutos.

Por favor, não deixe de responder.

Agradecemos desde já a colaboração.

Obrigado

Nota: Aceda ao questionário clicando no link a seguir apresentado. Caso não o consiga, copie o endereço e cole-o no espaço de endereços do seu navegador da internet.

* Necessário

Caracterização do Presidente do Conselho Executivo * Sexo

Feminino

Masculino

Idade *

Desempenha o cargo de Presidente do Conselho Executivo há quantos anos? *

Qual é a área de formação de base? *

Fazendo uma pequena reflexão sobre o dia-a-dia de um Presidente do Conselho Executivo de uma escola, com base na lista a seguir apresentada, escolha as dez competências que considera mais importantes para o desempenho destas funções.

Assinale só as dez que considera mais importantes

1 - Competências de Organização e Coordenação Competência de coordenação, organização, articulação, integração do trabalho da escola.

Opção 1

2 - Competências de Tomada de Decisão Competência de exploração, análise, investigação de problemas e situações e tomada de decisão.

Opção 2

3 - Competências de Planeamento Competências para prever, avaliar, planificar e definir prioridades.

Opção 3

4 - Competências de Análise e Interpretação Competência de análise e interpretação do sistema educativo, da escola, do contexto sócio-económico-cultural, da organização escolar e das situações.

Opção 4

- 5 - Competências de Comunicação Competências de comunicação para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros (alunos, professores, pais e comunidade).
- Opção 5
- 6 - Competências de Mobilização Competências de motivar a comunidade pela sua influência pessoal e pela atenção prestada às necessidades de cada um e às condições de trabalho geral.
- Opção 6
- 7 - Competências de Trabalho Competências de trabalho, dedicação e empenho.
- Opção 7
- 8 - Competências de Relacionamento Interpessoal Competências de relacionamento para gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.
- Opção 8
- 9 - Competências de Pré-visão Competência de articulação de uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser, identificando e definindo, em conjunto com a comunidade, as metas e objectivos.
- Opção 9
- 10 - Competências de Trabalho em Equipa Competências de trabalhar em equipa, partilhar responsabilidades de gestão da escola, através do incremento da autoridade dos outros.
- Opção 10
- 11 - Competências de Gestão de Conflitos Competências para gerir e resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação
- Opção 11
- 12 - Competências de Gestão de Si Próprio Competências de gestão do "stress", do tempo, do lazer, das relações pessoais e da saúde.
- Opção 12
- 13 - Competências de Liderança Competência de condução e gestão de processos e pessoas em função dos objectivos definidos.
- Opção 13
- 14 - Competências de Desenvolvimento de Projectos Competências de iniciativa e desenvolvimento de programas de intervenção, projectos, iniciativas, colaborações intra ou extra-escola.
- Opção 14
- 15 - Competências Burocráticas Competências que implicam o conhecer a legislação, elaborar comunicações, relatórios para as autoridades escolares, aplicar as políticas definidas e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades.
- Opção 15
- 16 - Competências Tecnológicas Competências de utilização e domínio das tecnologias da informação e comunicação.
- Opção 16
- 17 - Competências de Resolução de Problemas Competências para enfrentar problemas diversos e de contextos e temáticas diversificadas, analisando e ponderando no sentido de uma resolução com rapidez e eficácia.
- Opção 17
- 18 - Competências de Gestão de Recursos Competência de gestão do espaço, tempo, pessoas, equipamentos, recursos financeiros, etc.

Opção 18

19 - Competências de Gestão da Informação Competências de gestão da informação de modo a assegurar uma efectiva difusão da política do estabelecimento de ensino, das notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.

Opção 19

20 - Competências de Gestão da Mudança Competências de preparação, gestão e implementação de mudanças impostas superiormente ou definidas pela própria organização.

Opção 20

Entre as dez seleccionadas, escolha agora as três (por ordem de preferência) que considera essenciais. Pode responder assinalando só o número da competência ou a Opção.

Exemplo: 20 ou Opção 20

Primeira *

Segunda *

Terceira *

Possui alguma formação específica para o exercício do cargo de Presidente do C. Executivo? *

Sim

Não

Se sim, especifique a formação:

Curso Superior Especializado

Diploma de Especialização Universitária

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra:

Se pretender, pode fazer algum comentário sobre a temática no espaço seguinte:

Obrigado pela colaboração. As suas respostas são tratadas automaticamente pelo computador, garantido o máximo de confidencialidade.

Tecnologia do [Google Docs](#)

ANEXO 7

Comentários dos presidentes

Comentário 1 - Presidente de uma escola na região Norte.

“Neste momento as escolas (como é o caso desta) com uma grande diversidade de ofertas educativas (ensino regular, CNO, cursos profissionais, ensino recorrente, cursos EFA) deviam ter uma equipa mais alargada. Três membros no Executivo, é muito pouco, independentemente dos assessores a que têm direito. Há assuntos jurídicos, financeiros, económicos, disciplinares para resolver. Vamos a ver o que diz o despacho que se aguarda sobre esta matéria. As constantes mudanças implementadas por vezes de forma abrupta obrigam-se um grande "stress" e a uma grande quantidade de trabalho.”

Comentário 2 – Presidente de uma escola na região Norte.

“Todas as competências listadas são importantes. As selecções feitas são redutoras do perfil necessário ao desempenho do cargo.”

Comentário 3 – Presidente de uma escola na Região Centro

“Parece-me fulcral a análise desta vertente, pois sou de opinião que ao longo dos anos este cargo se foi desviando dos seus objectivos, quer em termos organizacionais, quer na prossecução das políticas educativas. Acho que temos de ter pessoas nas lideranças das escolas que acreditem no sistema e na possibilidade de o melhorar cada vez mais de forma a caminharmos para a excelência não em termos teóricos, mas sim reais.”

Comentário 4 – Presidente de uma escola na Região de Lisboa

“A gestão das Escolas tem de ser - e já é cada vez mais - entregue a quem faz, a quem tiver um projecto motivador, longe dos corporativismos que ia fazendo a ruína do sistema público de educação.”

Comentário 5 – Presidente de uma escola na Região de Lisboa

“Foi difícil optar só por 10 competências porque as outras também são importantes.”

Comentário 6 – Presidente de uma escola da região do Alentejo

“Nos dias que correm, ser Director de uma Escola exige muito espírito de trabalho e colaboração entre os pares para se conseguir, o mais rapidamente possível, satisfazer as necessidades do contexto educativo actual.”

Comentário 7 – Presidente de uma escola na Região do Algarve

“Todas as competências são importantes.”

Estes comentários são expressivos e ocorreram, como é fácil de constatar, em quase todas as regiões.

