

RESUMO

Desde as primeiras definições do conceito de administração escolar, até à actualidade, constata-se a permanência de um conflito de paradigmas de organização e administração educacional, que reflecte, para além de outras observações, um confronto de interesses entre o poder central e a corporação docente. O conflito supra descrito deve-se, essencialmente, a uma oposição entre a racionalidade “à priori”, por parte da administração central, e a racionalidade “à posteriori” dos actores da organização, designadamente, dos professores.

Este conflito, igualmente presente em torno da definição das funções do gestor escolar, traduz, simultaneamente, concepções contraditórias sobre o tipo e importância da “figura do gestor”, as suas funções e a sua participação nos processos de administração, colocando em oposição as dimensões administrativa, pedagógica e gestonária.

Assim, na evolução dos modelos de gestão escolar em Portugal, é reconhecida a presença de diferentes concepções sobre o gestor, constatando-se uma oscilação entre a perspectiva “burocrática - racionalidade administrativa - e a perspectiva “corporativa” - racionalidade corporativa.

Tendo como pano de fundo o conflito paradigmático em torno da administração das escolas e, conseqüentemente, em torno da caracterização do próprio gestor escolar, pretende-se através de um estudo naturalista, descritivo, de carácter extensivo, suportado pela técnica da análise documental, caracterizar as representações presentes no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação sobre o gestor escolar, no contexto do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, regulamentado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 04 de Maio.

Os dados obtidos mostram que a retórica institucional da Inspeção-Geral da Educação não apresenta uma representação única, um perfil linear, do papel do gestor escolar. Pelo contrário, o entendimento da IGE demonstra observar uma sobreposição de diferentes lógicas de acção sobre a imagem do gestor escolar, que se estruturam nas representações do Administrador, do Profissional e do Gestor, constituindo uma representação tripartida, híbrida e compósita do papel do chefe executivo.

CONCEITOS CHAVE:

Acção Organizacional; Administração da Educação; Análise Documental; Concepções; Democratização; Estudo Extensivo; Funções do Gestor Escolar; Lógicas de Acção; Modelos de Gestão Escolar; Efeito de Hibridismo; Inspeção-Geral da Educação; Modelos Teóricos; Modernização; Paradigmas da Investigação; Paradigmas Interpretativo e Analítico; Pluralismo Ideológico; Representações.

ABSTRACT

Since the first definitions about the concept of school administration, until to the present days, it is evident the permanence conflict of paradigms of organizational and educational administration, who reflect, simultaneously, a confrontation of interests between the central power and the teaching corporation. The conflict results, essentially, to an opposition between the rationality “à priori” from the central administration, and the rationality “à posteriori” of the actors of the organization, a pointedly, the teachers.

This conflict, is still observed in the definition of the functions of the school manager, translating, simultaneously, contradictory conceptions about the type and importance of the “figure of the manager”, its functions and its participation in the administration processes, placing in opposition the dimensions administrative, pedagogical and management.

Thus, in the evolution of the models of school management in Portugal, is recognized the presence of different conceptions about the manager’s role, evidencing itself an oscillation between the bureaucratic perspective “- administrative rationality - and “the corporative” perspective - corporative rationality.

Having as reference the paradigmatic conflict around the administration of the schools and, therefore, around the characterization of the school manager, it is intended through a survey, a naturalistic and descriptive study, supported by the technique of analysis documentary, to characterize the representations indetified in the institutional speech of IGE, in the context of the Regimen of Autonomy, Administration and Management of the Establishments of Pre-school Education and Basic and Secondary Educations, regulated by the Decree-Law n.º 115-A/98, of 04 of May.

The data show that the institutional rhetoric of IGE does not have a single representation, a linear profile, from school manager. Rather, the IGE shows inferred a kind of overlapping of different logics of action about the manager's role, which are

structured in the representations of the Administrator, the Professional and the Manager, constituting a three parted representation, hybrid and composite of chief executive's role.

KEY-WORDS:

Organizational Action, Education Administration, Document analysis; Concepts; Democratization; Survey; Manager School's functions, Logics of action, Models of school management; Effect of hybridity; Inspectorate of Education, Theoretical models; Modernization; Paradigm research; Interpretive and analytical paradigms; Ideological pluralism; Representations.

INTRODUÇÃO

Com o romper da revolta de Abril e conseqüente explosão do movimento revolucionário, inspirado por atmosfera de intensa actividade política, constata-se, o romper de um período político sem qualquer controlo por parte das novas autoridades do Ministério da Educação e Cultura¹.

Com o arrefecimento do movimento revolucionário e à medida que os poderes públicos recuperam a iniciativa política e a capacidade executiva, verifica-se a um refluxo do movimento autogestionário. Com o retorno do poder público, iniciou-se um processo de “normalização” das escolas, concretizado pela publicação do Decreto-Lei 769-A/76, 23 de Outubro, sob a égide da Gestão Democrática, representando um marco histórico na definição e caracterização do papel do gestor escolar.

Com o emergir de um movimento de renovação do controlo da administração central, designadamente junto das escolas, a imagem do gestor escolar é redefinida enquanto representante da tutela (Lima, 2002). O seu papel caracteriza-se por uma atitude de dependência relativamente aos serviços centrais, privilegiando um estilo de gestão predominantemente burocrático, fortemente cruzado com o paradigma *do liceu como um serviço do Estado* (Barroso, 2005, p.155). Devido à fragilidade da sua posição face à polarização existente entre professores e o Ministério, a sua actuação é ainda acompanhada por uma filosofia de subsistência ou de sobrevivência diária (Clímaco, 1988a, pp. 22-23).

Com o decorrer dos anos, e por força do reinvestimento do Estado no aumento do seu controlo sobre as escolas e sua administração, testemunha-se a publicação de mais dois diplomas destinados a regulamentar a gestão das instituições educativas. Face a uma estratégia de índole normativa, regista-se a presença de sucessivas iniciativas políticas destinadas a derrubar a fortaleza da Gestão Democrática, resultando apenas no reforço e continuidade da realidade já instituída nas escolas portuguesas desde o período de 1976.

Perante o exposto e adoptando o ponto de vista de Afonso, afirma-se que “a gestão democrática está bem viva e recomenda-se” (2002, p.78). Simultaneamente, constata-se a continuidade de uma lógica de dependência do gestor escolar face à administração central, nomeadamente no anterior regime de administração e gestão das escolas regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, constituído para promover uma lógica de “modernização da gestão²”, e que no concreto apenas perpetuou o controlo da tutela sobre a sua gestão e administração das instituições educativas.

CAPÍTULO I

- O PROBLEMAS E AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A investigação sobre os directores de escolas constitui umas das linhas de trabalho mais exploradas no domínio da Administração Educacional.

Vários estudos desenvolvidos têm vindo a cobrir questões, por um lado, referentes a princípios e práticas de gestão em uso; motivações e condições para o exercício deste cargo; tipos de liderança; características fundamentais dos “bons directores”; funções e tarefas; estudos de caso; etc. Por outro, observa-se um conjunto de investigações associadas à análise de diferentes “modelos de gestão” e ao modo como os gestores constroem a sua identidade profissional e exercem a sua função.

A reflexão que se apresenta baseia-se na análise do papel do gestor escolar segundo o discurso da Inspeção-Geral da Educação, tendo em vista a identificação das possíveis representações do director.

1.1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O problema central da pesquisa constitui-se na caracterização das representações existentes no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação (IGE) sobre o gestor escolar, enquanto elemento fundamental na gestão e administração das escolas.

Na pretensão de se identificar uma possível representação do director, através da análise ao discurso prestado por aquele organismo, procura-se ainda identificar

possíveis processos de “mutação” relativamente ao seu papel e respectivas dinâmicas funcionais, de acordo com os modelos de gestão escolar propostos por Barroso.

1.2 – QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Face ao conflito paradigmático que envolve a gestão e administração da escola pública, nomeadamente no sentido da sua democratização e modernização, e à luz de um quadro de uma maior autonomia e responsabilização, o papel do director concretiza-se na sobreposição de diferentes lógicas e sentidos de acção. Com o aumento da complexidade do meio escolar, designadamente da organização interna da escola, o responsável máximo tem ao seu encargo múltiplas áreas funcionais e de gestão, considerando o número e complexidade de situações e pessoas envolvidas, directa ou indirectamente no quotidiano da instituição.

Como as escolas são condicionadas por políticas educativa, financeira, económica, social e administrativa, a actividade do gestor é simultaneamente influenciada por diversos factores que vêm expor múltiplas áreas de intervenção. Em resposta a estas áreas e respectivas influências, o papel do director observa princípios de actuação e atributos diferenciados e específicos consoante a tomada de posição a realizar.

Perante o problema de investigação, que consiste na caracterização do gestor escolar segundo a Inspecção-Geral da Educação, pretende-se com a presente pesquisa responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais as lógicas de acção e representações presentes no discurso institucional da Inspecção-Geral da Educação relativamente ao papel do gestor escolar?
2. Quais as lógicas de acção inerentes às diferentes representações propostas no discurso institucional da Inspecção-Geral da Educação?

3. Como se relacionam entre si as representações identificadas nos documentos publicados pela IGE?
4. Qual a representação dominante em cada uma das dimensões de funções da gestão escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação?
5. Quais as lógicas de acção, consignadas como atribuições fundamentais, propostas pela IGE para o desenvolvimento do papel do gestor escolar?
6. Segundo a Inspeção-Geral da Educação qual o futuro do papel do gestor Escolar?

1.3 – OBJECTIVOS DO ESTUDO

De acordo com o problema proposto e, simultaneamente, com as questões apresentadas, pretende-se com esta investigação atingir os seguintes objectivos:

1. Quais as lógicas de acção e representações presentes no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação relativamente ao papel do gestor escolar?
 - Conhecer as áreas de actuação do gestor propostas pela IGE;
 - Caracterizar as diferentes áreas de actuação;
 - Identificar as representações presentes no discurso da IGE;
 - Identificar as lógicas de acção que integram cada uma das representações;
 - Caracterizar as diferentes representações.

2. Quais as lógicas de acção inerentes às diferentes representações propostas no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação?
 - Identificar as representações existentes na linguagem institucional da IGE;
 - Identificar as lógicas de acção que integram as representações propostas pela IGE;
 - Relacionar as diferentes lógicas de acção face às representações apuradas;
 - Caracterizar as diferentes representações apresentadas;
 - Relacionar cada representação e respectivas lógicas de acção com as diferentes áreas de actuação.

3. Como se relacionam entre si as representações identificadas nos documentos publicados pela IGE?
 - Identificar as diferentes funções do gestor escolar descritas no discurso institucional da IGE;
 - Articular as funções propostas pela IGE em dimensões de funções do gestor escolar;
 - Identificar as diferentes representações apresentadas no discurso da IGE;
 - Identificar a existência de representações dominantes;
 - Caracterizar os diferentes domínios de cada representação;
 - Descrever a relação estabelecida entre as diferentes representações e as dimensões de funções do gestor escolar;

- Apurar a existência de lógicas de acção discordantes ou concordantes entre si.
4. Qual a representação dominante em cada uma das dimensões de funções da gestão escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação?
- Identificar as diferentes funções do gestor escolar descritas no discurso institucional da IGE;
 - Identificar as dimensões de funções do gestor escolar presentes na linguagem da IGE;
 - Identificar as diferentes representações relatadas nos textos produzidos pela IGE;
 - Descrever a relação estabelecida entre as diferentes representações e as dimensões de funções do gestor escolar;
 - Identificar a existência de representações dominantes;
 - Descrever a relação estabelecida entre as diferentes representações e as dimensões de funções do gestor escolar;
 - Caracterizar o domínio de uma determinada concepção no âmbito de uma determinada dimensão de funções;
 - Apurar a representação dominante em cada dimensão de funções;
 - Caracterizar a relação entre as diferentes representações no âmbito do papel do gestor escolar;
5. Quais as lógicas de acção, consignadas como atribuições fundamentais, propostas pela IGE para o desenvolvimento do papel do gestor escolar?

- Reconhecer no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação as representações dominantes para cada função ou dimensão de funções;
- Identificar as lógicas de acção propostas pela IGE segundo as representações dominantes;
- Descrever as lógicas de acção que a IGE apresenta como atribuições fundamentais para o desenvolvimento do papel do gestor escolar;
- Caracterizar o papel do gestor escolar segundo as lógicas de acção descritas nos textos da Inspeção-Geral da Educação.

6. Segundo a Inspeção-Geral da Educação qual o futuro do papel do gestor Escolar?

- Analisar o discurso produzido pela IGE à luz das concepções do Administrador, do Profissional e do Gestor;
- Identificar as lógicas de acção propostas pela IGE relativamente ao papel do gestor escolar;
- Caracterizar as diferentes lógicas de acção presentes no discurso institucional da IGE;
- Apurar os domínios de cada concepção no discurso da Inspeção-Geral da Educação;
- Caracterizar a imagem do gestor escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação.

Perante as questões e objectivos de investigação expostos, estão constituídos os pontos de partida e pressupostos de análise para o desenvolvimento da presente

pesquisa, no sentido de caracterizar a representação do gestor escolar segundo o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação.

1.4 – EXPLICITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A problemática da investigação centra-se no campo de estudo da caracterização profissional dos gestores escolares, a partir de uma perspectiva analítica e interpretativa.

Esta abordagem centra-se, em grande parte, na investigação realizada por Barroso, no quadro da evolução da administração das escolas em Portugal, nomeadamente, nos seus autos sobre a evolução do director em Portugal e sobre os referenciais e perfis funcionais dos responsáveis pela gestão das escolas (1995a, 1995b).

Inspirado nas conclusões apresentadas por aquele autor, designadamente na caracterização que realizou à evolução do trabalho e perfis funcionais dos reitores e directores de escola, a pesquisa invoca as concepções propostas pelo investigador enquanto perfis analíticos do papel do director executivo. Em concordância com os perfis funcionais e princípios propostos por Barroso, são observados, para efeitos de análise do papel do gestor escolar, as seguintes concepções: o Administrador, o Profissional e o Gestor.

1.5 – OBJECTO DE ESTUDO

Tendo em consideração o tema da pesquisa e a problemática apresentada, o objecto de estudo são as representações sobre o gestor escolar e as suas funções, presentes nos documentos oficiais da Inspeção-Geral da Educação.

A análise das representações do gestor, observa o modelo proposto por Barroso, acima referido.

CAPÍTULO II

- REVISÃO DA LITERATURA

2.1 – AS ORIGENS E O PROCESSO POLÍTICO DO REGIME DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

2.1.1 - O MODELO CENTRALIZADO DO ESTADO NOVO

Durante o período ditatorial que vigorou até 1974, o regime de administração das escolas advém de um sistema fortemente centralizado. Todas as medidas políticas e administrativas importantes eram conceptualizadas e realizadas pelo governo central, com a colaboração dos responsáveis pela administração das escolas, na qualidade de comissários políticos e ideológicos, encarregados de velar pela ortodoxia ideológica do regime dentro dos estabelecimentos de ensino.

Barroso (1995a) no quadro da investigação realizada à organização pedagógica e administração dos liceus, na análise realizada a regulamentos internos das instituições liceais e aos relatórios anuais dos reitores até à década de 70, descreve que os responsáveis das escolas, então denominados por directores ou reitores, eram livre e directamente nomeados pela administração central, com base em critérios de confiança política e proximidade ideológica.

Um exemplo desta realidade, consiste no facto de que muitos destes administradores eram identificados como figuras importantes do partido único local governamental, ou de outras organizações com um forte compromisso de apoio ao regime então em vigor. (Afonso, Viseu, 2001).

Perante os factos descritos, o autor conclui estar perante um período largamente dominado pela presença de um modelo racional, burocrático-mecanicista e centralizador. Cuja função essencial consistia em assegurar a rotina de um ensino estandardizado e garantir a coordenação dos professores, a homogeneização dos alunos e a conexão das disciplinas e dos diferentes agrupamentos de alunos (turmas, classes e ciclos), com o máximo de eficiência (Barroso, 1991, pp. 64-65).

Por oposição, nas escolas instituía-se uma estrutura interna bastante empobrecida, com uma participação quase inexistente ou irrelevante, asfixiada por um clima organizacional consumido pela repressão e pelo autoritarismo, promovido pela administração central e aplicada pelos responsáveis das escolas.

2.1.2 - O MODELO 769-A/76

Com a queda da ditadura em 1974 e, conseqüente, com o levantamento do período revolucionário após o 25 de Abril, iluminado por uma intensa actividade política e sem qualquer controlo por parte da administração central, a instituição escolar sofre uma profunda transformação nos seus múltiplos aspectos.

Segundo Afonso (2001) um dos pontos mais afectados foi a gestão das instituições escolares, devido um período fortemente conturbado e difícil, constituindo na vida das escolas um contexto de grande anarquia, uma vez que os mecanismos legais sobre esta matéria eram reduzidos ou mesmo ineficazes.

O autor apresenta como exemplo desta matéria a demissão dos administradores que estavam em exercício durante o regime do Estado Novo, sendo posteriormente substituídos por comissões de gestão eleitas “ad-hoc”, de composição variada, mas em geral controladas pela representação dos professores.

Perante a pressão de um processo de mudança desgovernado e sem meios para o controlar, as autoridades governamentais resolvem validar a tomada de poder pelas

referidas comissões de gestão, legalizando o processo em curso através do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, “considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino” (In Preâmbulo - Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de Maio).

Contudo, e segundo Afonso, “na realidade, a implementação de um modelo participativo de administração escolar não era objectivo político dos governos posteriores à revolução” (2001, p.1), mas sim, o ressurgimento do controlo do Estado, nomeadamente, através de estratégias de formalização normativa.

Assim, o referido diploma, publicado um mês após o 25 de Abril, é o primeiro decreto-lei que contempla matéria regulamentar sobre a gestão das escolas, face ao pânico do legislador perante o sentimento de perda de controlo dos acontecimentos.

Segundo Lima (2002), a redacção do decreto tem por objectivo uma legalização retrospectiva da realidade de então, “considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão...” (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio).

Foi neste contexto, partindo de uma estrutura autogestionária conhecida como a “gestão democrática”, que durante o ano de 1976, à medida que os poderes públicos foram recuperando a iniciativa política e a capacidade executiva, começou-se a desenhar o refluxo do movimento autogestionário. Iniciado com o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, e mais tarde com a implementação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, após a aprovação da Constituição da República Portuguesa³ e da primeira eleição para a Presidência da República⁴, surge um período de “normalização” do funcionamento das escolas, onde se testemunha o encerramento do período revolucionário de Abril de 1974.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76 teve como principal finalidade «normalizar» a vida das escolas a partir da convencionada “gestão democrática”. Simultaneamente, teve como objectivo de regulamentar o exercício do poder do director nos estabelecimentos de ensino, como se depreende na transcrição do preâmbulo do referido diploma: “É

tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objectivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental.” (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro).

Face à regulamentação do citado diploma, as escolas passaram a assumir a seguinte estrutura organizacional: a direcção colegial e representativa; as estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente; o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos; a divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho directivo) e da autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e dos grupos); o poder dos professores, enquanto profissionais, assegurando a orientação e a coordenação pedagógica da escola (Barroso, 1991).

Com a sua aplicação, a governação das escolas assenta na responsabilidade colegial dos professores, representados pelo Conselho Directivo enquanto órgão colegial eleito pelos seus pares. Contudo, esta gestão colectiva é partilhada por outro órgão com carácter deliberativo, o Conselho Pedagógico, composto pela representação de grupos ou disciplinas, tendo como principal incumbência exercer a orientação pedagógica da escola e promover a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos (Artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76)⁵.

Como é sabido, esta orientação pedagógica, atribuída à escola, nunca foi concretizada plenamente, uma vez que este tipo de orientações ficou a cargo do poder central. Por força das normas complementares e orientações formais e não-formais⁶ instituídas pela tutela, a autonomia pedagógica das escolas permaneceu asfixiada, constituindo um forte constrangimento para uma eficaz adequação do nível de ensino e conveniente formação aos seus alunos.

Aliás, como afirma Barroso (1991), este decreto "não passou de uma «prótese democrática», numa administração burocrática" (p. 69), visto que o presidente do

conselho directivo assegurava a presidência dos referidos órgãos, constituindo-se para os demais efeitos um interlocutor directo do Ministério da Educação - herdeiro do papel dos antigos directores e reitores.

Do ponto de vista das autoridades ministeriais, este modelo de administração escolar permitia, essencialmente, definir e responsabilizar os interlocutores das escolas, limitando o espaço autogestionário, através de um dispositivo de regulamentação preciso, nomeadamente, no que se refere às atribuições e competências dos diversos órgãos criados.

Perante os factos descritos, é possível determinar que este novo espaço de gestão veio favorecer um equilíbrio político que fundamentou um novo "status quo" (Afonso, 2001) na administração das escolas públicas, resultando na celebração de um compromisso tácito entre as autoridades ministeriais e os professores. Tal compromisso tácito articulava, de modo mais ou menos flexível, o controlo da actividade docente sobre a gestão corrente das escolas, através de uma crescente pressão regulamentadora da administração educativa sobre as instituições educativas, dando origem a processos de "refracção" dos normativos, por reinterpretação e aplicação selectiva, a que Licínio Lima veio chamar de "infidelidades normativas" (Lima, 1992), marcando toda a década de 1976 a 1986 (Afonso, 1994).

É visível neste percurso um reforço do poder e intervenção dos professores no âmbito da gestão escolar, no entanto, paralelamente, o poder e a intervenção da administração central continuou a acentuar-se. Como refere Valter Lemos (1997), "as escolas mantêm-se como meras extensões da administração e a esta prestam contas pelas vias burocráticas e hierárquicas tradicionais" (p. 262).

Após este período, e em virtude da insatisfação da tutela, designadamente da classe política, relativamente ao "status quo" presente nas escolas, a partir do ano de 1986 são diligenciados um conjunto de procedimentos formais, tendo em vista a produção de princípios orientadores para a gestão escolar.

Já a partir de 1980 foram efectuadas várias tentativas de dotar o país de uma Lei de Bases. Contudo, apesar dos inúmeros projectos e debates realizados, não foram reunidas condições políticas essenciais para a aprovação de uma Lei que sucedesse à

nunca regulamentada Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973, vulgarmente conhecida como a reforma Veiga Simão⁷.

A exigência constitucional de uma Lei de Bases, e a consciência social de que era necessário estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo e, nomeadamente, a administração e gestão das escolas, foram dois factores que impulsionaram a construção e aprovação da Lei.

Como refere Campos (1987, p.6), “aprofundou-se a consciência da necessidade de ser aprovada uma nova lei de bases”, a fim de “clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias”.

Dessa consciência, surge a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), por força da resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, que toma posse a 18 de Março de 1986. Dois meses após, a Comissão entrega ao Ministro da Educação e Cultura o Projecto Global de Actividades, onde a dado passo se afirma:

- “A simultaneidade do início dos trabalhos da Comissão com o início da discussão dos projectos de lei de bases na Assembleia da República não se afigura um facto negativo. Por um lado, parece-nos indiscutível que a aprovação de uma lei de bases exige um trabalho subsequente de reforma, ou profundo reordenamento, do sistema; por outro lado, mesmo na hipótese de prosseguirmos sem uma lei de bases – o que seria, em nosso entender, muito prejudicial -, alguma reforma do sistema educativo ainda assim se imporia, em ordem, pelo menos, a alcançar os seguintes objectivos: modernização de currículos e programas; articulação mais correcta dos vários elementos do sistema; encontro de soluções para fazer da escola um espaço de sucesso educativo.”

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, são definidos, ainda que de forma ambígua, princípios orientadores não totalmente coincidentes com o modelo da “gestão democrática”. O que veio impulsionar um processo de reformulação do regime de administração e gestão das escolas, procurando promover os princípios básicos da descentralização e da autonomia.

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio determinar uma administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino segundo “uma perspectiva de integração comunitária” (n.º 1, do artigo 45.º), orientada “por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino” (n.º 2, do artigo 45.º), e prevalecendo “critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa” (n.º 3, do artigo 45.º).

Esta tentativa de mudança, concretizada no âmbito da chamada Reforma do Sistema Educativo, veio mais tarde dar origem a um novo ordenamento jurídico para a administração escolar, composto pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

2.1.3 - O MODELO 172/91

O “novo” modelo de gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, emerge de uma política de reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, respondendo à exigência que visa a alteração do modelo de gestão vigente, imposto pelo anterior regime, pela actividade social e organizacional das escolas e professores e, simultaneamente, pela necessidade de a escola se adaptar à reforma educativa em curso.

Perante o espírito reformista e o potencial descentralizador e autónomico do discurso da nova orgânica do Ministério da Educação⁸, o decreto ostenta-se sobre os princípios da democraticidade, da participação e da descentralização. A aplicação dos dois primeiros princípios “alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade” (*In* preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, 1.º parágrafo), como também, “pretendem assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere, (nomeadamente), exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola” (*In* preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, 9.º parágrafo).

Perante a observância do princípio da descentralização "a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local" (*In* preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, 2.º parágrafo), e "garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios" (*In* preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, 9.º parágrafo).

Afonso (1995b) considera que este modelo introduz duas inovações cruciais na administração dos estabelecimentos de ensino, resultante da separação das funções de direcção e de gestão: o conselho de escola, composto por elementos da organização e representantes da comunidade educativa, na qualidade de órgão de direcção da escola; e o director executivo, nomeado pelo conselho de escola, com formação especializada para a gestão escolar, consignando uma área profissional específica, "de modo a garantir melhores níveis de qualidade técnica nos procedimentos de gestão, por comparação com os níveis de desempenho dos gestores 'amadores' eleitos pelos seus pares docentes." (p. 110).

Cunha (1997) revela que este modelo "deve ser considerado como uma reforma cultural profunda." (p. 241), visto que representa uma efectiva mudança paradigmática do modelo de administração e gestão das escolas.

Para este autor, a evolução proposta pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, deve-se à presença do paradigma da democraticidade, que é caracterizado por três elementos fundamentais para o desenvolvimento de regimes democráticos maduros: a eficiência dos serviços; a prestação de contas; e a autonomia local da decisão.

Refere ainda, que o modelo americano de gestão das escolas influenciou bastante a elaboração deste modelo de gestão, devido à existência de um conjunto de características comuns que são as seguintes: a separação entre direcção e gestão das escolas; o potenciar a máxima participação no órgão de direcção e o máximo de eficiência na gestão; e a responsabilização dos órgãos de gestão perante o órgão de direcção.

Comparativamente ao modelo de gestão anterior, Barroso (1991) refere que é possível descortinar duas grandes zonas de ruptura. A primeira refere-se "à tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola." (p. 76) - sobre a qual o autor alerta para o facto de que esta participação demonstra-se ser mais simbólica do que real, pois "só no quadro de uma efectiva descentralização (...) é que se pode falar em verdadeira participação da comunidade na definição de uma política local de ensino." (p. 77). A segunda zona de ruptura prende-se com a tentativa de profissionalização da gestão – o que para o autor se traduz como mais significativo nesta mudança –, nomeadamente, a substituição da gestão colegial (inscrita no modelo anterior), por uma gestão unipessoal "com o argumento de que era preciso dar maior eficácia, eficiência, estabilidade (e) responsabilidade" (p. 78) à gestão da escola.

Apurado algum sentido demagógico do referido decreto-lei, verifica-se um retorno à concepção racional de organização, semelhante à classificação de burocracia-mecanicista proposta por Mintzberg, contudo, aberta ao exterior e gerida por um profissional.

Segundo Mintzberg, "as organizações de tipo burocrático mecanicista conduzidas por um gestor profissional, negam o sentido de empenhamento das pessoas e reduzem assim os sistemas humanos a estruturas vazias e impessoais" (p. 78).

A aplicação desta "reforma" iniciou-se em Setembro de 1992, a título experimental, em algumas dezenas de escolas e áreas escolares, sob um clima de desconfiança ou descomprometimento da generalidade dos professores e de contestação das suas organizações representativas. Nomeadamente, no que se refere à criação de um órgão de participação social para a direcção da escola, com representação comunitária, e na criação de um director executivo cuja nomeação deixava de depender exclusivamente do voto dos seus pares.

Apesar das autoridades ministeriais demonstrarem a adequação do "novo modelo durante os três anos da sua vigência experimental, da sua aplicação emergiu um contexto potencialmente adverso que não terá sido alheio à insegurança e falta de convicção sobre o sucesso da experiência e quanto à viabilidade do decreto.

Devido à adversidade em torno do modelo, o Ministério da Educação constituiu um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, formalmente nomeado em Agosto de 1992 pela Portaria n.º 812/92⁹, de 18 de Agosto, responsável por avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91 e de formular recomendações sobre a sua concepção e aplicação, constituindo assim “uma estratégia de gestão da contestação, procurando envolver os sectores mais críticos no próprio programa de “reforma da reforma”...” (Afonso, 2001, p. 3).

Na sequência das eleições legislativas de Outono de 1995, o relatório final do Conselho foi apresentado já durante a vigência do novo contexto político, salientando-se as seguintes conclusões: recomendação para uma consideração global da reforma da administração da educação, não a limitando ao espaço da administração escolar, mas a um contexto de redefinição dos poderes da administração educativa nos níveis central, regional, local e de escola; “a opção por um diploma-quadro em prejuízo do conceito de modelo” tendo em vista a redução do peso normativo sobre as escolas e a “clarificação das funções das competências dos órgãos”; e a necessidade de considerar integradamente “a tipologia e o ordenamento da rede escolar, a delimitação das competências entre o Estado e a Administração Local” (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1997, pp. 77-81).

Ainda no mesmo relatório, Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar concluía, pertinentemente, não ser possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, dos mesmos processos, regras e linguagem que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos. Ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício da autonomia, quando esta envolve desde logo a possibilidade de intervenção na própria produção das regras.

Assim, “não surpreende, neste contexto, o diminuto impacto da aprovação do regime jurídico de autonomia das escolas - Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - e do novo regime de direcção, administração e gestão das escolas, aprovado a título de experimentação - Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio -, pois ambos ficavam dependentes de um contexto macro-político, jurídico e administrativo que se revelava profundamente contraditório. Se dúvidas subsistissem ainda, ficava esclarecido, a partir

de 1993, que aqueles diplomas só poderiam ser amputados dos propósitos de revalorização da escola, a partir de uma concepção democrática de autonomia, que eventualmente pudessem contemplar nos seus textos” (Lima, 2004).

A ausência de mobilização social em torno da experiência e as conclusões presentes no relatório do Conselho, terão conduzido o governo para o abandono da perspectiva inicial de generalização do ordenamento jurídico em causa, optando por relançar o debate público sobre a questão, tendo por fundo uma nova abordagem à política educativa, centrada na negociação e na contratualização, e expressa “num documento estratégico entretanto publicado - Pacto Educativo para o Futuro¹⁰” (Afonso, 2001, p.4).

A orientação governamental focalizou-se ainda na realização de um estudo prévio para um “programa de reforço da autonomia das escolas” – através do Despacho n.º 130/ME/96¹¹ -, resultando na publicação de um relatório em Fevereiro de 1997, extensivamente utilizado na discussão pública sobre política educativa e administração educacional durante o ano de 1997 (Barroso, 1997).

O referido estudo veio definir um conjunto “de princípios orientadores de um programa de reforço da autonomia das escolas” e de medidas estratégicas desenvolvidas em sete propostas específicas¹².

No seguimento do debate público em torno do citado estudo e de um projecto de diploma legal entretanto elaborado, em 1998 concretizou-se a aprovação de um novo enquadramento jurídico da gestão escolar, apresentado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

2.1.4 - REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

O nascimento do novo diploma veio concretizar os contributos essenciais publicados pelo supracitado estudo, nomeadamente, acolher alguns dos conceitos, pressupostos, princípios, opções estratégicas e medidas concretas apresentados na sua conclusão.

Sob um olhar mais atento, o mesmo diploma agrupou ainda um conjunto de segundas opções que reflectem, simultaneamente, recomendações anteriormente expressas no relatório final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação, acima mencionado. Estas recomendações vêm reforçar a opção de se constituir um diploma-quadro de natureza genérica e flexível, superando a tradicional abordagem normativista, e a necessidade de considerar integradamente o problema do reordenamento da rede escolar.

A publicação do citado diploma, posteriormente alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Maio¹³, veio então revogar os “modelos” anteriores, regulamentados pelos Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, aprovando o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, estabelecendo, simultaneamente, os procedimentos transitórios para a entrada em vigor do referido regime.

Quanto aos aspectos fundamentais que constituem o novo quadro legal, é introduzido o princípio de que cada escola constrói a sua identidade organizacional e a sua autonomia, definindo a sua estrutura num regulamento próprio e contratualizando a sua relação com os serviços da administração educativa. No mesmo diploma, são ainda apresentadas as seguintes concepções: a integração dos jardins-de-infância e das escolas do 1.º ciclo do ensino básico em agrupamentos verticais ou a constituição de agrupamentos horizontais; a insistência na constituição de órgãos de participação social na arquitectura organizacional das escolas ou agrupamentos; e a atribuição das funções de gestão de topo a docentes eleitos, contudo, em escrutínio não exclusivo pelos seus pares.

A aplicação deste quadro iniciou-se no ano lectivo 1998/1999, conforme os procedimentos transitórios previstos, nomeadamente através de iniciativas das direcções regionais de educação conducentes à dinamização da constituição de agrupamentos e ao

estabelecimento de serviços de administração escolar nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico ou agrupamentos horizontais; da eleição de comissões executivas instaladoras e da formação de assembleias constituintes - encarregadas de aprovar um primeiro regulamento interno.

Após o período inicial da sua aplicação, a 28 de Abril de 1999 pelo Ministro da Educação Prof. Doutor Marçal Grilo¹⁴, foi estabelecido um protocolo entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com o sentido de constituir uma comissão com a finalidade de “proceder à avaliação anual dos resultados da aplicação do regime”, conforme o disposto no artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99, dando execução ao Programa de Avaliação Externa do “Processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio”¹⁵.

Após análise dos dois primeiros anos da aplicação do decreto, segundo Barroso (2001, p.21) o balanço apresentado pelos estudos efectuados afirma que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do regime em vigor promoveu um conjunto de mudanças estruturais na gestão das escolas.

Embora com atrasos e com algumas resistências, o testemunho retirado no domínio da mudança formal da gestão revelou um relativo sucesso, sem conflitos de maior e sem grandes sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo.

Contudo, para aqueles que aguardavam por parte do novo diploma muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados revelaram-se frustrantes. Neste sentido, Barroso (idem) subscreve as recomendações já anteriormente apresentadas pelo autor em 1996, a quando realização de um estudo prévio para o Ministério da Educação, em que propõe consubstanciar o novo regime à luz dos princípios de reforço de autonomia então definidos.

No essencial, Barroso propõe que a evolução do processo depende de uma clara e efectiva promoção do aumento das competências e recursos das escolas, perante o qual o autor revela decisivo a celebração de “contratos de autonomia”, contudo, advém que é imprescindível concretizar uma eficaz clarificação dos objectivos políticos, um reforço

das competências e da perícia técnica dos serviços da administração, a criação de efectivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada no quadro do reforço da autonomia das escolas (Barroso, 2001, p. 21).

Apesar das recomendações e estudos realizados, e citando Barroso, “(...) passados três anos a situação mantém-se na mesma e a “autonomia” das escolas não passou ainda de mera intenção retórica” (Barroso, 2005c, p.115).

Em suma, os regimes de gestão e administração escolar decretados para as escolas portuguesas, até à actualidade, advêm de uma forte carga político-administrativa, revestida de uma retórica “evolucionista e reformista” (Lima, 2000). Através da “imposição” de um modelo co-habitacional, que une a escola e a administração central, fortemente focalizado na pressão normativa e no controlo burocrático sobre a administração das escolas, assistiu-se, ao longo do tempo, ao desenvolvimento de “formas mais subtis e amigáveis de controlo” (idem), sem colocar em causa o modelo centralista e burocrático da administração estatal.

Cruzando a lógica que suporta as políticas de reforço da autonomia das escolas com as medidas de “modernização da administração pública”, constata-se a presença de um movimento que visa a simples recomposição do poder e controlos anteriormente perdidos pela administração central, sem que em nada se alterem as relações de dependência entre os administradores das escolas e a própria tutela, descredibilizando muitas vezes o próprio funcionamento democrático das escolas e a sua lógica de serviço público.

Desta forma cabe-me concordar com a interrogação de Lima: será que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, não será apenas uma sétima fase da segunda edição da gestão democrática (idem, 2002)?

E no quadro da presente investigação, será que a evolução da administração e gestão das escolas envolve, simultaneamente, uma reconfiguração paradigmática dos modelos de gestão escolar? Ou apenas se resume a alterações de ordem formal e funcional propostas por um quadro prático-normativo?

2.2 – O GESTOR ESCOLAR

Os estudos sobre o gestor escolar constituem uma das linhas de investigação mais praticadas no domínio da Administração Educacional.

Inicialmente, esta linha de investigação centrou-se especificamente na identificação do tipo de liderança utilizada pelos responsáveis das escolas e, nos seus efeitos sobre a eficácia da Escola, procurando identificar as características “dos bons administradores” (Barroso, 2005a, p.146) de forma a determinar quais as competências necessárias para o correcto exercício deste cargo.

A referida linha de estudos, desenvolvida a partir do campo da teoria clássica da sociologia da acção e da teoria administrativa, emergiu a partir de uma perspectiva essencialmente utilitarista e instrumental, contudo, insuficiente para explicar as razões porque os directores executam as suas tarefas e o modo como as executam.

Com o surgimento da “nova sociologia da educação”¹⁶, a linha de investigação sobre os directores escolares reconfigurou-se para uma corrente essencialmente interpretativa e crítica. Partindo de uma perspectiva analítica, construtivista e anti-positivista, procurou-se abordar os diversos tipos de funções e papéis desempenhados pelo gestor/director com o objectivo de retirar inferências relativamente ao modo como são exercidos.

Neste contexto, salienta-se o estudo comparativo sobre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias da Comunidade Europeia, realizado por Barroso e Sjorslev (1991), e o estudo apresentado por Weindling (1990), desenvolvido na sequência dos estudos sobre as escolas eficazes¹⁷, onde o autor revela cinco competências determinantes para o exercício das funções do director.

Muitas das conclusões, apresentadas nesta linha de investigação, foram adoptadas em diplomas normativos, com a finalidade de regular a formação ou o exercício profissional dos directores/gestores. Refere-se, a título de exemplo, o perfil profissional que decorre do *National Standards for Headteachers*¹⁸, definido em 1998 pela *Teacher Training Agency*¹⁹ do Reino Unido.

Em Portugal a investigação produzida sobre o gestor escolar insere-se, essencialmente, na caracterização profissional do director e relativamente ao modo como este actor exerce as suas funções.

O número de trabalhos desenvolvidos revelam-se em número algo reduzido, contudo, é reconhecida a referência científica das obras produzidas por Barroso (1995^a e 1995b), Sanches (1987 e 1990) e de Dinis (1997) sobre o responsável máximo das escolas²⁰.

Apesar da posição de destaque que ocupam no domínio da Administração Educacional, concretamente, no campo dos estudos sobre os gestores escolares, os citados trabalhos representam um forte impulso para o desenvolvimento de pesquisas no referido âmbito e, simultaneamente, um exímio contributo científico para o reforço do seu sentido teórico e respectiva fundamentação.

Perante sentidos e conclusões apresentados pelos referidos autores, nomeadamente, a obra produzida por João Barroso, e tendo em conta a linha conceptual desta investigação, considera-se imprescindível redesenhar, ainda que sinteticamente, o contributo das obras de Barroso para o estudo do papel do gestor.

Num primeiro conjunto de investigações realizadas pelo autor sobre a função da direcção escolar, identifica-se a pesquisa centrada no trabalho dos “reitores”, entre 1836 e 1960²¹. Em virtude da análise que Barroso efectuou à legislação que regulamenta as funções dos reitores, ao longo do referido intervalo de tempo, o autor identifica a presença de quatro papéis essenciais relativamente ao desempenho do seu papel.

- O de *administrador-delegado*, definido por um conjunto de normas que estabelecem as atribuições do reitor e a sua relação com a administração central, caracterizando este actor como um representante do Governo no dia-a-dia do liceu, sob o qual cabe o controlo da obediência às normas, assumindo um papel, “por vezes, [com] características inspectivas” (Barroso, 2005, p.153).

- O papel de *gestor* - ou *director*, conforme as práticas de gestão correntes na data da investigação -, definido enquanto responsável pela organização e divisão do trabalho, distribuição dos recursos, controlo dos resultados e direcção do pessoal. As suas

atribuições constituem-se nas categorias “organização interna”, “direcção do pessoal”, “gestão financeira” e “representação oficial” (Barroso, 2005, p.153).

- O de *supervisor dos professores*, responsável pela fiscalização e coordenação do processo de ensino e pela adequação aos objectivos e conteúdos definidos nos programas, regulamentos e outras normas da administração central; assume-se ainda na qualidade de líder pedagógico, no âmbito da margem de autonomia que os professores possuem na execução dos referidos programas e normas. Abrange, essencialmente, as atribuições agrupadas na categoria “gestão pedagógica” (Barroso, 2005, p.153).

- E por último, o de *educador dos alunos*, na pessoa de responsável último pela educação dos discentes, encarregado de assegurar a manutenção de um “ambiente moral e disciplinador dos alunos” (Barroso, 2005, p.153). A sua actuação abrange as categorias “acção educativa e disciplinar”, e a “relação com as famílias dos alunos” (Barroso, 2005, p.153).

Neste estudo, e tendo em conta a perspectiva temporal, Barroso concluiu que até 1895 os dois primeiros papéis eram exclusivos. Após essa data, apesar da presença dos restantes, os primeiros mantiveram uma clara supremacia sobre estes. Contudo, verifica-se um confronto evidente entre os quatro papéis, de acordo com a relevância que é atribuída a cada um, em função da importância atribuída à dimensão administrativa e burocrática, ou à dimensão profissional do papel do gestor escolar.

A título de exemplo, o autor descreve que tal confronto é claramente visível em dois conjuntos de diplomas, exclusivamente responsáveis por regulamentar as funções do reitor. O primeiro conjunto de diplomas, publicados em 1914 pelo Ministro da Instrução Pública Prof. Dr. José de Matos Sobral Cid²², redigidos no quadro de um processo de descentralização administrativa dos liceus, são produzidos com o objectivo de reforçar a autonomia funcional do papel do reitor. O segundo conjunto de diplomas, elaborados no ministério de Cordeiro Ramos²³, entre 1930 e 1933, integrados num colectivo de diplomas de cariz centralizador e autoritário, que prepara o início do Estado Novo, reflectem uma lógica de dependência rígida entre o responsável máximo das escolas e os serviços centrais.

A presença de dois “modelos” de gestão, segundo Barroso, advém essencialmente da emergência, conjuntural e politicamente favorecida, de dois paradigmas em conflito constante, desde a definição das primeiras formas de administração dos liceus, e que são os seguintes: *o liceu como uma organização profissional* – centrado numa gestão de tipo colegial, dispendo de uma relativa autonomia, fruto de uma descentralização sob os domínios pedagógico e financeiro, em que o responsável máximo exerce o seu papel de líder pedagógico em detrimento do papel de administrador-delegado (Barroso, 2005, p.155); e *o liceu como um serviço do Estado* – assente numa gestão de tipo burocrático, sujeita a um conjunto de normas e regras regulamentares que reforçam a intervenção da tutela no funcionamento das escolas e na fiscalização das suas actividades, no sentido de verificar o cumprimento das normas e regulamentos (Barroso, 2005, p.155).

Segundo o autor, o confronto entre os dois paradigmas atravessou - e atravessa - toda a história da administração das escolas, constatando-se “uma sobreposição de papéis entre o *administrador* e o *profissional*” (Barroso, 2005, p.156).

Por um lado, sob a imagem do *administrador*, o papel do responsável máximo concentra-se na figura de delegado da administração central, encarregado pelo cumprimento das normas que regulamentam o funcionamento das escolas. Por outro, perante a imagem do *profissional*, assume-se na qualidade de professor, líder pedagógico e educativo, assumindo um conjunto de atribuições agrupadas no domínio da gestão pedagógica.

No entanto, apesar das conclusões determinarem esta duplicidade de sentidos – que a tradição, a legislação e o próprio processo de recrutamento patenteiam – Barroso descreve que “nos relatos que fazem das suas actividades, os reitores valorizam de maneira diferente cada um deles” (Barroso, 2005, p.156). Devido à excessiva burocratização da administração do sistema de ensino, a massificação da população, a ausência de recursos administrativos e as fragilidades estruturais de muitas das escolas, o responsável máximo revela um acréscimo considerável no tempo destinado às tarefas administrativas, em prejuízo da sua intervenção nos domínios pedagógico e educativo.

Adoptam assim, como preocupação fundamental para o exercício das suas funções, a “manutenção da estabilidade” (Fullan, 1991) assegurando as funções de

carácter imprescindíveis que permitem cumprir formalmente as tarefas ordinárias do dia-a-dia da escola.

Contudo, apesar de assoberbados pelas tarefas administrativas e por imposições de ordem normativo-legal, Barroso descreve que “não deixa de ser visível em algumas rubricas dos relatórios a preocupação dos reitores em darem uma imagem da sua acção como *líderes de uma comunidade de professores e alunos*” (Barroso, *idem*), orientando as suas decisões para o domínio pedagógico e educativo, e das relações internas e externas.

De relatar que, paralelamente a esta dupla representação que os reitores fazem do seu papel, os actuais estudos sobre os directores das escolas têm vindo a relatar quanto ao facto de estes últimos assumirem, simultaneamente, um duplo estatuto de “administradores” e de “líderes” (Louis e Miles, 1990), ou de “chefe executivo” e de “líder profissional” (Hughes, 1976 e 1987).

Da análise realizada por Barroso (1995a) aos relatórios dos reitores, apura-se alguma resistência nestes actores em integrar em igual plano estas duas dimensões – a de “líder profissional”, centrada nas relações entre as pessoas; e a de “administrador”, centrada no cumprimento das tarefas -, vivendo, frequentemente, de maneira conflitual o duplo estatuto que ocupam na direcção das escolas.

O mesmo autor descreve que a tentativa de ultrapassar a referida conflitualidade, pode dar origem ao desenvolvimento de distintas estratégias por parte dos reitores, o que influencia o seu estilo de gestão (2005, p. 157).

Contudo, apesar dos estilos de gestão e dos processos de liderança inerentes a cada reitor estabelecerem distintas diferenças entre os seus desempenhos, os estudos realizados por Barroso sobre o trabalho dos reitores concluem que a imagem do responsável máximo da escola polariza-se entre as figuras do “administrador e profissional” – com maior ênfase no primeiro ou no segundo, conforme os contextos e características pessoais e profissionais daqueles que exercem o referido cargo (*idem*).

Num segundo quadro de investigações, agora realizadas sobre os “directores executivos”²⁴, no âmbito do processo de avaliação da aplicação do Decreto-Lei 172/91,

10 de Maio, (Portugal, 1996), Barroso procurou traçar um “retrato-tipo” do responsável pela gestão das escolas (Barroso e Fouto, 1994; Barroso, 1995b).

Entre os principais traços do “retrato” do director, o autor destaca a presença de um conjunto de características praticamente imortalizadas, que acompanharam os responsáveis pela gestão das escolas ao longo da história:

- Elevada taxa de masculinização;
- A importância da experiência profissional, quer como professor, quer como titular de cargos de gestão, no processo de selecção dos directores executivos;
- A existência de fortes laços profissionais com a escola onde exercem funções, designadamente no exercício de cargos de gestão;
- Ausente ou deficiente formação específica no domínio da gestão escolar – num número significativo de directores.

(Barroso, 2005, pp. 159-160).

Para o autor, a análise às características pessoais e profissionais dos responsáveis pela gestão das escolas, permitiu apurar alguns dos critérios relevantes quer na motivação para apresentação de candidatura, quer na própria selecção dos directores executivos. Os critérios identificados foram os seguintes:

- Importância dos atributos típicos de uma imagem masculina da gestão escolar;
- Experiência profissional docente e de gestão escolar relevantes;
- Forte ligação à escola para que se candidatam, nomeadamente pelo exercício de cargos de gestão;
- Pouco relevo dado à formação específica no domínio da administração e gestão escolares.

(Barroso, 2005, p. 160).

Segundo dados provenientes do mesmo estudo (Barroso, 1995b), o autor identifica algumas das principais diferenças e continuidades entre os perfis funcionais dos responsáveis máximos das escolas, estabelecidos pelos regimes do Decreto-Lei n.º 769-A/76 e o Decreto-Lei n.º 172/91.

No que diz respeito às alterações elas situam-se, essencialmente, nos seguintes pontos:

- Aumento da percentagem de directores do sexo masculino;
- Maior preocupação pelos aspectos relativos à “gestão operacional” (planificação, organização e coordenação);
- Reforço do papel arbitral do director face aos diversos interesses em presença;
- Intensificação das relações externas – particularmente com a comunidade e pais/encarregados de educação;
- Maior visibilidade do papel do director executivo;
- Reduzida intervenção pedagógica e da coordenação do trabalho docente;
- Desvalorização da função educativa do director executivo junto dos discentes;

(Barroso, 2005, pp. 160-161).

Quanto às continuidades elas verificam-se, fundamentalmente, nos seguintes pontos:

- Elevada percentagem de directores executivos que exerciam funções de presidente do conselho executivo na escola em que se candidataram;
- Elevada percentagem de directores que pertencem ao quadro da escola;
- Elevado número de directores executivos que consideram não ter havido uma mudança substancial na forma como exercem as suas funções, comparativamente ao quadro de funções exercidas na qualidade de presidentes do conselho directivo;
- Elevado número de directores apoiantes à acumulação de funções com o cargo de presidente do conselho pedagógico;
- Valorização que os directores executivos registam do seu papel e da influência que possuem sobre os vários domínios da direcção e gestão da escola, como expressão de uma recusa perante assumirem um função meramente executiva;

- Défice de formação específica no domínio da administração escolar num número elevado de directores executivos.

(Barroso, 2005, p. 161).

Por fim, o autor conclui ainda de que muitas das características identificadas no estudo supracitado, não diferem substancialmente das detectadas nos estudos realizados sobre o processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Por último, da investigação produzida pelo mesmo autor sobre a evolução do trabalho e dos perfis funcionais dos reitores e directores de escola em Portugal (Barroso, 1995b), apesar das distinções formais afectas aos vários “modelos” normativos, Barroso afirma existir “uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas” (Barroso, 2005, p. 162).

Contudo, o processo de continuidade anteriormente referido pelo investigador patenteia diferenças substanciais quanto às representações e princípios de justificação para o exercício deste cargo, presentes quer nos diplomas legais que regulamentam esta matéria, quer na própria prática dos actores.

Face ao exposto, e sob um ponto de vista político e administrativo, o autor apresenta quatro concepções diferentes do gestor, que consubstanciam referências e princípios distintos relativamente ao modo como este actor exerce as suas funções (Barroso, 2005, p.162):

- «*Uma concepção burocrática, estatal e administrativa*», em que o director é abordado como um representante do Estado com o objectivo de controlar o cumprimento das normas emanadas pela tutela. Apresenta-se enquanto elo de ligação entre a administração central ou regional e o conjunto de docentes e discentes que frequentam a escola;

- «*Uma concepção corporativa, profissional e pedagógica*», onde o director é visto como um *primus inter pares*, intermediário entre a escola e os serviços centrais, em prol da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração central;

- «*Uma concepção gerencialista*», que caracteriza o director como um gestor de uma empresa, sensibilizado para a questão da administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com a finalidade de garantir a eficiência dos meios e a eficácia dos resultados alcançados;

- «*Uma concepção político-social*», em que o director surge como um negociador, um mediador entre lógicas e interesses (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.) procurando a constituição de um compromisso ou acordo quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos.

Embora as diferentes concepções tenham sido constituídas enquanto referentes ideais do exercício do director da escola, segundo o autor, elas nunca se encontram isoladas na prática profissional dos responsáveis das escolas. (Barroso, 1995b).

Esta lógica de complementaridade ou efeito de hibridismo²⁵ é tanto mais notória, quanto maior o fosso entre o que é prescrito e o que é praticado, ou seja, entre a concepção legal dominante e as diversas concepções que são impostas pela acção, por força da complexidade da organização escolar e da margem de autonomia estratégica inerente aos diferentes actores sociais.

2.3 – A INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

A Inspeção-Geral da Educação, abreviadamente designada por IGE, é um serviço central do Ministério da Educação (ME) dotado de autonomia técnica e administrativa, com competências de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como, de apoio técnico às escolas e de salvaguarda dos interesses dos seus demais utentes.

Sob a actual configuração, a IGE é um organismo da administração pública recente, criado em 1979, embora com uma história funcional que remonta ao século XVIII.

A história da inspecção escolar em Portugal reporta-se ao ano de 1771, sendo anterior à própria institucionalização do ensino.

As primeiras inspecções foram patrocinadas pela Real Mesa Censória²⁶ a pedido do Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, com a finalidade de conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional, à semelhança do que vinha acontecendo em outros países europeus devido aos novos ideais políticos, culturais e pedagógicos emergentes no decurso do século XVIII.

Através da publicação da Lei de 6 de Novembro de 1772 - Plano Regulador²⁷ -, responsável por instituir o ensino, a criação de escolas, lugares de professores e a definição de métodos e matérias a ensinar, ordenou a entrega dos Serviços de Inspecção à Real Mesa Censória, instituição criada para reformar o sistema de censura.

No ano de 1787 a inspecção das escolas passou para a jurisdição da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e, posteriormente, esteve entregue a várias instituições ligadas à educação.

No final da monarquia, as inspecções dos ensinos primário e secundário encontravam-se na dependência da Direcção Geral da Instrução Pública, e a do ensino técnico e profissional estava integrada na Direcção Geral do Comércio e Indústria, sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino.

Após a proclamação da República, e com a publicação da Lei n.º 12 de 1913²⁸ – responsável pela criação do Ministério da Instrução Pública – todos os serviços de instrução, à excepção das escolas profissionais dependentes dos Ministérios da Guerra e da Marinha e da respectiva inspecção, passaram para a tutela do referido ministério. A inspecção do ensino primário ficou a depender da Direcção Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a cargo de um Conselho de Inspecção a funcionar junto da Direcção Geral do Ensino Secundário.

Em 1933 os serviços de orientação pedagógica e inspecção foram reorganizados, tendo os do ensino primário e secundário sido integrados nas respectivas Direcções

Gerais. A fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular ficou na dependência da Inspeção-Geral do Ensino Particular, organismo criado para o efeito pelo Decreto n.º 22842²⁹, de 18 de Julho de 1933. Assim permaneceram, mesmo após a publicação da Lei n.º 1941³⁰, de 11 de Abril de 1936, que remodelou o Ministério da Instrução Pública e criou o Ministério da Educação Nacional.

Com o Decreto-Lei n.º 408/71³¹, de 27 de Setembro, que reformou as estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional, testemunhou-se a criação da Direcção Geral do Ensino Básico da qual passou a depender a inspecção do ensino primário, continuando a do ensino secundário - que incluía o ciclo preparatório - integrada na Direcção Geral do Ensino Secundário e a do ensino particular na Inspeção-Geral do Ensino Particular.

Após a Revolução de 1974 e face à explosão escolar verificada no decurso da década de setenta, reclama-se uma nova organização e definição das estruturas centrais do Ministério da Educação, apontando para a criação de serviços centrais com funções distintas.

Nesta perspectiva, foi criada pelo Decreto-Lei n.º 540/79³², de 31 de Dezembro, a Inspeção-Geral de Ensino, organismo dotado de autonomia administrativa, ao qual ficaram incumbidas as funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior

Desde então, até aos tempos actuais, os serviços de inspecção sofreram várias reformulações resultantes das transformações políticas, sociais, económicas e culturais operadas no país e que, naturalmente, se reflectiram na educação, resultando em alterações estruturais e funcionais no serviço público da Inspeção-Geral da Educação.

Nos tempos actuais a IGE exerce a sua actividade no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, assumindo as várias modalidades especiais e de educação extra-escolar, junto dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública e das redes privadas, cooperativa e solidária.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, designadamente pelo seu número 10, e especificamente o Decreto Regulamentar n.º 81-

B/2007 e as Portarias n.º 827-F/2007 e n.º 827-G/2007, todos de 31 de Julho, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de Julho – enquadramento do regime de funcionamento das Inspeções – é estabelecida a missão, as atribuições e a orgânica da IGE.

A sua estrutura institucional organiza-se em serviços centrais e em serviços desconcentrados, ou seja, em cinco delegações regionais - Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, e Algarve - cujo âmbito de actuação concorda com o das Comissões de Coordenação Regional.

Tem ao seu serviço pessoal dirigente e inspectores de educação, pessoal técnico, administrativo e auxiliar.

O seu modelo organizativo integra estruturas de concepção, planeamento, coordenação e avaliação das acções inspectivas, bem como de apoio técnico e de coordenação aos inspectores que as efectuam.

No exercício das suas competências, a IGE segue de perto a organização do sistema educativo em diferentes níveis de educação e ensino, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, e também os serviços centrais e regionais do ME, possibilitando um melhor conhecimento e avaliação do sistema.

As suas competências são definidas em dois âmbitos. O primeiro, no quadro de auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo, cabe à IGE avaliar e fiscalizar na vertente técnico-pedagógica as escolas e seus serviços, bem como avaliar e fiscalizar a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos agrupamentos e escolas integrados no sistema educativo. O segundo, no âmbito da prestação de apoio técnico, compete à mesma entidade propor e colaborar na preparação de medidas que visam o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo, prestando apoio no âmbito pedagógico e administrativo aos órgãos de direcção, administração e gestão de estabelecimentos de ensino, instruir processos disciplinares a agentes do sistema educativo e representar o ME nas estruturas de inspecção das escolas europeias.

Actualmente, a missão da IGE decorre das atribuições que lhe foram cometidas pelo programa de modernização da administração pública, procurando actuar prospectivamente de acordo com as prioridades políticas estabelecidas, e de modo

reactivo, em resposta às situações decorrentes da vida concreta das escolas e que suscitam a sua intervenção. A sua missão visa, essencialmente, assegurar a qualidade do sistema educativo e salvaguardar os interesses de todos os que o integram e dos respectivos utentes, apreciar a conformidade legal e regulamentar dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos referidos serviços e organismos, controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos de acordo com a lei e com os objectivos definidos pelo Governo, e exercer o controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do ME.

Por fim, de entre as actividades deste serviço distinguem-se dois tipos de intervenção: as sistemáticas, onde se integram as actividades de Acompanhamento, de Controlo, de Auditoria e de Avaliação; e as pontuais, compostas pelas actividades de Provedoria e Acção Disciplinar.

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação é um organismo de controlo da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, com o objectivo de garantir a qualidade, a equidade e a justiça na Educação, através do acompanhamento, controlo, avaliação e auditoria dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, privada e cooperativa e solidária e das escolas europeias, tendo em vista garantir a confiança social na Educação e informar os decisores políticos e a opinião pública.

2.4 – MODELOS DE ANÁLISE

2.4.1 – TRADIÇÕES METODOLÓGICAS

Com o desenvolvimento da nova sociologia inglesa, na década de 60, as ciências da educação sofreram uma intensa reconfiguração com a recuperação do paradigma

interpretativo da acção dos actores. Esta reconfiguração caracteriza-se pela adopção de uma perspectiva interaccionista, por contrapartida à óptica determinista até então preponderante.

Com a presença desta novo panorama, as organizações passaram a ser encaradas enquanto construções sociais, colocando a ênfase na acção dos actores, nos seus interesses, nas suas estratégias e nos seus sistemas de acção concreta.

Com a revolta fenomenológica e interaccionista da “nova sociologia da educação” e consequente recuperação dos modelos analíticos-interpretativos (Morrow e Torres, 1997, p.281) são colocadas em causa as perspectivas funcionalistas e tecnocráticas da teoria clássica.

Com a recuperação do paradigma interpretativo, os modelos de reprodução educativa relativamente fechados³³, que tendem a conceber a reprodução em termos da lógica da representação da sociedade como um todo, são questionados devido ao facto de se desenvolverem a um nível de abstracção muito elevado e por apresentarem profundas limitações quanto à sua explicação teleológica.

Perante a limitação do seu argumento teleológico, a teoria da transformação dos sistemas educativos desagrega-se da teoria geral da sociedade, da teoria geral dos conflitos e, sobretudo, na abordagem do sistema educativo enquanto espaço de fechamento social, resultando uma ruptura efectiva com a perspectiva positivista da sociologia clássica.

Esta reconfiguração surge a partir do desenvolvimento de novas ideias sobre a educação - concebida como realidade sociocultural e de natureza cada vez mais complexa, singular e socialmente construída - resultando na adopção de processos de conceptualização interpretativa e crítica, sustentados a partir de uma visão fortemente anti-positivista.

A renovação em torno desta óptica, permite uma nova focagem no campo do estudo da educação. Através de um processo de construção interpretativo e analítico, afastado do cunho descritivo e específico do paradigma funcionalista, a teoria da transformação dos sistemas educativos passa a concentrar a sua actividade no sentido

dos significados das acções humanas e da vida social, rejeitando um entendimento exclusivamente estruturalista ou funcionalista da relação entre a estrutura e a acção.

Com a presença do novo movimento no campo da investigação educativa, constata-se a presença de um processo de renovação paradigmática³⁴, através dos paradigmas interpretativo e sociocrítico, perante os quais prende-se a abordagem à caracterização do gestor escolar enquanto modelo teórico.

A partir de um processo de análise e interpretação às orientações e perspectivas genéricas que orientam a administração do sistema escolar e as funções do próprio actor, descritos nos documentos oficiais da Inspeção-Geral da Educação, é constituído um possível modelo de representação do director da escola, constituindo, essencialmente, um modelo teórico da sua acção e estatuto social no sistema educativo português (Schubert, 1986).

Face à abordagem em referência, assente no campo das orientações teóricas do paradigma interpretativo e sociocrítico, a caracterização do papel do gestor configura-se a partir de um processo de carácter geral e potencial, através de uma visão teórica, independente de um processo de definição técnica da acção e das práticas organizacionais, resultando num conjunto vasto de opções concretas e congruentes em referência às perspectivas e orientações que encerram a acção do gestor e o seu posicionamento social.

2.4.2 – O MODELO TEÓRICO

Perante uma possível definição e caracterização do “papel do gestor escolar”, em sentido genérico, imediatamente reúnem-se um conjunto de factores propícios à obtenção e inventariação de concepções e de representações várias em torno do(s) modelo(s) de gestão das escolas, das escolas enquanto organizações, das estruturas e das acções, dos processos de construção social e dos actores participantes/construtores.

Muitas das respostas apresentadas tenderiam circunscreverem-se a uma realidade singular – “o papel do gestor” –, segundo diferentes quadros de referência, ilustrados numa determinada síntese ou paráfrase, de um decreto-lei considerado estruturante; ou mediante uma história de vida ou experiência profissional; ou mesmo, segundo ideias e conceitos essenciais para uma disciplina de boa gestão.

Todas estas referências iriam culminar numa racionalização das práticas da gestão escolar, concedendo prioridade aos aspectos formais e estruturais, quase sempre quedada por uma imagem estática e bem definida, resultante da selecção de apenas um critério ou ponto de vista. O qual, podendo ser considerado correcto ou aceitável, se revela só por si insuficiente ou mesmo redutor; ou então, para a produção de uma resposta/imagem segundo contornos jurídicos e formais – por força da realidade burocrática e formal da gestão escolar – constituindo uma realidade oficial, menosprezando outras realidades.

A ilustração do “papel do gestor escolar”, assim caracterizado e definido, tenderia a circunscrever-se à figura de um protótipo. E, neste sentido, pressupor que a acção do director da escola – objecto de estudo da presente investigação – é exclusivamente orientado por um modelo, isto é, “por uma réplica, uma imagem reflectida sem distorções assinaláveis ou, no limite, uma fotocópia fiel” (Lima, 1998a, p.5).

Daqui resultaria uma versão singular e determinista da realidade do director da escola, provavelmente subjugada àquilo a que se encontra formalmente prescrito, dispensando as realidades empíricas da organização e da administração escolar em cada escola que, pressupostamente, implicariam a construção de réplicas mais ou menos perfeitas.

Típica de perspectivas normativistas e de visões legalistas e formalistas do “papel do gestor escolar”, que em última análise dispensam, por supérfluas, outras realidades plurais, outras orientações e regras não oficiais, esta abordagem encontra-se muito generalizada no quotidiano das escolas portuguesas, nomeadamente, no campo da sua administração e gestão.

Quando nos focalizamos na gestão escolar a partir da diversidade de orientações – externas e internas à organização escola – e de práticas em contexto organizacional e de

actores intervenientes, torna-se evidente que o “papel do gestor” se encontra marcado por uma pluralidade de orientações, sentidos e práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais, funcionalistas e positivistas.

A definição e caracterização do papel do director da escola só tem existência empírica *na e pela* acção e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação (1998a, Lima). Porque, uma vez transposto para a acção, necessariamente confrontado com outras lógicas, orientações e acções, em «uso» e em prática efectiva, o seu carácter plural surge como uma realidade incontornável.

Segundo Lima (1998a, p.6), “parece, assim, ser indispensável considerar distintos pontos de vista, não tanto no sentido de obter «a resposta correcta», ou sequer «a resposta mais completa», mas sobretudo uma resposta construída pluridimensionalmente”.

No sentido de aprofundar e esclarecer a questão em referência, o referido autor propôs uma tipologia de classificação e caracterização conceptual dos modelos de gestão, identificando distintas formas de os focalizar, por referência a pontos de vista e a critérios plurais, sem pretensões de exaustividade e muito menos de exclusividade, uma vez que cada concepção referida deve ser confrontada com as restantes. Não no sentido de alcançar uma definição ou imagem conceptual superior, capaz de substituir e de dispensar as outras, nem tão pouco de vir a obter, por mera síntese, um retrato definitivo e completo. Desta forma, o autor tem o intuito de chamar a atenção para a complexidade dos processos de construção social dos modelos de gestão e de caracterização do papel do gestor, visto a pluralidade de focalizações possíveis, nomeadamente, a diversidade de orientações, regras, acções e actores envolvidos, e as vantagens de abordar pluridimensionalmente a supracitada questão.

2.4.3 – MODELOS JURIDICAMENTE CONSAGRADOS

Com a renovação paradigmática da investigação educativa, os modelos teóricos representam uma visão alternativa na produção de referências potenciais, alternativas implícitas/explicitas no processo de caracterização profissional do gestor escolar. Com o enquadramento entre a caracterização do papel do director e os modelos teóricos, investe-se na definição de grandes princípios, de orientações genéricas e de perspectivas em torno da imagem e acção do director da escola. Enquanto modelo teórico, o sentido da caracterização subscreve-se à luz do carácter geral e potencial e não necessariamente dependente das acções e práticas efectivamente realizadas.

Segundo Licínio Lima (1998a), a influência de um determinado modelo teórico assume-se como forma de clarificação ou de legitimação/justificação de determinadas opções em termos formais ou da sua própria prática. Noutros casos, segundo o mesmo autor, a influência deste modelo pode demonstrar-se mais implícito, ou mesmo oculto, obrigando a sua descoberta através da análise³⁵.

Relativamente ao campo de estudo da presente investigação, e de acordo com Lima, existem vários tipos de modelos de teóricos de referência:

- Os modelos de análise das organizações escolares, enquanto corpos teóricos e conceptuais que nos permitem realizar leituras e ensaios descritivos e interpretativos das realidades escolares - focalizações teóricas da escola como organização *Burocrática*, ou como *Arena Política*, ou mesmo *Cultura*, etc³⁶;
- Os modelos normativistas ou teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções, no sentido da demonstração relativamente à forma como se deve administrar e organizar, com base em filosofias e em valores frequentemente desdobrados em instrumentos que operacionalizam as orientações programáticas de que partem - as teorias organizacionais e administrativas, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a escola do ponto de vista da *Teoria da Contingência*, do *Desenvolvimento Organizacional (DO)*, da *Gestão por Objectivos*, etc.³⁷;

- Os modelos de orientação para a acção, enquanto portadores de regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a acção, conferindo-lhes sentido, por referência a um quadro global mais ou menos formalizado - conjunto de modelos que encerram orientações concretas e específicas para a acção organizacional e administrativa, contudo, enquadrados com as contribuições dos modelos teóricos de referência;
- Por último, os modelos praticados, que retratam o esforço de conceptualização em torno da caracterização profissional do gestor escolar enquanto resultado do processo de focalização das práticas efectivamente ocorridas/em ocorrência.

No quadro da presente investigação é atribuído um maior destaque a um outro tipo de modelos teóricos, designados por *modelos juridicamente consagrados* (Lima, 1998a, p.8).

Este modelo centra-se em corpos de princípios e de grandes orientações jurídicas fundamentais, decididos por instâncias formais com capacidade legislativa e expressa através de suportes oficiais. Consagra princípios e orientações de fundo, que juridicamente não-de constituir referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração do sistema escolar, e, simultaneamente, da própria configuração e acção do gestor.

Licínio Lima, da análise à *Constituição da República Portuguesa* e à *Lei de Bases do Sistema Educativo*, vem inventariar “um conjunto de princípios fundamentais ali consagrados, com repercussão nas decisões políticas e administrativas relativas à organização e administração das escolas” (1998a, p.8). Para o autor, não se encontra ali, naturalmente, um modelo de gestão especificamente e formalmente expresso, nem estruturalmente definido e detalhado, mas um modelo de gestão definido enquanto um conjunto de princípios consagrados e de normas gerais, o qual pode ser esboçado ou inferido através da articulação e do cruzamento de tais princípios e normas.

Embora não encontremos nestas referências - nem noutras leis gerais da administração pública – os contornos específicos para a caracterização de um modelo de gestão, ainda que apenas do ponto de vista das regras formais-legais, a verdade é que nenhum modelo com estas características é independente dos princípios consagrados nos diplomas supracitados.

“A tradução dos vários princípios, em termos de orientações para a acção e em termos de práticas, é no entanto passível de escolhas diversas e, no limite, mesmo de afastamentos maiores ou menores, de interpretações e de apropriações políticas, de programas governativos, de prioridades e de práticas da administração variáveis” (Lima, 1998a, p.9).

2.4.4 – MODELOS DE ORIENTAÇÃO PARA A ACÇÃO

Face ao carácter geral e potencial dos modelos teóricos, e designadamente dos *modelos juridicamente consagrados*, anteriormente identificados, existem outros tipos de modelos que encerram orientações concretas e específicas para a acção organizacional e administrativa.

Os *modelos de orientação para a acção*, não sendo indiferentes às possíveis contribuições dos modelos teóricos de referência, comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a acção, conferindo-lhes sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado. Contudo, são distintas as orientações e diversas as regras a convocar para a acção, consoante os processos de produção e os actores que as produzem e reproduzem.

Face ao exposto, Lima distingue os *modelos de orientação para acção* entre modelos decretados - ou de reprodução - e modelos recriados - ou de produção (1998a).

Os modelos decretados são os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado a sua formatação formal, descritos e explicitados na legislação e

outros documentos de orientação normativa; e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas, designadamente, o papel do gestor escolar.

Frequentemente, é esta a aceção dominante relativamente ao modelo de gestão escolar, apelando para a expressão e legalidade de direito e para um conjunto de regras formais expressas em decretos, portarias, despachos, etc., “de resto, a tradição centralizada da administração pública portuguesa reforça esta associação” (1998a, p.9).

Publicitados e de conhecimento obrigatório, e alcançados universalmente, os modelos decretados representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica, que perante a presença de uma administração centralizada não se limitam apenas a traçar a arquitectura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições. Pelo contrário, a sua presença vai detalhar e regulamentar o pormenor, estabelecer regras com amplitude macro e micro, quase procurando prever e determinar toda a matéria, “numa espécie de horror ao vazio que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endémica relativamente aos actores sociais – seus interesses e capacidades – por outro” (idem).

Licínio Lima refere ainda que um “modelo decretado não coincide apenas com o decreto de criação” (p.9), por exemplo, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, baptizado como decreto da gestão democrática, representa um suporte legal essencial, contudo, só por si, está longe de esgotar e de poder substituir ou dispensar a quantidade indeterminada de regras formais produzidas ao longo dos anos.

Do mesmo modo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 – o decreto da autonomia e da descentralização - não se constitui isoladamente como modelo decretado no âmbito da reforma educativa, visto que ao longo do seu percurso uma considerável quantidade de legislação e de outros normativos foi já produzida e a partir dele engendrada.

Perante este sentido, a palavra «decretado» é aqui tomada em sentido amplo, procurando representar uma miríade de regras formais produzidas com o objectivo de orientar e de regular a acção organizacional e administrativa da escola e dos seus actores.

O mesmo sucede face a orientações exteriores ao sistema educativo, como são por exemplo as regras dos procedimentos administrativos e da contabilidade pública, o vasto conjunto de orientações de tipo micro-normativo - instruções, esclarecimentos, aditamentos, correcções, circulares de diverso tipo, e até telefonemas ou telegramas provenientes de instâncias superiores³⁸.

A partir do momento em que o modelo decretado ganha visibilidade social e as diversas regras que o constituem escapam das mãos do legislador/produzidor, ultrapassando os limites do espaço de concepção e de produção de orientações, estas são forçosamente objecto de interpretação por quem as lê ou procura conhecer.

Os modelos decretados e as regras formalmente produzidas são objecto de interpretações e recontextualizações diversas, podendo a sua interpretação redundar já não numa mera reprodução, ou numa reprodução perfeita das regras formais estabelecidas, mas sim, resultar na produção de novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes. Estamos na presença dos designados modelos recriados ou de produção.

Se admitirmos que, na escola, os actores nem sempre se limitam a uma reprodução perfeita e integral das regras formais, produzidas pelas estruturas de topo - modelo decretado -, mas que em vários momentos se arrogam como produtores de novas regras, muitas das vezes concorrentes ou até em oposição às regras formais, mas inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos escolares, é passível concluir que o conjunto de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas. Pelo contrário, podem assumir uma posição de distinção e conflito, fruto das condições e especificidades do contexto escolar, ou mesmo, alguma condição de “ilegalidade”, visto que tais regras são produzidas e reproduzidas localmente sem que jamais venham a ser objecto de identificação externa (Lima, 1998a).

Com carácter mais ou menos pontual e localizado, estas regras podem coexistir com outras de condição formal-legal, sem colocar em causa ou afastar o modelo decretado. É de entendimento geral, que em nenhuma organização se age sempre de

acordo com as regras formais e o modelo decretado, porque tal não é considerado possível, ou desejável, ou justo, mesmo nos casos em que as regras alternativas produzidas procuram interpretar melhor e garantir o cumprimento do “espírito da lei” (Lima, 1998a, p.11).

Contudo, em casos excepcionais, um modelo decretado pode vir a ser objecto de uma recriação integral. As orientações e as regras produzidas em contexto escolar podem vir a ultrapassar e mesmo a substituir as regras encerradas no modelo decretado.

2.4.5 – MODELOS PRATICADOS

Ao especificarmos um modelo de gestão ou o papel do gestor escolar a partir dos seus elementos teóricos - grandes princípios de referência (modelos juridicamente consagrados) -, das orientações para a acção - regras formais orientadoras da acção (modelos decretados ou de reprodução) - e das regras produzidas pelos próprios actores escolares em contexto organizacional - modelos recriados ou de produção -, “quedámo-nos ainda assim por um estudo limitado ao plano das orientações para a acção e pela produção de regras organizacionais” (idem, p.12).

Tais regras, externa ou internamente obradas, de carácter formal-legal ou não, têm impactos variáveis ao nível do plano da acção. Por outras palavras, podem vir, ou não, a ser produzidas e respeitadas no momento da tomada de decisão e da realização de actos de gestão pedagógica e administrativa.

Face ao exposto, conclui-se que o esforço de conceptualização em torno dos modelos de gestão escolar não pode prescindir a leitura e análise das práticas efectivamente ocorridas ou em ocorrência. Até pelo facto de que a produção de uma regra ou norma, qualquer que seja o seu estatuto e suporte institucional, não arrasta obrigatoriamente e automaticamente o seu cumprimento por parte de quem age e toma decisões em contexto escolar.

Assim sendo, os modelos de gestão de gestão escolar e o papel do director são por natureza plurais e diversificados. “As regras efectivamente praticadas, em uso efectivo na acção, se não podem total e generalizadamente ignorar as regras constantes nos modelos de gestão juridicamente consagrados e nos modelos de orientação para a acção (...), podem (...) centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas” (idem, p.12).

Por força das margens de autonomia relativa³⁹ - mesmo quando esta não está prevista formalmente - os actores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras supra estabelecidas, “não jogam apenas um jogo com regras dadas, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (idem, p.12).

Com a recusa da imagem da escola exclusivamente racionalista e legalista, é admitida uma dimensão sociológica que não despreza os actores e suas acções organizacionais concretas, como também, valoriza as estruturas e as regras formais definidas.

Em suma, como as práticas de gestão assumem-se cada vez mais como acções possíveis no quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais, morfológicos, e de poder, mas também, incontestavelmente, como factores de criação e de recriação permanentes, de outras regras e de outras estruturas, através do espírito epistemológico dos modelos teóricos, com a presente investigação pretende-se obter uma visão generalista do papel do gestor escolar de acordo com o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação.

2.5 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Serge Moscovici⁴⁰ publicou em 1961 a obra *La Psychanalyse, son Image et son Publique* inaugurando um novo campo na psicologia social - o estudo das representações sociais.

A obra publicada pelo autor veio problematizar o modo como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo homem comum e, também, relativamente ao modo como o homem constrói a realidade. (Moscovici, 1961).

Moscovici, na sua obra apresenta as representações sociais como “a set of concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications” (Moscovici, 1981, p.181).

Jodelet, na mesma linha de pensamento, considera-as como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social” (Jodelet, 1989, p.36).

Cruzando as perspectivas dos autores referenciados, enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento, intervindo ainda, em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as acções de resistência e de mudança social.

Enquanto fenómenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma actividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (Jodelet, 1981, p.36-37), apresentando-se ligadas a sistemas de pensamento mais largos, ideológicos ou culturais, e a um estado de conhecimentos científicos.

Complementando, Mazzotti diz: “Para Moscovici, sujeito e objecto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objecto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objecto que determina o próprio objecto. Ao formar a sua representação de um objecto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido” (Mazzotti, 2002, p.17).

A ruptura com a clássica dicotomia entre objecto e sujeito do conhecimento, que confere consistência epistemológica à teoria das representações sociais, leva a concluir que o objecto pensado e falado é, portanto, fruto da actividade humana, ou seja uma réplica interiorizada da acção.

Desta forma, e segundo Jodelet, as representações constituem sistemas e dão origem a ‘teorias espontâneas’, versões da realidade que incarnam em imagens cheias de significação. Através das diversas significações “les représentations expriment ceux (individus ou groupes) qui les forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique. Ces définitions partagées par les membres d'un même groupe construisent une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe. Cette vision, qui peut entrer en conflit avec celle d'autres groupes, est un guide pour les actions et échanges quotidiens” (Jodelet, 1989, p.35).

2.5.1 - ORIGEM E EVOLUÇÃO DO CONCEITO

Para Moscovici (1994) o conceito de representação social tem origem na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl. Também contribuíram para a criação da teoria das representações sociais, a teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky.

Segundo o mesmo autor, a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma forma sociológica de Psicologia Social⁴¹ - a expressão é mencionada pela primeira vez por Moscovici (1961) no seu estudo sobre a representação social da psicanálise, que recebeu o título de *Psychanalyse: son image et son public*.

Na Psicologia, o conceito de representação social foi resgatado pela vertente sociológica da psicologia europeia, marcando uma mudança no eixo tradicional das

pesquisas em Psicologia Social, que se concentravam, principalmente, na tradição behaviorista (legado de Watson) de verificação de comportamentos observáveis.

Contudo, e apesar da proeminente referência dos estudos de Moscovici no campo das representações sociais, a utilização do conceito de representação foi apresentado pela primeira vez por Émile Durkheim em 1898, situando-se nas fronteiras entre a sociologia e a psicologia.

Este sociólogo teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa.

Sublinhando a especificidade do pensamento social sobre o pensamento individual, o autor distingue as representações colectivas das representações individuais, argumentando o facto de que os fenómenos colectivos não podem ser explicados em termos do indivíduo, devido à sua incapacidade em inventar uma língua ou uma religião, mas antes enquanto produto de uma comunidade ou de um povo.

Durkheim, apresenta desta forma a separação entre o indivíduo e o social, deixando de ser um processo exclusivo da Psicologia, fundamentando o processo de divisão devido à concepção de que as regras que comandam a vida individual - representações individuais - não são as mesmas que regem a vida colectiva - representações colectivas (Durkheim, 1989).

O autor refere ainda que as representações colectivas, ao desempenharem uma acção socialmente coerciva, apresentam-se com um papel importante na integração dos indivíduos na sociedade.

Sob tais representações Durkheim apresenta a distinção entre representações colectivas e sociais, e que segundo analogia apresentada por Sperber⁴² se classificam no seguinte modo: representações duradouras, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações, comparadas à endemia – representações colectivas; típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida, semelhante aos “modernismos” e comparam-se à epidemia – representações sociais (Sperber, 1985).

Interrogado sobre o significado da passagem do conceito de representação colectiva de Durkheim para o conceito de representação social, Moscovici refere que “it was the need to turn the representation into a bridge between the individual and the social worlds and to link it with a view of a changing society that led to the terminological shift [...]. It was our purpose to understand innovation rather tradition, a social life in the making rather than a preestablished one” (Moscovici, 1988, p.219).

Opondo-se à grande parte dos teóricos da Psicologia Social, anteriores à Segunda Guerra Mundial, que defendem a distinção entre o individual e o colectivo (compreendido como cultura ou sociedade), vingando a crença, por parte dos estudiosos, de que as leis que explicavam os fenómenos colectivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenómenos individuais, Moscovici insurgiu-se em desenvolver o estudo das representações sociais dentro de uma metodologia científica, apresentando a sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões, como é o caso da dimensão histórico-crítica.

O autor resgata do emaranhado de conceitos sociológicos e psicológicos a definição de representação social, que para ele é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 1978, p.31).

Na opinião de Moscovici existem três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social.

As representações hegemónicas, que podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado, sem terem sido produzidas por este. Estas representações prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e aparentem ser uniformes e coercivas.

As representações emancipadas, resultam do produto da circulação de conhecimento e de ideias entre grupos que estão em contacto mais ou menos próximo, onde cada um cria as suas versões e partilha-as com os outros. Estas, suportadas por um certo grau de autonomia, apresentam uma função complementar uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos.

Por último, existem as representações controversas, que são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações emergem essencialmente no contexto de oposição entre grupos.

Sintetizando, as representações *colectivas* cedem o lugar às representações *sociais*, em virtude de as primeiras não terem em conta a sua diversidade de origem e a sua própria transformação.

Segundo crítica de Moscovici (1989), a visão clássica das representações peca por as considerar como pré-estabelecidas e estáticas. Assim, o autor em referência suportado pela sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas, propõe a expressão “sociedade pensante”⁴³ para situar o estudo das representações sociais: “When we study social representations, what we are studying are human beings asking questions and looking for answers, human beings who think, not just handle information or act in a certain way” (Moscovici, 1981, p.182).

Na mesma linha, Vala (1993) caracteriza o estudo das representações sociais pela sua elevada pluralidade metodológica, temática e conceptual, agrupando as principais questões em literatura da presente área nas seguintes categorias: a inscrição social e a natureza social das representações sociais; os conteúdos e a organização interna das representações sociais; a função social e a eficácia social das representações sociais; e o estatuto epistemológico das representações sociais.

Na mesma linha de ideias, Vala refere ainda que a ideia de representação social remete para um “fenómeno psicossocial complexo, cuja riqueza torna difícil a produção de um conceito que o delimite e simultaneamente não esbata a sua multidimensionalidade” (1993, p.359).

Segundo Jodelet, as representações sociais são fenómenos complexos, permanente activados na vida social, constituindo-se de elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos (1989, p.36).

Em suma, têm sido propostas inúmeras definições conceptuais das representações sociais, recortando-as em dimensões e aspectos específicos. Tais definições incluem na maioria dos casos conceitos de âmbito psicológico ou psicossociológico - por exemplo, atribuição, crença, atitude, esquema, opinião, etc. -, e conceitos de âmbito sociológico

ou antropológico tão ou mais vastos do que o próprio conceito de representação - por exemplo, ideologia, cultura, *habitus*, sistema de valores, etc. -, relativamente aos quais o conceito de representação social “confere novas acuidades e suscita a procura de novas pontes articuladoras do velho binómio indivíduo-sociedade” (Vala, 1993, p.360).

2.5.2 – CARACTERÍSTICAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Relativamente à natureza exacta dos elementos que constituem uma representação, apesar da ausência de consenso relativamente à natureza exacta dos mesmos, é referido por um elevado número de autores que uma representação configura uma actividade mental, na medida em que torna presente um objecto ou um acontecimento ausente, considerando simultaneamente uma forma de conhecimento da realidade e, conseqüentemente, entendida como um conjunto de crenças, de opiniões e de atitudes organizadas em torno de uma significação central (Pfeuti, 1996).

Segundo Moscovici (1961) são apresentadas enquanto elementos constitutivos de uma representação social a informação, o campo de representação e a atitude.

A informação “remete para a soma e organização do conhecimento sobre o objecto da representação” (Gilly, 1980, p.31).

A noção de campo de representação exprime a ideia de que o conjunto de informações é organizado. Moscovici (1961) utiliza a expressão campo de representação como equivalente a uma imagem.

A atitude representa a orientação geral, positiva ou negativa, mais ou menos favorável, face ao objecto. Herzlich (1980) considera este elemento o mais primário dos três, na medida em que é possível a sua existência num contexto de informação reduzida e num campo de representação pouco organizado, caracterizando, simultaneamente, como o aspecto mais resistente das representações.

Em jeito de resumo, para Moscovici (1961) o conteúdo de uma representação é essencialmente constituído por elementos cognitivos, visto que se trata de um conjunto de informações organizadas e estruturadas relativamente a um objecto, e confere um carácter significativo ao objecto. Directamente ligada ao carácter significativo, a representação possui um conteúdo simbólico, constituindo a apresentação de um objecto ausente.

Para o autor (1961) a representação é definida pela relação figura/significação, sob o qual “a uma figura faz corresponder um sentido e a um sentido uma figura (Moscovici, 1961, p.63).

2.5.3 – FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Moscovici (1961), na formação das representações sociais intervêm dois processos sociocognitivos que actuam dialecticamente: a objectivação e a ancoragem; que se desdobram como núcleo central e o sistema periférico. Estes processos estão intrinsecamente ligados um ou outro e são modelados por factores sociais.

A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, como se tornam expressões de uma realidade vista como natural. Este percurso cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação.

Vários autores consideram que o núcleo central constitui o elemento essencial da representação, sem se limitar a um papel genérico, e que a atribuição de característica essencial a este sustenta-se no facto de se apresentar enquanto elemento que determina o significado de uma representação e, simultaneamente, contribui para a sua organização interna.

Moscovici (id) identifica no processo de objectivação três etapas:

A primeira etapa consiste num processo onde as informações e as crenças acerca do objecto da representação sofrem uma selecção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de selecção e reorganização dos elementos da representação é determinado pela natureza do objecto, pelo sistema de valores e pelas normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo.

A segunda etapa da objectivação corresponde à organização dos elementos estabelecendo entre si um padrão de relações estruturadas⁴⁴. Este estágio apresenta-se como o verdadeiro ponto nodal da representação, constituído por um compromisso que contém, por um lado, uma condensação dos elementos de informação e, por outro, uma omissão dos aspectos mais conflituosos.

A última etapa da objectivação é a naturalização⁴⁵. Segundo a qual os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstracto torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas.

Resumindo, a objectivação é o processo através do qual um indivíduo recebe uma informação, a descodifica à sua maneira e a transforma, com o objectivo de construir uma imagem mental mais familiar.

Relativamente ao segundo elemento primordial para o entendimento das representações sociais - a ancoragem -, desdobrada como o sistema periférico, esta desempenha um papel fundamental no estudo das representações sociais e do desenvolvimento da consciência, uma vez que se constitui na parte operacional do núcleo central e, designadamente, na sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados.

Tendo por referência o primeiro processo sociocognitivo - a objectivação -, o processo de ancoragem, por um lado, precede a objectivação e, por outro, situa-se na sua sequência. Enquanto processo que precede, a ancoragem deve-se ao facto de que qualquer tratamento da informação exige pontos de referência - é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objecto da representação é pensado. Enquanto processo que segue a objectivação, a ancoragem refere-se à função social das

representações, nomeadamente, permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici, 1961).

Assim sendo, a ancoragem serve à instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e para a gestão do ambiente (Jodelet, 1989).

Abric (2003) e Mazzotti (2002) destacam cinco funções da ancoragem, ou do sistema periférico, no funcionamento e na dinâmica das representações:

- A concretização do núcleo central em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis;
- A regulação - que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado;
- A prescrição de comportamentos - os elementos do sistema periférico funcionam enquanto esquemas organizados pelo núcleo central, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como ponto de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, na orientação para a tomada de posição.
- A protecção do núcleo central - o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas, susceptíveis de pôr em questão o núcleo central.
- As modulações individualizadas - o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas com a história e respectivas experiências pessoais do sujeito. (Mazzotti, 2002, p.22)

Perante o exposto, Abric (id) encaminha-nos para uma possível compreensão acerca da aparente contradição que parece existir entre os dois elementos estudados - o núcleo central e o sistema periférico. Ou seja, por um lado, a rigidez, a estabilidade não negociável e a consensualidade do núcleo central e, por outro, a flexibilidade, as transformações e as diferenças individuais do sistema periférico.

2.5.4 – FUNÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Autores como Moscovici (1961), Herzlich (1972), Jodolet (1984) e Abric (1994)⁴⁶, destacam as seguintes funções das representações sociais.

A função cognitiva, responsável pela integração de dados novos no quadro de pensamento dos indivíduos. Esta operação constitui-se num processo de selecção/rejeição das informações e da elaboração do esquema figurativo, que decorre fundamentalmente durante o processo de objectivação.

A função de interpretação e de construção da realidade, enquanto forma de pensar e de interpretar o mundo e a vida quotidiana e que decorre essencialmente durante o processo de ancoragem.

A função de organização significativa do real, enquanto processo de definição do que é lícito, tolerável ou inaceitável num determinado contexto social.

A função de orientação de condutas e de comportamentos, responsável por auxiliar a comunicação e gerar atitudes, opiniões e comportamentos.

A função identitária, na medida em que permite situar indivíduos e grupos num determinado campo social, salvaguardando as suas especificidades e permitindo a elaboração de uma identidade social compatível com os sistemas de normas e valores sociais e historicamente determinados.

A função justificadora da acção, sobretudo no que respeita às relações entre grupos e às representações que cada grupo constrói sobre o outro grupo, avalizando à posteriori tomadas de decisão e comportamentos.

Em suma, através dos princípios teóricos da disciplina das representações sociais, designadamente, no âmbito do quadro das funções supracitadas, e na medida em que é possível tornar presente um objecto consequentemente entendido à luz de um conjunto de crenças, de opiniões e de atitudes organizadas em torno de uma significação central (Pfeuti, 1996), pretende-se com a presente investigação recuperar os elementos

informativos, cognitivos e ideológicos (Jodelet, 1989, p.36) que a Inspeção-Geral da Educação apresenta sobre o papel do gestor escolar, na tentativa de elaborar uma possível representação deste actor segundo aquele organismo.

CAPÍTULO III

- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tanto o debate ontológico, como o debate epistemológico, normalmente associados a questões relativas à natureza humana e, em particular, à relação entre o homem e o mundo real, têm demonstrado implicações directas de carácter metodológico relativamente à investigação das ciências sociais.

Durante as últimas décadas, tanto nas ciências sociais, como nas ciências da educação, constatou-se o aparecimento de múltiplas linguagens científicas, de pluralidade de posições epistemológicas e de novas perspectivas de pesquisa, designados por paradigmas da investigação.

Ao longo do tempo a questão dos paradigmas da investigação centrou-se sobre um debate, essencialmente, dicotómico, colocando frente a frente, por uma lado, a investigação positivista e a investigação humanista, e por outro, a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa.

Actualmente, o mesmo debate assume-se num registo menos dicotómico. No campo da investigação educativa, constata-se um deslocamento de posições dominadas pela perspectiva positivista, para posições com uma abertura mais ampla e essencialmente mais pluralistas.

Com a emergência do pluralismo das abordagens teóricas, assistiu-se ao desenvolvimento de uma diversidade de estratégias de investigação e ao afastamento dos investigadores das experiências e das perspectivas únicas. (Fontoura, 2006, p.78).

No processo de construção do conhecimento científico, a relação entre as abordagens teóricas e a pesquisa desenvolve-se sob uma lógica de interacção recíproca e de natureza circular, em que a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos e o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada através

de um esquema conceptual, mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados (Afonso, 2005, p.23).

Com o desenvolvimento de novas ideias sobre a educação - concebida como realidade sociocultural, de natureza cada vez mais complexa, singular e socialmente construída - a conceptualização da investigação científica focalizou grande parte da sua actividade no paradigma interpretativo⁴⁷ (Burrell e Morgan, 1979, p.22).

Segundo o quadro conceptual do referido paradigma, o conceito de investigação tem como premissa a actividade que visa compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva, procurando analisar a realidade social a partir da consciência individual e da subjectividade, no contexto das estruturas de referência dos actores sociais. (Afonso, 2005, p.34).

Mais do que propor explicações de tipo casual, o propósito da actual investigação consiste em interpretar e analisar os fenómenos educativos – genericamente, fenómenos sociais –, aceitando a condição dinâmica e holística da realidade, constituída de múltiplas temporalidades, promovendo o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico (Fontoura, 2006, p.81).

Face ao exposto, e à luz do domínio do pluralismo investigativo, no quadro da presente investigação, a abordagem interpretativa tende a assumir a condição de nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica, visando como objecto a abordagem ao mundo social “concebido como um processo social emergente, criado pelos indivíduos” (Afonso, 2005, p.34).

3.1 – TIPO DE ESTUDO

Para a concretização da pesquisa, optou-se por uma abordagem naturalista de tipo descritivo.

A investigação consiste na caracterização das representações do gestor escolar, segundo um discurso essencialmente de carácter interpretativo, que expõe diferentes concepções relativamente ao papel do director, apuradas mediante a análise a material empírico relevante.

A denominação de “pesquisa naturalista” é normalmente utilizada pelos antropólogos e sociólogos para significar que o material empírico é recolhido directamente “no campo”. Ou seja, a colecta dos demais dados é realizada directamente no local em que o problema ou o fenómeno acontece.

Quanto ao cunho descritivo, deve-se essencialmente à razão de que o investigador procura caracterizar a situação que está perante si (Bogdan e Bilken, 1994).

Portanto, o presente trabalho desenvolve-se no quadro do paradigma de investigação qualitativa, privilegiando uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais e subjectivas; em detrimento das estatísticas, da mensuração, da testagem de hipóteses e das definições operacionais (idem, p.11).

Segundo Bogdan e Bilken (1994), o processo de condução dos estudos qualitativos “reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (p.51) e sob um sentido de rejeição do arbitrário. “A investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (idem, p.64), condição que a investigação qualitativa procura efectivamente concretizar, visto a sua orientação por preocupações de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico.

Como notam Quivy e Campenhoudt, o bom trabalho consiste sempre numa procura sincera da verdade, tomando-a não como verdade absoluta e de condição dogmática, mas antes como “aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente”, por força do desejo de uma compreensão mais intensa do real social (1992, p.22).

Em suma, a presente investigação pretende a aquisição de um conhecimento interpretativo do fenómeno – o papel do gestor escolar - mediante processos de compreensão integrada da realidade e não de verdades absolutas, à luz de um espírito de objectividade que reside, essencialmente, na análise e reflexão e, complementarmente,

na neutralidade do investigador – no recurso a técnicas não interferentes de recolha de dados.

3.2 – ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Quanto à estratégia de investigação, optou-se por um plano que permite o ajustamento entre a estrutura conceptual e as opções metodológicas, segundo o contexto empírico em especificidade, assente no quadro dos estudos extensivos - survey.

O recurso ao estudo extensivo enquanto estratégia de investigação, tem como argumento o facto de que representa uma modalidade específica para efeitos de análise das “características ou circunstâncias de uma população”, neste caso do gestor escolar, num determinado registo temporal, “com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade (Afonso, 2005, p.63).

Por fim, a consideração por um survey consagra-se ainda ao facto de que a pesquisa se demonstra “apropriada para fazer inferências sobre um grande grupo de pessoas, a partir de dados recolhidos num número relativamente pequeno de indivíduos” (Marshall e Rossman, 1999, p.130), tratando-se, portanto, de estudar as representações do gestor escolar segundo o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação.

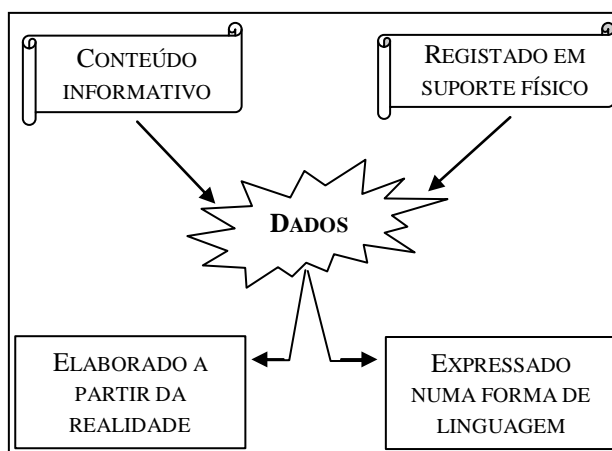
3.3 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente à recolha e produção de dados, a investigação recorreu à técnica de pesquisa documental, com a finalidade de analisar um conjunto de documentos

disponibilizados pela Inspeção-Geral da Educação relativamente à gestão escolar e ao papel do director.

O recurso à técnica de análise documental – utilizada na maioria das investigações educacionais – configura-se enquanto método de pesquisa central, tornando os documentos o alvo de estudo por si próprios (Bell, 1993).

Quadro 1 – Elementos constitutivos dos dados



Inicialmente, os documentos⁴⁸ foram classificados como fontes de dados⁴⁹ brutos para o investigador, e a sua análise⁵⁰ implicou, *à priori*, um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação ao problema de investigação (Flores, 1994).

Assim, no decorrer da fase de recolha de dados, procedeu-se a uma pré-análise dos documentos recolhidos, com o objectivo de apurar a validade dos dados face ao objecto da investigação, a sua adequação à problemática e ao rigor científico exigido (Lofland e Lofland, 1984).

Terminada a etapa de recolha dos documentos, realizou-se ainda um processo de análise crítica, no sentido de avaliar a credibilidade e o valor dos registos e informações recolhidos. Este processo foi objecto de uma crítica interna realizada pelo próprio investigador (Cohen e Manion, 1994), mediante a qual procurou testar a credibilidade dos documentos e a exactidão ou o valor dos dados.

Bell (1993) listou um conjunto de questões a ser colocadas no âmbito da análise crítica: de que tipo de documento se trata? O que diz de facto o documento? Quem o produziu? Qual foi a finalidade? Quando e em que circunstâncias foi produzido? Será completo? – relativamente ao autor – O que se sabe da sua origem social e das suas tendências técnicas e/ou políticas? O autor transmite correcção, exactidão e argumentação?

Barzun e Graff (1977) referem ainda ser necessário verificar se o objecto principal do documento são factos ou pontos de vista, estar atento a expressões que possam relevar as tendências e tomadas de posição do autor e reconhecer as distorções que o próprio imprime nos seus textos.

Para Bell (1993), o investigador deve colocar-se na posição do autor e procurar dados que contrariem uma primeira impressão, para efeitos de testar a validade do documento.

No que respeita à natureza dos documentos, estes foram essencialmente documentos oficiais, visto decorrerem de um processo de elaboração com formatação legal e técnica próprias produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da sua actividade de auditoria e inspectiva, e devido ao facto de se encontrarem em arquivo officioso da própria instituição, com registo e referência documental própria.

Estes registos revelaram-se úteis no sentido em que possuem informação empírica relevante sobre a gestão escolar e, designadamente, sobre o papel do director da escola.

Visto a qualidade deste recurso, assegurou-se a constituição de um processo de análise intensivo relativamente ao seu conteúdo, de forma a identificar um conjunto de indicadores das representações sobre o gestor escolar patentes nessa documentação.

Quanto à natureza dos documentos supracitados, estes são classificados em fontes primárias⁵¹ – visto que o seu tempo de produção coincide com o período de investigação – e fontes inadvertidas⁵² – utilização dos vários documentos para um objectivo diferente à sua lógica de produção.

A selecção dos documentos teve como factor de referência, para além da finalidade da própria investigação, o tempo disponível. Ao longo do trabalho de recolha de dados adoptou-se uma estratégia de selecção adequada à finalidade do trabalho

proposto e justificável. De acordo com as orientações apresentadas por Bell (1993), a estratégia seguida teve como premissa os seguintes pontos: não incluir demasiadas fontes deliberadas, não seleccionar documentos com base na forma como estes apoiam os pontos de vista do investigador, procurar uma selecção equilibrada em atenção ao tempo disponível e avaliar periodicamente o cumprimento do plano de investigação (p.107).

Por último, a escolha da presente técnica correspondeu à necessidade de utilizar uma metodologia não interferente. Privilegiou-se “uma abordagem não reactiva em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados, evitando problemas causados pela presença do investigador (Lee, 2003, p.15). Sendo que, “os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento (Lee, 2003, p.204).

A ocorrência destes problemas de “interferência”⁵³ - Efeito Hawthorne⁵⁴ - são explicadas por Bert quando “designa as modificações que podem ocorrer no comportamento e nas atitudes dos sujeitos quando têm consciência de terem sido seleccionados e distinguidos em relação a outros para se tornarem objecto de estudo (1999, p.59).

Os dados recolhidos pela técnica de pesquisa documental, enquanto metodologia não interferente, permitem superar o critério da fidedignidade⁵⁵ (Afonso, 2005, pp.112-113), visto que a qualidade dos dados não integra quaisquer modificações relativamente à informação efectivamente recolhida.

3.4 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

O modelo de organização e exploração dos dados decorreu mediante uma abordagem centrada na análise e na interpretação⁵⁶. Com este modelo, procurou-se

identificar os aspectos essenciais presentes nos dados que se enquadram com os objectivos do estudo e descrever sistematicamente as suas relações, tendo em vista a realização de um processo de construção de significado centrado na produção de um texto argumentativo⁵⁷ (Wolcott, 1994, pp. 12-32).

Através do conjunto de procedimentos que compõem a análise de conteúdo, procurou-se inculcar no texto argumentativo um sentido analítico e interpretativo, suportado pelo corpo textual resultante dos documentos recolhidos, analisados e transformados.

A transformação do corpo textual ocorreu de acordo com os pressupostos apresentados, tendo em vista um processo de reorganização adequado e sistemático que permitiu um eficiente tratamento dos dados apurados.

Este processo, identificado por gestão operacional dos dados qualitativos, foi constituído a partir dos esquemas propostos por Marshall e Rossman e por Miles e Huberman.

O esquema apresentado por Marshall e Rossman propõe o cumprimento de seis fases nos procedimentos analíticos do material de campo: a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a produção do texto final (idem, 1999, p.152).

Miles e Huberman apresentam três conjuntos de tarefas para o processo de análise de material empírico: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões (idem, 1984).

Seguindo a estrutura dos últimos autores, visto a sua clareza e sincronia com o esquema elaborado por Marshall e Rossman, no quadro da investigação, o processo de análise iniciou-se com a organização dos dados recolhidos. Miles e Huberman pressupõem, relativamente à referida etapa, a existência de um processo de redução dos dados – parte-se de um conjunto amplo e complexo de dados para chegar a elementos manipuláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões – sendo a categorização e a codificação os procedimentos mais representativos (Bogdan e Byklen, 1994; Flores, 1994).

Uma das primeiras tarefas efectuadas, no âmbito da gestão operacional desta pesquisa, após a construção do dispositivo analítico e elaboração de uma listagem de codificação, foi efectuar a separação dos dados em unidades relevantes e significativas – uma frase ou uma expressão -, de acordo com os diferentes indicadores inscritos no dispositivo analítico de suporte, de forma a chegar à sua codificação e respectiva categorização (Cohen e Manion, 1994; Flores, 1994) (ver anexo).

A identificação e classificação das unidades, consistiu em examinar as unidades de dados de modo a encontrar nelas certas componentes temáticas, o que permitiu classificá-las sob uma determinada categoria de conteúdo – de acordo com o domínio proposto pelo esquema de análise. Assim, devido ao processo de categorização tornou-se possível classificar conceptualmente as várias unidades que abordam um mesmo tópico.

As categorias utilizadas na investigação foram definidas ao longo do trabalho através da elaboração de um dispositivo analítico. A sua concepção centrou-se, por um lado, no quadro teórico mobilizado pelo investigador, pautando-se sob um registo de investigação de natureza positivista; por outro, concentrou-se a partir dos dados obtidos, após uma primeira análise dos documentos, sob um espírito de investigação de carácter interpretativo.

Em sintonia com a categorização das diferentes unidades, procedeu-se ao processo de codificação – operacionalização do procedimento de categorização – que visa a atribuição de um determinado código em função do indicador em que a unidade se insere. Os códigos adoptados compõem-se sob um registo alfanumérico.

Ambos os processos de categorização e codificação estão relacionados com a operação fundamental de decisão, que permite a associação de cada unidade de dados a uma determinada categoria (Flores, 1994). Ao efectuar a codificação, o investigador agrupou as diferentes unidades de acordo com as categorias estabelecidas no dispositivo analítico de suporte.

Com este conjunto de tarefas – separação em unidades, categorização/codificação e agrupamento – procedeu-se a uma redução de dados, visto ser uma condição fundamental para uma eficaz e eficiente análise de conteúdo (ver anexo).

Ultrapassado o processo de categorização e agrupamento de informação, iniciou-se a construção de um dispositivo de apresentação de modo a possibilitar o processamento dos dados e a facilidade de obtenção de conclusões.

Visto estarmos perante uma apresentação de dados provenientes de uma estratégia de análise que invoca a qualificação, o investigador recorreu à construção de matrizes de categorização, tendo em vista uma leitura e organização eficiente do material empírico de acordo com o objectivo da investigação.

Assim, após a conclusão da fase inicial do trabalho empírico, concretizou-se a finalidade principal da pesquisa, isto é, a produção de conhecimento científico através de um dispositivo de organização e tratamento de informação. No contexto da presente investigação, pelo carácter qualitativo da informação recolhida, a produção de conhecimento realizou-se sob a modalidade de um processo ambíguo, moroso e reflexivo, sustentado a partir de uma dinâmica de crescimento e aperfeiçoamento (Afonso, 2005), à medida que os dados foram organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo.

Para melhor congruência de toda a construção analítica e interpretativa, a produção de conhecimento científico foi ainda desenvolvida a partir dos objectivos da pesquisa, nomeadamente, pela mobilização e testagem de estratégias produtoras de significados relevantes, seguido de um processo de construção, destinado a transformar, progressivamente, a informação recolhida em elementos constitutivos de um novo texto, denominado de texto científico (Afonso, 2005).

O processo de construção interpretativa foi desenhado a partir das propostas de Strauss e Corbin, tendo sido composto por três abordagens (idem, 1998): a descrição, a estrutura conceptual e a teorização.

A *descrição*, entendida como o primeiro patamar do processo interpretativo, organizado por “palavras para produzir uma imagem mental de um evento, de um aspecto de um cenário, de uma situação, de uma experiência, de uma emoção ou de uma sensação (...) a partir ponto de vista do respectivo autor” (idem, p.15).

A *estrutura conceptual*, segundo Strauss e Corbin, compreendida como a “organização dos dados em categorias específicas (...) de acordo com as suas propriedades e dimensões (idem, p.19).

Por último, a *teorização*, que consiste na produção e intuição de conceitos e sua formulação num esquema lógico, sistemático e explicativo, incluindo as implicações produzidas pelo referido esquema, a testagem dessas implicações e o confronto entre os esquemas conceptuais, isto é, entre os que vão sendo elaborados e os novos dados que vão sendo recolhidos, de forma a criar sustentabilidade na teoria em construção (idem).

A construção da teoria segundo a classificação de Glaser e Strauss (1967), coloca-se sob uma perspectiva mais ampla, posicionada enquanto teoria formal com um âmbito de referência mais vasto, o que vem subscrever o espírito pluralista e interpretativo da estratégia de investigação.

Face ao exposto, a elaboração da teoria ou eventuais conclusões não se limitou a um mero processo de apresentação ordenada dos dados devidamente reduzidos. Pelo contrário, as conclusões obtidas pelo investigador provieram de afirmações resultantes de esquemas descritivos e explicativos que decorrem desde o concreto até ao abstracto (Flores, 1994).

Concluindo, o procedimento de análise e interpretação dos dados, na investigação com informação qualitativa, compreende todo um trabalho de escrita instituído por contínuos processos analíticos e interpretativos – desde a recolha de dados até à análise dos mesmos – inspirado pelas questões da pesquisa, pelos seus objectivos, mediante um registo científico coerente, técnico, correlacionado com o enquadramento teórico e conceptual pluralista.

3.5 – ESTRUTURA CONCEPTUAL: CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

A estrutura conceptual da pesquisa baseia-se na investigação realizada por Barroso, nomeadamente, nos seus estudos sobre a evolução do director em Portugal e sobre os referenciais e perfis funcionais dos responsáveis pela gestão das escolas.

Recorrendo às conclusões da caracterização que o autor realizou à evolução do trabalho e perfis funcionais dos reitores e directores de escola, o quadro teórico e conceptual da presente investigação invoca as concepções propostas por Barroso, que perfilam três possíveis perfis analíticos do papel do director executivo.

Em concordância com os perfis propostos, foram convocadas as seguintes concepções: o Administrador, o Profissional e o Gestor.

Paralelamente ao quadro teórico supra descrito, o presente estudo observou ainda um conjunto de investigações produzidas no âmbito dos estudos aos modelos de gestão escolar e ao papel do director. Esta opção teórica observou-se na medida em que o investigador pretendeu constituir uma possível listagem generalista das funções do chefe executivo, tendo em vista a composição de um possível dispositivo de análise que contemple possíveis perfis analíticos do papel do gestor escolar, segundo as concepções propostas por Barroso.

Neste sentido, a primeira secção, abaixo apresentada, descreve as diferentes concepções do papel do gestor escolar de acordo com o quadro teórico proposto por Barroso.

Numa segunda secção, o investigador apresenta uma possível listagem generalista das funções do gestor escolar, tendo em vista a composição de um dispositivo de análise.

3.5.1 – AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

Para o quadro analítico da presente investigação foram mobilizadas os contributos científicos produzidos pelas investigações realizadas por Barroso, nomeadamente, no

seu trabalho sobre os “reitores” entre 1836 e 1960 (Barroso, 1995a), sobre os “directores executivos” (Barroso e Fouto, 1994), e sobre os perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escolar (Barroso, 1995b).

No âmbito da obra sobre o trabalho dos “reitores”, o investigador recupera os diferentes modelos propostos, referentes às funções do director da escola, resultantes da “emergência conjuntural e politicamente favorecida de dois paradigmas em conflito constante desde as primeiras formas de administração” (1995a, p.154) das escolas: - “liceu como uma organização profissional” e “o liceu como um serviço do Estado”.

Segundo Barroso, o referido conflito atravessa a evolução da administração das escolas, contribuindo para a definição do papel do gestor escolar e, nomeadamente, para a caracterização do modo como as diferentes concepções propostas pelo autor se encontram entre si.

No quadro da investigação sobre os “directores executivos”, o autor retoma os principais traços do “retrato” do director, tendo em vista a construção de um perfil funcional do responsável máximo da escola.

Por fim, no âmbito da pesquisa efectuada aos perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escolar, o investigador identifica e caracteriza quatro concepções referentes ao papel do gestor escolar. As concepções propostas, expressam diferenças substanciais quanto às representações e princípios de justificação para o exercício do cargo de director, sob um ponto de vista político e administrativo, que se demonstram essências para a sustentabilidade científica do quadro analítico da presente pesquisa.

Assim sendo, e segundo os contributos científicos produzidos por Barroso nas investigações anteriormente citadas e tendo em vista o actual quadro político, administrativo e gestionário, as concepções mobilizadas para a presente investigação são: o Administrador-delegado; o Profissional; e o Gestor.

Na concepção de Administrador-delegado, essencialmente burocrática, estatal e administrativa, o gestor escolar é visto, fundamentalmente, enquanto representante da administração central na escola, isto é, enquanto funcionário que governa a escola em

nome do Estado. As suas funções concentram-se, particularmente, na execução e vigilância face ao cumprimento das normas e regras emanadas pela tutela e respectivos serviços desconcentrados.

A sua posição na escola consiste em ser um agente de união e de controlo entre o Ministério e sua administração regional, e entre o primeiro e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola.

A lógica do papel do Administrador-delegado define-se, essencialmente, pelo cumprimento dos normativos e regras que definem o regime de administração e gestão das escolas, e que simultaneamente determinam as atribuições do director na sua relação com a tutela, resultando numa estreita filiação entre a condução do processo de administração e a obediência atenta às normas aplicáveis.

Perante o exposto, a presente concepção do papel do gestor escolar compreende as seguintes características:

- Domínio rigoroso da legislação em vigor;
- Gestão de tipo burocrático e centrada nos procedimentos administrativos;
- Agente de controlo e de domínio de toda a matéria educativa;
- Manutenção da estabilidade assegurando as funções que permitem cumprir formalmente as “rotinas” escolares e a aplicação legislativa;
- Primazia relativamente às relações com a tutela;
- Elo de ligação entre os serviços centrais e regionais e a escola.

A concepção do Profissional é criada a partir de uma concepção corporativa, profissional e pedagógica, em que o director da escola se apresenta como um *primus inter pares*. Governa a escola em nome dos professores, constituindo-se um intermediário entre a escola - essencialmente dos professores - e a tutela e seus serviços desconcentrados, em prol dos interesses pedagógicos e profissionais da actividade docente e perante os constrangimentos burocrático-financeiros impostos pela administração central.

O papel deste actor centra-se essencialmente na revalorização do profissionalismo docente, acompanhado por um espírito de liderança pedagógica e educativa, de forma a legitimar e valorizar a acção educativa e as demais valências técnicas da actividade docente.

A presente concepção prende-se com as seguintes características:

- Primazia relativamente às relações humanas, particularmente, com o colectivo de docentes;
- Líder pedagógico e educativo;
- Representante dos professores junto das demais instituições e organismos;
- Elo de negociação entre os interesses dos professores e os constrangimentos impostos pela tutela;
- Sensibilidade acrescida relativamente a matéria pedagógica;
- Incentivador à participação dos docentes na gestão da vida da escola.

Nascida a partir de uma inspiração gerencialista e de carácter modernista, na concepção do Gestor, o director governa a escola em nome da eficiência e da eficácia, em sintonia com a imagem do gestor de uma empresa. A sua figura enquadra-se na imagem de um especialista, composto por competências técnicas e pessoais específicas para o exercício das suas funções. Demonstra um elevado cuidado com a administração dos diferentes recursos disponíveis na escola, promove o desenvolvimento de uma organização mais flexível, assegura a melhoria da eficiência na utilização dos recursos e, essencialmente, promove a produção de resultados escolares mais eficazes.

Inspirado por uma filosofia do tipo empresarial, centrada na produção dos resultados e na rentabilização dos recursos, o responsável máximo aborda a escola através de uma gestão participada e focalizada nos princípios da qualidade e da exigência.

Perante esta linha de acção, o gestor privilegia a emergência da organização recorrendo a um modelo de gestão flexível, enquadrado numa organização do tipo matricial ou no desenvolvimento de redes, tendo em vista a democratização e a modernização da gestão da escola.

A partir da presente concepção, a actuação do gestor concentra-se nas seguintes características:

- Gestão para os resultados;
- Gestão eficiente dos recursos;
- Estabelecimento e exploração de relações institucionais;

- Desenvolvimento de estratégias de negociação e colaboração conjunta entre os diferentes parceiros institucionais;
- Prestação de contas;
- Promoção da participação;
- Incrementação de resultados mais eficazes;
- Implementação de uma política de qualidade e exigência;
- Construção de sentidos e dinâmicas partilhadas e comumente aceites.

3.5.2 – AS FUNÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

– CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO DE ANÁLISE

O dispositivo analítico, proposto pela presente pesquisa, teve como ponto de partida as investigações produzidas por Parsons (1960)⁵⁸, Sergiovanni (1991)⁵⁹, Morgan, Hall e Mackay (1983)⁶⁰, e Barroso e Sjorslev (1991)⁶¹ – realizadas no âmbito do estudo dos modelos de gestão escolar e do papel do director -, e ainda, da revisão da legislação que vem regulamentar a gestão e administração das escolas.

O investigador apurou quatro grandes domínios de actuação, distribuídas por quatro dimensões de funções do papel do gestor escolar. As quatro dimensões propostas retratam, numa perspectiva analítica, as várias orientações que determinam o dia-a-dia do director da escola. Estas distribuem-se pelos seguintes âmbitos: na actividade pedagógica e educativa; no controlo da actividade administrativa; na gestão e administração da organização e seus recursos; e nas relações estabelecidas entre o director e as diferentes estruturas, nomeadamente, instituições e pessoas – quer internas quer externas.

As dimensões descritas e respectivos âmbitos revelam diferentes percursos, visto retratarem diferentes ordens de trabalho e estratégias de gestão corrente. Cada uma

delas compreende princípios, estratégias e objectivos distintos entre si, levando à emergência de diferentes papéis a desempenhar pelo gestor escolar⁶².

Face ao exposto, o dispositivo de análise de suporte compreende quatro categorias – distribuídas por quatro grandes domínios de actuação – que abarcam, na sua totalidade, vinte e cinco subcategorias – que, genericamente, compõem as funções do gestor escolar.

Para a construção deste quadro analítico, revelou-se crucial abordar o conceito de escola como organização social, partindo da inspiração funcionalista de tradição anglo-saxónica proposta por Parsons (1960) e Sergiovanni (1991), perante a simplicidade com que apresentam os diferentes sistemas que envolvem uma organização.

De acordo com os referidos autores, uma organização social enquanto sistema em si mesmo, envolve três subsistemas - que na presente investigação denomino de dimensões e proponho em número de quatro - a que correspondem três níveis distintos entre si face ao seu grau de operacionalização:

- o subsistema técnico (composto de acordo com a especificidade de cada organização);
- o subsistema administrativo/organizacional;
- o subsistema institucional.

O subsistema técnico é aquele que permite distinguir as organizações umas das outras, não permitindo a sua redução à condição anónima de “organismo/instituição”. Esta dimensão permite distinguir uma escola de um hospital, uma fábrica de um pronto-a-vestir, até mesmo, diferenciar escolas de níveis de ensino distintos, através da identificação das várias atribuições específicas afectas à instituição – designadamente à sua missão - que se determinam por associação à especificidade técnica da organização.

Quanto ao subsistema administrativo/organizacional, este comporta todo um conjunto de áreas funcionais de gestão responsáveis pela prossecução dos objectivos da organização, desenvolvendo estratégias de produção, apoio, controlo, etc., relativamente à sua realização. Envolve áreas como a gestão financeira, a gestão do pessoal, a

conservação dos edifícios, etc., implicando o exercício de estratégias organizacionais específicas enquadradas no âmbito administrativo.

Por último, o subsistema institucional, que corresponde à dimensão da organização como uma entidade em si mesma e como instituição que se relaciona com outras instituições a nível vertical e horizontal. É nesta esfera que se situa a realização dos objectivos implícitos da organização, que se desenvolve a ideia de parceria social, quer a nível interno, quer a nível de uma relação horizontal entre instituições.

Segundo os estudos realizados por Morgan, Hall e Mackay (1983) às tarefas de gestão atribuídas aos directores das escolas em Inglaterra, e de acordo com modelo proposto por Katz (1974), os chefes executivos desempenham, essencialmente, três grandes categorias de funções: as técnicas – de acordo com a natureza específica das actividades da organização; de concepção – relativas ao funcionamento global e controlo da organização; e de relações humanas – que abrange todos os aspectos da gestão pessoal (In Barroso, 2005).

Morgan, Hall e Mackay, na adaptação que fizeram ao modelo de Katz, acrescentaram uma quarta categoria de tarefas, a gestão externa – adoptada na presente investigação -, que compõe as relações com a comunidade e a medida de prestação de contas.

A partir das quatro categorias, anteriormente descritas, os autores descreveram as tarefas que um director de uma escola secundária deve desempenhar, dando origem a um conjunto de dezasseis subcategorias.

Assim, face aos contributos de inspiração funcionalista de tradição anglo-saxónica de Parsons (1960) e Sergiovanni (1991), das conclusões apresentadas por Morgan, Hall e Mackay (1983), e a partir da revisão dos vários diplomas legais, o dispositivo analítico proposto compreende as seguintes dimensões relativamente ao exercício do papel do director da escola:

- **a dimensão técnica**, denominada de *Funções Pedagógicas*, que à semelhança de Parsons e Sergiovanni, e Katz (1974) se insere na natureza específica da actividade da organização;

- **a dimensão concepção**, identificada por *Funções de Gestão Operacional*, que constitui o funcionamento global, nomeadamente administrativo, e o controlo da organização;
- **a dimensão relações humanas**, designada por *Funções de Relações Humanas*, que se distribuí pelos diferentes aspectos da gestão do pessoal;
- **a dimensão gestão externa**, intitulada de *Funções de Gestão Externa*, desenvolvida a partir das relações com a comunidade, instituições externas e tutela, no âmbito da actividade de prestação de contas e de parceria.

Apesar do esforço desenvolvido para efeitos de produção de quatro dimensões de funções exclusivas e distintas entre si, importa referir que estas não são estanques, isto é, não constituem estruturas de acção gestionárias independentes e suficientes por si, mas antes, subsistemas intimamente correlacionados, definidos enquanto grandes áreas de intervenção que envolvem grandes categorias de funções (Clímaco, 1988).

Na dimensão referente às funções pedagógicas, a actuação do gestor escolar desenvolve-se no sentido da promoção e garantia de sucesso da missão educativa da escola. Através do exercício das diferentes atribuições e competências definidas, o seu papel consiste, essencialmente, no acompanhamento e promoção da actividade pedagógica, recorrendo a estratégias de idealização, planificação e produção segundo o sentido e orientação do projecto educativo de escola, de forma a garantir a melhoria da aprendizagem e o sucesso educativos dos alunos.

O desenvolvimento destas funções visam essencialmente produzir sentido e alcance à missão pedagógica e educativa do estabelecimento de ensino, através da definição dos objectivos e metas da organização, na construção e implementação do seu projecto educativo – com o contributo das várias estruturas intermédias num reforço à sua participação – e na promoção de uma política educativa local centrada nas necessidades e valências da comunidade educativa.

Em sintonia com o investimento efectuado no âmbito do desenvolvimento de uma política educativa de escola, cabe ainda ao chefe executivo promover e controlar a

organização e gestão do currículo, orientar e acompanhar as actividades lectivas e não lectivas, supervisionar o processo de avaliação dos alunos e definir e impulsionar medidas educativas específicas, percorrendo um caminho de reforço à prossecução dos objectivos e orientações do projecto educativo, e em observância à legislação aplicável.

Com base nos pressupostos apresentados referentes à dimensão pedagógica, consideram-se as seguintes funções do gestor:

Quadro 2 – Funções Pedagógicas

FUNÇÕES PEDAGÓGICAS	
1.1	Constituir os objectivos e metas da Escola - Apurar e escolher em conjunto com as partes intervenientes o conjunto das metas e objectivos da escola.
1.2	Articular e enquadrar o currículo face à Escola e à comunidade educativa - Enquadrar o currículo ao nível das diferentes necessidades e sensibilidades dos alunos e da comunidade envolvente, tendo em vista o alargamento da oferta educativa a prestar pela escola.
1.3	Definir e implementar o Projecto Educativo - Elaborar e promover a publicitação e o cumprimento da política educativa de escola, designadamente, os princípios e orientações consignados no Projecto Educativo.
1.4	Accionar os órgãos de gestão pedagógica (gestão intermédia) para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem - Atribuir a cada estrutura educativa responsabilidades na exploração de estratégias de carácter didáctico e pedagógico, no sentido da melhoria da actividade educativa e da aprendizagem dos alunos.
1.5	Acompanhar o exercício das actividades lectivas e não lectivas; - Supervisionar e acompanhar o desenvolvimento das actividades lectivas no sentido da sua adequação curricular, funcional e estrutural.
1.6	Supervisionar o processo de avaliação dos alunos - Controlar a adequação e cumprimento do processo de avaliação às normas regulamentares e ao contexto educativo envolvente.
1.7	Definir e aplicar medidas educativas específicas - Promover a aplicação de medidas educativas específicas em reposta às necessidades educativas apuradas.

A dimensão de funções de gestão operacional focaliza-se, essencialmente, no desenvolvimento de estratégias de gestão e de controlo, centradas na manutenção do funcionamento do quotidiano da escola, no respeito pelas normas regulamentares e

pelas orientações da administração central, e de acordo com os objectivos e regulamentos definidos para os órgãos colegiais no âmbito das suas competências.

Caracteriza-se pela execução de funções necessárias ao *management* da organização escolar⁶³ (Barroso, Sjorsle, 1991), que se distribuem pelos procedimentos de planificação, organização, coordenação e controlo dos diferentes recursos; no acompanhamento e validação dos procedimentos de avaliação de desempenho; na gestão dos serviços administrativos e financeiros, através do exercício de supervisão e controlo; na gestão do orçamento; na exploração de receitas próprias; e na administração dos serviços, edifícios e recursos disponíveis na escola.

O cumprimento das funções consignadas na presente dimensão são fortemente caracterizadas pelo modelo de gestão em vigor, pelos princípios gerais da administração pública e de segundo as orientações e regras formais específicas emanadas pela administração central.

Assim sendo, no presente domínio, compete ao gestor escolar assegurar as seguintes funções:

Quadro 3 – Funções de Gestão Operacional

FUNÇÕES DE GESTÃO OPERACIONAL	
2.1	Definir regras, responsabilidades e mecanismos de controlo em resposta ao quotidiano escolar - Definir regras, responsabilidades e mecanismos necessários à implementação e manutenção da política interna da escola e, nomeadamente, ao seu controlo.
2.2	Definir as tarefas do pessoal e as características dos diferentes postos de trabalho - Distribuir o pessoal pelos diferentes postos de trabalho e definir as tarefas e responsabilidades inerentes aos mesmos e as características dos demais postos de trabalho.
2.3	Avaliar o pessoal docente e não docente - Controlar e avaliar o desempenho de todo o pessoal no exercício das suas funções.
2.4	Administrar o orçamento da escola - Gerir e rentabilizar o orçamento da organização em função das necessidades inerentes a cada área da actividade da escola.
2.5	Gerir os recursos materiais - Gerir e rentabilizar os recursos materiais disponíveis na escola em função das necessidades inerentes a cada área da sua actividade.
2.6	Organizar e qualificar a funcionalidade dos espaços da Escola

- Assegurar a manutenção dos espaços e instalações disponíveis e correcção de eventuais anomalias.

No âmbito das funções de relações humanas, com expressão nas analogias de carácter interno que afectam a organização escola, as funções do gestor exercem-se, fundamentalmente, na liderança institucional, na gestão de conflitos, na animação e coordenação de grupos e equipas de trabalho, na promoção a um maior envolvimento do pessoal docente, não docente e discente, na condução e dinamização de projectos, na difusão da informação e na motivação dos diferentes recursos.

Dado o forte carácter interactivo inerente à presente dimensão, a actuação do responsável da escola cobre, essencialmente, os aspectos referentes à motivação e desenvolvimento do pessoal, a resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo, e no reforço à comunicação e prestação de informação.

O exercício das funções inerentes à dimensão em referência está directamente associado ao modelo e filosofia de liderança de cada gestor. O que permite concluir que estamos perante um campo funcional repleto de subjectividade e de pluralismo ideológico e funcional, perante o qual, provavelmente, poderemos ser confrontados com linhas de acção e orientação distintas e concorrentes entre si.

Para o âmbito da gestão das relações humanas, a actuação do director da escola compreende as seguintes funções:

Quadro 4 – Funções de Relações Humanas

FUNÇÕES DE RELAÇÕES HUMANAS	
3.1	Motivar a participação do pessoal da Escola - Motivar pela sua influência pessoal docentes, não docentes e discentes, através de incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, nomeadamente, às suas condições de trabalho.
3.2	Definir planos de formação para a melhoria da competência profissional - Constituir uma política de apoio e desenvolvimento para todo pessoal, designadamente, através da implementação de meios de formação.
3.3	Gerir os conflitos - Resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e

	conciliação.
3.4	Difundir a informação - Promover uma efectiva difusão de toda a informação referente à actividade da escola, divulgar a política educativa e funcional do estabelecimento educativo e publicitar notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar – mantendo um dispositivo de comunicação bidireccional.
3.5	Promover a constituição e operacionalização de projectos - Promover a concretização e implementação de projectos com o objectivo de provocar inovações e mudanças efectivas para a melhoria da actividade da escola.
3.6	Exercer a autoridade hierárquica - Exercer a liderança e controlo sobre o trabalho desenvolvido na escola e pelo respectivo pessoal.

Por último, a dimensão de funções de gestão externa consiste na celebração de parcerias e protocolos com elementos externos à escola, em que o gestor se apresenta como representante oficial da instituição. O seu papel tem como objectivo promover o estabelecimento de relações institucionais, formais ou informais, entre os diferentes parceiros, de forma a valorizar a presença da escola na comunidade, mediante lógicas de parceria ou de inter-dinamização. Serve ainda, para o desenvolvimento da actividade de prestação de contas, no contacto com a tutela e respectivos serviços desconcentrados. Por último, o acompanhamento e integração da participação dos encarregados de educação, da autarquia e dos demais serviços e instituições comunitárias.

Estas funções compreendem o desenvolvimento de estratégias de parceria com parceiros sociais, estratégias de inclusão para a participação dos diferentes actores externos e no reforço à parceria institucional, tendo em vista a promoção de uma cultura de dinamização conjunta e a melhoria da actividade educativa e da respectiva missão da escola no quadro das orientações e dinâmicas de desenvolvimento local e nacional.

Neste sentido, as funções do gestor escolar inerentes à dimensão em referência são as seguintes:

Quadro 5 – Funções de Gestão Externa

4 – FUNÇÕES DE GESTÃO EXTERNA	
4.1	Comunicar com a Administração Educativa

	- Cumprir a actividade de prestação de contas junto das autoridades regionais e centrais e solicitar o apoio e orientação técnicas das mesmas.
4.2	Promover a participação de Pais e Encarregados de Educação no quotidiano da Escola - Definir uma política e medidas essenciais para o apoio e envolvimento dos pais/encarregados de educação no funcionamento da escola, e promover estratégias de comunicação e difusão de informação junto destes.
4.3	Estabelecer relações com a comunidade educativa e promover parcerias com as respectivas instituições - Estabelecer relações entre o estabelecimento de ensino e outros organismos, departamentos e instituições, e promover estratégias de parceria junto de parceiros consignados a apoiar a escola e a sua actividade.
4.4	Promover a participação e integração da autarquia no âmbito da gestão da escola - Definir uma política e medidas essenciais para o apoio e envolvimento da autarquia na gestão da vida da escola, e reforçar estratégias de comunicação bidireccionais entre as partes.
4.5	Promover dinâmicas inter-escolares - Assegurar uma coordenação alargada com outros estabelecimentos de ensino, nomeadamente, para a constituição de uma política educativa comum, para o desenvolvimento de estratégias de benchmarking e para a promoção de procedimentos de inter-dinamização.
4.6	Adequar a actividade da Escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional - Garantir o sentido e alcance da actividade da escola em sintonia com o processo de desenvolvimento local e nacional, ao quadro legal em vigor, às tendências sociais, económicas e de emprego, e ao pensamento educativo.

Concluindo, a estrutura conceptual e analítica do presente estudo baseia-se nas concepções propostas por Barroso – de Administrador, de Profissional e de Gestor –, que observam três possíveis perfis analíticos do papel do gestor escolar.

Simultaneamente, para efeitos de composição de um dispositivo de análise, o investigador propõe uma listagem generalista das funções do chefe executivo, segundo quatro grandes dimensões de funções – Funções Pedagógicas, Funções de Gestão Operacional, Funções de Relações Humanas e Funções de Gestão Externa –, que servirá de referência para a composição de três perfis analíticos sobre o papel do gestor escolar.

CAPÍTULO IV

- O MATERIAL EMPÍRICO E O PROCESSO DE ANÁLISE

4.1 - RESUMO

Este capítulo apresenta duas secções, distribuídas por diferentes fins.

A primeira secção, ainda um pouco associada à arquitectura da investigação, descreve os diferentes documentos recolhidos pelo autor, nomeadamente, as suas diferenças e lógicas de produção.

Assente sob o foro técnico da pesquisa, a segunda secção apresenta o quadro geral da matriz, que serve de suporte ao procedimento de análise de dados, e que contempla o registo de codificação que serve de base à ordenação das unidades de registo.

4.2 – O MATERIAL EMPÍRICO

Relativamente ao material empírico foram recolhidas, entre documentos oficiais e não oficiais, vinte publicações produzidas pela Inspeção-Geral da Educação, todos destinados a consulta pública. Os referidos documentos foram objecto de um processo de pré-análise, através de um procedimento de crítica interna, no sentido de apurar a sua riqueza empírica face aos problemas e objectivos de investigação propostos.

Realizada a etapa supra descrita, foram apurados dezasseis documentos para integrar o corpo de material empírico a analisar, que se distribuem pelas seguintes categorias: relatórios, roteiros, programas, quadro de referência e informação variada.

4.2.1 – DOCUMENTOS DE CARÁCTER NÃO OFICIAL

Os documentos descritos de carácter não oficial reflectem informações destinadas ao público em geral, nomeadamente, sínteses das actividades mais relevantes da Inspeção-Geral da Educação.

Estes documentos encontram-se alocados na página oficial da IGE e servem de enquadramento a determinados tópicos e a outros documentos oficiais, também disponíveis para efeitos de consulta pública.

Face ao exposto, foi analisado um primeiro texto publicado em formato Web referente à organização do ano lectivo. Este texto tem como finalidade publicitar a acção de controlo referente à organização do ano lectivo, os seus objectivos, procedimentos e notas de aplicação, como também, introduzir o roteiro e o respectivo relatório de intervenção.

Ainda sob a referência de documentos de carácter não oficial, foi analisado um texto que introduz a actividade de auditoria à administração financeira das escolas. Este texto tem como objectivo apresentar a actividade, as suas finalidades, os seus procedimentos, e ainda o relatório final de intervenção.

4.2.2 – DOCUMENTOS DE CARÁCTER OFICIAL

Os documentos que se apresentam de carácter oficial são, essencialmente, informações resultantes das actividades da Inspeção-Geral da Educação.

Estes documentos integram relatórios que apresentam os resultados das diversas actividades; roteiros que servem de guiões às actividades promovidas pela IGE; e outras publicações de cariz técnico e/ou informativo.

Os relatórios produzidos pela Inspeção-Geral da Educação constituem o produto final das suas actividades de controlo, auditoria e avaliação.

Após a realização de cada actividade, os dados recolhidos e as intervenções realizadas, no decorrer da referida actividade, são objecto de um tratamento e enquadramento técnicos, tendo em vista a produção de um relatório final de intervenção. Estes relatórios servem para efeitos de descrição e análise global do estado da área do sistema educativo, que foi alvo de intervenção, e pretendem apresentar propostas para a melhoria dos procedimentos observados.

Nestes documentos são ainda produzidas conclusões e recomendações destinadas a auxiliar eventuais tomadas de decisão, com o objectivo de melhorar a eficiência e eficácia do sistema educativo.

Os relatórios analisados no âmbito da presente pesquisa são:

- Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas – 2006/2007;
- Relatório de Avaliação Externa da Escola Básica Integrada da Charneca da Caparica;
- Relatório de Avaliação Externa da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

Outros documentos analisados pelo investigador foram os roteiros, guiões de suporte às actividades da Inspeção-Geral da Educação, que vêm orientar a actuação dos inspectores nas várias intervenções - de carácter sistemático e de carácter pontual⁶⁴. Estas publicações têm como objectivo guiar o agente na realização de averiguações, na recolha de dados, que posteriormente serão tratados, e na produção de conclusões.

Os roteiros analisados pelo investigador foram:

- Observação das Estruturas de Orientação Educativa no Ensino Básico;
- Administração Financeira das Escolas;
- Administração Financeira das Escolas e Enquadramento e Acção Social Escolar;
- Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário (04/05);
- Organização do Ano Lectivo 2006/2007;
- Efectividade da Auto-avaliação das Escolas;
- Segurança e Bem-Estar nas Escolas;
- Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário (05/06);
- Efectividade da Educação Básica nos Primeiros Anos.

Para além dos relatórios e roteiros, a Inspeção-Geral da Educação edita ainda outras publicações de carácter técnico ou normativo, para apoio às escolas e programas de acompanhamento.

Estes textos têm como finalidade oferecer orientações técnicas aos seus leitores, nomeadamente, às escolas e aos seus corpos executivos.

Os documentos analisados no quadro da presente investigação são:

- Programa de Acompanhamento - Observação da Acção Educativa;
- Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos.

4.3 – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

A matriz abaixo apresentada compreende vinte e cinco subdimensões – designadas por funções generalistas –, distribuídas por quatro grandes dimensões de funções.

As subdimensões, dispostas no quadro que se apresenta, integram um conjunto de funções generalistas sobre o papel do gestor escolar. Simultaneamente, essas funções são observadas à luz das concepções do Administrador, do Profissional e do Gestor, resultando em possíveis lógicas de acção, integradas na função em referência.

Em sintonia com a matriz supra referida, publica-se setenta e cinco codificações, a distribuir pelas diferentes unidades de registo.

Quadro 6 – Listagem de Funções e Dispositivo de Codificação
 Dimensão 1 – Funções Pedagógicas

SUBDIMENSÕES		REPRESENTAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR DIMENSÃO 1 – FUNÇÕES PEDAGÓGICAS		
		O ADMINISTRADOR 1	O PROFISSIONAL 2	O GESTOR 3
1.1	Constituir os objectivos e metas da escola; A	Constitui os objectivos e metas da escola conforme as referências propostas em diploma legal. A1	Constitui os objectivos e metas da escola de acordo com as propostas apresentadas pelo colectivo dos professores e com base no exercício da actividade docente. A2	Constitui os objectivos e metas da escola em função das necessidades da comunidade educativa e respectivo corpo escolar, e tendo em vista o sucesso dos alunos e a melhoria dos resultados escolares. A3
1.2	Articular e enquadrar o currículo face à escola e à comunidade educativa; B	Articula e enquadra o currículo face às orientações apresentadas em legislação própria. B1	Articula e enquadra o currículo face às sensibilidades e contributos dos professores. B2	Articula e enquadra o currículo face às necessidades da escola e da comunidade educativa. B3
1.3	Definir e implementar o	Define e implementa o	Define e implementa o	Define e implementa o

	Projecto Educativo; C	Projecto Educativo em resposta à estrutura e orientações apresentadas pela tutela. C1	Projecto Educativo através da participação e contributos do corpo docente e segundo as suas propostas e sensibilidades. C2	Projecto Educativo a partir da caracterização da comunidade educativa, em resposta às suas especificidades e necessidades, em consistência face aos objectivos e metas formulados pela comunidade escolar, e para a produção de resultados mais eficazes. C3
1.4	Accionar os órgãos de gestão pedagógica (gestão intermédia) para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem; D	Acciona os demais órgãos de gestão pedagógica conforme as atribuições previstas no quadro legal. D1	Acciona os demais órgãos de gestão pedagógica enquanto medida de reforço a um maior envolvimento do colectivo docente, nomeadamente, para o exercício de definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem. D2	Acciona os demais órgãos de gestão pedagógica para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem sob o imperativo de promover o sucesso escolar e combater o abandono precoce. D3
1.5	Acompanhar o exercício das actividades lectivas e não lectivas; E	Acompanha o exercício das actividades lectivas e não lectivas em função das indicações legais apresentadas pela tutela. E1	Delega no colectivo docente o acompanhamento do exercício das actividades lectivas e não lectivas. E2	Acompanha o exercício das actividades lectivas e não lectivas de forma a produzir melhorias no processo de ensino-aprendizagem e tendo em vista a valorização dos resultados escolares e o sucesso dos alunos. E3
1.6	Supervisionar o processo de avaliação dos alunos; F	Supervisiona o processo de avaliação dos alunos para efeitos de controlo relativamente ao cumprimento das obrigações e procedimentos legais. F1	Supervisiona o processo de avaliação dos alunos com a colaboração e participação do colectivo docente. F2	Supervisiona o processo de avaliação dos alunos para efeitos de controlo e de análise tendo em vista a melhoria da sua eficácia e o sucesso educativo dos alunos. F3
1.7	Definir e aplicar medidas educativas específicas. G	Define e aplica as medidas educativas específicas determinadas em diploma legal. G1	Define e aplica as medidas educativas específicas propostas pelo colectivo docente. G2	Define e aplica as medidas educativas específicas a partir dos factores que constituem o insucesso e o abandono escolar e de acordo com as necessidades

				dos alunos. G3
--	--	--	--	--------------------------

Quadro 7 – Listagem de Funções e Dispositivo de Codificação
 Dimensão 2 – Funções de Gestão Operacional

SUBDIMENSÕES		REPRESENTAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR DIMENSÃO 2 – FUNÇÕES DE GESTÃO OPERACIONAL		
		O ADMINISTRADOR 1	O PROFISSIONAL 2	O GESTOR 3
2.1	Definir regras, responsabilidades e mecanismos de controlo em resposta ao quotidiano escolar; H	Define regras, responsabilidades e mecanismos de controlo para o quotidiano escolar conforme orientações emanadas pela tutela e o quadro legal em vigor. H1	Define com o colectivo docente as regras, responsabilidades e mecanismos de controlo a aplicar no quotidiano escolar. H2	Define regras, responsabilidades e mecanismos de controlo conforme as características e dinâmicas da organização e tendo em vista a melhoria do desempenho da escola. H3
2.2	Definir as tarefas do pessoal e as características dos diferentes postos de trabalho; I	Define as tarefas do pessoal e características dos diferentes postos de trabalho a partir do quadro legal em vigor e segundo as orientações da tutela. I1	Define com o colectivo docente as tarefas do pessoal e características dos diferentes postos de trabalho, em resposta às necessidades levantadas por este grupo e em apoio ao exercício da actividade pedagógica. I2	Define com o respectivo pessoal as suas tarefas e características dos seus postos de trabalho, nomeadamente, em resposta às necessidades e especificidades da escola, do seu corpo e da sua missão. I3
2.3	Avaliar o pessoal docente e não docente; J	Avalia o pessoal docente e não docente segundo as normas regulamentares vigentes. J1	Avalia o pessoal docente e não docente recorrendo a um processo de avaliação partilhado e participativo junto do colectivo docente. J2	Avalia o pessoal docente e não docente recorrendo a um processo que visa a mobilização e estímulo do pessoal para efeitos de desenvolvimento e melhoria da qualidade e desempenho do seu trabalho. J3
2.4	Administrar o orçamento da escola; K	Administra o orçamento da escola no âmbito das receitas e despesas legalmente previstas pela	Administra o orçamento da escola com a participação e observância do corpo	Administra o orçamento da escola segundo princípios de eficiência, eficácia e economia, para a produção

		tutela e segundo os procedimentos legal previstos. K1	docente, nomeadamente, em resposta às suas necessidades. K2	de uma maior rentabilidade dos serviços e espaços existentes, e em função dos objectivos da organização K3
2.5	Gerir os recursos materiais; L	Gere os recursos materiais conforme as orientações e receitas consignadas pela tutela. L1	Gere os recursos materiais em função das solicitações apresentadas pelos professores e em função do exercício da actividade de ensino. L2	Gere os recursos materiais em função das necessidades que afectam a missão da escola, segundo critérios de eficiência e na prossecução do sucesso educativo dos alunos. L3
2.6	Organizar e qualificar a funcionalidade dos espaços da escola. M	Organiza e qualifica a funcionalidade dos espaços da escola através de acordo com as orientações e recursos disponibilizados pela tutela. M1	Organiza e qualifica a funcionalidade dos espaços da escola em função das necessidades prementes do colectivo docente e para a melhoria das condições do espaço de trabalho dos professores e da actividade pedagógica. M2	Organiza e qualifica a funcionalidade dos espaços da escola em resposta às necessidades e características do projecto educativo e curricular da escola, enquanto medida de valorização do parque escolar e na produção de sensações de bem-estar e de pertença. M3

Quadro 8 – Listagem de Funções e Dispositivo de Codificação

Dimensão 3 – Funções de Relações Humanas

SUBDIMENSÕES		REPRESENTAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR DIMENSÃO 3 – FUNÇÕES DE RELAÇÕES HUMANAS		
		O ADMINISTRADOR 1	O PROFISSIONAL 2	O GESTOR 3
3.1	Motivar a participação do pessoal da escola; N	Motiva a participação do pessoal da escola para o exercício das competências legalmente definidas. N1	Motiva a participação do pessoal da escola, particularmente do corpo docente, no sentido de uma maior integração e satisfação pessoal. N2	Motiva a participação do pessoal para a definição da política educativa da escola, recorrendo a estratégias de inclusão e de participação alargadas. N3
3.2	Definir planos de formação para a	Define os diferentes planos de formação para a	Define os diferentes planos de formação para a	Define os diferentes planos de formação para a

	melhoria da competência profissional; O	melhoria das diferentes competências profissionais segundo as propostas apresentadas pela tutela e de acordo enquadramento legal. O1	melhoria das diferentes competências profissionais a partir das propostas apresentadas pelo corpo docente. O2	melhoria das diferentes competências profissionais tendo em vista a melhoria do desempenho individual e colectivo e a partir das necessidades da organização. O3
3.3	Gerir os conflitos; P	Gere os conflitos segundo as orientações apresentadas pela tutela e de acordo com os procedimentos legalmente constituídos. P1	Gere os conflitos enquanto estratégia para a protecção e promoção dos direitos e interesses do exercício de cada profissão, nomeadamente, da actividade docente. P2	Gere os conflitos enquanto estratégia de reforço contínuo à estabilidade, ao funcionamento e valorização da organização. P3
3.4	Difundir a informação; Q	Difunde a informação remetida pelo Ministério e de acordo com o quadro legal. Q1	Difunde informação relevante para o corpo docente, nomeadamente, a que se refere ao exercício da sua profissão. Q2	Difunde informação de acordo com as necessidades da escola, segundo as sensibilidades da comunidade escolar e tendo em vista a implementação de dinâmicas inter-pessoais e de um funcionamento equilibrado e esclarecido. Q3
3.5	Promover a constituição e operacionalização de projectos; R	Promove a constituição e operacionalização de projectos promovidos pela tutela. R1	Promove a constituição e operacionalização de projectos propostos pelo corpo docente, particularmente, ao domínio do âmbito pedagógico. R2	Promove a constituição e operacionalização de projectos enquanto medida de reforço para o sucesso dos alunos, à participação da comunidade educativa e à visibilidade do papel da escola. R3
3.6	Exercer a autoridade hierárquica. S	Exerce a autoridade hierárquica com base nas competências atribuídas pela tutela e segundo as atribuições legalmente previstas. S1	Exerce a autoridade hierárquica a partir do papel de professor, nomeadamente, na defesa dos direitos e deveres da actividade docente e na preservação do equilíbrio da actividade pedagógica. S2	Exerce a autoridade hierárquica tendo em vista a manutenção e potencialização do equilíbrio funcional e estrutural da organização. S3

Quadro 9 – Listagem de Funções e Dispositivo de Codificação
 Dimensão 4 – Funções de Gestão Externa

SUBDIMENSÕES		REPRESENTAÇÕES DO GESTOR ESCOLAR DIMENSÃO 4 – FUNÇÕES DE GESTÃO EXTERNA		
		O ADMINISTRADOR 1	O PROFISSIONAL 2	O GESTOR 3
4.1	Comunicar com a Administração Educativa; T	Comunica com a administração central e regional para fins de prestação de contas e para efeitos de orientação relativamente a tomadas de decisão. T1	Comunica com a administração central e regional enquanto representante dos direitos e deveres dos professores e referente a assuntos relacionados com a actividade pedagógica. T2	Comunica com a administração central e regional para efeitos de prestação de contas, partilha de informações, produção de estratégias de negociação e parceria, com fim à valorização da escola e da sua missão e em resposta às suas necessidades. T3
4.2	Promover a participação de Pais e Encarregados de Educação no quotidiano da escola; U	Promove a participação de Pais e Encarregados de Educação no quadro das atribuições legalmente definidas. U1	Promove a participação de Pais e Encarregados de Educação no âmbito do acompanhamento às actividades lectivas e no apoio ao corpo docente. U2	Promove a participação de Pais e Encarregados de Educação tendo em vista a sua integração na vida escolar, nomeadamente, na definição do projecto educativo, na prossecução da missão da escola e na definição de estratégias. U3
4.3	Estabelecer relações com a comunidade educativa e promover parcerias com as respectivas instituições; V	Estabelece parcerias e relações institucionais com a tutela, serviços desconcentrados ou por quem estes designam. V1	Estabelece parcerias e relações institucionais com entidades propostas pelo corpo docente e para efeitos de valorização da actividade pedagógica e condições de trabalho. V2	Estabelece parcerias e relações institucionais com a comunidade educativa e outros para efeitos de reforço à participação e produção de respostas às necessidades da escola. V3
4.4	Promover a participação e integração da autarquia no âmbito da gestão da escola; W	Promove a participação da autarquia no âmbito das competências legalmente atribuídas. W1	Promove a participação da autarquia no apoio à actividade lectiva e na melhoria das condições de exercício da docência. W2	Promove a participação e integração da autarquia enquanto parceiro institucional, tendo em vista a sua integração na gestão da vida da escola, na definição da política educativa local e no apoio à realização das actividades. W3

				W3
4.5	Promover dinâmicas inter-escolares; X	Promove dinâmicas inter-escolares no âmbito das actividades organizadas pela tutela. X1	Promove dinâmicas inter-escolares propostas pelo colectivo docente, em particular, as actividades do âmbito pedagógico. X2	Promove dinâmicas inter-escolares tendo em vista a criação de parcerias e relações institucionais, o desenvolvimento de estratégias de benchmarking e abertura da escola à sociedade. X3
4.6	Adequar a actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional. Y	Adequa a actividade da escola à nova política de educação, às novas ordens jurídicas e às orientações emanadas pela tutela. Y1	Adequa a actividade da escola em função dos desenvolvimentos que afectam o exercício da profissão docente e actividade pedagógica. Y2	Adequa a actividade da escola às novas ordens sociais, culturais, económicas, legais e ao pensamento educativo emergente. Y3

CAPÍTULO V

- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5 – O GESTOR ESCOLAR SEGUNDO A INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

A primeira secção do capítulo V expõe uma descrição dos dados recolhidos durante o trabalho de análise, incluindo os resultados provenientes dos processos de categorização e codificação, e respectivas notas de resumo referentes a cada dimensão de funções. Apresenta-se um conjunto de inferências alusivas a cada uma das funções do gestor escolar, recorrendo a referências e citações documentais, que vêm apurar as diferentes representações em presença no exercício do papel de chefe executivo.

No seguimento do trabalho anterior, surge a segunda secção composta por três textos alusivos às concepções mobilizadas, com o objectivo de apurar o grau de influência de cada uma delas no quadro das funções e representações do director da escola.

A terceira secção apresenta as conclusões do investigador face às questões de investigação, nomeadamente, a descrição de uma possível representação que a Inspeção-Geral da Educação detém sobre o papel do gestor escolar.

Por fim, a quarta secção avança com alguns tópicos de debate e questões a desenvolver, fruto da demarche investigativa e das fragilidades teóricas apuradas.

5.1 – FUNÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

O presente ponto abrange quatro tópicos principais, no quadro da análise realizada aos documentos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, que se distribuem pelas quatro dimensões das funções do chefe executivo da escola: Dimensão 1 – Funções Pedagógicas; Dimensão 2 – Funções de Gestão Operacional; Dimensão 3 – Funções de Relações Humanas; e Dimensão 4 – Funções de Gestão Externa.

Em cada um dos tópicos descritos, o investigador apresenta os resultados do processo de análise, através de um texto de carácter analítico e argumentativo, fundamentando a sua leitura com citações – unidades de registo – provenientes dos textos produzidos pela IGE.

No fim de cada tópico - dimensão de funções - é publicado um resumo com o objectivo de caracterizar as diferentes representações, de acordo com o quadro das funções analisadas que se apresenta nas páginas 92 a 98.

5.2 – AS FUNÇÕES PEDAGÓGICAS

5.2.1 CONSTITUIÇÃO DOS OBJECTIVOS E METAS DA ESCOLA - SUBDIMENSÃO A

A constituição dos objectivos e metas da escola tem como objectivo proceder a uma tentativa de operacionalização de um plano de trabalho, que se pretende alargado e partilhado pelos diferentes elementos, enquanto medida de resposta a um conjunto de necessidades ou especificidades diagnosticadas. A definição dos objectivos compreende a determinação de um conjunto de indicações que aferem uma situação ideal a ser atingida, tendo em vista a superação de problemas identificados e analisados. A constituição das metas tem como finalidade apurar um conjunto de indicadores de forma a apurar se os objectivos traçados foram ou não atingidos, visto que estas são os resultados a serem obtidos, considerando a quantidade, a qualidade e o tempo.

A partir da análise efectuada aos documentos produzidos pela IGE no quadro da supracitada função do gestor escolar, identificou-se um sentido dicotómico relativamente ao modo como se conceptualiza e constitui os objectivos da Escola. Verifica-se, por um lado, uma concepção em torno da imagem do gestor escolar enquanto Profissional, apesar de reduzida a sua incidência, e por outro, a imagem do director enquanto Gestor, testemunhado por um registo mais frequente e bastante argumentativo.

Relativamente à presença da representação do Profissional, no quadro da definição dos objectivos e metas da escola, a imagem do papel do director constitui-se sob um sentido fortemente vincado enquanto professor. Determina-se um resistente apelo à sua dimensão técnica, marcada por um maior ou menor grau de “profissionalismo” (Barroso 2005), explorando a valência do seu contributo técnico para efeitos de definição e elaboração das finalidades a que se propõe a escola.

Face a esta linha de concepção, a Inspeção-Geral da Educação vem revalorizar a actividade de ensino propriamente dita, as condições que a envolvem, isto é, a organização e produção do contexto de ensino, a exploração das diferentes técnicas de aprendizagem, mediante argumento de que “os objectivos da escola (deverão dar) uma atenção adequada à aprendizagem e ao ensino” (9.18). Simultaneamente, expressa ainda uma forte referência ao contributo técnico e de carácter específico da actividade docente, e também, à produção de estratégias de melhoria do desempenho da actividade profissional do professor, visto a necessidade de “(definir) objectivos a atingir pela escola (a partir) da melhoria do desempenho dos professores” (12.20).

Com base na apresentada análise, para a Inspeção-Geral da Educação o contributo do gestor escolar no exercício da constituição de objectivos e metas da Escola, segundo a concepção do Profissional, constitui-se por referência aos seguintes planos: num primeiro plano, enquanto professor, figura central responsável pela actividade do ensino, por força da sua figura de educador e elevado profissionalismo, apresenta-se como especialista para uma melhor resposta às sensibilidades e condições fundamentais para educação mais eficaz; num segundo plano, enquanto especialista em matéria de educação, iluminado por um forte argumento técnico assente, reconhecido

pelas suas competências científicas e pedagógicas relevantes para a actividade lectiva e pela sua qualificação específica.

Numa segunda análise à função em referência, é ainda possível apurar uma segunda representação presente nos textos publicados pela IGE, que assenta na imagem do director enquanto Gestor.

Esta representação, patenteia-se por uma lógica de acção assente numa visão essencialmente estratégica, perante a qual o responsável máximo da escola é orientado a definir os objectivos e metas do estabelecimento de ensino à luz das necessidades da comunidade educativa. Recorrendo à necessidade de promover a participação, em particular, da comunidade escolar, no quadro da presente função, salienta-se um forte incentivo ao reforço a uma maior participação, envolvimento e contributo de todos os intervenientes do processo de ensino, isto é, da comunidade escolar e não escolar, tendo em vista a definição e concretização de objectivos partilhados relativamente à missão da escola.

Mais se verifica, que o contributo da imagem do gestor para o cumprimento desta função, determina uma postura e espírito gestor essenciais para o favorecimento de metas que visam a melhoria dos resultados escolares e o aumento do sucesso escolar, procurando estabelecer padrões de qualidade de excelência para o desempenho da actividade da escola e para a avaliação do seu papel.

Perante este propósito, a Inspeção-Geral da Educação apela ao desenvolvimento de estratégias assentes numa “visão estratégica, (vocacionada para uma maior) responsabilidade dos órgãos de direcção e gestão da escola” (1.3), tendo como princípio basilar a produção de “objectivos e valores (...) claros, partilhados e divulgados” (10.14). Salienta ainda, a necessidade de que estes sejam “estabelecidos em processos participados, envolvendo, nomeadamente, os órgãos de gestão da escola, os departamentos e os serviços, e outros elementos da comunidade educativa, pais e encarregados de educação” (10.31), com a finalidade de se constituir uma missão por todos partilhada e socialmente aceite pela comunidade educativa.

Para IGE, com a produção de uma maior participação e envolvimento de toda a comunidade educativa, deixa-se de “observar sintomas de uma certa rigidez e fechamento do grupo dominante, o que pode contribuir para uma certa “absolutização” de um paradigma educativo(,) em detrimento de uma perspectiva multi-paradigmática, a desenvolver ao longo dos ciclos conforme os seus objectivos específicos e as necessidades cada vez mais complexas dos jovens adolescentes que constituem parte significativa da população escolar” (15.51). Assim, a definição dos objectivos da escola deve essencialmente brotar de “uma perspectiva transversal e articulada com outros domínios educativos, nomeadamente, a cidadania, o ambiente e a saúde, procurando desenvolver uma cultura específica” (10.36), de modo a que “os objectivos (promovam sentimentos de) segurança e bem-estar, como valores a desenvolver de modo consciente, integrado e sistemático” (10.17).

Propõe ainda ao chefe executivo, que sejam “definidos objectivos a atingir pela escola relativamente ao relacionamento com encarregados de educação e comunidade educativa” (12.21), ao abrigo de um esforço permanente para a produção de uma escola mais aberta à comunidade, e que se demonstre sensível e desperta para melhor responder às necessidades dos jovens alunos e da comunidade envolvente.

Para a construção de uma escola de inclusiva e de qualidade, segundo a IGE o papel do gestor escolar deve centrar-se “(n)uma clara preocupação com a maximização dos resultados escolares e com o sucesso dos alunos” (9.19), expondo, simultaneamente, a necessidade de “produção de objectivos (focalizados) para a melhoria dos resultados escolares” (1.13), “ a (definição de) objectivos a atingir pela escola relativos à melhoria das aprendizagens dos alunos e (novamente dos) resultados escolares” (12.19) e o “enfoque dos objectivos da escola na melhoria do sucesso escolar” (9.4).

Por último, perante uma forte argumentação para a necessidade de se constituir referentes concretos, partilhados e específicos de uma escola cada vez mais comunitária, através do cumprimento de um processo de constituição de objectivos e metas em *modus* clarificado, transparente, participativo e partilhado, deve chefe executivo garantir, simultaneamente, que estes objectivos e metas sejam mesuráveis para efeitos de avaliação da política educativa, das actividades, da eficiência dos processos e da eficácia dos resultados escolares. A Inspeção-Geral da Educação refere nos seus textos

a imprescindibilidade de “os objectivos formulados constituírem uma orientação para o desempenho escolar, (visto que) são estabelecidos (enquanto) padrões de qualidade para esse desempenho” (12.18) e, quer “os objectivos e valores, são uma referência para docentes, não docentes e alunos, (na medida em que) são utilizados na avaliação da qualidade do serviço prestado pela escola” (9.25).

Assim, com a definição de “metas e objectivos de excelência quer ao nível dos processos quer dos resultados” (14.6) estão apuradas as linhas gerais para efeitos de organização e condução do processo educativo, nomeadamente, a identificação das áreas de actuação mais importantes e nucleares, tendo em vista a valorização da qualidade do serviço prestado pela escola (9.29).

Com efeito, o corpo de argumentos apresentados pela IGE enquadrados na representação do Gestor, no quadro da função em referência, vêm reforçar a necessidade do director desenvolver um plano de acção para a definição dos objectivos e metas recorrendo uma visão estratégica. Que por força da sua aplicação, promoverá uma maior participação e envolvimento das comunidades escolar e não escolar, de forma a garantir uma clara validação social dos objectivos pelos diferentes elementos, uma resposta mais eficaz às necessidades da comunidade educativa e contexto escolares, um forte impacto na melhoria dos resultados escolares e do sucesso educativo dos alunos, e na aferição da qualidade do serviço prestado pela Escola.

Em suma, da análise efectuada aos documentos da Inspeção-Geral da Educação que inferem orientações relativamente à função de constituição dos objectivos e metas da escola pelo gestor escolar, foi possível apurar duas concepções distintas relativamente ao seu papel. Por um lado, a representação do Profissional, argumentado à luz da evidência profissionalizante e com um forte índice técnico. E, por outro, a imagem do Gestor, enquanto promotor de uma acção centrada numa lógica de visão estratégica, para efeitos de uma maior participação dos diferentes elementos que vivem da escola e para a elevação da qualidade do serviço prestado pela instituição.

5.2.2 – ARTICULAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO CURRÍCULO FACE À ESCOLA E À COMUNIDADE EDUCATIVA - SUBDIMENSÃO B

A presente função, resumidamente denominada por flexibilização curricular, vem determinar através de estratégias de articulação e enquadramento do currículo a estruturação das actividades de aprendizagem dos alunos como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades; a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise dos contextos escolar, socio-económico e cultural; o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias aos alunos; e a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes.

A análise efectuada aos textos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, no quadro da presente função, permitiu identificar evidências relativamente à existência de três concepções no desempenho das funções previstas para o director da escola, designadamente, na forma como este actor articula e enquadra o currículo em função das condições que afectam a escola e a respectiva comunidade educativa.

Em primeira mão, verifica-se uma forte referência à representação do Gestor, através de um conjunto de recomendações assentes na articulação curricular enquanto estratégia de resposta para o desenvolvimento de medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, para efeitos de melhoria da eficácia e eficiência da resposta da escola face às necessidades da comunidade educativa, e tendo em vista o desenvolvimento de competências essenciais para ingresso no mercado do trabalho.

Paralelamente, é ainda possível verificar a existência de outras duas lógicas de acção distintas, apesar de compreenderem um grau de influência mais reduzido face à concepção anteriormente descrita.

A partir de uma lógica de acção composta na imagem do Administrador, verifica-se um conjunto de orientações para o enquadramento e articulação curricular em função do plano de estudos definido a nível nacional, das orientações políticas nacionais e das margens de flexibilidade previstas.

No âmbito da concepção do Profissional, identifica-se um conjunto de princípios inerentes ao processo de enquadramento do currículo centrados na flexibilização do currículo fruto da exploração técnica da profissão docente, particularmente, no que se refere ao desenvolvimento de medidas de adaptação ao processo de ensino-aprendizagem.

Revisitando, novamente, a análise efectuada no âmbito da concepção do Administrador, verifica-se que para a IGE a articulação e enquadramento do currículo face à escola e à comunidade educativa, tem como premissa “uma visão e uma estratégia de actuação (...) que assentam num conhecimento profundo das orientações políticas nacionais para a reorganização curricular do ensino básico” (15.41). Esta visão e estratégia tem como finalidade “planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional” (2.5), constituindo, enquanto produto resultante do processo de flexibilização curricular, a aplicação de um “projecto curricular de escola (que) explicit(e) as aprendizagens a realizar pelas crianças/alunos, tendo em conta as orientações curriculares e o currículo nacional” (12.79).

A própria Inspeção-Geral da Educação, ao longo dos seus documentos, apresenta a necessidade do gestor escolar “pôr em evidência como os projectos curriculares têm sido cumpridos face ao projecto curricular nacional” (15.12), subscrevendo a imprescindibilidade do cumprimento exímio face às orientações curriculares legalmente definidas.

Perante esta leitura, ainda que de forma arrojada, é possível apurar a existência de um conjunto de orientações face à atitude do gestor escolar, tendo em vista a promoção de um espírito de obediência às orientações definidas pela tutela, no sentido de dar cumprimento a um processo de uniformização do currículo e de assegurar um controlo cerrado sobre a actividade educativa da escola.

Face à presença de um conjunto de indicações concordantes com a concepção do Profissional, A IGE conduz o director para o desenvolvimento do processo de

articulação e enquadramento curricular em favorecimento de uma maior eficácia do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de um “projecto curricular de escola (que) prevê formas de articulação e de colaboração entre professores, como por exemplo, a docência coadjuvada e o apoio educativo” (12.28).

Reconhece-se ainda nos textos publicados pela Inspeção-Geral da Educação a necessidade de sensibilizar o responsável máximo da escola para o reforço e desenvolvimento da dimensão técnica da actividade docente. Nomeadamente, através do cumprimento de estratégias de trabalho de equipa, produção de sessões de trabalho que vise a discussão e troca de experiências, de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem por força dos contributos dos professores.

Por último, a partir da inevitabilidade de um enquadramento curricular que privilegie a emergência de respostas às diferentes necessidades e contextos que envolvem a Escola, verifica-se, à luz da imagem do Gestor, a necessidade do director desenvolver uma estratégia de articulação e enquadramento do currículo que permita recuperar as aprendizagens mais significativas e produtivas, em função das sensibilidades locais e nacionais. Através do exercício da função em epígrafe, a IGE propõe ao director a necessidade de adequar a missão educativa e didáctica da escola em resposta às exigências externas e internas, dotando de maior eficácia o próprio processo de ensino-aprendizagem, face às exigíveis melhorias nos resultados escolares.

A Inspeção-Geral da Educação reforça ainda a necessidade de se investir na articulação do currículo face aos interesses e sensibilidades da comunidade educativa, combate ao insucesso e abandono escolar, valorização da aprendizagem e sucesso dos alunos, diferenciação curricular e resposta ao mercado do trabalho, com o objectivo de constituir um novo espaço e sentido à escola no campo da esfera social.

Assim sendo, cabe ao director desenvolver um processo que assegure uma “oferta educativa diversificada, atendendo aos interesses e necessidades dos alunos e da comunidade” (1.15), procurando “aproveitar as oportunidades que o contexto lhe oferece para melhorar a sua oferta educativa e o seu desempenho” (14.48).

Neste mesmo sentido, é proposto o desenvolvimento de um “projecto curricular de escola que explicita as aprendizagens a realizar pelas crianças/alunos, (...) nomeadamente as relativas a aspectos regionais e locais e a aspectos de melhoria das aprendizagens e/ou de outras vertentes da vida escolar” (12.22), tendo em vista a apreensão de aprendizagens focalizadas “nas componentes activas ou experimentais, bem como nas dimensões culturais e sociais” (14.11) dos alunos e, respectivamente, da comunidade educativa.

Com o desenvolvimento de uma estratégia que responda às necessidades da comunidade educativa, através de um processo de planificação e adequação dos planos de estudos estabelecidos a nível nacional em função da realidade da escola/agrupamento de escolas (2.6), compete ainda ao chefe executivo apresentar, simultaneamente, um sentido estratégico para efeitos de combate ao abandono escolar através da “criação dos cursos profissionais e de educação/formação como forma de precaver o abandono escolar e de atrair maior número de alunos à escola” (1.21), procurando promover “o desenvolvimento de ofertas diferenciadas sobretudo no 3.º ciclo, como forma de garantir a inclusão de alunos desadaptados dos currículos regulares” (15.7).

Com aplicação da estratégica acima referida, segundo a Inspeção-Geral da Educação, é possível exigir ao responsável máximo um forte investimento para a aplicação de uma estratégia de “diferenciação curricular, (revelando) práticas sistemáticas direccionadas para o objectivo primeiro de garantir que todos os alunos completem os nove anos de escolaridade básica” (15.25).

Para tal, o director deverá desenvolver um “projecto curricular de escola articulado com o currículo nacional/orientações curriculares, tendo como pilar máximo o estabelecimento de estratégias de desenvolvimento do currículo contextualizadas, flexíveis e de diferenciação curricular” (12.27), visando a produção de uma “política de sucesso dos alunos através das alternativas curriculares” (15.35), que “estimula e valoriza as aprendizagens e os saberes nas diferentes áreas do currículo, (constituindo simultaneamente) uma rede interna de apoios às aprendizagens, estimulando o sucesso e a auto-estima” (15.10) junto daqueles a quem a escola serve.

No seguimento das estratégias focalizadas nos princípios da diferenciação curricular, a IGE revela, por fim, a “preocupação (em) organizar turmas de currículos

alternativos e cursos Educação e Formação, (em resposta) à orientação de alguns alunos para uma entrada rápida no mercado de trabalho” (15.27), visto que “a existência de cursos profissionais podem significar uma saída para uma parte importante do seu corpo discente” (16.18).

Em suma, foi possível verificar evidências quanto à presença de três concepções no quadro da análise à função em referência.

Das concepções apuradas, apura-se a existência de um acrescido grau de influência da imagem do director enquanto Gestor, nomeadamente, no que se refere ao desenvolvimento de um processo de articulação e enquadramento do currículo face aos interesses e necessidades da comunidade educativa. Verifica-se ainda, no âmbito do exercício da função em referência, um forte incentivo à aplicação de estratégias de combate ao insucesso e abandono escolar, tendo em vista a promoção de estratégias de aprendizagem mais eficientes, mais adequadas às sensibilidades do corpo discente, e, simultaneamente, mais eficazes relativamente à sua aplicabilidade e sentido para o futuro.

Perante obrigatoriedade de assegurar a aplicação do plano curricular estabelecido a nível nacional, nomeadamente, na definição do projecto curricular, surge-nos a imagem do Administrador, forrada de imperialismo legal e sentido de obediência. Projectada com o objectivo de respeitar e cumprir as orientações políticas nacionais, a acção do director assenta sob uma lógica de funcionalismo público, prevista pela sua obediência às regras impostas pela tutela, com a finalidade de garantir um controlo cerrado sobre a actividade didáctica e educativa da escola.

Por fim, apesar de em menor escala, a concepção do director enquanto Profissional aparece associada à necessidade de haver uma articulação do currículo em resposta à melhoria do processo ensino-aprendizagem, através dos contributos técnicos e especializados conferidos à actividade docente.

5.2.3 – DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO - SUBDIMENSÃO C

O Projecto Educativo é o documento de referência que consagra a orientação educativa da escola, através da definição dos princípios, valores, metas e referências estratégicas segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

No quadro da presente função, pretende-se constituir um instrumento de gestão coerente, que aponte estratégias no sentido da resolução dos problemas diagnosticados, que proponha respostas eficazes face às necessidades da comunidade educativa, e que contemple o respeito solidário pelas diferentes culturas e ordens sociais inerentes à unidade orgânica.

Através da elaboração do Projecto Educativo, enquanto principal instrumento de definição da política educativa da escola, a IGE propõe um conjunto de orientações para efeitos de produção de um projecto mais eficiente - centrado em estratégias de reorganização e funcionamento da escola - e, simultaneamente, mais eficaz - no que se refere à adequação do projecto educativo face às necessidades da comunidade educativa – tendo em vista a prestação de um serviço educativo de qualidade.

A partir deste conjunto de referências, é possível apurar várias evidências que relatam a existência de diferentes lógicas relativamente à acção do director. Estas lógicas vêm demonstrar a existência de diferentes “caminhos” sobre o modo como o gestor escolar deve definir e implementar o projecto educativo na escola.

Num primeiro esboço, constata-se a existência da imagem do Administrador, focalizada no cumprimento da legislação, dos princípios orientadores e das regras formais impostas pela tutela para efeitos de constituição do projecto educativo. A sua actuação resume-se apenas a uma estratégia de conceptualização assente nos princípios da legalidade e da obediência face à matéria regulamentar.

Numa segunda versão, assente na dimensão técnica da actividade docente, ilustrada pela figura do Profissional, o director é orientado para a construção de um projecto educativo integrador da perícia técnica do professor, através do reforço da sua participação, tendo em vista a construção de um documento fortemente técnico.

Por fim, sob a imagem do Gestor, reconhece-se um conjunto de pressupostos destinados a orientar director para a produção de um projecto educativo alargado a duas perspectivas. Por um lado, enquanto produto e medida de resposta a uma construção social solidária e equilibrada. E, por outro, enquanto processo de planeamento e organização do funcionamento da escola, nas suas diferentes áreas, dotando-a de acrescida eficiência e, simultaneamente, de maior eficácia.

No quadro da lógica do Administrador, a Inspeção-Geral da Educação orienta o gestor escolar para a necessidade, em primeira mão, de garantir o “cumprimento dos programas” legalmente previstos e, em segunda mão, assegurar “a sua adequação aos (diferentes) contextos educativos envolventes” (2.3). Neste sentido, o director deve definir o Projecto Educativo “nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, (para que) as escolas ofereçam, no âmbito do seu projecto educativo, actividades facultativas de natureza lúdica e cultural” (7.40), centradas nas dinâmicas e culturas presentes na comunidade.

Face ao exposto, é possível caracterizar uma lógica de acção em estreita sintonia com a imagem do Administrador, visto a necessidade do gestor escolar em conhecer e cumprir a matéria regulamentar aplicável, as orientações e regras formais publicadas pela tutela, de forma a seguir criteriosamente as orientações previstas para definição e implementação do projecto educativo da escola.

Perante a presença da imagem do Profissional, é possível verificar, ainda que com reduzidas evidências, um conjunto de orientações destinadas a promover uma “verdadeira integração e compromisso com (...) parte de uma percentagem significativa (...) de docentes” (15.55), de forma a garantir a qualidade técnica do processo de elaboração do projecto educativo.

Para a Inspeção-Geral de Educação, o trabalho de enquadramento entre a elaboração do projecto educativo e o reforço do compromisso e participação da classe docente, reveste-se no reconhecimento da perícia técnica e na valorização do contributo

operacional dos professores, considerando-os essenciais para um processo de definição e implementação mais eficaz e, simultaneamente, mais coordenado.

Por último, da análise realizada aos textos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação apura-se um corpo alargado de orientações sobre o papel do gestor escolar, concentradas nos princípios basilares da imagem do Gestor.

Segundo a IGE, a definição e implementação do projecto educativo representa um processo complexo e alargado, que materializa a necessidade de sincronizar o processo de elaboração face ao cumprimento de um conjunto de etapas e medidas de referência.

Tendo em vista o enquadramento do projecto em função das especificidades e necessidades da comunidade educativa, para a IGE o processo de elaboração tem como ponto prévio um trabalho de diagnóstico e, posteriormente, de análise, tendo em vista o desenvolvimento de um processo de conceptualização focalizado nas condicionantes então apuradas. Esta proposta de orientação, apresentada pela Inspeção-Geral da Educação ao longo dos seus documentos, tem como premissa o cumprimento de cinco etapas relativamente à forma como o director deve elaborar o projecto educativo: definição de linhas de orientação; a transversalidade do projecto; a adequação ao contexto educativo; o sucesso dos alunos; e a implementação de políticas de apoio social.

Perante o facto de que o projecto educativo deve ser “revelador da leitura que a escola faz do seu contexto interno e das respostas educativas que preparou” (15.14), para a IGE cabe ao director, à priori, “(identificar) as características contextuais que podem condicionar, facilitando ou dificultando, o processo educativo, que estão situadas a montante do planeamento e da realização pedagógica”(12.2), com o intuito de garantir a “flexibilização de respostas adequadas a cada contexto educativo concreto ao nível da escola, da turma e do aluno” (2.2) através da “adequação do cumprimento dos programas ao contexto educativo” (2.4).

Cabe ainda à “gestão hierarquizar e calendarizar os seus objectivos, bem como a (garantir a) solução dos problemas da escola, por forma a obter metas claras e avaliáveis” (14.35), passíveis de fácil entendimento e observação pelos diferentes

actores de forma a testar a eficácia do projecto. Deve ainda, assegurar a "existência de linhas orientadoras e padrões de qualidade" (12.4) que garantem uma "consistência no planeamento face aos objectivos (definidos)" (12.5).

Relativamente ao processo de conceptualização propriamente dito, este deve constituir-se na base de uma estratégia de "concepção e organização de um programa de trabalho orientado para os objectivos curriculares do ensino básico e para a construção de um contexto escolar diversificado e rico em situações educativas, significativas e muito bem articuladas" (15.2). Devendo para tal, "procede(r) à devida articulação da programação contida nos planos relativos às várias áreas de gestão, como, por exemplo, os relativos às acções de formação e sensibilização, às actividades de tempos livres, às actividades extra curriculares, aos projectos e às parcerias" (10.64), de forma a implementar uma actuação transversal e articulada entre os diferentes grupos de trabalho, na linguagem da escola, entre departamentos e níveis de gestão.

Todo o gestor escolar deve "conhece(r) e te(r) capacidade de aproveitar as oportunidades que o contexto lhe oferece para melhorar a oferta educativa da escola e o seu desempenho" (14.49), constituindo uma "oferta educativa em conta com as componentes activas ou experimentais, bem com as dimensões culturais e sociais" (14.40) que determinam a caracterização social do contexto educativo.

Relativamente ao sentido do projecto educativo nos resultados dos alunos, a Inspeção-Geral de Educação salienta a necessidade de viabilizar um documento "integrador e promotor de uma visão estratégica em que assenta todo o trabalho escolar e que seja explícito nos efeitos que deseja alcançar nos resultados dos alunos" (12.21), tendo em vista "a necessidade de melhorar as respostas para garantir o sucesso dos alunos" (2.1).

Assim, "em termos de produção de um projecto contextualizado, há uma clara aposta (pendente sobre o) gestor escolar na elaboração de uma estratégia de diferenciação educativa que, seguindo diferentes percursos, garanta a escolaridade básica para todos, como pré-requisito da necessária autonomia para viver com dignidade e exercer os seus direitos e deveres de cidadania" (15.44), e que contemple a "promoção de políticas de apoio social escolar" (1.20) para apoio aos alunos mais carenciados.

Por fim, a IGE salienta a necessidade do director não elaborar um projecto educativo muito descritivo e genérico, e que não provenha de uma visão partilhada (16.4), devendo antes, produzir “um projecto claro, suportado quer por documentação de orientação sucinta, simples e fundamentada, reveladora da leitura que a escola faz do seu contexto interno e das respostas educativas que preparou” (15.14).

Concluindo, para a Inspeção-Geral de Educação a definição e implementação do projecto educativo da escola reúne contributos das três lógicas supracitadas.

Em sintonia com a imagem do Gestor, presente ao longo de um núcleo alargado de orientações, a IGE propõe ao chefe executivo a necessidade de desenvolver um projecto que aposte na transversalidade, na adequação ao contexto educativo, no sucesso educativo dos alunos e na implementação de políticas de apoio social, através de um processo de constituição partilhado, alargado e sensível às propostas e condicionantes da comunidade educativa em geral.

Perante a imagem do Administrador, verifica-se um conjunto de propostas focalizadas na obediência ao cumprimento das várias orientações legais aplicáveis, no sentido de constituir um documento que venha afinar a actividade da escola face ao sentido e estratégias definidas pela administração central.

Por fim, iluminado pela figura do Profissional, o papel do director é direccionado para o exercício de um processo de elaboração do projecto educativo assente na valorização e participação do corpo docente, por força da validade da dimensão técnica e forte contributo operacional deste colectivo, tendo em vista a produção de um documento tecnicamente apurado e partilhado por todos os professores.

5.2.4 – ACCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO PEDAGÓGICA (GESTÃO INTERMÉDIA) PARA A DEFINIÇÃO E ORIENTAÇÃO DAS ACTIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM – SUBDIMENSÃO D

A função em epígrafe consiste no desenvolvimento de estratégias de articulação alargadas aos vários órgãos e níveis intermédios da escola, com o objectivo de redefinir e reconstruir as dinâmicas didácticas a aplicar.

No seguimento da medida de flexibilização curricular, e tendo em vista a melhoria e adequação da oferta educativa da escola, cabe às diferentes estruturas de orientação educativo propor planos de acção que viabilizem a publicação de orientações e princípios estratégicos fundamentais para a construção de actividades de ensino-aprendizagem, em sintonia com os projectos educativos e curriculares de escola.

A presença do gestor escolar, no âmbito da presente função, serve, essencialmente, para promover a participação efectiva de todos os órgãos da escola, procurando incentivá-los e responsabilizá-los ao desenvolvimento das suas actividades, competências e atribuições e, nomeadamente, à articulação entre as várias estruturas, tendo em vista a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem. Através desta medida, cabe aos diferentes órgãos de gestão intermédia concretizar a articulação e gestão curricular previstos nos vários documentos orientadores da actividade educativa, bem como prever diferentes modalidades de organização, acompanhamento e avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos e, designadamente, a avaliação do desempenho docente.

Segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, a forma como o gestor escolar acciona os órgãos de gestão pedagógica - gestão intermédia - para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem, decorre da aplicação de um conjunto de estratégias associadas aos princípios inerentes previstos nas concepções do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Numa primeira análise, encontra-se uma referência à imagem do Administrador em virtude da necessidade do gestor escolar cumprir o pressuposto legal da nomeação, no âmbito dos trâmites da função em referência. Esta competência de nomeação, fruto da previsão legal, é aplicada e seguida em todo o tempo por orientações formais específicas, quer quanto ao seu processo, quer quanto ao seu produto, obrigando a um cumprimento rigoroso das etapas e princípios legalmente definidos.

Seguidamente, constituída por um número acrescido de evidências relativamente à imagem anterior, identifica-se um conjunto de orientações focalizadas na imagem do Profissional. Estas evidências, vêm guiar o director para a necessidade de providenciar uma maior articulação entre os diferentes órgãos, com o objectivo de promover uma participação alargada a todo o corpo docente e o estabelecimento de um compromisso generalizado para efeitos de promoção e aferição das aprendizagens a concretizar. Num segundo, destaca-se um conjunto de propostas focalizadas para o reforço das competências atribuídas às estruturas intermédias, cabendo ao chefe executivo reforçar o grau de autonomia destas estruturas.

Por último, com um menor número de referências - contrariamente ao habitual -, dominadas pela concepção do Gestor, verificam-se um conjunto de recomendações destinadas ao director, no sentido de accionar os órgãos de gestão pedagógica para efeitos de conceptualização de estratégias que visam a valorização da aprendizagem dos alunos. Recomendam ainda, a necessidade de se desenvolver um trabalho transversal entre os diferentes órgãos, a produção de processos de análise e de avaliação relativamente às actividades realizadas e o levantamento de informações relevantes para o início dos subsequentes anos lectivos.

No quadro da concepção do Administrador, a IGE salienta a necessidade do director conhecer e cumprir a regulamentação prevista para o acto de nomeação, referindo, a título de exemplo, para a constituição “do Secretariado de Exames, (deverá a sua nomeação ser objecto de) cumprimento integral do disposto n.º 4.4.2, nota, da Norma 02/ES/2006” (11.13).

Mais uma vez, comparativamente às anteriores análises, é apurada a presença de uma lógica de acção assente na imagem do Administrador tendo como premissa a obediência do director face à legislação aplicável. Face a este reforço, determina-se um reforço por parte da Inspeção-Geral da Educação na condução do director perante uma dependência de ordem legal, o que implica, subsidiariamente, uma proximidade e subordinação face à intervenção da administração central.

Quanto à concepção do Profissional, a Inspeção-Geral da Educação apresenta nos seus textos um conjunto de orientações distribuídas, essencialmente, por dois pontos: a necessidade de promover uma maior articulação entre os diferentes órgãos e a urgência em reforçar as competências atribuídas às diferentes estruturas intermédias.

Perante o exercício de estratégias de articulação entre as diferentes estruturas, segundo a IGE cabe ao “gestor promove(r) uma articulação entre órgãos por forma a que se reconheça, por um lado, o princípio da subsidiariedade e, por outro, se procure valorizar a complementaridade decorrente da natureza das funções e responsabilidades” (14.38). Mediante esta estratégia, estão reunidas as condições que permitem “melhorar a articulação entre as diferentes instâncias e tornar mais activo o papel dos departamentos na promoção e aferição das aprendizagens nas suas disciplinas específicas, integrando os professores que estão na escola pela primeira vez” (15.17), como também, aqueles que de alguma forma se situavam desenquadrados ou perdidos no domínio da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o gestor escolar tem como responsabilidade promover a articulação intra-departamental, respeitando o desenvolvimento de estratégias de coordenação e consolidação científica (14.5), de forma a potencializar a estrutura, os elementos e a sua autonomia funcional.

Ainda à luz da imagem do Profissional, é proposto ao chefe executivo desenvolver estratégias de reforço de competências, “visto a competência do corpo docente”, através do desenvolvimento de estratégias de “cooperação entre a Direcção Executiva e as estruturas intermédias” (1.19), para efeitos de reforço da “intervenção e contributos das estruturas internas (...) na definição e revisão dos planos da escola” (14.13). A título de exemplo, a IGE confere “a necessidade de desenvolver a centralidade conferida aos directores de turma, na relação próxima com alunos e suas famílias, por parte do Conselho Executivo e dos professores” (15.16), visto o reconhecimento técnica e afectivo que estes actores ocupam na comunicação entre a escola e a comunidade.

Relativamente à presença da imagem do Gestor, a IGE propõe que a função em epígrafe seja promovida no sentido de reunir esforços para o desenvolvimento de

estratégias fundamentais para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Cada director deverá reconhecer a imprescindibilidade do trabalho articulado e transversal entre as diferentes estruturas, tendo em vista a definição de orientações técnicas para os domínios pedagógico-didáctico e para a implementação de processos de análise e avaliação das actividades realizadas, com o intuito de assegurar o aperfeiçoamento da actividade educativa da escola.

No âmbito da definição de orientações e estratégias técnicas, deverá o gestor escolar “propor ao Conselho Pedagógico a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos” (2.10), em “articulação com as outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens” (2.14). É proposto ainda, que o director da escola incentive a “um trabalho atento dos directores de turma e (do corpo) de professores de apoio para a sinalização, acompanhamento e encaminhamento de alunos com dificuldades graves de aprendizagem e/ou em risco de abandono” (15.28) em “articula(ção) com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à superação das necessidades educativas especiais diagnosticadas” (2.20).

No que se refere à implementação de processos de análise e de avaliação tendo em vista a aferição da qualidade das estratégias propostas, é responsabilidade do gestor escolar “promover a avaliação e discussão dos níveis de consecução de todas as actividades programadas, envolvendo nesse processo todas as estruturas e membros da comunidade escolar, de forma a garantir a capacidade de aperfeiçoamento contínuo” (15.5). A título de exemplo, a IGE revela a necessidade dos directores executivos incentivarem “o Conselho Pedagógico (a tornar-se presente) como órgão coordenador e mobilizador das boas práticas” (16.19) e solicitarem “aos conselhos de turma a (apresentarem) considerações no que se refere à constituição das turmas, em sequência de informações detalhadas relativamente aos perfis e desenvolvimento dos alunos” (16.9).

Em suma, para a Inspeção-Geral da Educação torna-se imprescindível que o chefe executivo promova o desenvolvimento de “mecanismos de articulação dentro do agrupamento” (12.6), com a finalidade de criar compromisso, empenhamento e

participação alargada a todas as estruturas, para a construção de respostas mais eficientes e largamente mais eficazes.

Com base neste sentido estratégico e de acordo com as orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação, o accionamento dos diferentes órgãos de gestão intermédia para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem deverá concretizar-se numa intervenção efectiva e interacção activa entre as diferentes estruturas, com o intuito de se verem definidas as orientações educativas a realizar nos domínios pedagógico-didáctico, de forma a garantir a melhoria das aprendizagens dos discentes, a análise e avaliação do trabalho desenvolvido e o aperfeiçoamento das tomadas de decisão e estratégias a desenvolver.

Concluindo, a análise realizada aos textos produzidos pela IGE no âmbito da em referência, permitiu apurar a existência de três concepções relativamente à forma como esta função é dirigida. Numa primeira versão, verifica-se uma lógica de acção assente na figura do Administrador por força da necessidade de obediência à legislação em vigor face ao modo como director organiza os órgãos de gestão intermédia. Seguidamente, numa segunda versão, encontra-se uma concepção assente na imagem do Profissional, em que o chefe executivo é orientado para a necessidade de promover uma maior articulação entre os diferentes órgãos e para o reforço das competências atribuídas às diferentes estruturas intermédias, com a finalidade de ver valorizada a dimensão técnica e garantido o compromisso de todo o corpo docente. Por último, sob uma lógica de acção assente na figura do Gestor, são identificadas um conjunto de propostas focalizadas para o desenvolvimento de estratégias para efeitos de melhoria das aprendizagens dos alunos, para o reconhecimento da imprescindibilidade do trabalho articulado e transversal entre as diferentes estruturas, e a aplicação de procedimentos de análise e avaliação com o objectivo de garantir o aperfeiçoamento contínuo da actividade da escola.

5.2.5 – ACOMPANHAMENTO DO EXERCÍCIO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS E NÃO LECTIVAS - SUBDIMENSÃO E

A função de acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas tem como finalidade avaliar o exercício das actividades desenvolvidas, tendo em vista as seguintes variáveis: o contexto da actividade, a organização do espaço de sala de aula, a distribuição dos alunos, a forma como é concretizada a actividade - no que se refere a estratégias e métodos utilizados -, e o cumprimento de programas e orientações curriculares previstos nos programas nacionais e nos vários documentos orientadores de escola.

Em resposta à necessidade face a um maior envolvimento do gestor no âmbito da função supracitada, a Inspeção-Geral da Educação instrui um conjunto orientações para melhor acompanhar, analisar e avaliar as actividades lectivas e não lectivas.

Em resultado da análise efectuada às inúmeras orientações apresentadas, mais uma vez apurou-se a presença das três concepções quanto à imagem da acção do director no exercício do acompanhamento às actividades lectivas e não lectivas.

Numa primeira abordagem, constata-se a existência da imagem do Administrador, por força da necessidade do gestor escolar desenvolver uma estratégia de acompanhamento tendo em vista conformidade legal. Nomeadamente, quanto ao exercício da actividade lectiva e não lectiva, ao cumprimento dos diferentes programas, e quanto à organização e funcionamento das referidas actividades.

Contrariamente à concepção anteriormente apresentada, verifica-se um conjunto de orientações assentes na figura do Profissional, o que determina uma lógica de acção assente no desenvolvimento de um processo de acompanhamento a realizar pelo colectivo dos docentes. No quadro desta concepção, o director da escola delega no Conselho Pedagógico a produção de orientações para o exercício da referida função e propõe a necessidade de constituir equipas para o exercício da actividade de supervisão pedagógica. E, por último, focaliza o desenvolvimento da função de acompanhamento às actividades lectiva e não lectiva, com o objectivo de realizar um levantamento das necessidades evidenciadas pelo corpo docente no âmbito do exercício das actividades.

Por último, identifica-se um corpo de orientações concordantes com a imagem do Gestor, mediante as quais a Inspeção-Geral da Educação direcciona o exercício da função de acompanhamento para a aplicação de um processo de auto-avaliação. Propõe ao longo dos seus textos a implementação de um processo que represente uma efectiva participação e compromisso dos demais intervenientes e a presença do projecto educativo como referente no processo de acompanhamento e análise das actividades desenvolvidas.

No quadro das orientações assentes na imagem do Administrador, a IGE prevê para o director a responsabilidade de “acompanhar e avaliar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em de sala de aula, conforme o (...) o Despacho Normativo n.º 50/2005” (2.11), em função de um conjunto de indicadores legalmente definidos.

Um dos pontos mais referenciados pela IGE relativamente à função de acompanhamento a realizar pelo director, consiste na verificação da existência de “turmas constituídas ao abrigo de legislação específica” (7.15), ou de “turmas constituídas com menos ou mais de 24 alunos, nos termos do Despacho Conjunto n.º 373/2002, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 13 765/2004” (7.16).

Decorrido o procedimento de controlo a efectuar pelo director, deverá identificar junto da tutela o “número de turmas constituídas com menos alunos do que o previsto no Despacho Conjunto n.º 373/2002, com alterações introduzidas pelos Despacho n.º 13 765/2004, Despacho Normativo n.º 1/2006 e/ou outra legislação específica” (4.41) para efeitos de aprovação por órgão superior.

Ainda no quadro da função em referência, cabe ao director “verificar o grau de cumprimento dos programas nas várias disciplinas” (2.16), de forma a apurar se existe um trabalho realizado em torno do currículo, subscrevendo, mais uma vez, a imprescindibilidade de garantir o cumprimento das orientações legais e programas curriculares oficiais definidos pela administração central.

Através deste conjunto de referências, é possível concluir que existe uma clara orientação da Inspeção-Geral da Educação para que o director assume um papel de

inspector, nomeadamente, no que se refere à constituição das turmas e ao cumprimento dos programas curriculares.

Perante a persistência da própria IGE face à necessidade do chefe executivo acompanhar as actividades lectivas e não lectivas, tendo como premissa o controlo do cumprimento da legislação em vigor, designadamente, no controlo da execução das orientações definidas para a constituição e organização de turmas, conclui-se que estamos perante uma estratégia pretensiosamente economicista, destinada a inferir a adequação do rácio de docentes que as escolas comportam em função do número de alunos inscritos e legalmente organizados.

Visto a prática corrente das escolas em reduzirem o número de alunos por turma - factor à muito reivindicado pelo corpo docente -, tal ocorrência iria, conseqüentemente, resultar no aumento do número de turmas e no reforço do capital humano docente e não docente disponível para efeitos de acompanhamento. O que obrigaria, naturalmente, a um acréscimo da despesa prevista para efeitos de manutenção do número de elementos a recrutar extraordinariamente.

Por outro lado, no que se refere à necessidade do director controlar o índice de cumprimento dos programas nas várias disciplinas, apesar da reorganização e flexibilização curricular previstas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, também se conclui a presença de uma estratégia de controlo efectivo sobre o que é a actividade das escolas e, nomeadamente, do respectivo corpo docente, apelando ao chefe executivo o exercício de funções de carácter inspectivo.

A presença da imagem do Profissional nas orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação tem como premissa uma maior participação e compromisso de todos os docentes no acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas, de forma a ver garantida uma maior expressão e envolvimento deste corpo, nomeadamente, no desenvolvimento de uma estratégia mais organizada e articulada.

A Inspeção-Geral da Educação propõe ao gestor escolar a “constituição de equipas pedagógicas de professores que assegurem o acompanhamento das turmas ao longo do ciclo de ensino” (7.10), prevendo, paralelamente, um “número de horas

atribuídas aos semanários-horários dos docentes titulares de turma para supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular” (7.17) e um “número de horas atribuídas aos semanários-horários dos educadores titulares de grupo para supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família” (7.12).

Salienta ainda, a necessidade de enquadrar o “acompanhamento da planificação das actividades e projectos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico” (2.19), a constituição das turmas em função dos “critérios definidos (que) foram aprovados pelo Conselho Pedagógico” (7.4), como também, o levantamento “das necessidades dos recursos humanos em matéria de segurança e bem-estar, tendo em vista, nomeadamente, a permanência dos alunos na escola, o acolhimento e a integração de novos elementos na escola” (10.56), junto do mesmo conselho.

As orientações apresentadas pela IGE têm como princípio o reforço da participação alargado a todo o corpo docente, com fim à organização e articulação de estratégias de acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas em função das orientações do emanadas pelo Conselho Pedagógico.

Relativamente às orientações que se inspiram nos princípios inerentes à concepção do Gestor, verifica-se um apelo à implementação de um processo de acompanhamento que assegure uma maior participação e integração de toda a comunidade escolar, que se apresente objectivo, aplicável e eficaz e que concretize a aplicação de um processo de auto-avaliação articulado e alargado.

A Inspeção-Geral da Educação direcciona o director para a “utilização de uma metodologia regular e sistemática para monitorizar a eficácia global do trabalho desenvolvido na escola (...), nomeadamente, a apreciação das planificações dos professores, do processo ensino-aprendizagem e dos resultados dos alunos” (9.79), “definindo (*à priori*) áreas para monitorização da eficácia” (9.76), de forma a “utilizar a informação disponível para avaliar o grau de consecução dos objectivos definidos” (9.74).

Através desta metodologia, o gestor escolar poderá verificar se “o planeamento das diferentes actividades tem como principal objectivo as grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento” (14.12), como também, se a sua execução obedece às “linhas orientadoras e padrões de qualidade definidos para as principais actividades da escola” (9.10).

Para efeitos de uma maior eficácia da função de acompanhamento, a Inspeção-Geral de Educação refere ainda a necessidade do director em recuperar e “analisar os efeitos dos processos de auto-avaliação na melhoria dos resultados” (9.83), na medida que “o ciclo de auto-avaliação mobiliza (um) (...) olhar em detalhe para os aspectos com impacto directo nas aprendizagens” (9.34) dos alunos.

“Desenvolvido um trabalho progressivo na aferição interna integrada das competências dos alunos nos vários ciclos de escolaridade, como forma de credibilizar as aprendizagens e as novas abordagens metodológicas que têm sido postas em prática” (15.8), cabe ao gestor escolar desenvolver momentos de “discussão e reflexão sistemáticas sobre os objectivos e os processos de ensino e a avaliação e aferição da aprendizagem” (15.4), com a finalidade de “reflectir conjuntamente sobre as medidas organizativas necessárias e sobre a articulação de procedimentos das diversas estruturas envolvidas” (6.4), através de “reuniões de coordenação e análise do desenvolvimento dos processos estratégicos com os responsáveis pelas acções e actividades” (10.84).

O cumprimento destes pressupostos implica, por parte do responsável máximo da escola, uma disciplina de visão estratégica para efeitos de produção de um processo de acompanhamento e análise às diferentes actividades.

Através de uma maior participação e articulação junto dos demais intervenientes, por via da visão estratégica, a actividade da escola será objecto de um processo de análise e de avaliação partilhados, segundo referentes entendidos e aceites por todos, para efeitos de apuramento de resultados que se demonstrem entendíveis por todos.

Por fim, a conclusão do processo de acompanhamento deverá culminar com a realização de debates/discussões sobre os resultados encontrados, com o objectivo de vir a realizar novas sessões de trabalho para a elaboração de medidas organizativas e

articulação de procedimentos destinados à melhoria da actividade da escola e, nomeadamente, à aplicação de um novo processo de acompanhamento.

Concluindo, a análise realizada às orientações da Inspeção-Geral da Educação, no quadro da função de acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas, relata a existência de três concepções distintas ao *modus operandi* do processo de acompanhamento.

Perante a concepção do Administrador, apura-se, mais uma vez, um conjunto de orientações fortemente focalizadas sob o imperativo legal, nomeadamente, sob a constituição das turmas e no cumprimento dos programas curriculares oficiais, o que determina a presença de um director com características essencialmente inspectivas.

No que se refere à comparência de uma lógica assente na imagem do Profissional, verificam-se um conjunto de propostas no sentido de uma maior participação e compromisso do corpo docente na regulação e implementação da actividade de acompanhamento. Estas propostas, vêm ainda reforçar a necessidade de director delegar no Conselho Pedagógico a definição de orientações para efeitos de regulação da actividade em referência.

Por último, em virtude das orientações ajustadas à concepção do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação canaliza a actuação do director para o desenvolvimento de um processo de acompanhamento em função das linhas orientadoras definidas pelo projecto educativo – enquanto referentes de análise e avaliação partilhados entre todos -, e para a concretização de um processo mobilizador de toda a comunidade escolar e não escolar, nomeadamente, para apresentação e discussão dos resultados apurados, e conceptualização de propostas para efeitos de melhoria da eficácia da escola.

5.2.6 – SUPERVISÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS - SUBDIMENSÃO F

A supervisão do processo de avaliação dos alunos tem como finalidade assegurar que a avaliação dos discentes se concretize enquanto processo regulador de aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do seu desempenho escolar. Como também, face aos resultados e inferências apuradas, permita o desenvolvimento de estratégias de intervenção com vista à melhoria da aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos.

Para a Inspeção-Geral da Educação, o processo de avaliação consiste enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, tendo em vista a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, orientam a tomada de decisões para efeitos de promoção da qualidade das aprendizagens e a aquisição das mesmas.

Segundo as orientações da IGE relativamente ao exercício de supervisão do processo de avaliação dos alunos, identifica-se a existência de três lógicas, distintas entre si, relativamente ao modo como o gestor escolar exerce a função em referência.

No âmbito da imagem do Administrador, a IGE orienta o director para a necessidade de promover reuniões de trabalho com fim à organização e concretização do processo de avaliação dos alunos em função das orientações legalmente definidas. Este organismo salienta a extrema necessidade de o director garantir o cumprimento integral das normas oficiais previstas, recomendando um exercício de supervisão sistemático sobre os procedimentos em aplicação.

Num segundo sentido de acção, revestido pela imagem do Profissional, é proposto ao gestor escolar promover um maior envolvimento do pessoal docente, nomeadamente na definição de critérios de avaliação em sede de Conselho Pedagógico, e na avaliação dos resultados educativos, na sua discussão e na previsão de estratégias para efeitos de aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos.

Quanto à presença de orientações assentes sob a imagem do Gestor, verifica-se uma forte apelo junto do director para efeitos de execução de um processo de avaliação essencialmente globalizante e equitativo, que produza, simultaneamente, inferências/dados para uma avaliação do desempenho organizacional da escola. Para a concretização deste tipo de processo, a IGE propõe ao chefe executivo que defina

momentos específicos para a elaboração dos princípios e procedimentos de avaliação, com o objectivo de organizar e planificar um dispositivo de avaliação partilhado e equitativo. Em última instância, deverá o gestor escolar assegurar o acompanhamento e supervisão deste em função da sua concordância face aos princípios e orientações propostos, nomeadamente, quanto à sua adequação ao corpo de alunos em objecto.

Ainda sob a imagem do Gestor, é sugerido a realização de um exercício de análise entre os resultados da avaliação interna e externa dos alunos. A sua execução irá permitir ao director da escola, em articulação com a comunidade, uma análise de consistência relativamente ao processo de avaliação, nomeadamente, à qualidade das estratégias desenvolvidas, à selecção de metodologias e recursos, à adequação às necessidades educativas dos alunos.

A Inspeção-Geral da Educação ao longo dos seus documentos apresenta um conjunto de recomendações em sintonia com os princípios inerentes à imagem do Administrador. Estas, salientam a necessidade do director “adequar as medidas e os procedimentos adoptados pelos estabelecimentos de ensino, face aos normativos e aos contextos específicos em que o serviço de exames decorre” (6.1), de forma garantir uma estreita sintonia entre o procedimento executado e as orientações legalmente definidas.

No quadro da aplicação das provas de aferição do 4.º e 6.º anos de escolaridade, este organismo considera que chefe executivo deve desencadear “reuniões de trabalho (de forma a ver) verificados aspectos do processo organizativo e operativo, previstos nas Instruções para a Realização, Correção/Classificação e Reapreciação e Reclamação das Provas (Norma 02/ES/2006)” (11.9). Simultaneamente, propõe ainda a “promoção de reuniões com os professores correctores, tendo em vista a aplicação dos critérios de classificação, de acordo com o estipulado no ponto 48 da Norma 02/2005” (6.7).

Ainda no âmbito da actividade das provas de aferição, a Inspeção-Geral da Educação salienta a indispensabilidade do responsável máximo em prestar uma atitude com fins inspectivos, com a finalidade de verificar a conformidade legal relativamente as seguintes pontos: se “as instalações dos estabelecimentos de ensino permitem a realização dos exames nas condições previstas no número 5.3 do ponto 5, referente a

salas e vigilância, da Norma 02/ES/2006” (11.4); se as “inscrições dos alunos autopropostos estão de acordo com o ponto 7.2 b) das Instruções para a Inscrição — Norma 01/ES/2006” (11.6); se está garantido o “cumprimento das normas relativas ao envio das provas para o Agrupamento” (6.11); se está assegurado o “cumprimento das normas relativas à recepção das provas devolvidas pelo Agrupamento” (6.12); se se “verifica o cumprimento das normas quanto ao material a usar pelos estudantes” (6.13); se está previsto o “cumprimento das Instruções no caso de existência de irregularidades e fraudes” (6.14); se se “verificar o cumprimento integral do disposto n.º 4.4.2, b) da Norma 02/2005 — ES” (6.8). No âmbito da garantia das condições extraordinárias, salienta ainda a imprescindibilidade em “verificar o cumprimento integral do disposto n.º 4.4.2, nota, da Norma 02/ES/2006” (11.12), nomeadamente, quanto à “criação de condições para a realização de exames dos estudantes com NEE” (11.23), à “criação de condições de sigilo/segurança, na escola, relativas aos enunciados das provas” (11.24) e à “criação de condições de sigilo/segurança, na escola, relativas às provas realizadas, talões e números convencionais” (11.25). Por fim, propõe ao director da escola a disponibilidade para avaliar se o “lançamento das classificações das provas (está) de acordo com as directrizes do programa ENEB/ENES” (11.10).

Apesar do processo de avaliação dos alunos compreender a aplicação de orientações e procedimentos variados, sendo uns mais formalizados e estruturados do que outros, a conclusão que se retira das recomendações apresentadas pela IGE determina a existência de uma forte imposição sobre o director no sentido de garantir a “adequação das medidas e dos procedimentos adoptados pelos estabelecimentos de ensino, face aos normativos” (11.1).

Em síntese, a Inspeção-Geral de Educação nas suas várias orientações direcciona o papel do gestor escolar para o exercício de uma “supervisão sobre o regular cumprimento dos procedimentos de todos os intervenientes” (6.10 e 11.30) em função das orientações legalmente previstas relativamente ao processo de avaliação dos alunos.

Perante a presença de recomendações assentes na figura do Profissional, a IGE incentiva o director a garantir a participação e articulação com o corpo docente, nomeadamente, para a definição do processo de avaliação dos alunos. Assim sendo,

deve o gestor escolar “definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade com o Conselho Pedagógico e, respectivamente, com o Departamento Curricular” (2.7), para efeitos de “coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias (...) para a avaliação das aprendizagens” (2.9). Bem como, deve ainda, em contexto externo ao Conselho Pedagógico, diligenciar a “organização dos júris das provas de exame, a gestão da bolsa de professores correctores, e a organização da bolsa dos professores relatores” (6.6).

Por fim, segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, deverá o director promover o “envolvimento dos docentes na avaliação dos resultados educativos” (9.11) com o objectivo de promover a discussão e análise dos resultados. Cabendo ao responsável máximo da escola promover a realização de momentos de debate destinados à conceptualização de estratégias fundamentais para a melhoria dos resultados dos alunos, em função dos dados apurados.

Em suma, a IGE recomenda ao chefe executivo a implementação de estratégias que visam uma maior participação e envolvimento do pessoal docente, tendo em vista a produção de um processo de avaliação articulado, partilhado e comprometido por todo o colectivo de professores.

Por fim, face à presença de propostas perfiladas na imagem do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação aconselha a “coordenação do processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, assim como os progressos resultantes do desenvolvimento de estratégias de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos” (2.13). Recomenda o “acompanhamento do progresso global dos alunos em função dos resultados das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares” (9.101), como também, o “progresso das turmas nos resultados de (forma a ver) desenvolvidas estratégias para ultrapassar os pontos fracos identificados” (9.102).

Para a IGE a constituição de um processo de avaliação globalizante e integrador, que responda às especificidades dos alunos e do próprio contexto educativo, só é possível se o gestor escolar garantir que “os procedimentos de avaliação adoptados estão claramente definidos e articulados com os objectivos da aprendizagem” (12.75).

Deve ainda, assegurar que “o projecto curricular preveja, com vista à própria monitorização, a criação e a utilização de um conjunto de instrumentos que permitam o controlo das acções a realizar, no que respeita às metodologias de desenvolvimento, intervenientes, calendarização, frequência e registos da execução, dos resultados e da avaliação” (12.30), garantindo a “adequação das medidas e dos procedimentos adoptados pelos estabelecimentos de ensino, aos contextos específicos” (11.2).

Perante a modalidade de avaliação propriamente dita, propõe que o chefe executivo verifique se estão “aprovados os critérios de elaboração e classificação dos exames a nível de escola” (2.15), se “os instrumentos de registo para a avaliação formal e informal permitem a aferição dos progressos dos alunos” (12.76) e se são desenvolvidos “processos sistemáticos de avaliação que incluam quantificações e à sua utilização para aferir resultados das aprendizagens” (15.50).

Aplicado e concretizado o processo de avaliação, a IGE recomenda ainda a implementação de momentos de “reflexão conjunta sobre as medidas organizativas necessárias e sobre a articulação de procedimentos das diversas estruturas envolvidas” (11.8), com a finalidade de “assegurar a qualidade da organização e do funcionamento do serviço de exames, contribuindo para a correcção do desempenho organizacional” (6.2 e 11.3). Especificamente ao contexto da realização das provas de aferição do 4.º e 6.º anos de escolaridade, salienta a necessidade do director em “cooperar com o júri nacional de exames, no sentido de melhorar a eficácia e de aperfeiçoar a organização do sistema nacional de exames” (6.3).

Apurada a existência de uma forte pressão por parte da Inspeção-Geral da Educação para que o chefe executivo supervisione o processo de avaliação tendo em vista a sua adequação ao contexto educativo e à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por fim, a IGE recomenda que o director promova um dispositivo de “relação de análise entre a avaliação interna e externa dos alunos” (2.18). Através da aplicação deste dispositivo, deverá o próprio gestor em articulação com os restantes elementos da comunidade, realizar uma análise mais consistente dos resultados apurados, com o objectivo de melhorar a construção do próprio processo de avaliação e a definição de procedimentos fundamentais para a melhoria dos resultados escolares e, nomeadamente, para o reforço da eficácia do desempenho organizacional.

Concluindo, as funções do chefe executivo no âmbito da supervisão do processo de avaliação dos alunos, segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, concretizam-se mediante três lógicas de acção distintas.

Perante a concepção do Administrador, o seu papel concentra-se na adequação do processo de avaliação às orientações legalmente definidas, de forma a garantir a aplicação de um processo de avaliação equitativo a todos os alunos.

A presença da imagem do Profissional, resulta da necessidade de promover uma maior participação e envolvimento do corpo docente, nomeadamente, no entendimento e partilha de pressupostos para efeitos de aplicação do referido processo.

Por último, face à comparência da concepção do Gestor, salienta-se a necessidade do chefe executivo garantir a produção de uma avaliação globalizante e integradora, adequada às especificidades dos alunos e do contexto. E, simultaneamente, organizada sob um conjunto de procedimentos definidos e articulados em função dos objectivos da aprendizagem e do projecto curricular, com o objectivo de promover a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos e, designadamente, o reforço da eficiência e eficácia do desempenho organizacional da escola.

5.2.7 – DEFINIÇÃO E APLICAÇÃO DE MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECÍFICAS - SUBDIMENSÃO G

A definição e aplicação de medidas educativas específicas têm como princípio o desenvolvimento de uma política activa de inclusão sócio-escolar, focalizada na criação de condições que garantam o sucesso de todos os alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Estas medidas desenvolvem-se na implementação de um processo de ensino/aprendizagem centrado nos resultados dos alunos e no aperfeiçoamento das suas competências.

A aplicação de estratégias de adequação tem como base elementar a reorganização curricular dos programas nacionais, mediante as quais a escola deverá definir e organizar oportunidades de aprendizagem em modalidades alternativas, com vista a promoção das aprendizagens dos alunos e respectivo sucesso escolar.

Neste esforço de trabalho, para a Inspeção-Geral da Educação o papel do director no âmbito da definição e aplicação de medidas educativas específicas, tem como premissa um conjunto de princípios inerentes às três lógicas de acção.

Segundo a lógica do Administrador, o gestor escolar é responsável por desenvolver aplicação de medidas educativas específicas, nomeadamente de organização de turmas e grupos, recursos humanos e modalidades de avaliação conforme as orientações regulamentares aplicáveis.

Sob a concepção do Profissional, o responsável máximo da escola acciona as diferentes estruturas educativas com a finalidade de definir e desenvolver estratégias educativas específicas, recorrendo a modalidades de trabalho transversal e articulado.

Por último, à luz da lógica do Gestor, o director é responsável pela implementação de uma política de inclusão sócio-escolar. Tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho de conceptualização de medidas educativas específicas, destinado a promover medidas de combate ao insucesso e abandono escolar.

A presença da concepção do Administrador nas orientações propostas pela Inspeção-Geral da Educação, prevê a implementação de medidas educativas específicas previstas no quadro regulamentar em vigor, prevendo a definição, organização e aplicação de estratégias, a gestão de grupos de trabalho e o accionamento de recursos humanos de apoio à medida em referência.

Face ao espírito de conformidade legal, o director deverá “implementar medidas de apoio, (tendo) em consideração a colocação de docentes especializados, bem como a mobilização de outros docentes sem especialização e de outros técnicos, no âmbito da educação especial, conforme o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.28 e 12.69).

Para efeitos de accionamento das medidas e estratégias legalmente previstas para o apoio a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), deve o director apresentar à tutela o “número de grupos que integram crianças com NEE sem auxiliar de acção educativa atribuído, conforme o ponto 8 da Portaria n.º 611/93 de 29 de Junho” (7.24), o “total das turmas constituídas com alunos com NEE, aquelas que têm menos de 20 alunos, conforme o ponto 5.4 do Despacho Conjunto n.º 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelos Despachos n.º 13 765/2004, de 13 de Julho, e n.º 16 068/2005, de 22 de Julho” (7.26) e o “total de turmas que são constituídas com Percursos Curriculares Alternativos (apenas se registam quando todos os alunos da turma estão integrados no projecto) conforme o n.º 1 do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro” (7.27).

Apurado o provimento na aplicação de tais medidas, sem menosprezo sobre as demais previstas, a IGE salienta a necessidade de o director garantir “a criação de condições para a realização de exames dos estudantes com NEE conforme o disposto n.º 4.4.2, nota, da Norma 02/ES/2006” (11.12 e 11.26).

Para a definição de medidas educativas específicas em resposta a situações decorrentes do quotidiano escolar, particularmente, a situações de ausência do docente titular da turma, deve o gestor escolar promover “actividades oferecidas pela escola (...) conforme o n.º 7 e 8 do artigo 12.º do Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho” (7.22).

Como é habitual, as orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação assentes na concepção do Administrador, vêm reforçar a indispensabilidade do director enquadrar as medidas definidas e respectiva organização às orientações previstas nos diplomas regulamentares e o desencadeamento dos vários procedimentos para efeitos de accionamento das medidas e estratégias previstas.

Sob a composição dos princípios inerentes à figura do Profissional, as recomendações da IGE concentram-se designadamente no incentivo à realização de reuniões de trabalho que integrem o responsável máximo e as diferentes estruturas educativas, com o objectivo de definir e organizar a implementação de medidas

educativas específicas segundo as opções e recomendações propostas núcleo de docentes.

Por exemplo, face à existência de abandono escolar, cabe ao director em parceria com as estruturas próprias accionar as seguintes medidas: apoios educativos, orientação escolar, (...), reuniões de orientação com os professores (16.6), a “coordenação de procedimentos e formas de actuação, nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica (definidos) em sede de departamento curricular” (2.8), “e assegurar a execução de actividades em complemento do currículo proposto, propostas pelo Conselho de Turma / Director de Turma” (2.12).

Perante o exposto, apura-se um conjunto de orientações focalizadas na articulação entre o chefe executivo e o corpo docente, tendo em vista a produção de propostas e ideias de intervenção mais viáveis, efectivamente técnicas e eficazes, visto o forte conhecimento que os professores detêm sobre a realidade em apreço.

Perante a presença de concepção assente na imagem do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação propõe a definição medidas educativas específicas focalizadas em estratégia de resposta de combate ao insucesso e abandono escolar, via o desenvolvimento de uma política de inclusão.

Para a construção de um corpo de medidas essencialmente mais eficaz, a IGE orienta o gestor escolar para a promoção de estratégias de trabalho diversificadas, conceptualizadas à luz das necessidades e especificidades dos alunos em apreço, e o exercício de articulação/parceria com instituições locais, autarquia e departamentos públicos, de forma a reforçar o valor interventivo das medidas previstas.

O director da escola tem como responsabilidade promover uma gestão estratégica para efeitos de desenvolvimento de um trabalho articulado e transversal em conjunto com a comunidade escolar. Com o intuito de promover o accionamento de medidas efectivas que respondam ao diagnóstico efectuado, nomeadamente, a operacionalização de medidas de inclusão, a promoção de oportunidades de aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Neste sentido, a função de definição e aplicação de medidas educativas específicas tem como princípio a implementação de “uma política de inclusão, que se consubstancia no apoio educativo aos alunos com necessidades educativas especiais e aos alunos de outras nacionalidades” (1.16), isto é, “uma política activa de inclusão sócio-escolar das minorias culturais e sociais, ou dos que têm problemas de aprendizagem, emocionais ou outros” (14.34), através da “promoção de oportunidades de aprendizagem em modalidades alternativas para alunos desadaptados dos currículos regulares, estabelecendo parcerias ou articulação com outras instituições com vista ao encaminhamento futuro ou à organização de outras oportunidades” (15.30).

Para a concretização de uma política de inclusão sócio-escolar eficaz, a Inspeção-Geral da Educação revela a necessidade do director apresentar “propostas para a melhoria do rendimento escolar dos alunos” (2.17), sustentadas “em políticas próactivas de identificação, acompanhamento, valorização e encaminhamento dos alunos com mais dificuldades de adaptação à escola e/ou com situações familiares mais desfavorecidas para alternativas curriculares promotoras de sucesso, tanto pessoal como escolar” (15.33). Impulsionar a “adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos” (2.23), “a orientação escolar, a abertura de cursos tecnológicos, a criação de percursos alternativos, (com o sentido) de prevenir o abandono escolar” (16.3 e 16.5), visto que “a diferenciação no ensino tem encontrado respostas para os diferentes públicos alvo e desenvolvido o potencial dos alunos” (15.13).

Para a construção de um corpo de medidas efectivas e eficazes, potencializadoras de respostas diferenciadas, cabe ao chefe executivo deter “a capacidade de articulação com outras entidades exteriores para a identificação de percursos alternativos para alunos em risco” (15.57), “articular com a Câmara Municipal/Junta de Freguesia, ECAE e outras entidades locais para a mobilização dos recursos necessários” (12.70), de forma a poder constituir “ofertas de formação profissionalizante ou alternativas, como o IEFP, o PIEF, a UNIVA, os CEF ou os currículos alternativos” (15.48).

Perante a implementação de outras medidas, efectivamente mais técnicas, a IGE propõe ao gestor escolar a “adequação das actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo, (quer também) à especificidade de cada aluno”

(2.21 e 2.22), atendendo à aplicação de estratégias de diferenciação e a personalização do ensino (14.9), com o sentido de “maximizar a resposta às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem” (14.8) evidenciadas. Orienta ainda o gestor escolar para a promoção de uma “aposta firme na utilização das TIC como (...) instrumento estruturador da aprendizagem” (1.2), “demonstrando-se um pólo de dinamização e inovação, ao contar com uma área de promoção para a leitura, outra de facilitação ao estudo e outra ainda (propícia à promoção de) apoios personalizados” (15.29).

Face ao panorama estratégico, cabe ao chefe executivo garantir “apoios aos alunos, enquanto prática sistemática da escola, direccionados para o seu objectivo primeiro de garantir que todos os alunos completem os nove anos de escolaridade básica” (15.26).

Assim, a definição de medidas educativas específicas em resposta ao insucesso e abandono escolar, realiza-se essencialmente pela implementação de uma política activa de inclusão sócio-escolar, atendendo às diferentes necessidades, capacidades e aptidões dos alunos, de forma constituir um pacote de estratégias sistemáticas, assentes na diferenciação e na personalização do ensino, com vista à melhoria do rendimento escolar dos alunos.

Em nota de conclusão, o exercício da função de definição e aplicação de medidas educativas específicas, segundo o quadro de orientações da Inspeção-Geral da Educação, compreende a presença de três lógicas de acção distintas.

Por um lado, sob a imagem do Administrador, a actuação do director concentra-se essencialmente na aplicação de medidas educativas específicas previstas no quadro normativo em vigor. Na garantia de cumprimento de procedimentos específicos para efeitos de accionamento e provimento por parte da administração central. E no seguimento das medidas implementadas face à obediência às orientações legais previstas.

Por outro, em sintonia com a figura do Profissional, a IGE recomenda ao gestor escolar o exercício de um processo de definição em articulação e discussão com o corpo

docente. Através do qual, deverá apurar as medidas essenciais destinadas a responder às dificuldades apuradas, em virtude do efectivo conhecimento que os professores detêm sobre os diferentes alunos.

Por último, segundo a concepção do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação direcciona o gestor escolar para definição de medidas educativas específicas em resposta ao insucesso e abandono escolar, assentes em procedimentos de diferenciação e personalização do ensino. E apela à disponibilidade do chefe executivo para desenvolver uma política de inclusão centrada nos alunos e nas suas aptidões, em articulação com instituições e agentes externas à escola - de ordem pública e privada - com vista à melhoria do rendimento escolar e sucesso educativo dos alunos.

5.2.8 – RESUMO

Em termos gerais, segundo a Inspeção-Geral da Educação, a representação do gestor escolar reflecte a existência de diferentes lógicas de acção relativamente ao modo como o gestor diligência o exercício das funções de carácter pedagógico. Face às lógicas presentes, constata-se um efeito de hibridismo por força da sobreposição de diferentes representações que vêm caracterizar o papel do gestor escolar.

A identificação de diferentes imagens - o Administrador, o Profissional e o Gestor - deve-se essencialmente ao facto de terem sido apurados princípios, muitas vezes discordantes entre si, responsáveis pela produção de inferências sobre a acção deste actor no exercício das suas funções

A representação do gestor, no quadro do discurso institucional da IGE, concretiza-se mediante lógicas distintas e, frequentemente, discordantes entre si, resultando em diferentes construções conceptuais relativamente ao seu papel.

Apesar das evidências que arguem uma presença simultânea de diferentes representações, estas revelam medidas de influência distintas entre si relativamente à

actuação do gestor – visto que cada uma comporta um maior ou menor número de argumentações –, determinando a existência de uma representação tripartida relativamente ao papel do chefe executivo.

Este composto tripartido resulta do apuramento de lógicas de acção, alusivas às três representações em referência, no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação.

Face às lógicas apuradas, verifica-se, por um lado, a presença de um conjunto de referências concordantes com a representação do Gestor, inspiradas por um discurso alusivo aos princípios de democratização e modernização da Administração Pública, e à eficiência tecnocrática e emancipação da eficácia. Por outro, apura-se um corpo de menções assentes na imagem do Profissional, que vêem explorar a condição profissionalizante do gestor enquanto professor, a valência da actividade docente, nomeadamente, no que se refere à sua dimensão técnica e à condição de especialista. Por fim, sob a tutela de uma "administração burocrática clássica"⁶⁵, identifica-se um colectivo de lógicas de acção assentes na imagem do Administrador.

Em suma, para além da imagem tripartida do papel do director, a sua representação define-se ainda pelo seu carácter compósito, isto é, por resultar de um cômputo de princípios e lógicas de acção concorrentes entre si, que se distribuem pelas concepções do funcionário público, do líder pedagógico e do gestor.

Perante a existência de uma linguagem institucional da Inspeção-Geral da Educação em sintonia com as lógicas de acção inerentes à imagem do Administrador, para este organismo o papel do director da escola deverá compreender um efectivo compromisso de obediência com a administração central, por força da essência do funcionalismo público.

A presença do responsável máximo na vida da escola tem como pressuposto representar a tutela na vida da organização, com a finalidade de exercer um intensivo controlo sobre os procedimentos diligenciados, nomeadamente, para efeitos de verificação do grau de obediência face às normas legais em vigor. A dinamização do papel do chefe executivo legitima-se à medida que a administração central emana para

as escolas orientações formais para o seu funcionamento, cabendo a este o exercício de funções inspectivas – destinadas a apurar o grau de adequação às normas - e consequente prestação de contas à entidade governativa.

Da análise efectuada ao discurso apresentado pela IGE, no quadro das funções pedagógicas, a presença da representação do Administrador, ilustrada sob o imperativo de obediência, surge essencialmente nas seguintes subdimensões: na articulação e enquadramento do currículo face à escola e à comunidade educativa; na definição do projecto educativo; no procedimento de accionamento dos órgãos de gestão pedagógica para a elaboração e orientação das actividades de ensino-aprendizagem; no acompanhamento às actividades lectivas e não lectivas; na supervisão do processo de avaliação dos alunos; e na definição e aplicação de medidas educativas específicas.

Ao longo das funções descritas, a IGE propõe ao chefe executivo a necessidade de diligenciar estratégias que visam o exímio cumprimento das orientações regulamentares, providenciar um exercício de funções em sintonia com as regras formais e informais propostas pela administração central e regional, e assegurar a obediência da actividade pedagógica da escola face às disposições regulamentares previstas para os programas curriculares, para implementação do processo de avaliação e para o accionamento de medidas educativas específicas.

No que concerne à presença de um discurso institucional assente na imagem do Profissional, a representação do gestor escolar passa essencialmente pela valorização da sua condição de docente. Evidencia-se uma visão da IGE focalizada na emancipação do director como um líder pedagógico e educativo, sensível à necessidade de gerir a margem de autonomia que os professores possuem na definição e operacionalização do funcionamento da escola e, particularmente, no que se refere à regulação da sua própria actividade profissional.

Para a Inspeção, cabe ao gestor escolar desenvolver estratégias de aproveitamento da competência técnica e operacional do corpo docente, com o intuito de reforçar a participação e o compromisso do colectivo na melhoria da qualidade da escola. Para este efeito, propõe ao director uma maior intervenção dos professores – através das diferentes estruturas de orientação educativa - na organização do currículo e do funcionamento da escola, na elaboração e implementação do projecto educativo, na

definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem, no acompanhamento às actividades lectivas e não lectivas, na supervisão do processo de avaliação dos alunos, e na aplicação de medidas específicas.

O apelo à articulação conjunta entre responsável máximo e o corpo docente, no âmbito das funções supra descritas, tem como intenção reforçar a imagem de líder pedagógico dos professores, de forma a garantir o compromisso dos docentes na implementação de estratégias de melhoria da actividade educativa, na valorização técnica da profissão e no reforço da eficácia do papel da escola.

No quadro da representação do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação apela à emergência de um chefe executivo sensível a uma organização e divisão do trabalho mais flexível e eficiente. Iluminado pelos princípios de eficiência e de eficácia, em virtude da aplicação de fórmulas de organização e gestão, importadas do mundo empresarial, é incentivada a imagem de um agente gestor preocupado com a gestão dos recursos, controlo dos resultados e com a direcção do pessoal.

Segundo o discurso da IGE, cabe ao director promover a elevação da qualidade do serviço educativo a prestar pela escola; recorrer a uma disciplina de visão estratégica, promotora de uma maior participação de toda a comunidade escolar e não escolar, em sentido transversal e articulado; garantir a implementação de uma política de inclusão, indutora de estratégias de melhoria dos resultados e do sucesso de todos os alunos, e nomeadamente de combate ao abandono escolar; e, por fim, direccionar a actividade da escola - serviço público de educação de qualidade - na produção de respostas adequadas às necessidades e especificidades da comunidade educativa.

No âmbito das funções de carácter pedagógico, a IGE incumbe ao responsável máximo as seguintes funções gestórias: definir e implementar um projecto educativo promotor de uma escola inclusiva, produtor de medidas concretas face às necessidades da comunidade educativa, e garantir o desenvolvimento de esforços de combate ao abandono e ao aumento do sucesso escolar; articular e enquadrar o currículo em função dos interesses e necessidades dos alunos e do meio envolvente, tendo em vista a prestação de uma oferta educativa diversificada e em sintonia com as exigências nacionais e locais; procurar definir e implementar um processo de avaliação de carácter globalizante e integrador, centrado nas especificidades dos alunos, com o objectivo de

constituir uma modalidade de avaliação que contribua para o sucesso dos alunos e, simultaneamente, para a melhoria do desempenho organizacional da escola; e conceptualizar e accionar medidas educativas específicas focalizadas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, constituindo uma resposta activa de combate ao insucesso e abandono escolar, de forma a garantir o cumprimento da escolaridade prevista para os alunos com maiores dificuldades.

Em suma, de acordo com o discurso da IGE, alusivo à representação do Gestor, propõe-se ao chefe executivo um esforço estratégico, diferenciado e articulado junto da comunidade escolar e não escolar, tendo em vista o estabelecimento de um compromisso e participação efectivos para a melhoria do desempenho da escola e, particularmente, na elevação da qualidade do serviço educativo.

Concluindo, a representação do gestor escolar o entendimento institucional da Inspeção-Geral da Educação, à luz do quadro das funções de dimensão pedagógica, caracteriza-se por um efeito de hibridismo em virtude da sobreposição das representações do Administrador, do Profissional e do Gestor. Perante as quais, se assiste à emergência de diferentes lógicas de acção, que representam uma perspectiva tripartida do papel do director, consubstanciada por uma conflitualidade face aos princípios e pressupostos afectos a cada representação.

5.3 – AS FUNÇÕES DE GESTÃO OPERACIONAL

5.3.1 – DEFINIÇÃO DE REGRAS, RESPONSABILIDADES E MECANISMOS DE CONTROLO EM RESPOSTA AO QUOTIDIANO ESCOLAR - SUBDIMENSÃO H

A definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo, em resposta ao quotidiano escolar, constitui-se na organização e controlo de sistemas e estruturas

centradas na gestão das actividades da escola. Estes sistemas e estruturas compreendem a elaboração de procedimentos e orientações essenciais ao acompanhamento da política de gestão interna da escola, e na aplicação de processos de controlo para efeitos de monitorização da eficiência e eficácia do desempenho da organização.

A função em epígrafe conduzirá à elaboração de mecanismos de auto-avaliação, planos de melhoria, aplicação de mecanismos de monitorização e análise de dados, tendo em vista a conceptualização / operacionalização de estratégias com fim à melhoria da escola.

Assim, para o director da escola, todo este processo constitui-se na aplicação de três procedimentos: planificar para prever, avaliar, decidir prioridades e (re)planificar; avaliar para verificar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas; gerir recursos, isto é, o tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos e edifício.

Para o exercício da função de definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo, em resposta ao quotidiano escolar, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao gestor escolar duas lógicas de actuação distintas, que se distribuem pelas imagens do Administrador e do Gestor.

Por um lado, sob a capa da imagem do Administrador, o director é orientado para implementar um mecanismo de controlo que assegure a fiscalização do cumprimento das obrigações legais. Particularmente, no que se reflecte à gestão dos diferentes sectores da escola, na distribuição dos alunos e no cumprimento de procedimentos administrativos.

Por outro, à luz da representação do Gestor, é proposto ao chefe executivo a implementação de procedimentos de controlo da gestão financeira, a constituição de mecanismos de auto-avaliação, a aplicação de estratégias de promoção e acompanhamento para a segurança e bem-estar, e a elaboração e execução de planos de melhoria e respectiva monitorização para efeitos de melhoria do papel da escola.

Na análise realizada às orientações da IGE compreendidas com a imagem do Administrador, segundo este organismo, cabe ao gestor escolar colocar em prática "(...) todas as políticas e procedimentos (controlos internos) estabelecidos pela tutela e pelo

órgão de gestão do estabelecimento de ensino que contribuem para garantir, tanto quanto for praticável, a execução das políticas estabelecidas, a salvaguarda de bens e património, a prevenção e detecção de fraudes e erros, a precisão e plenitude dos registos contabilísticos e a preparação atempada de informação financeira fiável” (5.28). E, ainda, “verificar as condições de segurança e bem-estar nas escolas, relativamente ao cumprimento dos normativos” (10.1), de forma a ver garantida a “(...) conformidade normativa na organização, na gestão e na eficácia do sistema escolar (...)” (8.4).

A título de exemplo, no âmbito da distribuição alunos deverá o gestor escolar verificar as “inscrições dos alunos autopostos se estão de acordo com o ponto 7.2 b) das Instruções para a Inscrição — Norma 01/ES/2006” (11.7), se “cumprem (todas) as exigências legais em vigor” (11.11), e se estão “definidos os critérios de distribuição dos estudantes pelas salas” (11.20) de acordo com as orientações da tutela.

Perante o exposto, o discurso da Inspeção-Geral da Educação vem orientar o chefe executivo para a necessidade de assumir funções de carácter inspectivo. Nomeadamente, conceptualizar e aplicar mecanismos de controlo orientados por referentes de ordem legal, com o objectivo de garantir que a organização e o funcionamento da escola decorrem em sintonia com as recomendações e normas regulamentares impostas pela tutela.

No que se refere à presença de sugestões focalizadas na representação do Gestor, é proposto ao director a definição de regras e responsabilidades para uma correcta adequação da acção da escola em resposta ao quotidiano e respectivo meio envolvente. E a elaboração de mecanismos de monitorização, que passam pelo exercício de uma auto-observação, com a finalidade de produzir inferências relativamente à acção da escola, nomeadamente, face aos resultados produzidos e aos compromissos assumidos.

No âmbito da gestão financeira, a IGE salienta a indispensabilidade do responsável máximo em “melhorar o sistema de informação financeira e a gestão dos recursos disponíveis, bem como tornar mais eficientes os procedimentos e sistemas de controlo interno” (5.11), através do exercício de “monitorização e reflexão sobre a aplicação dos recursos financeiros” (9.62).

Paralelamente, no âmbito do controlo da segurança e bem-estar, propõe ao director diligenciar “a definição de normas e de regulamentos, nomeadamente, para a utilização de espaços e equipamentos e para a regulação de atitudes e comportamentos face a situações de emergência” (10.04), e “estabelecer estruturas organizacionais e elaborar e divulgar regras para garantir a integridade física dos utilizadores” (10.28/10.69). Para uma efectiva concretização destas medidas, deverá ainda o director “realizar acções em diferentes áreas que garantem as condições de salubridade e segurança dos meios físicos” (10.27), com a finalidade de “induzir uma cultura de segurança e bem-estar nas escolas” (10.02).

Salienta ainda a necessidade do gestor escolar “dispor de regulamentos e regras de comportamento, nomeadamente, face a situações de sismo e de incêndio” (10.74), de forma a garantir uma eficiente e eficaz resposta. E ter um efectivo “conhecimento dos grupos vulneráveis ou de risco e dos potenciais riscos para a saúde, segurança e conforto de pessoas e bens, tendo em vista, nomeadamente, a prevenção e o controlo de situações de insegurança, perigosas e/ou incómodas” (10.54)

No âmbito da gestão do domínio das relações humanas, nomeadamente, entre elementos da comunidade escolar, a Inspeção-Geral da Educação recomenda a elaboração de um “plano e acções específicas para a integração dos professores e outros funcionários colocados pela primeira vez, ou de novo, na escola” (14.22). No concerne ao estabelecimento de processos de comunicação entre os elementos da escola e a comunidade não escolar, propõe que o director executivo assegure que “a recepção de pais e visitantes está organizada de forma a garantir disponibilidade para o respectivo atendimento (...), dispondo de espaços destinados ao atendimento, tempo destinado ao atendimento e à divulgação dos horários” (12.60) de forma a ultrapassar eventuais interrupções ou perturbações no exercício da componente lectiva.

À semelhança do controlo financeiro e ainda no âmbito do domínio em referência, é recomendado ao director a conceptualização e aplicação de mecanismos de controlo para efeitos de “monitorização das políticas de segurança e bem-estar e da sua gestão” (10.10), com o intuito de “induzir (...) processos planeados e estruturados de análise e reflexão sobre o seu desempenho, conducentes à consolidação de uma cultura de segurança e bem-estar” (10.23). Estes mecanismos de controlo irão produzir inferências

para efeitos de análise e reflexão, com o objectivo de “relacionar as acções de segurança e bem-estar com os aspectos contextuais, com os objectivos e valores estabelecidos e com as estratégias delineadas” (10.25).

Assegurando o cumprimento das medidas descritas, o chefe executivo poderá “demonstrar que tem dispositivos de recolha de dados e de análise tendentes ao conhecimento de todos aqueles que têm interesse nas actividades da escola, na área da segurança e bem-estar” (10.47), e que se encontra capaz de “conhecer os recursos e as características do seu meio interno que pode mobilizar e melhorar, tendo em vista a promoção de uma cultura de segurança e bem-estar” (10.24), essenciais para o normal funcionamento da escola.

Paralelamente à aplicação do mecanismo de controlo, a Inspeção-Geral da Educação direcciona ainda o director para a implementação de um dispositivo de auto-observação. Conceptualizando enquanto “um ciclo de auto-avaliação regular, definido e bem planeado” (9.32), que “(...) mobilize (um) olhar globalmente para os serviços prestados (...)” (9.33), através de processos de “monitorização (que) envolva a criação de dispositivos de controlo e de recolha de dados, a sua análise, divulgação e discussão, sobretudo com todos os que tiveram responsabilidades na gestão e execução dos diferentes processos” (10.11).

Com a aplicação deste dispositivo, o director estará a assumir “uma estratégia clara para gerir as actividades de auto-avaliação em todas as áreas de trabalho” (9.31), assente “(n)uma metodologia regular e sistemática para monitorizar a eficácia global do trabalho desenvolvido na escola” (9.78), garantindo (um) processo de “auto-avaliação (...) directamente relacionado com os objectivos e linhas orientadoras da escola” (9.24).

Para uma efectiva implementação do mecanismo supracitado, deverá o gestor escolar “definir áreas para monitorização da eficácia” (9.77), “conceber e definir indicadores de execução, tendo em vista controlo e avalia(ção) do desenvolvimento e dos efeitos das acções programadas” (10.63). E preparar a sua adequação para efeitos de “utilização de diferentes tipos de dados, nomeadamente indicadores de gestão relativos à execução das acções planeadas e à evolução dos incidentes críticos e perigosos” (10.86), “os dados da avaliação das crianças/alunos (...)” (12.77), de forma a “utiliza(r)

a informação disponível para avaliar o grau de consecução dos (...) objectivos” (9.75) e, por consequência, o desempenho da escola.

Para a Inspeção-Geral da Educação a aplicação de um procedimento de auto-avaliação irá permitir ao responsável máximo promover “uma política de diferenciação que lhe permita ser conhecida e reconhecida, i.e. há áreas de excelência reconhecidas interna e externamente” (14.36), visto que “os mecanismos de auto-avaliação são um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a autoavaliação tem impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais” (14.46). Mediante a aplicação deste procedimento, o director poderá “analisar os efeitos dos processos de auto-avaliação para melhoria dos resultados” (9.84), nomeadamente, o apuramento de conclusões precisas, com o objectivo de aperfeiçoar ou corrigir áreas prioritárias do desempenho da escola.

A Inspeção-Geral da Educação salienta ainda a necessidade do director diligenciar um processo de auto-avaliação “que envolva a comunidade educativa e a mobilize globalmente” (16.15), e que se demonstre receptível para “melhorar progressivamente os seus instrumentos de recolha e tratamento de informação bem como a alargá-lo a novos campos de análise” (16.16).

Encerrado o primeiro ciclo de auto-avaliação, é proposto ao chefe executivo “a utilização (dos) resultados (da auto-avaliação) para desencadear a melhoria dos serviços prestados” (9.104), através da definição de um plano de melhoria e respectivo corpo de estratégias, em que as “prioridades contempladas nos planos de acção são seleccionadas a partir da auto-avaliação (...) (e) estão claramente relacionadas com o apoio e a melhoria da aprendizagem dos alunos e com a maximização dos resultados educativos” (9.89).

Face ao exposto, caberá ao gestor escolar “estabelecer planos de acção que respondem aos objectivos traçados, identificando e articulando áreas de prioridade, públicos-alvo e recursos necessários (...)” (10.60), “definir as medidas adequadas para (a execução de um) plano de acção de melhoria” (9.35), e “estabelecer calendários de execução e estruturas organizacionais adequadas” (10.60). Contudo, sempre consciente da necessidade de “as prioridades do desenvolvimento escolar e dos planos de acção (apresentarem-se) coerentes com os objectivos da escola” (9.27).

A definição e implementação dos “planos de acção de melhoria (deverão) mostrar que as áreas-chave de trabalho da escola estão sujeitas a uma avaliação regular” (9.30), através de “dispositivos de controlo da realização das acções e/ou actividades, utilizando, por exemplo, indicadores, grupos de acompanhamento, relatórios de realização de actividades e de acompanhamento” (10.82), através dos quais poderá o director “(...) identificar factores críticos e ajusta periodicamente os processos, de acordo com a eficiência e a eficácia avaliadas (...)” (10.83).

Para a Inspeção-Geral da Educação é essencial que o director “conheça os pontos fracos, (apresente) uma estratégia de melhoria e conheça os mecanismos necessários para a pôr em prática e ultrapassar dificuldades, se dispuser de autonomia” (14.47).

A título de exemplo, no âmbito do absentismo escolar, a IGE propõe ao gestor escolar a implementação de uma política activa para a diminuição de “incidentes críticos” (14.39), através da aplicação de planos de acção e mecanismos de monitorização que permitam responder a um dos grandes problemas que invadiu maioria das escolas portuguesas.

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação salienta a necessidade do director elaborar regras e responsabilidades fundamentais para um correcto funcionamento do quotidiano escolar e, nomeadamente, garantir a adaptação do desempenho da escola face ao meio envolvente. Ressalva ainda, a imprescindibilidade do gestor constituir mecanismos de monitorização e dispositivos de auto-observação, com a finalidade de produzir inferências relativamente ao desempenho da escola, particularmente, no que se refere à gestão financeira, ao controlo da segurança e bem-estar da comunidade escolar e à produção de planos de melhoria.

A título de resumo, segundo a análise das orientações apuradas verifica-se a presença de duas representações relativamente ao modo como o responsável máximo deverá exercer a função de definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo, em resposta ao quotidiano escolar.

Por um lado, sob a imagem do Administrador é proposto um director centrado na definição de regras e de mecanismos de controlo para os diferentes sectores da escola,

tendo como referentes a legislação regulamentar e as demais orientações da tutela, como objectivo de assegurar o cumprimento dos referentes

Por outro lado, sob a representação do Gestor, é feito um apelo para que o chefe executivo promova a implementação de uma política de diferenciação. Que apure estratégias para melhor reconhecer os pontos fracos e fortes do papel da escola, de forma a desencadear a melhoria dos serviços prestados. Tendo para o efeito, a responsabilidade de definir normas e regulamentos, com a finalidade de introduzir uma maior eficiência na utilização dos recursos; e implementar mecanismos de controlo interno e de auto-avaliação, que irão conduzir à elaboração e aplicação de planos de melhoria fundamentais para desencadear o aperfeiçoamento dos serviços prestados e o reforço da qualidade do funcionamento da escola.

5.3.2 – GESTÃO DO PESSOAL, DEFINIÇÃO DE TAREFAS E CARACTERÍSTICAS DOS DIFERENTES POSTOS DE TRABALHO - SUBDIMENSÃO I

O exercício de gestão do pessoal e a definição de tarefas e características dos diferentes postos de trabalho, prende-se com a coordenação e organização das pessoas em exercício de funções na escola, na prossecução de uma meta comum e no sentido da realização da missão da organização.

A gestão dos recursos humanos pelo director tem como finalidade proceder a uma organização e articulação transversal de todo o corpo docente e não docente da escola, com o objectivo de adaptar os recursos humanos e postos de trabalho para o desenvolvimento de respostas imediatas e eficazes face às várias situações que rodeiam a escola.

O exercício desta função tem como premissa uma lógica de gestão racional. A sua implementação, passa, inicialmente, por um processo de inventariação do pessoal existente e das necessidades da escola. Resultando, no desenvolvimento de medidas de

organização e rentabilização eficiente dos recursos, em função das exigências constatadas, no sentido de valorizar e potencializar o capital humano e os diferentes sectores que constituem a organização escola.

Apesar do carácter racional que assume a função em referência, os pressupostos propostos pela Inspeção-Geral da Educação no âmbito da sua operacionalização distribuem-se por diferentes lógicas.

Sob a representação do Administrador, a IGE propõe ao director para a necessidade de cumprir as várias orientações legais previstas para a gestão dos recursos humanos, designadamente, no que se refere à distribuição do serviço docente.

Paralelamente à representação supracitada, surge um conjunto de orientações centradas na imagem do Profissional que descrevem a necessidade do director promover uma maior abertura a sugestões e recomendações apresentadas pelo corpo docente, nomeadamente, para efeitos de gestão da distribuição do serviço.

E, por fim, um colectivo de recomendações propostas pela Inspeção-Geral da Educação em concordância com a figura do Gestor, que descrevem a importância do chefe executivo promover uma gestão de recursos humanos em resposta às necessidades da escola. Particularmente, no que se refere a uma distribuição de serviço docente racional e flexível, suportada por critérios de eficiência.

A presença da imagem do Administrador no discurso da IGE, à semelhança de análises anteriores, vem recomendar a presença de um gestor escolar em sintonia com a obediência às orientações legais. A partir das quais, deverá este actor gerir todo e qualquer pessoal, definir as suas tarefas e, designadamente, caracterizar os diferentes postos de trabalho.

Neste sentido, para a Inspeção-Geral da Educação, cabe ao responsável máximo garantir “o cumprimento das normas, regras e princípios relativos à gestão do pessoal” (4.3) e assegurar que “os regimes de prestação de trabalho e horários (estejam) formalmente aprovados” (3.13).

Mais refere, que “a autorização para a prestação (...) de (qualquer tipo de) trabalho extraordinário está dependente da Direcção Regional (3.26), devendo o chefe

executivo accionar o meio de solicitação previsto, sob pena de ver inviabilizado o recurso a contratar.

No que se refere à distribuição do serviço docente, para a IGE cabe à “unidade de gestão proceder à aprovação de um plano anual de distribuição do serviço docente, nos termos da alínea c) do n.º 3 do artigo 12.º do Despacho n.º 13 599/2006” (7.2), de acordo com as seguintes orientações: “dos critérios definidos para a elaboração dos horários docentes constam o (...) número de horas da componente não lectiva a nível do estabelecimento de ensino, tendo em conta os critérios estabelecidos no n.º 4 do artigo 5.º do Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho” (7.9); “do número de tempos para outras actividades de coordenação, (estipula-se) conforme o n.º 4 do artigo 7.º do Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho; artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho” (7.29); “do número de tempos da componente não lectiva, (determina-se) conforme o Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho” (7.30); “do número de tempos da componente não lectiva destinados a tarefas no estabelecimento de ensino, a definir pelo órgão de gestão, (constituiu-se) conforme o artigo 6.º do Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho” (7.31); “do número de tempos da componente não lectiva destinados a trabalho individual, (define-se) conforme o artigo 5.º do Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho” (7.32); e “do número de tempos da componente não lectiva destinados a reuniões, (determina-se) conforme o artigo 6.º do Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho” (7.33).

Em sintonia com a definição do plano anual de distribuição do serviço, propõe ainda ao director a categorização de diferentes horários em função: “do número de semanários-horários entre 12 e 17 horas, afectos a professores do quadro de zona pedagógica, colocados nos termos dos artigos 48.º e 51.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.34); “do número de semanários-horários entre 8 e 11 horas, afectos a professores do quadro de zona pedagógica, colocados nos termos dos artigos 48.º e 51.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.35); “do número de semanários-horários até 7 horas, afectos a professores do quadro de zona pedagógica, colocados nos termos dos artigos 48.º e 51.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.36); “do número de semanários-horários sem componente lectiva, afectos a professores do quadro de zona pedagógica, colocados nos termos dos artigos 48.º e 51.º do Decreto-Lei

n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.37); “do número de horários ocupados por docentes destacados, colocados nos termos do artigo 52.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.38); e “do número total de horários ocupados por docentes destacados, colocados nos termos do ponto 6 do artigo 52.º do Decreto-Lei n.º 20/2006” (7.39).

Quanto à necessidade de colocação de pessoal docente contrato, salienta a importância do director garantir a colocação deste recurso conforme “o aviso de abertura do concurso (através) dos elementos referidos no n.º 1 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro, alterados pelos Decreto-Lei n.º 407/91, de 17 de Outubro, e Decreto-Lei n.º 218/98, de 7 de Julho” (3.10). Relativamente ao exercício de “contratação (deverá ser feito) nos termos dos artigos 54.º a 58.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.20) e a “contratação — oferta de escola, nos termos do artigo 59.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro” (7.21).

Perante o exposto, cabe ao gestor escolar implementar uma gestão de recursos humanos em estreita sintonia com a matéria regulamentar e orientações previstas. Garantir o cumprimento de um processo formulado, regulamentado e controlado pela administração central, apesar da pesada eficiência que comporta e défice de adaptabilidade perante as especificidades de cada escola.

Concluindo, face à presença de um director iluminado por um espírito de obediência, no quadro da função em referência, verifica-se por parte da IGE uma representação do gestor escolar fortemente cruzada com a imagem do Administrador.

Sob uma segunda óptica, a partir de uma condição corporativa e técnica que vem colocar o director e o corpo docente em sintonia funcional, apresenta-se-nos um conjunto de orientações compreendidas na imagem do Profissional.

Face a estas orientações, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao responsável máximo o exercício de uma gestão dos diferentes recursos assente nas recomendações do colectivo docente, nomeadamente, na distribuição do serviço docente.

Perante as recomendações do colectivo docente, deverá o gestor escolar garantir “na distribuição do serviço docente uma estratégia que dê atenção ao desempenho dos professores” (16.10) e promover a constituição de “horários (...) que respeitam os

critérios definidos pelo Conselho Pedagógico para a elaboração dos horários dos docentes” (7.11). Recomenda ainda ao director a “gestão do seu pessoal em função das (...) apetências naturais e das competências profissionais do pessoal da escola” (12.34), demonstrando-se “atento à equidade na distribuição do serviço e ao equilíbrio no desempenho de funções” (12.35) a prestar por cada docente.

Com estas orientações, a Inspeção-Geral da Educação direcciona o director a adopção de uma postura centrada na valorização e potencialização do corpo docente, através de um processo de gestão dos recursos humanos em concordância com as recomendações dos professores.

Por último, iluminadas pela representação do Gestor, as orientações da IGE guiam o director para o exercício de uma gestão racional e flexível dos recursos.

Através desta medida de gestão, o gestor escolar deverá implementar uma inventariação sistemática dos recursos e necessidades, com a finalidade de satisfazer as exigências constatadas, de forma a correlacionar os elementos disponíveis e os diferentes serviços inerentes à escola.

Tendo como base este pressuposto, “os recursos humanos (deverão ser) geridos de forma transparente e firme pelo responsável máximo, defendendo sempre em primeiro lugar a qualidade da escola e a utilidade para os seus destinatários” (15.37).

Assim sendo, no quadro da presente função, o gestor escolar deverá ter como premissa que “o pessoal da escola é gerido de acordo com as necessidades da escola e o seu perfil profissional” (12.33).

Para que tal articulação seja possível, segundo a Inspeção-Geral da Educação “a direcção da escola (deverá) conhecer as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente, (como também, tê-las) em conta na sua gestão, bem como na gestão do crédito horário” (14.18) - visto que “a identificação e gestão dos recursos humanos é a chave para o desempenho de funções específicas” (15.1).

A título de exemplo, cabe ao gestor escolar, no âmbito da gestão do pessoal, dispor de recursos humanos focalizados no desenvolvimento e implementação de instrumentos de organização de segurança contra incêndio, sismo, riscos diversos (uso

normal, intrusão, higiene e saúde), violência e indisciplina” (10.72), de forma a ver ultrapassados eventuais problemas a surgir e, especificamente, a aplicação de medidas destinadas à prevenção.

Para que esta estratégia de gestão se torne eficiente e eficaz, segundo a Inspeção-Geral da Educação deverá o chefe executivo promover uma “gestão racional e flexível dos recursos humanos” (12.9). No âmbito do exercício das suas funções, demonstrar um “grau de racionalidade e de eficácia na gestão dos recursos humanos disponíveis” (7.1 e 8.5), através de “boas práticas de gestão dos recursos humanos, (essenciais para a prevenção de) desperdícios” (8.1).

Face ao exposto, importa o director da escola garantir uma “adequação dos recursos humanos e da estrutura organizativa através da análise qualitativa e quantitativa dos efectivos” (3.4), “estabelecendo critérios para a selecção de pessoal” (5.17). De forma a “gerir o pessoal (...) no que respeita à atribuição de funções e horários, de acordo com as necessidades da escola e tendo sempre em conta as qualificações desse pessoal” (5.18).

A título de exemplo, a IGE propõe que o gestor “estabeleça critérios para a selecção de pessoal a contratar a prazo, incluindo casos de substituição temporária, e proceda à sua contratação” (5.17). Assegure “o acompanhamento e supervisão do exercício de novas funções, assim como da integração de novos docentes e não docentes” (9.54). E promova “a implementação de planos de acção de melhoria, onde está considerada (...) a adequada preparação dos docentes, não docentes e alunos” (9.40), nomeadamente “(através de) acções de formação que possam ajudar a colmatar algumas das dificuldades detectadas” (14.21).

No âmbito do desenvolvimento das actividades pós-curricular, propõe um “número de animadores contratados para o desenvolvimento de actividades de prolongamento na educação pré-escolar” (7.14) e um “número de profissionais contratados para desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo no 1.º CEB” (7.19). Para acompanhamento das actividades supracitadas, deverá ainda prever um número de horas atribuir nos semanários-horários dos educadores titulares de grupo para supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família” (7.13), e um “número de horas atribuídas aos

semanários-horários dos docentes titulares de turma para supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular” (7.18).

No que se refere à distribuição do serviço docente, a IGE recomenda uma gestão dos recursos centrada nas seguintes condições: “a relação desenvolvida entre os alunos e entre estes e os professores na constituição das turmas e na atribuição do serviço docente” (14.19) e “a afectação dos professores às turmas e aos diferentes cargos dentro da escola, em especial, à direcção de turma, respeita sobretudo critérios de adequação e competência para os mesmos, sendo secundarizados os interesses pessoais ou corporativos” (15.38). Para “a organização das turmas procurará promover estabilidade nas relações entre alunos e entre estes e professores, atribuindo, nomeadamente, a responsabilidade por todas as áreas curriculares não disciplinares ao director de turma” (16.8) e garantir que “os critérios definidos para a elaboração dos horários docentes considerem (...) o número máximo de turmas a distribuir a cada docente” (7.8);

Mais salienta, a importância “da intencionalidade dos critérios de constituição de turmas nos três níveis de escolaridade, bem como a sua distribuição nos turnos de funcionamento da escola, serem assumidos como uma estratégia de criação de oportunidades de aprendizagem” (15.32).

Quanto à elaboração de critérios para a distribuição do serviço não docente, cabe ao director “definir critérios de distribuição de serviço ao pessoal não docente” (5.16), que garanta uma “organização dos vários serviços (assente na) segregação de funções (...) para efeitos de uma maior eficiência e qualidade dos serviços” (5.12).

A adaptação do pessoal administrativo para efeitos de “funcionamento dos serviços administrativos por gestão de processos e atendimento personalizado” (1.5), designadamente, na ” segregação de funções relativamente à elaboração das folhas, ao controlo da assiduidade e pontualidade, e à emissão dos meios de pagamento” (3.15). E a “adequação dos recursos humanos do Serviço de Acção Social Escolar” (4.1) às necessidades da comunidade.

Em suma, para a Inspeção-Geral da Educação o papel do gestor escolar deverá desenvolver-se mediante uma estratégia de gestão de recursos humanos racional e flexível. Sob uma perspectiva de inventariação sistemática, é proposto uma definição de

tarefas e características dos diferentes postos de trabalho em articulação conjunta com a comunidade escolar, e em função das necessidades da escola, do sucesso dos alunos e assente na valorização técnica dos diferentes recursos humanos.

Concluindo, a Inspeção-Geral da Educação apresenta nas suas orientações três lógicas distintas relativamente ao modo como o gestor escolar deve gerir o pessoal, definir as respectivas tarefas e características dos diferentes postos de trabalho.

Face aos princípios apurados nas referidas orientações, apurou-se a presença das seguintes representações: do Administrador, do Profissional e do Gestor.

No âmbito da representação do Administrador, é proposto ao director da escola a obediência e controlo sistemático dos procedimentos previstos em função das orientações da tutela e do quadro legal. A gestão de recursos humanos desenvolve-se, essencialmente, numa dependência cerrada entre o director e a administração central – o que revela uma centralidade da tomada de decisão.

No que se refere à presença de recomendações assentes na imagem do Profissional, o exercício da função em referência, nomeadamente perante o corpo docente, tem como objectivo a valorização e potencialização da condição técnica dos recursos humanos. Por fim, é proposto ao director uma estratégia de gestão assente nas recomendações e sugestões apresentadas pelo colectivo de professores, para efeitos de organização e distribuição do serviço dos professores.

Relativamente à existência de orientações segundo a lógica do Gestor, a IGE propõe ao chefe executivo uma gestão racional e flexível dos recursos humanos, em função das exigências e necessidades da escola e tendo em vista a melhoria da eficiência e eficácia do serviço prestado por esta.

5.3.3 – AVALIAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE - SUBDIMENSÃO J

A função de avaliação do pessoal docente e não docente consiste na implementação de um procedimento com forte características administrativas e formais, com o objectivo de avaliar a qualidade do desempenho prestado, tendo como referentes a excelência e a melhoria contínua das performances de professores e não docentes.

Paralelamente à aplicação do procedimento de avaliação, cada director é responsável por definir mecanismos indispensáveis à aplicação do sistema de avaliação, designadamente, um corpo de etapas que permitam organizar e orientar a trajectória do modelo em aplicação, diligenciar a sua publicitação e operacionalização junto dos diversos intervenientes, e a homologação e publicitação dos resultados alcançados.

No seguimento destas exigências, a Inspeção-Geral da Educação apresenta um conjunto de recomendações destinadas ao gestor escolar, com o objectivo de orientar a elaboração a definição e operacionalização das diferentes etapas e nomeadamente a aplicação do modelo de avaliação de desempenho.

Apesar de ter sido possível verificar várias recomendações, considera-se importante referir que o conjunto de inferências realizadas, comparativamente a outras funções analisadas, resultou da análise de um corpo de material empírico mais reduzido.

Da análise realizada verificou-se a presença de discursos com lógicas distintas produzidos pela Inspeção-Geral da Educação. Estes, ao longo das várias orientações e recomendações propostas, publicitam diferentes lógicas relativamente ao modo como o responsável máximo deve implementar o processo de avaliação, recorrendo aos princípios fundamentais que caracterizam as representações do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Perante a imagem do Administrador, o director é orientado para a necessidade de garantir, sem qualquer desvio, o cumprimento de todos os procedimentos inerentes ao processo de avaliação. E assegurar o controlo das várias imposições legais que configuram o modelo em aplicação, de forma a ver garantido o exercício integral do sistema de avaliação legalmente regulamentado.

Segundo a Inspeção-Geral da Educação, cabe ao responsável máximo da escola “verificar o cumprimento dos requisitos (legais) da avaliação do desempenho” (3.6),

para que o seu exercício decorra dentro dos princípios, direitos e deveres previstos. A título de exemplo, verificar se “a avaliação termina com a homologação do Presidente do Conselho Executivo/Director” (3.9), tendo em vista ratificação do processo de avaliação.

A partir destas recomendações, o responsável máximo serve a missiva de garantir a adequação do exercício do processo de avaliação face ao cumprimento das normas em vigor. E assegurar a sua exequibilidade e enquadramento através da observância de todas as etapas e procedimentos previstos.

No âmbito das recomendações propostas para o director, à luz da representação do Profissional, é proposto uma estratégia de definição e organização dos procedimentos e mecanismos do sistema de avaliação em resposta às recomendações e sugestões apresentadas por órgãos cuja expressão é maioritariamente de professores. Perante o exposto, deverá o gestor escolar “proceder à audição do Conselho Pedagógico” (3.8), com o objectivo de reunir os diferentes contributos propostos, de forma a garantir a processo de avaliação partilhado e articulado entre as diferentes estruturas.

A Inspeção-Geral da Educação propõe ainda que a aplicação dos procedimentos comporte a maior participação possível do pessoal e que o sistema de avaliação seja partilhado por todos. Cumprido o exposto, deverá o director da escola assegurar a implementação de um sistema de avaliação aceite e validado socialmente por todos os elementos intervenientes, independentemente da sua condição de participação.

Por fim, quanto à identificação de recomendações assentes na representação do Gestor, o gestor escolar é direccionado para a aplicação de mecanismos de afinação e adaptação do sistema de avaliação. Isto é, promover a constituição e implementação de um modelo que seja relevante para efeitos de valorização da competência profissional e técnica dos recursos humanos e, por consequência, revele soluções de melhoria para o desempenho de pessoas e serviços.

A aplicação do modelo de avaliação deve assegurar a “existência de mecanismos para avaliar a qualidade das actividades de desenvolvimento profissional” (9.57), de

forma a garantir que “a (actividade de) supervisão do desempenho oriente-se para a valorização profissional” (9.49).

Com aplicação de mecanismos centrados no desenvolvimento profissional do funcionário, “os docentes e não docentes utilizam as orientações como uma referência para avaliar a qualidade do seu desempenho” (9.71), nomeadamente, para a definição de planos de melhoria a desenvolver para efeitos de melhoria/aperfeiçoamento do seu desempenho e competências.

Por outro lado, a aplicação de tais mecanismos “decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, permite apoiar e orientar aqueles que revelem um desempenho insuficiente” (14.20), propondo a elaboração de planos de desenvolvimento que respondam às necessidades do serviço e do funcionário, de forma a verem ultrapassadas as fragilidades evidenciadas pelo processo de avaliação.

Face ao exposto, para a Inspeção-Geral da Educação a aplicação de um sistema de avaliação assente numa perspectiva articulada e participada, só é possível se o director da escola determinar a “existência de mecanismos organizados para o acompanhamento e supervisão do desempenho dos docentes e não docentes” (9.47), que garanta aos “docentes e não docentes, na supervisão do seu desempenho, o direito a um processo participado” (9.48).

Resumidamente, a IGE vem orientar o gestor escolar para a aplicação de um sistema de avaliação receptivo à articulação e à transversalidade, para uma efectiva adaptação às características essenciais da organização. E que o director assegure a operacionalização de um modelo de avaliação que figure uma mais-valia para o desenvolvimento e valorização dos desempenhos docente e não docente e, por consequência, para o aperfeiçoamento da qualidade do serviço prestado pela escola.

Em nota de conclusão, para a Inspeção-Geral da Educação a função de avaliação do pessoal docente e não docente compreende orientações em sintonia com as representações do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Mediante a lógica do Administrador, é proposto ao director da escola exercer um papel de controlo e com fins inspectivos, com o objectivo de assegurar o cumprimento de um modelo de avaliação fortemente regulamentado e funcionalmente formalizado.

Segundo as recomendações perfilhadas na imagem do Profissional, a IGE apela ao chefe executivo a aplicação de um sistema de avaliação fruto das recomendações e propostas apresentadas pelo corpo docente. Antes de qualquer tentativa de implementação, remeta o referido processo aos vários órgãos competentes para conhecimento das suas moções. Perante as quais, deverá o gestor escolar providenciar a sua adequação, de forma a promover a aceitação e a validade social junto daqueles que integram o sistema descrito.

Por último, sob a representação do Profissional, a Inspeção-Geral da Educação vem orientar o chefe executivo para a implementação de um processo participado, articulado e transversal. E recomenda o desenvolvimento de um sistema de avaliação integrado e sustentável, enquanto medida de valorização e potencialização do desempenho do pessoal não docente e docente, e da qualidade e eficácia da resposta a prestar pela escola.

5.3.4 – ADMINISTRAÇÃO DO ORÇAMENTO DA ESCOLA - SUBDIMENSÃO K

A função de administração do orçamento da escola tem por base uma gestão financeira de carácter racional, articulada eficiente, segundo um planeamento orçamental adaptado ao Plano Oficial de Contabilidade para o Sector de Educação⁶⁶, com o objectivo de gerir a rentabilização e a economia dos recursos.

A definição de uma política orçamental realiza-se a partir do orçamento atribuído pela administração central e pela elaboração de um plano de prioridades face à aplicação de verbas. A elaboração deste plano resulta, essencialmente, na definição e

seriação dos vários sectores e despesas previstos segundo os interesses fundamentais da escola e do serviço público que esta presta.

Relativamente ao plano de orçamento, este é constituído por estratégias de planeamento e organização dos recursos financeiros – destinadas a orientar a administração e gestão dos recursos disponíveis -, por propostas de capitalização das diferentes áreas de investimento e por uma previsão de receita a obter. A aplicação do plano de orçamento tem por objectivo assegurar uma gestão eficiente e economia das verbas, e promover a rentabilização dos recursos e capital disponível, perante o quadro de necessidades e a missão da escola.

Em sintonia com uma política orçamental e com a aplicação do plano orçamental, o director tem ainda a competência de avaliar e controlar a aplicação dos recursos financeiros, através da prestação de contas às entidades reguladoras responsáveis, descrevendo os movimentos e operações realizados no âmbito da gestão do orçamento.

Em suma, a gestão da área financeira de uma escola, numa perspectiva simplista, tem como função o planeamento, a gestão da despesa e a captação de recursos financeiros, por força de uma gestão racional das verbas disponíveis, segundo critérios de eficiência e economia e de rentabilização dos recursos.

Para a Inspeção-Geral da Educação o director é o elemento responsável pelo exercício das competências previstas para a administração e gestão do orçamento da escola. Nomeadamente, as responsabilidades de cabimentação, autorização e realização das várias operações.

A execução destas competências - abarcadas na função de administração do orçamento da escola -, segundo as orientações da IGE, reflecte três lógicas distintas de actuação.

Numa primeira lógica, centrada na representação do Administrador, o gestor escolar tem como principal responsabilidade assegurar uma gestão financeira em obediência ao POC – Educação e segundo as demais orientações da administração central. Para o chefe executivo, a gestão do orçamento serve, essencialmente, os

pressupostos e princípios legalmente previstos, em detrimento das especificidades e necessidades da escola.

Sob uma segunda lógica, assente na imagem do Profissional, é proposto ao responsável máximo uma gestão financeira em articulação directa com a comunidade escolar. Face à participação dos professores e de outros elementos deverá promover a definição de prioridades para a aplicação de verbas, com a finalidade de constituir um plano de gastos em sintonia com as necessidades previstas para a actividade educativa da escola.

Por fim, perante uma terceira lógica, integrada na figura do Gestor, é reforçada a imprescindibilidade de uma gestão dos recursos financeiros assente nos princípios da eficiência, da economia e da rentabilidade. E a definição e implementação de um planeamento racional focalizado nas necessidades da escola e em sintonia com uma política orçamental partilhada e participada.

Segundo as orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação, iluminadas pela representação do Administrador, a administração do orçamento da escola pelo responsável máximo tem como premissa o exercício de uma gestão pouco autónoma e fortemente burocrática, à semelhança de uma gestão por decreto. Face a este modelo de gestão orçamental, o papel do director serve única e exclusivamente a competência do controlo e a responsabilidade de garantir o cumprimento e aplicação dos princípios e procedimentos previstos pelo Plano Oficial de Contabilidade em vigor e de acordo com as orientações técnicas da administração central.

Assim sendo, cabe ao gestor escolar garantir a “o exercício de procedimentos (...) conformes com as regras e princípios contabilísticos e/ou de situações de cumprimento das disposições legais em vigor, que (promovam) a qualidade da informação contabilística e a fiabilidade das demonstrações financeiras” (3.25 e 5.8). As regras e princípios a tomar “em prática (estão previstos no) regime jurídico de autonomia (Decreto-Lei n.º 43/89) e no regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei n.º 115-A/98)” (3.1).

Sob uma dimensão mais técnica, a IGE reforça a importância do chefe executivo assegurar o cumprimento dos procedimentos e orientações legais e técnicas previstos, nomeadamente, para o pagamento das remunerações e descontos do pessoal da escola, salientando a necessidade de serem aplicados os seguintes pontos: “o pagamento dos abonos e descontos através da verificação da conformidade das práticas com a legislação” (3.2 e 4.4); “o pagamentos de (...) vencimentos e outros abonos, (em) conformidade legal e a regularidade financeira dos pagamentos de gratificações” (3.5); “os abonos são processados em conformidade com os índices e escalões das respectivas carreiras e categorias” (3.16); “as gratificações são processadas ao pessoal a quem a lei reconhece esse direito” (3.17); “os abonos são processados de acordo com a legislação em vigor” (3.18); “os suplementos são processados de acordo com a legislação em vigor” (3.19); “a compensação das horas extraordinárias prestadas cumpre o preceituado na lei” (3.20); “o abono para falhas é processado ao pessoal que, nos termos da lei, tem direito a ele” (3.21); “a atribuição do subsídio de transporte obedece aos requisitos legais” (3.22); “o desconto para a Caixa Geral de Aposentações está de acordo com a legislação em vigor” (3.23); “o montante do subsídio de refeição é fixado anualmente em diploma legal, por dia de prestação de serviço” (3.27). Resumidamente, para a Inspeção-Geral da Educação o director da escola tem como competência garantir se “as contribuições processam-se de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 67/2000, de 26 de Abril, na Portaria n.º 989/2000, de 14 de Outubro e na Circular n.º 8/GEF/2000, de 23 de Outubro” (3.24).

Por fim, quanto a pagamentos referentes a serviços e bens, salienta a importância da “aquisição de bens e serviços (...) segue de acordo com o regime de realização de despesas estabelecido no Decreto-Lei n.º 197/99” (5.9).

As orientações apresentadas pela IGE vêm reforçar a importância do cumprimento das normas e procedimentos pelo POC – Educação e legislação complementar na gestão financeira de uma escola. Devendo o director assumir uma clara posição de controlo e de atitude fiscalizadora, com o objectivo de assegurar uma correcta gestão dos recursos disponíveis e o equilíbrio do sistema financeiro público, segundo os princípios e procedimentos previstos.

Quanto às recomendações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação segundo a representação do Profissional, é proposto ao gestor escolar promover a participação e o envolvimento da comunidade escolar, designadamente dos professores, na definição do plano orçamental. E, simultaneamente, discutir e aprovar conjuntamente as áreas prioritárias de aplicação de verbas, tendo em vista os interesses fundamentais da actividade educativa da escola.

Face ao exposto, “o processo de preparação do orçamento deve garantir a participação de todos os intervenientes” (5.13), de forma a permitir que “o pessoal docente e não docente (seja) auscultado na tomada das decisões respeitantes à gestão dos recursos financeiros” em função de “de um plano de gestão de seu conhecimento” (12.40).

Assim sendo, deverá o responsável máximo da escola garantir que “a gestão financeira envolva processos adequados de auscultação e participação de docentes e não docentes” (9.60), de forma a ver resolvidos e solucionados as necessidades e exigências maioritariamente reconhecidas, nomeadamente, as que representam o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Segundo a lógica da representação do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação propõe a implementação de um modelo de gestão dos recursos financeiros assente nos princípios da eficiência e da economia. Revela ainda, de acordo com o modelo proposto, a necessidade do director elaborar e implementar um plano de orçamento adequado às exigências e necessidades fundamentais da escola, e que preveja a captação de receitas extraordinárias através dos recursos disponíveis.

Assim sendo, para a IGE o gestor escolar é responsável por “promoção de práticas de gestão dos recursos compatíveis com os princípios de economia, eficiência e eficácia” (5.2), com o intuito de ver concretizadas “boas práticas de gestão dos recursos (...) financeiros, (...) e ainda na prevenção de desperdícios” (8.3).

A partir dos princípios supracitados, deverá o chefe executivo elaborar “um plano definido para as despesas em função das necessidades identificadas” (9.58), dispondo, paralelamente de mecanismos de regulação (12.42) para efeitos de controlo.

Perante “uma utilização planeada dos recursos financeiros para apoiar a implementação de prioridades nos planos de acção” (9.59), será mais fácil ao director garantir uma justa “relação entre a utilização de recursos financeiros e físicos e o planeamento das acções de melhoria” (9.9), de forma a que seja possível “afectar recursos e tempo suficientes para permitir uma efectiva implementação das acções de melhoria” (9.92) tendo em vista a melhoria do desempenho da escola.

Relativamente à elaboração do plano de orçamento, o director deve apresentar uma política de “gestão financeira da escola (assente) nas regras do orçamento por actividades e orientar-se pelo plano financeiro anual e pelo orçamento privativo” (5.3), de forma a promover a “equidade no financiamento das diferentes unidades escolares” (12.43). “O processo de preparação do orçamento deve garantir a participação de todos os intervenientes” (5.14), particularmente, o cumprimento “das linhas orientadoras definidas pela Assembleia para a elaboração do orçamento” (5.5) e a respectiva “articulação entre o Projecto Educativo e o Plano de Actividades” (5.4).

Assim sendo, deverá o chefe executivo assegurar “uma utilização dos recursos financeiros da escola coerente com o planeamento (homologado) e se a sua aplicação privilegia as áreas de intervenção prioritária e/ou de melhoria do desempenho” (12.41); se o “uso dos recursos financeiros disponíveis está alinhado com os objectivos do projecto curricular de escola” (14.26); e se está prevista a “uma utilização planeada dos recursos financeiros (...) para apoiar a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos” (9.63 e 9.65).

Relativamente à constituição de mecanismos de captação de receita extraordinária, a Inspeção-Geral de Educação propõe ao director da escola a implementação de estratégias que visem a “captação de verbas (...) para além das provenientes do Orçamento de Estado” (14.27), “mobilizando os serviços e recursos (da Escola) para gerar receitas próprias” (12.44) ou “mobilizar diferentes fontes de financiamento” (12.11) “recorrendo a entidades locais (e não locais) para financiamento das actividades que a escola desenvolve” (12.45).

Concluindo, segundo a IGE cabe ao director da escola gerir os recursos financeiros disponíveis em função dos princípios da eficiência, economia e da rentabilidade. Para este efeito, é-lhe proposto que elabore um plano de orçamento que

responda ao modelo de contabilidade pública, aos princípios supracitados e às recomendações da comunidade escolar, de forma a garantir a execução de uma política de gestão orçamental transparente, participada e partilhada.

Deve ainda, em conjunto com a comunidade educativa e segundo a política educativa de escola definida no projecto educativo, definir as áreas prioritárias de despesas, nomeadamente, para os sectores e actividades responsáveis pelas aprendizagens dos alunos.

Em suma, as orientações propostas pela Inspeção-Geral da Educação compreendem três lógicas de acção distintas relativamente ao modo como o director deve administrar o orçamento da escola, que se distribuem pelas representações do Administrador, do Profissional e do Gestor.

No âmbito da representação do Administrador, é proposto ao director da escola uma gestão financeira pré-formatada, assente nos princípios e procedimentos definidos pelo POC – Educação e de acordo com as orientações técnicas da administração central. Determinando, uma modalidade de gestão centrada na obediência às normas e condutas técnicas previstas, em detrimento da concepção de um modelo de gestão centrado na escola.

Seguidamente, sob a referência da imagem do Profissional, a IGE recomenda que gestor escolar promova uma gestão financeira aberta à participação da comunidade escolar, nomeadamente dos professores, de forma a garantir uma execução orçamental em resposta às necessidades e prioridades globalmente consideradas.

Por último, perante a representação do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação vem propor uma gestão financeira em sintonia com os princípios de economia, da eficiência e da rentabilidade. Perante a qual, o gestor escolar deverá definir uma política de gestão financeira e um plano orçamental em articulação com a comunidade escolar e não escolar, que responda às áreas de intervenção prioritária, nomeadamente, aos sectores e actividades essenciais para alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos.

5.3.5 – GESTÃO DOS RECURSOS MATERIAIS – SUBDIMENSÃO L

A gestão dos recursos materiais constitui-se numa actividade de carácter racional e articulada, que se concretiza pela inventariação dos recursos existentes, no levantamento das necessidades da escola, e na valorização e potencialização dos recursos materiais disponíveis. O seu exercício implica uma política de rigor, subordinada às reais necessidades das vertentes educativa e didáctica, sem menosprezar as necessidades inerentes à gestão dos espaços, à própria área administrativa e à manutenção geral da organização escola.

Esta função tem como princípios fundamentais a rentabilidade, economia e produtividade, inerentes aos procedimentos de aquisição, de consumo e de rentabilização, de forma a disponibilizar à comunidade educativa um pacote de recursos de qualidade para efeitos de utilização ou angariação.

No quadro da análise aos documentos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, apura-se a existência de três lógicas de acção, habitualmente, distintas entre si, suportadas por princípios igualmente discordante, que emancipam as imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Perante as orientações da IGE, configuradas na imagem do Administrador, é recomendado ao director uma modalidade de gestão dos recursos disponíveis de acordo com as regras e princípios do modelo de gestão do património mobiliário e imobiliário do Estado⁶⁷.

Relativamente à presença de proposta assentes na lógica do Profissional, é proposto ao responsável máximo uma gestão dos recursos em função das necessidades patenteadas pelo corpo de docentes e não docentes da escola, de forma a valorizar e promover o aperfeiçoamento do desempenho das suas funções.

Por último, no âmbito de uma lógica à luz do Gestor, é sugerido ao gestor escolar uma modalidade de gestão em torno dos princípios da eficiência, da economia e da

rentabilidade, focalizada numa estratégia de gestão direccionada para a melhoria do desempenho da organização e, designadamente, para o reforço das aprendizagens dos alunos.

Perante a lógica do Administrador, para a Inspeção-Geral da Educação cabe ao chefe executivo da escola assegurar uma gestão dos recursos disponíveis em sintonia com os princípios do modelo de gestão do património mobiliário e imobiliário do Estado. De acordo com os princípios do modelo supracitado e segundo as regras formais e técnicas produzidas pela tutela, é proposto ao gestor uma organização e do capital patrimonial em concordância com os procedimentos por estes previstos, nomeadamente, na aquisição e entrega de bens.

A título de exemplo, para a IGE é responsabilidade do director da escola verificar se a “aquisição de bens e serviços que (...) é efectuada de acordo com o regime de realização de despesas estabelecido no Decreto-Lei n.º 197/99” (5.10). No âmbito do reforço das medidas de apoio social a alunos, pode o director “tomar a iniciativa de complementar as medidas de acção social escolar previstas no Despacho n.º 15 459/2001 através da aplicação dos lucros da papelaria na aquisição de livros e outro material escolar a distribuir gratuitamente pelos alunos de menores recursos económicos” (5.6) segundo o regime de realização de despesas previsto.

Por fim, para efeitos de organização do mobiliário e equipamentos existentes, nomeadamente aqueles afectos ao ASE, deve o director da escola inserir os diferentes recursos no Cadastro e Inventário de Bens do Estado (CIBE), cuja organização é regulada pela Portaria n.º 671/2000 (2.ª série) (5.15).

Concluindo, é proposto ao responsável máximo da escola o acompanhamento e controlo da gestão dos recursos existentes de acordo com os princípios do modelo de gestão do património mobiliário e imobiliário do Estado. E garantir a organização e gestão funcional do capital patrimonial em obediência às orientações formais e técnicas legalmente previstas.

Perante o exposto, é possível determinar que a actual gestão dos recursos se inspira num modelo racional e burocrático, e em alguns aspectos centralizador – nomeadamente nos procedimentos de aquisição e de propriedade.

Relativamente à existência de recomendações iluminadas pela representação do Profissional, a Inspeção-Geral de Educação propõe ao director um modelo de gestão dos recursos materiais em articulação com a comunidade escolar, de forma a conhecer as necessidades evidenciadas e promover a sua participação na organização e rentabilização dos recursos disponíveis.

Para a IGE deverá o director apurar as “necessidades dos seus recursos humanos em matéria de segurança e bem-estar, tendo em vista, nomeadamente, (...) (a) implementação de sistemas de informação, divulgação” (10.57), para uma melhor e efectiva participação da comunidade escolar na organização e disponibilização dos recursos.

Assim, através de uma real integração e articulação com os elementos da escola, designadamente com os professores, no desenvolvimento de uma gestão conjunta, poderá o gestor canalizar os diferentes recursos para áreas e sectores prioritários partilhados e entendidos globalmente pela comunidade escolar.

Por fim, à luz da imagem do Gestor, a IGE propõe a implementação de um modelo de gestão assente nos princípios da eficiência, da economia e da rentabilidade, no sentido de uma organização flexível e equilibrada dos recursos para efeitos de rentabilidade na sua utilização e durabilidade destes.

Para o cumprimento deste modelo de gestão, é proposto ao responsável máximo o exercício de “práticas de gestão dos recursos compatíveis com os princípios de eficácia, eficiência e economia” (4.2 e 5.1), onde a estratégia principal consiste em realizar “boas práticas de gestão dos recursos (...) materiais, (...) e ainda prevenir desperdícios” (8.2), nomeadamente, ao “adquirir o material escolar (apenas) necessário” (5.25). Recomenda ainda, que o chefe executivo deve dar prioridade às necessidades inerentes aos “planos

de acção que respondam aos objectivos traçados no projecto educativo, (assegurando a disponibilidade) dos recursos necessários” (10.62) para a sua execução.

Assim sendo, compete ao director “uma utilização planeada dos recursos (...) físicos para apoiar a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos” (9.66), nomeadamente, na resposta à “inventariação das carências e dos recursos necessários no domínio do apoio sócio-educativo aos alunos” (5.19), e no acesso à “utilização das TIC como recurso de informação e como instrumento estruturador de aprendizagens” (15.53) essencial para um processo de aprendizagem mais eficaz.

Por exemplo, “os lucros apurados (provenientes de fontes de receita) podem ser aplicados na aquisição de livros e software educativo destinados à biblioteca e ao centro de recursos, e na atribuição de prémios em concursos realizados no estabelecimento de ensino” (5.7).

No âmbito das estratégias para a melhoria do desempenho da escola, deverá o chefe executivo garantir na “implementação dos planos de acção de melhoria, (a disponibilidade) dos recursos necessários” (9.39), e que “sejam afectados recursos e tempo suficientes para permitir a efectiva implementação das acções de melhoria” (9.93).

Por último, no apoio à gestão administrativa – em virtude da complexidade e do funcionamento conjunto com outras áreas da escola – a IGE propõe uma “aposta firme na utilização das TIC como recurso de gestão organizativa” (1.1). Perante uma área de grande responsabilidade e de complexidade funcional, como é o sector dos vencimentos, recomenda que seja “utilizada uma aplicação informática para o processamento das remunerações e outros abonos” (3.14), permitindo, futuramente, “utilizar dados quantitativos recolhidos no seu sistema de informação” (9.97) para efeitos de estatísticas e prestação de contas junto das entidades públicas de gestão financeira.

Face ao exposto, é proposto ao director uma modalidade de gestão assente nos princípios da eficiência, eficácia e economia, com o objectivo de serem aplicadas boas práticas de gestão dos recursos e prevenir desperdícios. E, nomeadamente, promover uma organização adaptada para apoio a projectos e actividades de melhoria das

aprendizagens dos alunos e para a implementação de acções de melhoria ao nível individual e organizacional.

Concluindo, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao director da escola um modelo de gestão dos recursos materiais de acordo com os princípios fundamentais das representações do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Segundo a lógica do Administrador, cabe ao chefe executivo controlar e acompanhar a gestão dos recursos existentes em sintonia com o modelo de gestão do património mobiliário e imobiliário do Estado, nomeadamente, os procedimentos regulamentares previstos para a aquisição e organização de bens.

Perante a lógica do Profissional, é proposto ao director gerir os recursos materiais em concordância com as necessidades da comunidade escolar, tendo em vista a melhoria das condições e meios inerentes aos diferentes contextos de trabalho.

Por fim, no âmbito da representação do Gestor, o gestor escolar é direccionado para uma gestão dos recursos em sintonia com os princípios de eficiência, eficácia e economia, face a um aproveitamento rentável e produtivo dos bens disponíveis, nomeadamente, na utilização para fins destinados à melhoria do sucesso educativo dos alunos e à implementação de acções de melhoria funcional.

5.3.6 – ORGANIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA FUNCIONALIDADE DOS ESPAÇOS DA ESCOLA – SUBDIMENSÃO M

A área de gestão dos espaços da escola é sem dúvida um dos campos em que o gestor escolar partilha maiores preocupações, nomeadamente, pelos custos que envolve a sua manutenção e pela dificuldade de apoio técnico continuado que esta área exige.

Nesta área, para além de providenciar as rotinas de manutenção necessárias, a missão do director consiste ainda em promover a qualidade dos espaços, particularmente, no que se refere à sua utilização e qualificação; dotar para cada espaço uma vocação própria ao serviço dos utilizadores; e rentabilizar cada local perante uma utilização polivalente.

A organização e qualificação da funcionalidade dos espaços da escola é uma área de gestão alargada a outros sectores, em virtude do cruzamento de dinâmicas, actividades e interesses. Neste sentido, a gestão destes espaços deverá ser em articulação com as outras áreas, para efeitos de uma maior rentabilidade e produtividade na utilização dos espaços disponíveis.

Segundo as propostas apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação relativamente ao papel do gestor escolar, no âmbito da função em epígrafe, apurou-se a presença de um conjunto de princípios que se enquadram nas imagens do Administrador e do Gestor.

Perante a representação do Administrador, a IGE direcciona o papel do director para uma posição de “vigilante”, relativamente a uma gestão dos espaços centrada, única e exclusivamente, no exercício da actividade lectiva.

Relativamente à imagem do Gestor, é proposto ao responsável máximo da escola a elaboração de um plano de acção que preveja a manutenção dos espaços de forma pronta e exequível. E que este, represente uma política de gestão centrada na contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos e no apoio a estratégias a estratégias de aperfeiçoamento organizacional.

De acordo com as orientações da IGE – enquadradas na imagem do Administrador -, o director tem como responsabilidade assegurar uma organização dos espaços em privilégio do exercício das actividades lectivas, nomeadamente, no período que afecta a avaliação aferida promovida pela tutela.

Para que esta política de gestão se torne eficaz, o director da escola deverá garantir que “as instalações dos estabelecimentos de ensino permitem a realização dos exames

nas condições previstas no número 5.3 do ponto 5, referente a salas e vigilância, da Norma 02/ES/2006” (11.5). Nomeadamente, deverá organizar e preparar um espaço com “condições de sigilo/segurança para as provas no trânsito interno antes da entrega às forças de segurança para posterior transporte ao Agrupamento” (11.29), e a “criação de condições de sigilo/segurança, na escola, relativas aos enunciados das provas” (11.27).

Para a Inspeção-Geral da Educação recai sobre o director toda e qualquer responsabilidade para a criação de condições espaciais e contextuais necessárias à realização das actividades lectivas, segundo as normas regulamentares aplicáveis.

No das recomendações inerentes à representação do Gestor, a IGE orienta o chefe executivo para a necessidade de promover mecanismos de acção contínua para efeitos de uma efectiva manutenção e reparação dos espaços existentes. E que garanta a implementação de estratégias ou procedimentos preventivos para colmatar a sobreutilização dos espaços e a degradação dos frágeis materiais que os compõem.

Para uma política de actuação permanente, cabe ao responsável máximo apresentar “a todos os níveis, preocupação com manutenção, segurança e salubridade” (14.23), demonstrando um “conhecimento das necessidades em termos materiais, no âmbito das condições de segurança e bem-estar, tendo em vista, nomeadamente, a melhoria da funcionalidade, do conforto e da apazibilidade do espaço construído, a realização de acções de manutenção e/ou conservação e a elaboração e implementação de planos de segurança” (10.53). Por outro lado, por força de situações mais prementes deverá “proceder a obras de beneficiação de pequeno e médio alcance, reparações e trabalhos de embelezamento” (5.23).

Tendo em vista uma política de valorização dos espaços, compete ao gestor escolar promover a “realização de acções e actividades incluídas (em) (...) programas correntes de manutenção e de conservação de instalações, equipamentos, dispositivos e infra-estruturas” (10.71) “e de programas específicos de prevenção de situações de risco” (10.03). Através destes programas, poderá organizar actividades onde “as crianças/alunos e o pessoal estão implicados e participam no arranjo e cuidado dos

espaços - na sua decoração, na higiene e limpeza e na definição de critérios e normas de utilização -, tornando-os agradáveis e promotores de uma atmosfera estimulante” (12.59).

Assim sendo, para a Inspeção-Geral da Educação o chefe executivo deverá estar directamente envolvido na produção de “recursos, espaços e equipamentos - nomeadamente cantina, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação- acessíveis e bem organizados” (14.25), para uma utilização alargada e apetecível por toda a comunidade escolar e não escolar.

Face ao propósito de beneficiação e rentabilização dos espaços existentes, deverá o responsável máximo fomentar a “espaços de excelência o ginásio, a cozinha e o refeitório, que foram pensados para uma apropriação por parte da comunidade educativa, promovendo a facilitação dos processos e o bem-estar” (16.4). Neste sentido, procurará, simultaneamente, diligenciar meios funcionais que permitam a “formação de grupos ou a contratação de serviços de entidades exteriores à escola para efeitos de exploração, organização e funcionamento de serviços (tais como) de bufete, cantina e papelaria” (5.20), com o objectivo de garantir uma utilização de qualidade, agradável e que responda às necessidades dos diferentes utilizadores.

Por outro lado, a Inspeção-Geral da Educação salienta a necessidade do chefe executivo elaborar um plano de utilização dos recursos (...) físicos para apoiar a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, particularmente, no que se refere à existência de espaços que permitam o exercício de actividades experimentais, a criação de condições laboratoriais adequadas e espaços específicos para as actividades de formação artística e educação física (14.24). Mais reforça, que este plano contemple ainda a distribuição de “recursos e tempo suficientes para permitir a efectiva implementação das acções de melhoria” (9.94) tendo em vista a melhoria do desempenho da escola e dos seus diferentes sectores.

Concluindo, a IGE propõe ao gestor escolar uma gestão dos espaços existentes centrada num plano de intervenção, de forma a prever os procedimentos de manutenção e preservação, a resolução de problemas provenientes da sobreutilização e a beneficiação e qualificação destes. No que se refere à sua utilização, recomenda ainda

uma gestão utilização focalizada na melhoria das aprendizagens dos alunos e no apoio à implementação de acções de melhoria face ao desempenho organizacional.

Em suma, para a Inspeção-Geral da Educação a organização e qualificação da funcionalidade dos espaços realiza-se segundo os princípios inerentes às imagens do Administrador e do Gestor.

Perante a representação do Administrador, é proposto ao chefe executivo uma modalidade de gestão que privilegia a criação de condições espaciais para a realização das actividades lectivas, de acordo com as orientações da tutela, assumindo um papel de carácter inspectivo destinado a apurar as condições em aplicação.

Relativamente à presença da imagem do Gestor, é recomendado ao responsável máximo a necessidade de elaborar uma plano de intervenção que responda às necessidades de manutenção e valorização dos espaços. E é proposto que promova programas e actividades de preservação e requalificação em função das exigências quotidiano escolar, nomeadamente, no apoio a projectos e dinâmicas que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos e a implementação de acções de melhoria sob o desempenho organizacional.

2.3.7 – RESUMO

Da análise realizada aos textos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, no âmbito das funções de gestão operacional, observou-se as seguintes áreas de gestão: financeira, recursos humanos, recursos materiais e espaços, e regras e mecanismos de controlo.

O processo de análise supracitado teve como finalidade o apuramento de lógicas de acção, defendidas pela Inspeção-Geral da Educação, que reflectem diferentes perspectivas sobre o papel do gestor escolar.

Apurados e analisados os princípios, verificou-se a existência de diferentes representações quanto ao exercício de funções do chefe executivo - frequentemente concorrentes e discordantes entre si - que se inscrevem nas imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Cada uma das representações apresentadas tem na sua essência a capacidade de produzir várias lógicas de acção de acordo com princípios específicos, determinando, simultaneamente, visões estratégicas independentes e discordantes.

A existência de diferentes representações no entendimento institucional da IGE, reafirma o facto de estarmos perante uma representação tripartida do gestor escolar, composta por um efeito de hibridismo, em consequência da sobreposição das diferentes lógicas de acção.

O efeito de hibridismo vem descortinar o facto de que a função do chefe executivo prende-se a várias lógicas de acção, com medidas de influência distintas entre si, articuladas sob um mecanismo de sobreposição, que determina um efeito de mutação funcional e ideológica do papel do director.

Assim sendo, ao longo dos documentos apresentados pela IGE é possível apurar, num mesmo tópico ou discurso, a presença de princípios de acção discordantes ou até mesmo concorrentes, o que revela uma representação pluralista do referido actor.

A presença da representação do Administrador prende-se com o reforço da intervenção da tutela na actividade das escolas e no apelo à obediência às orientações legais, constituindo uma gestão fortemente centralizada na administração central. O papel do director na gestão da escola, assenta num espírito da obediência, nomeadamente, pelo exercício de estratégias de acompanhamento e do controlo do funcionamento da instituição educativa, segundo o quadro legal e técnico proposto pelo topo hierárquico.

Quanto a um discurso alusivo à imagem do Profissional, a IGE demonstra um forte investimento sob a dimensão técnica e profissionalizante do gestor enquanto professor. Aposta fortemente numa modalidade de gestão atenta às sensibilidades e recomendações patenteadas pelo corpo docente e não docente. Como também, propões a emergência da figura do líder pedagógico e educativo, enquanto responsável máximo pela gestão da margem de autonomia que os professores possuem na gestão do funcionamento da escola.

Por último, sob a imagem do Gestor, é apresentado um discurso institucional que ilustra um modelo de gestão alusivo à democratização e modernização da vida do estabelecimento de ensino. Ao longo de várias propostas, promove a figura de um gestor sensível à integração e participação da comunidade educativa na gestão das diferentes áreas da vida da escola. E ainda, propõe a inspiração do papel do director nos princípios da eficiência, eficácia, produtividade, rentabilidade e economia, revestido por um modelo de gestão de eficiência tecnocrática, para efeitos de uma maior proximidade da escola às exigências locais e nacionais e para o sucesso dos alunos.

Segundo as lógicas de acção, observadas no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação, referentes às funções de gestão operacional, é apurada a seguinte representação do papel do gestor escolar.

De acordo com a representação do Administrador, o papel do director inspira-se no ideal do funcionalismo público, fruto da necessidade que a tutela tem em constituir, nas várias escolas, uma figura que represente um elo de ligação entre os intervenientes. A presença do chefe executivo tem como atributo um papel fiscalizador, de forma a acompanhar, verificar e promover a obediência à legislação em vigor - que serve de linha de condução à gestão do funcionamento da escola -, o que depreende uma modalidade de gestão comandada à distância por parte da administração central.

Perante o referido entendimento, proposto pela IGE, observa-se uma gestão fortemente centralizadora e burocrática, que direcciona o director para a necessidade de prover um controlo sobre as seguintes áreas funcionais: distribuição de alunos, procedimentos administrativos, gestão dos recursos humanos, avaliação do pessoal

docente e não docente, gestão financeira, gestão dos recursos materiais e espaciais e, particularmente, na distribuição do serviço docente. Esta atribuição, tem como objectivo verificar a obediência às normas e regras previstas para as áreas supracitadas.

No âmbito da função de definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo em resposta ao quotidiano escolar, é proposto ao gestor escolar colocar em prática políticas e procedimentos estabelecidos pela tutela que contribuem para garantir, tanto quanto for praticável, a execução das políticas estabelecidas, a salvaguarda de bens e património, a prevenção e detecção de fraudes e erros, a precisão e plenitude dos registos contabilísticos e a preparação atempada de informação financeira fiável. O seu papel serve essencialmente para garantir a conformidade normativa da organização, da gestão e da eficácia do sistema escolar.

Relativamente à função de gestão do pessoal, definição de tarefas e características dos diferentes postos de trabalho, a IGE propõe ao director a necessidade seguir fielmente as diferentes orientações legais previstas. Nomeadamente, o conhecimento e cumprimento das recomendações legais que servem os regimes de prestação do trabalho, horários e distribuição do serviço docente.

Para a função de avaliação do pessoal docente e não docente, é reforçada a importância do chefe executivo garantir o cumprimento dos princípios e procedimentos legalmente previstos.

No que concerne à administração do orçamento da escola pelo director, a IGE entende que uma gestão financeira deverá ser em conformidade com as regras e princípios contabilísticos legalmente em vigor. A administração do orçamento deverá promover a qualidade da informação contabilística, a fiabilidade das demonstrações financeiras e a prestação de contas junto das entidades públicas competentes.

Para a gestão dos recursos materiais, é proposto ao responsável máximo da escola o acompanhamento e controlo da gestão dos recursos existentes segundo os princípios do modelo de gestão do património mobiliário e imobiliário do Estado. Deve ainda, garantir a organização e gestão funcional do capital patrimonial em obediência às orientações formais e técnicas legalmente previstas.

Por fim, no âmbito da organização e qualificação da funcionalidade dos espaços da Escola, cabe ao chefe executivo a responsabilidade de criar condições espaciais e contextuais necessárias à realização das actividades lectivas, segundo as normas regulamentares aplicáveis.

Em suma, e perante o entendimento institucional da Inspeção-Geral da Educação, é proposto ao gestor escolar um modelo de gestão racional, burocrático e, particularmente, centralizador, fortemente focalizado na obediência às normas e no exercício de um papel gestor com características inspectivas.

Da análise feita aos documentos publicados pela IGE, segundo a representação do Profissional, contempla-se a imagem de um director com uma forte componente de liderança, isto é, de líder pedagógico, de um gestor de relações e interesses entre a comunidade escolar e a escola, e como regulador da autonomia da actividade docente, nomeadamente, na gestão da vida escolar.

O seu papel de mediador e de líder tem como estratégia de acção o reforço da representação e participação da comunidade escolar, designadamente dos professores, com o objectivo de apurar as sensibilidades e recomendações propostas pelo referido corpo, e projectar uma visão de escola conjunta e articulada que seja globalmente aceite por todos.

A presença da imagem do Profissional, enquanto um líder pedagógico, sente-se nas seguintes áreas funcionais da gestão operacional: na distribuição e organização das tarefas e do serviço docente; na participação dos docentes e outros funcionários na definição e organização dos procedimentos inerentes aos respectivos modelos de avaliação; no envolvimento e participação do pessoal docente na gestão do orçamento da escola; e na gestão dos recursos materiais em função do levantamento das necessidades do pessoal docente e não docente.

No âmbito da função de gestão do pessoal, definição de tarefas e características dos diferentes postos de trabalho, a IGE salienta a necessidade do director adoptar uma postura centrada na valorização e potencialização do corpo docente, através de um

processo de gestão dos recursos humanos em concordância com as recomendações dos professores.

Quanto à função de avaliação do pessoal docente e não docente, é proposto ao chefe executivo a aplicação de estratégias para uma participação alargada da comunidade escolar e que o sistema de avaliação seja partilhado por todos. Cumprido o exposto, deverá ainda o director da escola assegurar a implementação de um sistema de avaliação aceite e validado socialmente, por todos os elementos intervenientes, independentemente da sua condição de participação.

Relativamente à função de administração do orçamento da Escola, o gestor escolar é direccionado para uma gestão financeira que envolva processos adequados de auscultação e participação de docentes e não docentes, de forma a ver resolvidos e solucionados as necessidades e exigências globalmente reconhecidas.

Por fim, no que concerne à função de gestão dos recursos materiais, a Inspeção-Geral da Educação salienta a importância do responsável máximo promover uma real integração e articulação aberta aos vários elementos da escola, designadamente, com os professores, para o desenvolvimento de uma gestão conjunta. Através deste modelo de gestão, poderá o gestor canalizar os diferentes recursos para áreas e sectores prioritários, de forma a colmatar possíveis fragilidades identificadas pela comunidade escolar.

Apesar de reduzidas o número de inferências à imagem do Profissional, a Inspeção-Geral da Educação revela uma concepção do gestor escolar centrada na captação de consensos e na promoção da participação e envolvimento da comunidade escolar, nomeadamente, dos professores.

Esta estratégia, proposta pela IGE, depreende duas possíveis análises sob a emergência da figura do gestor. A primeira, consiste na necessidade de o director se assumir como um líder, quer do corpo docente, quer do pessoal não docente, em reconhecimento e defesa dos direitos e interesses dos dois corpos. A segunda, enquanto representante das recomendações e necessidades da comunidade escolar, compete ao gestor viabilizar, simultaneamente, uma modalidade de gestão em atenção às exigências globalmente formuladas.

Por fim, segundo o entendimento da IGE, a actividade do director da escola de acordo com a imagem do Profissional, vêm reforçar a necessidade do chefe executivo se apresentar como um líder pedagógico, perante o corpo docente e não docente, mas também enquanto líder de uma organização. Apesar de reduzidas as inferências apuradas no discurso institucional, todas elas recomendam que o gestor escolar assuma competências de coordenação e articulação com a comunidade escolar, de forma a apurar interesses e recomendações que servirão de apoio a uma gestão mais consensual e centrada na actividade educativa da escola.

Por último, perante o raciocínio institucional da Inspeção-Geral da Educação, apura-se uma representação do Gestor, que importa do mundo empresarial uma imagem de chefe executivo inspirada nos princípios da eficiência, eficácia, economia, produtividade e rentabilidade, e focalizada no desenvolvimento da democratização e modernização da administração das escolas.

Ao longo dos textos analisados, a IGE recupera algum do *know how* do sector empresarial para constituir uma representação do gestor escolar, nomeadamente, aquele que permite a regulação da actividade da escola segundo os resultados a alcançar.

Perante estas ideias, este organismo recomenda o exercício de uma visão estratégica centrada na melhoria da qualidade do serviço da escola, na definição e desenvolvimento de planos de trabalho e de melhoria contínua, focalizados em estratégias fundamentais de participação e articulação transversal, e no aperfeiçoamento contínuo do desempenho de cada sector segundo as necessidades apuradas e sucesso educativo dos alunos.

Face ao supracitado, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao responsável máximo uma intervenção efectiva, inspirada na lógica do Gestor, nas seguintes áreas funcionais: na definição de regras e mecanismos de controlo; na definição das tarefas e distribuição do serviço docente; na definição e organização de um processo de avaliação de desempenho; na gestão flexível e articulada dos recursos financeiros; numa gestão eficiente dos recursos materiais; e na administração dos espaços existentes.

Na área de definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo em resposta ao quotidiano escolar, a IGE salienta de se elaborar regras e propor responsabilidades fundamentais para um correcto funcionamento do quotidiano escolar e, nomeadamente, garantir a adaptação do desempenho da escola face ao meio envolvente. Ressalva ainda, a imprescindibilidade do gestor constituir mecanismos de monitorização e dispositivos de auto-observação, com a finalidade de produzir inferências relativamente ao desempenho da escola, particularmente, no que se refere à gestão financeira, ao controlo da segurança e bem-estar da comunidade escolar e à produção de planos de melhoria.

No âmbito da gestão do pessoal, definição de tarefas e características dos diferentes postos de trabalho, é proposto ao director da escola uma estratégia de gestão de recursos humanos racional e flexível. Sob uma perspectiva de inventariação sistemática, a IGE recomenda a definição de tarefas e características para cada posto de trabalho em articulação conjunta com a comunidade escolar, e em função das necessidades da escola, do sucesso dos alunos e para a valorização técnica dos diferentes recursos humanos.

Para a função de avaliação do pessoal docente e não docente, propõe a aplicação de um sistema de avaliação receptivo à articulação e à transversalidade, para uma efectiva adaptação às características da organização. Mais sugere, que o director assegure a operacionalização de um modelo de avaliação que figure uma mais-valia para o desenvolvimento e valorização dos desempenhos docente e não docente e, por consequência, para o aperfeiçoamento da qualidade do serviço prestado pela escola.

Quanto à administração do orçamento da Escola, a Inspeção-Geral da Educação salienta a importância da gestão dos recursos financeiros disponíveis em função dos princípios da eficiência, economia e da rentabilidade. Para tal, é proposto ao chefe executivo a elaboração de um plano de orçamento que se enquadre no modelo de contabilidade pública, nos princípios supracitados e nas recomendações da comunidade escolar, de forma a garantir a execução de uma política de gestão orçamental transparente, participada e partilhada.

Face à função de gestão dos recursos materiais, a actuação do director compreende uma modalidade de gestão assente nos princípios da eficiência, eficácia e economia,

com o objectivo de serem aplicadas boas práticas de gestão dos recursos e prevenir eventuais desperdícios. Especificamente, compete ao director promover uma organização adaptada para apoio a projectos e actividades de melhoria das aprendizagens dos alunos e para a implementação de acções de melhoria ao nível individual e organizacional.

Por último, perante a organização e qualificação da funcionalidade dos espaços da Escola, a Inspeção-Geral da Educação recomenda a elaboração de um plano de intervenção sobre os espaços existentes, de forma a prever os procedimentos de manutenção e preservação, a resolução de problemas provenientes da sobreutilização e a beneficiação e qualificação destes. No que se refere à sua utilização, recomenda ainda uma gestão da utilização centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos e no apoio à implementação de acções de melhoria face ao desempenho organizacional.

Em suma, de acordo com a representação do Gestor, a IGE propõe uma gestão diferenciada, eficiente e eficaz, que garanta à instituição um desempenho centrado na melhoria dos resultados escolares e no desempenho dos discentes. Mais recomenda, uma gestão flexível, articulada e focalizada na melhoria do serviço educativo, no aperfeiçoamento do papel da escola, e na sua transformação para uma organização aprendente e integradora de melhorias.

Concluindo, a representação do director da escola segundo retórica institucional da Inspeção-Geral da Educação, no âmbito do exercício de funções de gestão operacional, apura-se um efeito de hibridismo devido à sobreposição de diferentes representações sobre o papel do gestor escolar.

Neste sentido, a imagem do chefe executivo compreende uma representação tripartida das suas funções, composta por lógicas de acção discordantes e concorrentes entre si, que se distribuem pelas representações do Administrador, do Profissional e do Gestor.

5.4 – AS FUNÇÕES DE RELAÇÕES HUMANAS

5.4.1 – MOTIVAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DO PESSOAL NA VIDA DA ESCOLA – SUBDIMENSÃO N

A função em epígrafe prende-se com o desenvolvimento de estratégias de liderança e motivacionais junto dos vários elementos da escola, focalizadas na atenção às necessidades de cada um, à sua saúde, à sua segurança e condições de trabalho em geral.

O seu exercício decorre essencialmente da necessidade de se proporcionarem oportunidades de satisfação para os diferentes membros da organização, nomeadamente, segundo duas perspectivas. A primeira, constitui-se a partir da indispensabilidade de o director promover o reforço positivo a comportamentos desejados, através da implementação de um bom sistema de incentivos. A segunda, compreende o apelo ao desenvolvimento de trabalhos que exijam discernimento e compromisso pessoal, o aperfeiçoamento máximo de competências e aptidões, a adopção de metas partilhadas e comprometidas, e o cumprimento de mecanismos de avaliação individual e organizacional de forma articulada e participada.

Assim, para uma efectiva motivação do pessoal, designadamente para efeitos de reforço à participação, salienta-se a necessidade de promover uma real implicação de todos os professores, alunos e não docentes na organização e no desenvolvimento da actividade da escola. Procurar constituir a implementação de medidas de satisfação pessoal face à valência técnica e profissional que cada elemento ocupa na organização. E, perante a condição de que a escola é um sistema aberto, instituir um conjunto de estratégias que visam o estabelecimento de contactos, a convergência de compromissos e a inclusão de todos os elementos na gestão da vida da escola.

Segundo a análise realizada às orientações da Inspeção-Geral da Educação, no quadro da presente função, apurou-se a existência de um conjunto de princípios de

acção, claramente distintos e discordantes, relativamente ao modo como o gestor promove as estratégias de liderança e motivacionais.

A partir das propostas analisadas e dos princípios a estes inerentes, foi possível constatar a presença de três lógicas de acção, claramente distintas entre si. Estas três lógicas, constituem-se nas imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Segundo os princípios intrínsecos à lógica do Administrador, a IGE orienta o gestor escolar para exercer o procedimento de nomeação segundo características técnicas específicas propostas pela tutela, para posicionamento de docentes e não docentes em cargos de proximidade funcional.

Perante a lógica do Profissional, é sugerido ao director uma estratégia de motivação que visa a reorganização da escola e das suas actividades em adequação às necessidades, interesses e expectativas do corpo docente, tendo em vista a integração e compromisso deste corpo.

Por último, no âmbito da representação do Gestor, é recomendado ao director a implementação de uma política de envolvimento para a gestão do estabelecimento de ensino alargada a toda a comunidade, destinada a construir um ideal de escola em sentido partilhado, visando, paralelamente, o aperfeiçoamento institucional e a valorização individual de cada sujeito.

Comparativamente às anteriores funções, a actual competência compreende um número reduzido de orientações focalizadas nas imagens do Administrador e do Profissional. Por oposição, verifica-se a existência de um vasto corpo de referências alusivas à figura do Gestor.

As diferenças apuradas, nomeadamente pelo reforço da imagem Gestor, devem-se essencialmente ao facto de estarmos perante um domínio de funções de carácter informal e voluntário - iluminado pelo espírito da subjectividade - e pela actual emergência de um novo paradigma da gestão e administração das escolas portuguesas - assente no reconhecimento de lideranças distribuídas e partilhadas e no desenvolvimento das novas dinâmicas organizacionais.

A análise às recomendações apresentadas pela IGE, configuradas na lógica do Administrador, apurou um conjunto de propostas que vêm orientar o director para a necessidade de identificar alguns docentes, segundo um perfil funcional pré-formatado, para ingresso em cargos funcionais de proximidade. De acordo com o referido organismo, o perfil usado como referente suporta-se nos diferentes perfis funcionais descritos na legislação em vigor.

A título de exemplo, no âmbito das Provas de Aferição a Inspeção-Geral da Educação que os professores cooptados para o exercício de funções de acompanhamento e monitorização de provas de aferição - actividade promovida pelo Ministério da Educação – deverá o responsável máximo “nomear e convocar os Professores Coadjuvantes(,) nomear e convocar os Professores Vigilantes (e) designação dos Professores Correctores e Relatores” (11.14), de acordo com os perfis funcionais descritos no estatuto.

Neste sentido, a função de motivar a participação do pessoal para a vida da escola compreende, essencialmente, a identificação de elementos com características essenciais com fim à sua nomeação pelo responsável máximo da escola, para o exercício de funções ou cargos de carácter extraordinário, de acordo com um perfil próprio instituído legalmente ou pela própria tutela.

Perante a presença de princípios de acção inerentes à imagem do Profissional, a IGE vêm orientar o director para a necessidade de promover estratégias de reorganização da actividade da escola em resposta aos interesses e expectativas apresentadas pelo corpo docente. Com esta medida de reorganização, o chefe executivo procurará garantir o compromisso e estabilidade do corpo docente, e instituir um ambiente e contexto organizacionais favoráveis para a valorização da actividade docente.

Assim sendo, é proposto ao director contemplar no “projecto curricular de escola os interesses e expectativas manifestados por pessoal docente e não docente” (12.26), na medida em que pretende desenvolver um projecto curricular em sintonia com as propostas dos dois corpos. E fomentar um conjunto de estratégias destinadas ao

“acolhimento e a integração dos novos professores” (12.54) e “desencadear acções de integração e motivação dos funcionários (...), sempre que possível, considerando as suas preferências” (12.38).

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao gestor escolar o reingresso sobre a figura de líder pedagógico e educativo. Através da qual, irá reorganizar a organização escola em sintonia com as sensibilidades e recomendações apuradas pelos diferentes corpos.

Face à existência de um conjunto recomendações iluminadas pela representação do Gestor, é proposto ao director que assuma o seu papel de líder organizacional em defesa de uma direcção estratégica, com vista ao desenvolvimento de uma escola inovadora, sustentada e moderna. Perante uma política de direcção estratégica, é salientado a necessidade de que o director recupere a competência de liderar e gerir a comunidade escolar para metas comuns, dinamizando vontades e sentidos em função das sensibilidades da organização e da melhoria do desempenho individual.

O papel do director na gestão tem como premissa a partilha de responsabilidades na administração e gestão da escola, através de estratégias de inclusão e de reforço à participação, com objectivo de constituir uma visão e sentidos comuns relativamente ao papel e missão da escola na comunidade educativa.

Neste sentido, a IGE orienta o gestor escolar para o exercício de uma “política de envolvimento efectivo da comunidade educativa na vida da escola” (1.11), assegurando uma maior “motivação e empenho do corpo docente e não docente” (1.7). O “nível de mobilização e de motivação é influenciado pelas práticas de distribuição de responsabilidades, de tarefas por diferentes pessoas da comunidade escolar” (10.7).

Para que os membros da comunidade escolar se envolvam nas novas tarefas, cabe ao chefe executivo desenvolver um conjunto de procedimentos no sentido de os mobilizar ou motivar para a relevância destas e para a sua condição de co-variáveis do clima e da satisfação com a escola (10.06).

A delegação de responsabilidades tem como pano de fundo “um conjunto de estratégias e metodologias (destinadas) a conhecer os pontos de vista dos diversos

interessados sobre a qualidade do serviço prestado” (9.103), e para assegurar um maior “envolvimento individual e colectivo de modo a desenvolver comportamentos e atitudes construtivas e responsáveis, e a apropriação de boas práticas” (10.30 e 10.70).

Assim sendo, para a Inspeção-Geral da Educação a motivação do pessoal passa pela essencialmente pela “promoção de práticas de solidariedade e de colaboração” (12.12), de forma a que os “diferentes grupos da comunidade escolar sejam valorizados e tidos em consideração na organização da vida escolar” (12.49). Através desta prática, é assegurado um “sentimento comum em docentes, não docentes e alunos, de que são membros significativos auscultados com frequência, com liberdade de expressão” (15.23), reconhecidos pelo responsável executivo e essenciais para o desenvolvimento do papel da escola.

Assim sendo, o exercício de estratégias de reforço à motivação passa essencialmente pelo “desenvolvimento de processos de participação na concepção do planeamento das acções relativas à segurança e bem-estar” (10.26 e 10.58) na “promoção de processos adequados de auscultação e participação de docentes e não docentes na gestão financeira” (9.61), e no “estabelecimento de estruturas organizacionais responsáveis pela elaboração e divulgação de regras para garantir a integridade física dos diferentes utilizadores” (10.29). Tais estratégias têm como objectivo garantir que “os responsáveis da escola e das diferentes estruturas conheçam bem a sua área de acção, assumam uma actuação estratégica e que, essencialmente, estejam motivados” (14.37).

O director ao assegurar uma política de envolvimento de toda a comunidade escolar, focalizada em estratégias de motivação e inclusão de docentes, não docentes e discentes, simultaneamente, garante a construção de uma escola em sentido partilhado, integradora e potencializadora de sucessos individuais e organizacionais.

Para uma efectiva integração nas diferentes dinâmicas organizacionais e, designadamente, na construção de um projecto comum e partilhado, a IGE salienta a necessidade de “os objectivos e valores serem estabelecidos em processos participados, envolvendo, nomeadamente, os órgãos de gestão da escola, os departamentos e os serviços” (10.32). Envolvida a comunidade escolar, deverá o chefe executivo promover “uma estratégia de promoção dos objectivos e valores bem definida por parte dos

responsáveis pela gestão escolar” (9.23), garantindo “condições para uma efectiva partilha e compreensão dos objectivos (da escola)” (9.3). Assim sendo, “docentes, não docentes, (...) e alunos devem apresentar um bom entendimento dos objectivos da escola, (o que comprova a) participação na sua definição” (9.16), para que “os objectivos e valores sejam claros, partilhados e divulgados” (10.15) aos olhos de toda a comunidade.

Em resposta aos objectivos e valores definidos pela comunidade, cabe ao director “estabelecer planos de acção que respondem aos objectivos traçados, definir e delegar responsabilidades e funções, definir e distribuir tarefas, e estabelecer calendários de execução e estruturas organizacionais adequadas” (10.61). Simultaneamente, reforça a “participação dos diversos actores na definição das prioridades e das actividades” (14.17), nomeadamente “na elaboração do projecto curricular” (12.5), garantindo a continuidade de uma política de envolvimento efectivo da comunidade educativa na vida da escola.

Paralelamente, é proposto ao responsável executivo a aplicação de mecanismos de monitorização e de discussão dos resultados, focalizados para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional, e o reforço da participação dos alunos na vida escolar.

A aplicação de mecanismos de monitorização tem como base uma actividade de auto-avaliação, a nível individual e institucional, que “envolve a criação de dispositivos de controlo e de recolha de dados, de análise, de divulgação e de discussão, sobretudo com todos os que tiveram responsabilidades na gestão e execução dos diferentes processos” (10.12).

Para a execução desta actividade é recomendada a integração do maior número de “docentes, não docentes e alunos (...) nas actividades de auto-avaliação” (9.37), para uma “recolha e análise conjunta de toda a informação relevante” (9.82). Para que este processo se concretize de forma eficiente e eficaz, a IGE propõe ao gestor escolar que “o papel dos docentes e não docentes no processo de auto-avaliação esteja bem definido e seja do seu conhecimento” (9.73).

Face à implementação das medidas supracitadas e a integração da comunidade escolar nas suas actividades, estão reunidas as condições para efeitos de “desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico” (9.1), e simultaneamente, para uma “cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados” (9.2).

Assim sendo, compete ao gestor escolar promover uma modalidade de “auto-avaliação participada, que envolva activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria” (14.45) do desempenho da escola e de cada indivíduo.

Para uma efectiva modalidade de auto-avaliação participada, é proposto ao chefe executivo “envolver sistematicamente os docentes e não docentes na avaliação dos resultados educativos” (9.95), na “análise dos pontos fortes e fracos dos resultados obtidos” (10.90) e “na concepção dos planos de acção de melhoria” (9.38). Relativamente ao pessoal discente, é recomendado um maior “envolvimento (dos alunos) na tomada de decisões sobre a vida e o trabalho da escola” (12.48), para uma “participação (mais) activa na construção e na prática de regras de convivência, com vista à promoção da autonomia e da educação para a cidadania” (15.53), e a atribuição de “responsabilidades concretas na vida da escola aos alunos” (14.2).

Tendo em vista um maior envolvimento do corpo discente, é sugerida a execução de “estratégias formativas junto dos delegados de turma, que respondam à sua vontade de maior participação dos alunos nas decisões da escola” (15.24) e o apoio para constituição de uma “Associação de Estudantes com responsabilidades ao nível das estratégias de acção junto dos alunos” (16.7).

Em suma, segundo a Inspeção-Geral da Educação o exercício da função em referência, segundo a lógica de acção do Gestor, tem como finalidade reforçar a motivação de docentes, não docentes e discentes, através de uma política de envolvimento efectivo da comunidade educativa na gestão da vida da escola

Perante os docentes e não docentes compete ao director o reforço da sua participação na construção de uma escola em sentido partilhado. Procurar envolvê-los

na aplicação de mecanismos de monitorização, na discussão dos resultados e na elaboração de propostas/planos de melhoria, com o objectivo de promover uma cultura de aperfeiçoamento institucional e uma cultura de qualidade, exigência, responsabilidade e de atitude crítica

Relativamente aos alunos, é salientada a necessidade do gestor escolar promover uma maior integração e envolvimento dos discentes na tomada de decisões sobre a vida e o trabalho da escola. Promover a valorização da figura do delegado de turma e apoiar a constituição de associações de estudantes. De forma, a incluir e responsabilizar o corpo discente para a valorização da escola e para um maior empenhamento no seu percurso escolar de sucesso.

Concluindo, a análise às orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação no âmbito da função supracitada, apurou a existência de três lógicas de acção, compostas por princípios distintos, que se distribuem nas imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Perante a representação do Administrador, é proposto ao gestor escolar a identificação de professores que preenchem um perfil funcional legalmente pré-estabelecido, por recurso à figura da nomeação, com fim ao exercício de funções e cargos de proximidade funcional.

No que se refere à presença da imagem do Profissional, o responsável máximo é orientado para o retoma da figura de líder pedagógico e educativo, para efeitos de integração e reforço à participação do pessoal docente e também não docente, nomeadamente no levantamento de recomendações e necessidades, de forma a construir uma escola mais coesa, equilibrada e tecnicamente comprometida.

Por último, sob a luz da imagem do Gestor, é recomendado ao director o exercício de uma política de reforço à participação, nomeadamente, no envolvimento dos diferentes actores na gestão da vida escolar, tendo em vista a construção de uma escola em sentido partilhado e o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional, de qualidade, responsabilidade e auto-crítica.

Por fim, quanto à presença de um número alargado de referências afectas aos princípios de acção assentes na imagem do Gestor, conclui-se que o papel do actual responsável executivo assenta, essencialmente, num modelo de gestão flexível. Assim, o seu papel tem como premissa o desenvolvimento de uma liderança partilhada e distribuída, a promoção de estratégias de envolvimento e de participação crítica de toda a comunidade educativa, e o reforço da democratização da gestão da vida da escola.

5.4.2 – DEFINIÇÃO DE PLANOS DE FORMAÇÃO PARA A MELHORIA DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL - SUBDIMENSÃO O

A definição de planos de formação para a melhoria da competência do pessoal docente e não docente tem por objectivo melhorar o desempenho dos recursos humanos, como também, o funcionamento dos serviços e diferentes órgãos da escola.

A sua execução passa, essencialmente, por uma política e respectivos meios para o desenvolvimento de formação, nomeadamente, em resposta às necessidades dos vários elementos no exercício das suas funções, e em solução das fragilidades/pontos fracos da própria escola.

A definição de um plano de formação constitui um factor essencial para uma política de formação sustentável, devendo este assegurar a melhoria do desempenho profissional dos docentes e não docentes, a actualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos respectivos conhecimentos, competências e capacidades.

Este documento reveste-se de particular importância na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao seu funcionamento e aos resultados obtidos.

Para a Inspeção-Geral da Educação a definição dos planos de formação tem por necessidade a intervenção do gestor escolar na conceptualização e organização de uma

política de formação, constituída para responder às exigências essenciais e estruturantes que afectam o desempenho da escola e dos seus respectivos recursos humanos.

A análise realizada às orientações apresentadas pela IGE, no âmbito da função em referência, identificou a presença de três estratégias de acção distintas quanto ao papel do director no âmbito da definição dos planos de formação.

A primeira, iluminada pelos princípios do Administrador, propõe ao chefe executivo uma atitude com características funcionais e legalistas, designadamente, na elaboração dos planos de formação. Após verificada a legalidade e adequação dos planos, é recomendada a sua configuração em resposta às necessidades da escola e dos próprios recursos humanos.

A segunda, assente na imagem do Profissional, salientada a necessidade do director elaborar de um plano de formação que responda às recomendações e necessidades de docentes e não docentes, em resultado da estreita colaboração e participação dos professores na definição deste.

Por último, em sintonia com os princípios da representação do Gestor, é proposto ao director a elaboração de um plano de formação que resulta da relação entre as necessidades individuais e colectivas, e o desenvolvimento de acções de melhoria no âmbito do serviço a prestar pela escola. Para a constituição deste plano, a IGE recomenda o envolvimento da comunidade escolar e a sua adequação às exigências de ordem local e nacional.

No âmbito da representação do Administrador, o gestor escolar é orientado para garantir o “cumprimento das disposições legais relativas à obtenção da formação contínua certificada” (3.7). Neste sentido, deverá o chefe executivo definir um plano de formação adequado às orientações regulamentares, nomeadamente, quanto à validade da certificação das formações a exercer.

Mais ainda, o gestor escolar deverá elaborar um plano de formação que contemple as necessidades do pessoal e da própria organização e as várias obrigações legalmente previstas.

Relativamente às orientações apresentadas pela IGE assentes na lógica do Profissional, é reforçada a ideia junto do director de que “o desenvolvimento profissional dos recursos humanos é parte das prioridades dos planos de acção de melhoria” (9.56). Devendo para tal, apurar-se o “conhecimento das necessidades dos seus recursos humanos em matéria de segurança e bem-estar, tendo em vista (...) a implementação de acções de sensibilização e de formação” (10.55).

Neste sentido, a elaboração do plano de formação pelo director tem como objectivo “assegurar uma formação interna conducente à preparação dos seus profissionais e à superação das suas dificuldades, tendo em consideração o levantamento das necessidades de formação do pessoal” (12.37). Para o director da escola “as prioridades nos planos de acção têm em conta as necessidades de desenvolvimento profissional” de docentes e não docentes (9.55), através do “acesso a formação adequada às suas necessidades” (9.51).

Concluindo, a elaboração de planos de formação resulta de uma política de formação assente no apoio e no desenvolvimento do pessoal, em função das suas recomendações e necessidades para efeitos de valorização e potencialização das competências, capacidades e atitudes técnicas.

Quanto às recomendações iluminadas pela representação do Gestor, é proposta uma política de formação assente no desenvolvimento profissional e no planeamento de acções de melhoria, de forma a constituir uma “formação centrada na escola” (12.10).

A implementação desta política deve, essencialmente, a uma “relação entre o desenvolvimento profissional e o planeamento das acções de melhoria” (9.8), para que os diferentes planos de formação se constituem enquanto “medidas adequadas para (o desenvolvimento de estratégias) de acção de melhoria” da escola (9.36).

Para a definição do plano de formação, é recomendada a utilização dos resultados (da auto-avaliação), para efeitos de selecção das “prioridades a contemplar nos planos de (formação) (...), (atendendo ao facto de que estas devem estar) claramente relacionadas com o apoio e a melhoria da aprendizagem dos alunos e com a maximização dos resultados educativos” (9.90 e 9.105).

É proposto ao gestor a implementação de um plano de formação assente na “organização eficaz das actividades de desenvolvimento profissional, tendo em linha de conta as necessidades individuais e de melhoria da escola” (9.50). É um plano que “assegure uma formação (...) conducente à preparação dos seus profissionais e à superação das suas dificuldades, tendo em consideração a actividade escolar e as acções de melhoria do seu desempenho” (12.36), como também, “as competências dos próprios recursos humanos da escola” (9.52).

Para a Inspeção-Geral da Educação é imprescindível o facto de que “as prioridades do desenvolvimento escolar e dos planos de (formação) serem coerentes com os objectivos da escola” (9.28), devendo para tal - o responsável executivo - definir um plano de formação em função “do contexto interno e das respostas educativas do próprio estabelecimento de ensino, no uso das suas margens de autonomia que dispõe, através de um programa contínuo e sistemático de formação de professores” (15.15) e de não docentes.

A título de exemplo, cabe ao chefe executivo propor no plano de formação a “promoção de acções de formação e de sensibilização diferenciadas (cursos, seminários, debates, exposições) para diferentes grupos de destinatários” (10.45); “acções de formação centradas no desenvolvimento profissional dos docentes nas respectivas áreas científicas e didácticas” (14.07); e “a frequência de acções de formação em áreas e abordagens educativas inovadoras” (15.45).

No âmbito da actividade formativa e informativa a prestar junto da comunidade educativa, a Inspeção-Geral da Educação recomenda a “divulgação do conhecimento útil a toda a comunidade (...), para melhorar o nível de consciência dos direitos e deveres em matéria de segurança e bem-estar, nomeadamente, relativo ao direito de informação sobre os riscos para a saúde e a segurança, sobre medidas preventivas, primeiros socorros e procedimentos de emergência e sobre formação especializada, bem como, relativo ao dever de cooperar activamente na aplicação das medidas de prevenção, seguindo instruções de acordo com a formação recebida, e de zelar pela sua segurança e saúde e pela dos seus parceiros/colegas” (10.44); no âmbito da actividade da prevenção e segurança pública promover actividades de formação que visa a “instrução e treino da comunidade educativa, realizando, nomeadamente, exercícios de

evacuação em caso de incêndio e de sismo (com ou sem simulacro) e acções de instrução e treino sobre, por exemplo, primeiros socorros, manuseamento dos meios de primeira intervenção, manuseamento de materiais e substâncias laboratoriais e utilização dos sistemas de alarme e alerta existentes” (10.75).

Por último, para o pessoal não docente, compete ao director da escola “promover acções de sensibilização e formação que enquadraram a modernização dos serviços administrativos e a melhoria da sua capacidade de resposta” (15.39).

Em suma, é recomendado ao gestor escolar a elaboração de planos formação centrada numa política de formação que combine o desenvolvimento profissional (formação) e o planeamento das acções de melhoria, devendo o referido plano resultar das necessidades individuais do pessoal em geral e da melhoria do desempenho da escola, nomeadamente, para o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Face ao exposto, para a Inspeção-Geral da Educação a elaboração a função de definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional compreende princípios inerentes às lógicas de acção do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Sob a representação do Administrador, é proposto ao responsável da escola a definição de um plano de formação em sintonia com as normas em vigor, designadamente, quanto à validade da certificação e à adequação do plano às necessidades da escola.

No âmbito da lógica do Profissional, a elaboração do plano de formação tem como prioridade o desenvolvimento profissional, em primeira instância, dos docentes e, seguidamente, do restante pessoal, em função das várias recomendações e necessidades propostas, e tendo em vista o reforço técnico da sua actividade.

Por último, perante a imagem do Gestor, o chefe executivo é orientado para a definição de um plano de formação que contemple as necessidades e fragilidades dos recursos humanos e a melhoria do desempenho da escola.

5.4.3 – GESTÃO DOS CONFLITOS - SUBDIMENSÃO P

A actividade do director no âmbito da gestão dos conflitos consiste na resolução de problemas e conflitos através de mecanismos de cooperação e articulação interna e externa, que passa pela condução de reuniões, negociações, arbitragem e conciliação. O recurso a estes mecanismos tem como objectivo garantir a continuidade de um clima de tranquilidade e de respeito interpessoal e a obtenção de contributos para a melhoria da escola enquanto organização.

Partindo do princípio de que o conflito é um elemento integrante da vida de uma organização democrática e dinâmica como a escola, cabe ao gestor gerir, prevenir e atenuar o nível e a amplitude dos conflitos, recorrendo a estratégias que visam a estabilidade, a cooperação e a colaboração entre os diferentes intervenientes. Mediante a aplicação destas estratégias estão reunidas as condições para uma gestão assertiva de situações de conflitos, aplicáveis aos mais diferentes campos de actuação, tirando daí todas as vantagens possíveis para a escola e para a sua própria missão.

Para a Inspeção-Geral da Educação a gestão de conflitos passa, essencialmente, pelo desenvolvimento de estratégias de incentivo ao desenvolvimento de um clima de respeito e de tranquilidade, através de mecanismos de cooperação interna e na resolução imediata dos problemas, de forma saudável e sensata.

Dado à referência subjectiva da própria função e, designadamente, do entendimento supracitado, as orientações descritas pela IGE conferem uma lógica de acção dominada unicamente pela representação do Gestor.

Em concordância com os princípios de acção do Gestor, a IGE orienta o director para uma modalidade de gestão que visa, essencialmente, o desenvolvimento de dinâmicas que incentivam o relacionamento interpessoal e de cooperação, o reforço de

estratégias centradas na valorização da solidariedade, da responsabilidade e da convivência democrática.

Para uma efectiva gestão de conflitos é proposto ao chefe executivo uma gestão centrada em mecanismos de cooperação e articulação interna e externa (16.17), tendo por referência um “ambiente de disciplina e tranquilidade” (12.13), através “de acções que incentivam o relacionamento interpessoal e a cooperação entre os diferentes grupos, nomeadamente docentes e não docentes” (12.52), assentes em “práticas de colaboração e respeito solidário” (12.51).

Salienta ainda, a necessidade de se definir um “código de conduta que, explícita ou implicitamente, contribui para um clima tranquilo e propício à aprendizagem” (14.04), resultante de “momentos de reflexão dos diferentes grupos sobre o ambiente e a conduta pessoal” (12.55). Com a sua aplicação, poderá o director “cultivar nos alunos e em todos os que trabalham na escola o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade, a responsabilidade pelo bem-estar dos outros e a convivência democrática” (14.03) e, nomeadamente, “estimular o relacionamento e a cooperação entre crianças/alunos e destas com os adultos” (16.17 e 12.50).

Face a um segundo quadro de orientações, a Inspeção-Geral de Educação reforça a urgência do gestor escolar em “encarar os problemas relacionados com o comportamento e disciplina (...) de forma saudável e sensata, confiando e elogiando a actuação consciente e consistente de professores e funcionários nesta matéria, valorizando o seu pessoal envolvimento na pacificação e na procura de soluções para (os momentos) de conflito” (15.19).

As situações de “problemas relacionais e de comportamento pessoal deverão ser alvo de (uma atenção acrescida) por parte do responsável, (recorrendo a) estratégias de superação de dificuldades para lidar com os problemas de disciplina cuidadosamente e com autoridade” (12.56). A título de exemplo, cabe ao director da escola definir e coordenar estratégias para “agarrar os alunos mais desintegrados, algo que só é possível através de uma intervenção continuada no tempo, guiada por muita dedicação e grande habilidade” (15.20) em colaboração com os demais intervenientes.

Resumidamente, para a IGE a gestão de conflitos consiste no desenvolvimento de mecanismos de cooperação e articulação interna e externa, necessários para defender um clima de tranquilidade e de respeito interpessoal e a obtenção de contributos para a melhoria da escola enquanto organização.

Concluindo, as orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação no âmbito da função em epígrafe suportam-se nos princípios gerais da lógica de acção do Gestor.

Dada a emergência de um novo paradigma na gestão e administração das escolas, impulsionador de uma efectiva democratização e modernização da gestão escolar, a IGE propõe ao director a implementação de uma gestão de conflitos integrada e cooperativa, que seja capaz de gerir o seu posicionamento e a mediação de situações de conflito, tirando daí todas as vantagens possíveis para a melhoria do desempenho da organização escola.

5.4.4 – DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO - SUBDIMENSÃO Q

A função de difusão da informação consiste em assegurar uma efectiva disseminação da política do estabelecimento de ensino e das notícias relacionadas com actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, recorrendo a um canal de comunicação bi-direccional.

O exercício desta função passa essencialmente por estratégias de comunicação destinadas a partilhar a política de acção da organização, os seus pontos de vista e, simultaneamente, compreender os pontos de vista dos outros.

O seu processo de comunicação está submerso em estratégias que visam a difusão, a partilha e cooperação entre o responsável da escola e os restantes intervenientes, com

a finalidade de garantir uma eficaz comunicação e compreensão dos princípios e valores, dos objectivos e das metodologias que constituem a actividade da escola.

O papel do gestor escolar deve promover uma divulgação e partilha de informação eficiente e eficaz, assente na capacidade de constituir uma filosofia de escola canalizadora de sinergias e de entendimento mútuo, destinado à concretização de uma visão e sentido comuns relativamente à missão da escola.

A análise às orientações produzidas pela Inspeção-Geral da Educação, no quadro da função em referência, vêem propor diferentes formas quanto ao modo do gestor escolar difundir a informação. Segundo as recomendações analisadas foram apurados princípios orientadores inerentes às imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

No quadro da representação do Administrador, é proposto ao director uma estratégia de difusão centrada na partilha dos principais normativos em vigor, dos vários pressupostos legais recentemente actualizados e das orientações técnicas prestadas pela tutela e outros organismos desconcentrados.

No âmbito da representação do Profissional, é reforçada a necessidade do chefe executivo promover a divulgação de informação de ordem técnico-científica e do domínio da actividade docente.

Por fim, no quadro da lógica do Gestor, é recomendada a divulgação e partilha da própria política educativa da escola, dos seus princípios e objectivos, das actividades e dinâmicas instaladas e de informações relacionadas com o desempenho e organização da instituição.

De acordo com as orientações da Inspeção-Geral da Educação, assentes na representação do Administrador, é proposto ao gestor escolar “a divulgação e a observância (das) normas e regulamentos” (10.05) responsáveis pela orientação da actividade da escola e do seu pessoal e a “comunicação das respectivas atribuições” (11.17 e 11.18). Por exemplo, no âmbito a IGE recomenda a afixação de informação relativamente a procedimentos a aplicar nos exames (11.21) de acordo com as portarias e normas previstas.

Face ao exposto, a actividade do gestor escolar no âmbito da representação do Administrador consiste, essencialmente, na difusão da legislação em vigor e outras orientações técnicas formais remetidas pela tutela e suas estruturas. Ao longo das notas supracitadas, apurou-se ainda um reforço por parte da IGE para que o director cumpra a presente estratégia, de forma a assegurar a obediência às diferentes normas e orientações aplicáveis.

Perante o domínio da imagem do Profissional nas orientações da Inspeção-Geral da Educação, a divulgação de informação consiste na apresentação de “orientações dirigidas aos docentes e não docentes de carácter específicas e práticas” (9.69), ou na valorização “dos contributos individuais e de grupo de iniciativa do pessoal docente junto da comunidade educativa” (12.39).

As recomendações da IGE vêm repor uma estratégia de valorização da actividade docente através da publicitação das suas práticas e contributos técnicos e, nomeadamente, no acompanhamento ao seu desempenho. Relativamente ao pessoal não docente, a estratégia consiste na divulgação de orientações e de recomendações determinantes para o exercício das suas funções, tendo em vista a melhoria do seu desempenho.

Neste sentido, o papel do director no âmbito da representação do Profissional compreende uma estratégia de divulgação de informação assente na valorização e na orientação técnica, destinada ao corpo docente e não docente.

Quanto ao domínio da imagem do Gestor, segundo a IGE cabe ao gestor a divulgação e partilha dos princípios e objectivos da política educativa da escola, apresentar informações para uma maior participação dos diferentes intervenientes, e prestar recomendações para a melhoria da qualidade do serviço.

A “divulgação dos objectivos e valores” (9.5), serve a garantia da compreensão, clareza e partilha por todos os elementos da comunidade educativa (10.16 e 12.29), através de “uma estratégia de promoção e divulgação dos objectivos e valores inerentes ao desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar” (10.35). “Os objectivos após estarem claramente definidos e deverão ser comunicados aos diversos elementos

da comunidade educativa” (9.12), mediante o recurso a “publicações escolares (ex.: guias informativos para os encarregados de educação e para os alunos) e outros documentos e suportes de comunicação, tais como a página da escola na Internet” (9.20).

Para um exercício efectivo e eficaz desta função a IGE imputa ao director a indispensabilidade de “comunicar os princípios, objectivos e metodologias da organização escola, no interior da comunidade escolar, (...), divulgando informação e promovendo o debate que conduza às decisões necessárias” (15.42).

Atendendo a uma maior participação da comunidade educativa, deve ainda o gestor escolar “criar canais de comunicação, divulgação e informação interna, para incentivar e facilitar a participação dos membros da comunidade educativa” (10.67), assegurando por si “a qualidade da documentação disponibilizada a toda a comunidade educativa” (15.54). Face a uma efectiva participação deve “dispor de sistemas de informação, divulgação e comunicação abertos, de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e acções, divulgando e informando à comunidade educativa, os pais e os encarregados de educação” (10.79), e assegurar a “adopção de sistemas de comunicação com os encarregados de educação (...) que garantem a transmissão e a recolha da informação” em tempo real (12.64).

Para uma efectiva qualidade da informação a divulgar, deverá o chefe executivo “demonstrar que tem dispositivos de recolha de dados e de análise tendentes ao conhecimento de todos aqueles que têm interesse nas actividades da escola, na área da segurança e bem-estar, etc.” (10.48), permitindo a “divulgação, de diferentes formas, de informação recolhida e tratada, para conhecimento e debate, envolvendo diferentes destinatários” (10.89).

Neste contexto, a Inspeção-Geral da Educação salienta a “divulgação de conhecimento útil a toda a comunidade educativa, para melhorar o nível de consciência dos direitos e deveres em matéria de segurança e bem-estar, nomeadamente, relativo ao direito de informação sobre os riscos para a saúde e a segurança, sobre medidas preventivas, primeiros socorros e procedimentos de emergência e sobre formação especializada, bem como, relativo ao dever de cooperar activamente na aplicação das medidas de prevenção...” (10.43), e a “disposição de informação de segurança afixada,

nomeadamente, de instruções para utilização de material e equipamento específico (nos laboratórios, nas oficinas, nos espaços desportivos), de informação relativa às entidades responsáveis pelos equipamentos desportivos, ao número nacional de socorro, etc.” (10.73).

Quanto à divulgação de informação destinada a promover a melhoria da qualidade do serviço, a IGE aconselha ao responsável máximo “uma difusão ampla de orientações sobre práticas e padrões de qualidade a atingir nos processos estratégicos” (9.68), “dirigidas aos docentes e não docentes (...) com o intuito de assegurar, de um modo consistente, um desempenho de elevada qualidade em todos os sectores de pessoal e na escola em geral” (9.70), garantindo simultaneamente o “acesso a dados relevantes e aos indicadores de qualidade do desempenho” (9.96).

Face a uma efectiva participação da comunidade escolar no tratamento e discussão de informações relevantes destinadas a aperfeiçoar o desempenho da escola, “docentes e não docentes irão ter em conta as recomendações provenientes do exterior para a melhoria da qualidade do serviço prestado” (9.88) e, nomeadamente, a compreensão dos objectivos das actividades da escola e a tomada de consciência dos limites temporais para a sua realização (9.91).

Por exemplo, de acordo com as recentes orientações da tutela – no âmbito do Plano Nacional de Leitura, das Ciências Experimentais e das Tecnologias de Informação e Comunicação – divulga as diferentes propostas para cada área específica “como a leitura, o ensino experimental, ou as tecnologias de informação, incentivando ao desenvolvimento de um trabalho diversificado, coerente e inovador na valorização das competências, ou saberes em uso, e das atitudes face à escola e às aprendizagens, procurando envolver os vários ciclos e turmas” (15.11).

Em suma, de acordo com a lógica do Gestor o exercício da função em epígrafe pressupõe a divulgação dos principais ingredientes que determinam a política educativa da escola, de forma a garantir uma clara compreensão e o debate que conduza às decisões necessárias, e a difusão de informações, orientações e projectos destinados à melhoria da qualidade do serviço prestado.

Segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da função de difusão da informação, determina-se a presença de lógica de acção tripartida, assente nas imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Através da imagem do Administrador, a difusão de informações prende-se com a publicitação das normas e orientações técnicas formais, apresentadas pela tutela, destinada a uma exímia obediência por parte da comunidade escolar.

No âmbito da representação do Profissional, o papel do gestor escolar serve, essencialmente, uma estratégia de divulgação de informação assente na valorização e na orientação técnica, e no reforço ao compromisso e colaboração do corpo docente e não docente.

Por fim, sob a lógica do Gestor, a disseminação de informações tem como finalidade a divulgação dos princípios e objectivos que determinam a política educativa da escola, pressupõe uma estratégia para uma clara compreensão e debate que conduza às decisões necessárias, e a difusão de informações, orientações e projectos destinados à melhoria da qualidade do serviço prestado.

5.4.5 – PROMOÇÃO PARA A CONSTITUIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DE PROJECTOS - SUBDIMENSÃO R

Um dos pilares essenciais de uma gestão realmente participativa e flexível concerne no desenvolvimento de projectos, que vão dar forma a um poder colegial de animação e manifestação de vontades, constituindo um acordo racional entre os diferentes actores da escola.

A procura destes acordos tem por base uma lógica de concertação, focalizada na operacionalização de projectos e em nome de um bem comum que serve a escola, mediante estratégias de articulação e de desenvolvimento de processos negociação, que poderão caracterizar-se, simultaneamente, como cooperativos e/ou conflituais.

A actuação do gestor escolar que tenha por objectivo promover a constituição e operacionalização de projectos, tem por pressuposto o alargamento dos poderes e autonomia aos membros da escola, constituir uma organização interna menos fragmentada e mais coerente, a abertura da escola à sociedade, e a necessidade de programar e planificar as evoluções.

A modalidade de trabalho por projecto, para além do factor agregador e de coesão, vem propor um conjunto de estratégias que visam a luta contra o insucesso escolar, a procura de eficiência e eficácia, o desenvolvimento de processos participativos e a introdução de uma nova organização. Esta organização, por um lado, representa uma forte ruptura com uma lógica de administração uniforme assente em normas de instrução e, por outro, vem reconhecer a existência de tensões, de exigências diferentes, de uma complexidade organizacional composta por múltiplas interacções.

Resumidamente, o exercício desta função tem como finalidade promover a organização de estruturas e procedimentos articulados e coesos, que se materializam em projectos, promover capacidades de coerência para fomentar, coordenar e organizar um processo de evolução e, simultaneamente, introduzir rupturas em relação a um modelo burocrático e vertical.

Para a Inspeção-Geral da Educação, a atitude do director da escola perante a função de promover a constituição e operacionalização de projectos, passa, essencialmente, por duas lógicas acção: a do Administrador e a do Gestor.

Segundo a lógica do Administrador, o exercício da referida função tem como objectivo garantir a implementação e reconhecimento de projectos propostos pela tutela. O papel do director serve, essencialmente, uma perspectiva de controlo face ao correcto cumprimento das orientações legalmente estabelecidas, na obediência técnica perante sua implementação e, por fim, na supervisão e prestação de contas dos resultados atingidos.

No âmbito da representação do Gestor, a atitude do responsável da escola é orientada para uma postura pró-activa e promotora face à elaboração de projectos. O chefe executivo procurar através da sua composição o desenvolvimento de

procedimentos que visam a melhoria dos serviços prestados pela escola e a implementação de estratégias de reforço à participação da comunidade em geral.

De acordo com as orientações da Inspeção-Geral da Educação, no quadro da imagem do Administrador, o director tem como função promover a “participação em projectos dos programas Ciência Viva, rede nacional das Bibliotecas Escolares, Escolas Promotoras da Saúde, TIC ou outras iniciativas semelhantes” – projectos constituídos e promovidos pela tutela e que reportam-se a suporte legal. Serve ainda, a responsabilidade de acompanhar a sua execução (14.43), nomeadamente, a identificação do “total de turmas que são constituídas ao abrigo de outros projectos, incluindo TEIP, e registar, em observações, o nome dos projectos e a legislação aplicável e os resultados atingidos” (7.25).

Ainda que reduzidas, as orientações da IGE vêm reforçar a necessidade do director garantir a implementação de alguns projectos elaborados pela tutela, designadamente, aqueles que foram alvo de projecção nacional. Cabendo ao chefe executivo, de acordo com o enquadramento legal, o exercício e a viabilidade destes programas e a sua integração na política educativa da escola e, por consequência, no seu projecto educativo.

Sem menosprezar o papel de regulador e “amigo crítico” da IGE, verifica-se, ainda que por inferência, uma estratégia de publicitação e viabilização forçada dos programas compostos pela administração central. Junto dos chefes executivos a Inspeção-Geral da Educação reforça a imprescindibilidade das medidas destes projectos, e apela à mobilização da escola sob os seus pressupostos e princípios.

Neste sentido, apura-se por parte deste organismo uma agenda marcada por estratégias de recentralização, designadamente, pela promoção da actividade “curandeira” da administração central em socorro às sensibilidades e especificidades das escolas. No mesmo quadro, o papel do director é encaminhado para garantir a obediência às orientações legais e técnicas previstas, assumindo claramente uma atitude com características inspectivas, de forma a assegurar o cumprimento exímio da prescrição proposta pela tutela.

Quanto à influência da representação do Gestor, a IGE propõe ao director uma postura pró-activa, concentrada na “capacidade de usar a autonomia de que dispõe para organizar uma estrutura escolar integradora de iniciativas e projectos diversificados” (15.52). Salienta ainda, a imprescindibilidade do gestor assegurar o “desenvolvimento de projectos de melhoria que envolvam os agentes escolares e que fixem metas de sucesso e de redução do abandono escolar” (1.06 e 1.22), a “adesão a programas e projectos lançados por outras entidades, da partilha e delegação de responsabilidades, do desenvolvimento de acções de avaliação dos aspectos de contexto externo e interno, da monitorização dos processos e da avaliação de resultados” (10.39).

O exercício desta função compreende uma atitude de “valorização e reconhecimento de (diferentes) iniciativas promotoras, (por exemplo) na segurança e bem-estar, nomeadamente, as que se referem à melhoria da qualidade do ambiente escolar (campanhas de embelezamento da escola) na preservação do património escolar (levantamento de diverso tipo de material e equipamento e sua catalogação, etc.) e em outras campanhas de promoção da escola” (10.40).

Assim sendo, cabe ao director promover “o desenvolvimento de projectos pluridisciplinares, com envolvimento dos alunos (desde a concepção à comunicação de resultados)” (12.71) e a implementação de “grandes e pequenos projectos mobilizadores para novas áreas do conhecimento e das expressões artísticas e desportivas” (15.03).

Para uma constituição eficiente e eficaz de projectos transversais, deverão “realizar-se reuniões de coordenação e análise do desenvolvimento dos processos estratégicos com os responsáveis pelas acções e actividades” (10.85), perante uma atitude de “abertura à inovação e à capacidade de mobilizar os apoios necessários para tornar consistente (e sustentável a execução do projecto)” (14.40).

Em suma, a acção do director da escola serve a constituição e operacionalização de projectos que viabilizem a melhoria do serviço a prestar pela escola, nomeadamente, o sucesso educativo dos alunos, através de estratégias de reforço à mobilização, participação e inovação, para a composição de projectos alargados e pluridisciplinares.

A representação do gestor escolar segundo o quadro de orientações propostas pela Inspeção-Geral da Educação determina, por um lado, um chefe executivo iluminado pela lógica do Administrador, comprometido com a implementação de projectos elaborados pela própria tutela. O seu papel serve para efeitos de controlo e supervisão relativamente à obediência técnica e normativa na implementação destes projectos, e na prestação de contas junto da administração central.

Por outro lado, sob a influência da representação do Gestor, revela um director que promove a constituição e operacionalização de projectos tendo por base o alargamento dos poderes e autonomia aos membros da escola. A sua pretensa serve, essencialmente, o reforço da mobilização e contributo da comunidade educativa, constituindo uma organização interna menos fragmentada e mais coerente e aberta à sociedade.

Perante os factos recolhidos que suportam cada representação, apesar de ter sido apurado um discurso marcado por uma agenda de recentralização, apurou-se por parte da Inspeção-Geral da Educação um forte apelo a uma nova modalidade de gestão, que protagoniza novas práticas organizacionais de gestão flexível, que tem por base o alargamento dos poderes e autonomia da comunidade escolar e não escolar. Com este novo modelo, a IGE vem propôr ao gestor escolar a constituição de uma escola menos fragmentada e mais coerente, cada vez mais aberta à sociedade e concentrada na melhoria do seu desempenho, nomeadamente, pelo reforço da eficiência dos processos e eficácia dos resultados.

5.4.6 – EXERCÍCIO DA AUTORIDADE HIERÁRQUICA – SUBDIMENSÃO S

O exercício da autoridade hierárquica consiste na implementação de uma cultura de respeito pela competência e conhecimento, ou pela matéria regulamentar, junto de docentes, não docentes e discentes, com o objectivo de manter o funcionamento eficiente e equilibrado da escola.

A cada responsável da escola compete o exercício da autoridade hierárquica, mediante um conjunto de condições que permitam o regular e correcto funcionamento da escola e do serviço a prestar, através da adequação dos diferentes elementos, serviços, sectores e intervenientes aos princípios e valores que determinam a actividade da escola.

Assim sendo, o papel do gestor escolar compreende a necessidade de garantir uma estrutura bem ordenada, a manutenção das funções diárias, a organização dos diferentes serviços, a monitorização de produtos e resultados e a eficiência do funcionamento da escola.

Em suma, o exercício da autoridade hierárquica pelo director tem como finalidade coordenar e controlar o funcionamento da escola, em obediência às normas existentes, às orientações informais da tutela e ao próprio sentido e missão da instituição.

Para a Inspeção-Geral da Educação, apesar do reduzido número de orientações propostas, o exercício da autoridade hierárquica rege-se segundo os princípios orientadores da imagem do Gestor.

Segundo a referida imagem, a IGE vem determinar o exercício da função em epígrafe com o objectivo de garantir “ambiente de disciplina e tranquilidade” (12.14), através da implementação de “um código de conduta que todos devem conhecer e de regras de funcionamento claras que estão na base do ambiente de respeito mútuo e da evidente aceitação por todos da liderança e autoridade instituídas” (15.18).

Para este organismo, o papel do director da escola consiste na consolidação de uma cultura de respeito pela competência e conhecimento das diferentes estruturas e pessoas, e pela matéria regulamentar, junto da comunidade escolar e não escolar.

Mais do que uma lógica de imposição, a actuação do director serve essencialmente um papel de liderança, que vem concertar olhares e esforços no sentido para um funcionamento eficiente e equilibrado da escola em respeito aos princípios e orientações formais previstas.

Concluindo, a representação do director segundo a Inspeção-Geral da Educação revela o domínio de uma lógica de acção centrada na imagem do Gestor, que propõe o exercício da autoridade hierárquica em resposta à necessidade do gestor garantir um funcionamento equilibrado e estável da escola, segundo um conjunto códigos de conduta de carácter legal e/ou informal, que visam a sustentabilidade e equilíbrio da estrutura da organização.

Cabe ainda referir que estamos perante uma função essencialmente de carácter racional, que segundo Weber se firma na crença da legitimidade das ordens estabelecidas e dos direitos de mando dos chamados pela organização para exercer a autoridade legal (*In Economia y sociedad*, 1944, p.174), que perante as orientações da IGE vem assumir um novo protagonismo, fruto da alteração do paradigma da gestão e administração das escolas, que consiste na emergência fortes lideranças que encarem a gestão segundo uma lógica de interactividade, de eficiência e de eficácia.

Para a IGE a autoridade hierárquica do gestor escolar pressupõe uma gestão predominantemente flexível, centrada no exercício de uma liderança dinâmica e partilhada, rompendo com a perspectiva inspectiva e o domínio do clássico paradigma da gestão escolar.

5.4.7 – RESUMO

A análise ao discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação teve como objectivo identificar um conjunto de referências e respectivas lógicas de acção, destinadas a elaborar uma possível representação do gestor escolar no âmbito das funções de relações humanas.

As funções analisadas compreendem um conjunto de actividades que passam, essencialmente, pela gestão do pessoal docente e não docente, pelas relações inter-

personais e de inter-grupos, e pela capacidade do gestor escolar em organizar-se de maneira eficaz segundo as exigências impostas.

Comparativamente às funções anteriores, da análise realizada aos textos produzidos pela IGE, apurou-se um menor número de inferências referentes ao papel do chefe executivo. Este facto deve-se, essencialmente, por estarmos perante uma modalidade da gestão de domínio inter-relacionamental, que se compõe, para além das tarefas ordinárias, por um conjunto de dinâmicas informais, subjectivas e em grande maioria imprevistas pelo quadro legal em vigor.

Face à reduzida presença deste domínio na retórica institucional, as funções de relações humanas vêm, por um lado, dotar alguma autonomia e subjectividade ao papel do director e, por outro, retirar algum espaço de intervenção da Inspeção-Geral da Educação no que se refere à sua actividade de controlo.

A IGE, na sua oratória institucional, apresenta diferentes perspectivas sobre o papel do gestor escolar, apurando-se, ao longo do seu discurso, lógicas de acção que invocam as representações do Administrador, do Profissional e do Gestor. Cada uma das imagens apuradas compreende uma lógica de acção específica, justificada por princípios específicos, traduzindo diferentes filosofias de acção relativamente ao modo como o director exerce as diferentes funções de relações humanas.

Confirmada a existência de lógicas distintas, muitas vezes discordantes e concorrentes entre si, reafirma-se que as representações, anteriormente apresentadas, não se encontram isoladas entre si, mas sim simultaneamente presentes. Diante este facto, é passível de concluir que estamos perante uma representação tripartida do gestor escolar, devido à existência de um efeito de hibridismo, fruto da sobreposição de diferentes lógicas que iluminam o papel deste actor.

Confirmada a presença simultânea das imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor, verifica-se ainda a existência de graus de influência variáveis. Sendo que cada uma das representações detém um maior ou menor número de referências relativamente à representação do director, constituindo a sobreposição de diferentes lógicas com domínios de influência distintos entre si.

A representação do gestor escolar de acordo com o discurso da Inspeção-Geral da Educação, resulta da sobreposição das representações do Administrador, do Profissional e do Gestor, em graus de influência variáveis, determinando uma imagem híbrida do papel deste actor.

No cômputo das representações referidas, a imagem do Profissional é aquela que apresenta um menor número de evidências, todas relacionadas com o desempenho da actividade docente. Seguidamente, surge a representação do Administrador com um número acrescido de orientações relativamente à anterior, destinadas a garantir o cumprimento das disposições legais e medidas regulamentares. E por fim, a figura do Gestor, inspirada em dinâmicas de gestão inter-relacionamental e do pessoal, mais eficientes e flexíveis, com um número bastante mais elevado de inferências.

Segundo a retórica da Inspeção-Geral da Educação, que invoca a representação do Administrador, verificou-se uma agenda marcada por estratégias de recentralização e de dependência funcional, entre o chefe executivo e a administração central. Ao longo dos seus textos, a IGE recomenda uma atitude de supervisão e de controlo em obediência às normas regulamentares aplicáveis e às orientações formais prescritas pela tutela.

No quadro da função que visa a motivação do pessoal, para a participação na vida da escola, a IGE propõe uma estratégia de reforço à motivação recorrendo à identificação de professores, conforme um perfil pré-formatado estipulado em disposições regulamentares propostas pela tutela, com fim à nomeação para serviços e cargos de carácter extraordinário. Perante esta estratégia motivacional, o papel do chefe executivo serve apenas para efeitos de identificação dos docentes, segundo as características funcionais legalmente e formalmente descritas, recorrendo, posteriormente, ao acto administrativo de nomeação.

A função de definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional, passa pela elaboração de um plano de formação em concordância com as disposições regulamentares em vigor, após avaliar o grau de pertinência das necessidades da escola e do pessoal. A IGE reforça a necessidade de ser elaborado um

plano que preveja modalidades de formação legalmente válidas e que disponham de certificação devidamente regulamentada.

No exercício da função de difusão da informação, a Inspeção-Geral da Educação salienta a necessidade de divulgar a legislação regulamentar em vigor, as várias notas formais publicadas pela tutela e as respectivas atribuições funcionais de cada docente e não docente. Com a presente função, é proposto ao chefe executivo um procedimento de divulgação alargado e efectivo, de forma a assegurar o conhecimento e a obediência às normas legais previstas e às orientações formais emanadas.

Quanto à função que visa promover a constituição e operacionalização de projectos, compete ao director da escola a implementação de programas e projectos constituídos pela própria administração central. O seu papel nestes projectos serve, essencialmente, a supervisão e controlo das medidas técnicas e funcionais segundo as orientações legais para o efeito. Assim, o chefe executivo tem como objectivo garantir o exercício e a viabilidade das medidas definidas pela tutela, mediante uma atitude com características inspectivas.

Em suma, a representação do director da escola segundo a Inspeção-Geral da Educação - inspirada na representação do Administrador - consiste na presença de uma figura gestionária em estreita dependência com a administração central. É proposto ao director uma gestão inter-relacionamental segundo as disposições regulamentares e as respectivas orientações da tutela, devendo, paralelamente, assumir a supervisão e o controlo dos procedimentos e resultados, provenientes dessa gestão, em obediência às normas impostas.

Resumidamente, o gestor escolar é orientado para garantir o exercício e a viabilidade das medidas e orientações, formais e informais, definidas pela administração central, no sentido de uma agenda política fortemente marcada por estratégias de recentralização, que vem reclamar um chefe executivo atribuições de carácter inspectivo.

No que respeita à imagem do director, em sintonia com a representação do Profissional, a IGE salienta a necessidade de se definir estratégias para a reorganização

do funcionamento da escola em resposta às necessidades e expectativas do corpo docente e não docente. Mais realça, que a gestão e organização do pessoal devem obedecer à emergência de um ambiente e um contexto organizacional que assegure a valorização da actividade docente e a sua motivação, face a uma maior participação e compromisso da comunidade escolar na vida da escola.

Assim sendo, no âmbito da função de motivação do pessoal para uma maior participação, a Inspeção-Geral da Educação recomenda ao gestor a diligência de um conjunto de estratégias de reorganização da actividade da escola, em resposta às exigências e expectativas apresentadas pelo corpo docente. Através do exercício destas estratégias, deverá o responsável máximo assegurar a emergência de um contexto organizacional favorável à valorização técnica e à própria actividade docente, que promova uma maior motivação e compromisso da toda a comunidade escolar. Por último, é proposto ao gestor escolar que assuma uma figura de líder pedagógico e educativo, no sentido de ser capaz de gerir e conduzir as múltiplas vontades e resistências impostas pelo grupo dos professores.

No exercício da função de definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional, cabe ao director da escola promover uma política de formação assente no apoio e desenvolvimento ao pessoal docente. A elaboração do referido plano deverá ocorrer em função das recomendações e necessidades do referido corpo, com o intuito de valorizar e potencializar as competências e sensibilidades dos professores.

Perante a função de difusão da informação, a Inspeção-Geral da Educação recomenda a divulgação de esclarecimentos face às diferentes atribuições dos docentes. Pela presente função, propõe o exercício de estratégias de reforço à componente técnica e profissionalizante dos professores, como também, a publicitação de boas práticas e de outros contributos técnicos. No seguimento das anteriores funções, a actuação do director passa essencialmente por uma estratégia de valorização contínua à actividade docente e ao reconhecimento do seu contributo técnico na gestão da actividade da escola.

Concluindo, iluminada pelos princípios da imagem do Profissional, a IGE delega no gestor escolar a necessidade de valorizar o exercício da actividade docente. Ao longo das suas notas, propõe que as várias funções de relações humanas representem

estratégias centradas na motivação, no desenvolvimento de formação e na divulgação de informação, de acordo com as recomendações, as sensibilidades e o exercício das funções docentes. Assim, para este organismo, o papel do chefe executivo compreende, essencialmente, a emergência de uma forte liderança corporativa e funcional, que vêm incentivar ao desenvolvimento profissional da comunidade escolar e a um maior envolvimento e compromisso dos professores na gestão da vida da escola.

Por último, de acordo com as notas institucionais da Inspeção-Geral da Educação, que materializam uma representação do Gestor, é proposto ao director o exercício de um modelo de gestão flexível e participado, que promove a celebração de compromissos fundamentais para o desenvolvimento de uma escola dinâmica, inovadora e construtiva, e o alargamento da administração da escola à comunidade escolar e não escolar.

No âmbito da função de motivação do pessoal para participação na vida da escola, a IGE propõe ao chefe executivo estratégias de liderança e de gestão, articuladas com os demais colaboradores, em função de metas comuns, dinamizando vontades e sentidos, segundo as sensibilidades da organização, e a melhoria do desempenho individual. Em várias orientações, reforça a importância de uma direcção estratégica, atenta à inovação e à mudança pró-activa, efectiva e sustentada, salientando o desenvolvimento de estratégias que visam a valorização técnica e o aumento do espaço de intervenção dos outros, com o objectivo de produzir uma visão e sentidos partilhados relativamente à missão da escola.

Para a Inspeção-Geral da Educação, o papel do director passa essencialmente pelo exercício de uma política de reforço à participação - quer junto da comunidade escolar, quer junto da comunidade não escolar -, no sentido de um maior envolvimento dos diferentes actores no desenvolvimento da vida escolar. A implementação destas estratégias tem como premissa a valorização do desempenho de cada elemento da comunidade, através de apelos à integração e participação, de forma a garantir um envolvimento massivo da comunidade na construção de uma escola em sentido partilhado e comprometido e no desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional.

Perante a função de definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional, é proposta a elaboração de um plano que integre a relação entre o desenvolvimento profissional e o planeamento de acções de melhoria. A elaboração deste plano tem como premissa responder às necessidades individuais do pessoal em geral e a melhoria do desempenho da escola, nomeadamente, no sentido do sucesso escolar e educativo dos alunos.

Para a função de gestão dos conflitos, a IGE salienta a necessidade do gestor escolar desenvolver dinâmicas que incentivam o relacionamento interpessoal e cooperativo, o reforço de estratégias centradas na valorização da solidariedade, da responsabilidade e da convivência democrática. Recomenda ainda, a implementação de mecanismos de cooperação e articulação interna e externa, essenciais para um clima de tranquilidade e de respeito interpessoal, e a captação de contributos – internos ou externos - para a melhoria da escola enquanto organização.

No quadro da função de difusão da informação, recomenda a divulgação dos princípios e objectivos que caracterizam a política educativa da escola, a publicitação da sua missão e a partilha das dinâmicas instaladas. A Inspeção-Geral da Educação vê na presente função um meio essencial para uma efectiva compreensão e aceitação dos objectivos e propósitos da organização e, designadamente, um forte contributo para uma eficaz participação dos elementos da comunidade escolar. Por fim, salienta ainda o reconhecido contributo que esta função representa na divulgação e consolidação de uma cultura de escola baseada na flexibilidade, na transparência, na partilha, e no trabalho de equipa.

Quanto à função centrada na constituição e operacionalização de projectos, a IGE sugere ao responsável máximo a definição e implementação de projectos focalizados na melhoria do serviço a prestar pela escola e no sucesso educativo dos alunos. Para efeitos da concepção de eventuais projectos, recomenda a implementação de uma visão estratégica, nomeadamente, pela aplicação de estratégias focalizadas na mobilização e participação da comunidade educativa e na captação de contributos essenciais para a inovação do serviço a prestar pela escola.

A Inspeção-Geral da Educação salienta ainda que para uma efectiva constituição de projectos, em resposta às necessidades da escola, compete ao director promover o

alargamento dos poderes e a autonomia dos diferentes elementos da instituição, e estabelecer dinâmicas que favoreçam uma organização interna menos fragmentada, mais coerente e aberta à sociedade.

Por último, o exercício da autoridade hierárquica é proposto com o objectivo de assegurar o funcionamento da escola, nomeadamente, o cumprimento eficaz dos seus serviços e objectivos. A sua implementação passa, essencialmente, pela necessidade de manter uma estrutura de funcionamento ordenada e sustentável, através do cumprimento de um código de conduta de carácter legal/institucional – construído pelo gestor e pela comunidade educativa –, tendo em vista o equilíbrio e estabilidade do funcionamento e da estrutura da organização.

Resumidamente, o papel do director da escola, segundo a representação do Gestor, assenta numa modalidade de gestão flexível, eficiente e eficaz dos recursos humanos e da própria organização. Através de um modelo de gestão flexível e participativo, compete ao director a valorização e desenvolvimento do pessoal em geral, a melhoria do desempenho dos serviços prestados e o sucesso educativo.

Em suma, a representação do gestor escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da análise às funções de relações humanas, compreende diferentes lógicas de acção que se distribuem pelas representações do Administrador, do Profissional e do Gestor, perante graus de influência e de domínio variáveis.

A presença de múltiplas lógicas/representações vem confirmar a existência de uma representação tripartida do director, isto é, uma representação híbrida do seu papel, em virtude da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas. Face a este efeito, o papel deste actor no âmbito da gestão e administração da escola caracteriza-se cada vez de ambíguo e compósito, por força de uma estratégia de adaptabilidade a que o director é sujeito.

Apesar da configuração tripartida do papel do responsável máximo, é possível apurar um claro domínio da lógica do Gestor e dos seus princípios sobre as outras representações – à semelhança das anteriores dimensões –, fruto de um efectivo investimento por parte da IGE no sentido da modernização da gestão da escola.

A Inspeção-Geral da Educação, no decurso das suas notas institucionais, apresenta um discurso claramente alusivo à emergência de um novo paradigma da gestão escolar – apesar de alguns desvios que vêm subscrever medidas de gestão mais tradicionais -, focalizado nos princípios da eficiência, da eficácia e da flexibilidade, e na implementação de uma liderança efectiva e estratégica.

Ao longo dos seus textos salienta ainda a necessidade do director alargar os poderes e a autonomia dos elementos da comunidade escolar e o reforço da participação da comunidade educativa, no sentido de dotar à organização mais coerência e abertura à sociedade civil.

Por fim, reforça a importância dos compromissos colectivos, o estabelecimento de uma visão alargada e comum, e o desenvolvimento da escola enquanto organização aprendente que serve, essencialmente, o sucesso dos alunos.

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação salienta a necessidade do chefe executivo saber gerir o seu posicionamento e contributos no contexto escolar, social, organizacional e institucional. Ressalva, frequentemente, a importância do gestor recolher todas as vantagens possíveis para a entidade que representa, para o corpo que lidera e para a melhoria do serviço a prestar pela escola pública. Destaca ainda, a obrigatoriedade do papel do director e da escola não se limitar apenas às dinâmicas formais e legais e à limitação funcional da organização em si mesmo.

5.5 – AS FUNÇÕES DE GESTÃO EXTERNA

5.5.1 – COMUNICAÇÃO COM A ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA - SUBDIMENSÃO T

Realizada no âmbito das funções de gestão externa, a comunicação com a Administração Educativa tem como premissa a aproximação das escolas à tutela, com o

objectivo de partilhar, colaborar e acompanhar a gestão dos estabelecimentos de ensino, o espaço de decisão e o apoio à actividade da escola.

O exercício desta função tem como ponto principal o princípio da prestação de contas, isto é, a apresentação dos resultados com a finalidade de avaliar a adequação do serviço prestado pela escola em função dos objectivos da política educativa. Serve ainda a possibilidade do gestor escolar solicitar informações e orientações essenciais para a gestão e administração da actividade dos estabelecimentos de ensino. E, compreende a obtenção de apoio e colaboração para a mobilização e captação de recursos e meios essenciais para a escola.

Num primeiro plano, os procedimentos a aplicar passam essencialmente por contactos directos com os serviços desconcentrados da administração central e esporadicamente com a própria tutela. Estes contactos vêm solicitar o envio de pareceres, apoio técnico e autorizações a actos administrativos fora da autonomia do director.

Num segundo plano, compreende-se a prestação de contas, nomeadamente, pela apresentação de resultados quantitativos e qualitativos solicitados para que a tutela esteja a par do serviço prestado pela escola.

Em suma, a comunicação entre o chefe executivo e a Administração Educativa tem como marca o desenvolvimento de estratégias de aproximação entre as partes, com a finalidade de assegurar um acompanhamento mais eficiente e eficaz da tutela junto das escolas, para o apoio à gestão e para efeitos de apresentação de resultados.

Segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, a função em análise compreende um conjunto de estratégias iluminadas por princípios reportados às representações do Administrador e do Gestor.

Perante a lógica do Administrador, a IGE considera que o director da escola é responsável pela apresentação de documentos que tornam público a política educativa adoptada pela escola, a exibição de relatórios actualizados relativamente ao desempenho escolar e educativo dos alunos, e a articulação com a administração educativa relativamente ao exercício de projectos e programas propostos por esta última.

Quanto à representação do Gestor, a actuação do director da escola reporta, essencialmente, ao desenvolvimento de estratégias focalizadas numa gestão flexível junto da administração central, tendo em vista a captação de apoios e outros contributos para a melhoria dos recursos e meios a dispor pela escola.

No quadro da representação do Administrador, é salientada a responsabilidade do director “disponibilizar um conjunto de informações que constitua um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração” (16.1).

No quadro da gestão do pessoal, ressalva a obrigatoriedade de “apresentar anualmente às Direcções Regionais de Educação o Plano de Actividades, incluindo, entre outros, o Programa de Formação do Pessoal e o Relatório de Resultados” (5.27), com a garantia de que o plano “seja submetido à Direcção Regional respectiva até ao primeiro dia de aulas do ano lectivo, nos termos do n.º 13 do artigo 12.º do Despacho n.º 13 599/2006” (7.3).

E no âmbito da avaliação aferida, recuperando as orientações do ENEB e ENES recomenda a “articulação do técnico responsável pelo Programa Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário (ENEB/ENES) com o responsável pelo referido programa em cada uma das escolas” (6.5), para efeitos de acompanhamento da actividade e sua adequação e obediências às normas regulamentares.

Assim sendo, a comunicação entre o gestor escolar e a Administração Educativa pressupõe essencialmente o cumprimento de um conjunto de procedimentos formais, nomeadamente, a apresentação de documentação e informação relativamente à gestão da escola e à sua actividade, como também, a exposição dos resultados relativamente aos desempenhos escolares. E, serve ainda o papel do chefe executivo para efeitos de mensageiro face à sua actividade de acompanhamento e controlo de programas/projectos desenvolvidos pela tutela, com o objectivo de assegurar se o funcionamento destes decorre em sintonia com as disposições legais.

Relativamente às orientações prestadas pela IGE iluminadas pela imagem do Gestor, é proposto ao gestor escolar a implementação de estratégias de articulação com a tutela para efeitos de captação ou valorização de recursos em função do sucesso educativo dos alunos e da melhoria das suas aprendizagens. Assim, deverá o director “articular com a (...) ECAE e outras entidades (...) a mobilização dos recursos necessários aos apoios educativos” (12.81), destinados a melhorar a resposta educativa da escola face às dificuldades apuradas.

Resumidamente, a comunicação entre o gestor escolar e a administração educativa consiste no exercício de estratégias de articulação e colaboração conjuntas, tendo em vista a melhoria das condições da actividade dos estabelecimentos de ensino e o reforço dos recursos já existentes.

Em suma, a função de comunicação com a Administração Educativa segundo a Inspeção-Geral da Educação abarca duas lógicas de acção distintas, que reflectem duas disciplinas de actuação divergentes.

A primeira, focalizada na representação do Administrador, reforça a importância do contacto entre as partes para efeitos de prestação de contas a prestar pelo director. Coberto pelo princípio da prestação de contas, a IGE reforça ainda o estreitamento de ligações entre o chefe executivo e a Administração Educativa, nomeadamente, no espaço de decisão que serve a gestão, e no sentido de a tutela obter informação directa relativamente ao funcionamento da escola.

A segunda, profetizada pela imagem do Gestor, vem propor uma dinâmica de comunicação entre o responsável máximo e a tutela assente em estratégias de articulação e colaboração conjunta, direccionadas para a mobilização de apoios – técnicos e específicos - e recursos para a melhoria do desempenho da escola e para o reforço do sucesso educativo dos alunos.

5.5.2 – PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO QUOTIDIANO DA ESCOLA - SUBDIMENSÃO U

A promoção à participação de pais e encarregados de educação visa, essencialmente, a aproximação das famílias à vida da escola, levando-as a participar de forma mais activa em tudo o que nela vai acontecendo.

A construção de uma escola aberta à comunidade passa, particularmente, pelo reconhecimento das sensibilidades e recomendações das famílias, tendo em vista a composição de respostas e estratégias focalizadas nas exigências e na garantia do sucesso educativo dos alunos.

O exercício desta função tem como premissa os direitos, liberdades e garantias de participação na vida pública dos pais e encarregados de educação, consagrados na Constituição da República Portuguesa⁶⁸. Junto dos diferentes órgãos de gestão da escola, as famílias são chamadas a participar activamente na matéria de gestão do quotidiano escolar, por si próprias ou indirectamente por representantes livremente eleitos. A sua participação sente-se no exercício das competências dos órgãos colegiais em que têm posse, constituídos para acompanhar o papel gestor da direcção executiva; na definição da política educativa escolar; na organização das actividades curriculares e não curriculares; e na melhoria do bem-estar dos alunos e do espaço físico da escola.

No âmbito da sua aplicação, cabe ao director promover estratégias que assegurem a presença activa destes elementos, designadamente, na participação em reuniões nos diferentes órgãos de gestão, na colaboração à composição dos documentos orientadores da política educativa e da vida dos estabelecimentos de ensino, na cooperação à missão pedagógica e ao processo de ensino e aprendizagem, e no reforço ao desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar.

Constituída uma efectiva presença e colaboração dos pais e encarregados de educação nas escolas e na sua gestão, a definição da política educativa local revela-se, simultaneamente, mais decisiva e partilhada, o que vem favorecer a construção de uma

escola mais coesa, receptiva à sociedade e centrada nas necessidades daqueles a quem ela serve.

No âmbito da análise efectuada às orientações produzidas pela Inspeção-Geral da Educação, foi possível apurar a existência de duas lógicas distintas relativamente à actuação do gestor escolar.

Por um lado, iluminada pela imagem do Profissional, a IGE manifesta um conjunto de recomendações que vêm focalizar a participação dos Pais e Encarregados de Educação no acompanhamento e colaboração à actividade lectiva e às aprendizagens dos alunos, segundo as sensibilidades dos docentes.

Por outro, em sintonia com a representação do Gestor, é proposto ao director o reforço uma maior participação dos pais e encarregados de educação na gestão da vida da escola. A proposta da IGE vem reforçar a inclusão destes elementos na elaboração dos objectivos, na definição e revisão dos planos de acção e de melhoria, na organização de actividades e no desenvolvimento de uma cultura de bem-estar.

Perante a representação do Profissional, a Inspeção-Geral da Educação orienta o gestor escolar para promover a participação dos pais e encarregados de educação nas diferentes dinâmicas e actividades escolares. A sua participação prende-se com a necessidade do gestor dar a conhecer a escola e o seu projecto ao grupo, tendo em vista a partilha de responsabilidades e uma colaboração e empenhamento efectivos no apoio às actividades a desenvolver.

O director “no início do ano lectivo (deverá realizar) uma reunião com os encarregados de educação de cada turma para apresentação do Projecto da escola, onde lhes é explicado como se trabalha na escola, especificamente no que se refere às estratégias de ensino e aprendizagem, bem como à avaliação” (15.34).

Consolidado o momento da integração, é proposto aos pais e encarregados de educação o acompanhamento às actividades lectivas, segundo as recomendações dos docentes, nomeadamente “no tratamento e na procura de soluções para as situações irregulares de comportamento ou disciplina dos seus educandos” (12.57) e na

“colaboração (...) ao apoio específico e/ou especializado desenvolvido junto dos seus educandos” (12.73).

Assim sendo, cabe ao responsável máximo assegurar que “pais e encarregados de educação conheçam (o modo) como se trabalha na escola e que são apoiados para saber motivar e trabalhar com os alunos em casa” (14.29).

Face ao exposto, a IGE propõe ao gestor escolar uma participação efectiva dos pais e encarregados de educação na colaboração às actividades lectivas, em sintonia com as orientações do corpo docente e as dinâmicas e formas de trabalho da escola.

Segundo a lógica do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação orienta o chefe executivo para a implementação de estratégias que vêm reforçar uma presença activa dos pais e encarregados de educação na gestão da vida da escola. A sua presença é proposta para efeitos de acompanhamento às diferentes dinâmicas e actividades da escola, à colaboração na melhoria do desempenho escolar e no sentido do desenvolvimento de uma cultura de bem-estar.

Para a IGE, cabe ao director a responsabilidade de promover uma “política de envolvimento efectivo (...) dos encarregados de educação na vida da escola” (1.12), isto é, “de (assegurar) a (sua) participação na vida escolar e nas iniciativas das escolas” (1.17), “na medida em que (os pais e encarregados de educação) (...) são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola” (14.32).

“A participação das famílias e encarregados de educação (deverá constituir-se) nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola” (14.30), segundo uma lógica de “integração comunitária, como expressão da importância do contexto reflectida quer nos conteúdos e nos processos, quer nas pessoas e na sua participação na vida da escola” (13.01).

Face ao exposto, é reforçada a importância de “uma política de disponibilidade e bom relacionamento com as famílias, bem como a preocupação com a participação das suas estruturas representativas, a Associação de Pais, nas reuniões do Conselho Pedagógico (e outras), de forma a informarem-se e serem ouvidos na discussão da organização da escola” (15.40).

As “medidas de aproximação(,) colaboração e comunicação com os encarregados de educação” (12.15) propostas pela IGE passam, essencialmente, por: estratégias de “articulação com as famílias e comunidade” (12.08), “(através) de sistemas de informação, divulgação e comunicação abertos, de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e acções (...)” (10.81); e “no envolvimento e mobilização (destes elementos), na procura de maior impacto para diversas iniciativas, nomeadamente, através do estabelecimento de parcerias, da adesão a programas e projectos lançados por outras entidades, da partilha e delegação de responsabilidades, do desenvolvimento de acções de avaliação dos aspectos de contexto externo e interno, da monitorização dos processos e da avaliação de resultados” (10.38).

Confirmada a efectiva inclusão deste grupo na gestão da vida da escola, deverá o chefe executivo integrá-los na definição “dos objectivos e valores(,) estabelecidos em processos participados – envolvendo os órgãos de gestão da escola, e pais e encarregados de educação -” (10.34), de forma a assegurar “um bom entendimento dos objectivos da escola e a sua participação na definição destes” (9.17). Com este processo, “os objectivos (...) são claramente definidos e comunicados aos diversos elementos da comunidade educativa” (9.13), para que “(estes sejam) uma referência para (...) encarregados de educação (...) na avaliação da qualidade do serviço prestado pela escola” (9.26). Posteriormente, em momento a acordar, todos os “alunos e (respectivos responsáveis) deverão receber um sumário com os objectivos e valores inscritos no Projecto Educativo” (9.22).

Paralelamente à sua participação na definição dos objectivos, a IGE propõe ainda a sua colaboração na “definição e revisão dos planos da escola” (14.14). Cabe a cada direcção, através de um “conjunto de métodos formais e informais, a auscultação dos pais e encarregados de educação na identificação de prioridades para os planos de acção de melhoria” (9.41).

Ao longo das várias orientações é recomendada “práticas institucionalizadas e diversificadas para comunicar e apelar à participação dos encarregados de educação (na definição) dos pontos fortes e áreas a melhorar” (9.45), no sentido de um maior “envolvimento (...) no processo de definição dos planos de acção (da escola)” (10.66),

através de “dispositivos de consultoria e comunicação aos encarregados de educação (...) em questões de planeamento” (9.7).

Na ausência de uma maior colaboração, compete ao director “comunicar com clareza aos encarregados de educação (...) os pontos fortes e as prioridades das acções de melhoria, recorrendo a diversas estratégias” (9.43), com objectivo de “o projecto curricular de escola ter em consideração os interesses e as expectativas da comunidade educativa não escolar” (12.31).

Por fim, num plano mais operacional, considera-se imprescindível “envolver e mobilizar (...) pais e encarregados de educação (...) e valorizar as suas iniciativas promotoras da segurança e bem-estar” (10.19).

Por um lado, a direcção executiva deverá providenciar “dispositivos de recolha de dados e de análise tendentes ao conhecimento de todos aqueles que têm interesse nas actividades da escola, na área da segurança e bem-estar, nomeadamente, junto da associação de pais, (...), pais e encarregados de educação” (10.50), com a finalidade de “informar e consciencializar (...) pais e encarregados de educação sobre a política da escola para o desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar” (10.21), de forma a garantir um envolvimento alargado e efectivo.

Por outro lado, é proposta “a integração das famílias e o envolvimento de toda a comunidade educativa em eventos mobilizadores” (15.21), na “colaboração em projectos ou programas de animação e tempos livres” (12.47), e na organização conjunta das actividades de enriquecimento do currículo numa parceria entre o órgão de gestão e a associação de pais” (7.7).

Assim sendo, cabe apenas ao director a “contínua preocupação de atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e sobre as iniciativas da escola” (14.28). Como também, apelar à “colaboração dos encarregados de educação e das famílias na procura de soluções pontuais ou específicas para problemas identificados e de resolução local” (12.74).

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação recomenda ao gestor escolar uma efectiva participação dos responsáveis dos alunos na gestão do quotidiano da escola. Nomeadamente, na sua inclusão em dispositivos de consultadoria para a definição dos

objectivos da escola, para a elaboração dos planos de acção e de melhoria, e para implementação de estratégias e organização de actividades focalizadas no desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar.

Concluindo, as orientações da Inspeção-Geral da Educação no âmbito do apelo à participação dos encarregados de educação, recomendam duas lógicas de acção que se distribuem nas imagens do Profissional e do Gestor.

Mediante uma participação focalizada para a actividade lectiva e para o apoio aos docentes, segundo a representação do Profissional, a IGE recomenda ao gestor escolar que apele a uma presença activa dos responsáveis dos alunos na organização e acompanhamento das dinâmicas da escola e no conhecimento das diferentes formas de trabalho, segundo uma lógica de apoio e colaboração conjunta entre pais e encarregados de educação e professores.

No âmbito da representação do Gestor, o mesmo organismo propõe ao responsável máximo da escola que promova uma participação activa e alargada dos pais e encarregados de educação. Ao longo das suas orientações, frequentemente, recomenda a inclusão deste grupo na gestão do quotidiano da escola, nomeadamente, no que se refere à definição dos objectivos, à elaboração e avaliação dos planos de acção melhoria, à organização das actividades e ao desenvolvimento de uma cultura de bem-estar.

Por último, em virtude do número acrescido de propostas confinadas à imagem do Gestor, comparativamente à lógica do Profissional, é passível concluir que a Inspeção-Geral da Educação propõe uma mudança de atitude dos directores da escola face à participação dos pais e encarregados de educação. Esta conclusão deve-se, essencialmente, à insistência de um discurso alusivo a uma nova disciplina de gestão, mais participativa e partilhada, que promove a abertura da escola à sociedade civil, corporizada no aumento da influência e do espaço de decisão deste grupo – agora como um parceiro social fundamental - para a construção de uma escola mais coesa e para um serviço educativo mais equitativo.

5.5.3– ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES COM A COMUNIDADE EDUCATIVA E PROMOÇÃO DE PARCERIAS COM AS RESPECTIVAS INSTITUIÇÕES - SUBDIMENSÃO V

Com a abertura da escola à sociedade civil e o aumento da influência da comunidade educativa na sua gestão, cada vez mais o papel do director cruza com uma modalidade de gestão assente numa perspectiva associativa.

Perante o domínio da filosofia associativa na gestão da escola, cada vez mais esta instituição representa uma comunidade alargada com finalidades partilhadas.

Ao longo da sua história vários autores têm vindo a reconhecer a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planeamento da actividade da escola, a inclusão da própria comunidade na definição da política educativa e a construção de uma organização aprendente e reflexiva face às exigências externas.

Actualmente, a comunidade educativa representa um elemento fundamental na vida dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, pela sua envolvência e implicação para a construção e operacionalização de um projecto de educação e de cidadania local, com valores e finalidades partilhadas.

Para que este envolvimento se realize de forma efectiva, é determinante que o director da escola exerça uma gestão participativa e partilhada, centrada no paradigma da participação democrática, assegurando a implementação de estratégias que visam a aproximação e a abertura da escola à comunidade.

Assim sendo, cabe ao gestor escolar garantir mecanismos de divulgação de informação, nomeadamente, para efeitos de participação junto das diferentes estruturas da escola; promover o envolvimento da comunidade educativa na gestão da vida da escola; apelar à sua colaboração na organização e desenvolvimento dos planos de acção da escola; colaborar no desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar; e a introdução de mecanismos de prestação de contas junto deste corpo de regulação social.

Perante a análise realizada às orientações da Inspeção-Geral da Educação, conclui-se que é proposto um exercício da função em referência enquadrada nos princípios alusivos à imagem do Gestor.

Para uma efectiva integração da comunidade educativa na vida dos estabelecimentos de ensino, é proposto ao director convidar este corpo para o acompanhamento à gestão do quotidiano escolar, à definição dos seus objectivos, princípios e valores e à elaboração e operacionalização de planos de acção para melhoria da actividade da escola. Mais é recomendado, que se desenvolva entre o chefe executivo e a comunidade educativa uma prática de prestação de contas, tendo em vista a análise e adequação da actividade da escola segundo as necessidades desta comunidade.

Ao longo das suas orientações, a IGE direcciona o gestor escolar para o estabelecimento de relações com a comunidade educativa no sentido “envolver e mobilizar a comunidade educativa, (...) e outros parceiros, na procura de maior impacto para diversas iniciativas, nomeadamente, através do estabelecimento de parcerias, da adesão a programas e projectos lançados por outras entidades, da partilha e delegação de responsabilidades, do desenvolvimento de acções de avaliação dos aspectos de contexto externo e interno, da monitorização dos processos e da avaliação de resultados” (10.37). E salienta a necessidade de se “promover a participação (...) dos elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento, e nas (demais) actividades da escola” (14.31), na “medida em que (...) os actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola” (14.33).

De acordo com as orientações supracitadas, propõe o reforço da participação da comunidade educativa enquanto estratégia de “integração comunitária, como expressão da importância do contexto reflectida quer nos conteúdos e nos processos, quer nas pessoas e na sua participação na vida da escola” (13.02). Através da “realização de actividades internas e externas de participação social e cívica, incluindo a intervenção comunitária e a colaboração em acções de educação social” (12.78) apela à “coesão de uma considerável maioria da comunidade educativa em torno da direcção executiva e pedagógica” (15.58), nomeadamente, no “envolvimento dos membros da comunidade e

respectivos alunos, na discussão do projecto educativo e na programação das actividades da escola (14.01).

Para uma participação efectiva dos seus elementos, é recomendada a “implementação de sistemas de informação, divulgação e comunicação abertos, de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e acções, divulgando e informando a comunidade educativa” (10.80). Estes sistemas têm como objectivo “mobilizar e motivar a comunidade educativa, uma vez que se realizou diferentes tipos de acções de formação e de sensibilização, para a partilha e distribuição de responsabilidades” (10.77) no âmbito da gestão da vida da escola. A divulgação e a comunicação deverá ser realizada através de “canais de comunicação, divulgação e informação interna, para incentivar e facilitar a participação dos membros da comunidade educativa” (10.68).

A Inspeção-Geral da Educação salienta ainda que “o nível de mobilização e de motivação é influenciado pelas práticas de distribuição de responsabilidades, de tarefas por diferentes pessoas da comunidade ou “pelas parcerias que se estabelecem com a comunidade exterior”” (10.08 e 10.09).

Assegurada a participação activa deste corpo, é proposto ao gestor que “os objectivos e valores sejam estabelecidos em processos participados, envolvendo, nomeadamente, os órgãos de gestão da escola, (...) os elementos da comunidade educativa” (10.33), tendo em vista uma “clara definição dos objectivos da escola e a respectiva comunicação aos diversos elementos da comunidade educativa (9.14).

Para a IGE, todos “os responsáveis pela gestão escolar (deverão dar) uma grande importância à transmissão dos objectivos e valores da escola à comunidade educativa” (9.21), face a um correcto e eficaz entendimento destes.

No seguimento das anteriores orientações, é reforçada a importância do director implementar “práticas institucionalizadas e diversificadas para comunicar aos encarregados de educação e outros parceiros os pontos fortes da escola e as áreas a melhorar” (9.46). O processo de comunicação deverá pautar-se “pela clareza (...) com que os pontos fortes e as prioridades das acções de melhoria são comunicados, recorrendo a diversas estratégias” (9.44), com o objectivo de “envolver a comunidade

educativa, (...) no processo de definição dos seus planos de acção” (10.65) e “a intervenção e contributos das (...) entidades externas relativamente à definição e revisão dos planos da escola” (14.15).

As práticas anteriormente referidas constituem-se, essencialmente, por um “conjunto de métodos formais e informais para (efeitos de) auscultação dos encarregados de educação e outros parceiros, aquando da identificação de prioridades para os planos de acção de melhoria” (9.42), com a “preocupação constante de comunicar os seus princípios, objectivos e metodologias, quer no interior da comunidade escolar, quer no exterior, divulgando informação e promovendo o debate que conduza às decisões necessárias” (15.43).

Cumprido o exposto, a Inspeção-Geral da Educação confia ao director a elaboração de um plano de acção dinâmico, sustentado e partilhado, que vem determinar uma resposta efectiva à melhoria da actividade da escola. A título de exemplo, propõe que “o projecto curricular tenha em consideração os interesses e as expectativas da comunidade educativa não escolar” (12.32), o que garante “a sua participação na elaboração do projecto, e o facto de ter sido auscultada nesse sentido” (12.25), e a adequação deste documento orientador às necessidades da comunidade.

No âmbito da sustentabilidade de um clima de segurança e o bem-estar na escola, reforça a importância de “manter a comunidade educativa informada sobre todos os aspectos relativos à segurança e bem-estar, nomeadamente, do ponto de vista dos objectivos, das iniciativas e dos resultados obtidos e da informação relevante para o desempenho de funções e a realização de tarefas” (10.41). E ainda, “divulgar conhecimento útil (...) para melhorar o nível de consciência dos direitos e deveres em matéria de segurança e bem-estar, nomeadamente, relativo ao direito de informação sobre os riscos para a saúde e a segurança, sobre medidas preventivas, primeiros socorros e procedimentos de emergência e sobre formação especializada, bem como, relativamente ao dever de cooperar activamente na aplicação das medidas de prevenção, seguindo instruções de acordo com a formação recebida, e de zelar pela sua segurança e saúde e pela dos seus educandos” (10.42).

Para uma efectiva compreensão e colaboração da comunidade sob este ponto, a IGE salienta a utilidade da “promoção de acções de instrução e treino, de modo a que a

comunidade educativa saiba usar a informação prestada e agir face a situações de emergência” (10.46). Estas acções tem como finalidade “, nomeadamente, a realização de exercícios de evacuação em caso de incêndio e de sismo (com ou sem simulacro) e acções de instrução e treino sobre, por exemplo, primeiros socorros, manuseamento dos meios de primeira intervenção, manuseamento de materiais e substancias laboratoriais e utilização dos sistemas de alarme e alerta existentes” (10.76).

“É de ressaltar a importância da integração das famílias e o envolvimento de toda a comunidade (...) em eventos mobilizadores” (15.22), como também, “educar e formar a comunidade educativa” (10.22), “informando-a e consciencializando-a (...) sobre a política da escola para o desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar” (10.20), na prossecução de um maior “envolvimento e mobilização desta, (...) e de outros parceiros e na valorização de iniciativas promotoras para a segurança e bem-estar” (10.18).

Para que seja possível concretizar estas e outras iniciativas, compete ao gestor escolar “estabelecer parcerias com entidades locais que lhe permitem (...) realizar actividades para as quais a escola não dispõe de recursos” (12.68). Estas parcerias irão dar lugar à “celebração de protocolos com as autoridades ou outras entidades que possam prestar apoio sócio-educativo em diferentes domínios, designadamente na solução de problemas de transportes” (5.21), promover a participação das entidades representativas da comunidade na realização de obras de beneficiação de pequeno e médio alcance, reparações e trabalhos de embelezamento (5.24), e concretizar “ligações e cooperação com outras entidades ao nível da gestão do património e da segurança dentro e em volta da escola” (16.14).

“As iniciativas das escolas no estabelecimento de parcerias e protocolos com várias entidades” (1.8) e com a comunidade local (12.17), e a sua “articulação com as famílias e comunidade” (12.07), deverá partir de “uma política assumida e contínua da escola, a ser materializada numa quantidade considerável de parcerias, protocolos e projectos a realizar”, para efeitos de cooperação na concretização do projecto educativo (15.46).

Tendo em vista a colaboração em outras áreas da actividade da escola, a Inspeção-Geral da Educação reforça ainda a utilidade das “parcerias activas e outras

formas de associação em áreas que favoreçam ou mobilizem os alunos” (14.41). Nomeadamente, “na promoção das oportunidades de aprendizagem em modalidades alternativas para alunos desadaptados dos currículos regulares, estabelecendo parcerias ou articulação com outras instituições com vista ao encaminhamento futuro ou à organização de outras oportunidades” (15.31); “na identificação de percursos alternativos para alunos em risco” (15.60); no aprofundamento de conhecimentos em diversas áreas de actividade e desenvolver algumas actividades de ordem social” (12.67); “na contribuição para o reconhecimento do papel social dos alunos” (12.61); e “na ligação com o mundo do trabalho” (16.13).

Num quadro de parceria institucional mais alargado, permite ainda o “acolhimento de propostas de trabalho conjunto, provenientes de outras entidades locais” (12.62), particularmente, “na realização de acções e de outras actividades no âmbito da sua adesão a programas ou projectos lançados por outras entidades” (10.78); a “organização de eventos em que a comunidade pode participar” (12.63); e na “cedência das instalações da escola, a título gratuito ou oneroso, à comunidade para a realização de actividades culturais, desportivas, cívicas ou de reconhecida necessidade” (5.26).

Perante o compromisso de actuação conjunta entre a escola e a comunidade educativa e o reforço da presença deste parceiro social no seu funcionamento, cada vez mais se espera do gestor escolar uma gestão assente numa perspectiva associativa e comunitária. Alterados alguns dos princípios gestionários, o seu papel tem como objectivo o desenvolvimento de uma cultura de trabalho institucional sob uma lógica de parceria, que produzirá efeitos positivos na proximidade da instituição à comunidade educativa.

Assim sendo, cabe ao responsável máximo disponibilizar um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, (para apresentar) à sociedade em geral (16.20), para efeitos de apuramento da “opinião da comunidade educativa e dos parceiros (...) para avaliação dos seus níveis de satisfação” (10.87) face ao desempenho da escola.

Este instrumento consiste num processo de “auto-avaliação de carácter participado, que envolve activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria” (14.44). Para uma

efectiva aplicação do “processo de auto-avaliação, (compete ao chefe executivo) estabelecer contactos regulares com (...) entidades e com a restante comunidade” (9.87), para analisar a sua opinião relativamente às actividades realizadas (9.81), nomeadamente, “a consulta de opinião sobre as acções realizadas no âmbito da segurança e bem-estar, a discussão dos resultados e a identificação de pontos fortes e fracos; e a recolha de sugestões de melhoria” (10.93).

Concluído o processo em referência, compete ao director “demonstrar que tem dispositivos de recolha de dados e de análise tendentes ao conhecimento de todos aqueles que têm interesse nas actividades da escola, (...), nomeadamente, (...), à comunidade educativa, (...) e outros parceiros” (10.51). Como também, deverá apresentar os factos recolhidos para efeitos de análise e discussão junto dos vários parceiros.

Concluindo, mais do que um processo de auto-avaliação, a Inspeção-Geral da Educação vem propor um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, direccionado para a apresentação à sociedade em geral e destinado a suportar a construção de um projecto de escola partilhado.

Em suma, o papel do gestor escolar na presente função é orientado por princípios de acção em concordância com a lógica do gestor.

Iluminado pelo conceito de parceria, é-lhe proposto um papel com a missão de reforçar a participação da comunidade educativa na gestão da vida da escola, nomeadamente, na definição dos princípios, objectivos e valores que determinam a acção da instituição, na organização dos respectivos planos de acção e suas actividades e no desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar.

Verifica-se ainda, a proposta que visa a introdução de mecanismos de prestação de contas, como também, a responsabilização e participação directa da comunidade educativa nos debates, acordos, compromissos e decisões, necessários à definição, construção, execução e avaliação de um projecto educativo comum de escola.

Assim sendo, é possível concluir que o discurso da Inspeção-Geral da Educação vem publicitar um modelo de gestão amplamente flexível, participado e partilhado. E, sob um articulado mais moderno e dinamizador, vem reforçar a democratização da gestão da escola e da própria instituição, corporizada no aumento da influência da comunidade educativa.

5.5.4 – PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA AUTARQUIA NO ÂMBITO DA GESTÃO DA ESCOLA - SUBDIMENSÃO W

Ao longo dos tempos a presença da autarquia na vida da escola vem assumindo uma importância cada vez maior, à medida que se aprofundam as políticas de territorialização educativa ou a implementação de uma política educativa local partilhada.

Com a sua integração na gestão das escolas, considera-se dado mais um passo na construção de uma escola mais autónoma, capaz de pensar globalmente e agir localmente.

A ligação entre o director e a autarquia brota de uma relação institucional, moderada por uma lógica de integração e de reforço à participação, que apela à sua presença enquanto parceiro comunitário e como agente regulador de uma política educativa local.

Apesar de muitas das suas competências estarem previstas em regulamentação própria, o trabalho conjunto que as partes comportam ultrapassa em muito a previsão redutora das disposições legais referentes à participação da autarquia. Dado o património físico, social e comunitário que ambas as instituições embarcam, o exercício da sua actividade constrói-se sob uma lógica de parceria, assente obrigações e deveres contratualizados, constituídos enquanto resposta às necessidades da comunidade.

Assim sendo, para além da intervenção legalmente prevista no funcionamento da escola, a autarquia ocupa um espaço relevante na definição da política educativa da escola, através do seu envolvimento na elaboração do Projecto Educativo, nomeadamente, nos objectivos, princípios e valores que determinam o sentido e a acção dos estabelecimentos de ensino, participa ainda na organização dos planos de acção de melhoria e na avaliação do desempenho da escola.

Face ao exposto, a participação e integração da autarquia na vida da escola constitui um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de uma gestão democrática e, simultaneamente, moderna. A sua presença só é possível face a uma modalidade de gestão flexível, partilhada e alargada, sensível para a construção de uma escola coesa e aberta à sociedade civil.

De acordo com as orientações prestadas pela Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da participação da autarquia na vida da escola, o papel do chefe executivo incorpora duas lógicas de acção distintas quanto ao exercício da referida função.

A primeira, iluminada pela representação do Administrador, salienta a necessidade do director apelar à participação da autarquia no quadro das competências legalmente previstas.

A segunda, configurada na imagem do Gestor, vem propor a integração e o envolvimento da autarquia na vida da escola, nomeadamente, na gestão do seu quotidiano. Ao contrário da anterior, a participação da autarquia é regulada através da celebração de protocolos e de uma lógica de partenariado, e a sua colaboração estende-se para além das competências legalmente definidas.

Em sintonia com os princípios de acção assentes na imagem do Administrador, a IGE vem lembrar ao gestor escolar que “as autarquias têm a seu cargo as responsabilidades administrativas e financeiras no campo da acção social escolar e da logística do funcionamento das escolas” (13.04) conforme o quadro legal em vigor.

Este organismo salienta a necessidade do gestor escolar prever o cumprimento das normas que regulam a intervenção da autarquia na vida da escola. E reforça o facto de

que está em jogo um dever regulamentar e responsabilidade institucional desta instituição perante a escola e os seus alunos.

Por outras palavras, a presença da referida entidade na gestão da escola serve a prestação de serviços segundo o seu quadro de competências formais.

No âmbito da representação do Gestor, a participação e integração da autarquia é vista sob a lógica de “integração comunitária, como expressão da importância do contexto reflectida quer nos conteúdos e nos processos, quer nas pessoas e na sua participação na vida da escola” (13.03), através do “estabelecimento de parcerias e protocolos” (1.9).

Para uma efectiva integração da autarquia, a IGE salienta a necessidade do gestor escolar “estabelecer protocolos com as autoridades (locais) para apoio sócioeducativo em diferentes domínios, designadamente na solução de problemas de transportes” (5.22), para que muitos dos problemas sociais e educativos que afectam a escola possam ser resolvidos de forma célere e eficaz. Segundo as orientações prestadas, a “articulação com a Câmara Municipal na definição de estratégias e na implementação das medidas de apoio sócioeducativo” (12.46), vai permitir uma actuação sustentada e efectiva, quer em recursos e meios, quer em estratégias e procedimentos, por parte da escola em resposta às necessidades internas e externas.

No sentido de uma melhor integração da autarquia na vida da escola, compete ao chefe executivo assegurar que “os objectivos da escola estejam claramente definidos e são comunicados aos diversos elementos da comunidade educativa” (9.15), designadamente, à Câmara Municipal e Junta de Freguesia, de forma a garantir “a intervenção e os contributos destas entidades externas na definição e revisão dos planos da escola” (14.16).

Estando prevista uma colaboração conjunta e efectiva entre as partes, cabe à direcção da escola “articular com a Câmara Municipal/Junta de Freguesia, (...) e outras entidades locais para a mobilização dos recursos necessários aos apoios educativos” (12.80), e “organizar em parceria com a autarquia local as actividades de animação e de apoio à família” (7.5).

Perante a aplicação de mecanismos de regulação interna – auto-avaliação –, previstos para efeitos de análise e avaliação dos pontos fortes e fracos da organização, o processo responsável por “analisar o impacto das suas actividades, (deverá ter em conta) um dispositivo que tem em conta a opinião dos parceiros” (9.82). “No processo de auto-avaliação, o gestor escolar deve promover o estabelecimento de contactos regulares com (...) as autoridades locais” (9.86), visto a fiabilidade da sua posição e contributo que auferem na definição, organização e implementação das actividades da escola.

Concluindo, a atitude do director face à participação da autarquia parte de uma lógica de parceria. O seu papel tem como objectivo estabelecer uma relação institucional que serve uma modalidade de trabalho conjunto em diferentes vertentes da gestão da escola, por força da qualidade da posição institucional e social que a autarquia apresenta dentro da comunidade.

A presença da autarquia na vida da escola, segundo as recomendações da IGE no quadro da representação do Gestor, ultrapassa largamente as competências que lhe estão legalmente atribuídas. Neste sentido, a articulação institucional entre o gestor e esta entidade vai permitir consolidar o ideal de uma escola mais autónoma e a elaboração de uma política educativa local centrada nas necessidades da comunidade e no sucesso dos alunos.

Para a Inspeção-Geral da Educação o papel do gestor escolar no âmbito da participação e integração da autarquia na gestão da escola compreende duas lógicas de acção distintas e concorrentes entre si.

Centrado na imagem do Administrador, o citado organismo sugere ao responsável máximo que accione a participação da autarquia de acordo com as necessidades da escola e segundo as competências legalmente definidas.

Iluminada pela representação do Gestor, a actuação do director é encaminhada para promover uma participação alargada da autarquia na vida da escola. Ao longo das suas recomendações, a IGE sugere a colaboração desta entidade na definição da política educativa da escola, dos objectivos, princípios e valores que determinam o sentido e a

acção dos estabelecimentos de ensino e na composição e organização dos seus planos de acção.

Assim sendo, a comparência da autarquia na escola passa a ser vista enquanto parceiro comunitário, como agente regulador de uma política educativa local e como parceiro institucional.

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação apela ao estabelecimento de um compromisso institucional entre as partes através do reforço da participação da autarquia na gestão da vida escola, com o objectivo de constituir uma escola mais autónoma, capaz de pensar globalmente e agir localmente, e que produza uma política educativa localmente estabelecida.

5.5.5 – PROMOÇÃO DE DINÂMICAS INTER-ESCOLARES - SUBDIMENSÃO X

O desenvolvimento de dinâmicas inter-escolares consiste na actuação conjunta e de forma associada de duas ou mais escolas, partilhando os mais diversos recursos, informação e conhecimento. Estas dinâmicas têm como premissa uma lógica de cooperação inter-organizacional alargada, focalizada em melhorar, conjuntamente, o desempenho e a eficácia do serviço educativo.

O desenvolvimento de redes inter-escolares realizam-se mediante processos de cooperação - centrados na aprendizagem contínua e nas questões da diversidade - de inovação e de mudança, que vêem alargar a actividade da instituição à sociedade civil e instruí-la de respostas mais eficazes e eficientes face às exigências que lhes são impostas.

A escola que compreenda uma interacção alargada e sustentada entre os seus pares, terá ao seu dispor uma fonte de propostas e alternativas estratégicas a explorar, fruto das práticas e sinergias das dinâmicas inter-escolares. Partilhando e captando estratégias, visões e procedimentos, o estabelecimento de ensino vai poder reformular

os seus padrões de qualidade e, conseqüentemente, a qualidade e destreza técnica das suas medidas, tendo em vista a melhoria do desempenho da organização.

Em concordância com este *modus operandis*, o director da escola poderá ver enriquecidas as práticas institucionais, e ainda encontrar novas referências para o desenvolvimento de uma gestão mais flexível, participativa e eficiente, e nomeadamente o reforço da autonomia da escola.

Segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, o desenvolvimento de dinâmicas inter-escolares compreende modos de actuação iluminados pelos princípios das representações do Profissional e do Gestor.

No quadro da imagem do Profissional, a participação em dinâmicas inter-escolares visam uma articulação estratégica focalizada na actividade pedagógica da escola, no reforço técnica da profissão docente e na melhoria da própria actividade curricular.

Perante a representação do Gestor, a articulação com outros estabelecimentos de ensino visa uma articulação alargada e partilhada entre as escolas. As dinâmicas inter-escolares servem, essencialmente, a partilha de informações relativamente ao seu desempenho, suportam a elevação dos padrões de qualidade da instituição, e imprimem estratégias de abertura à diversidade, mudança e inovação.

As orientações produzidas pela Inspeção-Geral da Educação, inspiradas na representação do Profissional, apelam ao gestor escolar a necessidade de promover estratégias de “articulação entre os diferentes níveis de ensino em cada agrupamento e em cada concelho” (12.03).

Por inferência, a IGE propõe ao chefe executivo medidas de articulação entre escolas de forma a construir um percurso educativo articulado e coeso. E que corrobore na melhoria da actividade pedagógica da escola, no desenvolvimento de estratégias alternativas para o reforço dos resultados escolares e que imprima uma nova dimensão técnica e profissional aos docentes.

No âmbito da representação do Gestor, as orientações apresentadas apelam à “iniciativa (do director) de recolher informação sobre o desempenho de escolas semelhantes, para com ele se comparar, tendo em consideração os contextos específicos” (9.80). Para tal, cabe ao chefe executivo a “articulação com outras escolas do agrupamento e fora do agrupamento” (12.16), para efeitos de apuramento e “utilização de dados de referência de escolas comparáveis” (9.99),

Cada director deverá “comparar o desempenho (da escola) com padrões de qualidade de segurança e bem-estar e/ou com o desempenho de outras escolas, utilizando-os como referência (benchmarking)” (10.91).

Para que o procedimento supracitado seja possível, a Inspeção-Geral da Educação salienta a importância de haver “dispositivos de recolha de dados e de análise tendentes ao conhecimento de todos aqueles que têm interesse nas actividades da escola, na área da segurança e bem-estar, nomeadamente, outras escolas do agrupamento e outros estabelecimentos de ensino” (10.49). Como também, apela à aplicação de mecanismos de regulação interna e o levantamento de informações relativamente ao desempenho da organização, em sintonia com um “processo de auto-avaliação (que tem por base) o estabelecimento de contactos regulares com outras escolas” (9.85).

No âmbito de uma estratégia de identificação institucional propõe ao gestor escolar o “desenvolvimento, com escolas não pertencentes ao agrupamento, nomeadamente de outras regiões do país e do estrangeiro, de acções que permitam a troca de conhecimentos sobre aspectos regionais, nacionais e internacionais” (12.66). Nomeadamente, através da “participação e organização, com outras escolas do agrupamento, em acções de intervenção comunitária junto de outras entidades escolares” (12.65), com o objectivo implementar estratégias de “abertura à diversidade, à mudança e o sentido de inovação pedagógica” (1.4).

Em sintonia com as novas experiências institucionais, salienta a importância da utilização destes novos conhecimentos para efeitos de “desenvolvimento de ofertas curriculares diversificadas, tornadas possível a partir dos esforços estabelecidos cedo no ano lectivo para articulação e cooperação com outras escolas” (15.47) e no desenvolvimento de projectos de inter-escolas para a realização de actividades de utilização das TIC (12.72).

Por último, a IGE recomenda ao director a “ligação e articulação com outras escolas da comunidade, nomeadamente com aquelas de que são provenientes os seus alunos” (16.12), de forma a promover a “construção de interações e formas de trabalhar, conjunta e articuladamente, entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, garantindo um *continuum* educativo para a infância nos primeiros anos da educação básica e na transição para outros ciclos ou escolas” (12.24). E ainda, o desenvolvimento de mecanismos de articulação inter-escolares com o objectivo de “monitorizar o sucesso dos alunos nos seus percursos subsequentes ao ensino básico, como forma de avaliar o impacto das ofertas educativas” (15.56), designadamente, “das formações que ministra e das abordagens curriculares que tem desenvolvido” (15.09).

Em suma, o papel do gestor escolar é orientado para o desenvolvimento de estratégias de articulação alargada, focalizadas nos princípios do “benckmarking”, prevendo a recolha de informações que vêm imprimir a abertura da escola à diversidade, à mudança e inovação e, designadamente, a melhoria da sua actividade e do sucesso educativo dos alunos.

Concluindo, para a Inspeção-Geral da Educação o papel do gestor escolar compreende o exercício de duas lógicas de acção, que se distribuem pelas representações do Profissional e do Gestor.

De acordo com os pressupostos da imagem do Profissional o director é orientado para o desenvolvimento de estratégias de articulação inter-escolares que visam a partilha de experiências pedagógicas e a construção de um percurso educativo articulado e coeso.

Segundo a representação do Gestor, a actividade do chefe executivo é projectada para a recolha de informações relativamente ao desempenho de outras escolas. Mediante estratégias de articulação e de benchmarking é orientado para reformular os padrões de qualidade e estratégias da escola, nomeadamente para níveis superiores aos instituídos, e promover a abertura da instituição à diversidade, mudança e inovação.

Confirmado, novamente, o domínio da imagem do Gestor, conclui-se que a Inspeção-Geral da Educação tem vindo a investir na implementação de um modelo de

gestão flexível e partilhado. Ao longo do seu discurso são constantes as referências quanto à importância do gestor desenvolver processos de cooperação, viabilizando a diversidade, inovação e mudança organizacional, para uma efectiva democratização e modernização da escola.

5.5.6 – ADEQUAÇÃO DA ACTIVIDADE DA ESCOLA AO QUADRO DAS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL E NACIONAL - SUBDIMENSÃO Y

Perante um contexto social e cultural cada vez mais exigente, em que as mudanças ocorrem sob um crescimento contínuo, é fundamental que a escola se actualize, se organize, para que, de forma concertada e colaborativa, possa dar aquilo que a sociedade espera dela.

“Para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas...” (Santos Guerra, 2000, p. 17).

Na verdade, a organização escola, enquanto tal, é continuamente impelida para a aprendizagem de estratégias, de forma a poder enfrentar os novos desafios e as mudanças impostas pelas condições incertas, pelas pressões do meio e pela instabilidade do ambiente que as rodeia.

No quadro da função referência, a mudança e inovação da escola projecta-se numa perspectiva de modernização e democratização, por força da emergência de novas ordens locais, nacionais e até internacionais. Cada vez mais as instituições educativas têm vindo a sofrer mutações estruturais, fruto destas novas dinâmicas, projectando, simultaneamente, alterações consideráveis na legislação actual, nas tendências sociais, económicas e culturais, e no próprio pensamento educativo.

Para um efectivo acompanhamento à mudança e inovação, a direcção executiva da escola deverá promover uma política de adaptação permanente, a fim de se constituir

uma escola como uma organização aprendente, detentora de uma nova posição pedagógica e social no palco educativo.

Adequação da actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional, segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, consiste na implementação de um conjunto de estratégias iluminadas por princípios distintos.

No âmbito de uma lógica figurada pela imagem do Administrador, a IGE recomenda ao director a adaptação da escola ao quadro legal em vigor.

Em sintonia com a representação do Gestor, o mesmo organismo propõe a inovação e mudança da actividade da instituição escolar em função das novas modas sociais, económicas e políticas. Ao longo das suas orientações reforça a importância de a escola se moldar às novas características e necessidades de ordem local e, igualmente, nacional, mediante a produção de uma política de inovação e adaptação permanente.

De acordo com as orientações apresentadas pela IGE, configuradas com a representação do Administrador, é da responsabilidade do chefe executivo “ter uma visão e estratégia de actuação muito claras, reconhecidas no interior e no exterior da escola e que assentam num conhecimento profundo das (...) estratégias nacionais de reorganização e de gestão da rede escolar” (15.59).

Apesar de ser a única proposta com semelhante recomendação, importa revelar o sentido com que a Inspeção-Geral da Educação prevê o papel do gestor escolar sob a dependência formal das orientações da sua tutela.

Em confronto com as recentes alterações regulamentares, é proposto ao gestor uma política de correcção, focalizada na obediência e no cumprimento, face a um novo quadro social que o topo hierárquico decidiu aceitar e contemplar.

Essencialmente, a estratégia que a IGE recomenda é uma correcção imediata das actuais práticas institucionais e gestionárias, em concordância com os princípios e fins agora legalmente previstos.

Em suma, para a Inspeção-Geral da Educação cabe ao gestor escolar promover uma política de correcção em resposta às estratégias nacionais regulamentares prevista pela administração central.

Por fim, segundo as recomendações iluminadas pela imagem do Gestor, é proposto ao director a “participação (da escola) em projectos do âmbito nacional e internacional” (1.10), como forma de alargar a sua actividade e conhecer novas dinâmicas. “A participação em projectos pedagógicos locais, nacionais e internacionais” (16.11), compreende “uma acção mobilizadora na concretização das políticas nacionais para o currículo do ensino básico, e demonstra uma preocupação sistemática com o sucesso de cada aluno” (15.06).

A título de exemplo, a Inspeção-Geral da Educação recomenda “uma participação activa em projectos (...), nomeadamente no âmbito do Programa COMENIUS, cujas consequências para o desenvolvimento da escola no domínio da dinamização do Centro de Recursos Educativos, em conjunto com o projecto nacional das Bibliotecas Escolares” (15.49).

Salienta-se ainda, a importância do chefe executivo apurar os “problemas reais da educação local, divulgando (posteriormente) as acções e os seus resultados” à comunidade em geral (14.42). E promover a captação de “dados de referência nacionais” (9.98), de forma a “comparar o desempenho da escola com a informação de referência” (9.100). Perante os indicadores reunidos, compete ao gestor rever “as linhas orientadoras e os padrões de qualidade (...), tendo em conta as últimas recomendações e as melhores práticas” (9.72). Para que cada direcção executiva “compare o desempenho da escola com os padrões de qualidade (...) e/ou com o desempenho de outras escolas, utilizando-os como referência (benchmarking)” (10.92), para efeitos de implementação de estratégias de melhoria.

“Utilizando os padrões de qualidade como referência de desempenho” (10.88) e “os dados nacionais das provas aferidas para referência na análise dos seus próprios resultados” (15.36), compete à direcção executiva em colaboração com a comunidade

escolar elaborar um plano de melhoria, com o objectivo de apresentar um conjunto de recomendações e opções estratégicas, para conhecimento e implementação na escola.

Com este procedimento, o gestor escolar poderá “demonstrar que as acções planeadas assentam na análise às avaliações feitas ao meio envolvente e ao meio escolar (e às) necessidades e expectativas da comunidade educativa” (10.59).

Em função do plano de melhoria deverá ser “reformulado projecto curricular de escola, tendo em conta as orientações curriculares e o currículo nacional e as que, para além destas, a escola pretende integrar no currículo dos alunos, nomeadamente as relativas a aspectos regionais e locais e a aspectos de melhoria das aprendizagens e/ou de outras vertentes da vida escolar” (12.23).

Por último, e tendo em vista a valorização de uma cultura de segurança e bem-estar, é apontado ao gestor escolar a responsabilidade de mobilizar e melhorar os recursos e as características do meio envolvente (10.23), respeitando as “características do meio, nomeadamente, os incidentes críticos ocorridos na sua área exterior, as condições de segurança e salubridade do meio físico exterior, os equipamentos sociais e culturais existentes nas proximidades, das acessibilidades à escola por parte da comunidade educativa” (10.52).

Resumindo, o papel do director consiste em estratégias de integração da escola em projectos do âmbito nacional e internacional, promovendo o alargamento da sua actuação e a respectiva apropriação de práticas, ideologias e procedimentos. Como também, o estabelecimento de contactos com outros sujeitos sociais, nomeadamente, outras experiências, de forma a apropriar-se das últimas recomendações e as melhores práticas, utilizando-as como estratégia de “benchmarking”.

Face ao exposto, a Inspeção-Geral da Educação conceptualiza o papel do gestor escolar mediante duas lógicas de acção. De acordo com as suas orientações é possível apurar princípios de acção concorrentes, que se distribuem pelas imagens do Administrador e do Gestor.

No âmbito da representação do Administrador, a actuação do responsável da escola consiste na correcção das práticas institucionais e gestionárias ao novo quadro

legal em vigor. O que determina uma política de adaptação em concordância com a obediência às orientações formais propostas pela tutela.

Por fim, relativamente à representação do Gestor, é proposto ao chefe executivo a aproximação da escola à sociedade, designadamente, às suas necessidades e tendências sociais e culturais. E é recomendado o apuramento de dados de referência para efeitos de melhoria do seu desempenho, nomeadamente, através de estratégias de “benchmarking”, comparativamente às práticas de outras organizações educativas.

Confirmada a existência de um maior número de orientações sob a égide da imagem do Gestor, conclui-se uma forte aposta no alargamento da actuação da escola, tornando-a mais visível e disponível para sociedade.

A IGE apela à sua radicalização face a novos desafios e às mudanças impostas pelas condições incertas, pelas pressões do meio e pela instabilidade do ambiente que as rodeia, contudo, sem negligenciar o domínio legal sobre as suas atribuições.

Em nota de fecho, a Inspeção-Geral da Educação passa uma clara mensagem para uma efectiva mudança no paradigma da gestão escolar. Ao longo do seu discurso introduz consecutivas propostas para eficaz democratização e modernização das escolas e da sua administração, através da implementação de estratégias de abertura à diversidade, participação, mudança e inovação organizacional e pedagógica.

5.5.7 – RESUMO

A análise realizada às funções de gestão externa, segundo a retórica da Inspeção-Geral da Educação, tem como objectivo apurar uma possível representação do papel gestor escolar no âmbito exercício das suas funções.

A dimensão da gestão externa é constituída por um corpo de seis funções, centradas focalizadas em estratégias de aproximação da escola ao meio envolvente – local ou nacional.

Segundo os textos analisados, por um lado, apura-se uma perspectiva de gestão de carácter informal e, sobretudo, autónoma. Por outro, observa-se uma argumentação e suporte técnico acentuado nos princípios da democratização e modernização da própria actividade de gestão. Simultaneamente, verifica-se ainda, por parte da IGE, uma clara preocupação relativamente aos efeitos que as funções de gestão externa poderão inferir no desempenho da escola e, designadamente, no papel do gestor.

Neste sentido, e visto o impacto que estas funções ocupam na caracterização da imagem da escola, são frequentes e bastante numerosas as inerências apuradas, nomeadamente, em comparação às anteriores dimensões.

Do vasto material analisado, a IGE apresenta um conjunto notas compostas por lógicas e de acção distintos e concorrentes entre si. Ao longo dos seus textos foram apuradas diferentes representações relativamente ao papel do responsável da escola, que se distribuem pelas imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor. Cada uma destas representações compreende uma lógica de acção própria, fundamentada por princípios específicos, o que traduz diferentes filosofias de acção sobre o papel do chefe executivo.

Na grande maioria das funções analisadas, a presença das imagens descritas revela-se associadas entre si, contudo, com graus de influência variáveis, por força de um maior ou menor número de argumentos.

Portanto, conclui-se que estamos perante uma representação tripartida do gestor escolar. Sendo que, a configuração do seu papel observa um efeito de hibridismo em virtude da sobreposição de diferentes representações.

Assim sendo, a representação do director da escola segundo o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação, resulta da sobreposição das lógicas de acção inerentes às representações do Administrador, do Profissional e do Gestor, causando um efeito de hibridismo sobre a concepção do seu papel.

D análise realizada aos documentos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, foi possível apurar a existência de princípios inerentes à imagem do Administrador. De acordo com os registos analisados, é proposta o aumento da

dependência funcional por parte do director para com a Administração Educativa, nomeadamente, através da prestação de contas e no acompanhamento e obediência às actualizações normativas.

No quadro da função de comunicação entre o órgão de gestão da escola e a administração central, é sugerido ao director o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos regulamentares que consistem na apresentação de documentação relativamente à política educativa da escola e às actividades a que esta se propõe e à prestação de resultados referentes aos desempenhos escolares. No quadro da presente função, a proposta supracitada vem assegurar o acompanhamento e o controlo do funcionamento da escola pela tutela, com o objectivo de confirmar a sua obediência às disposições legais e às várias orientações formais.

Na função que visa a promoção da participação e integração da autarquia na gestão da escola, o gestor escolar é orientado para accionar os deveres regulamentares previstos para este parceiro. Mais do que um apelo à colaboração, verifica-se uma estratégia de imposição para o cumprimento legal por parte da autarquia, nomeadamente, para efeitos de resolução de problemas e apoio de ordem técnica, cujas áreas são de sua responsabilidade.

Por último, na adequação da actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional, é salientada a necessidade de adequar a gestão da resposta educativa da escola às orientações regulamentares apresentadas pela rede escolar, no sentido de assegurar a estabilidade e a eficiência do sistema de distribuição e organização da rede de alunos.

Em suma, de acordo com a retórica da Inspeção-Geral da Educação, no quadro da imagem do Administrador, compete ao director assegurar o acompanhamento e controlo do funcionamento da escola, a prestação de contas junto da administração central, estabelecer uma relação conjunta com a autarquia segundo as suas atribuições legais, e acompanhar as alterações legais e orientações regulamentares aplicáveis à gestão e funcionamento da escola.

Através de um discurso inspirado por uma agenda política centrada em estratégias de recentralização, a IGE incentiva ao gestor escolar a uma atitude de proximidade e

fidelidade normativa e funcional face à própria Administração Educativa. São propostas ainda, estratégias que vêm fortalecer a dependência da escola face à sua tutela e, também, a consolidação do espaço de intervenção desta na gestão do quotidiano das escolas.

Relativamente a um possível enquadramento com a imagem do Profissional, tal deve-se a um conjunto de incentivos à promoção de estratégias de articulação entre o director e docentes e o director e a comunidade educativa.

Mediante processos de articulação, compete ao gestor escolar assegurar uma colaboração efectiva às actividades organizadas pelos professores, em função das suas orientações, de forma a valorizar e a melhorar o trabalho desenvolvido por este corpo em contexto escolar.

No quadro da participação de pais e encarregados de educação no quotidiano da escola, a IGE favorece a importância do apoio dos pais às actividades lectivas, em concordância com as propostas e sensibilidades dos professores e segundo as dinâmicas e formas de trabalho da escola.

No exercício da função que visa a promoção de dinâmicas inter-escolares, é reforçada a articulação entre professores de diferentes ciclos e agrupamentos. A proposta apresentada, tem como premissa construir um percurso educativo articulado e coeso, constituindo, simultaneamente, um contributo à melhoria do desempenho docente.

Resumidamente, a Inspeção-Geral da Educação, em sintonia com a imagem do Profissional, propõe ao gestor escolar a implementação de estratégias de articulação entre docentes e encarregados de educação, focalizadas sob um espírito de colaboração dos segundos em respostas às necessidades dos primeiros, e nomeadamente para a valorização da actividade lectiva e do trabalho desenvolvido pelos professores. Consiste ainda, na implementação de estratégias de articulação entre docentes de diferentes escolas, para efeitos de partilha de experiências relacionadas com a actividade pedagógica, de forma a melhorar a condição técnica e profissional e o desempenho dos docentes, como também, a edificação de um trajecto educativo articulado e coeso.

Por fim, à luz da representação do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação invoca um conjunto notas que apelam à implementação de estratégias de articulação e de colaboração conjunta com a comunidade educativa, com instituições privadas e públicas e com a própria administração central. No âmbito de uma gestão flexível e partilhada é recomendado ao gestor a responsabilidade de administrar a escola sob uma lógica de parceria, com o objectivo de melhorar o desempenho da escola e o alargamento da sua abertura à sociedade civil.

No quadro da função de comunicar com a Administração Educativa, é sugerido o desenvolvimento de estratégias de articulação com a tutela, mediante uma lógica de colaboração conjunta, tendo em vista a mobilização de apoios e recursos para a melhoria da escola e do seu desempenho, nomeadamente, no apoio às condições inerentes adstritas às aprendizagens dos alunos.

Na promoção da participação de pais e encarregados da educação no quotidiano da escola, a Inspeção-Geral da Educação recomenda a implementação de mecanismos de reforço a uma presença efectiva e participação activa deste corpo. Mais invoca, a necessidade de apelar à sua colaboração na definição dos objectivos da escola, nomeadamente, para a elaboração dos planos de acção e de melhoria, e para a organização das actividades curriculares e não curriculares.

No estabelecimento de relações com a comunidade educativa e a promoção de parcerias com as respectivas instituições, é proposto ao chefe executivo o desenvolvimento de estratégias que visam a integração e a participação alargada da comunidade educativa na vida escolar. Estas, passam essencialmente pela inclusão da comunidade na elaboração dos princípios, objectivos e valores que determinam a acção do estabelecimento de ensino, na organização dos respectivos planos de acção e suas actividades, e na implementação de uma cultura de segurança e bem-estar.

É ainda sugerido ao director o exercício de mecanismos de prestação de contas para informação à comunidade educativa, através da realização de debates, acordos, compromissos e decisões, com o objectivo de apelar a uma maior intervenção e responsabilização desta comunidade na condução da política educativa da escola.

Perante a promoção da participação e integração da autarquia no âmbito da gestão da escola, compete ao director o desenvolvimento de estratégias de integração e colaboração conjunta entre as partes. Visto a posição institucional e social que a autarquia ocupa na comunidade, a IGE reforça a necessidade de uma acção conjunta entre esta e o gestor escolar, para além das formalidades legalmente constituídas, no sentido de uma lógica de partenariado. Assim sendo, é recomendado um envolvimento acrescido da autarquia na definição do Projecto Educativo, dos objectivos, dos planos de acção da escola e na avaliação do seu desempenho.

Ainda no contexto da presente função, a Inspeção-Geral da Educação invoca a importância da participação da autarquia na vida da escola, sob o pretexto de uma escola mais autónoma e dimensionada para as necessidades da comunidade educativa

No quadro da promoção de dinâmicas inter-escolares é indicada a implementação de estratégias de articulação e partilha entre a escola e outras instituições educativas. É sugerido ao gestor a importação de estratégias de “benchmarking”, designadamente, na recolha de informações relativamente ao seu próprio desempenho e sobre o desenvolvimento de dinâmicas/projectos inter-escolares, com o objectivo de promover a abertura à diversidade, à mudança e à inovação, em função da melhoria do serviço da escola e do sucesso dos alunos.

Por último, no exercício da função que visa a adequação da actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional, é proposto um acompanhamento efectivo a projectos e dinâmicas do âmbito nacional e internacional, destinado a alargar a visão e espaço de actuação da escola. Como também, manter-se corrente às tendências sociais, económicas e culturais, às alterações regulamentares e ao pensamento educativo, para efeitos de adaptação da actividade da escola e da sua própria pessoa, enquanto gestor, às recentes recomendações e melhores práticas.

Face ao exposto, segundo a representação do gestor, a retórica institucional da Inspeção-Geral da Educação invoca um modelo de gestão flexível, baseado numa liderança institucional forte e partilhada, na pró-actividade e abertura, e na participação crítica e efectiva da Administração Educativa, dos pais e encarregados de educação, da comunidade educativa e da própria autarquia. Considera ainda, a introdução de mecanismos de prestação de contas por parte do responsável máximo, face a um maior

envolvimento e integração da comunidade educativa e da administração local na gestão da escola, nomeadamente, pela realização de debates, acordos, compromissos e decisões para a construção de uma política educativa de escola e para um projecto educativo partilhado.

Inspirada por uma estratégia de abertura da escola à sociedade, a IGE recomenda ao chefe executivo o recurso a estratégias de “benchmarking” e a implementação de projectos de colaboração conjunta entre estabelecimentos de ensino. Estas propostas vêm realçar a necessidade do director reformular os seus padrões de qualidade – e os da própria escola - para índices mais elevados e assegurar a abertura da escola à diversidade, à mudança e à inovação. Serve ainda, no âmbito da adequação às dinâmicas de desenvolvimento local e nacional, a aproximação da instituição escolar à sociedade, designadamente, no acompanhamento a projectos e dinâmicas, às novas tendências emergentes, à recente legislação e ao pensamento educativo, para efeitos de adequação e melhoria do seu desempenho e para a adopção das melhores práticas vigentes.

Em suma, a representação do gestor escolar segundo discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação, no quadro das funções de gestão externa, agrupa um conjunto de lógicas de acção que invocam as imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor.

Com a presença simultânea das três imagens, apura-se uma representação tripartida do papel do chefe executivo. Esta representação, observa um efeito de hibridismo – em sintonia com anteriores conclusões - devido à sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas de acção, o que revela uma imagem ambígua e compósita do papel deste actor.

Da análise efectuada, as representações do Administrador e do Profissional revelaram um menor número de argumentos a seu favor, comparativamente à quantidade de inferências adstritas à imagem do Gestor. Por um lado, composto por um corpo de inferências em menor número, salienta-se a importância da obediência funcional do director face à administração central e a emergência do seu papel enquanto líder pedagógico, isto é, na representação dos professores e invocação das suas

necessidades. Por outro, suportado por um elevado número de argumentos, propõe-se ao gestor uma modalidade de gestão flexível, centrada num modelo de liderança partilhada e na democratização do quotidiano da escola.

Concluindo, a Inspeção-Geral da Educação propõe um modelo de gestão focalizado na construção de uma escola mais autónoma, com capacidade de pensar globalmente e agir localmente, e que assegure a abertura da instituição à sociedade civil, através do aumento da influência da comunidade educativa - designadamente dos pais e encarregados de educação - e da autarquia. Sem esquecer a presença da tutela e dos professores no quotidiano da organização, invoca a utilidade da obediência às normas legais e orientações formais, e reforça a emergência de uma liderança corporativa que sirva a valorização do papel dos docentes na vida da escola.

CAPÍTULO VI

- AS CONCLUSÕES

6.1 – À LUZ DA IMAGEM DO ADMINISTRADOR

Após a análise aos documentos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, a presente conclusão tem como finalidade caracterizar o papel do director da escola, de acordo com as inferências que arguem a representação do Administrador.

Considerando as notas propostas pela Inspeção-Geral da Educação, que invocam lógicas de acção coincidentes com a supracitada representação, e segundo o quadro teórico produzido por Barroso, relativamente aos estudos sobre o gestor escolar, pretende-se constituir um possível perfil analítico do papel do chefe executivo.

O procedimento de análise ao material empírico teve como premissa a observação do gestor escolar enquanto representante do Estado na escola.

Governando-a em nome da administração central e imbuído pela lógica de Administrador-delegado (Barroso, 2005, p.153), o responsável máximo conduz o processo de administração e gestão da escola em obediência atenta às normas vigentes.

A partir deste quadro teórico e da análise ao discurso institucional da IGE, foi possível identificar um conjunto de argumentos que apontam para a presença de uma representação do gestor escolar à luz da imagem do Administrador.

Ao longo das quatro dimensões de funções confirmou-se a presença de várias notas, que configuram um conjunto de lógicas de acção assentes na figura do Administrador-delegado.

No quadro da dimensão de Funções Pedagógicas a representação em epígrafe apresenta um domínio acrescido comparativamente às outras imagens. Relativamente à dimensão de Funções de Gestão Operacional, a imagem do Administrador surge novamente reforçada, por força do carácter burocrático e administrativo desta dimensão. Por fim, nas dimensões de Funções de Relações Humanas e de Gestão Externa, ao contrário das anteriores, a sua presença demonstra-se bastante mais tímida.

A comparência da lógica do Administrador-delegado na retórica institucional da Inspeção-Geral da Educação, no quadro da dimensão de Funções Pedagógicas, deve-se essencialmente a uma agenda focalizada no cumprimento da legislação em vigor e na obtemperação às orientações da tutela.

Mediante uma lógica de acção iluminada pelo imperativo da obediência, é proposto ao chefe executivo a elaboração do projecto educativo da escola; a articulação e enquadramento do currículo; o acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas; a supervisão do processo de avaliação dos alunos; e, por último, a definição e aplicação de medidas educativas específicas.

A definição do projecto educativo e a articulação e enquadramento do currículo face à Escola, tem como pressuposto o desenvolvimento de estratégias de adequação às orientações regulamentares aplicáveis, designadamente, às políticas nacionais previstas para a reorganização curricular do ensino básico e dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional. Compete ao director o exercício de tais estratégias no âmbito da elaboração do projecto educativo e na aplicação do currículo, nomeadamente, em obediência aos princípios e pressupostos definidos pela Administração Educativa.

No acompanhamento às actividades lectivas e não lectivas compete ao chefe executivo garantir a conformidade legal das condições estruturais e funcionais que determinam as actividades da escola. Particularmente, é invocada a constituição das turmas e respectivo número de alunos, as actividades a realizar com os alunos em sala de aula, e a verificação do grau de cumprimento dos programas previstos para as várias disciplinas.

No quadro da supervisão do processo de avaliação é recomendado o desenvolvimento de estratégias para a definição dos procedimentos formais em

obtemperação às orientações legais. E ainda, a implementação de meios de supervisão sobre o regular e exímio cumprimento dos procedimentos legalmente definidos a realizar por todos os intervenientes.

Por último, na definição e aplicação de medidas educativas específicas, o gestor escolar é direccionado para o accionamento das medidas e estratégias legalmente previstas, em função das disposições legais definidas. Estas medidas vêm rogar a identificação e caracterização das turmas, o accionamento de recursos humanos especializados para o acompanhamento, a definição e implementação das actividades lectivas e a criação de condições no procedimento de avaliação dos alunos.

Face à lógica apresentada, o papel do chefe executivo inspira-se na figura do funcionalismo público, sob a qualidade de representante da administração central na escola, com a finalidade de controlar e assegurar a definição e o funcionamento de toda a actividade pedagógica em subordinação às orientações regulamentares aplicáveis.

No campo da dimensão de Funções de Gestão Operacional verifica-se uma clara influência da representação do Administrador. Este domínio deve-se, essencialmente, ao facto de estarmos perante uma dimensão composta por funções de carácter administrativo e burocrático, comumente previstas e regulamentadas por inúmeros códigos e decretos-lei.

Face ao facto de que a dimensão em referência não é uma acção específica da organização escola, mas sim uma actividade generalizada em toda a administração pública, é de compreender a presença de imperativos legais com o objectivo de assegurar uma correcta administração da coisa pública segundo critérios de correcção, fidelidade, legalidade e obediência.

Neste sentido, as indicações apresentadas pela IGE vêm salientar uma gestão escolar em sintonia com as disposições regulamentares aplicáveis, e em concordância com as orientações emanadas pela própria tutela. Assim, o dever de semelhante estratégia concretiza-se no âmbito da definição de regras e responsabilidades referente aos diferentes sectores da escola; na determinação das tarefas dos recursos humanos e

características dos postos de trabalho; na implementação do processo de avaliação; na administração do orçamento da escola; e na gestão dos recursos materiais e espaciais.

Para a definição de regras e responsabilidades relativamente aos diferentes sectores da escola, é proposta a integração das demais orientações legais, nomeadamente, na gestão dos diferentes sectores da instituição, na organização da distribuição dos alunos e no cumprimento dos procedimentos administrativos do processo de avaliação.

No âmbito da definição das tarefas dos recursos humanos e características dos diferentes postos de trabalho, é recomendado ao chefe executivo uma actuação em obediência às normas e regras estabelecidas pela tutela – designadamente à gestão do pessoal e à distribuição do serviço docente. Serve como referência, para efeitos de orientação e de aplicabilidade, os diferentes códigos e estatutos previstos consignados em regulamentar a imagem funcional e contextual dos diferentes recursos.

Quanto ao desenvolvimento do processo de avaliação de pessoal docente e não docente, a IGE considera indispensável o conhecimento das disposições regulamentares inerentes ao processo. Assim, compete ao director a implementação de um processo de avaliação em sintonia com os requisitos legalmente descritos.

No quadro da administração do orçamento da escola, é recomendada a definição de um regime de gestão financeira em sintonia com o Plano Oficial de Contabilidade da Educação e demais legislação específica. Associado à aplicação deste modelo de gestão, cabe ainda ao responsável máximo a adequação dos diferentes procedimentos e mecanismos da actividade financeira e económica da escola, em obediência aos planos legais e técnicos previstos pela administração central.

Por fim, a gestão dos recursos materiais e espaciais disponíveis da escola enquadra-se numa gestão inspirada pelo imperativo da obediência normativa. Para efeitos de compra e cedência de recursos materiais, reforça-se a necessidade em executar os procedimentos formais próprios para a aquisição de bens e respectiva inventariação e relação dos existentes. E, no quadro da organização e qualificação dos espaços da escola, salienta-se a importância da preparação dos diferentes espaços e

contextos às especificidades da actividade lectiva, segundo as condições formais legalmente exigidas.

Por força de uma dimensão inspirada em funções carácter administrativo e burocrático - composta por procedimentos e mecanismos formais aplicáveis à administração pública em geral - conclui-se a existência de um forte domínio da representação do Administrador relativamente às anteriores representações. O domínio da sua influência deve-se, essencialmente, à imposição de meios de controlo que assegure uma administração rigorosa dos recursos públicos, em subordinação às normas regulamentares, privilegiando uma gestão à distância pela administração central.

Na análise às orientações apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação, pronunciadas para o exercício das Funções de Relações Humanas, apurou-se um domínio mais tímido da representação do Administrador comparativamente às anteriores dimensões.

A sua presença vem invocar uma estratégia concordante com uma agenda política marcada por um plano de recentralização, em que o papel do gestor escolar é apontado para o exercício de supervisão e controlo em obediência às normas existentes. Mais uma vez, é exposta a importância da adequação funcional da escola ao quadro legal, através de um chefe executivo inspirado na figura de administrador-delegado, com atribuições de carácter inspectivo.

Em sintonia com esta demarche inspectiva e de cariz controlador, a IGE apresenta um conjunto de notas, inspiradas na representação do Administrador, que observam o exercício das seguintes funções: na motivação do pessoal para a participação na vida da escola, na definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional, na difusão de informação e na constituição e operacionalização de projectos.

No âmbito da função de motivar o pessoal para a participação, é proposto ao director a identificação dos professores segundo um perfil pré-formatado – conceptualizado e publicado pela tutela –, tendo em vista a nomeação destes docentes para serviços/cargos extraordinários. Todo este processo de identificação e consequente

nomeação compreende, obrigatoriamente, a concordância por parte da administração central.

Para a definição dos planos de formação para a melhoria da competência profissional, compete ao chefe executivo a elaboração de um plano de formação que agrupe, por um lado, as necessidades mais pertinentes da escola e do pessoal e, por outro, o enquadramento da legal e a validade formal da sua certificação por parte da tutela.

No campo da difusão da informação é recomendada a publicitação alargada da legislação e princípios orientadores – actualizados -, face ao imperativo da obediência por parte do pessoal e da própria organização escola.

Por fim, para a constituição e operacionalização de projectos é recomendada a implementação de programas e projectos propostos pela tutela. Em acompanhamento à sua aplicação, é proposto ao gestor a supervisão e o controlo destes, segundo os seus princípios técnicos e estruturais, de forma a garantir o exercício e a viabilidade das medidas promovidas pela tutela.

Assim sendo, o papel do director no âmbito das Funções de Relações Humanas resume-se, essencialmente, a uma figura claramente composta por características inspectivas. Mediante uma atitude de controlo e supervisão, assiste-se ao reforço da intervenção da tutela na vida da escola, invocando uma modalidade de gestão por comando à distância.

Posto isto, cabe apenas ao gestor escolar assegurar o imperativo da obediência às disposições regulamentares em vigor e, designadamente, às orientações formais da tutela, face a uma estratégia de prossecução e de viabilidade das medidas propostas pela própria administração central.

Relativamente à última dimensão, composta pelas Funções de Gestão Externa, a imagem do Administrador encontra-se bastante reduzida, comparativamente às anteriores dimensões.

Face ao facto de estarmos perante uma dimensão composta, essencialmente, por dinâmicas informais e institucionais, com reduzida previsão regulamentar, a

representação em referência é substituída por outras lógicas de acção mais abertas e flexíveis.

Contudo, em sintonia com as anteriores conclusões, a sua presença – ainda que reduzida – vem reforçar o elo de dependência entre o director e a própria Administração Educativa, nomeadamente, ao nível da prestação de contas e no acompanhamento às mudanças regulamentares.

Estes pressupostos observam-se, essencialmente, nos processos de comunicação entre o gestor escolar e a administração central, entre o chefe executivo e a autarquia, e na adequação da actividade da escola às dinâmicas de desenvolvimento local e nacional.

Perante a comunicação entre o órgão de gestão da escola e a Administração Educativa, é salientado o princípio da prestação de contas face aos desempenhos e resultados escolares. A Inspeção-Geral da Educação recomenda ao director a apresentação dos resultados alcançados à administração central, enquanto medida de acompanhamento ao funcionamento da escola.

Para além de uma perspectiva de abertura da escola à própria administração, o princípio da prestação de contas é ainda invocado na expectativa de ver confirmada obediência da escola às disposições legais e às várias orientações formais.

No quadro da promoção da participação e integração da autarquia na gestão da escola, compete ao responsável máximo accionar e exigir o cumprimento dos deveres e atribuições regulamentares previstas para este organismo. A relação entre o chefe executivo e a autarquia está exclusivamente consignada no quadro legal actual, prevendo o estabelecimento de parcerias institucionais entre as partes ao abrigo dos pressupostos e deveres legalmente previstos.

Por fim, na adequação da actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional, cabe ao director executivo assegurar a adaptação da instituição às orientações formais e legais, nomeadamente, na construção de uma rede escolar alargada. Para a IGE, compete ao gestor a adequação da resposta educativa da escola às indicações apresentadas pela rede escolar, no sentido de assegurar a estabilidade e a eficiência da distribuição e organização da rede nacional.

Em suma, no quadro da dimensão de Funções de Gestão Externa, a presença da representação do Administrador vem invocar o gestor escolar na qualidade de um administrador-delegado.

Segundo a retórica institucional da Inspeção-Geral da Educação, é proposto ao chefe executivo a condução de um processo de gestão em sintonia com as orientações legais e formais propostas pela tutela. Sendo que, a posição da IGE tem por base uma agenda política marcada por estratégias de recentralização, destinada a reforçar a dependência da escola junto da tutela, como também, o aumento do controlo e do espaço de intervenção da própria administração central no seu funcionamento e na sua gestão.

Concluindo, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao gestor escolar uma lógica de acção inspirada na imagem do funcionalismo público, sendo que, a sua presença na escola observa-se enquanto representante da Administração Educativa, com o objectivo de gerir a instituição educativa em seu nome e segundo as suas orientações.

O seu papel tem como premissa uma estreita filiação entre a condução do processo de administração e a obediência atenta às normas legais, mediante estratégias de supervisão e acompanhamento da actividade da escola. Assim sendo, compete ao responsável máximo uma gestão funcional de carácter inspectivo, para efeitos de controlo do funcionamento da escola e do desempenho do respectivo pessoal.

Paralelamente, cabe ainda ao chefe executivo assegurar o exercício e a viabilidade das decisões e medidas definidas pela administração central. Da habitual disciplina de acompanhamento e supervisão, deverá torná-las concretizáveis e eficazes, e garantir a fidelidade dos processos face aos princípios técnicos previstos.

De acordo com os princípios apresentados, designadamente, da dependência funcional, da obediência e da prestação de contas, o papel do director encontra-se subordinado a uma certa lógica de “recentralização por *controlo remoto*” (Lima, 1995) ou (re)centralização por “*controlo à distância*” (Estêvão, 1995, p.93). Posto isto, e em concordância com estes princípios, a actuação do gestor escolar serve a pertinência e a eficácia da política educativa desenvolvida pela tutela, inspirada no imperativo da

obediência face ao sistema de regulamentação em vigor e, designadamente, no aumento do controlo e intervenção do Estado na administração da escola.

6.2 – À LUZ DA IMAGEM DO PROFISSIONAL

A conclusão que se apresenta resulta da análise realizada ao discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação, onde se descreve um conjunto de notas relativamente à actuação do director da escola, enquadradas nas lógicas de acção inerentes à representação do Profissional.

À semelhança da imagem do Administrador, pretende-se com o exposto descrever um perfil analítico do papel do gestor escolar, em função das inferências retiradas dos textos analisados e segundo a fundamentação teórica publicada por Barroso, no âmbito da sua investigação sobre o papel do gestor escolar.

Suportada por uma concepção corporativista, sensível ao domínio profissional e pedagógico da actividade docente, a representação do Profissional observa o exercício da governabilidade da escola, por parte do director, em nome dos professores, enquanto líder pedagógico, constituindo-se um intermediário entre este corpo e a Administração Educativa.

O desenvolvimento da concepção em epígrafe tem como premissa a revalorização do profissionalismo docente, através do exercício de uma liderança pedagógica e educativa.

Iluminada por estratégias concordantes com o corporativismo da classe docente, a actuação do gestor escolar serve, essencialmente, a representação dos interesses pedagógicos e profissionais dos professores, em resposta aos constrangimentos burocrático-financeiros impostos pela própria administração central.

A partir dos princípios enunciados foram analisados vários documentos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação, relativamente ao papel do responsável

máximo na gestão da escola, de onde foi possível verificar a existência de pressupostos em sintonia com a imagem do Profissional, determinando a emergência de um director na qualidade de *primus inter pares* (Barroso, 2005).

A análise efectuada, constatou que a imagem de líder profissional e pedagógico decorre, em maior ou menor domínio, ao longo das quatro dimensões e respectivas funções, revelando diferentes graus de influência relativamente à conduta do director.

Da análise realizada à retórica da Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da dimensão de Funções Pedagógicas, verificou-se uma presença dominante dos princípios inerentes à imagem do Profissional, visto estarmos perante um campo que privilegia a actividade pedagógica e educativa.

Na dimensão de Funções de Gestão Operacional constatou-se um jugo bastante tímido da imagem em referência, muito devido à forte componente administrativa e burocrática desta dimensão.

Relativamente às últimas duas dimensões, compostas pelas Funções de Relações Humanas e de Gestão Externa, verificou-se um acrescido enfraquecimento da influência da imagem do Profissional, face à existência de uma lógica assente no estabelecimento de relações informais, na abertura da escola à sociedade civil, corporizada no aumento da influência dos pais e das entidades parceiras e na redução dos poderes dos professores.

Perante um claro domínio da imagem do líder profissional e pedagógico na dimensão de Funções Pedagógicas, a actuação do gestor escolar advém de um conjunto de princípios que propõem uma modalidade de gestão corporativista.

A presença da figura do líder *inter pares* é proposta, essencialmente, pela necessidade de gerir a margem de autonomia que os professores possuem na definição e organização do funcionamento da escola, e nomeadamente na regulação da sua própria actividade profissional.

Para uma gestão mais eficiente do desempenho e dos contributos da classe docente, a Inspeção-Geral da Educação recomenda ao director a implementação de

estratégias destinadas a promover o reforço da sua competência técnica e profissional, o seu compromisso e participação, e a melhoria das condições de trabalho e apoio.

Face aos pressupostos supracitados, em sintonia com os princípios da imagem do Profissional, a actuação do gestor concretiza-se, essencialmente, na constituição dos objectivos e metas da escola, na articulação e enquadramento do currículo, na definição e implementação do projecto educativo, no accionamento dos diferentes órgãos de gestão intermédia, no acompanhamento às actividades lectivas e não lectivas, na supervisão do processo de avaliação dos alunos e na definição e aplicação de medidas educativas específicas.

No quadro da constituição dos objectivos e metas da escola, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao chefe executivo uma atenção reforçada face à melhoria do desempenho dos professores, e à aprendizagem e ao ensino por estes desenvolvidos. Mediante um processo de articulação e coordenação conjunta, entre o director e o colectivo docente, deverão ser elaborados objectivos em concordância com a melhoria das aprendizagens dos alunos, e nomeadamente em prol do aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

Relativamente à função de articulação e enquadramento do currículo face à escola e à comunidade educativa, o mesmo organismo vem invocar a importância de estratégias de articulação e de colaboração conjunta entre docentes e a direcção executiva. Através destas estratégias, em colaboração com o corpo docente, propõe uma análise efectiva e alargada do currículo, recorrendo à partilha de sugestões e práticas para efeitos de adequação do currículo ao meio envolvente.

Quanto à definição e implementação do projecto educativo, é sugerida uma efectiva integração e participação dos docentes na sua concretização. Sendo que, compete ao director a inclusão dos diferentes contributos apresentados, designadamente, a adequação das propostas para a edificação de uma política educativa partilhada e o comprometimento dos docentes face a um projecto educativo de escola.

No quadro da função de accionamento dos órgãos de gestão intermédia para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem, recomenda-se ao chefe executivo o alargamento das competências e atribuições dos professores. Ao nível da

estrutura intermédia são propostas estratégias de articulação intra-departamental, em prol de uma coordenação e consolidação científica. E reforça-se a importância de uma gestão partilhada com o corpo docente, designadamente, através de uma maior colaboração e intervenção na organização das várias actividades.

Para o acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas, a Inspeção-Geral da Educação reforça a utilidade do director delegar nos órgãos pedagógicos a elaboração de um plano de acção para orientar as referidas actividades. Mais recomenda, a designação de uma equipa de professores constituída para o efeito, com horários específicos, e que apure as necessidades manifestadas pelos docentes no âmbito da sua participação nas referidas actividades.

A supervisão do processo de avaliação dos alunos, à semelhança da função anterior, resulta do accionamento dos diferentes órgãos de gestão pedagógica para efeitos de conceptualização de um plano de supervisão. No seguimento da elaboração do referido plano, cabe ao gestor escolar formar uma equipa de professores para coordenação e aplicação das diferentes estratégias, tendo em vista a implementação de um processo de supervisão partilhado e alargado ao restante corpo docente.

Por último, a definição e aplicação de medidas educativas específicas concretiza-se em sintonia com as recomendações apresentadas pelos professores. Nomeadamente, na adopção de medidas e procedimentos sugeridos em sede de departamento curricular, em conselho de turma ou pelo respectivo director de turma.

Em suma, no âmbito da dimensão de Funções Pedagógicas, o papel do director constitui-se na figura de um líder profissional e pedagógico. A sua actuação compreende uma perspectiva de receptividade e disponibilidade face à intervenção dos professores e vem ainda procurar gerir a margem de autonomia que este colectivo possui na definição e organização da actividade pedagógica e educativa da escola, como também, na regulação da sua própria actividade profissional.

Face ao exposto, a Inspeção-Geral da Educação recomenda ao responsável máximo a implementação de estratégias concordantes com um maior compromisso e participação do corpo docente, recorrendo a uma disciplina de liderança pedagógica e colectiva.

No que se refere ao domínio de lógicas de acção inerentes à imagem do Profissional no âmbito das Funções de Gestão Operacional, a IGE recomenda uma gestão do quotidiano da escola em concordância com as diferentes sensibilidades e recomendações propostas pelos professores. Sendo que, compete ao director executivo diligenciar uma modalidade de gestão centrada nas necessidades dos docentes e da própria actividade pedagógica, sob o pretexto da melhoria das condições de trabalho e da valorização técnica da actividade docente.

Perante estes pressupostos e segundo as notas da Inspeção-Geral da Educação, a influência dos princípios intrínsecos à representação do Profissional observam-se nas seguintes funções: a definição das tarefas do pessoal e características dos postos de trabalho; a avaliação do pessoal docente e não docente; a administração do orçamento da escola e a gestão dos recursos materiais.

No âmbito da definição de tarefas do pessoal e das características dos diferentes postos de trabalho, a IGE sugere ao gestor escolar uma estratégia de distribuição de serviço docente em concordância com as propostas de outros órgãos de gestão pedagógica e no respeito ao equilíbrio funcional das suas funções. Assim, o director deverá organizar o serviço dos professores segundo as orientações e critérios definidos pelo Conselho Pedagógico, e em atenção às competências profissionais de cada docente.

No quadro da avaliação do pessoal docente e não docente, salienta-se novamente a importância do responsável máximo proceder à auscultação do Conselho Pedagógico. Em colaboração alargada com este órgão, deverá procurar definir procedimentos e instrumentos de registo próprios para aplicação do modelo de avaliação, com o objectivo de assegurar um claro entendimento relativamente à sua aplicação, uma plena validação social de todo o processo, e o conhecimento e comprometimento face à medida em referência.

Quanto à administração do orçamento da escola, é proposto a auscultação dos professores na tomada de decisão relativamente à gestão dos recursos financeiros, recomendando-se ao chefe executivo uma disciplina de gestão em resposta às necessidades da actividade docente e pedagógica.

Para a função de gestão dos recursos materiais, é indicada a necessidade de se proceder a um levantamento das carências constatadas pelo pessoal docente, através do accionamento de mecanismos que visam a identificação dos problemas e necessidades que afectam recursos materiais, nomeadamente, àquelas que assolam a actividade pedagógica e educativa.

Resumidamente, é sugerido ao director um papel centrado na qualidade de um líder *inter pares*. A sua actuação é projectada para uma gestão em articulação com os interesses e exortações dos professores, em conciliação com a melhoria do exercício da actividade pedagógica e, simultaneamente, das condições de trabalho dos docentes.

Neste sentido, compete ao chefe executivo o alargamento da participação e envolvimento dos professores na vida da escola.

Mediante uma atitude de liderança pedagógica compete-lhe, por um lado, a representação da defesa dos direitos e interesses dos docentes, e por outro, a gestão da margem de autonomia que este colectivo detém sobre o funcionamento da escola e da própria actividade pedagógica.

Quanto à dimensão de Funções de Relações Humanas, em concordância com as lógicas de acção inerentes à imagem do Profissional, a Inspeção-Geral da Educação sugere ao director uma reorganização do funcionamento da escola em função das sensibilidades dos professores.

Mediante um modelo de gestão flexível, cabe ao responsável máximo promover um ambiente e contexto organizacional favorável para a valorização do desempenho docente, nomeadamente, para a melhoria da sua motivação e para uma maior integração e colaboração na vida da escola.

Iluminado pelos princípios da representação do Profissional, o chefe executivo deverá motivar o pessoal para uma maior participação, apelar à sua participação na definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional e difundir informação relevante para a comunidade escolar.

No âmbito da motivação do pessoal para uma maior participação, é sugerido ao gestor escolar a implementação de um conjunto de estratégias de reorganização da

actividade da escola em função das propostas dos professores. Esta remodelação, por um lado, vem favorecer a integração e inclusão deste corpo na gestão da vida da escola e, por outro, promover um contexto organizacional favorável ao desenvolvimento e valorização técnica da actividade docente.

Na definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional, a IGE propõe o desenvolvimento de uma política de formação assente no apoio e na melhoria do desempenho dos professores. Perante a necessidade de valorizar e potencializar as competências dos docentes, cabe ao responsável da escola promover o levantamento das recomendações e necessidades apuradas, materializando-as num plano de formação em conformidade com o desenvolvimento profissional deste corpo e suas exortações.

Relativamente à difusão da informação, é recomendada a divulgação de documentos destinados a prestar esclarecimentos relativamente ao desempenho docente. A informação que se pretende apresentar, por um lado, vem reforçar a aquisição de conhecimentos técnicos relacionados com actividade profissional dos professores. E, por outro, publicitar boas práticas e outras sugestões de carácter técnico para uma efectiva valorização do desempenho dos professores e da actividade pedagógica.

Concluindo, o papel do gestor escolar no âmbito das Funções de Relações Humanas serve, essencialmente, uma estratégia de valorização da actividade docente. Em sintonia com as orientações da Inspeção-Geral da Educação, cabe ao director motivar os docentes para uma maior participação na gestão da escola, assegurar a sua colaboração na conceptualização de um programa de formação e divulgar informações relevantes para a melhoria do seu desempenho.

Por fim, na dimensão de Funções de Gestão Externa, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao gestor escolar a promoção de estratégias de articulação entre professores e pais e encarregados de educação, inspiradas por uma lógica de colaboração conjunta para a organização e realização das actividades lectivas. Vem ainda, sensibilizar o director para a realização de dinâmicas inter-escolares, com a

finalidade de promover sessões de discussão e troca de experiências, cruciais para a melhoria do desempenho dos docentes.

Face às recomendações enunciadas, foi possível evidenciar a influência da lógica do Profissional nas seguintes funções: promover a participação de pais e encarregados de educação no quotidiano da escola, e na promoção de dinâmicas inter-escolares.

Quanto à função que visa promover a participação de pais e encarregados de educação no quotidiano da escola, é da responsabilidade do gestor escolar o desenvolvimento de estratégias de articulação e colaboração conjunta entre professores e encarregados de educação. Em função de um conjunto de directrizes e sensibilidades propostas pelos docentes, cabe ao chefe executivo promover a integração dos pais e encarregados de educação no apoio e colaboração às diferentes dinâmicas e formas de trabalho da escola, como também, na melhoria da eficácia da actividade educativa.

Quanto à função que serve a promoção de dinâmicas inter-escolares, a IGE propõe a implementação de dinâmicas de articulação entre professores de diferentes ciclos e agrupamentos. Sendo que, a sua implementação irá reforçar a conceptualização e concretização de um percurso educativo articulado, coeso e inovador, constituindo, simultaneamente, uma estratégia de melhoria para o desempenho da actividade docente e pedagógica.

Concluindo, no âmbito da dimensão de Funções de Gestão Externa o papel do director da escola resume-se, essencialmente, ao desenvolvimento de estratégias de articulação e trabalho conjunto entre docentes e elementos da comunidade educativa e entre docentes de outras comunidades escolares. Em sintonia com um plano de trabalho articulado e cooperativo, é proposto ao gestor escolar a construção de uma escola integradora, impulsionadora de uma actividade educativa mais eficaz e representativa dos contributos e propostas da classe docente.

Em suma, o papel do gestor escolar segundo a representação do Profissional e de acordo com o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação, invoca-se sob lógica de liderança profissional e pedagógica. Sendo que, o chefe executivo governa a escola em nome dos professores, procurando estabelecer um equilíbrio funcional e

organizacional entre o que são as sensibilidades do colectivo docente e as necessidades da escola.

A posição do responsável máximo serve ainda o princípio da representação dos professores junto da administração central, nomeadamente, enquanto elo de negociação entre a defesa dos interesses dos professores e os constrangimentos da administração, assumindo-se perante a escola e a tutela sob a figura de *primus inter pares*.

As notas da Inspeção-Geral da Educação que inferem sobre o papel do director, no quadro da representação do Profissional, arguem a importância de uma maior participação e compromisso dos professores na gestão e organização da vida escolar. Como também, abonam o desenvolvimento e valorização das competências técnicas e operacionais dos professores, designadamente a melhoria do seu desempenho.

Assim, o modelo de gestão proposto invoca os princípios da representação e da participação, na medida em que procura valorizar a actividade e contexto profissionais dos docentes, e reforçar o controlo e a margem de autonomia de que este corpo dispõe no funcionamento da escola.

6.3 – À LUZ DA IMAGEM DO GESTOR

Da análise realizada à retórica institucional da Inspeção-Geral da Educação e segundo as lógicas de acção da imagem do Gestor, pretende-se com a presente conclusão elaborar uma possível representação do papel do director da escola.

No seguimento das anteriores conclusões, ambiciona-se apresentar um perfil analítico do papel responsável máximo da escola, em concordância com as evidências apuradas nos textos da IGE.

O trabalho de análise realizado aos textos supracitados teve como pano de fundo o quadro teórico produzido no âmbito dos estudos sobre a gestão escolar, nomeadamente, a investigação produzida por Barroso.

O processo de análise teve como referente uma concepção essencialmente gerencialista, composta pela premissa de que o gestor governa a escola em nome da eficiência e da eficácia e no seguimento dos princípios da qualidade e da economia.

Inspirada por uma filosofia do tipo empresarial, centrada na produção de resultados e na rentabilização dos recursos, a representação em referência aborda a gestão escolar através de um modelo de gestão participado e focalizado na melhoria da qualidade. Este modelo privilegia o desenvolvimento de uma organização flexível, enquadrada numa organização do tipo matricial, invocando uma gestão flexível, assente na democratização e modernização da escola e da sua administração.

Diante os dados recolhidos, comparativamente às anteriores representações, verificou-se por parte da IGE um forte investimento na figura do Gestor, nomeadamente, na aplicação de um modelo de gestão flexível, assente nos princípios da qualidade e da economia. Ao longo das quatro dimensões de funções, a actual representação distinguiu-se, perante outras representações, pelo seu elevado domínio, à excepção na dimensão das funções de Gestão Operacional.

Analisando a razão deste seu domínio, é possível concluir, ainda que de forma bastante rudimentar e simplista, que tal se deve à emergência de uma nova ordem de políticas educativas de inspiração neo-tayloriana, que vêm deslocar a escola da esfera das estruturas burocráticas para o universo da democratização e da modernização, invocando, simultaneamente, mutações no papel do gestor escolar.

Do trabalho de análise ao discurso instituído pela Inspeção-Geral da Educação, no âmbito das Funções Pedagógicas é proposto ao director fórmulas de organização e gestão do mundo empresarial, focalizadas para a elevação da qualidade do serviço a prestar pela escola. No sentido das Funções de Gestão Operacional, a seu papel está focalizado nos princípios da eficiência, eficácia, economia, produtividade e rentabilidade. Relativamente às Funções de Relações Humanas, é sugerido ao chefe executivo a implementação de um modelo de gestão flexível e participada, focalizada na celebração de compromissos junto dos diferentes elementos da comunidade escolar. Por último, no quadro das Funções de Gestão Externa, recomenda-se o desenvolvimento de estratégias de articulação e reforço à participação da comunidade educativa, no sentido

de uma gestão flexível e partilhada e de uma abertura efectiva da escola à sociedade civil.

No seguimento da análise realizada à dimensão de Funções Pedagógicas, a IGE subscreve a importância do papel do gestor escolar enquanto figura basilar na organização e divisão do trabalho, na gestão dos recursos e no controlo dos resultados. A sua actuação tem como premissa a execução de um plano de gestão centrado nos princípios da eficiência e eficácia, tendo em vista a melhoria do serviço educativo da escola e a sua adequação às necessidades da comunidade educativa.

Assim sendo, iluminadas por lógicas de acção inerentes à imagem do Gestor, são invocadas as seguintes funções: constituir os objectivos e metas da escola; articular e enquadrar o currículo face à instituição e à comunidade educativa; definir e implementar o Projecto Educativo; accionar os órgãos de gestão intermédia para a definição e orientação das actividades de ensino-aprendizagem; acompanhar o exercício das actividades lectivas e não lectivas; supervisionar o processo de avaliação dos alunos; e definir e aplicar medidas educativas específicas.

Para a constituição dos objectivos e metas da escola, a Inspeção-Geral da Educação sugere ao director executivo a implementação de uma visão estratégica, focalizada em dinâmicas de trabalho, que servem a conceptualização e definição de objectivos partilhados, compreendidos e apreendidos por todos os elementos da comunidade escolar. A definição dos objectivos e metas permite, essencialmente, uma resposta efectiva às necessidades da comunidade e contexto escolares, e à melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola, nomeadamente, pelo progresso dos resultados escolares e o sucesso dos alunos.

No que se refere à articulação e enquadramento do currículo face à escola e à comunidade educativa, compete ao chefe executivo promover uma readaptação dos programas curriculares em sintonia com os interesses e necessidades da comunidade educativa e em concordância com a implementação de uma metodologia de diferenciação pedagógica. Através da presente função, a IGE revela a importância de

reforçar o apoio à aprendizagem e ao sucesso educativo do aluno, combater o abandono escolar e promover uma preparação eficaz para o mundo do trabalho.

Relativamente à definição e implementação do Projecto Educativo, é recomendada a conceptualização de um projecto centrado nas necessidades da comunidade e do contexto educativos, e nomeadamente no reforço do sucesso escolar dos alunos. Em concordância com o exposto, deverá ainda prever no projecto educativo políticas de apoio social, em resposta à construção de uma escola mais equitativa e inclusiva.

Quanto à conceptualização e elaboração, propriamente dita, do projecto educativo, é indicado ao chefe executivo uma articulação alargada aos vários elementos da comunidade. Devendo para tal, recorrer a uma estratégia de colaboração conjunta com estes elementos, para então serem definidas linhas de orientação e padrões de qualidade em consistência com os objectivos da escola. Assim sendo, deverá o responsável máximo promover o desenvolvimento de um projecto transversal, fruto de uma visão partilhada, em concordância com um contexto escolar pluralista e rico em situações educativas diversificadas.

A função de accionar os órgãos de gestão pedagógica para a definição e orientação de actividades de ensino-aprendizagem, tem como proposta o exercício de momentos de debate e discussão relativamente às actividades lectivas e não lectivas. Propõe-se ao responsável da escola o desenvolvimento de procedimentos de articulação e participação alargada incluindo as diferentes estruturas de orientação educativa. Na medida em que procura a mobilização de boas práticas, a análise e definição de estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos e a elaboração de orientações para a organização do ano lectivo.

No âmbito do acompanhamento das actividades lectivas e não lectivas, é sugerido ao chefe executivo a implementação de estratégias e procedimentos focalizados em processos de aferição interna e integrada das competências dos alunos. Consubstanciando, à posteriori, momentos de reflexão sistemática e conjunta de análise ao processo de ensino e aferição de aprendizagens, alargados à comunidade educativa em geral.

Com a aplicação destes procedimentos, irá ser invocado um modelo de auto-avaliação centrado na melhoria dos resultados, cabendo ao director da escola, em virtude das conclusões apuradas, a definição de linhas orientadoras e padrões de qualidade para a melhoria das actividades lectivas e não lectivas em articulação com a comunidade.

A supervisão do processo de avaliação dos alunos serve, essencialmente, uma estratégia regulação da actividade avaliativa em concordância com o sucesso educativo dos alunos. Para uma efectiva supervisão do processo, compete ao responsável máximo envolver as diversas estruturas na reflexão sobre as medidas organizativas e procedimentares, na análise do impacto do processo de avaliação nos progressos dos alunos, e ainda, na articulação entre os resultados da avaliação externa e da avaliação interna.

Por último, no quadro da definição e aplicação de medidas educativas específicas é sugerido ao gestor escolar a definição de um conjunto de medidas e estratégias focalizadas no combate ao insucesso e abandono escolares. Nomeadamente, a adequação de actividades e estratégias em resposta às diferentes necessidades e aptidões dos alunos. Compete ainda ao director desenvolver uma política de inclusão, centrada em medidas pró-activas de identificação, acompanhamento, valorização e encaminhamento dos alunos com maiores dificuldades de adaptação à escola e/ou com situações familiares mais desfavorecidas, para alternativas curriculares promotoras de sucesso, tanto pessoal como escolar. Para um maior reforço destas e outras medidas, deverão ser celebradas parcerias com entidades exteriores, de forma a mobilizar os recursos necessários aos apoios educativos e o encaminhamento para modalidades alternativas de formação profissionalizante com o objectivo de desenvolver o potencial dos alunos.

Face ao exposto, para a Inspeção-Geral da Educação o papel do director executivo observa, essencialmente, a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola. Através da implementação de medidas organizativas de aperfeiçoamento contínuo, são lhe propostas medidas de participação e articulação alargada aos diferentes elementos da escola, face à definição de uma política educativa centrada nas necessidades da comunidade e do contexto educativos. Por último, é

recomendado ao gestor o desenvolvimento de uma política de inclusão e apoio social, inspirada no combate ao abandono escolar, na melhoria dos resultados escolares e no aumento do sucesso educativo dos alunos.

No quadro da análise efectuada às Funções de Gestão Operacional, segundo o entendimento da IGE é indicado ao director o exercício de um modelo de gestão inspirado nos princípios da eficiência, eficácia, economia, produtividade e rentabilidade.

Em sintonia com o plano de modernização da administração pública, o seu papel é orientado para o *know how* do sector empresarial, subordinado a critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência.

Em concordância com os princípios supracitados, a actuação do responsável máximo concentra-se, essencialmente, na definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo; na definição das tarefas do pessoal e das características dos diferentes postos de trabalho; na avaliação do pessoal docente e não docente; na administração do orçamento da escola; na gestão dos recursos materiais; e na organização e qualificação da funcionalidade dos espaços da escola.

Perante a função de definição de regras, responsabilidades e mecanismos de controlo em resposta ao quotidiano escolar, o papel do gestor escolar tem como premissa a implementação de um mecanismo de auto-avaliação da escola. Em consequência deste processo, deverá este actor elaborar um plano de melhoria e monitorização, assumindo como pontos-chave a melhoria da aprendizagem dos alunos, a maximização dos resultados educativos, e ainda, o exercício de uma gestão financeira mais eficiente e a implementação de uma cultura de segurança e bem-estar.

Quanto à definição das tarefas do pessoal e as características dos diferentes postos de trabalho, a Inspeção-Geral da Educação salienta a importância de uma gestão dos recursos humanos em função das necessidades da escola. Esta modalidade inspira-se, essencialmente, numa gestão racional e flexível dos diferentes recursos, segundo critérios que visam uma maior eficácia e qualidade dos serviços.

A avaliação do pessoal docente e não docente, concretiza-se pela aplicação de um processo de supervisão orientado para o desenvolvimento profissional. Sendo que,

compete ao gestor escolar assegurar a organização dos diferentes mecanismos e fases da avaliação, nomeadamente, invocar o desenvolvimento de um processo participado que assegure uma efectiva validação social por parte dos demais intervenientes.

Relativamente à função de administração do orçamento da escola, cabe ao director a execução de uma gestão eficiente e eficaz dos recursos existentes, designadamente, para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Neste sentido, é recomendada uma participação efectiva da comunidade no processo de elaboração e distribuição do orçamento da escola, e nomeadamente um financiamento equitativo dos diferentes sectores da instituição.

Para efeitos de captação de receitas, isto é, para reforço do orçamento da instituição, é indicado ao director meios de cobrança de receitas extraordinárias, em virtude de uma estratégia de rentabilização dos serviços e recursos disponíveis na escola.

Na gestão dos recursos materiais é invocada a importância de uma gestão compatível com os princípios de economia, eficiência e eficácia. O gestor deverá promover uma política de utilização dos recursos disponíveis, em concordância com os seguintes pontos: melhoria da actividade da escola e dos resultados escolares; implementação eficaz das acções de melhoria; e apoio à gestão administrativa.

Por último, no âmbito da função de organizar e qualificar a funcionalidade dos espaços da escola é sugerido ao director executivo uma política de gestão inspirada na exploração e rentabilização dos diferentes espaços. A sua administração deve incentivar à melhor produtividade possível na utilização, designadamente, no que concerne ao reforço de uma cultura de bem-estar e conforto.

Perante estes princípios, cabe ao chefe executivo assegurar a manutenção e reparação dos espaços, no sentido de uma melhor acessibilidade e organização, tornando-os mais agradáveis e promotores de uma atmosfera estimulante.

Concretizada a rentabilização da funcionalidade dos espaços da escola, deverá ainda o gestor escolar promover uma política de utilização centrada no progresso da aprendizagem dos alunos e, nomeadamente, no apoio à implementação de acções de melhoria.

Em suma, a Inspeção-Geral da Educação orienta o director para um modelo de gestão concordante com a melhoria da qualidade do serviço da escola. Sendo que, é-lhe proposto a elaboração e desenvolvimento de um plano de acção inspirado no aperfeiçoamento contínuo de cada sector e no reforço da eficácia do serviço prestado, em resposta às necessidades da comunidade educativa e da organização escola.

Sugere ainda, a implementação de uma visão estratégica que incentive o exercício de uma participação e articulação alargadas, e o desenvolvimento de dinâmicas transversais, para efeitos de desempenho administrativo e organizativo subordinado a critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência.

Quanto à dimensão de Funções de Relações Humanas, a Inspeção-Geral da Educação reforça a utilidade do exercício de um modelo de gestão flexível e participativo. Segundo este modelo, compete ao gestor escolar assegurar a integração da comunidade escolar na vida da escola, em prol da celebração de compromissos pessoais e profissionais e para efeitos de uma escola mais dinâmica, inovadora, construtiva e pluralista.

Assim sendo, o papel do responsável máximo centra-se, essencialmente, na motivação do pessoal na participação da vida escola; na definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional; na gestão dos conflitos; na difusão de informação; no reforço à constituição e operacionalização de projectos; e no exercício da autoridade hierárquica.

No âmbito da função de motivação do pessoal na participação da vida da escola, a IGE indica ao director a necessidade de uma liderança efectiva e partilhada junto dos vários elementos da escola. Mediante esta figura de líder, dinamizadora de vontades e sentidos em sintonia com as sensibilidades da organização e a melhoria do desempenho individual, sugere-se a implementação de uma direcção estratégica centrada no ideal de uma escola aberta à inovação e receptiva à mudança pró-activa, efectiva e sustentada.

O papel do líder serve, essencialmente, a execução de estratégias que visam a valorização técnica e o aumento do espaço de intervenção dos diferentes elementos da

comunidade escolar, no sentido da construção de uma visão e sentidos partilhados relativamente à missão da escola.

No quadro da definição de planos de formação para a melhoria da competência profissional, a IGE incumbe ao gestor escolar a competência de assegurar uma relação entre o desenvolvimento profissional e o planeamento de acções de melhoria para o desempenho da organização. Em sintonia com as necessidades individuais do pessoal e a melhoria do serviço a prestar pela escola, a definição deste plano deverá ainda incidir numa estratégia de modernização da instituição, na implementação de abordagens inovadoras e dinâmicas e na melhoria da resposta dos diferentes sectores da organização.

Relativamente à gestão de conflitos, é sugerida a observância de dinâmicas que incentivam o relacionamento interpessoal e cooperativo entre os diferentes elementos, e o reforço de estratégias centradas nos princípios da solidariedade, da responsabilidade e da convivência democrática. Em concordância com um clima de tranquilidade e respeito interpessoal, é proposto a implementação de estratégias de cooperação interna e externa.

Quanto à função de difusão da informação, propõe-se a divulgação dos princípios e valores que caracterizam a política educativa, a filosofia e a cultura de escola, face a uma efectiva integração dos diferentes elementos na vida da organização. Sugere-se ainda, a publicitação dos objectivos da instituição, invocando um comprometimento e participação acrescidos. E, por fim, a prestação de recomendações e orientações para a melhoria da qualidade do serviço e para o desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar.

Para a constituição e operacionalização de projectos compete ao gestor escolar promover a emergência de programas focalizados na melhoria do serviço da escola e no aumento do sucesso educativo dos alunos. Salienta-se ainda, a importância de este actor impulsionar projectos inovadores e indutores de mudança, que efectivamente tragam à escola uma cultura de mobilização e participação. Decorrente do exposto, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao director o alargamento dos poderes e da autonomia dos membros da escola, de forma a constituir uma cultura de participação e de inovação mais activa e eficaz.

Por último, no quadro do exercício da autoridade hierárquica compete ao chefe executivo manter o funcionamento equilibrado e sustentado da escola, garantindo o cumprimento eficaz dos seus serviços e objectivos. Para que tal se concretize, revela-se essencial assegurar uma estrutura funcional ordenada e sustentável, assente na observância de um código de conduta de carácter legal e informal, definido com o objectivo de assegurar a estabilidade e o equilíbrio da instituição.

Concluindo, para a IGE o papel do director da escola tem como objectivo o exercício de uma gestão eficiente e eficaz dos recursos humanos e da própria organização. A sua actuação deverá pautar-se por uma gestão flexível e participativa, focalizada na valorização e no desenvolvimento do pessoal, na melhoria do desempenho da escola e, particularmente, no aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos e no aumento do sucesso educativo.

Por fim, da análise à dimensão de Funções de Gestão Externa e segundo o discurso da Inspeção-Geral da Educação, o papel do gestor escolar é direccionado para uma estratégia de gestão assente numa lógica de parceria e no reforço da abertura da escola à sociedade. Mediante um modelo de gestão flexível e partilhado, o chefe executivo deverá implementar estratégias de articulação e de reforço à participação da comunidade educativa, das instituições privadas e públicas e da própria administração central, canalizando os vários contributos externos para a melhoria do desempenho da instituição.

No âmbito da referida dimensão, e iluminadas pelas lógicas de acção inerentes à representação do Gestor, compete ao responsável máximo as funções de comunicar com a Administração Educativa; promover a participação de Pais e Encarregados de Educação no quotidiano da escola; estabelecer relações com a comunidade educativa e promover parcerias com as instituições existentes; incentivar a participação e integração da autarquia no âmbito da gestão da escola; fomentar dinâmicas inter-escolares; e adequar a actividade da instituição ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional.

No que concerne à comunicação com a Administração Educativa, a IGE salienta a importância de a escola articular com a tutela, tendo em vista a mobilização de apoios e recursos para a melhoria das suas condições e do seu desempenho. A articulação entre as partes é vista como um trunfo essencial para a qualidade do serviço da instituição, quer através da celebração de parcerias ou projectos, quer por força do princípio da prestação de contas, devendo o gestor escolar observar a administração central enquanto um “amigo crítico”.

Relativamente ao reforço à participação de pais e encarregados de educação no quotidiano da escola, propõe-se a implementação de mecanismos para uma presença efectiva e participação activa destes elementos. Perante a sua comparência e inclusão, compete ao chefe executivo a sua integração na definição dos objectivos da instituição, na elaboração dos planos de acção e de melhoria, e na organização das actividades curriculares e não curriculares.

Segundo a própria Inspeção-Geral da Educação, a participação activa dos pais e encarregados da educação na gestão da vida da instituição educativa representa um marco essencial para a construção de uma escola mais coesa e, designadamente, um passo essencial para a prestação de um serviço educativo mais equitativo.

Quanto ao estabelecimento de relações com a comunidade educativa e a promoção de parcerias com as respectivas instituições, é sugerido ao director executivo a implementação de estratégias focalizadas na integração da comunidade na gestão da vida escolar e na organização da sua actividade. A sua presença na gestão da escola passa, essencialmente, pela participação na definição dos princípios, objectivos e valores que determinam a actividade escolar e o seu projecto educativo, e na implementação de uma cultura de segurança e bem-estar.

Compete ainda ao gestor escolar diligenciar procedimentos de prestação de contas junto da comunidade educativa, invocando uma maior intervenção e responsabilização da comunidade em geral, nomeadamente, através da realização de debates, acordos, compromissos e tomadas de decisão.

No incentivo à participação e integração da autarquia na gestão da escola, a Inspeção-Geral da Educação encaminha o director para uma estratégia de parceria,

inspirada numa lógica de colaboração e articulação institucional. Tendo por premissa que as partes observem o mesmo objecto, é proposto ao chefe executivo a celebração de um acordo institucional com a autarquia, comprometendo-a para uma maior participação e responsabilização na gestão da vida da escola.

Assim sendo, a autarquia deverá ser introduzida na elaboração dos objectivos da instituição, na conceptualização do seu projecto educativo, na definição dos planos de acção e de melhoria, e na avaliação do desempenho da organização. Alargado o espaço de intervenção da autarquia na gestão da instituição, o director vê reforçado o ideal de uma escola mais autónoma, mais comprometida e dimensionada para responder às necessidades da comunidade.

No âmbito da promoção de dinâmicas inter-escolares é indicado o estabelecimento de relações institucionais alargadas entre escolas. A concretização destes compromissos passa, essencialmente, por dinâmicas de “benchmarking”, pela recolha de informações relativamente ao desempenho da escola, e pelo desenvolvimento de projectos e planos de acção inter-organizacionais.

Com o cumprimento desta medida, poderá o gestor escolar ver reforçada a abertura da escola à diversidade, à mudança e à inovação, procurando incentivos e referentes fundamentais para a melhoria do desempenho da instituição e, nomeadamente, para o sucesso educativo dos alunos.

Por último, na adequação da actividade da escola ao quadro das dinâmicas de desenvolvimento local e nacional, compete ao director fomentar a integração e o acompanhamento da instituição a projectos e dinâmicas exteriores. Para que a escola se mantenha actualizada, considera-se essencial a sua efectiva integração na sociedade e nas diferentes flutuações sociais, económicas e culturais, atendendo às novas tendências, às alterações regulamentares e ao pensamento educativo emergente.

Face ao exposto, a Inspeção-Geral da Educação encaminha o chefe executivo para o exercício de um modelo de gestão flexível inspirado em estratégias de liderança partilhada e distribuída. Este modelo, observa ainda os princípios da autonomia, pro-actividade, abertura, prestação de contas e participação, favorecendo a abertura da escola à sociedade civil e a integração da comunidade na sua gestão.

Para que esta abertura se concretize de forma eficaz e sustentável, é sugerido ao responsável máximo que concretize uma participação crítica e efectiva da comunidade e suas instituições, da autarquia e da própria administração central, na gestão da vida escola. A título de exemplo, a IGE recomenda a realização de debates, acordos, compromissos e tomadas de decisão, alargados à comunidade e respectivos parceiros, tendo em vista a construção de um projecto educativo partilhado e coeso.

Em suma, da análise ao discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação induz a representação do gestor escolar contempla uma perspectiva de cunho gerencialista, em que o chefe executivo governa a escola em nome da eficiência e da eficácia e no seguimento dos princípios da qualidade e da economia.

Inspirado por uma política de gestão do tipo empresarial e subordinado aos princípios da produção e da rentabilização, o director é iluminado por um modelo de gestão flexível e participado, focalizado na melhoria do desempenho da escola e no sucesso educativo dos alunos.

Assim sendo, a definição do papel do director passa, essencialmente, por um modelo de gestão mergulhado na tecnologia moderna e racional, amplamente flexível e invocador de uma liderança partilhada e distribuída. A sua actuação serve o desenvolvimento de estratégias de cooperação institucional e as questões da diversidade, mudança e inovação, e nomeadamente a construção de uma escola mais autónoma, coesa e consolidada.

Com a introdução deste modelo, a Inspeção-Geral da Educação vê, agora, fundado mais um passo no sentido da democratização e modernização da administração da escola e, designadamente, na concretização de um serviço educativo mais capacitado para enfrentar os novos desafios e adequar-se às alterações impostas pelas pressões dos meios local e nacional.

6.4 – CONCLUSÕES FINAIS

Chegada à etapa da conclusão, importa recordar que o problema de investigação, subjacente à presente pesquisa, consistiu em caracterizar o gestor escolar segundo o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação. Ao longo da presente pesquisa, o investigador procurou apresentar um possível perfil analítico do papel do chefe executivo, em concordância com a representação que a IGE revela deste actor.

Para uma resposta adequada e eficaz ao problema de investigação, foram constituídas as seguintes questões a esclarecer:

1. Quais as lógicas de acção e representações presentes no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação relativamente ao papel do gestor escolar?
2. Quais as lógicas de acção inerentes às diferentes representações propostas no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação?
3. Como se relacionam entre si as representações identificadas nos documentos publicados pela IGE?
4. Qual a representação dominante em cada uma das dimensões de funções da gestão escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação?
5. Quais as lógicas de acção, consignadas como atribuições fundamentais, propostas pela IGE para o desenvolvimento do papel do gestor escolar?
6. Segundo a Inspeção-Geral da Educação qual o futuro do papel do gestor Escolar?

Tendo em vista os objectivos formulados, que orientam a resposta para as questões da investigação, pretendeu-se com este trabalho apresentar uma possível caracterização do gestor escolar a partir de uma abordagem teórica, isto é, na perspectiva de um modelo teórico de natureza plural, diversificado e dinâmico (Lima, 1998a).

A abordagem utilizada teve como base os princípios e orientações dos Modelos Juridicamente Consagrados, que invocam um processo de leitura e de análise iluminados por uma perspectiva interpretativa e analítica. Assim, a partir de semelhante abordagem, e tendo como objecto empírico o entendimento institucional da Inspeção-Geral da Educação, pretendeu-se constituir um processo de construção teórica sobre o chefe executivo e, designadamente, sobre o seu próprio papel.

Relativamente à robustez teórica da pesquisa, esta inspirou-se nos estudos realizados sobre o gestor escolar e, designadamente, na investigação produzida por Barroso. Recorrendo a uma das linhas de investigação mais desenvolvidas e diversificadas no domínio da Administração Educacional, a presente fundamentou-se nas seguintes áreas de estudos sobre os directores das escolas: princípios e práticas de gestão em uso nas escolas; motivações e condições para o exercício do cargo de director; características dos “bons directores”; funções e tarefas; e modelos de gestão.

O trabalho científico aqui proposto baseia-se, em grande parte, na investigação realizada por Barroso, nomeadamente, nos seus autos sobre a evolução do director em Portugal e sobre os referenciais e perfis funcionais dos responsáveis pela gestão das escolas.

Inspirado nas conclusões apresentadas por aquele autor, designadamente na caracterização que realizou à evolução do trabalho e perfis funcionais dos reitores e directores de escola, o quadro teórico e conceptual presente na pesquisa invoca as concepções propostas pelo investigador relativamente à imagem do director executivo. Em concordância com os perfis funcionais e princípios propostos, a matriz teórica da pesquisa convoca para a análise do papel do gestor escolar as seguintes concepções: o Administrador, o Profissional e o Gestor.

Perante estas imagens e respectivas lógicas de acção, foram analisados vários documentos elaborados pela Inspeção-Geral da Educação, constituídos no âmbito da sua actividade de auditoria e acompanhamento à gestão e administração da escola. O trabalho de análise aqui descrito, observou, para além das concepções acima descritas, uma listagem generalista de funções do chefe executivo, constituída a partir dos contributos de várias fontes científicas.

Da análise realizada ao discurso da Inspeção-Geral da Educação, foi possível identificar um conjunto notas concordantes com as representações do Administrador, do Profissional e do Gestor. Estas interpretações vão estabelecer possíveis elementos constitutivos da representação social do gestor escolar, afigurando uma forma de conhecimento que a Inspeção-Geral da Educação tem da realidade e do papel deste actor.

Os elementos constitutivos descritos no ponto anterior são: a informação, o campo de representação e a atitude (Moscovici, 1961).

A informação remete para a soma dos dados e organização do conhecimento que a Inspeção-Geral da Educação detêm sobre gestor escolar (Gilly, 1980, p.31). A noção de campo de representação vai permitir a ordenação de informações e representações organizadas, que, futuramente, vão constituir uma possível imagem do director da escola (Moscovici, 1961). Por fim, a atitude invoca a orientação geral, positiva ou negativa, mais ou menos favorável, que a IGE apresenta do referido actor, dando origem a um possível perfil analítico do responsável máximo da escola.

Para efeitos de uma efectiva e abrangente caracterização do chefe executivo, a presente investigação invoca os estudos realizados no âmbito das práticas de gestão em uso nas escolas e na identificação e análise de funções e tarefas. Sendo que, em sintonia com as conclusões científicas propostas, é constituído um quadro analítico de funções do director da escola, composto por quatro dimensões – Funções Pedagógicas, Funções de Gestão Operacional, Funções de Relações Humanas e Funções de Gestão Externa –, destinadas a orientar e gerir o processo de análise e as possíveis conclusões daí provenientes.

Descortinadas as diferentes posições apresentadas pela Inspeção-Geral da Educação, conforme supra descrito, foram apuradas diferentes lógicas de acção relativamente ao papel do director na gestão da escola.

Sob um registo relativamente sustentado, e distribuído por momentos de maior ou menor influência, apurou-se no discurso da IGE um conjunto de inferências que revelam lógicas de acção inspiradas na imagem Administrador.

Estas inferências apotam um modelo de gestão escolar, essencialmente, dominado pelos pressupostos da obediência e do controlo, invocando um reforço da posição da administração central na vida da escola

A forte presença desta representação afigura-se, essencialmente, no âmbito das orientações previstas para as Funções de Gestão Operacional. Tal facto, deve-se ao carácter administrativo, burocrático e normativo destas funções, e à presença de um discurso por parte da IGE claramente dominado por um ideal de gestão inspirado nos princípios da legalidade e da obediência funcional.

Perante as evidências identificadas, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao director o desenvolvimento de uma lógica de acção inspirada na imagem do funcionalismo público, nomeadamente, enquanto representante da Administração Educativa na gestão da vida da escola. A observância deste modelo, serve o propósito de uma gestão centrada na obediência aos normativos vigentes e às orientações e medidas promovidas pela tutela.

Pretende-se assim, que o chefe executivo desenvolva um processo de administração subordinado às normas em vigor e em concordância com uma disposição funcional de carácter inspectivo. Mediante uma estratégia de supervisão e controlo, é imputado ao responsável máximo o acompanhamento do funcionamento da escola e a certificação do desempenho de todo o pessoal, face ao cumprimento rigoroso das disposições regulamentares aplicáveis.

No seguimento do exposto, é ainda atribuído ao gestor escolar a necessidade de garantir a implementação e a viabilidade das medidas e decisões propostas pela administração central, em obediência a uma modalidade de gestão à distância.

No que concerne aos dados apurados, conclui-se que o discurso da Inspeção-Geral da Educação apoia-se, por alguma forma, numa agenda política fortemente marcada por um plano de recentralização. Submetendo o responsável da escola, a estratégias focalizadas no aumento do controlo e espaço de intervenção da Administração Educativa no quotidiano da vida escolar.

Assim, a representação que a IGE aufere do papel do director da escola tem como princípios fundamentais a dependência funcional, a obediência legislativa, a prestação

de contas e o exercício de um modelo de gestão à distância tutelado pela própria Administração Educativa.

Quanto ao desempenho do gestor escolar, este encontra-se subordinado a uma estratégia de “recentralização por *controlo remoto*” (Lima, 1995) ou por “*controlo à distância*” (Estêvão, 1995, p.93), dado a obrigatoriedade de garantir a pertinência e a eficácia de uma política educativa definida pela administração central; a estabilidade e a obediência à regulamentação em vigor; e o aumento do controlo e espaço de intervenção do Estado na gestão da vida da escola.

No que concerne à presença da imagem do Profissional, no entendimento da IGE, verifica-se uma menor afluência das lógicas de acção inerentes à referida representação - comparativamente às outras representações.

Apesar na generalidade das funções, ter apresentado um nível de influência mais reduzido, a referida representação revelou um domínio maior ao nível das Funções Pedagógicas. Primeiro, este jugo deve-se essencialmente, por estarmos perante um campo de domínio da actividade docentes e, segundo, por força de uma perspectiva gerencialista focalizada na actividade pedagógica da escola e, particularmente, na participação dos professores na gestão da instituição.

Assim sendo, em concordância com as lógicas de acção da representação do Profissional, a Inspeção-Geral da Educação sugere uma modalidade de gestão subordinada à valorização profissional dos professores e atenta à melhoria das condições inerentes da actividade pedagógica.

Para o referido organismo, cabe ao chefe executivo assumir uma posição de líder profissional e pedagógico, inspirado no ideal de que o gestor vem governar a escola em nome dos professores. E ainda, exercer uma liderança participada e flexível, que vem gerir a autonomia dos professores na gestão da vida da instituição, o estabelecimento de um equilíbrio funcional e organizacional sustentável e responder às sensibilidades do colectivo docente em concordância com as necessidades da escola.

Neste sentido, a actuação do director serve a representação dos professores junto da administração central e outras instâncias, assumindo-se na qualidade de *primus inter*

pares (Barroso, 2005). Esta representação, assume-se na condição de elo de negociação em prol da defesa dos interesses dos professores e da actividade pedagógica da escola.

Tendo como princípio os pressupostos anteriormente referidos, compete ao responsável da escola estimular o alargamento da participação e o compromisso dos professores na gestão e organização da vida da instituição; assegurar o desenvolvimento e a valorização das competências técnicas e operacionais dos docentes, para efeitos de melhoria do seu desempenho; e, por último, garantir a captação de recursos materiais e humanos para apoio à realização das actividades curriculares desenvolvidas em função das necessidades, orientações e propostas prementes.

O modelo de gestão que a Inspeção-Geral de Educação aqui propõe – no quadro da representação do Profissional – inspira-se nos princípios da representação e da participação, enfatizando a actividade docente e o desempenho pedagógico da escola. Compreende ainda, o desenvolvimento de estratégias que visam a melhoria das condições profissionais dos professores – quer técnica, quer contextual - e, nomeadamente, o controlo da margem de autonomia que este corpo dispõe no funcionamento da escola.

Mais do que um modelo de gestão inspirado no ideal corporativista, em que o director representa os interesses dos professores, verifica-se, essencialmente, o exercício de uma liderança pedagógica e educativa efectiva, centrada na revalorização do profissionalismo docente, na melhoria da actividade pedagógica e no aumento da participação dos professores na gestão da escola.

Por último, ao longo das quatro dimensões de funções, iluminada pelos princípios fundamentais da imagem do Gestor, a Inspeção-Geral da Educação observa o papel do chefe executivo segundo um modelo de gestão inspirado numa perspectiva gerencialista tecnocrática moderna e racional (Barroso, 2005).

Comparativamente às anteriores representações, a imagem em referência apresenta um domínio praticamente fluente ao longo das quatro dimensões de funções do gestor, com especial destaque para as Funções de Relações Humanas e Gestão Externa, onde se apurou uma presença efectiva da representação do Gestor.

Segundo as evidências identificadas nos textos analisados, a IGE propõe ao gestor governar a escola em nome da eficiência e da eficácia e na observância dos princípios da qualidade e da economia. Em concordância com o modelo de gestão empresarial, recomenda ainda uma actividade gestonária subordinada a conceitos de produtividade e de rentabilização dos recursos, através de uma administração participada e focalizada para a produção da qualidade.

Assim sendo, para além da uma gestão racional, é sugerido ao responsável da escola a implementação de um modelo de gestão flexível e participado, focalizado na melhoria do desempenho da escola, no progresso das aprendizagens e no aumento do sucesso dos alunos.

Para a concretização deste modelo é recomendado ao director executivo a implementação de estratégias que invoquem uma efectiva democratização e modernização da gestão da escola, tendo como referentes os seguintes objectivos: definir e concretizar um serviço educativo centrado nas necessidades da comunidade educativa, nomeadamente, nos discentes; promover uma gestão eficiente e eficaz dos recursos segundo princípios de economia, rentabilidade e produtividade; assegurar a melhoria do desempenho da escola; e incentivar o progresso da actividade funcional dos elementos da organização em prol do sucesso educativo dos alunos.

Para que estes pressupostos e objectivos sejam cumpridos, compete ao chefe executivo a abertura da escola à sociedade, designadamente, às questões da diversidade, mudança e inovação. E, essencialmente, o desenvolvimento de uma liderança partilhada, inspirada numa lógica de parceria e no exercício de uma cooperação institucional alargada, e a defesa e promoção de uma política de apoio social e de inclusão.

Concretizadas estas propostas, a IGE declara a importância do gestor em reforçar a posição da escola no desenvolvimento de uma política educativa local. Como também, de fomentar a construção de uma escola mais autónoma, capaz de produzir respostas e medidas mais eficientes e eficazes, designadamente, no combate ao abandono e insucesso escolares, no aumento do sucesso educativo e na construção de um serviço educativo de qualidade.

Segundo as orientações da Inspeção-Geral da Educação, inspiradas na representação do Gestor, é recomendado ao chefe executivo um modelo de gestão amplamente flexível e partilhado. Mediante este modelo o director deverá invocar uma modalidade de administração centrada na escola, nomeadamente, na melhoria do seu desempenho e nas necessidades da comunidade educativa, e ainda, subordinado aos princípios da eficiência, da eficácia, da qualidade e da economia.

Por fim, é-lhe recomendado a aprendizagem de novas estratégias e captação de novos recursos para a instituição, recorrendo a estratégias de “benchmarking”, para que a escola prossiga mais eficazmente na resposta aos desafios que se aproximam e melhor adequar-se às alterações impostas pelos meios nacional e local.

Quanto ao domínio praticamente permanente da representação do Gestor, comparativamente às anteriores representações, considera-se que tal facto deve-se essencialmente a uma proposta de mudança no paradigma da gestão da escola.

Mediante um novo paradigma, a Inspeção-Geral da Educação entende um deslocamento da gestão escolar da esfera da burocracia e do estruturalismo clássico para o campo da democratização e modernização. Recorrendo à implementação de um modelo de gestão flexível, partilhado e focalizado nos conceitos da diversidade, da mudança e da inovação, imprimindo na escola uma administração mais eficiente e produtiva – inspirada nos ideais da qualidade – e alargada à participação e ao pluralismo ideológico.

Para além das questões de ordem paradigmática, o entendimento proposto pela IGE procurar reforçar a imagem de qualidade da escola, nomeadamente pela sua capacidade de responder, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas da comunidade educativa.

Neste mesmo sentido, procura ainda recriar uma escola focalizada no aluno, impulsionadora de uma política educativa para o sucesso escolar e educativo dos discentes e subordinada a princípios de inclusão e de abertura.

Por outras palavras, a Inspeção-Geral da Educação propõe a emancipação de um gestor escolar com capacidades pessoais e técnicas de planeamento, de organização, de

liderança e de coordenação. Pretende a consolidação de um modelo de gestão flexível assente numa perspectiva de visão estratégica, baseado na liderança partilhada, na autonomia, numa disciplina de trabalho por projecto e na pró-actividade dos elementos da escola; de forma a consubstanciar uma escola de qualidade - mais dinâmica, coesa e partilhada – e mais aberta à participação da sociedade civil.

Face à identificação conjunta das representações supracitadas no discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação - do Administrador, do Profissional e do Gestor -, concluiu-se que as mesmas não se encontram presentes em exclusividade, visto não se disporem de forma isolada entre si. Apesar de cada representação compreender lógicas de acção específicas, justificadas por princípios próprios, estas vão invocar uma filosofia de acção compósita e híbrida sobre o papel do director da escola.

Confirmada a simultaneidade e a complementaridade das representações acima descritas – ainda que frequentemente discordantes e concorrentes entre si – é pertinente concluir que estamos perante uma representação tripartida do gestor escolar.

Esta condição tripartida da imagem do director, deve-se à existência de uma sobreposição entre as diferentes representações, evidenciada ao longo da retórica institucional da IGE, inferindo um efeito de hibridismo na representação do director da escola.

Para além da composição híbrida que afecta a imagem do director, fruto da sobreposição das diferentes representações, confirma-se ainda uma tripolaridade do seu papel em virtude das lógicas de acção a que o chefe executivo é sujeito. Em virtude da sua imagem comportar lógicas distintas e concorrentes entre si, a sua representação assume uma figuração compósita.

Perante o exposto, o discurso institucional da Inspeção-Geral da Educação não apresenta uma representação única, um perfil linear, do papel do gestor escolar. Por oposição, invoca uma possível representação que observa uma sobreposição das imagens do Administrador, do Profissional e do Gestor, segundo graus de influência variáveis, constituindo uma representação tripartida, híbrida e compósita do papel do chefe executivo.

Em suma, a imagem do gestor escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação está subordinada a uma representação tripartida, híbrida e compósita, por força da influência e da sobreposição de diferentes lógicas de acção.

De acordo com os princípios fundamentais de cada representação, a Inspeção-Geral da Educação observa o papel do responsável máximo segundo princípios de acção específicos, que determinam a implementação de um possível modelo de gestão escolar, com objectivos e pressupostos próprios.

Visto que a retórica da IGE depende de um claro domínio da representação do Gestor, cabe concluir que se assiste a uma proposta de mudança no paradigma na gestão da escola, designadamente, no sentido da sua democratização e modernização.

Face a este entendimento, a Inspeção-Geral da Educação propõe ao gestor escolar a implementação de um modelo de gestão inspirado na racionalidade tecnocrática moderna e de carácter flexível. Prevendo, através da sua implementação, a edificação de uma escola de qualidade, mais dinâmica, coesa e partilhada, alargada à participação da comunidade educativa e ao pluralismo ideológico.

Por força da influência da imagem do Administrador, a Inspeção-Geral da Educação vem ainda consubstanciar uma possível dependência funcional do responsável máximo face à administração central, em virtude do pressuposto da obediência institucional e gestonária face às normas e orientações vigentes.

Por fim, relativamente à representação do Profissional, a IGE reafirma a importância do chefe executivo em se assumir como um líder profissional e pedagógico, no sentido de promover a valorização da actividade docente e pedagógica da escola, como também, gerir a margem de autonomia que os professores detêm no funcionamento da organização.

CAPÍTULO VII

- TÓPICOS FINAIS E QUESTÕES PARA DISCUSSÃO...

A construção teórico-conceptual adoptada pela presente pesquisa permitiu apurar uma possível representação do gestor escolar, segundo o entendimento institucional da Inspeção-Geral da Educação.

Escrutinados os diferentes textos produzidos por este organismo, o investigador pretendeu analisar o papel do gestor escolar em diferentes perspectivas - segundo Barroso denominadas por concepções - e categorias de funções, mediante o qual destaca diferentes modalidades de racionalidade gestionária, que vão convocar uma representação tripartida, híbrida e compósita do papel do chefe executivo da escola.

Abertas as portas do pluralismo teórico do papel do director executivo e, designadamente, a emergência de um novo paradigma da gestão escolar, perante as presentes conclusões outros enclaves surgem ao investigador.

Olhando para um horizonte incerto, onde a verdade torna-se mais clara por força da implosão do pluralismo emergente da Administração Educacional, novas questões infligem o olhar do investigador sobre a gestão escolar.

A saber:

- Qual o enquadramento do papel do director face ao conflito instalado entre a democratização e modernização da gestão escolar?

- Em que sentido uma actuação assente na representação do Administrador permite inferir a presença de uma agenda marcada por estratégias de recentralização?

- Qual a posição do director executivo, no âmbito da imagem do Profissional, face à necessidade de gerir a margem de autonomia dos professores na gestão da escola?

- Será a profissionalização da gestão uma resposta eficaz para a constituição de gestores que respondam ao alargamento das competências e complexificação da sua actividade gestionária?

- No âmbito da modernização da gestão qual o lugar da autarquia na vida da escola?

- Em que medida a Administração Educativa partilha dos princípios alusivos à representação do Gestor e que tanto fazem parte do papel do director na gestão da escola?

- Qual a posição da democratização da escola, designadamente do pluralismo ideológico, nesta nova esfera gestionária denominada por “modernização da gestão”?

¹ Nome do actual Ministério da Educação, que perdurou durante o período de 1974 a 1975.

² Segundo Barroso (2005) processo político que defende a necessidade de introduzir alterações no modo como são governadas e geridas as escolas, colocando, simultaneamente, em causa o funcionamento democrático das instituições educativas.

³ Aprovada e decretada pela Assembleia Constituinte, em sessão plenária a 02 de Abril de 1976.

⁴ Eleito à primeira volta António dos Santos Ramalho Eanes para a qualidade de Presidente da República Portuguesa, na data de 27 de Junho de 1976.

⁵ Artigo 24.º - Ao conselho pedagógico incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.

⁶ Segundo Lima (2003), as orientações formais são aquelas que se inspiram na figura legal com carácter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica, e estão inscritas em suportes oficiais – focalização normativa. As orientações não-formais têm como finalidade atribuir significados sociais e simbólicos, tendo por referência objectivos diversos da tutela, interesses comuns e interesses antagónicos ou em conflito na organização – focalização interpretativa. As primeiras são produzidas a um nível superficial e as segundas a um nível intermédio.

⁷ É com a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que aprova a reforma do sistema educativo, que a educação pré – escolar passa a ser considerada como parte integrante do sistema, e que são definidos os seus objectivos e são criadas as Escolas de Educadores de Infância oficiais. Visando a «democratização do ensino», permite, no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação que cada vez tornam mais evidente a necessidade de «democratização da sociedade», efeito não desejado pelo sistema político no seu todo.

A «democratização do ensino» procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram), alimentada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização. Enferma, no entanto, de constrangimentos que lhe advêm do regime político vigente, que não comporta espaços de participação, pelo que lhe resta o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa dos anos 70 (Stoer, 1986, p.259), que assume maior expressão a partir de 25 de Abril de 1974. É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares.

⁸ O Decreto-Lei n.º 3/87 veio aprovar a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura, prevendo a criação de futuras regiões administrativas, consoante o princípio constitucional, que acabou por ser completamente inviabilizado no início da década de 1990. Por um lado, a regionalização do país foi adiada e, por outro, a orgânica seguinte, aprovada em 1993 (Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril) optava por uma política inversa face a eventuais propósitos de democratização e descentralização da administração da educação. Na verdade, a orgânica de 1993 optava com clareza por uma organização de tipo desconcentrado, confirmando as grandes opções da orgânica anterior e deixando cair qualquer possibilidade de uma direcção e de uma administração da educação mais democráticas e participadas.

⁹ Define a natureza, as competências e a composição do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, e dos Ensino Básico e Secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

¹⁰ O Pacto Educativo para o Futuro foi proposto pelo XIV Governo Constitucional, composto maioritariamente pelo partido socialista. Devido ao atraso educativo do país nos últimos séculos e as sucessivas rupturas nas políticas educativas desde a revolução democrática de 1974, o governo então vigente propôs a celebração de um Pacto a todos os parceiros sociais e educativos. Considerando que a educação é um «assunto de todos» e que as mudanças exigem uma participação alargada para o

desenvolvimento da educação e a melhoria da sua qualidade, iniciou-se um amplo debate centrado na educação como «uma paixão e uma ambição». O Pacto explicitava orientações, objectivos estratégicos e compromissos imediatos, e propunha-se constituir uma carta de referência para todos os parceiros educativos. Numa lógica de «geometria variável», procuravam-se acordos, parcerias e coordenação de esforços para o desenvolvimento educativo.

¹¹ Em conformidade com as orientações apresentadas no despacho, o Ministério da Educação solicita um estudo com vista a “propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade situações existentes e a necessidade da sua gradualização” (Despacho n.º 130/ME/96). Deste estudo, produzido por João Barroso (Universidade de Lisboa), resultou a publicação, em Fevereiro de 1997, de um relatório intitulado *Autonomia e Gestão das Escolas* (Barroso, 1997). A primeira parte do relatório, intitulada “Princípios e orientações gerais”, aborda a necessidade de se desenvolver um processo de autonomia gradual e contratualizada; a segunda parte, constituída por “Propostas”, apresenta-se sob a perspectiva de um “diploma-quadro”, onde cada escola é responsável pela definição das suas estruturas intermédias.

¹² Uma das propostas contempla um conjunto de conclusões relativamente à gestão das escolas, define um conjunto de princípios a obedecer, e “a título meramente indicativo”, apresenta um esquema que propõe “o quadro organizativo para a gestão de topo [que] deve ser comum a todas as escolas” (Barroso, 1997, pp. 61-68).

¹³ Constitui a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, nos seus artigos 9.º, 12.º, 16.º, 17.º, 19.º, 21.º, 22.º, 26.º, 41.º, 43.º, 54.º e 56.º.

¹⁴ Ministro da Educação pelo XIII Governo Constitucional - constituído pelo Partido Socialista com base nos resultados das eleições de 1 de Outubro de 1995-, tomou posse a 28 de Outubro de 1995 e terminou o seu mandato a 25 de Outubro de 1999.

¹⁵ O Programa de Avaliação Externa do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas teve como pressuposto a avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, tendo em vista os seguintes objectivos: - conhecer com objectividade o modo como se está a processar a aplicação do regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas; e - avaliar a sua adequação ao desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria da qualidade da educação. O programa desenvolveu-se sob a colaboração dos seguintes elementos: Natércio Afonso, Patrícia Almeida, Luís Dinis, João Pinhal, Sofia Viseu e sob a coordenação de João Barroso. Face aos resultados apurados, o conhecimento produzido pela avaliação realizada visou permitir uma intervenção de apoio e regulação, por parte da administração, no processo de construção da autonomia pelas escolas, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades na prestação do serviço público de educação e a correcção das assimetrias existentes.

¹⁶ A Nova Sociologia da Educação, assim como outras vertentes críticas educacionais desenvolveu os seus estudos no sentido de avaliar como a educação (principalmente escolar) produz e reproduz as desigualdades sociais, questionou a natureza do conhecimento escolar e faz avançar a compreensão sobre o papel político desempenhado pela escolarização. Pós-estruturalistas e pós-modernos consolidam muitas das propostas da Nova Sociologia da Educação, ao rejeitar as “grandes narrativas”, ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre “alta cultura” e a cultura quotidiana. Entretanto, mais do que denunciar questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeição toda a tradição filosófica e científica moderna, problematizando as próprias ideias de razão, progresso e ciência, que em última análise são a razão de ser da própria ideia da instituição escolar (Silva, 1996).

¹⁷ Esta linha de investigação verifica-se essencialmente nos Estados Unidos, onde a acção do director é identificada como um dos factores determinantes do “sucesso” da escola. (Barroso, 2005, p.150).

¹⁸ *National Standards for Headteachers* é uma publicação inglesa sobre o papel do gestor escolar.

¹⁹ Teacher Training Agency é uma agência inglesa que tem como propósito recrutar recursos humanos vocacionados e comprometidos com o ensino e com a sua valorização de forma a melhorar os resultados das escolas.

²⁰ As investigações produzidas por Barroso sobre o trabalho dos “reitores”, entre 1836 e 1960 (Barroso, 1995a), e sobre os “directores executivos”, no quadro da avaliação do processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91, 10 de Maio (Barroso e Fouto, 1994 e Barroso, 1995b). Os trabalhos desenvolvidos por Sanches (1987 e 1990) sobre as motivações para o exercício de cargos. E os “estudos de caso” realizados por Dinis (1997) sobre o desempenho das funções de dois presidentes do conselho executivo.

²¹ BARROSO, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes). Esta obra constitui a versão integral da tese de doutoramento apresentada pelo autor, em 1993, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa.

²² Ministro da Instrução Pública do VI Governo Republicano e V Governo Constitucional – constituídos pelo Partido Democrático -, sem filiação partidária, tomou posse a 9 de Fevereiro de 1914 e terminou o seu mandato a 12 de Dezembro de 1914.

²³ Ministro da Instrução Pública do Governo da Ditadura Militar – constituído pela União Nacional -, tomou posse a 21 de Janeiro de 1930 e terminou o seu mandato a 24 de Julho de 1933.

²⁴ BARROSO, João (1995). *Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escola*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: EDUCA (3 volumes).

²⁵ Complementaridade no sentido em que diferentes concepções se associam para a construção um todo funcional do gestor escolar em resposta às várias exigências que lhe são impostas. Relativamente ao efeito de hibridismo considera-se a sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição do papel do director da escola (Barroso, 2006, p.53).

²⁶ Foi criada por alvará de 5 de Abril de 1768, durante o Governo de Pombal, com o intuito de transferir das mãos da Igreja para o controlo directo do Estado a censura dos livros e publicações consideradas perturbadoras em matéria religiosa, política e civil que dessem entrada em Portugal, função esta que até aqui cabia à Inquisição, aplicando penas pecuniárias e corporais contra os que transgredissem as regras. Com esta instituição era criada uma centralização de toda a função de censura, composta por funcionários régios e membros eclesiásticos, embora estes últimos desempenhassem a sua função dentro de uma instituição do Estado.

A Real Mesa Censória era constituída por um presidente e sete deputados ordinários, sendo um deles inquisidor da Mesa do Santo Ofício da Inquisição. De entre os deputados ordinários contavam-se, entre outros, o Dr. Francisco da Luz Faria Pereira Coutinho, reformador da universidade.

²⁷ Em Portugal a Instrução Primária Pública foi criada pelo Marquês de Pombal no ano de 1772 e regulamentada com “Força de Lei” na célebre “Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772” passada pelo rei D. José I, que criava cerca de 500 escolas públicas espalhadas por todo o território nacional incluindo o ultramarino (número que no ano de 1862 correspondia às escolas primárias, só no Distrito de Lisboa), para as quais logo foram preparados 479 mestres de primeiras letras, passando no ano seguinte a 526 mestres. Anteriormente, o Ensino Primário era fundamentalmente ministrado nas igrejas e mosteiros. Segundo as estatísticas, no ano lectivo de 1972/73 funcionaram em Portugal Continental e Insular, 16 406 estabelecimentos do Ensino Primário Oficial com a frequência de 971 512 alunos.

²⁸ Publicada pelo primeiro presidente constitucional da República Portuguesa Manuel de Arriaga, deputado constituinte do Partido Republicano Português – mais tarde chamado Partido Democrático.

²⁹ Publicado pelo último Governo da Ditadura Militar e aprovado pelo décimo primeiro presidente constitucional da República Portuguesa António Óscar de Fragoso Carmona. O referido decreto vem determinar com maior precisão as condições do ensino privado, em sequência de práticas abusivas de longa data, que têm impedido a integral aplicação dos processos de orientação e fiscalização das actividades docentes pelo Estado estabelecidos (In Preâmbulo do Decreto n.º 22842, de 18 de Julho de 1933).

³⁰ Publicado pelo último Governo da Ditadura Militar e aprovado pelo décimo primeiro presidente constitucional da República Portuguesa António Óscar de Fragoso Carmona.

³¹ Publicado pelo último governo do Estado Novo, constituído pela Acção Nacional Popular, presidido por Marcello das Neves Alves Caetano. O referido decreto dispôs que a estrutura orgânica, as normas de funcionamento e as dotações de pessoal dos vários serviços e organismos centrais do Ministério da Educação Nacional e as demais disposições a eles pertinentes fossem definidas nos seus respectivos diplomas orgânicos.

³² Diploma criado pelo V Governo Constitucional – constituído pelo Partido Socialista fruto de nomeação presidencial –. O referido decreto vem proceder à reorganização dos serviços centrais do Ministério da Educação, designadamente, da Inspeção-Geral de Ensino.

³³ De inspiração marxista-estruturalista, de teoria dos sistemas ou burocráticos da classe.

³⁴ Schubert (1986), a partir do trabalho de Habermas (1971) e de Bernstein (1971), apresenta três paradigmas referentes à investigação em educação: o empírico-analítico, hermenêutico e o crítico.

³⁵ LIMA, Licínio (1998). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

³⁶ Modelos organizacionais da escola definidos na tipologia dos modelos de análise organizacional em conformidade com o *modo de funcionamento dítico* (Lima, 1998b, pp. 594-598).

³⁷ Presentes na Teoria Geral da Administração, em que cada corrente ou abordagem representa uma maneira específica de encarar a tarefa e as características do trabalho de administração.

³⁸ Representam a face oficial da organização e da acção dos actores e são produzidas em estruturas localizadas a nível superficial, visto que a sua formulação está dependente do acesso a fontes normativas. São reguladas por regras formais-legais com carácter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica. Estão sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes e são obrigatoriamente do conhecimento dos actores (Lima, 2003, p.51).

³⁹ Embora as escolas e os actores escolares gozem de margens de “autonomia relativa”, estas não são necessariamente sinónimos de autonomia legítima e democraticamente exercida, antes assumindo frequentemente o estatuto de “infidelidades” às normas ou de autonomias “clandestinas”, compatível com a reprodução de uma administração centralizada (Lima, 2003a, p.21).

⁴⁰ Considerado como um dos “pais fundadores da psicologia social europeia” (Jesuínio, 1993, p.54).

⁴¹ Farr, R. (1994). *Representações sociais: a teoria e sua história*. In: Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

⁴² Dan Sperber apresenta uma analogia com a medicina referindo que a mente humana é susceptível a doenças, configurando uma definição para as representações colectivas e, também, para as representações sociais.

⁴³ Segundo Moscovici, o paradigma da sociedade pensante assume que “individuals and groups are anything but passive receptors, and that they think autonomously, constantly producing and

communicating representations. For them, facts, the sciences and ideologies are nothing more than 'food for thought' "(Moscovici, 1981, p.183).

⁴⁴ Moscovici (1961) recorre aos conceitos de *esquema* e *nó figurativo* para evocar o facto dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas.

⁴⁵ Os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias *naturais* adquirindo materialidade.

⁴⁶ Na mesma linha de concepção, o autor destaca a presença de quatro funções das representações sociais: as *funções de saber*, que permitem compreender e explicar a realidade, constituindo-se condição necessária para a comunicação social, e responsável pela definição de um quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão do saber; as *funções identitárias*, que constituem o processo de definição da identidade e, simultaneamente, permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos, desempenhando um importante papel no controlo social exercido pela colectividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização; as *funções de orientação*, direccionadas para a condução dos comportamentos e das práticas, produzindo um sistema de antecipações e de expectativas de forma a produzir uma acção sobre a realidade. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; e as *funções justificatórias*, responsáveis pela justificação *à posteriori* relativamente às tomadas de posição e aos comportamentos, contudo, intervêm na acção permitindo aos actores explicar e justificar suas condutas em determinada situação ou em relação aos seus participantes.

⁴⁷ Burrell e Morgan (1979, pp.21-37) propõem um esquema quadripartido cujos paradigmas sociológicos são mutuamente excludentes. Os paradigmas do humanismo radical (o homem é dominado pelas superestruturas ideológicas e, por isso, a tónica no conflito e na mudança radical) e do estruturalismo radical (as relações estruturais são a base da mudança radical) dentro da sociologia da mudança radical e, os paradigmas interpretativo (reconhecimento do processo emergente do social e compreensão da intersubjectividade) e funcionalista (explicações racionais e reguladoras, enfatizando a ordem, o equilíbrio e a estabilidade) dentro da sociologia da regulação. O primeiro e o terceiro com um carácter mais subjectivo e o segundo e o quarto com um carácter mais objectivo.

⁴⁸ Bell (1993) caracteriza genericamente o documento como impressão deixada num objecto físico por um ser humano e que pode assumir-se a forma de textos, fotografias, filmes, diapositivos, imprensa, entre outras.

⁴⁹ “Um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação” (Flores, 1994, p.16).

⁵⁰ A análise em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na detecção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo (Flores, 1994).

⁵¹ Produção de documentos efectuada durante o período a ser investigado, como por exemplo manuscritos, leis, actas de reuniões, memorandos, biografias, filmes, pinturas, entre outros (Cohen e Manion, 1994).

⁵² Tipo de fontes primárias mais comuns e geralmente mais valiosas – resultante do normal funcionamento do sistema em estudo -, usadas pelo investigador com uma finalidade diferente para a qual foram criadas. Por exemplo as actas, os relatórios de inspecções escolares, as estatísticas, os manuais e folhetos informativos (Bell, 1993).

⁵³ Aquisição antiga da investigação em ciências sociais e remonta às pesquisas clássicas de Elton Mayo, no campo da psicologia social, sobre as condições de trabalho na empresa Hawthorne da região de Chicago (Afonso, 2005).

⁵⁴ Influência sobre os sujeitos estudados, resultante do facto de eles terem consciência de que foram seleccionados para o efeito.

⁵⁵ Segundo Afonso (2005, pp.112-113) o critério da fidedignidade refere-se à qualidade externa dos dados, ou seja, à garantia de que os dados se referem a informação efectivamente recolhida e não foram fabricados. O critério da validade dos dados consiste na sua qualidade interna, ou seja, avalia a efectiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir. E o critério da representatividade que consiste na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere.

⁵⁶ Wolcott sugere três conceitos básicos para orientar a organização e exploração dos dados, numa abordagem centrada na descrição, na análise ou na interpretação (Wolcott, 1994, p.12).

⁵⁷ Wolcott subscreve a presença do risco perante a estratégia interpretativa, visto a tentação para a deriva especulativa, construindo significados e identificando implicações que os dados recolhidos não sustentam (1994, p.32).

⁵⁸ Parsons propõe que as organizações formais são compostas por três níveis, sistemas ou funções: técnico, gestor e administrativo, e institucional.

⁵⁹ Sob uma perspectiva positivista e funcionalista, Sergiovanni apresenta uma reflexão sobre o papel do director.

⁶⁰ Investigação realizada por uma equipa da Open University de Londres sobre o processo de nomeação dos directores de escolas em Inglaterra, com base no modelo proposto por Katz (1974) para analisar as tarefas de gestão que eles deveriam realizar.

⁶¹ Estudo comparativo sobre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias nos Estados membros da Comunidade Europeia, em que as funções que são atribuídas aos directores de escola, nos diferentes países, são agrupadas em quatro grandes domínios comuns.

⁶² A ocupação por parte do Gestor Escolar, no seu quotidiano, de diferentes papéis: o de professor, o de gestor, o de colega, o de representante do Estado, etc..

⁶³ Execução de tarefas de definição de metas e objectivos, planeamento, organização, controlo, decisão e coordenação.

⁶⁴ As intervenções sistemáticas são aquelas que são susceptíveis de programação prévia. As intervenções pontuais são aquelas que não são susceptíveis de previsão ou de programação prévia.

⁶⁵ Baseada nos princípios da administração do exército prussiano, a administração burocrática clássica foi implantada nos principais países europeus no final do século XIX com o objectivo de substituir a administração patriarcal. Nasceu da necessidade de se desenvolver um tipo de administração que partisse não apenas da clara distinção entre o público e o privado, mas também da separação entre o político e o administrador público. E desenvolveu-se a partir da concepção de uma organização burocrática capitalista, baseada na centralização das decisões, na hierarquia e no princípio da unidade de comando, na estrutura piramidal de poder, no controle passo a passo dos processos administrativos

⁶⁶ Aprovado pela Portaria n.º 794/2000 (I-B série), publicada no Diário da República n.º 218, de 20 de Setembro, o Plano Oficial de Contabilidade Pública para o Sector da Educação (POC — Educação), adaptado ao Plano Oficial de Contabilidade Pública (POCP), é constituído com o objectivo de ser aplicado a todos os serviços e organismos do Ministério da Educação, de acordo com o número 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 232/97, de 3 de Setembro.

⁶⁷ Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 209/2000, de 2 de Setembro.

⁶⁸ Previsto no artigo 48.º da Constituição da República Portuguesa.