



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

**A formação de professores em Administração Escolar e o
exercício de funções de direcção**

Fernanda Ambrósio Lucas

**Dissertação apresentada na Universidade Portucalense para a obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar e Planificação da Educação**

PORTO, 2006

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE



Mestrado em Administração Escolar e Planificação da Educação

Dissertação de Mestrado

**A formação de professores em Administração Escolar e o
exercício de funções de direcção**

Mestranda: Fernanda Ambrósio de Carvalho Lucas

Orientadora: Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro

Porto, 2006

Dedicatória:

Dedico todo o trabalho, esforço e empenho neste novo empreendimento e valorização profissional aos meus Queridos Pais pela presença contínua, permanente, segura e reconfortante.

*Desde o instante em que nasci, insistiram
que eu, era eu própria e não uma extensão
da mãe ou do pai – que não vim à vida apenas
para me organizarem ou amarem.
Queridos pais: obrigada por me terem dado
A liberdade de os amar.*

*Obrigada por se interessarem, sem nunca
se interporem. Obrigada por me amarem sem
me sufocarem de amor. Por me construírem um ninho
- deixando-me, depois voar.*

*Obrigada por me terem aberto
todas essas portas – e por
nunca me terem
empurrado para elas.*

*Os bons pais dão aos filhos
tintas, telas e pincéis.
Mas deixam-nos pintar
o nosso próprio quadro.
Por tudo... Meus Queridos Pais
Um beijo de Eterna Gratidão,
Com Muito Amor*

Fernanda Ambrósio Lucas

Agradecimentos

Torna-se para mim impossível enunciar todas as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram com o seu exemplo e apoio permanentes, para o meu crescimento pessoal e profissional. Referirei apenas alguns, sem que as omissões possam significar alheamento ou menos respeito e admiração pelos restantes.

Agradeço:

- À generalidade dos professores do Mestrado em Administração Escolar e Planificação da Educação promovido pela Universidade Portucalense e, muito em especial à Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro, na dupla responsabilidade de professora e orientadora competente e recta, pelos conhecimentos e competências que em mim fez despertar e que por meio de um constante estímulo e confiança, me foi transmitindo.

- À Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, em que me encontro a desenvolver o Mestrado.

- Aos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Professora Doutora Maria Filomena da Fonseca Gaspar, Professor Doutor Armando Mónica e Dr^a. Conceição C. Lopes pelo entusiasmo, confiança e atenção que depositaram em mim e no meu trabalho.

- Ao Professor Doutor António Rodrigues-Lopes e Mestre Sara Felizardo, do Instituto Politécnico de Vise pela camaradagem e disponibilidade.

- Aos Presidentes do Conselho Executivo das Escolas do 2º. Ciclo de Ensino e elementos dos Centros de Formação de Professores entrevistados, por uma cooperação tão simpática e disponível.

- Aos elementos da Direcção Regional de Educação de Coimbra, que me prestaram uma série de informações preciosíssimas para o prosseguimento da minha Tese de Mestrado.

- À Dr^a. Elizabete Alves Santinha do Centro de Estudos e Formação Autárquica de Coimbra, pelo apoio, amizade e confiança.

- A todos os Amigos e familiares, que através da sua presença viva e encorajadora, conseguiram atenuar a distância provocada pelas minhas longas ausências, auxiliando-me numa fase tão absorvente e solitária.

Resumo

O trabalho de investigação incidirá sobre a importância que a formação na área da administração escolar assume para o desempenho das competências dos directores e gestores escolares. Para o efeito desenvolveremos um estudo que incidirá sobre as representações que estes profissionais têm sobre a problemática evidenciada.

O primeiro ponto designado de enquadramento teórico, incidirá sobre abordagens diversas como a escola enquanto organização educativa e as principais teorias organizacionais daí decorrentes. Analisaremos ainda o processo de gestão e administração escolar destacando a importância da gestão nas organizações aprendentes e os mecanismos de gestão estratégica. Focaremos também a importância da motivação para o corpo docente, referenciando a crise das motivações profissionais, assim como alguns estudos sobre esta mesma problemática. Num último ponto e constituindo o cerne da mesma investigação desenvolveremos a temática da formação de professores nos modelos actuais de ensino, destacando a evolução, profissionalização e formação da carreira docente, assim como a importância da formação contínua de professores.

Numa segunda parte designado de investigação empírica iremos desenvolver um estudo que caracterizamos como qualitativo. Neste estudo serão entrevistados professores de escolas do 2º. ciclo de ensino que exercem funções de direcção (presidentes do conselho directivo/ executivo) com formação e/ ou sem formação em administração escolar no distrito de Viseu, assim como directores de centros de formação especializada de professores. Para o desenvolvimento do estudo na sua dimensão prática iremos recorrer à utilização de entrevistas semi-estruturadas.

Palavras – chave: Formação de professores, Motivação, Perfil de competências (director escolar), Administração Escolar e Instituições de Formação

Abstract

The investigation work will incur on the importance that the formation in the area of the school administration assumes for the acting of the competences of the school managers. For the effect we will develop a study that will happen about the representations that these professionals have on the evidenced problem.

The first designated point of theoretical framing will incur on several approaches as the school as an educational organization and the main organizational theories then current. We will analyze the administration process and school administration, underlining the importance of the administration in the organizations and the mechanisms of strategic administration. We will also focus the importance of the motivation for the faculty, referring the crisis of the professional motivations, as well as some studies on this same problem. In a last point and constituting the core of the same investigation we will develop the theme of the teachers' formation in the current teaching models, highlighting the evolution, professionalization and formation of the educational career, as well as the importance of the teachers' continuous formation.

In a second point, the empiric investigation, we will develop a qualitative study, in which teachers of schools of the 2º Ciclo do Ensino Básico that practise principal functions with formation and / or without formation in school administration in the district of Viseu, as well as principles of specialized schools of teachers' formation. For the development of the study in its practical dimension we will use semi-structured interviews.

Key-Words: Teachers' formation, Motivação, Perfil of competences (school director), School Administration and Institutions of Formation

Sumário

Introdução

I. Enquadramento teórico	15
1. Organização	16
1.1. Conceito (s) de Organização	16
1.2. Definição de um quadro 1.3. A escola como organização específica tipológico e organizacional	19
1.3. A escola como organização específica	20
1.4. Teorias das organizações.....	28
1.4.1. Organização científica do trabalho	28
1.4.2. Teoria administrativa.....	30
1.4.3. Teoria da burocracia.....	31
1.4.4. Teoria das Relações Humanas.....	34
1.4.5. Escola Sistémica.....	38
1.5. Modelos de Organização Educativa	27
2. Gestão e Administração Escolar	42
2.1. Conceito de Administração	42
2.2. Conceito de gestão	45
2.3. Funções do gestor.....	48
2.4. Gestão nas Organizações Aprendentes.....	48
2.5. Funções e responsabilidades do gestor escolar.....	62
2.6. Mecanismos de gestão estratégica.....	69
3. Motivação em contexto educativo.....	77
3.1. Motivação: alguns contributos para a sua definição.....	78
3.2. Teorias de Conteúdo	79
3.2.1. A pirâmide das necessidades de Maslow.....	80
3.2.2. A teoria dos dois factores de Frederick Herzberg.....	82
3.2.3. Teoria das necessidades apreendidas de David McClelland.....	84
3.3. As teorias de processo ou de resultado previsto	85
3.3.1. A teoria da expectativa ou da instrumentalidade de Vroom	85
3.3.2. A teoria da equidade de Adams	86
3.4. A crise das motivações profissionais.....	86
3.5. Estudos sobre a motivação dos professores.....	87
4. Contextualização da formação de professores e níveis de abrangência.....	90
4.1. Evolução, profissionalização e formação da carreira docent.....	90
4.2. Formação contínua de professores	94
II. Investigação Empírica	106
1. Objectivos da investigação e questões orientadoras	107
2. Metodologia	109
2.1. Caracterização do tipo de estudo.....	110
2.2. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	110
2.2.1. A entrevista	110
2.2.2. Ficha de caracterização da amostra	113

2.3.Caracterização da população alvo e amostra do estudo.....	113
2.3.1.Caracterização da amostra dos Presidentes de Conselhos Executivo	113
2.4.Procedimentos de análise	118
3.Apresentação, análise e discussão dos resultado	120
3.1.A importância da formação em administração escolar para o exercício das funções de gestor	120
3.1.1.Perspectivas dos Presidentes dos Conselhos Executivos	120
3.1.2.Perspectiva dos Directores dos Centros de Formação	127
3.2.Funções e Perfis Profissionais dos Presidentes dos Conselhos Executivos	130
3.2.1.A perspectiva dos Presidentes dos Conselhos Executivos	130
3.2.2.Perspectiva dos Directores dos Centros de Formação	142
3.3.Motivação e Responsabilidade Profissional	152
3.3.1.A perspectiva dos Presidentes dos Conselhos Executivos	152

Conclusão

Bibliografia

Anexos

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Sumário de Gráficos

Gráfico 1 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao sexo.....	114
Gráfico 2 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente à idade	114
Gráfico 3 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos dos relativamente ao estado Civil.....	115
Gráfico 4 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao local de residência no período lectivo.....	115
Gráfico 5 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao tempo de serviço	115
Gráfico 6 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente às habilitações académicas	116
Gráfico 7 - Amostra dos Directores relativamente ao sexo	116
Gráfico 8 - Amostra dos Directores relativamente ao tempo de serviço	117
Gráfico 9 - Amostra dos Directores relativamente às habilitações académicas.....	117
Gráfico 10 - Amostra dos Directores relativamente à categoria profissional	117

Sumário de Tabelas

Tabela 1 – Cinco práticas de gestão típicas das organizações aprendentes	51
Tabela 2 – Três características típicas das organizações aprendentes	55
Tabela 3 – Cinco actividades típicas das organizações aprendentes	57
Tabela 4 – Cinco comportamentos típicos da organização aprendente	60

Sumário de Quadros

Quadro 1 - Utilidade da formação desenvolvida, razões e a que níveis	120
Quadro 2 - Formação na área da administração Escolar. Utilidade do seu desempenho	123
Quadro 3 - A formação e o desempenho de funções	125

Quadro 4 e 5 - Desenvolvimento de cursos na Área da Gestão e Administração Escolar.....	127
Quadro 6 - Acções propostas no domínio “em consenso” nos últimos anos.....	128
Quadro 7 - Razões da candidatura ao lugar e as motivações inerentes a essa decisão	130
Quadro 8 - Responsabilidades assumidas nas funções de director escolar.....	132
Quadro 9 - Competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar.....	134
Quadro 10 - Funções ou tarefas prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade.....	136
Quadro 11 - Tipo de barreiras existentes face às suas funções de director escolar.....	137
Quadro 12 - Distinção dos perfis dos administradores profissionais.....	139
Quadro 13 - Competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar.....	142
Quadro 14 - Nível de adesão a essas propostas de Acção de Formação.....	144
Quadro 15 - Nível de ensino que mais adere a este tipo de formação e qual o grupo disciplinar mais interessado.....	145
Quadro 16 - Conceptualizações sobre a utilidade da formação desenvolvida	147
Quadro 17 - Contributo da formação em administração escolar contribuir para um melhor desempenho das funções....	149
Quadro 18 - Conceptualizações da formação contribuir para o bom desempenho de funções de administração escolar..	150
Quadro 19- Incentivos que existem para o exercício das as suas funções.....	152
Quadro 20 - Ligação entre a motivação e a rentabilidade profissional nas competências de que é responsável	154
Quadro 21-Existência ou não de motivação nos professores de escolas do 2º. Ciclo de Ensino em frequentarem cursos	155
Quadro 22 - Especialização que os formadores desta área possuem	156

«A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela
uma relação com o que a precedeu. Nem propriamente,
há novidade sem que haja essa relação.»

Fernando Pessoa

Introdução

O sistema de ensino em Portugal tem sido objecto de uma evolução gradual, com alterações significativas no modo como o mesmo é perspectivado através de uma dinâmica de progresso.

A melhoria dos sistemas de ensino é feita de uma forma progressiva pela implementação de um conjunto de procedimentos baseados, muitas vezes, no desenvolvimento de projectos de formação e aperfeiçoamento pedagógico dos professores.

A problemática da administração das instituições educativas e de formação está na ordem do dia devido às ineficiências sentidas nas organizações. Na realidade, são estes factores ao nível da administração das instituições escolares que constituem o ponto de partida da nossa investigação.

A importância crucial de uma adequada administração das escolas e das instituições de formação atribui à administração e organização escolares uma grande centralidade, tanto nas políticas sociais como nos planos comunitários.

Dentro desta problemática mais vasta, surgem como novas áreas-problema, da análise social da administração educacional, as seguintes:

- a gestão das pessoas e dos recursos,
- os modelos de administração e gestão escolar;
- a gestão ética das escolas e dos centros de formação.

Pretende-se no âmbito desta investigação analisar a forma como os diferentes directores e gestores escolares se enquadram no seio das suas responsabilidades e até que ponto a formação na área da administração é importante para o exercício das suas funções.

De uma forma mais particular e incisiva procuraremos:

1. Saber qual a importância da formação na área da administração escolar a partir da opinião dos Presidentes do Conselho Executivo e responsáveis por Centros de Formação;
2. Avaliar a importância que os Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas do 2º. ciclo de ensino atribuem à formação em Administração Escolar para o exercício do cargo;
3. Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender destes profissionais se colocam à sua função de administradores;

4. Identificar a opinião dos Administradores Escolares/ Presidentes do Conselho Executivo sobre a relação entre a motivação e a rentabilidade profissional;
5. Identificar os factores de maior satisfação para os referidos profissionais no exercício das suas funções de administração;
6. Verificar até que ponto os mesmos profissionais têm a noção exacta da importância/ responsabilidade das funções que exercem.

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas (Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas do 2º. Ciclo do Ensino Básico e a Directores de Centros de Formação de Professores no distrito de Viseu), tendo-se enveredado por uma análise comparativa dos resultados obtidos, entre os dois grupos de amostra, no tocante a algumas das questões.

No primeiro capítulo deste trabalho, no âmbito do enquadramento teórico, desenvolveremos o conceito de organização, assim como as teorias que incidem sobre a sua abordagem. Procuraremos demonstrar a importância da escola e suas respectivas responsabilidades. A este propósito serão focados alguns modelos de organização educativa, suas características, críticas e alternativas. Finalmente, concluiremos com a referência de que a escola deverá orientar-se, de forma predominante, para o modelo da Comunidade Educativa que permitirá superar as desvantagens e limites de um funcionamento meramente burocrático.

No segundo capítulo, apresentamos o conceito de gestão, abordando as funções do gestor, aludindo ao tipo de gestão das denominadas organizações aprendentes, que podem servir de paradigma para a gestão da organização escolar. Posteriormente, faremos alusão às funções e responsabilidades dos gestores escolares e respectivos mecanismos de gestão estratégica que podem ser utilizados.

No terceiro capítulo pretendemos destacar a importância da motivação profissional para os administradores e gestores escolares que representa uma *energia* que nos conduz à concretização e operacionalização de objectivos, por meio da implementação de estratégias inovadoras, agradáveis e que reforçam de uma forma positiva as nossas competências. Um professor motivado representa uma mais valia uma vez que torna mais fácil a obtenção de sucessos, contribuindo para a realização de todos os intervenientes no processo educativo

Será nossa intenção abordar as teorias de conteúdo e as teorias de processo ou de resultado previsto, na perspectiva de serem estudados os seus reflexos no contexto profissional e na motivação dos professores.

Num quarto capítulo e, baseados em pressupostos teóricos, procuraremos analisar o sentido a dar à formação contínua de professores, com o objectivo de desenvolver competências profissionais, alicerçadas em estratégias de intervenção a nível pedagógico que irão ao encontro de uma realidade educativa virada para o futuro.

Finalmente, no âmbito da investigação empírica teremos como objectivo central identificar a importância da formação em administração escolar para o exercício das funções de gestão e administração escolar. Para o efeito realizámos entrevistas semi-estruturadas a sete Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas do 2º ciclo do Ensino Básico e a quatro Directores de instituições educativas que promovem cursos de formação contínua de professores.

Nesta parte do nosso estudo, após um breve enquadramento, descreveremos a metodologia e caracterizaremos o tipo de estudo e as amostras seleccionadas. Apresentaremos ainda os instrumentos de recolha de dados e definiremos as técnicas utilizadas no seu tratamento, procedendo, na fase final, à análise e interpretação dos resultados obtidos.

Por último, teceremos algumas considerações, com base numa reflexão fundamentada pelos diferentes quadros organizados, enunciando eventuais conclusões e identificando novos pontos de partida para futuras investigações.

1. Enquadramento teórico

1. Organização

A concepção de organização remete para um conjunto de esforços individuais que têm por finalidade alcançar propósitos colectivos (Maximiano, 1992), os quais seriam inatingíveis apenas por uma pessoa. Uma organização representa um mecanismo através do qual se atingem determinados objectivos devidamente planeados e estandardizados. Uma organização constitui-se pela complementaridade de um conjunto de pessoas, equipamentos, recursos financeiros, entre outros.

1.1. Conceito (s) de Organização

Falar de organizações na sociedade actual é não só reconhecer a sua essência, mas também afirmar que esta é uma sociedade organizada na medida em que ordena as funções que deve realizar e se apoia numa multiplicidade de organizações dependendo delas e da sua evolução. Admitir a importância das organizações não supõe reconhecer a sua supremacia sobre os indivíduos, mas sim, reconhecer que a dependência das pessoas face às organizações aumenta à medida que as sociedades se tornam mais complexas.

Segundo Chiavenato (1993: 1), «a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas na medida em que nos rodeiam, nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas».

A redescoberta da escola e do seu desenvolvimento organizacional, ou seja, a escola enquanto unidade organizacional, foi instituída como espaço de investimento e intervenção dos reformadores e dos políticos da educação.

O conceito de organização remete para células sociais propositadamente erigidas, com a intenção de alcançar objectivos específicos. Neste sentido, Etzioni (1984, cit. por Costa, 1996: 10) diz que «as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objectivos específicos.» Na realidade, nascemos em organizações e quase todos os momentos de cada um dos nossos dias são vividos em organizações, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por estas.

Outros autores definem organização como um «sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto» (Mateu, 1979, cit. Sedano e Pérez, 1989: 43); ou ainda como:

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

March e Simon (1979: 1) recusam-se a definir as organizações, considerando que «é mais fácil e mais útil dar exemplos de organizações formais do que defini-las».

Se podemos estar de acordo com esta apreciação dos autores, não deixamos, por isso, de considerar necessário delimitar, tanto quanto possível, o conteúdo que damos ao conceito de organização. É, portanto, essa a nossa intenção ao procurar uma definição de organização. Aliás, os próprios March e Simon, no seu livro *Organizations* (1979), vão clarificando, em diferentes momentos o conceito de organização; de entre essas clarificações (definições parciais) convirá reter que «as organizações são compostas de seres humanos em estado de interacção» (idem: 4).

Um dos primeiros autores a propor uma teoria das organizações, que diz respeito simultaneamente à sua estrutura e às relações entre as suas componentes, foi Hobbes (1985: 274), que entende por organização: «um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum». Por seu lado, Mitchell (1983: 10), citado por Hobbes (1985) recorda que o conceito de organização integra a «existência de pessoas que trabalham juntas com um fim comum».

Na mesma linha de pensamento, Bertrand (1988) diz que uma organização é um conjunto de pessoas que estão combinadas em virtude de actividades orientadas para fins comuns. Mèlèse (1979: 82) reporta-se a uma definição clássica de organização: «conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas

coordenadas em função de objectivos comuns». Para Hutmacher (1992: 58) uma organização é «um colectivo humano, coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder». Hall (1984: 23), reconhecendo a dificuldade das definições, ao admitir que «as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afectadas por muitos factores diversificados», avança com a seguinte definição (idem: 23):

(...) uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos.

Muñoz e Roman (1989, cit. por Costa, 1996: 11), após terem revisto algumas definições de organização, realçam cinco conceitos fundamentais de organização:

- *composição: indivíduos e grupos interrelacionados;*
- *orientação para objectivos e fins;*
- *diferenciação de funções;*
- *coordenação racional intencional;*
- *continuidade através do tempo.*

Numa segunda aproximação, esclarecemos o sentido de *organização específica* que mantém similaridades face ao conceito geral de organização. Num sentido mais genérico, a organização poderá ser considerada uma unidade social intencionalmente construída para atingir determinados objectivos (Etzioni, 1967), que reúne indivíduos e recursos que interagem e se condicionam, abarcando diversificadas racionalidades e tem um carácter transitório e instrumental por natureza (Paisley, 1981).

1.2. Definição de um quadro tipológico e organizacional

Tudo o que é humano interessa aos homens, quer seja no aspecto psicológico, cronológico, costumeiro, filosófico, histórico, educacional, social, mecânico ou intelectual. Os seres conscientes vivem, em regime gregário e cooperativo, associando-se, natural ou artificialmente, pela constituição das famílias, pelas associações de vizinhos e de bairros, pelas paróquias, pelas associações culturais e recreativas, pelos jardins-escola, pelas associações humanitárias, enfim pela convivência saudável e fraterna entre todos os homens.

Desta forma, surgem as Organizações, pensadas como «sistemas de actividades conscientemente coordenadas, de duas ou mais pessoas» (Bernard, 1971: 43), quando existem «pessoas capazes de se comunicarem e de contribuírem através de uma acção conjunta, para o alcance de determinados objectivos» (Chiavenato, 1992: 23).

A sociedade moderna transforma-se, assim, numa sociedade de organizações, diferenciadas e complexas, como: empresas, clubes, sindicatos, hospitais, exércitos, escolas, igrejas, estabelecimentos prisionais, centros culturais, bibliotecas..., todas apresentando características diversas mas possuidoras de um princípio comum, o que confere a todas um mesmo elo de ligação e uma diferente identidade.

Administrar e organizar são dois termos que aparecem, simultaneamente confundidos e diferenciados. Semanticamente os sentidos do âmbito das Ciências Administrativas e Organizacionais, significam: «governar, reger, cuidar da distribuição dos bens públicos, exercer a acção do poder público ao aplicar as leis» (Ciscar & Uria, 1988: 57).

A administração representa «uma função industrial que se relaciona com a determinação de um conjunto de políticas, com a coordenação de finanças, a produção e distribuição, o estabelecimento do ritmo da Organização, e, por último, o controlo dos executivos» (Sedano & Perez, 1989: 41).

Segundo H. Fayol a administração assume como seu principal objectivo facilitar a governação das empresas, representando «um conjunto de processos entrosados e unificados – prever, organizar, mandar, coordenar e controlar» (Fayol, 1981: 25-26), dos quais, uma das partes, representando uma subfunção, é a organização «o acto de

organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos da sua administração, estabelecer relações entre eles e atribuições a cada um» (Chiavenato, 1983: 74-75).

Os conceitos de Administração definidos por Sedano & Perez, (1989: 40-41) partem do pressuposto de que «a direcção de um organismo social e a sua efectividade para alcançar os seus objectivos» e que o conceito de organização que não passa de um sub-conjunto da Administração como se identificando «com a fase do processo administrativo cuja função é a integração das partes ou componentes do sistema por meio de uma estrutura definida».

1.3. A escola como organização específica

A organização escola é, de entre as que estruturam a nossa sociedade, uma das mais relevantes, uma vez que, de alguma forma, irá ter influência sobre todas as outras. Numa primeira aproximação ao conceito de escola, poderíamos afirmar que a escola é uma organização de educação formal, na expressão de Formosinho (1998), marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo, prolongamento e pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona.

Ao longo do tempo, diversas classificações têm sido atribuídas à escola como organização. Embora alguns autores considerem a escola como uma empresa educativa (Moreno, 1978; Makarenko, 1925, cit. Sedano e Perez, 1989) que tem por finalidade produzir com eficiência e eficácia bens úteis reclamados pela sociedade (neste caso, alunos instruídos, socializados, capazes de intervenção em diferentes sistemas), será aconselhável admitir que esta possui marcas irredutíveis que a singularizam nos universos organizacionais. As aproximações conceptuais realizadas, podendo, embora, aplicar-se à escola, são insuficientes para apreender a sua singularidade.

Ao dizermos que a escola representa uma *organização específica*, distinta das demais organizações, queremos significar que enquanto organização formal é constituída pelos seguintes elementos: pessoas; objectivos; estrutura; tecnologias (encadeada, mediadora e intensiva); ambiente (clima e cultura).

Do ponto de vista organizacional, a escola é uma organização complexa onde têm sido aplicadas muitas das funções administrativas utilizadas em organizações burocráticas.

Paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola revela, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que utiliza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir, processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, e outros.

Os estabelecimentos de ensino devem ser analisados como organizações sociais em que interagem um conjunto de influências e de responsabilidades que simultaneamente se influenciam reciprocamente. Na realidade, os mesmos possuem uma identidade própria que influencia determinantemente os processos transformacionais a serem introduzidos.

As escolas devem ser analisadas como campo de investigação, podendo ser perspectivadas novas iniciativas que correspondam a transformações qualitativas nos próprios processos colectivos de tomada de decisão, como também os individuais, permitindo a articulação num âmbito local e nacional.

A estrutura formal das organizações educativas resulta da combinação de orientações e regras institucionalizadas, devidamente aceites e partilhadas pelos elementos que as constituem (que mais cedo ou mais tarde se revelarão eficazes), assentes num poder racionalizador, identificando objectivos sociais específicos .

A análise dos processos que conduzem à tomada de decisões são uma referência básica para se poderem compreender as organizações. Estas constituem um processo complexo devido à existência de ligações estreitas com variáveis fundamentais como a estrutura, os processos de interacção e comunicação, a liderança e a própria cultura.

Organizar deve ser antes de mais:

1. Definir as tarefas concretas que cada indivíduo deve realizar integradas no conjunto de actividades a desenvolver;
2. Estabelecer com precisão as relações de autoridade;
3. Estabelecer os mecanismos de coordenação entre os vários níveis hierárquicos da organização.

Schein (1982) reconhece estas premissas ao estabelecer as três dimensões básicas da organização:

- a dimensão hierárquica, visível através de uma distribuição sistematizada de funções e competências entre os diversos elementos que integram uma determinada posição na organização;
- a dimensão funcional;
- a inclusão ou centralidade, que deixa antever o grau de proximidade ou o afastamento de uma determinada pessoa em relação ao núcleo central da organização.

Como qualquer organização, a escola deverá dispor de um responsável pela concretização dos objectivos previamente definidos. Tal função e a sua respectiva responsabilidade acaba por ser influenciada por tensões introduzidas na escola, como a participação, nem sempre pacífica de pais e estudantes e pelas ambiguidades de regulamentos e decretos normativos que delegam diversas responsabilidades e competências (Spallarosa *et al.*, 1991).

O funcionamento da escola como organização regula-se por um sistema em que cada sujeito assume o seu papel e responsabilidade, enquanto elemento integrado num grupo de trabalho ligado a outros, num esquema em rede, de acordo Spallarosa *et al.* (1991).

De acordo com os referidos autores, qualquer administrador ou dirigente escolar deverá, assim:

1. Saber estabelecer uma estratégia de actuação que possa ir ao encontro das necessidades da escola e dos diversos elementos nela intervenientes;
2. Saber ouvir e incentivar a participação dos vários sujeitos da organização escolar, no sentido a que as decisões traduzam as aspirações dos vários intervenientes;
3. Promover uma actualização dos métodos, princípios, meios e técnicas de aprendizagem;
4. Saber estabelecer elos de ligação entre os vários níveis hierárquicos internos e ligações dinâmicas entre a escola e o meio exterior;

5. Saber em que situações se torna necessária a introdução de alterações em resposta a pressões que têm origem nas modificações tecnológicas e sociais que se vão gerando na sociedade;
6. Melhorar a qualidade do ensino, através da implementação de estratégias e mecanismos motivacionais, no sentido a efectivar a continuidade do percurso educativo de cada aluno;
7. Facilitar a implementação de mecanismos de participação que favoreçam o compromisso dos diversos elementos na melhoria da qualidade de ensino e do rendimento educativo;
8. Desenvolver a integração entre a escola e a comunidade;
9. Favorecer o desenvolvimento humano e social, na qualidade de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade.

A estrutura formal e as interações geradas no interior de uma entidade educativa, deverão abranger três grandes áreas que incluem a estrutura física (aspectos relacionados com a dimensão da escola, número de turmas e edifício escolar), a estrutura administrativa (sistema de gestão e direcção escolar, tomada de decisões, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relações com as autoridades centrais, regionais e locais) e a própria estrutura social relativa às relações existentes entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, cultura organizacional e clima social (Spallarosa *et al.*, 1991).

A administração escolar, enquanto prática das dinâmicas organizacionais, representa uma nova realidade, a qual pretende definir o seu próprio objecto, as suas metodologias, os seus actores, o seu reconhecimento institucional e social. A problemática organizacional, com o advento da Ciência da Administração, abrange de uma forma generalizada todas as organizações, inclusivamente a própria organização escolar.

Para o autor suprarreferido, a escola é uma instituição com características muito próprias e, à semelhança das outras organizações, apresenta uma realidade social complexa. Neste âmbito, existem diversas teorias sobre a organização escolar que emergem das teorias das organizações, que possibilitam compreender a organização escolar como um sistema social dinâmico, caracterizado pelas suas relações com o

meio, pelas suas relações entre os seus subsistemas, pela sua capacidade cognitiva, pelas suas intenções e pela sua cultura.

A escola, enquanto unidade social intencionalmente construída, persegue objectivos específicos para a construção integral da personalidade do indivíduo (transmissão de valores culturais, cívicos e morais), e ainda dar resposta aos anseios da comunidade educativa. Nela existe um trabalho desenvolvido pelos diferentes actores (professores, alunos e funcionários), caracterizado por divisão de tarefas e funções.

A aprendizagem processa-se ou organiza-se por níveis de ensino, anos, turmas e disciplinas. O poder é diferenciado, já que o dos alunos difere do dos professores e o destes difere do dos órgãos de gestão. Existe, na escola, também a possibilidade de substituir pessoal através dos órgãos de administração local ou regional ou simplesmente por mera passagem, como é o caso dos alunos.

A escola, enquanto instituição social, tem por finalidade educar, escolarizar e estruturar o pensamento do indivíduo. Organiza-se de uma forma eficiente e possui uma base jurídica ou legal. Se a escola for vista numa perspectiva interpretativa, apresenta-se como um sistema debilmente articulado, caracterizando-se por objectivos inconsistentes, vagos e mal definidos, por tecnologias pouco claras e participação fluida.

Contrariamente ao sistema debilmente articulado, partindo do conceito de sistema aberto, pretende-se que a escola funcione como uma arena política, caracterizada pela conflitualidade de interesses (de origem individual ou grupal) em que as políticas e as decisões emergem por um processo de negociação. Para que tal aconteça, é necessário que se mantenha uma rede de informação diversificada, um diálogo constante e continuado, devendo apostar-se na figura de um líder participativo e mediador de conflitos, um gerador e actor de mudança de modo a contribuir para um bom clima e uma nova cultura sócio-organizacional, em suma, de uma nova forma de estar, em que as pessoas sejam efectivamente valorizadas (Spallarosa *et al.*, 1991).

Se por clima se pode entender a existência de determinadas condições que possibilitem a satisfação das necessidades de cada indivíduo, podemos considerar que o clima de uma organização não pode ser tipificado nem compactado em normas rígidas, pois ele difere de organização para organização e resulta dos comportamentos dos seus membros e das políticas definidas por ou para cada organização em particular. Numa escola, o clima organizacional «reporta-se às percepções dos actores escolares em

relação às práticas existentes (...)» (Brunet, 1989: 128), pelo que é fundamental a existência de uma liderança que reconheça a importância do bem estar dos actores como um elemento imprescindível no funcionamento equilibrado da organização.

Ao clima alia-se a cultura e este conceito, aplicado às organizações “veio introduzir um novo potencial explicativo, sobretudo em relação aos processos que implicam a participação coordenada dos vários membros de uma organização” (Chambel, 1995: 179). Daí que, numa organização tão fluída como são as organizações actuais, é imperioso não só ouvir os seus membros, mas aplicá-los directamente nas decisões que fazem parte da vida da organização, para que a partir da mudança das mentalidades, seja possível a alteração das práticas. Para que tal aconteça, as lideranças têm de se adaptar a um novo paradigma e o líder deverá ser alguém dialogante, com capacidade de promover a mudança, capaz de animar grupos e de gerir inteligências.

Kormondy (1985) assegura que se um ecossistema deixa de receber energia, ele morre. Essa energia no sistema escolar é um alimento de natureza cultural e curricular. É o trabalho e a actividade formativa, de intercâmbio de mensagens, significados e relações. Ora bem, para uma adequada acumulação e distribuição dessa energia, cada sistema ou organização gera os instrumentos e ferramentas mais pertinentes. É o que se define como tecnologia de um sistema.

Reportando-nos à organização escola, o conceito de tecnologia que aqui usamos é um conjunto de processos e recursos, que visam o alcance de objectivos definidos. É frequente observar na escola dois tipos de tecnologias: encadeada e intensiva (Castro, 1989).

Sendo a tecnologia encadeada, congruente com o sistema centralista burocrático, caracterizado pela rotina e actos mecanicistas e que ainda persiste na escola de hoje, a tecnologia intensiva será aquela que se adequa à especificidade da escola, dado que mobiliza todos os seus recursos, todos os seus saberes e serviços, por forma a alterar ou modificar o acto pedagógico, determinado pela avaliação constante dos resultados.

Embora menos frequente, é também visível na organização escola a tecnologia mediadora que visa a comunicação vertical, sendo exemplos mais comuns as visitas de estudo e os intercâmbios escolares.

Num tempo de mudanças aceleradas, as organizações são cada vez mais flexíveis, pelo que, numa perspectiva contingencial, é imperioso fazer reajustamentos permanentes entre as pessoas, objectivos, estruturas das organizações, sob a pena de, se tal não acontecer, ao invés da adaptação a novas situações e da inovação, se cair na paralisação e na estagnação, ou até mesmo em situações de regressão (Castro, 1989).

De acordo com a descrição elaborada, é notória a diversidade de opiniões quanto às teorias, modelos e perspectivas organizacionais aplicados ou aplicáveis ao estudo da escola como organização.

A escola enquanto organização surge inicialmente como um sistema mecânico e, com o passar dos tempos, evolui para um sistema aberto e flexível, mantendo relações com o exterior e o meio ambiente, onde todos os seus subsistemas têm de funcionar coesa e interactivamente.

Em Portugal, só depois da 2.^a Guerra Mundial é que se pensa na escola como organização. Na actualidade, pensa-se nela como comunidade educativa.

A escola surge, então, como uma organização social, complexa e uma empresa difícil, a qual depende da concepção do homem, da vida e da sociedade, condicionando de uma forma nítida a concepção de educação e escolarização.

Na escola como sistema aberto estabelecem-se as seguintes comparações, de acordo com Castro (1989):

- Matérias primas (*in-puts*), os alunos;
- Materiais, processo de transformação, as relações entre os diversos elementos da comunidade educativa;
- Produtos acabados (*out-puts*), os cidadãos já educados.

Tanto Katz e Kahn como Laurence e Lorsh, citados por Castro (1989), reflectiram profundamente sobre a problemática da Escola como Organização, e consideraram as seguintes definições: a escola como *Caixa Negra* e como o *Ice Berg* do Sistema Educativo.

Estabelecendo uma correspondência entre a Escola e as outras Organizações, verifica-se que existem elementos comuns, entre a classificação de Escola e cada uma das quatro classificações das Organizações propostas por Parsons, Etzioni, Katz e Kahn,

e Mayntz (Castro, 1989). Assim sendo, a Escola inclui cada uma das classificações anteriores, de acordo com a sua adaptação à sociedade, ao controle da autoridade, aos fins e à estrutura de autoridade que adoptam.

No âmbito das organizações, a palavra Administração é de origem francesa, segundo Fayol (Castro, 1989), tendo uma função abrangente e insere em si a Direcção e a Gestão, relacionada com tudo o que se passa numa Organização e influencia o seu funcionamento, de um modo favorável ou desfavorável.

De acordo com Engrácia Castro consideram-se três níveis de administração no Sistema Educativo. A Administração Educacional, que assume um carácter muito abrangente, pelo que terá de abordar em inter-relação a Sociologia das Organizações, a Política Educativa, a Administração Escolar, a Teoria de Currículo, a Psicologia das Organizações e a da Educação, articulando a teoria com a prática. A Administração Educativa, no aspecto operativo, referindo-se à prática da Administração do Sistema Educativo e das Organizações Educativas a nível Macro e a Administração Escolar, relativa aos níveis Meso - (Direcção Regional de Educação) e Micro - (escola).

Dutton, citado por Castro (1995), define a Administração como a arte de empregar com eficiência todos os recursos disponíveis, a fim de alcançar determinados objetivos. Ao concentrar a sua atenção na estrutura da Organização, no modo como se dispõem as partes do seu todo, administrar permite: resolver problemas, dinamizar processos e analisar a actividade da organização.

Por sua vez, os neoclássicos Gulick e Urwick, citados por Castro (1995), consideram três níveis na organização: Administração, Direcção e Gestão. De facto a administração actualmente representa competências mais abrangentes que os outros níveis uma vez que organiza, determina, planifica e supervisiona todo o processo;

De acordo com a referida autora, a Direcção representa um órgão essencial da organização, o qual deve estar disponível para fazer reflexões e definir as questões de fundo, o que implica uma tomada de decisões que pressupõe a planificação, a organização, a execução/ coordenação e controlo. Assim sendo, dirigir é alcançar resultados desejáveis através de pessoas e meios, com satisfação dos que nela trabalham e de quem recebem serviço.

A Gestão, segundo a referida autora, corresponde à acção concreta, supondo a disposição e ordenamento de diferentes elementos, a fim de facilitar uma actuação consentânea, pressupondo também a sua combinação e a inter-relação.

Nesta perspectiva gerir pessoas é gerir o recurso que gere todos os outros e implica uma capacidade para ajuizar o fundamento correcto das decisões que convém tomar, graças a uma recolha de informação tão rápida e completa quanto possível. O gestor tem que ter capacidade para aprender e crescer com os outros, para se capacitar e fomentar a capacidade criadora (Castro, 1990).

1.4. Teorias das organizações

As organizações estão inseridas em ambientes complexos e turbulentos, enfrentando constantes desafios e problemas, para os quais precisam encontrar soluções. Uma organização é a ferramenta usada pelas pessoas para coordenar suas acções na obtenção de algo que desejam ou possui valor – isto é, para atingir seus objectivos. As organizações são intangíveis, isto é, podemos ver os produtos ou serviços produzidos e, em alguns casos, podemos ver seus empregados, mas não vemos como e por que eles são motivados a produzir tais bens e serviços. No entanto, os grupos de pessoas e outros recursos utilizados na produção, são a essência das organizações.

1.4.1. Organização científica do trabalho

Frederick Taylor (1856-1915, cit. por Chiavenato, 1993) desenvolveu a *Escola da Administração Científica*. O seu estudo visou a análise cuidadosa e pormenorizada das actividades de trabalho e ocorreu numa época caracterizada pela falta de emprego e em que as necessidades básicas – fisiológicas e de segurança – eram as únicas para as quais se procurava uma resposta.

Taylor apresenta, de facto, a primeira tentativa de definir as orientações científicas da organização do trabalho.

Através deste sistema de Administração, verifica-se a tentativa de se proceder à definição e divisão de responsabilidades. Neste sentido, foi concedido um certo destaque, de acordo com Chiavenato (1993), citando Taylor:

- à administração e organização das actividades, com o objectivo de as estruturar através de pressupostos científicos;

- ao estudo da capacidade de resistência do trabalhador;
- à divisão das actividades profissionais e estabelecimento de processos de trabalho, o qual deverá ser executado por sujeitos devidamente seleccionados de acordo com as suas aptidões e preparados para se tornarem capazes de aumentar o índice de produtividade, assim como a rentabilidade do serviço em que desempenhem as suas funções;
- à necessidade de assistência permanente ao trabalhador, no decorrer do processo de execução das actividades, de forma a poder-se certificar de que o trabalho é realizado de acordo com as normas e o plano prescritos.

O referido autor não valorizava as pessoas, uma vez que se baseava em princípios de divisão mecanicista do trabalho, destacando a importância sobretudo da definição de metodologias eficazes de produção, o movimento e o tempo de execução das tarefas.

As organizações analisadas dentro da perspectiva Clássica eram estruturadas dentro de um sistema fechado. Isto porque se considerava estarem afastadas as influências das variáveis externas que sempre se organizam por meio de uma estratégia determinística capaz de provocar alterações significativas ao nível do desenvolvimento da produtividade, com um elevado grau de certeza.

Taylor, considerado o precursor da *Administração Científica do Trabalho* definiu, em 1912, (Chiavenato, 1993) quatro princípios básicos em que assenta a sua filosofia:

- Desenvolvimento de uma verdadeira Ciência da Administração;
- Selecção Científica dos Operários;
- Educação e desenvolvimento dos trabalhadores e
- Sistema de salários diferenciados.

Partindo destes princípios destinados à partida a sectores industriais simples e pouco organizados, caracterizados pela exploração excessiva das capacidades humanas, a teoria das Organizações veio a sentir a necessidade de encontrar directrizes para a administração de empresas ou instituições mais complexas.

1.4.2. Teoria administrativa

Henry Fayol (1841-1925, cit. por Chiavenato, 1993) foi o fundador da *Teoria Clássica da Administração*, a qual se debruçou sobre a análise da estrutura e seu respectivo método/ processo de distribuição de funções.

O mesmo investigador dinamizou a procura de uma solução para essa necessidade, planeando os sistemas de trabalho em cinco funções essenciais:

- Planeamento;
- Organização;
- Comando;
- Coordenação e
- Controlo.

Os princípios gerais pelos quais se estrutura a sua linha de orientação eram relativos, na opinião de Fayol (cit. por Chiavenato, 1993: 108-109):

- à divisão do trabalho, ou seja, a grande preocupação era a de proporcionar aos funcionários a possibilidade de se especializarem em determinada área, visando aumentar a eficiência, assim como a rentabilidade de cada uma das áreas;

- à autoridade e responsabilidade, em que a primeira diz respeito à autoridade assumida por determinado funcionário (autoridade oficial), em configuração com os valores morais e humanos, experiência e inteligência do mesmo (autoridade pessoal); por seu turno, a responsabilidade advém da importância e urgência de dar resposta às exigências que são da sua responsabilidade:

- à disciplina, à obediência, capacidade de orientação e organização relativamente às funções que lhe compete executar, assim como à dedicação e respeito pelas opções definidas;

- à unidade de comando, isto é, cada funcionário deve receber instruções apenas de um superior (princípio de autoridade única);

- à unidade de direcção, ou seja cada grupo de actividades deve ter um único chefe, assim como uma única estratégia de direcção;

- à subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais, isto é, os interesses da comunidade no seu todo, devem sobrepor-se aos interesses de cada sujeito;

- à remuneração do pessoal, a qual deve ser justa de forma a garantir a satisfação de cada funcionário e estar de acordo com o plano previamente definido, tendo em conta as capacidades económicas de cada organização;

- à hierarquia, e à autoridade que deve ser definida tendo em linha de conta que esta vai diminuindo à medida que se vai descendo na linha hierárquica;

- à manutenção das funções e competências que se exercem, ou seja à manutenção de um determinado funcionário num cargo ou função, evidenciando a sua aptidão e responsabilidade para o mesmo;

- à iniciativa, relacionada com a capacidade de visualizar determinada acção, assim como à aptidão em delinear estratégias, que a possam pôr em prática.

Fayol defendia que a função administrativa era vista com princípios, regras e leis bem definidas. Este motivo justificava a necessidade de prever, organizar, dirigir, controlar e coordenar cada actividade ou responsabilidade.

1.4.3. Teoria da burocracia

Neste âmbito, apresentamos a imagem da escola burocrática, como ponto de partida para a elaboração de um quadro conceptual explicativo da escola como organização.

O sistema racional integra as correntes ou teorias da organização, definidas por Taylor, como movimento de organização científica do trabalho; por Fayol, como princípios da administração do trabalho, e por Weber, referenciados por Costa (1996), como teoria da burocracia. Foram estas teorias que configuraram durante muito tempo os aspectos organizacionais mais importantes das escolas, que podemos descrever do seguinte modo: definição explícita e clara de objectivos; actividades criteriosamente determinadas; cooperação dos actores escolares, definida hierarquicamente; estrutura formal e papéis bem definidos e consenso.

Hall (1971, cit. por Costa, 1996: 43-44), partindo da concepção de Weber e de outros autores, especialistas na matéria, refere onze características para a organização burocrática:

1. *Hierarquia da autoridade;*

2. *Divisão do trabalho;*

3. *Competência técnica;*

4. *Normas de procedimento para a actuação no cargo;*

5. Normas que controlam o comportamento dos empregados;
6. Autoridade limitada do cargo;
7. Gratificação diferencial por cargo;
8. Impessoalidade dos contactos pessoais;
9. Separação entre propriedade e administração;
10. Ênfase nas comunicações escritas;
11. Disciplina racional.

Na perspectiva de Sédano e Pérez (1989), neste modelo, a escola é vista como uma estrutura organizativa de suporte burocrático e legal, na qual as estruturas, a eficácia e a rendibilidade primam sobre as pessoas. Como já referimos, este modelo é hierárquico, no qual as decisões e as informações são elaboradas do topo da organização, dimensionada de cima para baixo.

Os indicadores mais relevantes da imagem burocrática da escola, na opinião de Costa (1996: 39), são:

(...) centralização das decisões nos órgãos de cúpula (...); regulamentação pormenorizadas (...); previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da postura organizacional dos estabelecimentos de ensino (...); uniformidade, impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme (...); concepção burocrática da fundação docente.

De acordo com esta conceptualização, a imagem burocrática da escola caracteriza-se pela centralização das decisões ao nível mais alto, ou seja, cabendo ao Ministério da Educação, cadeias hierarquizadas, previsibilidade de funcionamento, actuação rotineira com base no cumprimento de regras escritas e estáveis, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, pedagogia homogénea, concepção burocrática da função docente.

No decorrer do desmoronamento das ideologias liberais e com o desenvolvimento do *Welfare State*, o Estado tomou conta da educação, que transpôs para a escola uma lógica administrativa burocrática.

Com efeito, Hoy e Miskel (1987, cit. por Costa, 1996: 49), partindo de uma análise da presença e dos modos de funcionamento da estrutura burocrática nas escolas, particularmente o conflito existente entre o comportamento profissional e o comportamento burocrático, dizem que:

(...) as escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas. O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adoptam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correcção certos tipos de comportamento nas escolas. (op. cit.: 49)”.

Em Portugal, a teoria da burocracia tem sido bastante debatida, no âmbito da administração, do sistema educativo e da organização da escola. Assim, João Formosinho (1985, cit. por Costa, 1996: 50) refere que «as características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola (...) são as seguintes: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia».

O autor supracitado tece algumas críticas a este sistema burocrático centralizado de administração das escolas, considerando que não existe qualquer compatibilidade entre este sistema e a gestão escolar pedagógica, apelando a profundas alterações nesta área: «a conclusão principal é tirar desta análise é de que é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático» (Formosinho, 1984, cit. por Costa, 1996: 50).

A pragmatização desta imagem organizacional nas escolas tem sido um factor de recusa radical, por parte de muitos autores, tais como Clark e Meloy (1990, cit. por Costa, 1996: 53), que alegam: «estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para segurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem actualização continuada».

Deste modo, propõem um funcionamento democrático nos estabelecimentos de ensino, centrado nos seguintes princípios (Clark e Meloy, 1990, cit. por Costa, 1996: 53):

- *Democracia;*
- *Autoridade de grupo e prestação de contas;*
- *Variabilidade, generalidade e interactividade no desempenho das tarefas;*
- *Autodisciplina e controlo exercido individual e colectivamente;*
- *Empenhamento do grupo e consenso sobre os objectivos e os meios organizacionais.*

1.4.4. Teoria das Relações Humanas

Até à década de 40 altura era desenvolvida uma civilização industrial baseada no aperfeiçoamento tecnológico, assim como em metodologias de trabalho, que representavam as maiores preocupações do administrador, do que resultou insatisfação por parte dos mesmos relativamente à excessiva mecanização das actividades, à fraca qualidade das condições de trabalho, assim como à desmotivação constante e progressiva por falta de enquadramento social e profissional dos trabalhadores (Mayo, 1933, cit. por Costa, 1996).

Paralelamente e no que diz respeito ao desenvolvimento sócio-económico de progressivo bem-estar social e diminuição do desemprego, com constantes hipóteses de mobilidade de emprego, em que se conseguem melhores postos de trabalho, associados ao desenvolvimento social e profissional, valoriza-se cada vez mais um movimento de reacção à escola clássica: o *movimento de valorização das relações humanas no trabalho*. A percepção da necessidade de se ultrapassar a forte tendência à desumanização do trabalho através da aplicação de métodos rigorosos, científicos e precisos, assim como a necessidade de se considerar a influência dos factores psicológicos e sociais na produtividade, através dos quais se estruturam as bases deste movimento, tiveram o seu início nos estudos desenvolvidos por Mayo (1890-1949).

Em 1927, o *Conselho Nacional de Pesquisas* deu início a uma experiência numa fábrica de *Western Electric Company*, situada no bairro *Howthorne* em Chicago. Esta

experiência teve como objectivo inicial o estudo das condições físicas do trabalho, sobretudo relativamente à influência da iluminação na produtividade, assim como a análise dos índices de acidente e de fadiga, os quais permitiram demonstrar a influência dos factores psicológicos e sociais na duração do período de trabalho e de descanso, na atmosfera organizacional, participação dos trabalhadores na discussão e resolução dos problemas de trabalho, etc.. Dentro desta perspectiva, evidenciam-se a importância do ambiente de trabalho, assim como a influência das relações e necessidades humanas ao longo do processo de trabalho (Chiavenato, 1983: 138).

Na realidade, a preocupação passa a ser, não somente em relação ao *homo economicus*, mas antes relativamente ao homem socialmente integrado e motivado, o qual deve ser estudado, tendo por objectivo a satisfação não só das necessidades fisiológicas e de segurança, como inclusivamente as de pertença e de estima. Influências como a motivação, a comunicação e a liderança passam a ser consideradas como aspectos relevantes a nível da responsabilidade da gestão das organizações.

Segundo Mayo (1933, cit. por Costa, 1996), a comunicação representa o factor mais importante na tomada de decisão colectiva. Desta forma os grupos, os sistemas de trabalho e as redes de comunicação tornam-se os elementos essenciais do estudo (Costa, 1996: 52):

A introdução do factor humano no contexto organizacional (acompanhada pelo reconhecimento da sua importância e pelas expectativas criadas à sua volta) trouxe para o empresarial novos técnicos – especialistas em psicologia e sociologia das organizações – novos espaços de intervenção – o comportamento humano nas organizações – e novas áreas de investigação: as estruturas formais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão para citar algumas das mais significativas.

A concepção de Mayo destaca que os pressupostos das teorias clássicas estão errados. Não se pode afirmar que o ser humano é preguiçoso e não quer trabalhar e que ele deve sentir-se obrigado a fazê-lo.

As teorias das relações humanas valorizam as pessoas e os grupos, a satisfação e a realização dos trabalhadores, a cooperação e a participação, constituindo, por esse motivo, o suporte da colaboração harmoniosa que defendemos para as nossas escolas.

Desde o início que as teorias organizacionais se desenvolvem em moldes clássicos, estudando os objectos em si mesmos e analisando características e relações de causalidade.

A partir, sobretudo, da década de 50, esta perspectiva clássica tende a ser esbatida. Nos Estados Unidos, desenvolveu-se uma concepção de gestão, que deu origem a inovações, relativas a variáveis, assim como a uma nova visão da teoria do comportamento humano nas organizações. É a Escola Behaviorista ou Comportamental, que se caracteriza por elaborar uma síntese da teoria da organização formal na perspectiva das Relações Humanas, assim como em relação à crítica que elabora à Teoria Clássica, reformulando os seus conceitos de organização formal, de princípios de administração e de autoridade.

A organização escolar desenvolve um conjunto de responsabilidades e de competências num determinado espaço físico, temporal e inscrito em temas e assuntos determinados previamente. Inicia-se então um processo múltiplo de ensino/aprendizagem, através do qual se favorece a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e manifestações comportamentais.

1.4.5. Escola Sistémica

O biólogo alemão Ludwing Von Bertalanf (1901-1971) no ano de 1924, estruturou uma Teoria Interdisciplinar capaz de ir além dos problemas das ciências e facultar princípios (físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, químicos, entre outros) e modelos gerais para todas as ciências envolvidas, no sentido de que as descobertas realizadas em cada uma delas pudessem ser utilizadas pelas demais (Sousa, 1990).

O conceito de sistema foi muito utilizado sobretudo nas ciências físicas e biológica. A partir da década de 50 passou a ser utilizada nas Ciências Sociais (como a Sociologia). Sistema representa um todo organizado ou complexo; uma montagem de combinação de sequências ou partes, capazes de alicerçar um todo complexo e unitário.

Uma organização pode ser definida como um sistema, no sentido em que é estruturada a partir de elementos que, de alguma forma, funcionam e interagem como unidades globais e funcionais que procuram alcançar determinados objectivos ou finalidades.

Os sistemas podem ser fechados ou abertos, quando são constituídos por um conjunto de partes em constante interacção (no qual ressalta a capacidade de interdependência das partes), constituindo um todo enérgico orientado para determinados objectivos e em permanente relação de interdependência com o ambiente externo, com a dupla capacidade de influenciar o meio e de por ele ser influenciado (Sousa, 1990).

A noção de sistema aberto, destaca a importância do “homem funcional”, que representa um elemento activo no meio que o integra, interrelacionando-se com os outros, assim como recebendo e emitindo expectativas.

Na actualidade deparamo-nos com ‘teorias alternativas’ que resultam de uma fraca adaptabilidade e combinação das teorias de Taylor com os sistemas burocráticos de Max Weber, do que resulta uma anarquia organizada, como o referem March e Simon (1979).

Segundo o mesmo autor, de uma forma generalizada, as escolas dispõem de uma hierarquia de influências como os diferentes níveis de administração central e escolar, grupos de agentes ou funcionários escolares, associações de pais e encarregados de educação e comissões de estudantes. Urge então, determinar um modelo interaccionista que inclua princípios da teoria organizacional e uma perspectiva sistémica relacionados com os diversos actores sociais para melhor se compreender o funcionamento das escolas.

A concepção de organização conduz-nos em direcção a uma multiplicidade relativamente alargada de definições e perspectivas, inseridas num conjunto diversificado de quadros conceptuais. Torna-se interessante, verificarmos que de uma forma geral qualquer concepção de organização pode ser utilizada no contexto educativo. Vulgarmente utilizam-se caracterizações diversas, justificações e argumentos divergentes baseadas nas definições mínimas de organização, em considerações específicas de cada situação escolar, definindo-se concepções legais e normativas, assim como determinadas representações sociais, muitas vezes utilizadas como suporte de

crítica, reivindicação, ou defesa de uma determinada ideologia moral ou religiosa e a defesa de uma perspectiva política (Sousa, 1990).

Ainda, segundo o mesmo autor (idem: 18):

(...) a organização deve ser encarada como um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa, através da sua actuação, determinados objectivos e concomitantemente possuidores de objectivos próprios.

Esta concepção engloba dois aspectos fundamentais:

- 1- A necessidade de uma divisão de funções e de tarefas dentro da organização, que decorrerá dos próprios objectivos pré-definidos;
- 2- A procura constante, por meio de uma colaboração activa, relativamente à co-produção de objectivos comuns através da optimização e prossecução das finalidades da organização e das pessoas, tendo sempre em conta a presença destas, cada uma intrinsecamente em busca da satisfação dos seus próprios fins.

As pessoas devem aprender a dedicar o seu tempo a um menor número de tarefas distintas, de modo a aumentar o seu índice de produtividade. Depreende-se então que a divisão do trabalho se torna cada vez mais condicionante do êxito. O objectivo de redução de tarefas a realizar não deve entrar em contradição com a polivalência (Sousa 1990).

1.5. Modelos de Organização Educativa

As imagens organizacionais de escola resultam da transferência para a organização escolar das teorias anteriormente apresentadas, originando deste modo um conceito diferente de escola e conseqüentemente um conceito de organização também ele diferente. Costa, justifica a ênfase colocada nestas imagens de escola, as quais devem ser «entendidas simultaneamente quer como janelas que permitem ver o mundo a partir de diferentes enquadramentos, quer como lentes que possibilitam uma melhor focagem do real (1996: 15).

Existem várias propostas de modelos de organização educativa de acordo com os diversos autores.

Os modelos formais de organização educativa agrupam junto de si outros modelos semelhantes, onde predominam os elementos oficiais e estruturais das organizações e em que se destacam as abordagens racionais.

Os elementos que dirigem organizações de acordo com estes modelos exercem uma autoridade legitimada perante os departamentos centrais e têm como objectivo o rendimento financeiro. Enfatizam os elementos oficiais e estruturais, baseados na racionalidade, isto é, as organizações são instituições hierarquizadas em que existe uma estrutura operativa. Isto é, no topo, uma direcção bem definida e aceite legítima a sua posição formal que comanda toda a acção direccionada para objectivos conhecidos por todos os elementos que integram e constituem a entidade educativa.

Existe ainda uma diversidade relativamente alargada de diversos modelos:

1. Os modelos sistémicos caracterizados pela unidade e integridade da organização, geradores de conflitos pela busca de satisfação dos interesses individuais e grupais. Nesta perspectiva a escola é dirigida por objectivos, vista como uma escola eficaz e eficiente, em que tudo é planeado até ao último pormenor. A qualidade é controlada minuciosamente e a selecção e promoção dos funcionários sucede-se em função do índice de produtividade – uma escola prescritiva – baseada nas diversas versões das teorias clássicas. Contudo, segundo alguns autores, esta visão empresarial da escola é considerada uma crise da escola, (Coleman e Husén citados por Costa: 1996). Os mesmos autores referem que o ensino se torna mais formal e administrativo, à semelhança da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objectivo último é o de fornecer um produto, do que resulta uma crise na organização educativa

2. Os modelos burocráticos, os quais privilegiam diferentes níveis e hierarquias de responsabilidades, caracterizados pela divisão do trabalho e organizados sempre em função de determinados objectivos. A escola enquanto sistema burocrático remete-nos para a teoria clássica de Max Weber, a qual se caracteriza pela centralização das decisões dos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, na regulamentação pormenorizada de

todas as actividades, na previsibilidade de planeamento, com base numa planificação minuciosa, na formalização, hierarquização e centralização, pelo recurso obsessivo aos documentos escritos, em actuação com base em comportamentos estandardizados, pela impessoalidade nas relações humanas, pela utilização de uma pedagogia uniforme, com recurso aos mesmos conteúdos e às mesmas metodologias para todas as situações.

Estas características, típicas dos últimos modelos referenciados, facilmente se identificam nas escolas portuguesas. Neste contexto, (Costa, 1996: 50) cita João Formosinho, o qual salienta «características da burocracia apontadas por Weber e que facilmente se apontam à escola [...] um sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático».

3. Os modelos racionais que destacam a importância atribuída aos processos de tomada de decisão. «Tomada de decisões na organização decorre de acordo com processos de confrontação e negociação, tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos». (Costa, 1996: 78).

Deste modo, alguns factores devem ser tidos em conta na caracterização desta imagem: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses, as diferenças de personalidade. Em suma, os interesses, o conflito, o poder e a negociação são conceitos básicos que alicerçam esta imagem.

Em Portugal, esta imagem é referida por Natércio, citado por Costa e verifica-se ao nível das «situações educacionais, políticas de interacção, conflito entre autoridades político-administrativa... a escola foi entendida como um sistema político onde diferentes clientelas e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e acções favoráveis (Costa, 1996: 87).

4. Os modelos democráticos são aqueles em que a tomada de decisões é feita de forma partilhada, uma vez que a essência da organização é determinada pelas relações estabelecidas entre os seus membros e, por isso, o consenso é factor determinante. Como refere Costa «à visão racionalista e mecanicista do indivíduo se sobrepõe um novo entendimento do trabalho

que deixa de ser visto como um mero encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais aí decorrentes» (Costa, 1996: 59). Os elementos integrados num modelo deste tipo aceitam a existência de uma estrutura e de um conjunto de valores comuns, embora falhem, se ocorre ausência de participação.

5. Os modelos ambíguos acentuam a incerteza que se produz nas organizações, pela complexidade das suas relações, pela dificuldade em estabelecer objectivos e pela fraca ligação que existe entre os grupos que a compõem. Partindo-se do princípio de que a escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua, suportada por objectivos, tecnologias pouco claras e participação fluida a tomada de decisões surge de uma forma desordenada, imprevisível e do amontoado de problemas, soluções e estratégias. Um estabelecimento é constituído por uma sobreposição de diversos órgãos e indivíduos frouxamente unidos, as organizações são vulneráveis ao ambiente exterior e os processos organizativos assumem um carácter simbólico. Esta imagem é repartida em temáticas diversas: escola como anarquia organizada; escola como sistema debilmente articulado ou escola como sistema caótico.

Embora, esta imagem pareça uma completa desorganização, Weick, citado por Costa (1996), refere as organizações podem recorrer ao processo de resolução de *caixote do lixo*, no entanto, os caixotes do lixo possuem disposições que implicam uma estrutura.

Sintetizando, a desconexão aparente é transformada numa vantagem depôs de assente num bom relacionamento individual e de grupo, pressupondo a existência de uma cultura fortemente enraizada e de um bom clima.

O clima organizacional numa escola pode ser qualificado através das mais variadas denominações que geralmente, assentam em dois pólos de uma mesma escala contínua que são designados de aberto e fechado. Um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado como autocrático, rígido e constrangedor, em que os indivíduos não são considerados nem consultados. Pelo contrário, um clima aberto descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um

reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial.

2. Gestão e Administração Escolar

Os estudos e investigações ao nível organizacional e administrativo da educação, em Portugal, identificam-se de uma forma relativamente autónoma e reconhecível a partir de uma matriz académica que se articula criticamente mas que não se confunde com a produção jurídica e normativa, ou com as práticas de organização e administração do sistema educativo e das escolas. As concepções de organização representam uma expressão marcada, sobretudo ao nível do ensino, por um claro predomínio das abordagens jurídicas e normativas, sendo reforçadas pela tradição de centralização política e administrativa e, por outro lado, beneficiadas na sua afirmação quase exclusiva pela omissão de perspectivas das Ciências Sociais e das Ciências da Educação, ou até mesmo pela sua aparente desarticulação com as teorias e ideologias organizacionais e administrativas produzidas ao longo deste século.

2.1. Conceito de Administração

O vocábulo administração é muitas vezes confundido com gestão, apesar de o primeiro conceito abarcar o segundo. Assim, torna-se pertinente fazer a distinção entre ambos.

De acordo com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003), administrar significa prosseguir os fins que são próprios a uma organização, isto é, tornar efectiva a acção; dirigir, governar e gerir negócios públicos ou privados.

Neste sentido, Lima (1992) refere que a administração escolar está dependente dos conceitos de centralização e descentralização de poderes.

Numa óptica diacrónica da história da educação em Portugal, no período de tempo que mediou Janeiro de 1971 e 25 de Julho de 1973, a educação foi colocada na ordem do dia. Simão (1973, cit. por Carvalho, 1996: 758) considerava que a democratização do ensino e a liberdade só seriam possíveis:

Se na Escola houver respeito mútuo entre professores e alunos, acatamento à autoridade académica, convivência democrática, disciplina exemplar em clima de participação de todos e também firmeza contra a anarquia, a violência, a dmagogia.

Esta reforma foi incapaz de acabar o que havia começado e, só mais tarde, com o 25 de Abril de 1974, é que passaram a ser imediatamente contestados alguns dos mais importantes instrumentos de controlo político administrativo e ideológico. Questionaram-se os programas, os manuais, as formas tradicionais de avaliação e, globalmente, as relações de poder: administração central-escolas, direcção das escolas professores, professores-alunos (Carvalho, 1996).

Nesta época, conforme afirma Lima (1992: 231), foi operada uma «[...] deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil».

Desponta, pela situação de agitação e de mobilização directa, a necessidade social de regularizar a vida escolar, de modo a que os professores pudessem voltar a ensinar e os alunos retomassem a sua aprendizagem. Surgem profundas transformações radicais e revolucionárias, paralelamente a mudanças sociais e políticas, no interior das organizações.

Assim, a democratização do sistema de gestão das escolas em Portugal, a partir da revolução de 25 de Abril de 1974, pode ser entendida como fenómeno organizacional que exemplifica a força e influência que as estruturas informais de uma organização podem exercer sobre as estruturas formais (Carvalho, 1996).

Evidencia-se o conceito de administração autónoma. Neste tipo de administração, os órgãos do Estado não podem interferir na direcção nem dar ordens em casos concretos, já que as organizações deste tipo prosseguem os interesses próprios de uma colectividade diferente do Estado por existirem antes e serem independentes deste.

A distribuição territorial de competência transcende a mera técnica administrativa e entra no campo da política de administração pública que, submetida ou não aos princípios da democracia, da participação e da autonomia, cria os seus próprios modelos organizacionais. Numa administração centralizada, todas as decisões são tomadas no topo do sistema ou seja, nas chefias dos serviços centrais do Ministério da Educação, podendo assumir a forma concentrada e desconcentrada (Lima, 1992).

Desta forma, a centralização concentrada caracteriza-se por todos os poderes dependerem hierarquicamente dos serviços centrais. Quanto à centralização

desconcertada tende a esbater os poderes, geográfica e funcionalmente, podendo as competências serem delegadas por diferentes departamentos especializados, basicamente conferidos pelo superior hierárquico. É a cadeia hierárquica de comando que proporciona o controlo indirecto do Estado, diminui o serviço dos órgãos centrais e permite a adequação das organizações às circunstâncias locais, respondendo mais rápida e eficazmente aos problemas.

Assim, segundo o mesmo autor, temos que na centralização, modelo que surge normalmente associado à procura de eficácia, o Estado, por meio dos seus serviços centrais e exteriores assegura as missões administrativas, assumindo aqueles a prerrogativa de todas as tomadas de decisão. Os serviços locais são meros executores ou informadores do topo e dependem hierarquicamente dos serviços centrais.

Conquanto, existem, argumentos favoráveis á centralização, tais como, a garantia de uma maior equidade e uma maior estabilização económica dos diferentes recursos a nível nacional.

As desvantagens reportam-se ao gigantismo a que se encontram os serviços centrais e a dificuldade funcional própria de uma estrutura fortemente hierarquizada, que impossibilita a inovação e a capacidade de criar soluções para os problemas do dia a dia. Aliás, de acordo com Formosinho (1986: 86-87):

Uma administração diz-se descentralizada quando existem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado autónomas administrativa e financeiramente com competências próprias e representando os interesses locais.

A descentralização poder-se-á considerar propiciadora da participação. O poder de decisão está distribuído por entidades regionais e/ou locais dotadas de autonomia. Implica a existência de organizações hierarquicamente dependentes da administração central do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais.

Por nos parecerem relevantes, faremos referência a três tipos de descentralização: descentralização territorial, descentralização administrativa e

descentralização funcional. A descentralização territorial, cujas funções e poderes são entregues a assembleias eleitas por sufrágio universal e votadas pelos habitantes locais, não são completamente independentes pois são regidas por um estatuto local e submetidas a vigilância por parte do poder central.

Na descentralização administrativa, os interesses locais são atribuídos a pessoas colectivas territoriais, cujos órgãos são dotados de autonomia podendo actuar livremente, já que lhe foram conferidos poderes para tal.

Na descentralização funcional é o Estado que cria entidades com autonomia jurídica própria, dotando-as da independência necessária para poderem decidir.

O modelo descentralizado toma-se vantajoso, ao permitir um maior aproveitamento e rentabilização do tempo e dos recursos locais, possibilitando uma maior eficácia das decisões, dada a proximidade que os chefes têm dos locais onde estas são tomadas. Como desvantagem do modelo descentralizado, há a considerar as desigualdades regionais, resultantes da falta de uniformidade nas decisões e a insuficiente formação de especialistas locais.

O estudo de Nogueira, citado por Fernandes (1992: 14), elucida que «a descentralização absoluta, isto é, o governo de cada localidade pelo capricho ou pela indicação de moradores sem responsabilidade, sem sujeição à lei geral do país, seria o regime da anarquia e o cúmulo da estultícia e da confusão.»

Não há dúvida que a própria ideia de organizar significa que um indivíduo sozinho é incapaz de satisfazer todas as suas necessidades. Mas, quando várias pessoas coordenam os seus esforços, verificam, que em conjunto, podem satisfazer muito melhor as suas necessidades – assim nasce a *organização*. A sociedade, que pode ser considerada como uma enorme organização, torna possível a satisfação das necessidades dos indivíduos, através da coordenação das suas actividades, ao que se dá o nome de administração.

2.2. Conceito de gestão

O vocábulo gestão remete-nos para «a capacidade de realizar tarefas através de terceiro», segundo informam Nelson e Economy (2003: 10). Os referidos autores apresentam ainda outra acepção da palavra que a gestão, mais concretamente, remete

para a acção de «colocar um plano em prática dentro de uma determinada área através da utilização dos recursos disponíveis» (idem).

Roethlisberger (1977), referenciado por Costa, Mendes e Ventura (2002), acreditava que as organizações e os comportamentos que se desenvolvem no seu seio eram fenómenos difíceis de apreender e que ninguém poderia esperar desenvolver uma teoria definitiva nesse campo. Tudo o que poderíamos almejar era o benefício que advinha da utilização de uma perspectiva e de um referencial que pudesse ser usado como um instrumental teórico-científico, que permitisse, de forma mais cabal, fundamentar e estruturar os inquéritos e as análises efectuados às organizações e aos ambientes onde estas se movem.

A gestão focaliza o seu objecto nas organizações enquanto actores privilegiados do tecido económico e social. Preocupa-se em identificar as variáveis que determinaram e afectaram o seu comportamento no passado e no presente, para dessa forma melhor conseguir criar as construções teóricas capazes de orientar a sua dinâmica futura. Após a Segunda Grande Guerra, tornou-se óbvia a necessidade de adaptar a gestão e a sua prática a uma maior complexidade dos mercados. O boom económico que se fez sentir na pós-guerra reclamava uma nova metodologia para a condução das organizações (especialmente as de maiores dimensões), capaz de ser implementada sob condições de mudança externa, concorrência intensa ou em situações que apelem a grandes descontinuidades entre o passado e o futuro (Costa et al., 2002).

De acordo com os autores suprarreferidos, durante as décadas de 60 e 70 existiu uma ideia solidamente arraigada nos meios académicos de que a gestão era essencialmente uma matéria direccionada (e preocupada) com a optimização dos recursos. O extraordinário crescimento económico começou a abrandar gradativamente, impondo consequências directas à prática da gestão.

Se, até há pouco tempo atrás, cada bem/serviço produzido tinha lugar garantido no mercado, o lento crescimento deste, o acréscimo de rivalidade entre os concorrentes e a cada vez maior importância dos chamados "grupos de interesses" vai exigir uma resposta adequada na prática da gestão, que se torna progressivamente mais quantitativa e onde a relação entre a organização e o exterior assume um papel central.

A partir da década de 80 do século XX foi dispensada especial atenção e ênfase ao estudo das organizações e do seu impacto sobre os ambientes competitivos. Pretendia-se formar uma ideia, tão próxima quanto possível, das características de base dessas unidades, de tal forma que a partir delas fosse possível desencadear esforços para análise dos sistemas económicos (Miles e Snow, 1986, referenciados por Costa et al., 2002).

Principalmente, procura-se flexibilizar a capacidade da organização fornecer respostas eficazes e atempadas às mudanças contínuas e complexas que se vão desenrolando nos sistemas económicos. O estudo das redes de organizações assume, por esse facto, dificuldades acrescidas, já que as próprias organizações foram, desde sempre, identificadas como networks relacionais de actores que promovem diferenciadas ligações, assumindo estas igual cadência e intensidade.

Nos anos 90, as teorias mais recentes no âmbito da gestão enfatizam a importância das estratégias relacionais na consecução dos destinos das organizações. Autores como Hakansson (1993), Axelsson e Easton (1992) e Snehota (1993), referenciados por Argyris (1993), alicerçam as suas análises no estudo das relações diádicas de troca que se promovem nos mercados industriais.

Uma análise aprofundada deste conceito permitiu detectar que à volta deste se estabeleciam inúmeras relações de transacção interligadas e interdependentes, o que proporcionaria a passagem deste estudo dos aspectos diádicos para um outro nível de compreensão, onde se pretende apreender um conjunto de efeitos relacionais que se promovem e se evidenciam numa estrutura de conexões e interligações (directas ou indirectas), que os autores apelidaram de network.

Este conceito de network seria o resultado de uma sequência de processos de interacção que seriam incrementados ao nível individual e que, desta forma, induziriam a acção e a reacção dos agentes envolvidos, promovendo um continuum de estabilidade e mudança, características fundamentais desta realidade (Argyris, 1993).

Se, nos anos 60 e 70, a preocupação da gestão residia na eficiente utilização de recursos face aos objectivos declarados, se nos anos 80 se exigia aos gestores capacidade de gerir eficazmente transacções, nos finais dos anos 90 pede-se-lhes que, mais do que administrar recursos e actividades, eles sejam capazes de harmonizar

relações que lhes permitam ultrapassar a multiplicidade de escolhos que a dinâmica e a complexidade da sociedade dos nossos dias lhes vai erigindo (Costa et al., 2002).

Neste sentido, Nelson e Economy (2003) advogam que o termo *boa gestão* é raro, apesar de inúmeros anos de evolução das teorias de gestão, sempre dependentes de tendências, muitos gestores e colaboradores incrementaram uma visão adulterada da gestão e da sua prática, o que resulta numa dificuldade em os gestores saberem qual a abordagem correcta a seguir e quais as formas mais eficazes de a pragmatizar.

Os mesmos autores advogam ainda que o grande «desafio da gestão é definir a vitória de forma a que o sentimento possa alargar-se a todos que fazem parte da organização» (Nelson e Economy, 2003: 13). No entanto, esta não é uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, os indivíduos competem com os seus colegas por *uma fatia do bolo maior*, usando da expressão dos mesmos autores, em detrimento de fazer *crescer esse mesmo bolo*, cabendo, desta feita, ao gestor o papel de acrescentar o *bolo*.

Por outro lado, os mesmos autores consideram que a gestão não implica respostas imediatas, uma vez que a tarefa de um gestor não é tão simples, como muitos lhe querem atribuir, pela posição hierárquica que ocupam.

2.3. Funções do gestor

De acordo com Nelson e Economy (2003), os gestores, na actualidade, devem encorajar e motivar as pessoas com quem trabalham, cabendo-lhes concomitantemente canalizar e ampliar todas as energias no seio da organização, a fim de que os seus colaboradores se sintam mais motivados, estabelecendo igualmente, entre todos, um clima de interacção. Como tal, «a gestão transforma-se num processo de transmissão, aos colaboradores, do entusiasmo que se sente relativamente à empresa e respectivos colaboradores, do entusiasmo que se sente relativamente à empresa e respectivos objectivos, de uma forma que eles possam compreender e apreciar.» (idem: 21).

Os referidos autores consideram que as funções clássicas da gestão, planear, liderar, organizar e controlar, continuam a ser a pedra angular para qualquer gestor, independentemente do tipo de organização. Contudo, advertem para o facto de estas não serem suficientes para que o gestor possa dar resposta às tarefas quotidianas de gestão, uma vez que, por vezes, «não reflectem a nova realidade do local de trabalho e a nova colaboração entre gestores e funcionários» (Nelson e Economy, 2003: 20).

Assim sendo, é premente definir-se um novo conjunto de funções de gestão, partindo das funções clássicas, anteriormente referidas. Deste modo, delineiam as funções para os novos gestores deste milénio, estimular, atribuir tarefas, apoiar e comunicar, delegar poderes em pessoas activas e empreendedoras, encorajar a responsabilidade individual, objectivando a qualidade do trabalho e/ou produto, criar papéis extremamente definidos, promover a criação de equipas horizontais, partilhar e alternar a liderança, sabendo ouvir e comunicar.

Salienta-se que, de acordo com os mesmos autores, os gestores devem ser «formadores, colegas e apoiantes» (*idem*: 23) dos seus colaboradores, sendo a sua primordial preocupação criar um ambiente de trabalho de cordialidade, solidário, para que todos se sintam valorizados, resultando em maior produtividade.

Este cenário deve abarcar a organização escolar, em tempos caracterizados pela mudança, quer social, quer no seio da própria escola. Actualmente, o que se passa na escola é um reflexo do que se passa na sociedade em constante transformação, cabendo-lhe adaptar-se a todos os níveis a essas mesmas mutações, para poder dar respostas eficazes ao público que serve, toda a comunidade educativa.

Neste sentido, considera-se pertinente fazer referência a toda a estrutura e valências das denominadas organizações aprendentes, nas quais se insere a organização escolar, onde gestores devem pautar as suas acções num continuum de aprendizagens e parceria com todos os actores do sistema educativo, nomeadamente fazer com que todos ajam de acordo com uma cultura organizacional pautada pela informação e formação contínua, fazendo sentir que a “escola é o lugar onde todos aprendem”, onde todos podem crescer pessoal e profissionalmente. Mas para que estes princípios se pragmatizem, é necessário um clima de gestão partilhada e que se criem condições favoráveis ao crescimento de todos, designadamente do corpo docente.

2.4. Gestão nas Organizações Aprendentes

Existem inúmeros artigos que se dedicam ao estudo das organizações de aprendizagem ou também conhecidas como organizações aprendentes. As principais descrições de aprendizagem organizacional apresentadas datam dos princípios dos anos 90, recebendo um grande impacto com Senge (1990), nomeadamente com a publicação do seu livro *The fifth discipline*.

As organizações aprendentes caracterizam-se por ter mais sucesso do que as restantes, na medida em que têm mais capacidade para aprender. Como sintetiza Tsang (1997: 75), uma organização aprendente é aquela que é muito boa no seu processo de aprendizagem organizacional. Sucintamente esta perspectiva de aprendizagem define um conjunto de aspectos que considera fundamentais para as organizações conseguirem ser organizações aprendentes.

Assim, existem quatro estudos que descrevem em pormenor as organizações aprendentes, realizados por McGill *et al.* (1992); Mills e Friesen (1992); Garvin (1993); Campbell e Cairns (1994). Porém, estes autores não utilizam os mesmos termos quando se referem às principais características das organizações aprendentes. Especificamente McGill *et al.* (1992) referiram práticas de gestão típicas das organizações aprendentes, Mills e Friesen (1992) identificaram características típicas das organizações aprendentes; por outro lado, Garvin (1993) apresentou as actividades típicas das organizações aprendentes e, por último, Campbell e Cairns (1994) identificaram os comportamentos típicos das organizações aprendentes. Apesar de diferentes nomenclaturas, todos os autores pretendem descrever as características das organizações aprendentes, pois o seu conteúdo não difere muito.

McGill *et al.* (1992); Mills e Friesen (1992); Garvin (1993) realizaram estudos com o objectivo de caracterizar as organizações aprendentes, enquanto que Campbell e Cairns (1994) identificaram as principais características das organizações aprendentes. De seguida apresentamos um resumo de cada uma destes estudos.

▪ Práticas de Gestão Típicas das Organizações Aprendentes (segundo McGill *et al.*, 1992)

McGill *et al.* (1992) desenvolveram um estudo no qual pretenderam compreender as organizações aprendentes. Os autores consideram que a principal característica das organizações aprendentes consiste na forma como gerem as suas experiências. Assim, «as organizações aprendentes aprendem através das suas experiências em vez de serem limitadas por elas» (*idem*:10).

A referência a “aprender pelas experiências” significa que a aprendizagem leva as organizações a tomarem consciência das características, padrões e consequências dos seus comportamentos e dos comportamentos das outras organizações. As organizações

aprendentes têm maior sensibilidade ao meio exterior e interior de modo a tirar lições dos acontecimentos. Desta forma, McGill et al. (1992) consideram que as organizações aprendentes se preocupam em implementar novas formas de trabalho e em obter *feedbacks* sobre o seu desempenho, de modo a conseguirem atingir uma melhoria constante. Os mesmos autores identificaram cinco práticas de gestão, típicas das organizações aprendentes (Tabela 1):

Tabela 1 – Cinco práticas de gestão típicas das organizações aprendentes

Práticas das organizações aprendentes	Características
• Abertura	A organização tem abertura a novas perspectivas, como o facto de os gestores não se preocuparem com todos os assunto numa organização e aceitarem perspectivas diferentes.
• Pensamento sistémico	A organização assume uma maior capacidade para encarar as relações e acontecimentos, o que passa por atender cuidadosamente aos fluxos de informação.
• Criatividade	A organização encara os problemas e falhas como oportunidades para criar diferentes respostas. O desenvolvimento pessoal é encarado como motor da criatividade.
• Eficácia pessoal	As organizações têm gestores que se preocupam em melhorar as situações de aprendizagem, o que pela obtenção de <i>feedbacks</i> sobre as acções e em simultâneo aprender com as acções.
• Empatia	As organizações preocupam-se com a resolução de conflitos interpessoais na organização, o que passa por desenvolver as competências pessoais aí existentes.

(Fonte: Adaptado a partir de McGill et al., 1992)

A primeira prática de gestão, referenciada pelos autores, foi a abertura e caracteriza-se pelo facto dos gestores das organizações aprendentes estarem abertos a novas perspectivas de modo a identificarem novas possibilidades e escolhas. A abertura assume duas formas:

1. Os gestores deixam de ter necessidade de controlar tudo o que se passa na organização. A necessidade de controlar limita as reflexões que são feitas sobre a experiência organizacional. Segundo McGill et al. (1992: 11), «(...) na maior parte das organizações, os gestores sentem que devem saber as respostas a todas as perguntas, o que limita a aprendizagem na medida em que não dá oportunidade para se discutir abertamente os acontecimentos»;

2. A abertura pode assumir também a forma de humildade cultural-funcional. Os autores verificaram que, para os gestores lidarem com os diversos níveis de experiência existentes na organização, devem considerar que os valores e experiências das outras pessoas lhes permitem novas aprendizagens.

McGill et al. (1992) referem, ainda, algumas práticas de gestão que promovem a abertura: «haver um compromisso relativamente à diversidade cultural-funcional na selecção, no desenvolvimento e nas promoções; usar grupos de trabalho multifuncionais; não recorrer a gírias profissionais e domínios de muita perícia; capacidade de lidar com conflitos; toda a informação deve estar disponível para todas as pessoas» (*idem*:12).

A segunda prática das organizações aprendentes é o pensamento sistémico e caracteriza-se por os gestores encararem a organização como uma rede em que todas as partes se relacionam, atendendo aos fluxos de informação, de poder e de confiança, que reflectem o equilíbrio organizacional. Assim os gestores conseguem ter uma maior capacidade de observar a relação entre os problemas, acontecimentos e dados. Assim, identificaram as seguintes práticas de gestão para encorajar o pensamento sistémico: partilhar as histórias organizacionais que promovem um sentido de continuidade; reconhecer a importância das relações baseadas na informação em vez da relação tradicional de autoridade; retirar a distinção tradicional entre linhas de staff; prestar atenção às relações internas e externas da organização.

A criatividade surge como a terceira prática das organizações aprendentes. Como alertam os autores, «de todos os requisitos ao nível das competências e capacidades, a criatividade é o mais reconhecido sendo, no entanto, o mais difícil de conseguir» (*ibidem*).

McGill et al. (1992) consideram dois aspectos essenciais para se atingir a criatividade:

1. O desejo de correr riscos – as organizações aprendentes encaram as falhas como fonte de criatividade. Nas organizações aprendentes a apresentação de novas soluções para os problemas é estimulada e as falhas são vistas como oportunidades de aprender;
2. A flexibilidade pessoal – referente a este aspecto essencial para atingir a criatividade os autores referem ser necessário implementar as seguintes práticas: “(i) políticas de remuneração a longo prazo; (ii) mobilidade entre as divisões e funções; (iii) desenvolvimento pessoal orientado para o crescimento; (iv) uma cultura de clã” (idem,13).

A quarta prática de gestão referenciado por McGill et al. (1992) é a eficácia pessoal, na medida que os gestores de organizações aprendentes sentem que podem e devem influenciar a realidade das organizações, de modo a conseguirem perspectivar o futuro das mesmas. Para os autores, a eficácia pessoal traduz-se em dois aspectos:

3. Os gestores têm uma atitude pró-activa na resolução de problemas pois acreditam que se pode atingir resultados positivos para a performance da organização com a aprendizagem organizacional, através de aprendizagem de novas informações;
4. Os gestores são auto-conscientes, pois têm uma visão clara que os leva a tomar decisões através da obtenção de feedbacks acerca das suas decisões, de modo a maximizar a eficácia da aprendizagem.

Segundo os mesmos autores, a eficácia pessoal é desenvolvida a partir de «uma visão clara; realce de acontecimentos importantes que as pessoas fazem e que podem demonstrar a diferença na organização; ligação da aprendizagem à acção» (*ibidem*:15).

Por último, McGill et al. (1992) apontam a empatia, como a quinta prática das organizações aprendentes, na medida em que estas organizações tendem a melhorar as más relações interpessoais existentes, através da resolução de conflitos interpessoais. A melhoria das relações profissionais dos membros da organização é a forma mais eficaz para se resolver problemas de comunicação ou de perdas de confiança, uma vez que não exige confrontações e favorece o interesse das pessoas em novos aspectos. Os autores

consideram que as organizações promovem a empatia através das seguintes práticas de gestão: « grande sentido de ética ao lidar com os seus membros e clientes; civismo ao cooperar; reconhecimento e encorajamento das contribuições que os empregados podem ter fora dos locais de trabalho; vontade em responsabilizar-se pelas relações interpessoais» (*idem*: 15-16).

Os mesmos autores referem que «construir organizações de aprendizagem exige líderes que desenvolvam os trabalhadores, que vejam as organizações como sistemas, que consigam desenvolver a sua própria consciência e que em grupo identifiquem problemas» (*ibidem*: 16).

- Características Típicas das Organizações Aprendentes (segundo Mills e Friesen (1992))

Mills e Friesen (1992) também desenvolveram uma investigação com o objectivo de caracterizar organizações aprendentes. Segundo estes autores, as organizações aprendentes caracterizam-se por serem capazes de sustentar a aprendizagem, de modo a melhorar as qualidades dos seus processos, a relação com os clientes e fornecedores e adequar as estratégias de negócio à realidade da organização. Assim, através das suas investigações identificaram três características das organizações aprendentes (Tabela 2).

A primeira característica diz respeito ao compromisso com o conhecimento, o que significa que as organizações aprendentes tendem a «(...) sistematizar o que aprenderam de modo a codificar e tornar essa informação acessível para os seus membros, tendem a incorporar esse conhecimento nas práticas e nos procedimentos e tendem a divulgar as praticas de forma a que as outras pessoas fora da empresa possam avaliar a exactidão e o valor das mesmas» (Mills e Friesen, 1992: 147).

Tabela 2 – Três características típicas das organizações aprendentes

Características das organizações aprendentes	Características
• Compromisso com o conhecimento	A organização consegue que o conhecimento apreendido seja devidamente codificado, de forma a se tornar mais acessível e ser incluído e posteriormente divulgado, visando a obtenção de um maior <i>feedback</i> do exterior.
• Mecanismos de renovação	A organização assume o poder para se transformar, com a finalidade de identificar as suas necessidades e conseguir retirar vantagens da sua dimensão.
• Abertura	A organização deve abrir-se ao meio exterior de modo a beneficiar do mesmo, o que passa por identificar as necessidades dos clientes e proporcionar formação aos trabalhadores.

(Fonte: Adaptado a partir de Mills e Friesen, 1992)

Os autores consideram que esta característica incentiva à aprendizagem interna, processando-se de várias formas, nomeadamente através de investigação, discussões ou seminários que são desenvolvidos com o objectivo de descobrir e divulgar o que foi aprendido pelos indivíduos através de novas experiências. Outro aspecto relacionado com esta característica diz respeito à política de selecção das pessoas. A ideia de contratar pessoas que possam ser ensinadas em todas as áreas é uma ideia antagónica ao espírito das organizações aprendentes, na medida em que estas preocupam-se em ensinar e aprender com os seus membros. Sendo assim, as organizações aprendentes contratam pessoas que possam vir a contribuir com nova informação e com perspectivas diferentes das já existentes.

A segunda característica identificada é o mecanismo de renovação. As organizações aprendentes têm o poder de se auto-transformarem através de um método sistemático de identificação das necessidades existentes e através de procedimentos que permitam tirar vantagens em especial do exterior. Os autores verificaram que as organizações de aprendizagem conseguem inverter, renovar e revitalizar os seus sistemas organizacionais, não caindo na burocratização, através do recrutamento de muitas pessoas ao mesmo tempo, de modo a que um novo fôlego entre e, assim, se consiga mudanças efectivas.

Os referidos autores propuseram a abertura como terceira característica, porquanto observaram que as organizações que possuem abertura relativamente ao meio externo conseguem aperceber-se de pequenas alterações e tirar proveito delas. A abertura ao meio passa por entender os clientes e os fornecedores de modo a tornar a organização competitiva. Os autores consideram ainda que, quando a característica abertura está presente nas organizações aprendentes, estas preocupam-se em analisar cuidadosamente as posições que as pessoas ocupam na organização, de modo a oferecer-lhes formação que abra novos horizontes, nomeadamente em novas tecnologias e processos de trabalho.

Desta feita, Mills e Friesen (1992) consideram que as principais características das organizações aprendentes são: a existência de um compromisso com o conhecimento, o que lhes permite expandir os seus horizontes; possuírem mecanismos de renovação que lhes possibilita mudar rapidamente; terem uma grande abertura ao meio externo, o que lhes permite responder de um modo mais rápido às alterações do meio.

- Actividades Típicas das Organizações Aprendentes (segundo Garvin, 1993)

Garvin (1993) considerou que um aspecto essencial e típico das organizações aprendentes prende-se com o facto destas organizações terem mais ideias novas do que a maioria das organizações. O autor observou que algumas dessas ideias resultam de insights de criatividade; outras surgem de uma preocupação constante da organização em observar outras empresas e, reconhecer a importância que alguns aspectos podem ter para o funcionamento da organização, levando ao aparecimento de novas ideias. Para que exista uma organização aprendente, é necessário que as ideias novas levem a alterações no modo de funcionamento da organização. Segundo o mesmo autor, existem

muitas organizações que são eficazes a criarem e a adquirirem novos conhecimentos e, no entanto, não são organizações aprendentes, porquanto não conseguem aplicar esse conhecimento às suas próprias actividades. Na opinião do autor, a aplicação do novo conhecimento é a etapa mais complexa no processo de aprendizagem, mas é também a que permite às organizações que sejam verdadeiramente aprendentes. Assim, «as organizações aprendentes são aquelas que têm capacidade para criarem, adquirirem e transferirem o conhecimento e, desta forma, modificarem o seu comportamento de modo a reflectirem as novas ideias» (idem: 80).

Garvin (1993), propôs cinco actividades típicas das organizações aprendentes (Tabela 3)

Tabela 3 – Cinco actividades típicas das organizações aprendentes

Actividades das organizações aprendentes	Características
• Resolução de problemas	A organização preocupa-se em resolver os problemas a partir do método científico.
• Experimentação	A organização testa novos conhecimentos, baseada em oportunidades e expansão de horizontes, quando recorre aos programas <i>ongoing</i> e projectos de demonstração.
• Aprendizagem a partir de experiências	A organização analisa e avalia os sucessos e insucessos e retém-nos de modo a se tornarem acessíveis aos seus membros.
• Aprendizagem a partir dos outros	A organização adquire novas aprendizagens pela análise ao meio exterior, recorrendo à utilização do <i>benchmarking</i> e à manutenção de uma relação mais próxima com os clientes
• Transparência do conhecimento	A organização difunde o conhecimento junto dos seus membros no sentido a que as ideias sejam partilhadas por um maior número de pessoas.

(Fonte: Adaptado a partir de Garvin, 1993)

A primeira actividade foi designada de resolução de problemas e está presente quando a organização vai para além dos sinais óbvios para avaliar as causas das situações ou os problemas. Assim, os princípios subjacentes a esta actividade são: «(i) confiar no método científico em vez de tentar adivinhar as causas para diagnosticar os problemas; (ii) suportar as decisões nos dados em vez de pressuposições; (iii) usar instrumentos de estatística simples, tais como, histogramas, correlações, diagramas de causa-efeito, para organizar os dados e tomar decisões» (Garvin, 1993: 81). Muitas organizações aprendentes implementaram esta actividade de resolução de problemas através de programas de formação. No entanto, para se conseguir que a organização adquira a capacidade de resolução de problemas com base no método científico é necessário que os seus membros sejam disciplinados no seu pensamento e mais atentos aos pormenores.

A segunda actividade proposta pelo referido autor, típica das organizações aprendentes, é a experimentação, que se verifica quando existe por parte da organização a necessidade de testar os novos conhecimentos. A utilização do método científico é essencial nesta característica, assim como na resolução de problemas. A dissemelhança verifica-se na medida em que é originada por novas oportunidades e pela expansão de novos horizontes e não por dificuldades diárias, como é o caso da resolução de problemas. Garvin (1993) observa que a experimentação ocorre nas organizações de duas formas:

Através de programas *ongoing* que envolvem uma série de experiências concebidas para aumentar os ganhos do conhecimento, caracterizando-se pelo facto de se experimentarem continuamente novas formas de produção. Os programas de *ongoing* de sucesso apresentam três aspectos em comum:

I. Os programas são concebidos de modo a que haja um contínuo fluxo de ideias, nem que para isso estas provenham do exterior;

É característico dos programas de *ongoing* o facto destas implicarem a existência de um sistema de incentivos que estimule os riscos de experimentação por parte dos trabalhadores;

II. O último aspecto característico dos programas de *ongoing* é a necessidade dos membros da organização terem competência para desempenharem e avaliarem novas experiências. Estas competências

raramente são intuitivas e, como tal precisam de ser apreendidas de modo a que cubram um vasto conjunto de saberes que vão desde o conhecimento de métodos estatísticos, técnicas gráficas e técnicas de criatividade.

Através de projectos de demonstração, geralmente mais amplos e complexos do que os programas de ongoing e envolvem uma perspectiva que permite o desenvolvimento de novas capacidades organizacionais. Estes projectos permitem verificar demonstrar a sua complexidade que os programas de ongoing, dado em que envolvem mudanças direccionadas para o todo da organização. O autor refere que estes projectos têm as seguintes características:

- I. São normalmente os primeiros a incluírem os princípios e as abordagens que a organização pretende adoptar no futuro;
- II. Incluem as linhas mestras e regras para decisões sobre o futuro da empresa;
- III. Incluem alguns processos que permitem aos empregados verificar se houve mudanças;
- IV. São normalmente desenvolvidos por equipas multifuncionais que reportam directamente à administração;
- V. Tendem a ter um impacto limitado no resto da organização se não forem acompanhados por estratégias explícitas para transferirem o conhecimento.

Garvin (1993) propôs, como terceira actividade das organizações aprendentes, a *aprendizagem a partir da experiência*, considerando que esta está presente quando «as organizações analisam e avaliam sistematicamente os seus sucessos e insucessos de modo a reterem essas experiências para que sejam facilmente acedidas pelos seus membros.» (idem: 85). De facto, a análise das actividades e dos projectos passados permite aos membros da organização compreenderem o que é que funciona bem e o que é que funciona mal, bem como quais são as razões para os sucessos e insucessos.

A quarta actividade proposta pelo autor é a aprendizagem a partir de outros, afirmando que «nem toda a aprendizagem advém da capacidade de reflexão e auto-análise. Assim, muitas vezes, as visões importantes advém de se observar o meio, o que permite adquirir novas perspectivas de negócios. Os gestores visionários sabem que mesmo empresas em áreas de negócios completamente diferentes podem ser

catalisadoras de um pensamento criativo» (ibidem: 86). Um processo que permite a aprendizagem a partir de outras é o denominado benchmarking, visto que leva a uma investigação de aprendizagem constante. O outro aspecto que influencia a aprendizagem a partir de outros é o facto das organizações poderem manter uma relação muito próxima com os clientes dado que estes podem fornecer informações importantes sobre os produtos da organização, comparações entre eles, indicadores de mudanças futuras e feedbacks dos serviços.

O autor propôs, como quinta característica típica das organizações aprendentes, a transferência do conhecimento. Segundo o mesmo, para que a aprendizagem seja efectiva, o conhecimento necessita de ser difundido, rápida e eficientemente, através da organização, dado que as ideias que acarretam mais aprendizagem organizacional são as partilhadas pela maior parte das pessoas. Neste sentido, os mecanismos que auxiliam a transferência de conhecimento prendem-se com relatórios escritos, orais e visuais, as visitas a outras empresas, os programas de rotação de pessoal, os programas de educação e de formação. Para Garvin (1999: 91), «as organizações aprendentes não são construídas apenas durante uma noite. A maior parte dos exemplos de sucesso de organização aprendente são o resultado de atitudes, de compromissos e de processos de gestão que foram cuidadosamente elaborados e desenvolvidos durante anos».

▪ Comportamentos Típicos das Organizações Aprendentes (segundo Cambell e Cairns (1994)

Campbell e Cairns (1994) verificaram que, recentemente, o conceito de organização aprendente tem recebido uma grande atenção por parte dos investigadores. Assim, o objectivo destes autores foi encontrar um «método que permitisse passar do conceito para a realidade das empresas» (idem: 15). Consideraram similarmente que é necessário definir claramente os comportamentos que são típicos das organizações aprendentes. Os autores basearam-se em cinco comportamentos típicos das organizações aprendentes (Quadro 4).

Tabela 4 - Cinco comportamentos típicos da organização aprendente

Comportamentos das organizações aprendentes	Características
•Gestão da informação	A organização adapta-se de modo a processar a nova informação.
•Estilo de comunicação	A organização tem um sistema de comunicação mais aberto e flexível.
•Gestão da mudança	A organização tende a implementar mudanças graduais sem ter a necessidade de implementar mudanças bruscas.
•Erros e experiências	A organização tem um processo que permite analisar os erros de modo a não os voltar a cometer.
•Remuneração e recompensas	A organização flexibiliza o sistema de remuneração de modo a adapta-la à performance dos indivíduos.

(Fonte: Adaptado a partir Campbell e Cairns (1994))

O primeiro comportamento típico das organizações aprendentes relaciona-se com a gestão da informação, na medida em que estas organizações tendem a fazer constantes ajustamentos, simultaneamente à apreensão de informações.

O segundo comportamento típico das organizações aprendentes prende-se com o estilo de comunicação, dado que estas organizações têm um sistema de comunicação mais aberto e questionável e, desta forma, as pessoas sentem mais confiança para exporem as suas ideias.

A gestão de mudanças surge com o terceiro comportamento típico das organizações aprendentes, uma vez que estas organizações propendem a não implementar mudanças drásticas na forma como são geridas, alterando-se à medida que vão adquirindo a nova informação.

O quarto comportamento típico das organizações aprendentes concerne no que os autores designaram de erros e experiências. Este comportamento surge quando as organizações têm em atenção que para conseguirem aprender é necessário analisar os

erros e tirar novos conhecimentos através desses erros, evitando a sua reiteração. Os seus erros e experiências relacionam-se com a memória que a organização constrói de modo a evitar cometer os mesmos erros.

O último comportamento proposto pelos autores como sendo típico das organizações aprendentes refere-se à «remuneração e recompensas. Estas organizações têm «um sistema de remuneração flexível que reconhece os talentos individuais dos seus membros em vez de os tratar como um grupo homogéneo» (Campbell & Cairns, 1994: 12).

Após terem identificado estes cinco comportamentos típicos das organizações aprendentes, os autores supramencionados consideraram que estes se devem reflectir em oito categorias que iriam constituir a escala ancorada em comportamentos e que são: (I). comunicação; (II). aprendizagem e inovação; (III). pensamento estratégico; (IV). informação; (V). tomada de decisões; (VI). gestão da mudança; (VII). medidas; (VIII). recompensas e reconhecimento. Assim, os autores consideram que estas oito categorias «podem não ser o conjunto completo mas têm sido muito úteis no esforço inicial das organizações» (*idem*: 12).

2.5. Funções e responsabilidades do gestor escolar

A mudança organizacional significa abandonar a *maneira antiga* de fazer as coisas, adoptando novas práticas, que proporcionem resultados melhores. Outrora, as mudanças organizacionais eram feitas através de decisões tomadas pela alta administração e implementadas através da autoridade e poder. Essa maneira de mudar não funciona mais porque a alta administração já não detém as informações necessárias à concepção, planeamento e execução das mudanças. Nas organizações modernas predominam os trabalhadores do conhecimento, que lidam com informações que os seus superiores não dominam. Para mudar, com sucesso, é preciso envolver todos os colaboradores nas decisões, no planeamento e na implementação da mudança (Barroso, 1997).

Sem dúvida, que também as estruturas e organizações escolares são afectadas no seu conjunto, não apenas pela inovação tecnológica, mas também pelas mudanças que se estão a processar na nossa sociedade e que vão modificando a dinâmica existente, passando as escolas a adoptar uma gestão empresarial, com base nas regras e normas empresariais.

Segundo Barroso (1997), a reforma dos órgãos de gestão e de administração escolar, representa já um agente indutor de mudança. Os desafios e problemas com que as actuais organizações escolares têm vindo a ser confrontadas encontram resposta num quadro de um novo paradigma organizacional, que leva à prática de novos modelos culturais e organizacionais de gestão.

O mesmo autor considera que estas questões merecem referência nas novas estruturas organizacionais das escolas, porquanto se encontram frequentes desfasamentos na acção, nas decisões e no estilo de gestão que não encontra suporte em estruturas adequadas. A inovação não é viável num quadro em que as estruturas não sirvam uma gestão aprendente. A inovação de valores de referência que não encontram aplicação na prática, constituindo apenas alterações a nível da estrutura ideológica, não são assimiladas numa verdadeira cultura organizacional.

Assim sendo, as funções dos gestores escolares são diversas, permitindo de uma forma devidamente articulada definir condições que possibilitem a todos os alunos desenvolverem as suas capacidades, através da aquisição de conteúdos temáticos e programáticos que se revelem necessários para uma adequada experiência de vida em sociedade (Lima, 1992).

O aluno deve sentir-se, ele próprio um elemento integrante de uma sociedade, na qual assume deveres, responsabilidades, assim como usufrui de determinados direitos. Torna-se então possível a cada aluno exercitar sua própria cidadania através da compreensão e aquisição de conhecimentos acerca da realidade que tem à sua volta, no sentido a que possa contribuir para a sua transformação.

Cada escola deve estar preparada a desenvolver novas soluções, que exijam uma exploração aprofundada e cuidadosa por parte dos alunos e estimulem a exploração de novas estratégias de compreensão da realidade. Revela-se ainda importante melhorar a qualidade do ensino, motivando e efectivando a permanência do aluno na Escola (Lima, 1992).

A participação dos diversos elementos que integram uma determinada comunidade educativa deve permitir que se criem mecanismos de participação com a finalidade de valorizar a importância da existência de um compromisso entre os diversos elementos. Para o efeito deverão sentir-se devidamente preparados e habilitados a proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino e do próprio processo e

sistema de ensino-aprendizagem, no intuito de promover a integração da escola na comunidade em que se insere. Os gestores escolares assumem então responsabilidades múltiplas no sentido de contribuírem para o desenvolvimento humano e social, baseados nas suas responsabilidades, não apenas de carácter educativo, mas como agentes de desenvolvimento cultural e social da comunidade em que se integram (Barroso, 1997).

As escolas, assim como qualquer entidade educativa, organizadas segundo programas de gestão escolar, analisam como os diferentes directores e gestores escolares assumem as suas responsabilidades e a forma como a formação na área da administração se revela importante para o exercício das suas funções. Na realidade, as mesmas permitirão uma progressiva diminuição dos níveis de abandono escolar, um aumento gradual no rendimento escolar, a consciencialização e implementação de princípios de cidadania, difusão e expansão social e política, o envolvimento e a interacção junto das comunidades locais. Neste sentido devem ser implementadas diversas estratégias como: uma participação activa de pais e professores visando a implementação de medidas favorecedoras da qualidade de ensino; a unificação e utilização de formas de linguagens didácticas, o envolvimento dos docentes baseados na implementação de normas disciplinares, a consciencialização relativa à importância do estudo para o crescimento pessoal e a capacidade de auto-realização, a preparação de cidadãos críticos e conscientes das diferentes realidades, bem como o desenvolvimento das capacidades de uma multiplicidade de educandos (Barroso, 1997: 67).

As estratégias, assim como as linhas de acção a implementar organizam-se em diversas esferas, como, segundo o autor suprarreferido:

1. A preparação profissional *dos docentes* através da implementação de palestras, divulgação de mecanismos e estratégias favorecedoras de dinâmicas de grupo, troca de experiências, além de estimulá-los a estarem sempre em busca de novos conhecimentos;
2. A implementação de projectos de prevenção, relativos ao meio ambiente e à conservação do património;
3. A realização de reuniões pedagógicas, com a finalidade de consciencializar os professores acerca da necessidade de definição de estratégias e de programas favorecedoras do processo ensino-aprendizagem, construindo dessa forma, um ambiente estimulador e agradável.

4. O favorecimento de uma pedagogia centrada no aluno e não nos conteúdos.
5. A consciencialização dos professores relativa à importância da dinamização de actividades de grupo tendo por objectivo obter um funcionamento adequado e integral da Escola, estimulando uma relação de igualdade, respeito e consideração mútuos;
6. A responsabilização dos docentes relativamente aos resultados da avaliação, bem como a consciencialização dos mesmos acerca da importância da definição de um currículo adaptável a cada aluno do período nocturno, por meio da realização de reuniões, tendo em vista a manutenção de um contacto directo e transparente com a comunidade, através do desenvolvimento de um relacionamento harmonioso de forma a que os pais percebam a importância da sua participação para a concretização de uma escola de qualidade;
7. A implementação de um projecto de Relação Família-Escola, responsabilizando os pais pela sua importância na construção da personalidade dos seus filhos;
8. A utilização de bibliotecas e de laboratórios, no sentido de favorecer um estímulo à leitura e a realização de descobertas e explorações científicas;
9. A realização de feiras culturais;
10. A avaliação e controlo da qualidade do sistema de ensino-aprendizagem;
11. O desenvolvimento de conferências dirigidas aos alunos com o intuito a que os mesmos possam, por meio de informações recentes, sentirem-se estimulados a frequentar as aulas, para que possam enfrentar os desafios da sociedade actual;
12. A administração dos quantitativos financeiros obtidos, através da participação de professores, pais, funcionários e direcção, no sentido de alcançar o objectivo maior que é a construção de uma escola pública de qualidade.

A concepção e organização da formação de professores são frequentemente perspectivadas num plano teórico e metodológico que esquece diversos aspectos importantes, nomeadamente, de acordo com Azevedo (2002):

- Questões associadas ao estatuto profissional;
- Admissões e concursos públicos;
- Avaliação de desempenho;
- Promoções e exercício de funções específicas;
- Processos de tomada de decisão;
- Motivação e rentabilidade profissional;
- Organização e administração dos estabelecimentos de ensino;

Necessidade de gestão de recursos humanos adequados.

A formação de professores deve ser reequacionada perspectivando temas diversificados como:

- Qualidade do corpo docente;
- Instalações escolares;
- Equipamento disponível;
- Qualidade de formação que cada instituição pode proporcionar.

Existe uma diferença nítida entre a formação para os vários níveis de ensino, mesmo num plano legislativo. Importante se torna referir a distinção de objectivos, princípios, estratégias e metodologias. Tudo isto conduzirá à necessidade de criação de cursos e planos de formação que se adaptem e relacionem com as necessidades de cada nível de ensino e, inclusivamente com a troca de ideias e projectos que se possam enriquecer conjuntamente numa combinação futura de projectos (Azevedo, 2002).

A gestão por objectivos aparece na década de cinquenta, do último século. A mesma representa um modelo amplamente divulgado e totalmente inspirado no pragmatismo e espírito democrático da teoria neoclássica. O seu aparecimento nessa altura e a sua caracterização correspondiam à resposta encontrada quando as empresas norte-americanas se viam sujeitas a pressões contínuas e profundas do governo.

Na verdade, embora tivessem respondido às necessidades da Grande Depressão dos anos 30, nada mais provocaram vinte anos depois do que a queda das margens de lucro e a necessidade de redução de despesas, o que naturalmente, criava uma nova pressão económica sobre as organizações. Estas passaram então a ser conduzidas por uma gestão baseada na pressão exercida sobre as chefias, de forma a obterem-se melhores resultados. As consequências foram diversas, chegando a desenvolver-se um controlo mais apertado e uma maior resistência, dentro de um ciclo vicioso que também não resultava. Daí que se procurasse romper esse mesmo círculo. Desenvolveram-se actuações no sentido a permitir e provocar uma participação maior dos funcionários, através de uma descentralização de decisões. Tal facto levou ao desenvolvimento das capacidades de auto-controlo e a uma auto-avaliação, que favorecessem maior liberdade ou menor pressão por parte das chefias (Azevedo, 2002).

A gestão por objectivos definida em 1954 por Druker, P. na sua obra *The Practice of Management*, segundo Scheerens (2004), defendia a implementação do controlo e avaliação de áreas e organizações em rápido crescimento. De início essa tarefa era feita baseada no controlo e avaliação das organizações através de critérios financeiros. Os mesmos, embora válidos para a sua abordagem global, redundaram numa deformação profissional. Neste sentido, critérios de lucro ou organizações são marcadamente insuficientes para delimitar a organização, provocando apatia e descontentamento, bem como atritos entre funcionários de nível médio e inferior, chegando mesmo ao topo das direcções. Como reacção surgiram ideias de descentralização e gestão por objectivos. A mesma era implementada em cada um dos principais sectores das organizações, em que a estratégia de se alcançarem os resultados representava uma responsabilidade das distintas áreas de trabalho. Representava uma exigência para cada sector definir e favorecer a criação dos serviços de que necessitasse para alcançar e concretizar os seus objectivos, o que fortalecia a autoridade de cada coordenador de área (Scheerens 2004).

Na opinião do mesmo autor, a organização dos esforços que conduziram ao planeamento e controlo da gestão por objectivos necessita, à partida de definir qual o projecto ou objectivos a curto, médio e longo prazos da organização. O nível de realização dos programas deverá então ser seguido de perto no sentido de que seja possível alcançar-se o grau de realização dos mesmos (lucros, crescimento ou

desenvolvimento da organização orçamental) e uma alteração constante de resultados negativos, ou mesmo abaixo das expectativas.

Os objectivos de cada instituição representam de certa forma uma figura inanimada, sem consequências, sem metas, sem planos, não podendo ser mais do que o somatório dos propósitos daqueles que neles exercem a liderança. Mas podem na sua fixação e implementação ter em linha de conta os interesses dos accionistas ou dos estados, das equipas que o gerem, dos funcionários, clientes ou do público em geral. Perante a possibilidade causada por necessidades pessoais, ao nível de carências objectivas e metas pessoais, é fundamental uniformizá-los o mais possível para não entrarem em conflito, pelo que a moderna gestão deve esforçar-se por conhecê-los, tornando-os compatíveis (Scheerens: 2004).

Na gestão por objectivos, as metas e finalidades perspectivadas são estabelecidas como actividades a concretizarem-se.

As características comportamentais devem salientar o compromisso próprio dos subordinados às metas por ele apresentadas e por elas responsabilizados, o que conduzirá a uma auto-análise do desempenho e à auto-correcção, se necessário, dos objectivos não cumpridos, tanto nas empresas como nas escolas.

Estamos perante uma gestão técnica, participativa, de planeamento e avaliação a qual acompanha sistematicamente os desempenhos dos subordinados baseados na definição de aspectos prioritários, assim como na determinação dos objectivos a serem alcançados.

Os critérios de escolha dos objectivos devem ter como finalidade: a implementação das actividades que resultem num maior impacto sobre os resultados esperados, devendo ser enunciados de forma clara e objectiva, baseados numa preocupação: relativa à concretização do trabalho e não do homem; o pormenor da definição de cada objectivo em metas subsidiárias através de uma linguagem compreensiva para cada tipo de liderança, por forma a que se concentrem nos alvos essenciais do contexto de trabalho, indicando os objectivos que devem ser atingidos mas nunca limitando a liberdade de escolha dos métodos (Scheerens, 2004).

O trabalho da gestão administrativa é o de compatibilizar objectivos conflituosos, já que toda a organização ou instituição, vivencia um conjunto de conflitos gerando entre eles um equilíbrio instável.

As linhas estratégicas visam: o máximo rendimento anual, os ganhos de capital, a liquidez do património, a responsabilidade social, uma atitude consciente dos riscos e os valores filantrópicos da comunidade. Alternativas estratégicas devem ser preparadas não só com objectivos de futuro, como em resposta a calamidades de grande dimensão.

De acordo com as competências do presidente do conselho executivo, segundo o Regimento Interno do Conselho Executivo (art. 8º) é responsabilidade do presidente do conselho executivo:

- a) Representar a unidade orgânica.
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias do conselho executivo.
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente.
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos.
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.
- f) Nomear o coordenador do Núcleo de Educação Especial.
- g) Outras que a lei lhe confere.

O Presidente do Conselho Executivo é substituído, nas suas faltas e impedimentos, pelo vice-presidente que estiver indicado no respectivo regimento e, na ausência deste, pelo vice-presidente por si indicado.

O planeamento estratégico nas escolas, visa fundamentalmente a organização, o desenvolvimento de actuações, a definição dos objectivos educacionais, o planeamento e desenvolvimento de recursos materiais e humanos.

O sistema de ensino, assim como o funcionamento das escolas enfrentam um número elevado de dificuldades, referentes não só à existência de infra-estruturas deficientes como de realidades sociais que servem de base ao sistema de ensino. Essas dificuldades são, eventualmente favorecidas por meio da utilização de processos e mecanismos de gestão (Scheerens, 2004).

2.6. Mecanismos de gestão estratégica

As teorias da administração, como tivemos já oportunidade de referir, assim como a teoria da gestão participativa, destacam um conjunto de princípios e mecanismos facilitadores do envolvimento regular e significativo dos trabalhadores no processo de tomada de decisão (Busher, 1990).

Este envolvimento traduz-se, de uma forma generalizada, através da participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, nos sistemas de resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação, bem como ao nível do controlo e processo de execução. Os diferentes níveis de poder e responsabilidade, assumem os seus reflexos sobre a organização no seu conjunto, o trabalhador e ao nível do seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a concretização dos objectivos da organização (Busher, 1990).

No quadro da evolução das teorias da administração, segundo o mesmo autor, a gestão participativa assume a sua origem no movimento das Relações Humanas que se difundiu a partir dos célebres estudos concretizados no bairro de Hawthorne, na Western Electric Company, nos Estados Unidos. Os estudos e investigações que serviram de suporte mostraram a importância do factor humano nas organizações relativizando, assim, a ideia de que era possível operacionalizar de uma forma racional os processos de gestão inspirados na organização científica do trabalho, como defendiam Taylor e os seus seguidores, desde o princípio do século.

Contudo, apesar de, desde esta altura, e do ponto de vista teórico e empírico, se reconhecer a importância dos sentimentos e dos factores afectivos e psicológicos para justificar o comportamento dos indivíduos nas organizações, só posteriormente é que se introduziram transformações nos processos de gestão nas empresas e outros serviços, de acordo com esses princípios.

A partir da década de 60 e até meados dos anos 70, assiste-se na Europa ao desenvolvimento de estratégias de gestão participativa em resultado da ocorrência de movimentos políticos e sociais diversos, através dos quais os trabalhadores e as suas organizações sindicais reivindicam modalidades mais democráticas ao nível dos processos de gestão que servem de suporte à implementação de diversas formas devidamente articuladas de processos e mecanismos de gestão, em muitas empresas. Mais recentemente, sobretudo a partir da década de 80, assiste-se ao aparecimento de

diversas estruturas e processos de participação, ao nível dos sistemas e métodos de gestão empresarial (Busher, 1990).

O desenvolvimento dos mecanismos de gestão participativa deve-se, sobretudo, a determinados tipos de factores:

- Por um lado, no domínio das teorias da administração e da análise organizacional, comprovando a importância dos indivíduos, ao nível da sua racionalidade, autonomia e desenvolvimento das suas estratégias e mecanismos de actuação nas organizações. Neste âmbito, Busher (1990) refere que se fala actualmente em actores organizacionais e na sua racionalidade, organizações como arenas políticas, autonomia, estratégias e jogos relacionais dos actores, das dinâmicas da acção organizada, etc.
- Por outro lado, relativamente às práticas de gestão empresarial, e ainda segundo Busher (1990:34), tem-se assistido a:

- 1. Uma influência crescente de inspirações em ideais e modelos japoneses, através da implementação de mecanismos favorecedores do desenvolvimento organizacional, por meio da partilha de responsabilidades entre as diferentes equipas de trabalho;*
- 2. Ao aparecimento dos círculos de qualidade como mecanismo favorecedor da associação voluntária dos trabalhadores, da resolução de problemas e do processo de tomada de decisão;*
- 3. Ao desenvolvimento do trabalho em equipa;*
- 4. À co-responsabilização dos trabalhadores na elaboração dos projectos da organização e conseqüente comprometimento na sua execução, etc.*

Durante os últimos 70 anos a reduzida e complexa participação dos trabalhadores nos processos de gestão foi sendo sucessivamente reivindicada por diversos motivos Busher (1990: 35):

- 1. Psicossociais, como estratégia de incentivo, apoio, aconselhamento e conseqüentemente,*

de motivação junto dos trabalhadores;

2. Políticos, como mecanismo influenciador do processo de democratização das entidades empresariais;

3. Sociais, no sentido a conciliar a liberdade individual com a necessária integração social;

4. Gestionários e de funcionamento operacional, com o objectivo de melhorar a qualidade do trabalho, de adaptar a organização a situações inesperadas, facilitando a resolução relativa à complexidade dos problemas organizacionais.

Neste sentido, é possível dizer que existe, de facto, uma concordância acerca da necessidade de utilização de estratégias de gestão participativa ao nível das diferentes organizações (públicas ou privadas, industriais ou de serviços, lucrativas ou sem fins lucrativos), embora, como vimos, as motivações possam ser muito diversas.

Segundo o mesmo autor, a partir sobretudo de fins dos anos 70 realizaram-se alguns estudos relativos à importância da influência de condicionantes de ordem organizacional no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com os seus processos de gestão. Entre estes factores sublinha-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na organização e planificação das actividades, o desenvolvimento do trabalho em equipa, a implementação de mecanismos de gestão baseados em orientações colegiais e uma estratégia de inter-influência recíproca na resolução de problemas e o consequente desenvolvimento profissional.

As instituições escolares assumem então, as suas responsabilidades relativamente a transformações sociais e culturais, relativas a um conjunto de acontecimentos e progressos, advindos não só da introdução de novos paradigmas produtivos, revoluções tecnológicas, exclusões sociais e barreiras éticas e morais (Marques, 1997).

Perante todos estes desafios qual a responsabilidade das escolas, actualmente?

Qual o papel dos professores e quais as estratégias a adoptar com a finalidade de administrar e a gerir mais eficazmente as entidades educativas?

A gestão escolar representa, para muitos estudiosos da área gestão, um sistema de administração e organização escolar (Sá, 2002).

A administração escolar utiliza como estratégias: o planeamento, a organização, a direcção e controlo dos serviços e funções essenciais ao processo educativo.

Afirma-se que o objectivo do processo organizacional e administrativo é a tomada de decisão. Aos processos intencionais e sistemáticos para se alcançar a mesma, segundo uma dinâmica operacionalizadora denominamos de processo de gestão.

A organização e os processos de gestão assumem diferentes significados, de acordo com a concepção dos próprios objectivos educativos, no que se refere à sociedade e ao processo de formação dos alunos.

Cada elemento que integra as equipas educativas deve assumir uma visão optimista da realidade educativa e acreditar que é possível implementar estratégias que favoreçam uma aquisição de qualidade mais rápida, no sentido a que os alunos aprendam mais e melhor. Esse esforço implica obrigatoriamente uma definição e revisão de prioridades, assim como uma identificação das principais dificuldades (Sá, 2002).

Um gestor escolar deve estar permanentemente interessado em avaliar o resultado de cada actuação que pretenda desenvolver.

Não existe apenas uma estratégia definida e eficaz para melhorar a qualidade do ensino. Mas a melhoria da gestão escolar e a definição de mecanismos de avaliação de resultados mais efectivos representa, uma responsabilidade essencial para o aumento dos níveis de rendimento escolar.

As escolas enfrentam algumas dificuldades, ao nível das infra-estruturas deficientes, assim como das condições e estruturas sociais que servem de suporte ao sistema de ensino. Essas dificuldades podem ser contornadas através da utilização de processos e mecanismos de gestão.

As estratégias de participação e intervenção representam instrumentos fundamentais, no sentido de assegurar uma gestão democrática da escola facilitando o envolvimento dos elementos que constituem a comunidade educativa no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A sua função será a de proporcionar um aumento significativo dos objectivos e metas a alcançar acerca da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade (Sá, 2002).

A participação na gestão das organizações escolares assume-se como um tema de grande interesse para qualquer entidade educativa. Contudo, o aparente consenso relativo à necessidade de favorecer a participação dos diversos elementos intervenientes, não deixa transparecer as razões políticas e administrativas que lhes servem de base, assim como em aspectos relativos à distribuição de poderes entre os diferentes actores e parceiros educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc. (Sá, 2002).

Assim, sob o conceito amplo de participação combinam-se estratégias diversas, em que os seus efeitos exercem influência sobre as estruturas de gestão, modelos de organização e rendimento escolar, segundo informa Lima (1998).

Em Portugal, têm sido visíveis as ambiguidades e contradições destes processos aparentes de maior participação de diferentes actores na gestão das escolas.

A história recente da evolução da administração escolar, em particular depois de 1976, tem sido influenciada por estratégias beneficiárias de um processo de participação na gestão das escolas, de acordo com Arroteia (2002).

Este mesmo processo referencia diversas estratégias de, segundo o mesmo autor:

1. Descentralização, por meio de uma distribuição de poderes e influências, de tomada de decisão relacionadas com as próprias autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais, com a finalidade de definirem e desenvolverem uma política local de educação, comum às escolas de cada zona de influência, nos domínios da adequação local do currículo, da integração com outros equipamentos sociais, da organização de actividades de extensão curricular, na gestão de redes educativas, na construção de equipamentos e manutenção de outros recursos.
2. Transformação de escola, ou conjunto de escolas, numa unidade autónoma de gestão, por meio da definição de poderes e meios para os diferentes órgãos escolares poderem definir uma política de educativa e elaborarem os seus planos de desenvolvimento — projecto educativo/ planos de acção, — de acordo com a especificidade dos seus alunos e os interesses, nem sempre convergentes, de pais, professores, entre outros trabalhadores da escola.
3. Implementação e desenvolvimento nas escolas de estruturas e processos de

gestão participativa favoráveis ao envolvimento de trabalhadores diversificados, incluindo como tal, não só o pessoal docente e não docente, como também os alunos e outros elementos que favoreçam a implementação do trabalho escolar, na tomada de decisão relativa à organização e execução das actividades necessárias à realização das finalidades e objectivos da escola.

Uma gestão democrática e participativa apenas se desenvolve tendo como suporte profissionais devidamente responsabilizados, cujo objectivo será a construção de um sistema de cidadania justo e igualitário, no sentido a proceder a um processo de transformação da própria sociedade (Martins e Martins e Arroiteia, 2002).

Nesta perspectiva, o aumento da participação das autarquias, (segundo um processo de descentralização), fez-se através da diminuição da autonomia das escolas e contra a participação dos professores ou dos pais. Por seu turno, o aumento da participação dos professores, (segundo o modelo de gestão participativa), vai contra a participação dos pais na escola e reflecte-se na marginalização dos próprios alunos. De uma forma generalizada o aumento da participação dos pais, assim como o de diversos elementos da sociedade local, faz-se através da diminuição do poder das autarquias e a marginalização dos professores e dos alunos (Martins e Martins e Arroiteia, 2002).

Nesta linha de pensamento, Costa (2002) refere que esta conflitualidade subjacente aos processos de redistribuição de poderes ao nível das comunidades educativas e respectivas áreas de influência tem caracterizado, sobretudo nos últimos anos, a evolução da administração da educação em vários países (dos Estados Unidos e Canadá, à Austrália e Nova Zelândia, passando pela maior parte dos países europeus), não sendo perspectivada por muitos estudiosos destes temas, como um processo acidental.

1. Numa primeira fase, foram utilizados princípios e estruturas de gestão participativa nas escolas, centradas fundamentalmente nos professores, sem que se assistisse, de igual modo, à descentralização da administração e ao reforço da autonomia das escolas, bem como à participação dos pais e outros representantes da sociedade local.

2. Numa segunda fase, foram aprovadas normas legais que consagram a maior participação dos pais e de outros elementos da comunidade na gestão

das escolas, sem que seja igualmente valorizada a influência das autarquias, ameaçando o poder profissional dos professores, com medidas restritivas da gestão participativa.

De acordo com Marques (1997), dum ponto de vista formal, a solução para este tipo de problema seria encontrada, ao nível do enquadramento jurídico das diferentes responsabilidades e competências necessárias ao funcionamento das escolas e ao cumprimento da sua missão, de um modo coordenado e equilibrado, pelos diferentes actores e parceiros educativos.

Estas medidas devem ser tidas em conta, como quadro de referência, quando se pretende contribuir para desenvolver nas escolas processos de gestão participativa. Um processo de gestão participativa não deve ser olhado apenas como um conjunto de técnicas de gestão que podem ser colocadas em prática ignorando os fundamentos teóricos da sua concepção e a dimensão social e política da sua aplicação (Costa, 1999).

Objectivando-se uma cultura de participação assumem particular responsabilidade os órgãos de gestão da escola, assim como os seus líderes naturais quer se trate de membros dos conselhos directivos e pedagógicos ou de outros detentores de influência.

Os processos e sistemas de gestão escolar estão directamente associados ao envolvimento dos professores nas diversas linhas de actuação.

Os professores representam, uma fonte de trabalho especializada e qualificada que, em muitos casos, se aproxima de um corpo profissional.

Os sistemas actuais de ensino e especialização de professores tendem a reforçar um conjunto variado de requisitos ao nível da formação inicial como:

1. O controlo sobre o seu próprio trabalho
2. A especialização de áreas curriculares.

As escolas representam organizações profissionais, responsabilizando-se pelo controlo que os profissionais exercem sobre os seus modelos de gestão, sob a forma de uma gestão directa ou através da escolha dos seus gestores (Costa, 1999).

Mas existem outras razões que justificam o envolvimento dos professores na gestão das escolas.

Em primeiro lugar, numa organização escolar, a gestão representa uma dimensão do próprio acto educativo. Cada escola responsabiliza-se pelo desenvolvimento de responsabilidades simultaneamente com um carácter pedagógico e educativo. Importante será então:

- Delimitar objectivos,
- Seleccionar estratégias,
- Planificar,
- Organizar,
- Coordenar,
- Avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto.

Estas responsabilidades não devem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos.

Da mesma forma, a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como elemento organizador e facilitador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências dos estabelecimentos de ensino, envolvendo alunos isolados, ou através da dinamização de actividades em pequenos ou grandes grupos de âmbito curricular ou extra-curricular, no interior ou no exterior da escola. É tudo isto que representa funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização (Costa, 1999).

A participação dos professores desempenha uma função importantíssima para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objectivos educativos. Contudo esta complexificação do papel do professor, não pode dispensar a correspondente formação. É ela que permite uma participação qualificada e o assumir de novos papéis quer se trate de professores que desempenham cargos de gestão de topo, ou de gestão intermédia, ou simplesmente se integrem em equipas de ensino (Costa, 1999).

3. Motivação em contexto educativo

O Homem enquanto ser eminentemente social só sobrevive e se desenvolve integrado numa determinada sociedade. As sociedades humanas foram assim estruturadas ao longo do tempo de forma a proporcionarem a satisfação das necessidades das comunidades que as sustentavam e alicerçavam. Cada sociedade estruturou-se de forma a adequar-se às especificidades culturais, sociais e económicas dos seus elementos constituintes. Nesta estruturação, é inquestionável a importância da função que a Educação assume enquanto veículo privilegiado de pesquisa de regras e valores sociais, visando a formação de cidadãos que com as suas competências, irão e deverão utilizá-las em benefício do desenvolvimento da sociedade em que se inserem. Neste sentido, a Educação deve ser uma preocupação permanente de todos os que de uma forma pertinente e responsável pugnam pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

3.1. Motivação: alguns contributos para a sua definição

A designação de motivação começou a utilizar-se no decurso de 1920, procurando explicitar o conjunto de factores influenciadores do comportamento de diversos agentes económicos sobre o comportamento do consumidor. É, sobretudo ao nível do domínio da economia e, de uma forma mais incisiva do marketing que surge esta designação (Jesus, 1996).

De uma forma generalizada foi no campo publicitário que a designação de motivação foi, de uma forma mais ampla, favorecida. De uma forma gradual, a ideologia motivacional foi evoluindo, até chegar à área de influência da Psicologia Organizacional. A sua abordagem começou então a desenvolver-se de uma forma mais determinante face à evolução económica e social, não só das populações, como das próprias empresas ou entidades educativas. Sobretudo sob a pressão das empresas pós-tayloristas, adquire-se uma consciência relativa à necessidade de se gerirem os recursos humanos, no sentido de facilitar o desenvolvimento económico.

Embora a motivação seja reconhecida como determinante ao nível do comportamento humano, alguns investigadores têm sentido alguma dificuldade em defini-la com rigor e clareza. Tal contestação, levou Ford, citado por Jesus (1996), a

considerar que existe actualmente uma crise de identidade, centrada no problema de definição do conceito.

Segundo a concepção de Atkinson, citado por Alves (1987), a motivação diz respeito a um processo de administrar escolhas e interesses individuais, de uma forma voluntária mas racional. Neste sentido a análise da motivação deve centrar-se sobretudo ao nível dos factores que influenciam e dirigem as acções de cada sujeito. Interessante se torna referir que a motivação pode relacionar-se com duas ordens de factores. Por um lado destacam-se os objectivos a que se direcciona o desenvolvimento de determinada forma comportamental. Por outro lado, a força e o interesse de desenvolver uma resposta, depois de escolhido o curso da acção por parte do indivíduo, assim como a persistência em continuar a manifestar essa forma comportamental (Gibson *et al*, 1981).

Motivação é definida por Alves (1987) como uma combinação de influências, como comportamentos, necessidades e estados de tensão que incitam a manifestação de actividades voluntárias dirigidas para a concretização de objectivos e metas pessoais.

Chiavenato (1993) refere que a motivação dentro de uma perspectiva psicológica, representa a tensão persistente que leva o indivíduo a manifestar determinada forma comportamental visando a satisfação de uma ou mais necessidades. Esta definição procura justificar a adopção das diferentes formas comportamentais por parte de cada sujeito.

Embora existam algumas diferenças de interpretação, assim como a referência a aspectos distintos que cada uma delas acentua, todos os autores citados relacionam a motivação como a manifestação de comportamentos dirigidos no sentido da obtenção de determinados resultados e objectivos. É ainda realçado que as diferenças fisiológicas, psicológicas e ambientais inerentes à situação de vida de cada sujeito representam factores incontornáveis quando nos propomos a falar de processos motivacionais, uma vez que estão intimamente associados à emergência das necessidades, influenciando consecutivamente as estratégias de actuação, em direcção às metas e objectivos de cada sujeito.

Os indivíduos em idade adulta passam muito do seu tempo no seu local de trabalho. A percepção dos mecanismos motivacionais torna-se imprescindível no sentido de favorecer a implementação de estratégias de intervenção que contribuam para a motivação e realização dos trabalhadores.

Uma das principais tarefas a que os teóricos se propuseram foi determinar o interesse da investigação relativa à motivação. Influenciados por investigações de fisiólogos de fins do séc. XIX, que demonstravam que o organismo interior procura compensar as variações do meio exterior de acordo com regulações inconscientes, surgiram teorias diversas na expectativa de justificarem as motivações humanas.

3.2. Teorias de Conteúdo

As teorias de conteúdo, também designadas como substantivas, olham as necessidades humanas (fisiológicas, psicológicas ou sociológicas) como forças vitalizadoras ou desencadeadoras de respostas comportamentais por parte do indivíduo, assim como manifestam o interesse em analisar as expectativas e as consequências que os mesmos provocarão (Alves, 1987).

Os teóricos defensores desta linha de pensamento defendem que a motivação suscita sempre comportamentos orientados para a resolução de tensões e conflitos advindos das carências sentidas. Baseadas num encadeamento deste género: as necessidades insatisfeitas são a causa de tensão, que será motivo condicionante e motivacional para a satisfação das mesmas necessidades, o que, por seu turno, constituirá um factor redutor da tensão existente.

3.2.1. A pirâmide das necessidades de Maslow

Maslow (1991), o mais célebre dos defensores da importância das necessidades humanas relativamente à motivação, distingue vários tipos de necessidades, que condicionam o comportamento do homem. De acordo com a sua concepção, todo o sujeito humano é possuidor de necessidades e carências que necessita de ver satisfeitas, de uma forma gradual. Estas necessidades encontram-se distribuídas em cinco níveis, segundo uma hierarquia de predominância, a qual pode ser representada segundo uma pirâmide. Degrau após degrau, a partir da base da pirâmide, vão-se sobrepondo diversos níveis:

I. Necessidades fisiológicas ou necessidades primárias

Estas necessidades representam o nível mais baixo de todas as necessidades humanas e biológicas que se revelam indispensáveis a todo o ser humano. Podem ser referidas as necessidades de: alimentação (fome e sede); sono e descanso; abrigo (frio ou calor) e desejo sexual.

No que diz respeito a esta necessidade, Maslow (1991) refere que para um homem extraordinariamente faminto a sua quimera pode ser simplesmente reduzida a um lugar onde encontre abundância de alimento. Assim, considera que se possuísse unicamente a garantia de alimento para subsistir toda a vida, não necessitaria de mais nada para ser completamente feliz.

O referido autor sugere que no momento em que as necessidades básicas serão satisfeitas ocorre o aparecimento de outras necessidades.

II. Necessidades de segurança e protecção

Depois de satisfeitas as necessidades fisiológicas, o indivíduo procura sentir-se protegido e livre de perigo.

O sujeito humano, de uma forma generalizada, sente desejo de um ambiente pacífico e estável. Cada indivíduo é orientado a desenvolver a sua actividade de trabalho numa entidade patronal, onde possa usufruir de um sistema de segurança social, capaz de atenuar as dificuldades em caso de doença e acidentes.

III. Necessidades sociais

As necessidades sociais associam-se ao desejo de inserção num determinado grupo. Deste modo destacam-se necessidades de: associação; participação; aceitação; amizade; amor.

IV. Necessidades de estima

As necessidades de estima reflectem o desejo de êxito, identificável através da manifestação de comportamentos que sejam indutores: de auto-confiança; aprovação social e de respeito; de *status* e de prestígio; consideração e de poder.

O prestígio implica uma valorização de si mesmo, sendo reconhecido e respeitado pelos outros. O poder é a capacidade de exercer influência sobre outras pessoas.

V. Necessidade de auto-realização

Esta necessidade advém do desejo de desenvolvimento pessoal, de ser-se o que se quer ser, de se poder dar largas à criatividade (Alves, 1987). Representa o topo da pirâmide. Manifesta-se através da inclinação do indivíduo a transformar-se e a concretizar na realidade no que é potencialmente.

Esta teoria assenta na premissa de que as pessoas possuem uma necessidade de crescer e de evoluírem, ou seja, de acordo com a concepção de Michel (s/d), se formos capazes de identificar o nível em que situa um determinado indivíduo, seremos capazes de lhe proporcionar recompensas que possam, na realidade, ir ao encontro das suas motivações mais importantes, tanto mais que uma necessidade não satisfeita pode levar à frustração, ao conflito e ao stress.

A forma de reacção ao stress e à frustração varia de pessoa para pessoa, devido à existência de factores individuais e circunstanciais.

A utilidade da pirâmide de Maslow (1991) é evidente em diferentes profissões que incluem a valorização de aspectos comportamentais normais, desviantes, ou mesmo psicológicos.

Apesar de incluir algumas potencialidades explicativas no domínio da motivação, importa, todavia, não esquecer as críticas dirigidas ao seu sistema. Maslow (1991) baseou os seus estudos num grupo de individualidades altamente seleccionado (Beethoven, Lincoln, Einstein) pelo que padeceria de dificuldades de generalização, ao mesmo tempo que exigia subjectividade. A utilidade aparente desta teoria pode obscurecer as diferenças de necessidades secundárias, que variam de cultura para cultura e de indivíduo para indivíduo.

A utilização criteriosa da Teoria das Necessidades de Maslow (1991) reflecte a consciência de que existe uma diversidade de necessidades, relativamente às quais se torna necessário estabelecer e determinar uma hierarquia de valores, no que concerne a cada uma das necessidades dos diversos sujeitos.

3.2.2. A teoria dos dois factores de Frederick Herzberg

Durante a última década de 60, Herzberg e os seus colaboradores procuraram identificar factores que estão na origem da satisfação e os que provocam insatisfação no seu local de trabalho.

A teoria de F. Herzberg é acima de tudo uma teoria de efeitos e consequências sobre o comportamento individual. Herzberg centra a sua atenção nas situações, condições, normas e pessoas que influenciam o comportamento humano. A área comportamental onde ele focaliza o seu estudo é a esfera das actividades profissionais e situações de trabalho.

Para o efeito, foram efectuadas 203 entrevistas a contabilistas e engenheiros de Pittsburg, solicitando a cada um deles que descrevesse situações e acontecimentos ocorridos no local de trabalho que tivessem provocado alterações positivas em problemas ou conflitos a nível laboral ou, por outra via originado uma significativa redução na satisfação no trabalho (Alves, 1987). A análise das mesmas entrevistas, permitiu-lhes verificar:

1. A existência de um conjunto de condições extrínsecas ao trabalho que, quando não existem, geram insatisfação entre os empregados. Contudo, se tais condições estiverem presentes, elas não motivarão necessariamente os empregados, uma vez que apenas haverá ausência de insatisfação. Herzberg designou-as de factores higiénicos, uma vez que servem de base à estabilidade humana no seu posto de trabalho. As mesmas incluem factores como o salário, a segurança, as condições de trabalho, o status, a qualidade das relações interpessoais com os colegas de trabalho, os superiores hierárquicos e os subordinados.

Segundo a nossa concepção é adequado referir que esta perspectiva apresenta algumas restrições, debruçando-se sobre a vida profissional, sem se deter sobre a vida humana e social no seu geral.

2. A existência de um conjunto de condições intrínsecas ao trabalho que, quando activadas, podem desencadear elevados níveis de motivação, embora não provoquem insatisfação quando não são tidas em conta. Herzberg designa-as de factores motores que incluem o sentimento de realização pessoal, de prazer na procura do sucesso e da eficiência, o reconhecimento, a responsabilidade, a possibilidade de progressão na carreira e o próprio conteúdo do cargo (Gibson, 1981).

Em síntese, Herzberg destacou que os factores de satisfação derivam basicamente de aspectos intrínsecos às próprias situações de trabalho isto é, do conteúdo

do próprio trabalho. Por seu turno, os factores de insatisfação relacionam-se com os aspectos extrínsecos, ou seja com o contexto em que o trabalho é realizado.

Esta teoria foi objecto de diversas críticas, dentre as quais referiremos apenas duas. A primeira, pelo facto de ter por base uma amostra limitada. Este facto, impede, à partida, que as conclusões possam ser extensivas a outros grupos profissionais, tanto mais que os dois grupos considerados se inscrevem em ambientes culturais e tecnológicos com características muito próprias.

Outra crítica que pode ainda ser apontada reside no facto de a excessiva simplificação de mecanismos poder provocar satisfação ou insatisfação no emprego. Segundo a concepção de Gibson (1981) a satisfação ou insatisfação no trabalho pode residir no contexto ou conteúdo do mesmo, ou simultaneamente em ambas as áreas ao mesmo tempo. Aliás dimensões distintas como a realização, a responsabilização e o reconhecimento constituem factores significativos para a satisfação ou insatisfação profissional, do que outras especialmente as condições de trabalho, estratégias, práticas da empresa e segurança.

3.2.3. Teoria das necessidades aprendidas de David McClelland

McClelland, referenciado por Hampton (1991) desenvolveu uma teoria da motivação intimamente associada a factores de aprendizagem, tendo identificado três necessidades aprendidas socialmente como a realização, afiliação e poder.

Por outras palavras McClelland propõe um conjunto descritivo de factores, os quais evidenciam uma grande necessidade de realização:

1. Cada indivíduo gosta de assumir responsabilidades, no sentido de as poder solucionar;
2. A pessoa tende a traçar objectivos ponderados e alcançáveis para a sua própria satisfação e realização, assim como se propõem apenas a correr riscos previstos anteriormente.

A necessidade de afiliação reflecte o desejo de interacção social. Uma pessoa com grande necessidade de afiliação preocupa-se sobretudo com a qualidade das relações sociais em que intervêm, pelo que o relacionamento social assume, para si, precedência sobre as tarefas de realização. Quem, por seu turno, tem grande necessidade de poder concentra-se na obtenção, assim como no exercício do poder e da autoridade,

no intuito de poder influenciar as outras pessoas, ultrapassa-as pelo poder de argumentação. O mesmo pode assumir um carácter negativo, quando a pessoa que o representa procura influenciar e dominar aqueles que a rodeiam. Este pode apresentar-se como positivo quando procura reflectir um comportamento persuasivo e inspirador (Hampton, 1991).

Segundo a concepção de McClelland, se as necessidades dos empregados pudessem ser medidas com exactidão, as organizações poderão melhorar os processos de selecção e distribuição do pessoal trabalhador. Assim, se as características das tarefas e dos cargos estiverem em harmonia com as necessidades dos empregados, é natural que o mesmo aperfeiçoe o seu desempenho com as consequentes vantagens que daí possa retirar para si e para a organização.

3.3. As teorias de processo ou de resultado previsto

As teorias de processo esforçam-se por explicitarem como é activado o comportamento individual, como se dirige, mantêm, assim como a forma como termina.

3.3.1. A teoria da expectativa ou da instrumentalidade de Vroom

Vroom, referenciado por Robbins (1999), psicólogo especialista do comportamento organizacional, considera a motivação como sendo resultado de uma série de expectativas determinadas por factores como o nível de expectativa de cada sujeito, a instrumentalidade, ou seja de articular e trabalhar com influências positivas e negativas e a valência (a importância que um dado acontecimento assume para cada indivíduo).

O nível de expectativa associa-se à hipótese de um determinado esforço e empenho, resultar na obtenção de um objectivo anteriormente previsto

A instrumentalidade assume o grau e a importância de que ao valorizarmos um determinado comportamento obteremos uma determinada recompensa.

A valência reflecte o valor atribuído pelo indivíduo ao resultado com que conta, o que dependerá do sistema de valores de cada sujeito. De acordo com a concepção de Vroom o desempenho profissional de um indivíduo representa um factor motivacional e condicionante da sua própria vida, que deverá ter como base a importância determinada através de uma estimativa probabilística que poderá conduzir a uma série de resultados

benéficos (promoção, aumento salarial, prestígio, etc.) para a vida de qualquer indivíduo (Robbins, 1999).

Segundo a concepção de Vroom, a motivação de qualquer sujeito para o desenvolvimento de um determinado procedimento envolve sempre uma avaliação, mais ou menos inconsciente, dessas três probabilidades em função com o resultado que é sua expectativa alcançar. De uma forma sintética correcto será afirmarmos, numa linguagem matemática, que o processo motivacional é o produto da valência X, a instrumentalidade e a expectativa. Basta, no entanto que algum destes factores seja nulo, para que o produto seja nulo também.

Num local de trabalho não basta aos dirigentes conhecerem as necessidades dos trabalhadores. Os mesmos devem ser conduzidos a identificarem as expectativas que possuem acerca dos mesmos, uma vez que só partindo delas poderão ser propostas recompensas extrínsecas ou intrínsecas eficazes, no sentido a irem ao encontro com as expectativas dos trabalhadores.

3.3.2. A teoria da equidade de Adams

A abordagem da teoria da equidade de Adams preocupa-se acima de tudo com os motivos desenvolvidos mediante a comparação com uma pessoa de referência.

Existe equidade quando os trabalhadores percebem que a relação entre os esforços e as recompensas é equivalente para todos os que trabalham em situações idênticas.

A teoria de Adams «fundamenta-se no facto de o indivíduo experimentar certas discrepâncias quando compara o seu ganho com o dos outro» (Ferreira, Neves e Caetano, 2001: 268).

A não equidade surge quando a relação entre esforço e recompensa para um determinado indivíduo pode ser maior ou menor que para outro.

A existência de desigualdade pode gerar tensões. Para restaurar a equidade, os indivíduos podem tentar aumentar ou diminuir os esforços (e/ ou os seus resultados), consoante eles sejam mais baixos ou mais altos do que os da pessoa que serve de comparação. Se estas linhas de acção não forem possíveis, poderão originar situações de conflito, rotatividade de funcionários, assim como absentismo.

3.4. A crise das motivações profissionais

Na actualidade, como realça Moreno (1998: 23), «assiste-se a «um aumento das expectativas sociais relativas ao trabalho docente que se traduzem em crescentes exigências para que os professores desempenhem um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de funções. Por outro lado, os mass media divulgam, com frequência, opiniões [...] que acentuam a importância de mobilizar as vontades e energias dos professores como uma das mais prementes condições para um ensino de qualidade», objectivo prioritário dos sistemas educativos de diversos países na actualidade.

Actualmente, políticos, encarregados de educação, assim como os próprios professores consideram que existe falta de motivação no espaço escolar, por parte quer dos alunos quer dos professores que nele desenvolvem a sua actividade.

As profundas alterações sócio-económicas ocorridas durante este século assumiram sérias implicações na motivação dos professores em geral. Segundo Levy-Leboyer, citado por Jesus (1996), vivemos um período caracterizado por uma crise das motivações para o desenvolvimento de competências profissionais. Na realidade, para muitos sujeitos, a actividade profissional não é mais do que uma forma de subsistência, sendo o seu empenhamento, o mínimo possível.

Entre os factores que têm contribuído para o favorecimento da crise já referida, destacam-se as elevadas taxas de desemprego, assim como a elevada percentagem de indivíduos insatisfeitos que permanecem na profissão exercida.

O fascínio exercido pelas actividades de lazer contribui para que a importância da profissão diminua na escala de valores pessoais dos indivíduos.

A democratização do ensino, por sua vez, tem permitido o aumento do grau de escolaridade dos sujeitos e, por consequência, das suas expectativas profissionais, as quais, inseridas no contexto selectivo e competitivo do mercado de trabalho actual, não conseguem ser realizadas. A incerteza dos jovens relativamente ao seu futuro profissional, afectam o interesse pelo trabalho escolar presente.

Os aspectos focados anteriormente influenciam a motivação dos trabalhadores em geral, reflectindo-se na própria motivação dos professores.

3.5. Estudos sobre a motivação dos professores

A importância da motivação dos professores revela-se imprescindível, uma vez que representa um factor essencial para a motivação de qualquer aluno, no sentido de este poder desenvolver com empenho e dedicação as suas responsabilidades educativas. Qualquer reforma educativa, para ser levada a cabo necessita, ela também, de professores empenhados e satisfeitos.

Um maior empenho no desempenho da sua profissionalização advém da consonância entre a intensidade das necessidades do sujeito e as oportunidades que a profissão oferece para a sua satisfação.

As duas teorias mais utilizadas no estudo da motivação dos professores têm sido a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos dois factores de Herzberg.

Maslow (1991) considera cinco níveis de necessidades básicas comuns a todos os indivíduos. À medida que as necessidades que se situam mais abaixo na hierarquia vão sendo satisfeitas, outras mais elevadas emergem, passando a influenciar o comportamento do indivíduo.

Sergiovani, assim como outros estudiosos que o secundaram em investigações idênticas, verificaram que os professores apresentam como mais salientes as necessidades de estima, autonomia e auto-actualização, ou seja, as necessidades de nível mais elevado (Jesus, 1996).

A teoria de Maslow (1991) sugeriu diversas estratégias no sentido de incentivar o bom desempenho dos professores, que vão desde a diversificação de tarefas, à promoção de oportunidades para o desenvolvimento pessoal, ao envolvimento na tomada de decisões que lhes digam respeito, passando pela criação de condições que favoreçam a auto-actualização e o crescimento pessoal e profissional.

Como tivemos oportunidade de referir, Herzberg e os seus colaboradores identificaram, por um lado, cinco factores responsáveis pela satisfação dos trabalhadores: a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e a promoção, que denominaram como factores motivadores. Por outro lado, apontaram a política e a administração da empresa, a supervisão, o salário, as relações interpessoais e

as condições de trabalho como causa de insatisfação e designaram-nos por factores higiénicos.

Os primeiros factores dizem respeito ao conteúdo da própria actividade profissional e, habitualmente, os autores fizeram correspondê-los às necessidades de estima e de auto-realização de Maslow (1991); os segundos associam-se ao ambiente de trabalho e correspondem às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide. Têm um carácter preventivo, já que só podem evitar a insatisfação.

Numerosos estudos empíricos sobre professores sublinham a importância dos factores intrínsecos na satisfação profissional. Outros autores sublinharam que os professores na proporção de 3 para 1, são mais influenciados por factores motivacionais do que por factores higiénicos.

Moreno (1998) destaca, por sua vez, através da análise de resultados de um questionário aplicado a 70 professores que constituíam a amostra, todos eles bastante empenhados, são primordialmente motivados por factores de ordem intrínseca e que segundo a sua estrutura motivacional concorrem vários factores: o sucesso escolar dos alunos e as relações interpessoais gratificantes que os mesmos proporcionam; a autonomia da tomada de decisão e de execução no exercício da actividade docente, assim como o conteúdo diversificado e desafiante das responsabilidades profissionais.

Todas estas investigações coincidem num ponto: as diferenças individuais levam a que entre os professores haja uns mais interessados nos factores motivacionais e outros nos factores higiénicos. Assim sendo, é fundamental que os “gestores” das escolas comecem por avaliar a motivação dos professores para que possam adoptar estratégias adequadas às percepções e às necessidades identificadas.

A imagem social do professor na actualidade é inegável que se encontra em franco declínio, levando muitos profissionais a abandonarem a docência, em busca da promoção social noutros campos profissionais.

Diversos factores têm sido apontados para justificarem esta diminuição do prestígio da profissão docente, nomeadamente a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos *mass media* (que para além de fomentarem valores economicistas e individualistas ligados ao consumo, também permitem o acesso à informação de uma forma mais fácil e atractiva para os jovens), a desvalorização do

‘saber escolar’ acentuada pela desvalorização científica e tecnológica que provou um aumento no ritmo de caducidade dos conhecimentos, o baixo salário, a feminização e a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação de muitos deles.

Os factores já enumerados contribuem para o mal estar docente conceito que, segundo José Esteves, citado por Jesus (1996), pretende traduzir os efeitos negativos que afectam a personalidade do professor como resultado das condições em que ele realiza o seu trabalho, podendo manifestar-se em diversos graus, desde a insatisfação profissional até à manifestação de estados depressivos...

A Organização Mundial do Trabalho, em 1981, no relatório sobre *Emprego e Condições de Trabalho dos Professores*, reconheceu a actividade docente como uma profissão de risco, uma vez que quem a exerce corre o risco de esgotamento físico ou mental face às condições de trabalho de que dispõe, situação deveras importante na medida em que pode assumir repercussões negativas em toda a sociedade.

4. Contextualização da formação de professores e níveis de abrangência

A valorização e qualificação dos professores são essenciais é essencial a uma melhoria da qualidade da educação, assumida pelos 164 países-membros da UNESCO. Como um dos seus objectivos, os países assumem o compromisso de promover com qualidade as competências intelectuais e aprimorar as acções que tenham por objectivo fomentar a qualidade da educação e assegurar a sua excelência de forma a que se torne possível alcançar resultados de aprendizagem que possam ser reconhecidos e mensuráveis.

4.1. Evolução, profissionalização e formação da carreira docente

Os sistemas de ensino em Portugal têm sido alvo de uma evolução gradual, com alterações importantes na forma como o mesmo sistema é perspectivado e olhado numa dinâmica de progresso (mais ou menos conseguido, dependendo do tempo e das situações).

No século XVIII, previa-se que a definição de uma rede escolar, distribuída por todo o país, facilitasse um avanço que permitia acompanhar o progresso. Reconhece-se que os professores representavam a voz dos novos organismos de educação. Aliás,

nessa altura, o Estado desenvolvia esforços no sentido de facilitar as condições essenciais à sua profissionalização (Nóvoa, 1992).

Segundo informa Cró (1998), no início do século XIX, para admissão na carreira docente era feita uma selecção cuidadosa, por parte do Estado. O seu objectivo seria o de controlar a prática educacional, de acordo com as suas próprias práticas. A partir de meados do século XIX, deu-se particular importância à formação de professores, sobretudo ao nível de um aperfeiçoamento pedagógico, por meio da utilização de novas estratégias e técnicas pedagógicas, assim como da melhoria nas relações com colegas, alunos, famílias, entidades culturais, sociais, recreativas ou desportivas.

De acordo com o mesmo autor, o professor no século XIX era definido e assumia uma diversidade de atributos. A responsabilidade docente envolvia diversas missões como responsabilidade, dedicação, profissionalismo, humildade, dedicação, próprias aliás de qualquer funcionário público e remetendo para a ideia de apostolado. Por outro lado, assentava numa visão, valorizando o modelo e as qualidades de relação e de respeito humanos. Os professores assumem até hoje aliás, uma posição mediana entre o povo e a burguesia, entre os funcionários públicos e os profissionais liberais.

No período de transição entre o século XIX e o século XX, procura-se legitimar a influência do ensino e a determinação de princípios reguladores sobre os professores, ou seja, o profissionalismo serviu o projecto dos que estavam no topo e possuíam uma formação especializada. Os administradores e professores das escolas puderam regular e desenvolver novas áreas disciplinares, embora sempre sob a tutela do estado (Cró, M., 1998).

O alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal verifica-se, sobretudo, ao longo das décadas 60, 70 e 80, a partir das quais se destaca uma falta de professores no sistema regular de ensino. O desenvolvimento de programas de formação destinados à profissionalização ou complementaridade da carreira docente (por meio do desenvolvimento de cursos de pós-graduação), a rápida e intensa colocação de professores, a diminuição do índice de natalidade, verificou-se sobretudo ao longo dos últimos anos. Mas outro problema surgiu no seu lugar, o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (que, embora em menor número, continuariam a ser necessários) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial) (Cró, 1998).

Os investigadores neweberianos, como Parkins (1979) defendem princípios em que o estatuto de grupo profissional se associa a um conjunto de pessoas que pela via das suas trocas e da sua formação constroem uma concepção comum da sua identidade e finalidades:

O credencialismo, segundo a perspectiva de Loureiro (2001), surge como uma forma de institucionalização de diferentes modalidades de especialização de conhecimentos que permitem o seu reconhecimento como correspondendo a actividades estáveis e credíveis, produzidas quer pelo Estado, quer pelas associações profissionais, quer pelos agentes que beneficiam de bens e serviços prestados por profissionais credenciados.

Na realidade, o desenvolvimento do trabalho assalariado dos profissionais mais orientado para a prestação de serviços do que para a consecução de lucros, alterou os mecanismos organizacionais das profissões, passando a existir uma preocupação maior com os seus procedimentos burocráticos que com a qualidade dos serviços prestados aos clientes.

A designação de profissão associa-se a uma carga de grande ambiguidade e alguns autores, como Abbot, (1988) fazem referência de que a mesma não pode ser claramente definida, dado o poder e importância que lhe estão associados na nossa cultura.

Em 1989, através de Lemosse e os teóricos da corrente funcionalista, defendem-se perspectivas que valorizam, por um lado as profissões como comunidades orientadas como os mesmos valores e baseadas em princípios éticos semelhantes de serviços e por outro lado, o seu estatuto profissional reside num saber predominantemente científico. Em suma, estes princípios defendem como pressupostos gerais de uma profissionalização a comunidade ética e o saber científico (Loureiro, 2001).

Os princípios protagonizados pela corrente funcionalista associam-se ao desenvolvimento de uma actividade intelectual, que compromete e responsabiliza individualmente quem a exerce, apresentando um conjunto de características, que, segundo a concepção de Loureiro (2001), representam práticas de raciocínio determinadas e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva. A metodologia de trabalho utilizados, vão-se adquirindo no decurso de um determinado período de formação, em que o grupo assume um conjunto de responsabilidades estruturadas

através de um nível elevado de organização e coesão interna, tendo por base um bom desempenho, espírito de trabalho e dedicação altruísta.

O exercício da carreira docente pode ser percebido como um saber formalizado e um ideal de serviço, incluindo-se então num leque alargado de grupos profissionais que incluem especialistas altamente qualificados, que se preocupam em serem reconhecidos como tal. Esta profissionalização pode ainda ser encarada segundo uma perspectiva que inclua categorias profissionais com estudos superiores e estruturados de forma a manter e a consolidar o monopólio sobre um público determinado. Na primeira perspectiva enunciada o ênfase recai sobre um saber legitimado, enquanto na segunda a carreira docente corresponde a um grupo social específico, organizado e reconhecido que ocupa uma posição social bem qualificada baseada num período longo e permanente de formação (Loureiro, 2001).

As diferentes concepções de profissão docente, segundo o mesmo autor, fazem alusão a dois tipos de conhecimento:

- o saber especializado, referente a um domínio de conhecimentos que proporciona uma fonte de autonomia das profissões em relação a qualquer forma de tutela, mesmo a do Estado;

- o ideal de serviço, com significado altruísta aliado a uma sua intervenção social directa.

Loureiro (2001) sintetiza a problemática da definição do conceito de profissão docente a duas dimensões: a dimensão estática que enuncia os princípios que permitem identificar as profissões e a segunda que corresponde a uma conceptualização que procura precisar as estratégias definidas através de diferentes grupos ocupacionais, no sentido a poder aceder a esse estatuto profissional.

Já na actualidade, as escolas, enquanto instituições criadas pelo estado, representam um poder controlador, embora se constituam também como forma de afirmação pessoal e profissional, representadas, muitas vezes, por meio de um corpo solidário e competente, no âmbito das suas funções e competências profissionais (sempre em actualização), junto da camada populacional, perante a qual exercem a sua influência. Importa sobretudo destacar que a profissão docente deve possuir atitudes e

comportamentos sinónimos de integridade física e moral, que se possam reflectir pela utilização de um saber-ser, reflectido num saber e num saber-fazer (Dominicé, 1990).

A melhoria dos sistemas de ensino é feita de uma forma progressiva pela implementação de um conjunto de procedimentos baseados, muitas vezes, no desenvolvimento de projectos de formação e aperfeiçoamento pedagógico dos professores. Os professores, segundo o mesmo autor, devem exercer diversas competências em vários níveis, segundo Roldão (1999):

- Desenvolvimento das aprendizagens de uma forma autónoma, isto é, com conteúdos previamente definidos, mas adaptados por professores, de acordo com os sujeitos a que se destinam;
- Trabalho com alunos e turmas num esforço permanente de análise, confronto de situações e a consequente resolução de determinado tipo de problemáticas, sempre tendo por suporte a responsabilidade profissional de cada professor;
- Favorecimento de uma relação profissional íntegra, baseada em princípios de respeito, cumprimento de normas e desenvolvimento de um comportamento profissional íntegro, o qual vá ao encontro dos objectivos da escola, das turmas e, consequentemente, das próprias crianças ou jovens.

Assim, de acordo com a mesma autora, torna-se importante que os professores sejam capazes de desenvolver competências relativas à implementação e desenvolvimento curricular. As sociedades actuais exigem estratégias de ensino que sejam capazes de favorecer o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de interrogar determinados princípios culturais, os quais exercem influência na autonomia e responsabilidade dos professores.

4.2. Formação contínua de professores

O interesse na educação, formação e requalificação profissional de professores tem aumentado nos últimos anos. A implementação de condições para o desenvolvimento de projectos iniciais de formação de professores, como as Escolas Superiores de Educação e Departamentos ou Escolas de Universidades, desenvolve a formação destinada a pessoal docente, com um perfil próprio e acrescida do

desenvolvimento de processos de investigação relativa sobretudo à requalificação académica de cada docente.

Sobre a visão do processo de desenvolvimento do sistema de formação de professores em Portugal, podem ser identificadas algumas tendências. O interesse sobre as investigações relativas à formação contínua e inserida num determinado contexto escolar, comparadas com os estudos sobre a formação inicial destaca uma distinção essencial entre os dois sistemas de formação na cultura e na própria representação profissional dos professores. Como refere Alarcão (1996), a formação de professores deve ser contínua ao longo da sua carreira profissional, no sentido a que se torne possível uma reorganização de conceitos interpretativos.

A dependência sobretudo da formação inicial relativamente às influências, pressões e exigências políticas e administrativas, demasiado sensíveis no sistema português pelas suas tendências centralizadoras e tradições prescritivas, levam a um certo desinteresse pela formação inicial como objecto de estudo e campo de debate teórico. Os projectos de formação inicial desenvolvem-se sobretudo a partir da década de 90 (Apple, J. 1990), por meio do desenvolvimento, em diversas universidades, de projectos de investigação sobre a temática da competência docente como uma prática reflexiva e que se constituem como uma referência conceptual da formação inicial, embora a tendência para manter modelos organizativos suplementares, mesmo nos denominados modelos integrados, seja ainda muito dominante.

A realidade actual reconhece a necessidade de ultrapassar esta tendência dicotómica ao nível da formação de professores em Portugal.

A pouco e pouco reconhece-se a necessidade de dinamizar um sistema de interacção permanente entre os diversos níveis de formação, no sentido de uma permanente e recíproca complementaridade.

A formação de professores deve basear-se, sempre no exercício de determinadas competências.

Cada ciclo de ensino deve representar, logicamente, uma passagem natural para o segundo e assim sucessivamente. O programa do segundo ciclo não pode alhear-se das bases recebidas no primeiro ciclo, nem dos objectivos a que o ensino se deve propor (objectivos de trabalho para os que não subirão o degrau seguinte e para os que

decidirem ir um pouco mais além). A pouco e pouco e, de uma forma progressiva, vai-se constituindo um edifício homogéneo enquanto durar.

Aos professores deve ser proporcionada uma formação de base que os integre, no seu nível próprio e uma formação contínua que os possa levar a responder de uma forma coerente, ilustrada e actualizada às necessidades crescentes e diferentes que o dia-a-dia vá apresentando. Dizemos mesmo que a formação de professores deve proporcionar competências e entusiasmo tão grandes que lhes permita ver ou prever os sinais da modernidade, da evolução económica, do ambiente social e da realização de cada educando.

Só assim a escola representará um reflexo da evolução capaz de se adaptar às pressões políticas, administrativas, culturais e científicas que dia-a-dia, estão em permanente e contínua transformação. A escola, em qualquer nível, deve constituir-se como uma fonte de progresso humano e social, sob pena de não passar de um sepulcro caiado, sem corpos nem alma, nem sonhos dentro.

A prática docente deve assentar em bases seguras a nível temporal e espacial, para a produção tanto de saberes, como de competências, facilitando então a própria aquisição de conhecimentos (Shulman, 1986; Clandinin, 1986).

A formação dos professores deve incluir áreas e domínios específicos, embora complementares, como as vertentes científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro, artº. 13º.). Contudo a responsabilização dos professores, não deve terminar aí. Deve ser complementada através de uma sólida formação cultural, pessoal e social.

A classe docente deve estar disponível para adquirir formação noutros domínios do conhecimento, que vá além do seu perfil académico (formação contínua).

A formação contínua refere-se à preparação que acompanha toda a carreira do professor, nomeadamente a construção de projectos de formação que contemplam para além dos conhecimentos científicos e pedagógicos, competências de reflexão e de investigação. Esta formação já é contemplada na Lei nº 5/73, bem como na Lei nº 46/86 (LBSE) que, nomeadamente, no nº 1, alínea b), do artº 30º refere que, na formação geral dos educadores e professores, deve ser contemplada “formação contínua que

complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”. Esta, deve promover o desenvolvimento dos educadores e dos professores numa perspectiva de auto-aprendizagem, deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática, promovendo a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente. A formação de professores deve ser flexível, deve promover práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

A LBSE refere ainda no seu art. 35º que é um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, a qual deve ser «suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira».

Há quem aponte que o sistema de formação contínua que se formalizou, no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, definido pelo Decreto-Lei nº 24/92, ao instituí-la como um dos elementos da avaliação dos professores, fez com que assumisse o estatuto de dever ao invés de direito como tinha sido referido na LBSE.

Este regime foi concedido para modificar o estado da formação contínua que se revelava inexistente, desarticulada das necessidades sentidas pelos docentes, incapaz de influenciar as práticas e sem qualquer ligação aos contextos das escolas. Deste modo, iniciou-se um processo dinâmico de organização da formação contínua em Portugal, visando contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores e, em consequência, para a melhoria dos serviços educativos prestados pela escola.

Assim, através da criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas, entidades formadoras centrais à política de formação contínua de professores definida pelo M.E., pretende-se diagnosticar as necessidades de formação, divulgar e fomentar o intercâmbio de experiências pedagógicas, promover a formação e articular formação, mudança e inovação.

Dentro deste espírito pretende-se que a formação esteja centrada nas escolas, que deve ser orientada por necessidades contextuais das respectivas escolas e não por imperativos pessoais ou de progressão na carreira. Nóvoa (1995: 29) refere que o desafio «consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas» e essa preocupação é patente na revisão do

Regime Jurídico da Formação contínua de Professores e Educadores de Infância, definido pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro.

Desta feita, o objectivo da formação contínua de professores centra-se essencialmente no desenvolvimento de uma dinâmica de formação capaz de mobilizar os diferentes actores das escolas na construção do seu próprio plano de formação que resulte na construção participada de soluções inovadoras para os seus problemas, porque a formação não se esgota na formação nem se esgota nos créditos. A formação tem um objectivo e esse objectivo é fazer com que nas escolas se ensine melhor e se aprenda mais.

O professor é um dos intervenientes mais importantes da escola, cabendo-lhe o direito de promover activa e conscientemente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com os quais trabalha, de se envolver na promoção de valores e princípios morais da comunidade onde a escola se insere.

Neste contexto, o professor deve procurar reflectir sobre as suas práticas, ser investigador na sua sala de aula e procurar a sua própria formação numa perspectiva construtivista de formação contínua e reflexiva, num processo de “Investigação-Acção”.

Hoje, todos nós nos sentimos familiarizados com o conceito de professor reflexivo, introduzido por D. Schön (1983, cit. por Alarcão & Tavares, 2003: 36) e, certamente, sendo nós professores reflexivos, pelo menos quando estamos a avaliar os nossos alunos, não podemos deixar de reflectir sobre as nossas práticas, porém, é importante que essa reflexão seja de natureza construtivista, para podermos transformar a escola num lugar mais aprazível, onde dê gosto trabalhar e aprender.

De acordo com Alarcão (2001) uma escola reflexiva estrutura-se através de um pensamento e prática reflexivos, os quais possam acompanhar o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que afectam e as potencialidades que detêm.

No que respeita ao papel da reflexão na prática pedagógica de professores, esta começou por surgir como uma estratégia de aprendizagem no processo de aprender a ensinar, a qual tem como pressupostos base os objectivos de interpretação, inquirição e emancipação, que num trabalho conjunto facilita a passagem do pensamento académico para o pensamento pedagógico (Sanches, 1992, cit. por Formosinho, 2002a).

Apesar de toda a retórica existente, a reflexão sobre a acção, no processo de formação de professores, envolve conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos, sendo a fonte do conhecimento extrínseco à acção. Sob este ponto de vista, a reflexão surge como mediação instrumental da acção, resultando daí um professor mais competente (Alarcão e Tavares, 2003).

Importa também referir a questão da imagem do professor, que segundo Anderson (1995, cit. por Formosinho, 2002: 12), aparece definida de múltiplas maneira: «técnicos, clínicos, profissionais reflexivos e investigadores». No âmbito, o professor surge como um técnico que é capaz de pôr em prática o conhecimento adquirido.

É importante que a escola seja reflexiva e se realize, segundo Alarcão (2000: 17):

um espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação/acção de que resulta, por inerência a formação por aprendizagem experimental e o desenvolvimento em situação de trabalho.

Partilhamos do mesmo princípio defendido pela autora, acima referida, uma vez que todos os professores devem ser facilitadores de comunidades aprendentes e devem-se responsabilizar por apoiar o processo reflexivo/formativo da escola, com o objectivo de optimizar a qualidade da educação que nela se pratica.

Deste modo, salientamos que o professor tem um papel importante sobre a escola reflexiva, cabendo-lhe, antes de mais, ajudar a interpretar e a reflectir sobre as melhores soluções para as dificuldades e para os problemas que vão surgindo. Como tal, o primordial objectivo do processo ensino/aprendizagem não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, deve visar também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes e de valores, tais como: a solidariedade, a alteridade, a partilha, entre outros.

Assim, está reservado ao professor uma tarefa organizativa das suas práticas pedagógicas, exercitando e confrontando os problemas reais, cuja resolução requer reflexão e espírito de grupo, para que, em conjunto, possam levantar e verificar hipóteses de resolução, de modo a que todos ganhem consciência do valor da ajuda dos

outros, sendo este espírito que deve ser também fomentado nos alunos, a reflexão conjunta das situações menos boas do dia a dia.

No decorrer destes pressupostos, referenciamos Schön (1987, cit. por Alarcão, 1991: 6), defensor de uma actividade profissional sedeada num:

saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que cada situação fazem uma novidade a exigir, uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”.

O saber agir profissional advém de uma competência prática que permite ao professor uma visão multifacetada da realidade educativa; uma reflexão dialogante acerca do observado e do vivido, levando-o à elaboração activa do conhecimento na acção, de acordo com a metodologia de “aprender a fazer, fazendo”.

Assim, para formar profissionais, conscientes do seu papel, quer a nível das aprendizagens dos seus alunos, quer a nível da formação integral dos alunos, que anseiem conhecer a realidade com que trabalham, de modo a que nela possam intervir, é tarefa da reflexão, sedeada no continuum da “Investigação-Acção”, que vai ser exercida por professores mais reflexivos: formar profissionais mais reflexivos e mais práticos.

Alarcão e Tavares (2003: 35) defendem que o processo formativo ligado ao cenário reflexivo:

combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.

quer ao nível da relação entre os professores, quer ao nível da relação destes com os alunos, ajudando-os a compreenderem as situações, a saberem perante as

mesmas e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento.

Os autores já referenciados propõem-nos «uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão» (op. cit.: 35-36). Assim, consideramos que os professores devem reflectir sobre si, em conjunto, facilitando o desenvolvimento dos seus alunos, a fim de que possam adquirir competências que os ajudem pela vida fora, tanto humana, pedagógica como socialmente.

Inerente à prática dos bons profissionais está, na opinião de Schön (cit. por Alarcão, 1991: 6), uma «competência artística, não no campo de produção mas num campo de profissionalismo eficiente, um saber-fazer com que o aproxima do artista». Esta competência permite-lhe um agir táctil na aquisição de novos saberes e de novos valores.

É neste contexto que é perspectivado o conhecimento na e sobre a acção, ou seja, como um processo que assenta no como se deve fazer, um continuum que faz progredir o desenvolvimento profissional e pessoal. Mas para que este processo se torne uma realidade, é importante que se assuma uma atitude reflexiva, uma vez que a reflexão auxilia o professor a perspectivar as suas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Esta reflexão sobre a acção passa pela construção de uma teia de pensares, saberes e fazeres que levam a uma nova forma de abarcar uma procura de autonomia (Schön, 1987, cit. por Alarcão, 1991).

Actualmente assiste-se a uma crise de valores que pode ser minimizada a partir da primeira intervenção participadora e participativa, partilhada, comungada, reflexiva dos professores, sempre a pensar nos alunos com os quais trabalham, bem como tentando dar respostas às suas necessidades. Deste modo, o professor deixará de ser um mero transmissor de conhecimentos para passar a ser um agente de mudança e construtor do futuro, e o aluno passará a participar na sua própria construção. O professor reflexivo é aquele que deve «apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem decodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação» (Alarcão & Tavares, 2003: 36), em situação sala de aula.

Quando se fala na prática pedagógica não devemos olhar de cima para baixo, mas sim olhar à nossa volta, de forma «contextualizada, interpretativa e prospectiva» (Alarcão, cit. por Rangel, 2001: 7). Este olhar deve passar não só pela prática dos outros professores, como também pelas nossas próprias práticas pedagógicas, a fim de que possamos centrá-lo, de forma consciente, nos nossos alunos, estabelecendo relações ecológicas interactivas. Perspectivando, acima de tudo, o desenvolvimento das suas competências cognitivas, afectivas e comportamentais. Mas, para que isso seja possível, é fundamental (re)pensarmos na formação dos professores, quer profissional, quer pessoal.

Deste modo, a Educação deve processar-se no cenário dialógico, como afirmam Alarcão e Tavares (2003: 40), uma vez que o professor deve conceder voz aos alunos, não andando sempre à procura daquilo que necessita de ser corrigidos por parte dos mesmos. O domínio do professor é-lhe auferido pela sua experiência, pelo seu conhecimento acerca do mundo profissional, bem como das suas competências interpessoais. A abordagem deste cenário implica, seguindo Alarcão e Tavares (2003: 40), «a análise do discurso dos professores em situações de ensino, revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as teorias em uso».

Partilhamos a ideia de que hoje a Escola é, ou deve ser, um lugar onde todos encontrem o seu espaço e o seu tempo de formação integral, onde as oportunidades de acesso e de sucesso ultrapassem o mesmo processo de intenções e se concretizem de forma bem real. Deste modo, ela é composta de diferentes acções e de diferentes modos de ver a realidade, organizados de forma a resultarem em acções especializadas, quer para a sociedade, quer para os elementos que constituem a Escola.

Estamos perante tempos de mudança, por força temos de aumentar rapidamente a nossa capacidade de resposta actualizada, indispensável à sobrevivência na sociedade actual e à valorização dos aspectos humanistas. A diversidade social e cultural dos alunos, nas sociedades actuais, constitui a razão da mudança.

Decorrente desta realidade, há uma nova exigência feita ao professor: pôr em prática o espírito sócio-constutivo, quer em relação ao próprio saber, quer em relação à própria sociedade, pautada por normas, regras e valores (Nóvoa, 1991), o que lhe confere uma diversidade de papéis, inviabilizando-lhe, deste modo, a passividade,

atribuindo-lhe uma identidade própria, através da autoconstrução e reflexão (Correia & Canário, 1989).

A actividade de docente é magnânima, porém, talvez a maior riqueza, é a responsabilidade inerente àquele que a exerce, na passagem dos vários tipos de saberes e fazeres. Ao professor do terceiro milénio exige-se muito mais que noutras épocas. É que as marcas do tempo, da informação e do saber tecnológico a tal obriga.

Vocação, competência, devemos possuir aptidões profissionais e pedagógicas, bem como, equilíbrio emocional, habilidade e consciência pessoal e relacional para possibilitar o desenvolvimento integral dos nossos alunos. Todavia, este deve ser aliado ao desenvolvimento humano e ao respeito pelas diferenças, sejam estas expressas pela cor, credo político ou religioso, odor, maneira de ser.

Defendemos que se o professor souber transmitir, praticar e actuar, tendo por base estas preocupações (que deveriam ser hábitos), é meio caminho para que a aprendizagem se concretize de um modo não meramente superficial mas, enraizado na pessoa humana do docente. Aprendizagem não apenas dos saberes ditos convencionais e académicos, mas a maior sabedoria que se pode ensinar: saber conduzir o outro à meditação do saber.

Martins (1999) apresenta dez princípios que os professores reflexivos deste século devem pragmatizar, a fim de se dimensionarem para uma pedagogia do desenvolvimento humano. O primeiro dos princípios defende que o professor deve aprimorar o educando como pessoa humana, pois a sua grande função não é a de instruir, mas a de educar os alunos como pessoas humanas, que mesmo numa sociedade em que imperam a tecnologia, os sentimentos, a dor, as incerteza, não deixaram nem deixarão de existir, antes pelo contrário, cada vez mais, os indivíduos se sentem isolados e sós no meio da teia de redes (reais e virtuais) que pelos humanos são criadas. Martins (1999: 22) afirma que de nada adianta o conhecimento bem ministrado [...], se fora da escola, o aluno se torna um homem brutalizado, desumano e patrocinador da barbárie.

Por conseguinte, há que reforçar o processo de reflexão e de partilha, que deverá iniciar-se em casa, com a família e não apenas na escola, dado que o professor pode e deve ser chamado a participar na tão proclamada gestão participativa da instituição escolar, não com funções de chefia ou direcção, mas como pessoa que, estando mais

próximo dos alunos, melhor deverá percepcionar os seus anseios e dificuldades, num ambiente democrático, colaborar na procura da resolução dos problemas que a administração da escola democrática tentar executar.

Se a vida é o encadeamento de constantes transformações, também ser e saber ser professor é fazer parte de um processo global e holístico, não se devendo ficar pela rotina da preparação e da leccionação de aulas. É que possuir um “canudo” não basta.

Nos dias de hoje, devemos estar preparados para tudo e todas as eventuais funções de gestão e organização que a sociedade exigir. Com a prática de tais requisitos, estaremos, em princípio, um pouco mais aptos a ajudar os nossos alunos para progredir no mundo futuro, apesar de não lhes fornecermos todas as ferramentas, pelo menos, preparamo-los para enfrentar as múltiplas demandas e vicissitudes da vida. É que «por mais que a escola qualifique os seus recursos humanos, por mais que adquira o melhor do mundo tecnológico, [...], sempre estará marcando passo frente às novas transformações cibernéticas» (Martins, 1999: 23).

Assim sendo, o referido autor questiona para que serve dominar o conhecimento, possuir a capacidade de o transmitir se não se formos capazes de fazer aprender. Sim, porque devemos ajudar os nossos alunos para que sejam seres independentes e críticos, conseguindo gerir a informação e o conhecimento obtidos.

Deste modo, e tendo em conta o conceito de professor reflexivo proposto por Alarcão (1996: 177), que diz que o «professor reflexivo vem tomar a actividade e a função do professor como objecto de reflexão, estaremos a contribuir para que os nossos alunos sejam também objectos de reflexão», levando-os a reflectir sobre o que vamos fazer ao nível do desenvolvimento vocabular, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua «capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na capacidade de gerir a sua aprendizagem e de ser autónomo» (op. cit.: 177). A autora refere que a filosofia subjacente à operacionalização da prática pedagógica deve visar a autonomia pela reflexão, levando os alunos a uma maior capacidade de autonomização.

Tanto no caso do professor como no caso do aluno, Alarcão (1996: 180) afirma que «a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação», que no caso do professor se traduz na máxima «conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires

como profissional de ensino». Por conseguinte, cabe-nos alargar as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores.

De acordo com Cortesão (2000: 85):

uma nova perspectiva e filosofia de formação de educadores e professores tem vindo a emergir, dando destaque ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho desenvolvido, ao nível do estabelecimento escolar". Nesta perspectiva, a mesma autora refere que esta inovação está extremamente ligada à metamorfose da imagem do docente, como técnico, para um "profissional reflexivo e desenvolvimento, capaz de intervir num contexto educativo complexo e dinâmico, definido pela interacção de múltiplos factores e condições.

Como podemos constatar, a reflexão que o professor exerce sobre a sua prática envolve o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que seja um ensino de qualidade pertence também ao professor, que se encontra ligado à prática e não só aos professores ligados aos centros de investigação. Aliás, segundo Zeichner (1993), estes não poderão concluir nada sem a colaboração daqueles. O conceito do professor como prático «reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores» (Zeichner, 1993: 17).

II. Investigação Empírica

1. Objectivos da investigação e questões orientadoras

A problemática da administração das instituições educativas e de formação está na ordem do dia devido às ineficiências sentidas nas organizações. Na realidade, são estes factores ao nível da administração das instituições escolares que constituem o ponto de partida da nossa investigação.

A importância crucial de uma adequada administração das escolas e das instituições de formação atribui à administração e organização escolares uma grande centralidade, tanto nas políticas sociais como nos planos comunitários.

Dentro desta problemática mais vasta, saltam como novas áreas-problema da análise social da administração educacional, dentre as quais se destacam:

- A gestão das pessoas e dos recursos;
- A avaliação dos centros de educação;
- A gestão ética das escolas e dos centros de formação;
- Os modelos de administração e gestão escolar.

Pretende-se essencialmente analisar a forma como os diferentes directores e gestores escolares se enquadram no seio das suas responsabilidades e até que ponto a formação na área da administração é importante para o exercício das suas funções.

De uma forma mais particular e incisiva procurar-se-á:

1. Identificar que tipo de formação têm os gestores investigados na área da administração escolar;
2. Avaliar a importância que os directores escolares atribuem à formação em Administração Escolar para o exercício do cargo;
3. Identificar e compreender as representações sobre as competências essenciais às funções de direcção e a sua relação com a formação que possuem
4. Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender dos directores se colocam à sua função de administradores;
5. Identificar a opinião dos directores escolares sobre a relação entre motivação e rentabilidade profissional;
6. Conhecer os facilitadores e incentivos ao desenvolvimento profissional no entender dos administradores escolares;
7. Identificar os factores de maior satisfação e agrado para os directores no exercício das suas funções de administração;

8. Averiguar de que modo, os directores escolares encaram e avaliam as suas actividades de administração escolar;
9. Verificar até que ponto os directores escolares têm a noção exacta da importância e responsabilidade das funções que exercem.

2. Metodologia

Em sentido amplo, metodologia pode ser definida como um conjunto de directrizes, que orientam a investigação qualitativa. Neste sentido esta designação abre caminho para uma abordagem a um conjunto de estratégias nas quais esta investigação se deverá basear.

A presente investigação enquadra-se no âmbito da investigação qualitativa. Os métodos qualitativos têm uma grande pertinência e influência no estudo das questões educativas.

A metodologia qualitativa associa-se a uma participação directa do investigador, enquanto sujeito participante. Este desenvolve esforços, no sentido de obter informações do meio envolvente e das pessoas que influenciam o significado e a avaliação da representatividade e do valor de cada situação para os sujeitos intervenientes. Ele deve determinar a situação, os participantes e os fenómenos ocorridos, tal como o resultado que provocaram entre eles.

A investigação qualitativa assume, segundo a concepção de Bogdan e Biklen (1994) características como o facto de a recolha de informações dever ser feita de uma forma natural, pelo próprio investigador que deve preocupar-se em descrever os dados, para depois os analisar. A investigação qualitativa deve ser olhada como um todo, espacial e temporal, incluindo tanto o processo como o resultado final. Os dados são analisados de uma forma indutiva como se incluíssem todas as partes de um puzzle. Neste sentido, a finalidade básica é perceber o porquê e o quê das situações difíceis.

Os investigadores qualitativos na área da educação esforçam-se em perceber que os sujeitos experienciam, a forma como eles interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

A investigação qualitativa desenvolve um diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, uma vez que existe entre eles uma relação que não é neutra.

Dentro desta perspectiva qualitativa, a investigação que desenvolvemos destaca os processos relacionais e o significado atribuído às diversas realidades de acordo com os respectivos contextos em que se inserem.

2.1. Caracterização do tipo de estudo

Propomo-nos investigar a importância que a formação na área da Administração Escolar pode assumir para o desempenho das funções dos Directores de Escola e sua representatividade para os Centros de Formação de Professores. Para o efeito desenvolveremos um estudo que incidirá sobre as representações que estes profissionais têm sobre a problemática evidenciada.

A importância crucial de uma adequada administração das escolas e das instituições de formação atribui à administração e organização escolares uma grande centralidade, tanto nas políticas sociais como nos planos comunitários.

A presente pesquisa, de cariz exploratório, utiliza um modelo interpretativo com a finalidade de compreender, com maior rigor e profundidade a forma como os diferentes directores e gestores escolares se enquadram no seio das suas responsabilidades e até que ponto a formação na área da administração é importante para o exercício das suas funções.

2.2. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

De seguida, faremos referência aos instrumentos de recolha de dados e procedimentos utilizados nesta pesquisa. Terão lugar de destaque as considerações sobre a entrevista, técnica de obtenção de informações privilegiada nesta investigação. Falar-se-á ainda da concepção de uma ficha de caracterização dos sujeitos inquiridos.

2.2.1. A entrevista

A entrevista representa um instrumento essencial de recolha de informações, ao nível de uma perspectiva e metodologia qualitativa, facultando um conjunto de informação consistente e de melhor qualidade. O processo de recolha de informações baseia-se sobretudo na utilização de formas verbais, partindo do pressuposto que quanto:

- mais alargada for a liberdade e a capacidade de iniciativa dos intervenientes;
- maior for a sua extensão temporal;
- e quanto mais vezes ela se repetir,
- mais profunda e mais rica serão as informações recolhidas.

A entrevista representa um dos processos mais directos de encontrar informações relativas a uma determinada investigação. Podemos distinguir três tipos de entrevistas:

- a entrevista em conversa informal em que as questões surgem num contexto imediato e são feitas no decorrer normal dos acontecimentos;
- a entrevista padrão que inclui temas e questões especificados previamente, num esquema geral, no qual o entrevistador se deve basear para elaborar o enunciado e a sequência das perguntas no decorrer da entrevista;
- a entrevista estandardizada de final aberto, em que as questões estão elaboradas, segundo um formato de final fechado e a sua sequência previamente determinada;
- a entrevista fechada ou de resposta fixa, em que as questões e as respostas não se podem alterar, devendo o entrevistado escolher uma entre duas ou mais alternativas de opção.

Optámos deliberadamente por entrevistas não formais, a que se referem Cohen & Manion, 1990, em que o entrevistado é livre de modificar a sequência das perguntas explicá-las e ampliá-las, transformando-a numa entrevista informal, o entrevistador pode, por sua vez, ter uma lista de temas chave que apresenta de uma forma dialogante.

Com o objectivo de analisarmos o conteúdo e objectivos de cada série de entrevistas (Presidentes do Conselho Executivo e Centros de Formação de Professores), organizámos um guião de entrevista baseado nos objectivos propostos para cada um destes grupos alvo (Anexo I).

O Guião da Entrevista Semi-Estruturada, destinado a ser utilizado com Presidentes de Conselhos Executivo, inclui quatro Blocos A, B, C e D. O primeiro bloco visa informá-los do projecto a desenvolver, apresentar os objectivos da entrevista no sentido, de alertar os entrevistados para a importância e interesse da sua contribuição para o êxito dos trabalhos e garantir a confidencialidade das informações recolhidas. O segundo Bloco (B), analisa a pertinência da formação em Administração Escolar e sua importância para o exercício das responsabilidades da carreira docente. O Bloco (C) faz referência aos perfis profissionais dos Directores Escolares, de acordo com as suas motivações e os respectivos índices de rentabilidade profissional. A finalidade do

último Bloco (D) procura saber qual a avaliação que os professores fazem das competências exercidas pelos Administradores Escolares

A cada um destes blocos corresponderam determinados objectivos, que foram respectivamente:

- Justificar o interesse da entrevista (A) ;
- Motivar o entrevistado (A);
- Compreender e analisar o percurso profissional dos professores do 2º. Ciclo de Ensino (B);
- Avaliar até que ponto a existência ou não de formação nessa área facilita o desempenho do cargo (B);
- Distinguir perfis de administradores escolares (C);
- Identificar representações sobre competências essenciais às funções de direcção (C);
- Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender dos professores do 2º. Ciclo de Ensino, se colocam às funções de administradores escolares (C);
- Identificar a opinião dos professores do 2º. Ciclo de Ensino sobre a relação entre motivação e a rentabilidade profissional (C);
- Identificar a percepção dos professores acerca dos incentivos ao desenvolvimento profissional dos administradores escolares (C);
- Averiguar de que modo, os professores do 2º. Ciclo de Ensino encaram e avaliam as actividades de administração escolar (D);
- Verificar até que ponto os mesmos assumem a sua percepção sobre essas responsabilidades (D).

De acordo com os objectivos definidos foram colocadas diversas questões, as quais solicitavam aos entrevistados que:

- B).
- Referissem se possuíam alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim). Especificando melhor o tipo de formação desenvolvida;
- Considerassem a utilidade da formação desenvolvida, justificando os benefícios da sua prática.;
- Se pronunciassem relativamente às competências inerentes às responsabilidades da carreira docente;

- Verificassem até que ponto a existência de formação na área da administração escolar proporciona um melhor desempenho das responsabilidades educativas, justificando.
- C).
 - Distinguissem os perfis dos administradores profissionais, considerando a existência de um perfil ideal, assim como as suas características e competências específicas?
 - Considerassem até que ponto a formação no domínio da Administração Escolar, representa, de facto uma mais valia para o bom desempenho dessas mesmas competências.
 - Justificassem a existência de uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências que desenvolvem.
- D).
 - Fizessem referência às responsabilidades assumidas relativamente às funções de director escolar.
 - Identificassem o tipo de barreiras existentes face às mesmas.
 - Indicassem as funções ou tarefas que consideram prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade

As questões colocadas, foram adquirindo uma dimensão de maior estruturação, em virtude de os registos, terem sido feitos de imediato.

2.2.2. Ficha de caracterização da amostra

Com a finalidade de proceder ao registo dos dados de identificação das duas amostras (Presidentes do Conselho Executivo de escolas do 2º. Ciclo de ensino e Directores de Centros de Formação de Professores) utilizámos fichas de síntese de recolha de informações de natureza identificativa, tendo em vista facilitar a sua caracterização (Anexo II – Ficha de Caracterização).

2.3. Caracterização da população alvo e amostra do estudo

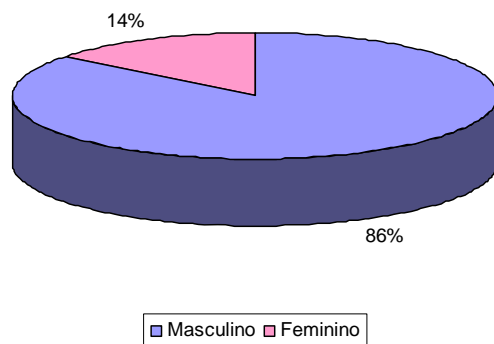
A população diz respeito aos Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas do Ensino Básico do distrito de Viseu. Em seguida daremos a conhecer a nossa amostra.

2.3.1. Caracterização da amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos

Da amostra alvo da nossa investigação fizeram parte sete Presidentes do Conselho Executivo de escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico, os quais aceitaram colaborar livremente na nossa investigação. As suas entrevistas foram gravadas e

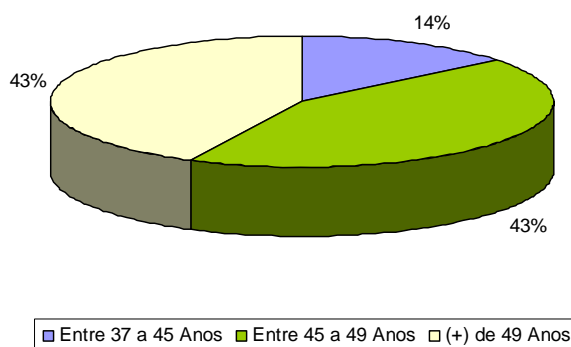
posteriormente transcritas, para um registo mais fidedigno das informações. Apenas um dos Presidentes do Conselho Executivo o não permitiu fazer, tendo-se procedido ao registo imediato das informações.

Gráfico 1 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao sexo



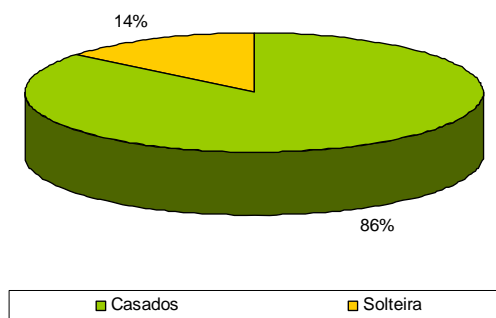
Pela análise do Gráfico n.º 1, podemos verificar que os indivíduos que compõem a amostra pertencem maioritariamente ao sexo masculino (86%).

Gráfico 2 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente à idade



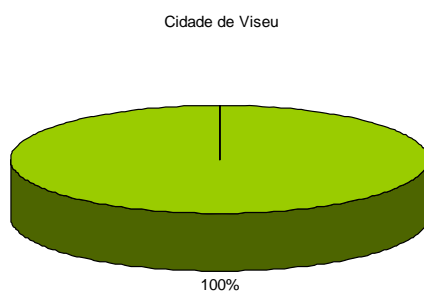
Os resultados do gráfico 2 revelam que 43% da amostra tem entre os 45 e 49 anos de idade; 43% tem mais de 49 anos de idade e, apenas, 14% se situa na faixa etária entre os 37 e os 45 anos de idade.

Gráfico 3 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos dos relativamente ao estado civil



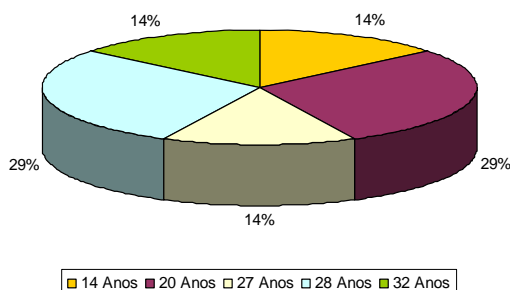
Através da observação dos resultados do gráfico 3, constatamos que a maioria dos inquiridos é casado (86%), sendo apenas 14% solteiros.

Gráfico 4 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao local de residência no período lectivo



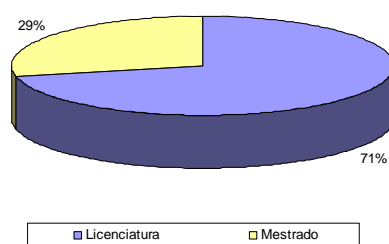
A totalidade dos inquiridos (100%) reside na cidade de Viseu durante o período lectivo, como podemos notar pela observação do gráfico 4.

Gráfico 5 - Amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente ao tempo de serviço



Relativamente ao tempo de serviço, os dados do gráfico 5 mostram que 29% dos inquiridos, pertencentes à amostra, possuiu 28 anos de serviço, também, com igual percentagem, os que têm 20 anos de carreira. Com 14% encontramos os grupos de inquiridos que têm 14, 27 e 32 anos de serviço.

Gráfico 6 - Caracterização da amostra dos Presidentes de Conselhos Executivos relativamente às habilitações académicas

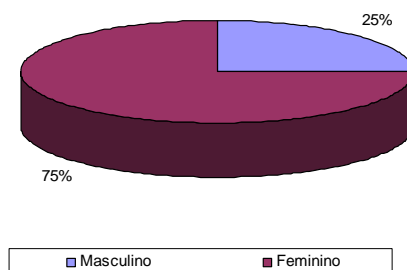


No concernente às habilitações académicas, os resultados do gráfico 6 revelam que a maioria dos inquiridos (71%) possui uma licenciatura, enquanto que 29% restantes, tem também um mestrado.

2.3.2. Caracterização da amostra dos Centros de Formação

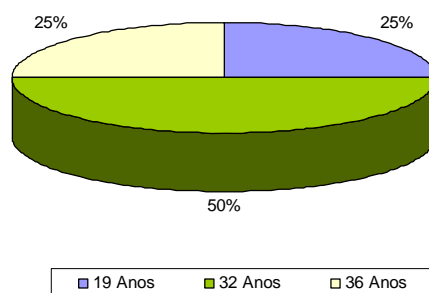
As entrevistas foram também realizadas com 4 directores de Centros de Formação de Professores do distrito de Viseu. Utilizámos, para esse efeito, uma ficha síntese de recolha de dados de natureza identificativa dos mesmos sujeitos, tendo como objectivo final realizar a sua caracterização (Anexo II).

Gráfico 7 - Caracterização da amostra dos Directores relativamente ao sexo



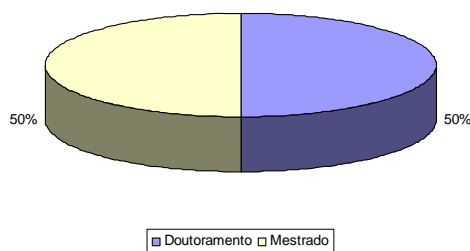
Os resultados do gráfico 7 revelam que a maioria da amostra é composta por indivíduos do sexo feminino (75%).

Gráfico 8 - Caracterização da amostra dos Directores relativamente ao tempo de serviço



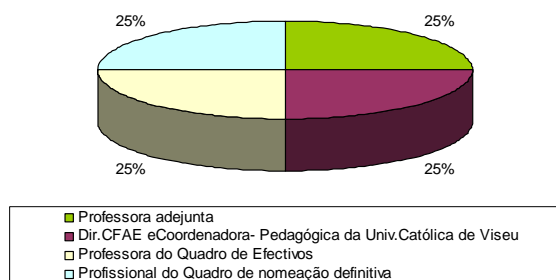
No que se refere ao tempo de serviço, verificámos que a maioria dos inquiridos possui 32 e dois anos de experiência profissional (50%), possuindo os restantes 19 anos de serviço (25%) e 36 anos de serviço (25%).

Gráfico 9 - Caracterização da amostra dos Directores relativamente às habilitações académicas



Relativamente a esta questão, o gráfico 7 testemunha que as opções de resposta estão equilibradas, ou seja, 50% dos inquiridos possui a licenciatura e os outros 50% o mestrado.

Gráfico 10 - Caracterização da amostra dos Directores relativamente à categoria profissional



Ao analisarmos o gráfico 8, podemos verificar que, à semelhança do gráfico anterior, os resultados também são bastante compensados, uma vez que a cada uma das quatro opções de resposta correspondem a 25% de inquiridos.

2.4. Procedimentos de análise

As informações recolhidas através das entrevistas foram trabalhadas por meio de processos de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objectiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações sobre a informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido.

As técnicas de análise de conteúdo, nas últimas décadas foram evoluindo atingindo tal grau de sofisticação que não cabem nas práticas tradicionais.

O nosso trabalho de investigação inspira-se em concepção de análise de conteúdo como um mecanismo de investigação o qual visa a distinção objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da informação (Bardin, 1979)

Os passos seguidos para a análise correspondem, assim, às regras correntes:

- a) Apreciação sintética das suas características e avaliação de todos os percursos e hipóteses de análise, através da qual se deve proceder a uma leitura inicial dos documentos;
- b) Definição de indicadores de análise a partir de hipóteses que identificam os alunos na base de um modelo de pedagogia reduzindo a amplitude do conceito de mestre. A leitura de tais documentos, muitas vezes feita pela negativa ou por contrastes levou-nos a pensar em modelos anti-éticos do bom e do mau professor.
- c) Sistemas e regras de codificação através das quais se desenvolvem unidades de enumeração ou de contagem baseadas num processo claro e objectivo, facilitador da categorização e contagem das frequências (Bardin, 1977).

A metodologia utilizada procurou responder, essencialmente, à delimitação de questões essenciais relativas a estratégias e processo de codificação e à própria segurança e fiabilidade do procedimento de investigação.

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objectiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efectuar interpretações relativas à informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido. Assim, a análise de conteúdo tem por objectivo efectuar inferências, assentando numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1986).

Nesta investigação importa que a *análise de conteúdo* seja apenas abordada num sentido restrito, visando as técnicas utilizadas nas ciências sociais para analisar os documentos a fim deles retirar o mais importante, pelo que, não se torna essencial analisar aspectos relativos à linguística ou à literatura.

As técnicas de análise de conteúdo, nas últimas décadas foram evoluindo, atingindo tal grau de sofisticação que não cabem nas práticas tradicionais.

O nosso trabalho de investigação inspira-se na concepção de análise de conteúdo, na qual um processo de investigação procura ir ao encontro de uma distinção objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo da comunicação (Bardin, 1979).

Os passos seguidos para a análise correspondem, assim, às regras correntes:

- a) Apreciação sintética das suas características e avaliação de todos os percursos e hipóteses de análise, motivo pelo qual se deve proceder a uma leitura inicial dos documentos;
- b) Definição de indicadores de análise a partir de hipóteses que identificam os alunos na base de um modelo de pedagogia reduzindo a amplitude do conceito de mestre. A leitura de tais documentos, muitas vezes feita pela negativa ou por contrastes levou-nos a pensar em modelos anti-éticos do bem e do mau professor;
- c) Sistemas e regras de codificação através das quais se desenvolvem unidades de enumeração ou de contagem baseadas num processo claro e objectivo, facilitador da categorização e contagem das frequências (Bardin, 1977).

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

A metodologia que pudemos desenvolver procurará responder, essencialmente, à delimitação de questões essenciais relativas à metodologia e processo de codificação e à própria segurança e fiabilidade do procedimento de investigação.

3.1. A importância da formação em administração escolar para o exercício das funções de gestor

3.1.1. Perspectivas dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Relativamente à formação específica na área da Gestão e Administração Escolar ou afins dos Presidentes dos Conselhos Executivos, constatámos que o E₁ possui o Curso de Pós-Graduação em Administração Escolar, o E₂ é mestrado em Administração Escolar e Educacional, o E₃ está a preparar o Doutoramento na Área da Administração Escolar, o E₄ tem um curso de 125 horas promovido pelo Instituto Nacional de Administração (INA) e fez esta formação partindo da prática para a teoria, o E₅ possui também este curso, mas com a duração 400 horas, e exerce as funções já há 10 anos, o E₆ tem a Pós-Graduação em Administração Escolar, promovida pelo igualmente pelo INA, o E₇ também é pós-graduado em Administração Escolar, possuindo um Curso de Formação de Valorização de Técnicas orientadas para Cursos de Formação em Administração Escolar.

Da questão nº5 “*Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?*” emergiram as seguintes categorias: *Troca de experiências* (C₁); *Interesse e motivação* (C₂); *Experiência profissional* (C₃) e *Experiência em trabalhos Executivos* (C₄), que estão representadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Utilidade da formação desenvolvida, razões e a que níveis

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C ₁ . <i>Troca de experiências</i>	2	16,66%	E1. E3.
C ₂ . <i>Interesse e motivação</i>	2	16,66%	E2. E3.
C ₃ . <i>Experiência profissional</i>	6	50%	E1. E2. E3. E4 E5. E6.
C ₄ . <i>Experiência em trabalhos Executivos</i>	2	16,66%	E5.E7.

- *Troca de experiências* C₁.

Muito útil, sobretudo relativamente à troca de experiências acerca de problemas e experiências em Conselhos Executivos. A partilha da nossa experiência profissional com os outros é essencial. E₁

Senti, desde cedo, motivação pela administração e gestão de micro-organizações escolares, desde telescola, jardins-de-infância, 1.º Ciclo em funções de director de escola com diversos contactos com entidades exteriores (ex.: autarquias), educação de adultos (formação de professores do 2.º, Ciclo) e desenvolver formação e supervisionar cursos de formação profissional. Eram diversas responsabilidades que me atraíam e como a escola estava sem ter quem a gerisse, candidatei-me e nunca mais larguei isto. Há sempre um fio condutor. A especialização em DESE em Adm. Escolar revelou-se fundamental. Antes desse curso já tinha estado ligado durante 5 anos ao Centro de Área Educativa de Viseu, na Direcção Geral de Educação de Adultos, no 2.º. Ciclo nocturno, formação profissional e formação de base ao nível da escolaridade obrigatória. Perceber as potencialidades e os constrangimentos do que é administrar instituições educativas. E₃

- Interesse e motivação (C₂)

Após ter concluído o Mestrado nesta área despertou em mim o interesse em experimentar o que pode ser feito e portanto acabei por me candidatar. E₂

Gosto e o interesse que teve sempre mesmo. E₃

- Experiência profissional (C₃)

As pessoas vão treinando e praticando uma nova estrutura e a “grande tarimba” de que conseguimos efectivamente fazer as coisas e desenvolver capacidades, o que se torna fundamental. E₁

Posteriormente criei com colegas meus um projecto interessante para implementar na escola e resolvi avançar. E₂

Pensava criar cursos alternativos aos alunos justificados pelo grande abandono e insucesso escolar. E₃

Possuía experiência, tinha ajudado a abrir esta escola e a própria motivação dos colegas. E₄

Tinha já alguma experiência, assim como a própria motivação dos colegas. E₅

A experiência da pessoa leva a um aperfeiçoamento, a formação desenvolvida permite que se possa aplicar melhor na prática os conhecimentos adquiridos. E₆

- Experiência em trabalhos executivos (C₄)

Muito útil, sobretudo relativamente à troca de experiências acerca de problemas e experiências em Conselhos Executivos. E₁

Claro. Dá-nos alguns conhecimentos em termos de Relações Humanas, Contabilidade...é muito abrangente e quem está em, cargos de Administração Escolar tem de dominar uma diversidade alargada de temática. E₇

Após a análise das respostas, verificam-se as seguintes categorias emergentes: Troca de experiências (N=2; 16,66%); Interesse e motivação (N=2; 16,66%); Experiência profissional (N=6; 50%) Experiência em trabalhos Executivos (N=2; 16,66%).

Os entrevistados consideram útil a formação desenvolvida principalmente porque lhes garante uma optimização da sua experiência profissional, partilhando experiências, pois, a gestão escolar deve ser perspectivada com profissionalismo. Por outro lado, houve entrevistados que apontaram o interesse e a motivação pessoal, bem como pelo facto de já possuírem experiência em trabalhos executivos, perspectivando-se no caminho da formação contínua.

No que respeita à questão nº8 “Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?” resultaram cinco categorias: *Formação desenvolvida na área (C1); Gestão de*

peçoal (C2); Actividades com os alunos (C3); Dedicção (C4); Complementar à experiência (C5) as quais se encontram no Quadro 2.

Quadro 2 - Formação na área da Administração Escolar: Utilidade do seu desempenho

Categories	Frequência	Percentagem	Sujeitos
<i>C1. Formação desenvolvida na área</i>	4	36,36%	E1 E2 E3 E6
<i>C2. Gestão de pessoal</i>	2	18,18%	E1 E6
<i>C3. Actividades com os alunos</i>	1	9,09%	E1
<i>C4. Dedicção</i>	2	18,18%	E3 E4
<i>C5. Complementar à experiência</i>	2	18,18%	E5 E7

- Formação desenvolvida na área (C1)

Conhecimentos no domínio. E₁

Existe muita investigação nesta área que devemos conhecer, actualizando-nos. E₂

A formação em Administração Escolar ajuda, sem dúvida, a melhorar o desempenho. Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. E₃

Muito importante. Foi a formação desenvolvida no âmbito do Código de Procedimentos Administrativos. E₆

- Gestão de pessoal (C2)

Conhecimentos no domínio, facilidade nas relações humanas e gestão de pessoal. E₁

Contribui igualmente para uma boa gestão, se não mais otimizada, dos recursos humanos. E6

- Actividades com os alunos (C3)

Dinamização de actividades com alunos, resolução de problemas disciplinares. E1

- Dedicção (C4)

Revela-se essencial, mas as pessoas devem possuir características facilitadoras da assimilação de todos os cursos do mundo, mas se não for trabalhador, empenhado, assíduo e pontual, as situações não se solucionam. E3

É importante, mas se as pessoas não possuírem um perfil, até podem ter todos os cursos do mundo, mas se não for trabalhador, responsável, assíduo e pontual, as situações não se solucionam. E4

- Complementar à experiência (C5)

É importante, mas complementar à experiência. E5

Existem determinados défices ao nível da nossa experiência profissional que se não pudessemos recorrer a cursos de formação profissional, seria impossível com a formação que tínhamos de resolver determinados problemas da escola. E7

Das categorias que emergiram da questão de a formação na área da Administração Escolar ajudar a um melhor desempenho das suas funções, a que mais respostas reuniu foi a formação desenvolvida na área (N=4; 36,36%), como forma de actualização de conhecimentos (E1, E2, E3, E6), seguindo-se a categoria dedicação (N=2; 18%), ou seja, uma das condições *sine qua non* para se obter sucesso nas tarefas desenvolvidas, como forma de se pragmatizar o aprendido, é a dedicação ao papel desempenhado enquanto Presidente do Conselho Executivo, como o afirmam os E3 e E4.

Como forma de reforçarmos estes pressuposto, transcrevemos o discurso do E2: *Sem uma formação em Administração Escolar existiriam muitas mais lacunas. [...] Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. Porque os meus colegas fizeram desta forma, irei fazê-lo também. Uma formação especializada é um valore acrescentado. A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E aí existem muitas escolas que ainda não possuem esta formação.*

Da questão nº 10 “Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)” apurámos quatro categorias, como se pode observar no quadro nº 3: *Facilita* (C1); *Melhoria no desempenho* (C2); *Realidade Educativa* (C3); *Alternativas de funcionamento do sistema educativo* (C4).

Quadro 3 - A formação e o desempenho de funções

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Facilita</i>	1	10%	E1
C2. <i>Melhoria no desempenho</i>	6	60% %	E2 E3 E4 E5 E6 E7
C3. <i>Realidade educativa</i>	2	20%	E2 E3
C4. <i>Alternativas de funcionamento do sistema educativo</i>	1	10%	E5

- *Facilita* (C1)

Dá o seu contributo mas não é fundamental. E₁

- *Melhoria no desempenho* (C2)

Abre-nos novos horizontes, porque nós somos tendencialmente “pessoas de rotina” e quando nos vemos obrigados a confrontarmos com coisas diferentes devemos questionarmo-nos. E₂

Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. E₃

Ajudar a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos. E₄

Ajudando a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas. E₅

Permitiu a aquisição e adopção de estratégias e a retirada de conclusões mais fáceis. E₆

Existe uma série de conhecimentos que nós adquirimos que apenas com uma formação conseguimos perceber a sua importância e saber utilizá-los. E₇

- Realidade educativa (C₃)

Abre-nos novos horizontes, porque nós somos tendencialmente “pessoas de rotina” e quando nos vemos obrigados a confrontarmos com coisas diferentes devemos questionarmo-nos. E₂

A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E₃

- Alternativas de funcionamento do sistema educativo (C₄)

Ajudando a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos. E₅

No que concerne à opinião dos entrevistados sobre até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções, emergiram 4 categorias, das quais a *melhoria no desempenho* é a que se destaca (N=6; 60%). Alguns dos entrevistados centraram as suas respostas na *Facilita* (N=1; 10%) e na *Realidade Educativa* (N=2; 20%). Apenas um entrevistado (E₅) considerou a que a formação nesta área concede *alternativas de funcionamento do sistema educativo* (N=1; 10%).

No mundo actual, o fenómeno organizacional e o carácter cada vez mais elaborado e diversificado das organizações, tem vindo a assumir uma importância crescente nas sociedades industrializadas, marcadas pela sua constante mutação e complexidade, e crescente globalização. Tal facto, não será alheio a assumpção de uma

maior diversidade de responsabilidades a cargo das organizações, em que o homem se insere, na resolução de uma maior variedade de problemas, individuais e colectivos, na vida em sociedade. Com efeito, nas actuais sociedades modernas tem-se assistido a um, cada vez maior, conjunto de problemas ou actividades, que deixam a esfera privada para ser assumido colectivamente, através das organizações. É no seio das organizações que as pessoas nascem, crescem, divertem-se, são educadas e trabalham, e é a elas que recorrem para satisfazer as respectivas necessidades, individuais e colectivas, indispensáveis à vida em sociedade.

3.1.2. Perspectiva dos Directores dos Centros de Formação

Quadro 4 e 5 - Desenvolvimento de cursos na Área da Gestão e Administração Escolar

<i>Sim</i>	3	75%
<i>Ainda não</i>	1	25%

- Pretendeu-se “saber se os professores dos Centros de Formação já desenvolveram cursos na Área da Gestão e Administração Escolar (ou afim) e qual o nível de adesão e interesse relativamente aos mesmos”. Assim, apurámos que a maioria (N=3; 75%) respondeu afirmativamente, apenas 1 disse que não.

CATEGORIAS	RESPOSTAS	TIPO
<i>C1. Estudos para a aquisição de grau</i>	2	Complementos de Formação Área da Organização Escolar e Área do Sistema Educativo
<i>C2. Pós-Graduação ou Formação Especializada em Administração Escolar e Administração Educacional</i>	1	Formação Especializada em Administração Escolar e Administração Educacional

- Dos professores que responderam afirmativamente, 2 já desenvolveram formação na área de Complementos de Formação, Área da Organização Escolar e Área do Sistema Educativo. O outro professor diz possuir formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional.

Da questão nº 5 “Quantas acções propuseram no domínio “em consenso” nos últimos anos?” apurámos cinco categorias, como se pode observar no quadro nº 6: *Ensino Especial, a Inspeção a nível Geral na Educação (1); Administração Escolar– Formação Administrativo-Burocrática (C2); Formação Contínua de Professores (C3); Ainda não existem (C4); acabámos por investir noutras áreas (C5).*

Quadro 6 - Acções propostas no domínio “em consenso” nos últimos anos

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Ensino Especial, a Inspeção a nível Geral na Educação</i>	2	33,33%	E1 E2
C2. <i>Administração Escolar – Formação Administrativo-Burocrática</i>	1	16,66%	E2.
C3. <i>Formação Contínua de Professores</i>	1	16,66%	E2
C4. <i>Ainda não existem</i>	1	16,66%	E3
C5. <i>Acabámos por investir noutras áreas</i>	1	16,66%	E4

- *Ensino Especial, a Inspeção a nível Geral na Educação (C1)*

Os cursos desenvolvidos nesta escola tem sido o Ensino Especial, a Inspeção a nível Geral na Educação. E₁

O VISPROF pode ainda organizar Formação Especializada, tendo isso acontecido, uma vez através de um protocolo com uma Escola Superior de Educação do país, na área da Educação Especial. E₂

- *Administração Escolar – Formação Administrativo-Burocrática (C2)*

A Administração Escolar aparece apenas um bocadinho para o pessoal não docente, com temáticas mais relacionadas com a parte administrativo-burocrática, do que de facto a administração educacional. E₂

- Formação Contínua de Professores (C3)

Na actualidade a nossa concepção de formação está mais orientada para a formação contínua de professores. Propusemos várias acções que habitualmente não têm grande clientela. Este ano tivemos que nos cingir mais às áreas prioritárias definidas pelo Ministério: o Português, Inglês e a Matemática para o 1.º Ciclo, as Ciências Experimentais e as Necessidades Educativas Especiais para os restantes níveis de ensino. E2

- Ainda não existem (C4)

Por enquanto esse curso ainda não existe, motivo pelo qual ainda não dispomos de qualquer plano relativamente ao mesmo, uma vez que estamos agora a trabalhar nele. Mas é lógico que um Curso desses deva possuir uma quantidade alargada de disciplinas capazes de constituir um corpo substancial na administração escolar. E3

- Acabámos por investir noutras áreas (C5)

Uma escassa parte dos nossos planos de formação, uma vez que acabámos por investir noutras áreas. E4

Procurámos saber quais as acções propostas no domínio “em consenso” nos últimos anos, do que verificámos que sobressaem as Acções no âmbito do Ensino Especial, a Inspecção a nível Geral na Educação (N=2; 33,33%). O E2 referiu ainda que promovem Acções a nível da Administração Escolar – Formação Administrativo-Burocrática, destinadas a Pessoal não docente e ao nível da Formação Contínua de Professores. O E3 referiu que o Centro de Formação ainda não as promoveu. Por fim, salienta-se que o E4 diz que as Acções são ainda escassas e que o Centro de Formação tem investido noutras áreas.

Face a estas respostas, consideramos que se devem promover mais Acções de Formação, quer para o pessoal docente, quer para o não docente, direccionadas para uma formação contínua. Desta feita, o objectivo da formação contínua centra-se essencialmente no desenvolvimento de uma dinâmica de formação capaz de mobilizar os diferentes actores das escolas na construção do seu próprio plano de formação que resulte na construção participada de soluções inovadoras para os seus problemas, porque

a formação não se esgota na formação, nem se esgota nos créditos. A formação tem um objectivo e esse objectivo é fazer com que nas escolas se ensine melhor e se aprenda mais. É que cabe à escola o direito de promover activa e conscientemente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com os quais trabalha, de se envolver na promoção de valores e princípios morais da comunidade onde a escola se insere.

3.2. Funções e Perfis Profissionais dos Presidentes dos Conselhos Executivos

3.2.1. A perspectiva dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Relativamente à questão nº 6 “O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?” apurámos três categorias, referenciadas no quadro 7: *Pressão profissional* (C₁); *Interesse e motivação (intrínseca e extrínseca)*; (C₂) *Experiência profissional* (C₃).

Quadro 7 - Razões da candidatura ao lugar e as motivações inerentes a essa decisão

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Pressão profissional</i>	1	9,09%	E ₁
C2. <i>Interesse e motivação (intrínseca e extrínseca)</i>	4	36,36%	E ₂ E ₃ E ₆ E ₇
C3. <i>Experiência profissional</i>	6	54,55%	E ₁ E ₂ E ₃ E ₄ E ₅ E ₆

- *Pressão profissional* (C₁)

Pressionado por colegas, formação de base e experiência. E₁

- *Interesse e motivação (intrínseca e extrínseca)* C₂

Após ter concluído o Mestrado nesta área despertou em mim o interesse em experimentar nesta área o que pode ser feito e portanto acabei por me candidatar. E₂

Gosto e interesse que tive sempre mesmo no campo académico e profissional pela área da gestão. E₃

Nesta escola foi um convite de um professor [...]que me estimulou. Achei-me com apetência para o cargo por exigir um nível de responsabilidade que considerava que eu possuía. E₆

Já tinha alguns anos de profissão e tendo sempre estado ligado à Administração de empresas, era, no fundo, o bichinho que já existia e foi mais um desafio profissional. E₇

- Experiência profissional (C3)

As pessoas vão treinando e praticando uma nova estrutura e a “grande tarimba” de que conseguimos efectivamente fazer as coisas e desenvolver capacidades, o que se torna fundamental. E₁

Posteriormente criei com colegas meus um projecto interessante para implementar na escola e resolvi avançar. E₂

Pensava criar cursos alternativos aos alunos justificados pelo grande abandono e insucesso escolar. E₃

Possuía experiência, tinha ajudado a abrir esta escola e a própria motivação dos colegas. E₄

Tinha experiência, tinha contribuído para a abertura desta escola e a própria motivação dos colegas. E₅

Eu tenho 32 anos de carreira e já estive várias vezes em cargos destes ao longo da minha carreira. E₆

Questionaram-se os entrevistados sobre o que os levou a candidatarem-se ao lugar e sobre quais as motivações inerentes a essa decisão, do que se verificou que a maioria (N=6; 54,55%) considerou a experiência profissional, seguindo-se o interesse e a motivação (intrínseca e extrínseca) (N=4; 36,36%), de acordo com os E₂, E₃ e E₆. Ainda neste âmbito se destaca o E₁ que acrescentou a pressão profissional. Mediante estas respostas, continua a verificar-se que o motivo basilar da formação em Administração Escolar é a experiência profissional, a conjugação da teoria à prática, uma vez que existem várias falhas ao nível da prática que só se conseguem alterar, reflectindo sobre a diferença que existe entre liderar e gerir uma escola. Deste modo, há a necessidade de se projectar a organização educativa num construto, que necessita de uma equipa especializada na área.

Estes princípios são corroborados pelo discurso do E2:

Não é só quem tem uma licenciatura, mestrado ou doutoramento em Administração Escolar que é um bom líder. Também não é só pela prática que isso acontece, mesmas pela combinação das duas. É um pouco como se de uma “barragem” se tratasse. Se esta de repente tiver duas ou três fissuras, escapa-se a força da energia. Deve então possuir-se a capacidade de tapar constantemente essas fissuras na gestão e na administração através dessa formação contínua. Ou seja, é como uma revisão anual da forma como a barragem se estrutura e se mantém firme e segura. Isto só se adquire trabalhando, lendo, pesquisando, reformulando, debatendo muitos assuntos para a tomada de decisão.

Relativamente à questão 13 “Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?” emergiu uma categoria: *Responsabilidades de gestão* (C1), de acordo com o quadro 8.

Quadro 8 - Responsabilidades assumidas nas funções de director escolar

Categorias	Subcategorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Responsabilidades de gestão</i>	- Gestão Pedagógica - Gestão logística - Gestão Administrativo-Financeira - Gestão de Pessoal	7	100%	E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7

- *Responsabilidades de gestão* (C1)

Administração – Finanças – Pessoal – Tudo, excepto SASE (Serviços de Apoio à Acção Educativa) E1

Uma escola deve existir não só para professores, mas sobretudo para o crescimento, desenvolvimento dos seus alunos e desenvolvimento e aplicação de mecanismos pedagógicos. E2

Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos. E3

A função pedagógica é fundamental. Se os professores estiverem interessados, dedicados com os mecanismos pedagógicos que desenvolvem relativamente à instrução e progressão dos alunos, se reflectirem sobre o trabalho realizado durante o ano lectivo, se os professores de apoio também o fizerem, se os pais forem envolvidos nas aprendizagens dos alunos, eu acho que estou a fazer o meu papel ao incentivar isto. Também me é determinado por lei e me preocupa o papel administrativo, financeiro. A minha visão diz-me que tudo isto tem de ir ao encontro daquilo que os alunos necessitam. Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos. E4

Toma as decisões, actua disciplinarmente sobre pessoal docente, não docente e sobre os alunos. E5

As responsabilidades são gerais a toda a escola. Responsabilidades pedagógicas, administrativas, financeiras. E6

Responsabilidades financeira, pedagógicas, administrativas, todas as que estão na legislação. E7

Entre as responsabilidades assumidas nas suas funções de director escolar, encontrámos uma categoria *Responsabilidades de gestão* (N=7; 100%) da qual emergiram as seguintes subcategorias: Gestão Pedagógica; Gestão logística; Gestão Administrativo-Financeira e Gestão de Pessoal.

De acordo com estas opiniões, julgamos que o líder deve delegar competências, mas não responsabilidades, o que requer um grande poder de orientação e capacidade de transmissão de normas e conhecimentos, no seu sentido mais amplo, uma vez que o funcionamento da escola é o seu “cartão de visita” perante toda a comunidade. A este compete-lhe também tomar as decisões, actuar disciplinarmente sobre pessoal docente, não docente e sobre os alunos, requerendo, igualmente, a capacidade de gestão dos recursos humanos.

Dado que são os membros de uma organização que fazem dela aquilo que ela é e que a sua imagem resulta da interacção desses membros, torna-se, então, necessário

tomar conhecimento e interpretar os aspectos condicionantes do rendimento e da vivência diária desses sujeitos. Tal facto poderá permitir captar valores, normas e expectativas que estejam, explícitos ou implícitos, na organização escola e, designadamente, juízos de valor acerca deles. Neste contexto, evoca-se a necessidade do conhecimento das situações e dos factos da vida da instituição escolar, objectivada na viabilidade de produção de diálogo no seio organizacional acerca da eficácia das escolas. Neste quadro, pressupõe-se o desenvolvimento de competências, por parte do líder e da sua equipa, a fim de se criar um sistema de comunicação entre os diferentes participantes da escola, gerador de atitudes positivas em relação à mesma, e de imagens da sua dinâmica e qualidade educativa.

Da questão nº 7 “Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar”, emergiram duas categorias, como se pode observar no quadro nº 9: *Competências de Gestão educativa (C1)*; *Características de liderança (C2)*

Quadro 9 - Competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Competências de Gestão educativa</i>	6	85,7%	E ₁ E ₂ E ₃ E ₅ E ₆
C2. <i>Características de liderança</i>	1	14,3%	E ₄

- *Competências de Gestão educativa (C1)*

Administração de pessoal, gestão da escola e gestão pedagógica também. E₁

Competências em termos pedagógicos na distribuição dos serviços e de perfis. E₂

Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e gestão de conflitos. Poder de decisão baseado num princípio de liderança democrática. E₃

Todas são muito importantes. A gestão de material, económica e humana. E₅

Competências em termos pedagógicos na distribuição do serviço e de perfis – Gestão de recursos humanos. E₆

Tantas...na área administrativa, pedagógica, assim como todas aquelas que estão regulamentadas. E₇

- *Características de liderança (C2)*

Ter muita paciência, persistência. Ter calma, possuir espírito de trabalho, sacrifício, perseverança. Dar um exemplo positivo, ser assíduos, pontuais, responsáveis. E₄

No que se refere à questão das competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar, tendo por base as respostas dos inquiridos, obtivemos duas categorias: C₁ Competências de Gestão educativa (N=6; 85,7%); C₂ Características de liderança (N=1; 14,3%), sendo a primeira a que reuniu o maior número de respostas. Esta categoria, de acordo com os inquiridos, abarca: a gestão pedagógica, administrativo-financeira, gestão das burocracias e de espaços, de conflitos e gestão de material. Para tal, é necessário que se possua um poder de decisão, espírito de trabalho, sacrifício, perseverança e capacidade de administração de pessoal.

Salientamos ainda que qualquer líder é apenas mais um elemento que pertence a uma equipa que trabalha para o mesmo fim. Por conseguinte, tem de se possuir a consciência clara de que ao nível de saberes e competências todos somos seres incompletos e que a partilha de conhecimentos é uma mais valia. Tem de se saber ouvir e partilhar conhecimentos. Mas para tal é pertinente ser-se determinado e possuir poder de decisão baseado num princípio de liderança democrática.

Quanto à questão nº 15 “Quais as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?”, apurámos três categorias, como a seguir se demonstra no quadro nº 10: *Gestão de responsabilidades (C₁); Gestão de recursos humanos e financeiros (C₂); Função pedagógica (C₃).*

Quadro 10 - Funções ou tarefas prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade

Categories	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Gestão de responsabilidades</i>	2	22,22%	E1
C2. <i>Gestão de recursos humanos e financeiros</i>	4	44,44%	E2 E3 E5 E7
C3. <i>Função pedagógica</i>	3	33,33%	E3 E6 E7

- *Gestão de responsabilidades (C1)*

Gestão de pessoal entre pessoal docente e não docente ao nível de responsabilidades e tarefas. E1

É também importante a capacidade de resolução dos problemas do dia-a-dia. E6

- *Gestão de recursos humanos e financeiros (C2)*

Gestão equilibrada de recursos humanos de acordo com as necessidades da escola. E2

Saber motivar as pessoas, saber angariar recursos financeiros, saber geri-los. E7

Todos na organização escolar devem ser pontuais, empenhados, e dispostos a colaborar com a escola, ao nível das actividades, projecto educativo, disponibilidade horária, etc. E3

Todas, mas muito diversificadas que têm a ver sobretudo com a gestão dos recursos, sobretudo os humanos que exigem mais cuidado a fim de satisfazerem as necessidades dos alunos, dos pais, dos professores, funcionários. Ao nível dos recursos materiais, cada vez é mais difícil geri-los, uma vez que os apoios são muito poucos e é preciso fazerem-se muitos malabarismos para eles surgirem. E5

- *Gestão Pedagógica (C3)*

Prioritária, sempre a função pedagógica. E3

O Conselho Pedagógico é um órgão importantíssimo, define as linhas pedagógicas e os projectos educativos a serem desenvolvidos num período de três anos. E₆

Em termos pedagógicos saber criar um clima escola que seja bom para todos os intervenientes e alunos, funcionários, pais, a fim de que na escola haja uma certa tranquilidade onde nos sintamos bem. E₇

No que concerne à questão “*Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?*” constatámos opiniões heterogéneas, das quais emergiram as seguintes categorias: Gestão de responsabilidades (N=2; 22,22%); Gestão de recursos humanos e financeiros (N=4; 44,44%); Função pedagógica (N=3; 33,33%).

A este propósito referimos que a liderança constitui uma das mais importantes influências que se pode exercer em relação ao desempenho das pessoas. E pode dizer-se que a capacidade para o exercício da liderança determina em larga escala a eficácia do líder. Deste modo, e tendo em conta que o processo de liderança é bastante complexo, abraçando uma multiplicidade de funções, umas mais prioritárias do que outras, no entanto, constitutivas de um todo, é primordial que qualquer gestor tenha de receber formação específica para um bom desempenho dessas mesmas funções.

Da questão nº 14, “*Que tipo de barreiras existem face às mesmas?*”, emergiram cinco categorias, as quais se encontram expostas no quadro nº 11: *Ordem financeira* (C1); *Grupos de influência na escola* (C2); *Dificuldades pedagógicas de docentes* (C3); *Barreiras da Gestão de topo* (C5); *Défices em todos os níveis de gestão escolar* (C6).

Quadro 11 - Tipo de barreiras existentes face às suas funções de director escolar

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Ordem financeira</i>	1	14,28%	E ₁
C2. <i>Grupos de influência na escola</i>	2	28,57%	E ₂ E ₃
C3. <i>Dificuldades pedagógicas de docentes</i>	2	28,57%	E ₄ E ₆
C4. <i>Barreiras da Gestão de topo</i>	1	14,28%	E ₅
C5. <i>Défices em todos os níveis de gestão escolar</i>	1	14,28%	E ₇

- *Ordem financeira (C1)*

Barreiras sobretudo de ordem financeira. E₁

- *Grupos de influência na escola (C2)*

A forma como se orienta a gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de força de uma escola. E₂

Um processo de gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de maior influência numa determinada escola. E₃

- *Dificuldades pedagógicas de docentes (C3)*

Ao nível pedagógico sentem-se algumas deficiências por parte de alguns professores e nós sentimo-nos impotentes. E₄

Nós temos orientações e temos de as cumprir. A nível pedagógico temos alguma autonomia, embora com determinados limites, de acordo com as opções de cada escola. E₆

- *Barreiras da Gestão de topo (C4)*

Barreiras ministeriais, camarárias, assim como ao próprio processo de gestão. E₅

- *Défices em todos os níveis de gestão escolar (C5)*

Falta de meios, de recursos materiais, humanos e financeiros. E₇

Relativamente ao tipo de barreiras que existem face ao exercício das funções de cada inquirido, constatámos várias categorias: Ordem financeira (N=1; 14,28%); Grupos de influência na escola (N=2; 28,57%); Dificuldades pedagógicas de docentes (N=2; 28,57%); Barreiras da Gestão de topo (N=1; 14,28%); Défices em todos os níveis de gestão escolar (N=1; 14,28%).

Como podemos verificar todos os inquiridos aludem a obstáculos impeditivos das suas funções, sobressaindo os de natureza financeira e o poder de influência dos grupos nas escolas.

No que concerne à questão nº 9 “Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?” retirámos seis categorias: *Profissional competente e responsável* (C₁); *Conhecimentos legislativos* (C₂); *Nível de assertividade* (C₃); *Grau de adaptabilidade* (C₄); *Humildade dinâmica* (C₅); *Capacidade de liderança* (C₆), como se pode observar no quadro 12.

Quadro 12 - Distinção dos perfis dos administradores profissionais.

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Profissional competente e responsável</i>	7	53,85%	E ₁ E ₂ E ₃ E ₄ E ₅ E ₆ E ₇
C2. <i>Conhecimentos legislativos</i>	1	7,69%	E ₂
C3. <i>Nível de assertividade</i>	1	7,69%	E ₂
C4. <i>Grau de adaptabilidade</i>	2	15,38%	E ₃ E ₇
C5. <i>Humildade dinâmica</i>	1	7,69%	E ₅
C6. <i>Capacidade liderança</i>	1	7,69%	E ₅

- Profissional competente e responsável (C1)

Tem de ter ser uma pessoa humilde para reconhecer as suas falhas, tem de ser um aprendiz permanente ao longo do seu percurso de vida e tem também de saber deixar decidir. E₁

Ser uma pessoa competente, possuir noções claras sobre os objectivos que pretende, estar informado da legislação. E₂

Deve ser uma pessoa assertiva, comunicativa, com capacidade de transmitir uma imagem positiva aos restantes elementos. Deve ser claro no seu discurso, desenvolvendo nos outros uma certa empatia, mas com capacidade de afirmação perante os outros. E₃

É importante ter-se formação, algum jeito para lidar e gerir recursos humanos – encarregados de educação com diferentes qualificações

profissionais, professores, funcionários e alunos, no sentido a conciliar os interesses de todos. E4

Saber adaptar o seu tipo de personalidade e de liderança a todos os que nos rodeiam. E5

É claro que há um perfil, que passa pela honestidade, por uma visão das coisas em termos de inovação, uma visão de futuro. Deve possuir-se uma posição arbitral na resolução de conflitos [...] Em termos de competências é preciso dominar bem as questões, o Código do Procedimento Administrativo, a área dos recursos, a área das relações humanas [...] é preciso sentir a escola. E6

Relativamente às suas características e competências, em primeiro lugar, deve ser competente, saber ouvir e depois ter coragem para decidir. E7

- Conhecimentos legislativos (C2)

Possuir conhecimentos acerca da legislação. E2

- Nível de assertividade (C3)

Deve ser uma pessoa assertiva, comunicativa, com capacidade de transmitir uma imagem positiva aos restantes elementos. E2

- Grau de adaptabilidade (C4)

Deve adaptar-se às características da escola, professores, alunos. E3

Um administrador escolar deve possuir um perfil maleável, de acordo com a sua escola, situações aí vivenciadas, o meio em que se enquadra. E7

- Humildade dinâmica (C5)

A humildade dinâmica, como já referi. Tem de possuir formação de base, científica ao nível da sua especialização. E3

- *Capacidade de liderança (C6)*

Deve saber adaptar o seu tipo de personalidade e de liderança a todos os que nos rodeiam. Es

Procurámos saber como é que os inquiridos distinguem os perfis dos administradores profissionais, tendo em conta a existência de um perfil ideal e quais as suas características e competências específicas. Assim, verificámos as seguintes categorias: C₁. Profissional competente e responsável (N=7; 53,85%); C₂ Conhecimentos legislativos (N=1; 7,69%); C₃ Nível de assertividade (N=1; 7,69%); C₄ Grau de adaptabilidade (N=2; 15,38%); C₅ Humildade dinâmica (N=1; 7,69%); C₆ Capacidade liderança (N=1; 7,69%).

Sobressai das opiniões dos entrevistados que um líder é alguém que se deve situar num processo de aprendizagem e acção reflectida, já que, é através da abertura permanente para aprender, reflectindo sobre a experiência, que as pessoas se desenvolvem, assim como as organizações e a sociedade

Nunca é demais afirmar que só desenvolvimento de uma escola aberta à cooperação pode resultar num sistema educativo de qualidade, uma vez que este permite a consolidação de redes de comunicação, horizontal e vertical, favorecedoras da satisfação das necessidades de toda a Comunidade Escolar.

Refere-se também que estes resultados demonstram que como cada escola tem uma cultura diferente, também as competências do seu administrador têm de ser compatíveis com essa diferença. Daí ser impossível definir um único perfil ideal de um administrador escolar.

3.2.2. Perspectiva dos Directores dos Centros de Formação

Da questão nº 10 “Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?”, resultaram quatro categorias, expostas no quadro nº 13: *Habilitação literária superior (C₁); Crescimento pessoal e profissional (C₂); Formação em gestão financeira (C₃); Gestão de recursos humanos (C₄).*

Quadro 13 - Competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar

Categories	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Habilitação literária superior</i>	1	20%	E1
C2. <i>Crescimento pessoal e profissional</i>	1	20%	E2
C3. <i>Formação em gestão financeira</i>	1	20%	E3
C4. <i>Gestão de recursos humanos</i>	2	40%	E3 E7

- *Habilitação literária superior (C1)*

Possuindo uma habilitação superior, que embora não dê grau, dá efectivamente currículo, a pós-graduação revela-se fundamental para essas pessoas. E₁

- *Crescimento pessoal e profissional (C2)*

Ser uma pessoa idónea, uma pessoa vertical, uma pessoa séria, em quem os outros confiam, uma pessoa justa, discreta, que sabe guardar sigilo daquilo que deve ser guardado, que sabe utilizar as informações que recolhe sem invadir privacidades, sem humilhar, discreto, sensível, com inteligência, com equilíbrio emocional, uma pessoa com maturidade são os requisitos fundamentais numa componente humana. Depois necessita ainda de ter competência na área científica e pedagógica, de conhecer a escola. Hoje a escola funciona com base em três grandes instrumentos de autonomia, em que se vê a grande capacidade que a escola possui para construir, desenvolver e avaliar ou seja o projecto educativo de escola, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma. E₂

- *Formação em gestão financeira (C3)*

São múltiplas. Deve possuir um background alargado, um domínio mais alargado e objectivo relativo a perspectivas económicas, de finanças, assim como a outros níveis de gestão. Existe no entanto uma outra componente. E₃

- Gestão de recursos humanos (C4)

A capacidade de Gestão democrática numa escola, a capacidade de promover a participação de todos os elementos intervenientes na comunidade educativa e a competência de liderança numa perspectiva democrática. E₄

Também ela é essencial no que se refere ao domínio das relações humanas. E₃

Relativamente às competências inerentes às responsabilidades de direcção escolar, verificámos as seguintes categorias: C1 Habilitação literária superior (N=1; 20%); C2 Crescimento pessoal e profissional (N=1; 20%); C3 Formação em gestão financeira (N=1; 20%); C4 Gestão de recursos humanos (N=2; 40%).

Como podemos constatar a gestão dos recursos humanos foi a razão mais indicada, uma vez, segundo julgamos, pode ser perspectivada no sentido da utilização das capacidades e talentos dos intervenientes de uma escola com vista à concretização dos objectivos escolares. A utilização adequada dessas pessoas envolve o pleno uso do respectivo potencial na prossecução desses objectivos. Assim, a gestão dos recursos humanos abrange um conjunto de pessoas, cuja coordenação possibilitará à escola enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que se lhe colocam.

Neste âmbito, acresce dizer que a participação dos professores na gestão da escola pode desempenhar um papel central para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objectivos educativos, no pressuposto de que a sua participação pode consubstanciar-se numa dimensão do próprio processo educativo, podendo os professores ser considerados gestores de situações educativas. Mas tal situação requer que se manifestem, a nível do Conselho Executivo, uma gestão orientada para a participação conjunta em projectos, a fim de se contrariarem os constrangimentos à plena participação dos professores na gestão escolar e a debilidade desse processo. Tem

de haver uma abertura dos órgão de gestão em utilizar ideias ou sugestões dos professores acerca de questões relativas à vida escolar, se bem que de uma forma direccionada para os objectivos delineados por esse órgão de gestão.

Da questão nº 6 “Qual o nível de adesão?”, constatámos duas categorias: elementos que pertencem aos Conselhos Directivos; directores de turma, elementos que integram os Conselhos Pedagógicos (C1); Número excedente (C2), como se pode ver no quadro nº 14.

Quadro 14 - Nível de adesão a essas propostas de Acção de Formação

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
<i>C1. Elementos que pertencem aos Conselhos Directivos; directores de turma, elementos que integram os Conselhos Pedagógicos</i>	2	50%	E ₁ E ₃
<i>C2 Número excedente</i>	2	50%	E ₂ E ₄

- Elementos que pertencem aos Conselhos Directivos; directores de turma, elementos que integram os Conselhos Pedagógicos (C1)

O nível de adesão inclui não só os elementos que pertencem aos Conselhos Directivos, como também outros cargos de Direcção como os directores de turma, elementos que integram os Conselhos Pedagógicos entre outros nessas escolas. A grande motivação aqui é a de melhorarem os seus conhecimentos. E₁

Eu penso que será um curso que irá ter muitos interessados, uma vez que actualmente a vida das escolas enquanto organização exige, efectivamente, uma formação dessa área e quem está à frente dos órgãos de direcção, assim como todo o seu staff, também todos os profissionais de ensino deviam possuir uma formação especializada nessa área. E₃

- Número excedente (C2)

O nível de adesão não é grande, E₂

Sempre que propusemos esses e outros tivemos sempre o número de formandos necessários para a constituição das turmas e, muitas vezes, com um número excedente relativamente a essa constituição. E₄

Quanto ao nível de adesão a essas propostas de Acção de Formação, as respostas dos professores pertencem, com igual percentagem, aos Conselhos Directivos; directores de turma, elementos que integram os Conselhos Pedagógicos (N=2; 50%) e em número excedente (N=2; 50%).

Julgamos que estas Acções de Formação deveriam abarcar um maior número de interessados, uma vez que, contemporaneamente, a vida das escolas, enquanto organização, exige, efectivamente, uma formação nessa área, não só para quem está à frente dos órgãos de direcção, assim como para todo o seu *staff*. De acordo com os entrevistados, também todos os profissionais de ensino têm o mester de possuir uma formação especializada nessa área.

Da questão nº 13 “Qual o nível de ensino que mais adere a este tipo de formação? Qual o grupo disciplinar mais interessado?” retirámos quatro categorias, como se podem observar no quadro nº 15: *Professores do 2º Ciclo (grupo da área de Humanidades) C1*); *Professores dos 2º. e 3º. Ciclos e os do Ensino Secundário (C2)*; *Grupo de Ciências Exactas (C3)*; *Equitativa aderência de grupos (C4)*.

Quadro 15 Nível de ensino que mais adere a este tipo de formação e qual o grupo disciplinar mais interessado

Categories	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Professores do 2º Ciclo (grupo da área de Humanidades)</i>	1	25%	E ₁
C2. <i>Professores dos 2º. e 3º. Ciclos e os do Ensino Secundário</i>	1	25%	E ₂
C3. <i>Grupo de Ciências Exactas</i>	1	25%	E ₃
C4. <i>Equitativa aderência de grupos</i>	1	25%	E ₄

- *Professores do 2º Ciclo (grupo da área de Humanidades) (C1)*

Mais o 2º. Ciclo. Os professores com formação em Português e História, em Português e Línguas, sobretudo os alunos de áreas de Humanidades. E₁

- *Professores dos 2º. e 3º. Ciclos e os do Ensino Secundário (C2)*

O 2º. e 3º. Ciclos de ensino e secundário, embora continuando a dizer que é muito restrita a adesão. No entanto o pessoal não docente adere mais do que o pessoal docente. E₂

- *Grupo de Ciências Exactas (C3)*

O grupo das ciências exactas, porque tratará de gestão e de administração, assim como poderá ter outro grupos de pessoas que visem mais a abordagem de aspectos relacionados com a gestão das relações humanas. E₃

- *Equitativa aderência de grupos (C4)*

Não há nenhum nível de ensino que adira mais em termos da sua taxa de incidência. E₄

No que concerne ao nível de ensino que mais adere a este tipo de formação e qual o grupo disciplinar mais interessado, observámos uma certa heterogeneidade. Assim, temos: Professores do 2º Ciclo (grupo da área de Humanidades) (N=1; 25%); C₂ Professores dos 2º. e 3º. Ciclos e os do Ensino Secundário (N=1; 25%); C₃ Grupo de Ciências Exactas (N=1; 25%); C₄ Equitativa aderência de grupos (N=1; 25%).

Estes resultados demonstram que a área de Administração Escolar começa a interessar a um vasto público de docentes, provavelmente porque estas pessoas visam uma abordagem de aspectos relacionados com a gestão das relações humanas. Contudo, salientamos que tudo depende das pessoas e dos seus interesses.

A opção de se investigar algo acerca do passado baseou-se no facto de se poder considerar que o passado sustenta o presente e se apresenta como um contributo que permitirá visualizar o modo como os intervenientes perspectivam o futuro. Fazer lembrar o passado poderia também consubstanciar-se numa melhor compreensão das vivências presentes dos intervenientes na vida escolar, onde o futuro deverá ser pensado.

Da questão nº 8 “Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?”, apurámos três categorias: Formação Especializada?” (C₁); *Desenvolvimento Holístico* (C₂); *Facilita a elaboração e pragmatização de projectos* (C₃), representadas no quadro nº 16.

Quadro 16 - Conceptualizações sobre a utilidade da formação desenvolvida

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Formação Especializada</i>	1	25%	E ₁ E ₂
C2. <i>Desenvolvimento holístico</i>	2	50%	E ₂ E ₃
C3. <i>Facilita a elaboração e pragmatização de projectos</i>	1	25%	E ₄

- *Formação Especializada* (C₁)

Sim. As pós-graduações, as pessoas procuram-nas com o ensejo de melhorarem os seus conhecimentos, do que propriamente por outros motivos. E₁

Sim. Oferece uma série de conhecimentos científicos E₂

- Desenvolvimento holístico (C2)

Desenvolve nos docentes uma vertente mais analítica, mais reflexiva, interpretativa da administração educacional, também inclui uma outra vertente profissionalizante, virada também para a prática [...]
A importância da formação passa por diversos níveis como a formação desenvolvida, pela própria maneira de ser do gestor. Ele deve ser também um bom líder, a fim de saber gerir espaços, tempos, processos, dinheiro, mas é importante saber também liderar projectos. E₂

Claro que sim. Em primeiro lugar a nível pessoal relativamente à própria pessoa, uma vez que a pessoa acaba por se sentir enriquecida com uma mais valia na sua própria formação, depois a transposição para a função que desempenha a nível profissional e aí acho que é inevitável esse plasmar do conhecimento que se adquire na formação e a sua transposição para a função que se desempenha. E₃

- Facilita a elaboração e pragmatização de projectos (C3)

Sim. Não só a concepção como a execução dos planos que idealizámos. E₄

No que se refere às conceptualizações sobre a utilidade da formação desenvolvida, segundo os inquiridos, várias foram as razões apontadas pelos mesmos. Assim, destacam-se a *Formação Especializada* (N=2; 50%) e o *Desenvolvimento Holístico* (N=2; 50%). O E₄ considera que muitas das pessoas que recorrem a este tipo de formação o fazem porque lhes facilita a elaboração pragmatização de projectos.

Desta feita, julgamos pertinente transcrever o registo de unidade do E₂, uma vez que elucida a mais valia desta formação, enriquecendo a prática de quem ingressa nela:
São cursos onde se deve equilibrar a componente teórica e a componente prática. Torna-se importante desenvolverem-se várias atitudes relacionadas com a motivação. A forma de ser, de estar, o ser ou não ser capaz de motivar, de comunicar, de mobilizar os diferentes actores, possuir ou não uma perspectiva aberta potenciando uma crítica,

o ser ou não capaz de desenvolver uma cultura profissional de participação activa e reflexiva, de potenciar uma crítica reflexiva numa avaliação permanente, de criar uma cultura de auto-avaliação nos diferentes actores. Ser capaz de mobilizar os diferentes actores para que se inter-relacionem, quebrando as barreiras dos sectores e dos níveis de ensino, conseguir ter uma atitude de coesão construindo a unidade da escola, na diversidade dos actores.

No que concerne à questão nº 11 “Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das mesmas funções. Porquê?”, emergiram três categorias: *Aquisição de capacidades e conhecimentos (C1)*; *Ajuda a desempenhar melhor as funções (C2)*; *Transformação das práticas profissionais (C3)*, como se pode verificar no quadro nº 17.

Quadro 17 - Contributo da formação na área da administração escolar para um melhor desempenho dessas funções

Categorias	Frequência	Percentagem	
<i>C1. Aquisição de capacidades e conhecimentos</i>	2	50%	E ₁ E ₂
<i>C2. Ajuda a desempenhar melhor as funções</i>	1	25%	E ₃
<i>C3. Transformação das práticas profissionais</i>	1	25%	E ₄

- Aquisição de capacidades e conhecimentos (C1)

Representa uma mais valia e com muitas mais capacidades e conhecimentos que não teriam se não frequentassem essas pós-graduações. E₁

Facilita a aquisição de capacidades e conhecimentos que não teriam se não frequentassem essas pós-graduações. E₂

- Ajuda a desempenhar melhor as funções (C2)

Auxiliando a desempenhar melhor as suas funções. Por outro lado é uma pessoa mais credível, com um outro nível de responsabilidade e é evidente que a aposta vai para o bom desempenho dessas funções por meio de um conhecimento mais aprofundado de conhecimentos. E3

- Transformação das práticas profissionais (C3)

Pode reverter numa mudança das práticas profissionais. [...] E o que a nossa experiência nos diz é que os vários modelos de formação que aqui temos desenvolvido, nomeadamente os Módulos de Formação e as Oficinas de Formação, é das Oficinas de Formação que resultam melhores resultados. E4

Ao nível do contributo da formação na área da administração escolar para um melhor desempenho dessas funções, segundo os inquiridos, permite: C1 aquisição de capacidades e conhecimentos (N=2; 50%); C2 Ajuda a desempenhar melhor as funções (N=1; 25%); C3 Transformação das práticas profissionais (N=1; 25%).

Na realidade a aquisição de novos conhecimentos e práticas profissionais por meio da frequência e participação em cursos de formação em administração escolar, permite uma melhoria e enriquecimento das qualificações técnico-profissionais e mesmo, relacionais entre administradores e gestores escolares, professores, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa – enfim, todo o meio envolvente de qualquer escola.

Simultaneamente a frequência de cursos de formação em administração escolar permite um desempenho mais eficaz das suas responsabilidades, no sentido em que existe uma partilha e comunhão de interesses e princípios com a própria organização educativa.

Importante ainda de salientar as alterações nas práticas profissionais, no sentido de permitir um maior aprofundamento dos modelos de formação, permitindo uma comparação e um ajuste das práticas e linhas de acção das formações a serem desenvolvidas.

No que se refere à questão nº 15 “Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar (?)” emergiram duas categorias, apresentadas no quadro nº 18: *Formação contínua e especializada (C1); Conjugação da teoria e da prática (C2)*.

Quadro 18 - Conceptualizações acerca da formação ser uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar

Categorias	Frequência	Percentagem	
C1. <i>Formação contínua e especializada</i>	3	75%	E1 E2 E3
C2. <i>Conjugação da teoria e da prática</i>	1	25%	E4

- *Formação contínua e especializada (C1)*

Entendo que a frequência de um Curso de Pós-Graduação ou Mestrado induzem muito à reflexão, à ponderação, à análise das situações... de uma forma muito mais inteligível sido que uma pessoa não possuindo uma formação ao longo da vida. E1

Desenvolvimento de uma capacidade investigativa permanente, a ênfase em quadros mais interpretativos e analíticos do que propriamente as reflexões que se fazem nas salas de professores, em que se fala de tudo, mas que generaliza-se uma situação de escola a todo um país, com uma certa linearidade. Acho que é importante para responsabilidade de uma análise de situações de escola, quer na parte educativa, quer na parte administrativa. De facto fornece-lhes um “background” sustentável, sobretudo Pós-Graduações e Mestrados. E2

As formações desenvolvem-se no sentido a que se possam associar a funções e objectivos específicos. E3

- *Conjugação da teoria e da prática (C2)*

Sempre uma mais valia, ao nível da mudança das práticas profissionais é sempre importante, sobretudo, porque

acrescenta no plano da teorização e da estruturação mental dos problemas mais elementares. E4

No que respeita às conceptualizações dos inquiridos acerca da formação ser uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar, obtivemos as seguintes: C1 Formação contínua e especializada (N=3; 75%), C2 Conjugação da teoria e da prática (N=1; 25%).

Tendo em consideração que qualquer formação acrescida, qualquer formação contínua, é indefinidamente uma mais valia quer pessoal, quer profissional, então, a especialização em Administração Escolar assume-se como um outro factor emergente da personalidade da escola, em consonância com o estilo de liderança.

A falta de conhecimentos nesta área pode comprometer a "personalidade da escola", consubstanciada num constrangimento à própria dinâmica escolar, como, por exemplo, a falta de coesão de todos os agentes implicados, por falta de formação e informação. A coesão consubstancia-se como uma característica importante de um grupo. A falta de coesão parece traduzir-se numa fragmentação da própria escola.

3.3. Motivação e Responsabilidade Profissional

3.3.1. A perspectiva dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Quanto à questão nº 11, “Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?”, retirámos cinco categorias, representadas no quadro 19: *Apoios e incentivos das pessoas da Organização (C1); Autonomia (C2); Acesso/promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado (C3); Atractividade pela função (C4); Vontade própria (C5).*

Quadro 19 - Incentivos que existem para o exercício das as suas funções

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
<i>C1. Apoios e incentivos das pessoas da Organização</i>	1	12,5%	E1
<i>C2. Autonomia</i>	1	12,5%	E2
<i>C3. Acesso/promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado</i>	2	25%	E4 E6

<i>C4. Atractividade pela função</i>	3	33,5%	E3 E5 E7
<i>C5. Vontade própria</i>	1	12,5%	E6

- *Apoios e incentivos das pessoas da Organização (C1)*

Apoio de colegas e pessoal não docente. E1

- *Autonomia (C2)*

Maior autonomia, poder de tomada de decisão e reconhecimento. E2

- *Acesso/promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado (C3)*

Desenvolvimento por parte do estado de mais cursos de especialização em administração escolar. E4

A Administração Central devia fazer alguma coisa para incentivar esta tarefa, que é um trabalho difícil. E6

- *Atractividade pela função (C4)*

Poucos ou nenhuns. Mas é o gosto pelo que se faz. E3

Amor à camisola. E5

Isto é mais um bichinho [...] Considero-me um homem empreendedor e gosto de desafios e tenho propensão para a resolução de problemas difíceis. E7

- *Vontade própria (C5)*

O maior incentivo é a vontade própria. E6

De acordo com as respostas dos entrevistados, relativamente aos incentivos que estes consideram existirem para as suas funções, emergiram cinco categorias, das quais

sobressai a Atractividade pela função (N=3; 37,5%), seguindo-se o Acesso/ promoção de Cursos de especialização em Administração Escolar pelo Estado (N=2; 25%). Estando as restantes categoria em paridade de resultados Apoios e incentivos das pessoas da Organização (N=12; 112,5%); Autonomia (N=12; 12,5%) Vontade própria (N=12; 12,5%).

Estas respostas demonstram que os entrevistados têm a consciência de que a Escola, enquanto organização específica que é, à semelhança de outras organizações, é constituída por pessoas que, de uma forma estruturada, trabalham em cooperação, e representam um meio pelo qual determinados objectivos podem ser, colectivamente, atingidos - e que o homem, isoladamente, não consegue alcançar. Todavia, as organizações, enquanto entidades sociais com funcionamento e ambiente próprios, impõem uma lógica particular aos seus membros, orientando os seus comportamentos, as suas decisões e as relações de interdependência. Por outro lado, elas próprias, também dependem das interacções, dos comportamentos e das funções, desempenhadas pelos seus membros na prossecução, qualitativa e eficaz, dos respectivos objectivos organizacionais. Mas para que os seus membros, mormente o líder, possam desempenhar eficazmente os seus papéis têm de crescer pessoal e profissionalmente, num processo de formação contínua.

Da questão 12, “Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?”, apurámos três categorias, como se pode observar no quadro nº 20: *Motivação nas competências que exerce* (C1); *Ligação total* (C2); *Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida* (C3).

Quadro 20 - Ligação entre a motivação e a rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Categorias	Frequência	Percentagem	Sujeitos
C1. <i>Motivação nas competências que exerce</i>	3	42,86%	E1 E6 E7
C2. <i>Ligação total</i>	3	42,86%	E2. E3. E5.

<i>C3. Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida</i>	1	14,28%	E4
---	---	--------	----

- Motivação nas competências que exerce (C1)

Trabalho por gosto e animação. E1

Reforço da motivação era importante. A motivação é no dia-a-dia e é, por nós, pelos colegas mais próximos. E6

Se as pessoas não estiverem motivadas, o resto não aparece. E7

- Ligação total (C2)

Uma ligação de 100%. Estas funções requerem uma dedicação muito grande, com um nível de responsabilidade elevado que se não for cumprido pode implicar penalizações. E2

Uma ligação enorme. Estas funções exigem uma dedicação total, com grandes responsabilidades que se não forem cumpridas podem levar a sanções. E3

A motivação vem do facto de gostarmos daquilo que estamos a fazer. E5

- Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida (C3)

A motivação só vem se eu conseguir cumprir os objectivos que eu defini à partida. Exemplo: se o projecto educativo que definimos, conseguirmos verificar que conseguimos alcançar os resultados previstos, irá desenvolver a nossa motivação. E4

No respeitante à questão, “Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?”, constatámos, face às respostas obtidas, as seguintes categorias: Motivação nas competências que exerce (N=3; 42,86%); Ligação total (N=3; 42,86%); Interesse decorrente do cumprimento dos objectivos definidos à partida (N=1; 14,28%).

Parece-nos muito pertinente que haja o reconhecimento destes factores como susceptíveis de permitir analisar a existência de uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de cada um dos inquiridos, para o exercício das suas funções. Isto porque o conhecimento acerca das organizações e do respectivo funcionamento reveste particular importância, pois, será por seu intermédio que o homem poderá definir e alcançar muitos dos seus objectivos; por outro lado, o conhecimento organizacional, também, poderá constituir um factor a ter em conta para a compreensão do comportamento dos membros da organização, que, reciprocamente, influencia a organização e o respectivo funcionamento.

No que se refere à questão nº 9 “Sente que existe motivação, por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo de ensino em frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar?” surgiram duas categorias, como se pode verificar no quadro nº 21:

Quadro 21 – A motivação dos professores de escolas do 2º. Ciclo do Ensino Básico e a frequência de cursos relativos à temática da Administração Escolar.

Categorias	Frequência	Percentagem	
C1. <i>Alguma adesão</i>	2	50%	E1 E2
C2. <i>Bastante adesão</i>	2	50%	E3 E4

- *Alguma adesão (C1)*

Alguma, sobretudo do 2º. Nível de Ensino. E1

Alguma, sobretudo do 2º., 3º. e Ensino Secundário. E2

- *Bastante adesão (C2)*

Sim. Bastante. Colegas de vários níveis de ensino questionar-nos se iríamos ou não abrir este curso, daí que esta perspectiva esteja já em curso para o próximo ano lectivo. E3

Muita. De todos os ciclos de ensino. E4

Verificámos que 50% (N=2) dos inquiridos dizem que há alguma adesão e motivação por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo do Ensino Básico em

frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar os restantes 50% (N=2) refere que há muita adesão por parte destes indivíduos.

O E2 acrescentou que a grande finalidade desta formação reside essencialmente *em aprofundar mais a noção do sistema educativo em Portugal, a nível macro, a nível meso; abordar a forma como a escola está organizada, quais são as estruturas de gestão de topo e intermédia que existem e as diferentes competências a fim de saber quais as funções da assembleia de escola, do conselho administrativo e executivo.*

Quanto à questão nº 14, “Qual a especialização que os formadores desta área possuem?”, apurámos três categorias, expostas no quadro nº 27: *Professores das áreas das Humanidades (C1); Formação científica e em Ciências Humanas (C2); Mestrado na Área da Administração Escolar (C3).*

Quadro 22 - Especialização que os formadores desta área possuem

Categorias	Frequência	Percentagem	
<i>C1. Professores das áreas das Humanidades</i>	2	50%	E1 E2
<i>C2. Formação científica e em Ciências Humanas</i>	1	25%	E3
<i>C3. Mestrado na Área da Administração Escolar</i>	1	25%	E4

- *Professores das áreas das Humanidades (C19)*

Professores das áreas das Humanidades. E1

Professores das áreas das Humanidades. E2

- *Formação científica e em Ciências Humanas (C2)*

Formação, por um lado, em termos científicos, mas também direccionada para as ciências humanas. E3

- *Mestrado na Área da Administração Escolar (C3)*

Mestrado precisamente na Área da Administração Escolar. E4

Em síntese:

Apurámos que a maioria dos formadores desta área possuem uma formação em Humanidades (N=2; 50%); C2 Formação científica e em Ciências Humanas C3 (N=1; 25%); Mestrado na Área da Administração Escolar (N=1; 25%).

Conclusão

O estudo que tivemos oportunidade de desenvolver debruçou-se sobre a temática da importância da formação em administração escolar para o exercício de responsabilidades de direcção. Passamos a destacar alguns aspectos que consideramos essenciais relativamente a esse mesmo estudo.

Baseados na mesma investigação, consideramos relevante destacar alguns aspectos que consideramos essenciais relativamente ao estudo teórico e empírico que realizámos.

A educação não é entendida apenas como uma aprendizagem transmitida nas escolas, mas deverá ser complementada com formação profissional especializada, que permita que os conhecimentos estejam actualizados e integrados. Baseados nesta asserção axiomática, a escola deverá estar comprometida com a aquisição de conhecimentos do contexto envolvente (empresas, autarquias, associações, etc.), de modo a que o seu *produto acabado* seja uma *matéria-prima* de qualidade que contribua para o desenvolvimento educacional local, regional e nacional.

Toda e qualquer organização educativa deve ter uma postura de *escola sensível e transformacionista*, Escola sensível e transformacionista, quer dizer, uma postura de saber gerir a sua referência de modo a contemplar as necessidades educativas, de administração e gestão dos elementos que integram cada uma das instituições educativas, com a finalidade de ensinar e propor, assim como aperfeiçoar alternativas de preenchimento de lacunas existentes.

A escola em junção com outras organizações, deverá saber manter sistemas intervenientes que devem atender às solicitações das organizações inseridas no seu contexto regional ou nacional, que serão os sistemas clientes, de modo a que as relações entre as duas partes possam definir qual a(s) mudança(s) a introduzir.

A gestão da escola deve ser feita numa perspectiva que se situe entre o médio e o longo prazo de modo a ter o conhecimento real de:

- Cultura organizacional;
- Jogo e papéis dos diferentes actores educativos;
- Condições económicas externas de modo a evitar a aceitação tácita e coerciva de todas as decisões políticas;

- Situações do mercado de trabalho que permitam a montagem em paralelo dos processos de formação de docentes com os processos de ensino e aprendizagem;
- Funcionamento institucional das estruturas internas que poderão ou não condicionar as tomadas de decisões;
- Capacidade de aconselhar os decisores das políticas educativas, reflectindo em cada escola uma melhor eficácia e eficiência.

Mas a existência efectiva de um bom desempenho das funções dos gestores escolares implica que estes se sintam motivados e satisfeitos, factores centrais no processo de qualidade da liderança. Esta relação advém da constatação de que a motivação é um processo psicológico que causa activação, direcção e persistência de um determinado comportamento voluntário e orientado para objectivos específicos. Esta resulta da interacção entre o indivíduo e a situação com o desejo de adoptar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objectivos. É um fenómeno individual, intencional e é um processo que orienta e dinamiza o comportamento. Desta feita, podem considerar-se três elementos fundamentais no campo de acção dos gestores escolares: esforço, necessidade e objectivos.

A motivação tem sido frequentemente apresentada como o conceito central em comportamento organizacional. Este é um tema fundamental na gestão dos Recursos Humanos. Dentro de uma organização, para se conseguirem atingir os objectivos colectivos, torna-se necessário satisfazerem-se desejos e motivações básicas de cada colaborador. A este nível poderemos referir, a título exemplificativo, sentimentos de crescimento individual, reconhecimento profissional e auto-realização, tipos de chefia, clima organizacional.

Como procurámos mostrar, vários estudos demonstram que os factores que provocam a motivação dos indivíduos não são opostos mas sim de natureza diferente dos responsáveis pela insatisfação (ou não insatisfação) com as funções que desempenham no seio da organização. Portanto, esta distinção é importante não apenas para uma compreensão global das funções exercidas nos seus diferentes aspectos, mas também para a compreensão das diferenças das necessidades que os indivíduos procuram satisfazer e, conseqüentemente, no tipo de estímulos que a organização lhe oferece.

As pessoas, no caso concreto os presidentes do Conselho Executivo, estarão mais motivados a ter e a manter um bom desempenho das suas funções quando os

objectivos definidos pela organização são específicos e atractivos, sentindo-se mais comprometidos com eles e recebendo um *feedback* relativo ao seu desempenho, sem que existam constrangimentos às capacidades e oportunidades dos indivíduos alcançarem os seus objectivos profissionais. Todavia, o grupo ou equipa de trabalho tem muita importância neste contexto, uma vez que deve facilitar e aprovar o desempenho, no seio do qual cada um deve representar o tipo de comportamento apropriado, segundo as suas normas, sem acarretar sanções, mas proporcionar recompensas sociais.

Por outro lado, é fundamental realçar que os gestores escolares esperam que o seu esforço e formação específica resultem num bom nível de desempenho e que estes lhes permitam obter resultados positivos no trabalho que valorizam. Ao mesmo tempo consideram que o elevado nível de desempenho deve estar adequado ao nível de recompensas que esperam receber dos parceiros educativos e de toda a comunidade. Estes *ingredientes* podem resultar em atitudes positivas em relação às suas funções, tais como, a satisfação, o envolvimento no trabalho e uma cultura de participação de toda a Comunidade Escolar, a partir das quais os presidentes do Conselho Executivo orientam o seu comportamento, em virtude de todo este processo representar para eles um estado de activação psicológica equilibrada.

Neste âmbito há a acrescentar que os entrevistados consideram que se deve assumir que as consequências, positivas ou negativas, do seu desempenho resultam também da sua vontade e capacidade própria, tendo de se esforçar mais em tarefas mais difíceis, a fim de atingirem níveis superiores de desempenho.

Parece possível definir-se motivação, de modo sucinto, como a vontade do indivíduo exercer um esforço para atingir determinados objectivos que possibilitam a satisfação de necessidades pessoais, que não depende apenas do indivíduo, mas varia conforme as situações. No contexto de trabalho, representa a vontade de atingir determinado nível de desempenho na expectativa de alcançar certas recompensas que o indivíduo valoriza, em suma, a satisfação profissional.

Por fim, reconhece-se que tais medidas só farão sentido se o Governo, as instituições que formam professores, os sindicatos de professores, os actuais e futuros professores, a sociedade em geral assumirem a relevância do papel social dos educadores e professores e a sua dignificação, em termos de formação ao nível de licenciatura, mas também, em termos de revalorização da função que exercem na

sociedade e que transcendem, embora não possam esquecer alguns factores importantes, como os de índole salarial.

Um processo de gestão da escola identifica problemas e crises, como o funcionamento burocrático do quotidiano escolar e suas relações de poder. De outro lado, sobretudo ao nível da análise de experiências, confirmam um crescente processo de democratização da educação e dos seus processos de gestão, assim como o reconhecimento da centralidade da escola e, na escola, da centralidade da aprendizagem, na oferta de uma educação pública de qualidade. Uma intervenção educativa deve contribuir para um processo de emancipação humana. A construção da autonomia sócio-antropológica exige autonomia da escola e dos seus agentes. Autonomia e democratização são dois aspectos indissociáveis do mesmo processo emancipador das pessoas e da humanidade.

No âmbito da investigação empírica desenvolvida consideramos pertinente destacar alguns aspectos retirados das entrevistas realizadas e da análise das respostas às mesmas.

Será justo referir que as mesmas entrevistas beneficiaram, da parte dos sujeitos entrevistados de grande disponibilidade relativamente à importância e caracterização das competências inerentes às responsabilidades de administração e gestão escolar.

A necessidade de serem implementadas mais modalidades de formação para a participação diversificada e abrangente de toda a comunidade é, sem dúvida alguma, uma das principais reivindicações do conhecimento empírico decorrente deste estudo.

Deveremos ainda referir entre os aspectos fundamentais que emergiram, a incongruência entre a escola actual e a necessidade de implementação de novos processos e sistemas organizativos e de gestão, em contraste com as experiências até ao momento desenvolvidas em algumas escolas; a discrepância existente ao nível da dependência e necessidade imperiosa a que os administradores escolares se vêm condicionados actualmente; o paradoxo existente entre a concepção dos processos de gestão e a realidade dos sistemas educativos actuais.

A análise e estudo desenvolvido permitem-nos destacar a importância da implementação de estratégias, que possibilitem o desbloqueamento destas mesmas diferenças. Interessante se tornaria, na nossa opinião, ser desenvolvido um estudo que nos permitisse identificar e implementar na prática as mesmas, no intuito de verificar se

essas mesmas diferenças se verificam com a implementação de novos processos de administração e gestão escolar.

Os condicionalismos inerentes às responsabilidades de administração escolar, advêm da imposição de regras e normas impostas pelas políticas educativas e enquadramento social e comunitário dos respectivos sistemas. Poderemos concluir que os administradores escolares perspectivam que a transformação das organizações escolares é o reflexo da sua actuação e capacidade de intervenção.

A investigação realizada permite-nos concluir que os administradores escolares, alvo do nosso estudo, estão conscientes das responsabilidades e necessidades organizacionais da escola actual, em contraste com o passado. Sentem-se consciencializados dos problemas com que se deparam e da necessidade de desenvolvimento de novos projectos formativos dentro desta temática, convictos de que daí possam advir melhores actuações e opções estratégicas.

Em resposta às interrogações da investigação empírica desenvolvida relativas à verificação se os administradores educativos se sentirão motivados a fazerem face às alterações demasiado céleres, para as quais não foram preparados e, em que medida os mesmos se sentem conscientes das suas responsabilidades educativo-organizacionais, podemos afirmar, e para terminarmos, que os mesmos estarão melhor preparados, segundo os condicionalismos actuais quanto melhor formação adquirirem, de acordo com as imposições da sociedade actual.

Bibliografia

- Abbot, A. (1988). *The system of professions – an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Afonso, A. (1991). *Relações de poder na escola e na sala de aula - Elementos para uma análise sociológica e organizacional*. Cadernos de Ciências Sociais.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In *Supervisão e Formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1994). *Formar-se para formar. Aprender*. (Texto policopiado e gentilmente cedido pela Dr.^a Maria João Amaral).
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (2001). *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. Campinas: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, M. (1987). *Motivação*. Açores: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Alves, J. M. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Apple, M. & Jungck, S. (1990). *No hay que hacer maestro para enseñar esta medida: la enseñanza, la tecnologia y el control en el aula*. Madrid: Revista de educación.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Arroteia, J. (1998). *Introdução à organização e administração educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, M. (2001). *Teses, relatórios e trabalhos escolares - sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Lisboa: Edições A.S.A.
- Barbosa, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Éditions PUF
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1990). *Formar professores para intervir na administração das escolas*. Aprender nº 11, Junho
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Formação e situações de trabalho*, Porto: Porto Editora.
- Bell, L. (1992). *Managing teams in secondary schools*. London: Routledge.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bernard, Y. e Guilleme, P. (1971). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada - na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Blakburn, V. e Moisan, C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les douze états membres de la communauté européenne*. Maastricht: Presses Universitaires Européenes.
- Blat Gimeno, J. e Marín Ibañez, R. (1981). *The education of primary and secondary school teachers*. Paris: UNESCO.

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bridges, W. (1995). *Mudanças nas relações de trabalho*. S. Paulo: MacGraw-Hill.
- Brito, C. (1998). *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brunet, L. (1983). *Le climat de travail dans les organizations*. Montreal: Agence d'Arc.
- Brunet, L. (1989). *Clima de trabalho e eficácia na escola*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno - uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Bush, T. & West-Burnham, J. (1994). *The principles of educational management*. Harlow: Longman.
- Busher, T. (1990). *Negociação e Implementação nas Mudanças Escolares*. Lisboa: Educa.
- Caetano, A. & Carvalho, J. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Campbell, J., Cairns, E. (1994). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York: MacGraw Hill.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Campos, B. P. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola - como elaborar o plano de formação?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E. (1989). *A Burocracia: seus efeitos na organização escolar. Trabalho de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.

- Castro, E. (1990). *Gestão intermédia nas escolas preparatórias e secundárias*. Braga: Universidade do Minho.
- Chambel, M. (1995). *Novos conceitos do estatuto das organizações. Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chiavenato, I. (1992). *Recursos Humanos*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books.
- Ciscar, C. & Uria, M. (1988). *Organización escolar y acción Directiva*. Madrid: Narcea.
- Clímaco, M. (1992). *Monotorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: GEP/ME.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- CNE-Conselho Nacional de Educação (1994). *A educação pré-escolar em Portugal. Pareceres e recomendações*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME.
- Cohen, L., & Manion, L. (1981). *Perspectives on classrooms and schools*. London: Holt, Rinehat & Winston.
- Cohen, L. & Maniom, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Correia, J. & Canário, R. (1989). *ESSE: a investigação-acção como eixo metodológico da formação de professores*. Aveiro: FENPROF.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. (1996). *Imagens organizacionais de escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (1997). *O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (1999). *Organização escolar e desenvolvimento curricular: legislação base*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.; Mendes, N. & Ventura, A. (2002). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/ professores*. Estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. e outros (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir (relatório da UNESCO)*. Porto: ASA.
- Demailly, L. (1991). *Le collègue: crise, mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Dias, F. (2001). *Sistemas de comunicação, de cultura e de conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions la formation.
- Donnelly, J., Gibson, J. & Ivancevich, J. (2000). *Administração: princípios de gestão empresarial*. Amadora: MacGraw Hill.
- Esteve, J.M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, Lda.
- Eurydice (1991). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/ME.
- Etzioni, A. (1967). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Fayol, H. (1981). *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas.
- Ferreira, J., Neves, J., & Abreu, P. (1996). *Psicologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Ferreira, J.; Neves, J. e Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mc-GrawHill.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar - teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar. Braga, análise social e organização da educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. e Machado, J. (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Porto: A.S.A.
- Formosinho, M. (2002). Menores em perigos/ menores perigosos: perspectiva jurídica e psicológica. In, *Actas do Simpósio Internacional e Multidisciplinar sobre crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garvin (1993). *Building a learning organization*. Harvard Business Review.
- Gibson, J. et al. (1981). *Organizações: comportamento, estrutura, processos*. São Paulo: Atlas.
- Ghilarde, F. Spallarosa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições Asa.
- Hall, R. (1984). *Organizações: estrutura e processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Hampton, D. (1991). *Administração, comportamento organizacional*. S. Paulo: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Holton, B. & Holton, C. (1998). *O livro de ouro da liderança e chefia*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives - recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck - Wesmael.
- Hutmacher, W. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesuíno, J. C. (1996). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Koontz, H. (1987). *Administração*. São Paulo: Pioneira.
- Kormondy, E. (1985). *Conceptus de ecologia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lacerda, A.; Andrade, C. e Mateus, F. (2001). *Motivação e satisfação – hoje e amanhã*. Viseu: Instituto Piaget.
- Lemos, J. e Silveira, T. (1998). *Autonomia e gestão das escolas*. Legislação anotada. Porto: Porto Editora.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Paris: Dunod.
- Lima, L. (1988). *A gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Lima, L. C. (1988). *Modelos de organização das escolas básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1992). *O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do generalismo e da educação. In Educação e Formação ao longo da vida. *Inovação*.
- Lima, L. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas em Portugal (1986-1996). In VÁRIOS. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos* (Vol. I). Lisboa: Comunidade Europeia/ Ministério da Educação.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições A.S.A.
- Mcgilletal (1992). *User satisfaction as a measure of success in end user application development: an empirical investigation*. Boston: Idea Group Publishing.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Bóston: University Press.
- March, J. & Simon, H. (1979). *Les organisations*. Paris: Dunod.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, R. (1999). *Dos problemas da ambiguidade semântica em um modelo de tradução automática baseado em interlíngua*. Brasil: UNL.
- Martins, A.M. e Arroiteia, J.C. (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivacion y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, SA.
- Maximiano (1992). *A introdução à administração*. São Paulo: Editora Atlas..
- Mélèse, J. (1979). *Approches systhéchiques des organisations – vers l'enterprise à complexité humaine*. Paris: Ed. Hommes et Techniques.
- Meyer, John W. and Brian Rowan. 1977. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*.

- Michel, S. (1983). *Motivação, satisfação e implicação*, in Nicole Aibert et al. Ed.: *Management – Aspects humains et organisationels*. Porto: RES.
- Mills, D. e Friesen, B. (1992). *The learning organization*. London: European Journal,
- Minicuccia, A. (1989). *Psicologia aplicada à administração*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Ministério da Educação (1992). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGEF.
- Ministério da Educação (1993). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGEF.
- Ministério da Educação (1994). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGEF.
- Ministério da Educação (1995). *A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DepGef/ME.
- Moreno, J. (1998). *Motivação de professores. Estudo de factores motivacionais em professores empenhados*. Braga: Revista Portuguesa de educação.
- Nelson, B. e Economy, P. (2003). *Gestão para Totós*. Porto: Porto Editora.
- Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores, Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. et al. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (Org) (1995). *Profissão de professor*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1993). *As Escolas e a qualidade*. Porto: ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J.. (2002). *A supervisão na formação de professores II - da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. (1991). *A educação, a escola e a estratificação social - elementos de análise sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Parkins, F. (1979). *Marxism and class theory, a bourgeois critique*. Londres: Tavistock.

- Paisley, A. (1981). *Organization and management in schools*. Londres: Longmain.
- Pessoa, F., (s/d). *Páginas íntimas e de auto-interpretação*. Lisboa: Edições Ática.
- Pires, E. et al. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: ASA.
- Poledão, M^a. e Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Quintela, O. (1994). *Clima de escola - estudo de um caso: Uma escola secundária dos arredores de Lisboa*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Quivy, R.; Campenhoudt, Luc V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1999). *Comunicação nas organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Revez, M. H. (1997). *Gestão escolar: liderança e clima de trabalho*. Estudo de uma escola. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial - motivação e liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Robbins, S. (1999). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: LCT Editora.
- Rodrigues-Lopes, A. (2001). *La formation des enseignants un problème de notre temps*. Université de Mons-Hainaut: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Sarmiento, M. e Formosinho, J. (1992). *A dimensão sócio-organizacional da escola – comunidade educativa*. Braga: II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógica de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorara a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schein, E. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil.
- Sedano, A & Perez, M (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Ed. Cíncel.

- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (1990). The leader's New York: building learning organization. *Sloan Management Review*.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*.
- Simão, V. (1973, (s/d.) *Democratização do Ensino. Sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã*. Lisboa. Edições Asa.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à gestão. Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Spallarossa, C. & Ghilari, F. (1991). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições A.S.A..
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1985). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C. (1999). *Formação de professores e contextos sociais*: Rés Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Thévenet, M. (1997). *Cultura de empresa - auditoria e mudança*. Lisboa: Monitor.
- Toffler, A. (1999). *A terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil, Coleção: Vida e Cultura.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação:

Decreto – Lei 344/ 89, de 11 de Outubro – Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.

Decreto – Lei 207/ 96 de 2 de Novembro – Altera o regime jurídico de formação contínua de educadores de infância e de do ensino básico e secundário.

Portaria nº. 638/96 de 7 de Novembro

Lei nº. 45/ 86 de 14 de Outubro – Formação de professores e educadores.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro / Lei nº 115/97, de 19 de Setembro (lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Regime jurídico da autonomia da escola

Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril - Lei orgânica do ministério da educação

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro - Estatuto da carreira docente

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia administração e gestão

Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro - Estatuto dos alunos do ensino básico e do secundário

Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro - Ordenamento jurídico da formação de professores

Lei nº 5/73, de 25 de Julho - Democratização do ensino, sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã, de José Veiga Simão, Ministério da Educação

Lei nº 46/86 art. 35 - Direito legitimado; dever profissional

Decreto-Lei nº 24/92

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro - Regime jurídico da formação contínua de professores e educadores de infância

Pesquisa na internet

www.min-edu.pt

www.worldbank.org/children/crianca/como/campaest.htm

www.fesh.unl.pt

www.ipv.pt

www.pedagogia.pro

www.eseb.ipbeja.pt

www.hottopos.com/rihs/silvia.htm

www.unesco.cl/word/guiomar/formacao

www.psicopedagogia.com

Anexos

Anexos
Guião de Entrevista

Guião da Entrevista Semi-Estruturada – Presidente do Conselho Executivo:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Elaboração de um formulário de perguntas	Observações
A. Apresentação dos objectivos da entrevista	Justificar o interesse da entrevista e motivar o entrevistado	1. Dar a conhecer em linhas gerais o trabalho de investigação a desenvolver relativo à importância da formação em administração escolar para o exercício da carreira docente 2. Solicitar a colaboração dos professores, uma vez que a sua participação se revela essencial para a prossecução da investigação. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações concedidas	Tempo médio: 5 a 10 min. As respostas devem ser dadas de um modo muito preciso, breve e esclarecedor, a todas as perguntas
B. A formação em Administração Escolar e sua importância para o exercício de responsabilidades da carreira docente	- Compreender e analisar o percurso profissional dos professores do 2º. Ciclo de Ensino - Avaliar até que ponto a existência ou não de formação nessa área facilita o desempenho do cargo.	4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual? 5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis? 6. Que competências estão inerentes às responsabilidades da carreira docente? 8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas responsabilidades educativas. Porquê?	As questões sugeridas neste e nos blocos seguintes representam pontos de partida para a elaboração de questões no âmbito da temática
C. Os perfis profissionais dos Directores Escolares, de acordo com as suas motivações e os respectivos índices de rentabilidade profissional	-Distinguir perfis de administradores escolares. -Identificar representações sobre as competências essenciais às funções de direcção -Conhecer os obstáculos e barreiras que no entender dos professores do 2º. Ciclo de Ensino se colocam às funções de administradores escolares. - Identificar a opinião dos professores do 2º. Ciclo de Ensino sobre a relação entre a motivação e a	9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas? 10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas competências. 11. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional	

	rentabilidade profissional. - Identificar a percepção dos professores acerca dos os incentivos ao desenvolvimento profissional dos administradores escolares.	nas competências de que é responsável?	
D. Análise da avaliação que os professores fazem das competências exercidas pelos Administradores Escolares	- Averiguar de que modo, os professores do 2º. Ciclo de Ensino encaram e avaliam as actividades de administração escolar. - Verificar até que ponto os mesmos assumem a sua percepção sobre essas responsabilidade	13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar? 14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas? 15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?	

Guião da Entrevista Semi-Estruturada – Centros de Formação de Professores:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Elaboração de um formulário de perguntas	Observações
A. Apresentação dos objectivos da entrevista	Justificar o interesse da entrevista e motivar o entrevistado	1. Dar a conhecer em linhas gerais o trabalho de investigação a desenvolver relativo à importância da formação em administração escolar para o exercício da carreira docente 2. Solicitar a colaboração dos Centros de Formação de Professores, uma vez que a sua participação se revela essencial para a prossecução da investigação. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações concedidas	Tempo médio: 5 a 10 min. As respostas devem ser dadas de um modo muito preciso, breve e esclarecedor, a todas as perguntas
B. A formação em Administração Escolar e sua importância para o exercício de competências de gestão educativa	<ul style="list-style-type: none">- Compreender e analisar o interesse da abordagem da administração escolar para os Centros de Formação de Professores- Averiguar o grau de motivação dos interessados em frequentarem o curso.- Averiguar o interesse e utilidade de cursos em Administração Escolar.- Identificar o número e o conteúdos dos cursos desenvolvidos.- Recolher informações sobre o funcionamento das estruturas organizacional dos Centros de Formação de Professores- Avaliar até que ponto a existência ou não de formação nessa área facilita o desempenho das mesmas competências.	4. Desenvolvem cursos na Área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Quais? Qual o nível de adesão e interesse relativamente aos mesmos? 5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis? 6. Sente que existe motivação, por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo de ensino em frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar? 7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar? 8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das mesmas funções. Porquê?	As questões sugeridas neste e nos blocos seguintes representam pontos de partida para a elaboração de questões no âmbito da temática
C. Os Centros de Formação de	<ul style="list-style-type: none">- Verificar o nível ou grau de ensino e o grupo disciplinar que maior	10. Qual o nível de ensino que mais adere a este tipo de formação? Qual o grupo	

Professores e os programas de formação desenvolvidos na área da Administração Escolar	interesse e adesão manifesta perante a temática. - Analisar os critérios de selecção dos formadores desta área.	disciplinar mais interessado? 11. Qual a especialização que os formadores desta área possuem? 12. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar (?)	
---	--	--	--

Anexos II
Ficha de Caracterização

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

(Presidentes do Conselho Executivo)

0. DATA _____ 1. SEXO _____ 2. IDADE _____ 3. ESTADO CIVIL _____

4. RESIDÊNCIA EM PERÍODO LECTIVO

- _____ Cidade de Viseu
_____ Fora da cidade, mas no concelho de Viseu
_____ Em outro concelho do Distrito de Viseu
_____ Fora do distrito de Viseu

5. TEMPO DE SERVIÇO

Número de mandatos no âmbito do Conselho Executivo	Ano	Responsabilidades ou funções

6. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

7. CATEGORIA PROFISSIONAL

Efectivo (nomeação definitiva)	Efectivo (nomeação provisória)	Provisório com habilitação própria	Provisório com habilitação suficiente	Provisório sem habilitação própria

8. Se é professor efectivo de nomeação definitiva, por favor indique como e onde fez a sua profissionalização:

Profissionalização	Escola/ Universidade
Curso com profissionalização integrada (estágio integrado/ final)	
Profissionalização em serviço	

9. No âmbito da carreira docente, possui que tipo de formação ou especialização?

Formação desenvolvida na Área da Gestão e Administração Escolar (especificar qual)		Instituição e/ ou Centro de Formação	Ano/ duração
Tema	Tipo		

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

(Centros de Formação de Professores)

0. DATA _____

1. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

2. CATEGORIA PROFISSIONAL

Efectivo (nomeação definitiva)	Efectivo (nomeação provisória)	Provisório com habilitação própria	Provisório com habilitação suficiente	Provisório sem habilitação própria

3. Anos de serviço nas competências que exerce

4. Se é professor efectivo de nomeação definitiva, por favor indique como e onde fez a sua profissionalização:

Profissionalização	Escola/ Universidade
Curso com profissionalização integrada (estágio integrado/ final)	
Profissionalização em serviço	

ANEXO III
Entrevistas

ENTREVISTAS A PRESIDENTES DO CONSELHO EXECUTIVO DE ESCOLAS
DO 2º. CICLO DE ENSINO DO DISTRITO DE VISEU

ENTREVISTA DO SUJEITO 1

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Curso de Pós-Graduação em Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Muito útil, sobretudo relativamente à troca de experiências acerca de problemas e experiências em Conselhos Executivos.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Pressionado por colegas, formação de base e experiência (já com 5 anos, agora com 9 no cargo).

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Administração de pessoal, gestão da escola e pedagógica também.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Conhecimentos no domínio, facilidade nas relações humanas e gestão de pessoal. Dinamização de actividades com alunos, resolução de problemas disciplinares

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

Cada organização educativa é diferente da outra e, o seu sistema de administração deve possuir as suas características próprias. Um administrador escolar deve possuir formação de base, científica ao nível da sua especialização. Tem de ter prática, ou pelo menos desenvolver essa prática. Tem de ter ser uma pessoa humilde para reconhecer as suas falhas, tem de ser um aprendiz permanente ao longo do seu percurso de vida e tem também de saber deixar decidir

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções ?

Dá o seu contributo mas não é fundamental. Deve possuir-se um jeito e habilidade inata. Com a experiência uma pessoa vai melhorando.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Apoio de colegas e pessoal não docente.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?

Para além da existência ou não de rentabilidade, trabalho por gosto e animação.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

– Administração – Finanças – Pessoal – Tudo, excepto SASE (Serviços de Apoio à Acção Educativa)

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

Barreiras sobretudo de ordem financeira.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Gestão de pessoal entre pessoal docente e não docente ao nível de responsabilidades e tarefas.

ENTREVISTA DO SUJEITO 2

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Mestrado em Administração Escolar e Educacional.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Sim. O exercício destas funções não se restringe apenas a processos administrativos ou pedagógicos. Incluí as duas componentes. A gestão escolar deve ser perspectivada mais no futuro que no imediato. As escolas devem oferecer ofertas educativas diversificadas uma vez que existe uma “franja” de alunos que o ensino regular não lhes diz muito. Há que diversificar, planificar em termos de futuro, há que ter uma visão diferente do que a mera gestão corrente.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Após ter concluído o Mestrado nesta área despertou o interesse em experimentar nesta área o que pode ser feito e portanto acabou por se candidatar.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Competências em termos pedagógicos na distribuição do serviços e de perfis – Gestão de Recursos Humanos. Está numa escola com um quadro docente e não docente mais ou menos estável, o que permite a utilização de uma gestão antecipada de recursos que lhe permite analisar as pessoas que estão melhor em determinados lugares. Competências burocráticas relacionadas com um determinado nº. de decisões que devem ser tomadas. A aplicação de sanções disciplinares que podem ser aplicadas quer sobre o pessoal docente, não docente ou alunos. Presença em Conselhos disciplinares. Junto com o Conselho Executivo ajuizar um conjunto de políticas educativastendo em vista a obtenção de sucesso educativo.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Uma pessoa com uma formação especializada é “obrigada” a aprofundar determinadas áreas, assim como estar a par dos diversos temas e assuntos relacionados com esta abordagem. Isto deve fazer-se no sentido a inovar, a existir uma especialização. Existe muita investigação nesta área que devemos conhecer, actualizando-nos.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

Um administrador escolar deve possuir algumas qualidades. Tem de ter uma capacidade de gestão de recursos humanos. Se não há uma certa assertividade, se não existem linhas definidas, se não se imprime uma certa dinâmica às situações. Ser uma pessoa competente, possuir noções claras sobre os objectivos que pretende, estar informado da legislação. Deve ser uma pessoa assertiva, comunicativa, com capacidade de transmitir uma imagem positiva aos restantes elementos. Deve ser clara no seu discurso, desenvolvendo nos outros uma certa empatia, mas com capacidade de afirmação perante os outros.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Uma investigação num Curso de Mestrado obriga-nos a delinear um caminho e a aprofundar temas diversos e domínios diferentes. Abre-nos novos horizontes, porque nós somos tendencialmente “pessoas de rotina” e quando nos vemos obrigados a confrontarmo-nos com coisas diferentes devemos questionarmo-nos.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

É muito difícil conseguir adoptar determinadas atitudes. Um incentivo para os administradores escolares é ser-lhes concedida uma maior autonomia, poder de tomada de decisão e reconhecimento. Não podemos fazer recrutamento e selecção de funcionários, temos que nos restringir aos meios financeiros iguais para todas as escolas, independentemente dos seus problemas. Se são necessárias obras, têm que pedir e nos cingir àquilo às determinações da DREC. Diz-se que os “quando os professores vão para gestores, esquecem-se que foram professores”. Na realidade a visão é muito mais aprofundada e alargada e sentimo-nos obrigados a cumprir com as regras e com as normas

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Uma ligação de 100%. Estas funções requerem uma dedicação muito grande, com um nível de responsabilidade elevado que se não for cumprido pode implicar penalizações. A escola é muito absorvente e requer uma grande disponibilidade, capacidade de encaixe e o exercício destas funções encontra resistências. A dificuldade de articulação entre motivação e rentabilidade profissional por parte de um director de escola pode ser o motivo da má gestão de práticas educativas, do insucesso, abandono, desmotivação dos próprios alunos..

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Às vezes as pessoas não utilizam todas as suas competências porque não lhes interessa. Devem então impor-se determinadas regras e actuar-se sobre uma determinada pessoa o que dificulta muito. Uma escola deve existir não só para professores, mas sobretudo para o crescimento, desenvolvimento dos seus alunos e desenvolvimento e aplicação de mecanismos pedagógicos.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

A forma como se orienta a gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de força de uma escola. Após um gestor eleito e para que este continue a permanecer nesse cargo deve existir uma combinação de interesses, o que nem sempre acontece.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Gestão equilibrada de recursos humanos de acordo com as necessidades da escola.

ENTREVISTA DO SUJEITO 3

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Está a preparar o Doutoramento na Área da Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Sim. Senti, desde cedo, motivação pela administração e gestão de micro-organizações escolares, desde tele-escola, jardins de infância, 1º. Ciclo em funções de director de escola com diversos contactos com entidades exteriores (ex.: autarquias), educação de adultos (formação de professores do 2º, Ciclo) e desenvolver formação e supervisionar cursos de formação profissional. Eram diversas responsabilidades que me atraíam e como a escola estava sem ter quem a gerisse, candidatei-me e nunca mais larguei isto. Há sempre um fio condutor.

A especialização em DESE em Adm. Escolar revelou-se fundamental. Antes desse curso já tinha estado ligado durante 5 anos ao Centro de Área Educativa de Viseu, na Direcção Geral de Educação de Adultos, no 2º. Ciclo nocturno, formação profissional e formação de base ao nível da escolaridade obrigatória. Perceber as potencialidades e os constrangimentos do que é administrar instituições educativas.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

As pessoas vão treinando e praticando uma nova estrutura e a “grande tarimba” de que conseguimos efectivamente fazer as coisas e desenvolver capacidades, o que se torna fundamental. Existem várias falhas ao nível da prática que nós apenas conseguimos alterar, reflectindo sobre a diferença que existe entre liderar e gerir uma escola. Sinto que o caminho da organização educativa que ajudo a construir tem por detrás dela uma equipa especializada na área. Não se deve ir só pela teoria. Não é só quem tem uma licenciatura, mestrado ou doutoramento em Admn. Escolar que é um bom lider.

Também não é só pela prática que isso acontece, mesmas pela combinação das duas. É um pouco como se de uma “barragem” se tratasse. Se esta de repente tiver duas ou três fissuras, escapa-se a força da energia. Deve então possuir-se a capacidade de tapar constantemente essas fissuras na gestão e na administração através dessa formação contínua. Ou seja, é como uma revisão anual da forma como a barragem se estrutura e se mantém firme e segura. Isto só se adquire trabalhando, lendo, pesquisando, reformulando, debatendo muitos assuntos para a tomada de decisão.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos

Humildade dinâmica. Enquanto gestores temos de possuir a consciência clara de que não sabemos tudo. Somos apenas mais um elemento que pertence a uma equipa que trabalha para o mesmo fim. Temos de possuir a noção clara de que ao nível de saberes e competências todos somos um pouco limitados e que a partilha de conhecimentos é benéfica. Temos que saber ouvir, partilhar conhecimentos. Devemos ainda ser determinados e possuir poder de decisão baseado num princípio de liderança democrática.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Sem uma formação em Administração Escolar existiriam muitas mais lacunas. A formação em Administração Escolar ajuda, sem dúvida a melhorar o desempenho. Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. Sem possuímos esta formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. Porque os meus colegas fizeram desta forma, irei fazê-lo também. Uma formação especializada é um valor acrescentado. A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E aí existem muitas escolas que ainda não possuem esta formação.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

A realidade das nossas escolas não permite definir um perfil ideal, uma vez que se deve adaptar às características da escola, professores, alunos. Cada organização educativa é diferente da outra e, como tal a forma como se ajuda a administrar esta escola, pode não se adaptar a outra organização. As escolas e as organizações educativas são diferentes entre si. De acordo com o próprio clima e as pessoas que as integram, nós devemos geri-las. Qual o perfil ideal? A humildade dinâmica, como já referi. Tem de possuir formação de base, científica ao nível da sua especialização. Tem de ter prática, ou pelo menos desenvolver essa prática. Tem de ter humildade para saber que não sabe tudo, capacidade de auto-reconhecer as falhas, tem de ser um aprendiz permanente ao longo do seu percurso de vida e tem também de saber deixar decidir. Um líder escolar tem de aprender a sê-lo. Temos de ter poder de decisão e saber aceitar sugestões, orientado por uma humildade dinâmica.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Sem uma formação em Administração Escolar existiriam muitas mais lacunas. A formação em Administração Escolar ajuda, sem dúvida a melhorar o desempenho. Temos um suporte de base que nos permite conhecer bases teóricas e justificações para as mesmas (Taylor, Fayol, entre outras) e para percebermos o seu processo de evolução e que as situações podem ser geridas de diferentes formas. Sem possuímos esta

formação, o processo de gestão ou direcção de uma escola acaba por ser mecânico e rotinizado. Porque os meus colegas fizeram desta forma, irei fazê-lo também. Uma formação especializada é um valor acrescentado. A responsabilidade de direcção e de gestão de escolas é das mais nobres missões de um professor. E como tal, essa é a nossa missão essencial. Tenho de saber como é que as coisas funcionam, como é que se trabalha lá dentro, como é o clima da escola, qual a sua cultura, como posso implementar o crescimento da cultura de escola e isto adquire-se com formação. E aí existem muitas escolas que ainda não possuem esta formação.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?
Poucos ou nenhuns. Temos pouca capacidade de reivindicação, gratificações financeiras foram congeladas, horário entra-se de manhã e sai-se à noite. Mas é o gosto pelo que se faz. Mas críticas recebemo-las, mas não surgem propostas para virem ocupar os nossos lugares e fazerem de outra forma. O maior incentivo é o gosto e prazer de se estar à frente de uma escola.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável?
Uma ligação enorme. Estas funções exigem uma dedicação muito grande, com um nível de responsabilidade elevado que se não for cumprido pode implicar penalizações.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?
Em primeiro lugar, a função pedagógica é fundamental. Eu preocupo-me em fazer com que a escola funcione bem, dando respostas ao que os alunos necessitam. Ou seja se as actividades lectivas correrem bem. Se os professores estiverem interessados, dedicados relativamente à instrução e progressão dos alunos, se reflectirem sobre o trabalho realizado durante o ano lectivo, se os professores de apoio também o fizerem, se os pais forem envolvidos nas aprendizagens dos alunos, eu acho que estou a fazer o meu papel ao incentivar isto. Também me é determinado por lei e me preocupa o papel administrativo, financeiro. A minha visão diz-me que tudo isto tem de ir ao encontro daquilo que os alunos necessitam. Gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão das burocracias, gestão de espaços e a própria gestão de conflitos

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?
A forma como se orienta a gestão escolar pode ser influenciada pelos grupos de força de uma escola. Após um gestor eleito e para que este continue a permanecer nesse cargo deve existir uma combinação de interesses, o que nem sempre acontece.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?
Prioritária, sempre a função pedagógica.

ENTREVISTA DO SUJEITO 4

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?
Curso de 125 horas promovido pelo INA. Fez esta formação partindo da prática para a teoria.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Complementar ao exercício das funções desempenhadas. Aquisição de conhecimentos teóricos para facilitar as actuações a serem desenvolvidas.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Foram dois motivos. Por um lado o gosto e o interesse que teve sempre mesmo no campo académico e profissional pela área da gestão. Posteriormente criou com colegas seus um projecto interessante para implementar na escola e resolveram avançar. Pensavam criar cursos alternativos aos alunos justificados pelo grande abandono e insucesso escolar.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Ter muita paciência, persistência. Possuir algum perfil no sentido a poder gerir a pressão, o stress. Ter calma, possuir espírito de trabalho, sacrifício, perseverança. Temos que dar um exemplo positivo, ser assíduos, pontuais, responsáveis no sentido a que venham a seguir o nosso exemplo. É como qualquer dirigente. Se não der o exemplo, as pessoas depois não acreditam no projecto.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho

É importante, mas se as pessoas não possuírem um perfil, até podem ter todos os cursos do mundo, mas se não for trabalhador, empenhado, assíduo e pontual, as situações não se solucionam.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

É importante ter-se formação, algum jeito para lidar e gerir recursos humanos – encarregados de educação com diferentes qualificações profissionais, professores, funcionários e alunos -, no sentido a conciliar os interesses de todos. Os administradores escolares devem possuir um mesmo denominador comum com os restantes elementos no sentido a que os ideais e projectos possam avançar. A escola deve ser perspectivada como uma organização em que todos têm o mesmo objectivo. E o gestor ou administrador escolar deve ter essa responsabilidade, sobretudo porque os interesses são muito diversificados e geram-se atritos. Deve então estar preparado a gerir conflitos que possam surgir entre os diversos elementos.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

O curso foi mais teórico, mas serviu para ajudar a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Desenvolvimento por parte do estado de mais cursos de especialização em administração escolar. Apoio financeiro para gastos não previstos. O mais importante é conseguir alcançar-se os objectivos definidos à partida.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

A motivação só vem se eu conseguir cumprir os objectivos que eu defini à partida. Exemplo: se o projecto educativo que definimos, conseguirmos verificar que conseguimos alcançar os resultados previstos, irá desenvolver a nossa motivação.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

O presidente do Conselho Executivo delega competências, mas não delega responsabilidades. O funcionamento da escola é que responde sempre perante toda a gente. Toma as decisões, actua disciplinarmente sobre pessoal docente, não docente e sobre os alunos.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

Ao nível pedagógico sentem-se algumas deficiências por parte de alguns professores e nós sentimo-nos impotentes perante estas situações. O Conselho Executivo devia ter mais liberdade de actuação nessas situações, porque os mais prejudicados serão os alunos e consequentemente a imagem da escola.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

No início do ano são definidos dois ou três objectivos fundamentais para toda a gente. Todos na organização escolar devem ser pontuais, empenhados, e dispostos a colaborar com a escola, ao nível das actividades, projecto educativo, disponibilidade horária, etc.

ENTREVISTA DO SUJEITO 5

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Curso de 400 horas promovido pelo INA. Fez esta formação partindo da prática para a teoria. Uma vez que exerce as funções já à 10 anos..

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Sim, mas só uma formação não chega. O ideal é partir de alguns conhecimentos que já se possuem e aprofundá-los e posteriormente melhorar o seu desempenho profissional. A partilha da nossa experiência profissional com os outros é essencial. Os cursos são muito importantes, mas é necessário possuírem-se algumas luzes, até porque sem as ter não desfrutamos daquilo que nos estão a ensinar.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Quando me candidatei a escola estava a abrir (fui a 1ª. mulher presidente de um agrupamento de escolas). Não possuía experiência rigorosamente nenhuma de gestão, mas vim para vice-presidente e a pessoa que me convidou possuía o curso de gestão e eu vim aprender. Estive nessa aprendizagem até essa Presidente ir ocupar outras funções e nessa altura eu concorri porque me senti com capacidades para isso. Possuía experiência, tinha ajudado a abrir esta escola e a própria motivação dos colegas.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?
Muitas. Todas são muito importantes. A gestão de material, económica e humana.
8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho
É importante, mas complementar à experiência.
9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?
O perfil de um gestor escolar deve saber adaptar o seu tipo de personalidade e de liderança a todos os que nos rodeiam. A nossa equipa, todos os anos é diferente e nós temos que nos adaptar a todos os lugares por onde passamos.
10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)
O curso apresentou teoricamente perspectivas relativas à administração escolar, ajudando a definir soluções e alternativas para a melhoria do funcionamento dos sistemas educativos.
11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?
Amor à camisola. Neste momento existem poucos incentivos. Não possuímos apoios rigorosamente nenhuns. Dias de férias, este ano só tive 8 dias, porque há trabalho a fazer e somos nós, a nossa equipa que tem que o desenvolver. Motivações, muito poucas.
12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável
Bem, se fossemos só pela motivação, não tínhamos rentabilidade nenhuma. Mas a motivação vem do facto de gostarmos daquilo que estamos a fazer. Mas temos que ser nós a identificá-la, porque é só por aí. A rentabilidade depois vem daí.
13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?
Que responsabilidades, todas. Todas as que se referem ao agrupamento de escolas.
14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?
Existem muitas barreiras. Barreiras ministeriais, camarárias, assim como ao próprio processo de gestão. No entanto neste momento acho que as pessoas já perceberam que nós só estamos aqui para as ajudar.
15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?
Todas, mas muito diversificadas que têm a ver sobretudo com a gestão dos recursos, sobretudo os humanos que exigem mais cuidado a fim de satisfazerem as necessidades dos alunos, dos pais, dos professores, funcionários. Ao nível dos recursos materiais, cada vez é mais difícil geri-los, uma vez que os apoios são muito poucos e é preciso fazerem-se muitos malabarismos para eles surgirem. Os orçamentos em educação são cada vez mais pequenos.

ENTREVISTA DO SUJEITO 6

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Qual?

Pós-Graduação em Administração Escolar promovida pelo INA.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

É muito útil, uma visão de administração vai-se construindo no dia a dia, constroem-se patamares de excelência, mas uma componente teórica é muito importante também. A experiência da pessoa leva a um aperfeiçoamento, a formação desenvolvida permite que se possa aplicar melhor na prática os conhecimentos adquiridos. É essencial no âmbito da relação humana, uma vez que nas escolas existem muitas pessoas, variadíssimos contactos. Em suma o ideal é associar-se a prática à teoria. Mas também é muito importante a predisposição inata da pessoa para o exercício das suas competências.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Eu tenho 32 anos de serviço e já estive várias vezes em cargos destes ao longo da minha carreira. Nesta escola foi um convite de um professor, que por eu ser já professor desta escola à algum tempo, que me estimulou. Achou-me com apetência para o cargo por exigir um nível de responsabilidade que considerava que eu possuía. As motivações estão no desafio de transformar um bocado a escola, de dar um certo cunho pessoal ao trabalho desenvolvido, a fim de que se possa levar o barco a bom porto. Mas é preciso estar-se sempre disponível, 24 horas por dia e nem os meus dias de férias os tenho descansado.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Competências em termos pedagógicos na distribuição do serviços e de perfis – Gestão de Recursos Humanos.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho

Muito importante foi a formação desenvolvida no âmbito do Código de Procedimentos Administrativos

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

É claro que há um perfil, que passa pela honestidade, por uma visão das coisas em termos de inovação, uma visão de futuro, muitas vezes tendo em conta eventuais alterações políticas que possam ocorrer. Deve possuir-se uma posição arbitral na resolução de conflitos, até porque os adultos dão muito mais trabalho do que as crianças. Em termos de competências é preciso dominar bem as questões, o Código do Procedimento Administrativo, a área dos recursos, a área das relações humanas, possuir uma visão de futuro, de saber estar, saber intervir em situações, de alargar a escola à comunidade. Em termos de competências é preciso sentir a escola. Em termos de características deve fazer com que seja aceite, saber passar a mensagem, bom ambiente de trabalho.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Eu fiz esta formação à dois anos e de facto a formação foi interessante. Eram todos Presidentes de Executivos e cada um tinha a sua experiência. Foram debatdos e analisados problemas e reflectidas a adopção de diferentes decisões. As situações foram analisadas em vários planos o que nos permitiu a aquisição e adopção de estratégias e a retirada de conclusões mais fáceis.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

O maior incentivo é a vontade própria. A administração central devia fazer alguma coisa para incentivar esta tarefa, que é um trabalho difícil. Num nível superior temos a avaliação das nossas tarefas que nem sempre é bem feita e nos desmoraliza. Do lado de baixo nem sempre aceitam bem as decisões. Existem sempre complicações e as pessoas têm de saber muito bem decidir, tendo em conta a existência de diferentes situações, a influência de diversos factores. As escolas só funcionam se tiverem pessoas a trabalharem nelas, que se dediquem de alma e coração.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Reforço de motivação era importante. A motivação é construída no dia a dia e, é por nós, pelos colegas mais próximos.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Sou Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico e sou Presidente do Conselho Administrativo. As responsabilidades são gerais a toda a escola. Responsabilidades pedagógicas, administrativa, financeiras

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

Nós temos orientações e temos de as cumprir a nível pedagógico temos alguma autonomia, embora com determinados limites, de acordo com as opções de cada escola.

15. Quais são as funções ou tarefas que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

O Conselho pedagógico é um órgão importantíssimo, define as linhas pedagógicas e os projectos educativos a serem desenvolvidos num período de três anos. É também importante a capacidade de resolução dos problemas do dia a dia

ENTREVISTA DO SUJEITO 7

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar ou afim? Qual?

Sim. Uma pós-graduação em Administração Escolar, assim como um Curso de Formação de Valorização de Técnicas orientadas para Cursos de Formação em Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida?

Claro. Dá-nos alguns conhecimentos em termos de Relações Humanas, Contabilidade... é muito abrangente e quem está em cargos de Administração Escolar tem de dominar uma diversidade alargada de temáticas.

6. O que o levou a candidatar-se ao lugar? Quais as motivações inerentes a essa decisão?

Já tinha alguns anos de profissão e tendo estado sempre ligado à administração de empresas, era no fundo um bichinho que já existia e foi mais um desafio quando vim para o ensino. Quando terminei o curso enveredei pela área empresarial, mas a dada altura voltei-me para o ensino. Quando terminei o curso enveredei pela área empresarial, mas a dada altura virei-me para o ensino, tendo feito a minha profissionalização. Agora estou na área da Gestão Escolar à Já 16 anos.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Tantas... Na área administrativa, pedagógica, assim como todas aquelas que estão regulamentadas.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das suas funções. Porquê?

Existem determinados défices ao nível da nossa experiência profissional em que se não pudessemos recorrer a cursos de formação profissional, seria impossível com a formação que tínhamos resolver determinados problemas da escola.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

As escolas são tão diferentes umas das outras, exigem tantas competências diferentes que acho que não é possível definir um perfil ideal. Um administrador escolar deve possuir um perfil maleável, de acordo com a sua escola, situações aí vivenciadas, o meio em que se enquadra. Relativamente às suas características e competências, em primeiro lugar deve ser competente, saber ouvir e depois ter coragem para decidir.

10. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das suas funções (?)

Claro que é. Existe uma série de conhecimentos que nós adquirimos que apenas com uma formação conseguimos perceber a sua importância e saber como utilizá-los.

11. Quais são os incentivos que considera existirem para as suas funções?

Isto é mais um bichinho porque hoje os incentivos da parte da administração e com os tempos que correm, cada vez são menos. Considero-me um homem empreendedor e gosto de desafios e tenho alguma propensão para a resolução de problemas difíceis.

12. Em que medida considera existir uma ligação entre motivação e rentabilidade profissional nas competências de que é responsável

Se as pessoas não estiverem motivadas, o resto não aparece.

13. Que responsabilidades assume nas suas funções de director escolar?

Responsabilidades financeiras, pedagógicas, administrativas, todas as que estão na legislação.

14. Que tipo de barreiras existem face às mesmas?

Falta de meios, de recursos materiais, humanos, financeiros. Ao nível dos recursos humanos acho que não existe grandes défices, porque as pessoas estão motivadas e empenhadas. Muitas vezes as pessoas até dão mais do que aquilo que lhes é exigido.

15. Quais são as tarefas ou funções que considera prioritárias e reveladoras de maior empenho e responsabilidade?

Saber motivar as pessoas, saber angariar recursos financeiros, saber geri-los e em termos pedagógicos saber criar um clima de escola que seja bom para todos os intervenientes e alunos, funcionários, pais a fim de que na escola haja uma certa tranquilidade onde nos sintamos motivados.

ENTREVISTA DO SUJEITO 8

4. Possui alguma formação específica na área da Gestão e Administração Escolar ou afim? Qual?

Sim. Uma pós-graduação em Administração Escolar, assim como um Curso de Formação de Valorização de Técnicas orientadas para Cursos de Formação em Administração Escolar.

5. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Claro. Dá-nos alguns conhecimentos em termos de relações humanas, contabilidade... é muito abrangente e quem está em cargos de Administração Escolar tem de dominar uma diversidade alargada de temáticas.

6. O que o levou a candidatar-se ao ligar? Quais as motivações inerentes a essa decisão? Já tinha alguns anos de profissão e tendo sempre estado ligada à administração de empresas, era no fundo um bichinho que já existia em mim foi mais um desafio quando vim para o ensino. Quando terminei o curso enveredei pela área empresarial, mas a dada altura voltei-me para o ensino, tendo feito a minha profissionalização. Agora estou na área da gestão escolar há já 16 anos.

7. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

Tantas... Na área administrativa, pedagógica, assim como todas aquelas que estão regulamentadas.

8. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho

Existem determinados défices ao nível da nossa experiência profissional que se não pudermos recorrer a cursos de formação profissional, seria impossível com a formação que tínhamos, resolver determinados problemas da escola.

9. Como distinguir os perfis dos administradores profissionais? Considera a existência de um perfil ideal? Quais as suas características e competências específicas?

As escolas são tão diferentes umas das outras

ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Centro de Formação da Escola Superior de Educação de Viseu

4. Desenvolvem cursos na Área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Quais?
Sim, desenvolvemos alguns de Complementos de Formação para obtenção de licenciatura destinadas a pessoas bacharéis ou equiparadas e de Pós-Graduação ou Formação Especializada em Administração Escolar e Administração Educacional.

5. Quantas acções propuseram no domínio “em consenso” nos últimos anos?
Estes cursos revelam-se essenciais sobretudo para os professores que exercem cargos de direcção nomeadamente nas escolas básicas e secundárias, uma vez que os conhecimentos que adquirem, permite-lhes aprofundarem mais ainda a sua própria experiência. Os cursos desenvolvidos nesta escola têm sido o Ensino Especial, a Inspeção a nível Geral na Educação.

6. Qual o nível de adesão?
O nível de adesão inclui não só os elementos que pertencem aos Conselhos Directivos, como também outros cargos de Direcção como os directores de turma, elementos que integram os Conselhos Pedagógicos entre outros nessas escolas. A grande motivação aqui é a de melhorarem os seus conhecimentos

7. Tornar-se-ia possível podermos ter acesso e consultar alguns Programas de Formação desenvolvidos pela Vossa entidade?
Quando pedir para ter acesso à unidade curricular que pediu pede para ter acesso

8. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?
Sim. A maior parte dos sujeitos que frequentaram estes cursos tinham cargos de chefia ou de direcção em escolas do 2º. e 3º. Ciclos de ensino. As pós graduações, as pessoas procuram-nas com o ensejo de melhorarem os seus conhecimentos, do que propriamente por outros motivos.

9. Sente que existe motivação, por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo de ensino em frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar?
Alguma, sobretudo do 2º. nível de ensino.

10. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?
Actualmente e de futuro as pessoas que exerçam funções de direcção de escola, terão também que ser confrontados com um curso. Se assim for, possuindo uma habilitação superior, que embora não dê grau, dá efectivamente currículo, a pós-graduação revela-se fundamental para essas pessoas.

11. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das mesmas funções. Porquê?
Eu acredito que as pessoas devem estar preparadas a desenvolverem formações ao longo da vida e entendo que uma formação na Administração Escolar ficam com uma mais

valia e com muitas mais capacidades e conhecimentos que não teriam se não frequentassem essas pós-graduações

12. Seria muito interessante para a investigação que estamos a desenvolver podermos analisar a avaliação feita aos mesmos. Será isso possível?

Nós temos essa documentação em arquivo, de quase todas as disciplinas, apenas depende da utilização que lhe for dada. Deverá enviar uma carta à Presidente do Conselho Directivo

13. Qual o nível de ensino que mais adere a este tipo de formação? Qual o grupo disciplinar mais interessado?

Mais o 2º. Ciclo porque o normal é essas escolas do 2º. Ciclo e até algumas do 3º. Ciclo estarem organizadas por agrupamentos e os professores dos agrupamentos são os que possuem maior motivação para este tipo de formação. Penso que os professores com formação em Português e História, em Português e Línguas, sobretudo os alunos de áreas de Humanidades.

A formação em Administração Escolar é já mais complexa porque ela tem de ser sustentada monetariamente por quem a faz. Desenvolvíamos um Curso de Formação e um outro de formação especializada. O plano de estudos em formação especializada, o qual comporta tanto na Administração Escolar e Especializada, um leque de disciplinas que são utilizadas. Este curso inclui então diversas disciplinas como a Gestão Curricular, a Participação dos Pais na Vida da Escola, a Gestão de Recursos Humanos, a Educação num Contexto Europeu, a Sociologia das Organizações Educativas, a Administração Escolar, a construção de Projecto Educativo, os Métodos e Técnicas de Administração Escolar, Psicologia Social, Investigação Educacional e Políticas de Educação em Portugal, tendo ainda mais dois ou três meses para completar o seu projecto de Administração Escolar.

14. Qual a especialização que os formadores desta área possuem?

De uma forma mais acentuada os professores das áreas das Humanidades.

15. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar (?)

Uma formação em Administração Escolar deve incluir uma parte de motivação para estar “desperta” para uma situação dessas. Penso que não são todas as pessoas que se tornam capazes de desenvolverem o desempenho desse cargo, uma vez que entendo que conheço algumas pessoas que são altamente qualificadas para serem bons professores, que detêm uma qualificação excelente, um profissionalismo muito bom dentro de áreas variadíssimas do ensino, mas que para a administração nunca teriam um bom desempenho, porque não gostam, não estão disposta a lidarem com o tipo de trabalho que estes cargos exigem. Entendo que é preciso alguma motivação para este cargo, em primeiro lugar, estar disposta a desafios e a ter muitos dissabores no dia a dia. Acredito que tanto neste cargo, como noutra qualquer, a formação ao longo da vida é essencial, uma vez que todos os dias se aprende com situações práticas que o dia a dia nos traz, mas isso não basta. Entendo que a frequência de um Curso de Pós-Graduação ou Mestrado induzem muito à reflexão, à ponderação, à análise das situações... de uma forma muito mais inteligível sido que uma pessoa não possuindo uma formação ao longo da vida.

VISPROF – Centro de Formação de Associação de Escolas de Viseu

4. Desenvolvem cursos na Área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Quais? Sim, oferecemos formação Contínua na Área da Organização Escolar e na Área do Sistema Educativo. São acções de curta duração de 25 a 50 horas. Esses cursos fornecem informações aos professores sobre a forma como está organizado o sistema, como está organizada a escola, as principais competências dos diferentes órgãos e estruturas de gestão pedagógica intermédia e dos órgãos de gestão do topo, dos órgãos de direcção de escola.

5. Quantas acções propuseram no domínio “em consenso” nos últimos anos? Predominantemente estes cursos fornecem alguma informação relativamente a períodos marcantes que introduziram algumas transformações políticas ocorridas em Portugal em determinados períodos marcantes que eles desconheciam, servindo como uma estratégia de compreensão relativamente à forma como evoluiu a escola e de como evoluiu o sistema e conceito de educação, como evoluiu a gestão escolar. Mas não pode passar daí uma vez que é uma formação curta. O VISPROF pode ainda organizar Formação Especializada, tendo isso acontecido uma vez através de um protocolo com uma Escola Superior de Educação do país, na área da Educação Especial. Na actualidade a nossa concepção de formação está mais orientada para a formação contínua de professores. Propusemos várias acções que habitualmente não têm grande clientela. Este ano tivemos que nos cingir mais às áreas prioritárias definidas pelo Ministério: o Português, Inglês e a Matemática para o 1º. Ciclo as Ciências Experimentais e as Necessidades Educativas Especiais para os restantes níveis de ensino. A Administração Escolar aparece apenas um bocadinho para o pessoal não docente, com temáticas mais relacionadas com a parte administrativo-burocrática, do que de facto a administração educacional.

6. Qual o nível de adesão?

A maior parte da adesão relaciona-se com questões de progressão na carreira, mas também o interesse em conhecer melhor a escola, em conhecerem melhor por dentro o campo dos quadros teóricos. O importante é que aprofundem mais a teoria para que possam posteriormente utilizar na prática. Necessitam dos quadros teóricos de referência, tendo como base quadros de referência, surgindo então espaço para uma reflexão muito mais sustentada.

O nível de adesão não é grande.

7. Tornar-se-ia possível podermos ter acesso e consultar alguns Programas de Formação desenvolvidos pela Vossa entidade?

Sim, quando vier consultar os dossiers faz o tipo de consulta que necessitar. Programas, material científico distribuído, trabalhos realizados.

8. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

A formação contínua de professores oferece uma série de conhecimentos científicos, assim como desenvolve nos docentes uma vertente mais analítica, mais reflexiva, interpretativa da administração educacional, também inclui uma outra vertente profissionalizante, virada também para a prática. Ou seja são cursos onde se deve equilibrar a componente teórica e a componente prática. Numa vertente mais social as pessoas podem fazer progressos, na vertente científico-pedagógica podem fazer progressos. Torna-se importante desenvolverem-se várias atitudes relacionadas com a

motivação. É importante a forma de ser, de estar, o ser ou não ser capaz de motivar, de comunicar, de mobilizar os diferentes actores, possuir ou não uma perspectiva aberta potenciando uma crítica, o ser ou não capaz de desenvolver uma cultura profissional de participação activa e reflexiva, de potenciar uma crítica reflexiva numa avaliação permanente, de criar uma cultura de auto-avaliação nos diferentes actores. Ser capaz de mobilizar os diferentes actores para que se inter-relacionem, quebrando as barreiras dos sectores e dos níveis de ensino, conseguir ter uma atitude de coesão construindo a unidade da escola, na diversidade dos actores. Tudo isto são capacidades que devem ser trabalhadas, mas que estão inerentes à nossa maneira de ser e de estar e que a formação pode eventualmente abanar consciências. A importância da formação passa por diversos níveis como a formação desenvolvida, pela própria maneira de ser do gestor. Interessa que quem esteja à frente das escolas seja mais que um bom gestor. Ele tem de ser mais do que isso. Ele deve ser também um bom líder, a fim de saber gerir espaços, tempos, processos, dinheiro, mas é importante saber também liderar projectos. Se não houver essa capacidade de liderança das pessoas, projectos e sem essa capacidade, existe sempre alguma coisa que fica para trás no campo da própria dinâmica e cultura da organização

9. Sente que existe motivação, por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo de ensino em frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar? Alguma, sobretudo do 2º., 3º. e Ensino Secundário. O grande interesse reside em aprofundar mais a noção do sistema educativo em Portugal, a nível macro, a nível meso; abordar a forma como a escola está organizada, quais são as estruturas de gestão de topo e intermédia que existem e as diferentes competências a fim de saber quais as funções da assembleia de escola, do conselho administrativo, executivo, o papel das lideranças intermédias. Mas um curso de 25 ou 30 horas faz uma abordagem muito sucinta de cada tema.

10. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar? Em primeiro lugar entendo que um líder educacional deverá ser uma pessoa idónea, uma pessoa vertical, uma pessoa séria, em quem os outros confiam, uma pessoa justa, discreta, que sabe guardar sigilo daquilo que deve ser guardado, que sabe utilizar as informações que recolhe sem invadir privacidades, sem humilhar, discreto, sensível, com inteligência, com equilíbrio emocional, uma pessoa com maturidade são os requisitos fundamentais numa componente humana. Depois necessita ainda de ter competência na área científica e pedagógica, de conhecer a escola e as áreas que hoje se cruzam na escola, que são muitas. Hoje a escola funciona com base em três grandes instrumentos de autonomia, em que se vê a grande capacidade que a escola possui para construir, desenvolver e avaliar ou seja o projecto educativo de escola, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma.

11. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das mesmas funções. Porquê? Uma formação em Administração Escolar facilita a aquisição de capacidades e conhecimentos que não teriam se não frequentassem essas pós-graduações.

12. Seria muito interessante para a investigação que estamos a desenvolver podermos analisar a avaliação feita aos mesmos. Será isso possível?

Sim, os cursos de formação contínua, assim como os cursos desenvolvidos na Universidade Católica.

13. Qual o nível de ensino que mais adere a este tipo de formação? Qual o grupo disciplinar mais interessado?

Para ser franca, penso que será mais ao nível do 2º. e 3º. Ciclos de ensino e secundário., embora continuando a dizer que é muito restrita a adesão.

O pessoal não docente adere mais do que o pessoal docente.

14. Qual a especialização que os formadores desta área possuem?

A esta questão não lhe consigo responder exactamente, mas acredito serem os professores das áreas das Humanidades.

15. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar (?)

Acho que já disse isso tudo aqui atrás. É o fornecimento de quadros teóricos de referência, o desenvolvimento de uma capacidade investigativa permanente, a ênfase em quadros mais interpretativos e analíticos do que propriamente as reflexões que se fazem nas salas de professores, em que se fala de tudo, mas que generaliza-se uma situação de escola a todo um país, com uma certa linearidade. Acho que é importante para responsabilidade de uma análise de situações de escola, quer na parte educativa, quer na parte administrativa. De facto fornece-lhes um “background” sustentável, sobretudo Pós-Graduações e Mestrados. Por sua vez formação contínua tem uma componente pequenina de 25 horas e não é possível trabalhar muita coisa.

Escola Superior de Educação do Instituto Piaget em Viseu

4. Desenvolvem cursos na Área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Quais? Qual o nível de adesão e interesse relativamente aos mesmos?

Nesta instituição ainda não foram desenvolvidos cursos, mas neste momento temos em aberto uma série de cursos entre eles também o de Gestão e Administração Escolar e contamos com uma adesão grande, uma vez que assim nos tem sido solicitado.

Interessante se torna referir que em Almada já desenvolvemos cursos relativos a esta temática e este ano queremos fazê-lo também aqui em Viseu.

5. Quantas acções propuseram no domínio “em consenso” nos últimos anos?

Por enquanto esse curso ainda não existe, motivo pelo qual ainda não dispomos de qualquer plano relativamente ao mesmo, uma vez que estamos agora a trabalhar nele.

Mas é lógico que um Curso desses deva possuir uma quantidade alargada de disciplinas capazes de constituir um corpo substancial na administração escolar.

6. Qual o nível de adesão?

Eu penso que será um curso que irá ter muitos interessados, uma vez que actualmente a vida das escolas enquanto organização exige, efectivamente, uma formação dessa área. e quem está à frente dos órgãos de direcção, assim como todo o seu staff, também todos os profissionais de ensino deviam possuir uma formação especializada nessa área.

7. Tornar-se-ia possível podermos ter acesso e consultar alguns Programas de Formação desenvolvidos pela Vossa entidade?

Para já não. Estamos a trabalhar lentamente, com os pés bem assentes na terra e à medida que se vai configurando um novo curso, debruçamo-nos a sério sobre ele.

8. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

Claro que sim. Cada vez mais no âmbito da sociedade em que vivemos deve existir uma formação especializada para determinadas funções específicas. Daí que as pessoas tenham de possuir consciência das funções que desempenham e relativamente a uma formação contínua, especializada ou permanente as pessoas devem possuí-la para saberem ocupar as responsabilidades de que são incumbidas. Em primeiro lugar a nível pessoal relativamente à própria pessoa, uma vez que a pessoa acaba por se sentir enriquecida com uma mais valia na sua própria formação, depois a transposição para a função que desempenha a nível profissional e aí acho que é inevitável esse plasmar do conhecimento que se adquire na formação e a sua transposição para a função que se desempenha.

9. Sente que existe motivação, por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo de ensino em frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar?

Já nos têm vindo, colegas de vários níveis de ensino questionar-nos se iríamos ou não abrir este curso, daí que esta perspectiva esteja já em curso para o próximo ano lectivo.

10. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

São múltiplas. Portanto e uma pessoa que tire uma formação dessas deve possuir um background alargado, uma vez que deve possuir um domínio mais alargado e objectivo relativo a perspectivas económicas, de finanças, assim como a outros níveis de gestão. Existe no entanto uma outra componente, também ela essencial no que se refere ao domínio das relações humanas. Penso então que essa formação especializada pode contribuir para que as pessoas possam abraçar, no sentido a poder existir uma congruência entre esses dois domínios que embora pareça que se oponham, se complementam

11. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das mesmas funções. Porquê?

É evidente que sempre que uma pessoa desenvolve uma formação, a mesma visa o enriquecimento pessoal em primeiro lugar, auxiliando-a a desempenhar melhor as suas funções. Por outro lado é uma pessoa mais credível, com um outro nível de responsabilidade e é evidente que a aposta vai para o bom desempenho dessas funções por meio de um conhecimento mais aprofundado de conhecimentos.

12. Seria muito interessante para a investigação que estamos a desenvolver podermos analisar a avaliação feita aos mesmos. Será isso possível?

Uma vez que os cursos irão ter início este ano, ainda não dispomos de qualquer tipo de avaliação, uma vez que também está ainda a ser perspectivada.

13. Qual o nível de ensino que mais adere a este tipo de formação? Qual o grupo disciplinar mais interessado?

Neste momento acredito que todos os níveis de ensino a partir do 1º. Ciclo poderão estar interessados. Relativamente ao grupo disciplinar mais interessado, acredito que será

difícil responder-lhe. Na realidade o grupo das ciências exactas, porque tratará de gestão e de administração, assim como poderá ter outro grupos de pessoas que visem mais a abordagem de aspectos relacionados com a gestão das relações humanas. Tudo depende das pessoas, do seus interesses. Poderia responder melhor se dispusesse de dados mais concretos. Mas acredito que tanto dum domínio quanto doutro poderá estar interessado.

14. Qual a especialização que os formadores desta área possuem?

À partida os formadores destes cursos deverão ter formação por um lado em termos científicos, mas também direccionada para as ciências humanas.

15. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar (?)

Isso não tenho dúvida nenhuma. Qualquer formação acrescida, qualquer formação contínua é sempre uma mais valia em primeiro lugar a nível pessoal, em segundo lugar a nível profissional. Disso não tenho dúvida nenhuma As formações desenvolvem-se no sentido a que se possam associar a funções e objectivos específicos.

Sindicato de Professores da Zona Centro

4. Desenvolvem cursos na Área da Gestão e Administração Escolar (ou afim)? Quais? Qual o nível de adesão e interesse relativamente aos mesmos?

No âmbito da Administração Escolar e Educativa temos tido alguns cursos no domínio da Direcção de Turma, da preparação dos professores para este tipo de cargo e também no plano da concepção, elaboração e avaliação dos Projectos Educativos

5. Quantas acções propuseram no domínio “em consenso” nos últimos anos?

Uma escassa parte dos nossos planos de formação, uma vez que acabámos por investir noutras áreas.

6. Qual o nível de adesão?

Sempre que propusemos esses e outros tivemos sempre o número de formandos necessários para a constituição das turmas e, muitas vezes com um número excedente relativamente a essa constituição.

7. Tornar-se-ia possível podermos ter acesso e consultar alguns Programas de Formação desenvolvidos pela Vossa entidade?

Sim, claro.

8. Considera útil a formação desenvolvida? Porquê e a que níveis?

No plano teórico consideramos de grande interesse todas as acções que desenvolvemos. Do ponto de vistas das avaliações que temos tido, os nossos relatórios feitos através dos testemunhos dos próprios formandos, da avaliação que os próprios foram fazendo, da apreciação dos formadores e da própria apreciação que a Associação tem feito dos seus planos, considero muito positivo não só a concepção como inclusivamente a execução dos planos que idealizámos.

9. Sente que existe motivação, por parte dos professores de escolas do 2º. Ciclo de ensino em frequentarem cursos relativos à temática da administração escolar?

De todos os ciclos de ensino, de todos os níveis, de todas as modalidades.

10. Que competências estão inerentes às responsabilidades de direcção escolar?

A capacidade de Gestão democrática numa escola, a capacidade de promover a participação de todos os elementos intervenientes na comunidade educativa e a competência de liderança numa perspectiva democrática a vida de uma comunidade educativa.

11. Até que ponto a existência ou não de formação na área da administração escolar ajuda a um melhor desempenho das mesmas funções. Porquê?

Teoricamente pressupõe-se sempre que uma formação contribua sempre como uma mais valia para a melhoria do desempenho profissional, a qual deverá reverter na mudança das práticas profissionais. A isso também não é alheio o próprio modelo de funcionamento da formação. Se se trata de um Curso de Formação, o resultado visado é um. Se se trata de uma modalidade mais centrada nas práticas, o resultado esperado é outro. Numa oficina de formação temos um tipo de formação, se falamos dum projecto de investigação temos uma determinada modalidade, se falamos dum curso temos um outro tipo de modalidade. E o que a nossa experiência nos diz é que os vários modelos de formação que aqui temos desenvolvido, nomeadamente os Módulos de Formação e as Oficinas de Formação, é das Oficinas de Formação que resultam melhores resultados

12. Seria muito interessante para a investigação que estamos a desenvolver podermos analisar a avaliação feita aos mesmos. Será isso possível?

De todos os anos, isso é impossível. Mas posso fornecer uma cópia da avaliação que incluía uma destas acções.

13. Qual o nível de ensino que mais adere a este tipo de formação? Qual o grupo disciplinar mais interessado?

Não há nenhum nível de ensino que adira mais em termos da sua taxa de incidência. Relativamente ao grupo disciplinar não dispomos desse tipo de informação, uma vez que não fazemos esse tipo de avaliações.

14. Qual a especialização que os formadores desta área possuem?

No caso da administração escolar a nossa formadora tem o Mestrado precisamente na Área da Administração Escolar.

15. Considere até que ponto a formação no domínio é de facto uma mais valia para o bom desempenho das funções de administração escolar (?)

Teoricamente a formação é sempre uma mais valia. Agora quanto às incidências na mudança das práticas profissionais é sempre importante, sobretudo porque acrescenta no plano da teorização e da estruturação mental dos problemas mais elementos.