

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A Regulação da Avaliação do Desempenho do Diretor Escolar**

**Competências de Gestão e Liderança**

**Maria da Conceição Clarinha Maltez Nunes Vicente**

**Dissertação**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Administração Educacional**

**2014**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A Regulação da Avaliação do Desempenho do Diretor Escolar**  
**Competências de Gestão e Liderança**

**Maria da Conceição Clarinha Maltez Nunes Vicente**

**Dissertação orientada pela**  
**Prof.<sup>a</sup> Doutora Florbela de Sousa**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Administração Educacional**

**2014**

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Florbela Luiz de Sousa, pela orientação científica, incentivo e disponibilidade que permitiu a realização deste trabalho.

Ao diretor e ao presidente do Conselho Geral do agrupamento de escolas, pela disponibilidade e participação no estudo.

À equipa de professores do mestrado de Administração Educacional.

## Resumo

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Pretendeu-se compreender as percepções do diretor e do presidente do Conselho Geral de um agrupamento de escolas, sobre a regulação da avaliação do desempenho do diretor escolar e o desenvolvimento de competências de gestão e liderança.

Procedeu-se a uma revisão da literatura sobre autonomia, regulação, avaliação, liderança escolar e competências. Optou-se, metodologicamente, por um estudo exploratório de natureza qualitativa.

A partir da análise dos dados recolhidos dos documentos estruturantes da escola, de modelos com a definição dos critérios de avaliação interna do diretor, de vários agrupamentos, e de duas entrevistas semiestruturadas, uma ao diretor do agrupamento e outra ao respetivo presidente do Conselho Geral, pretendeu-se compreender as percepções destes atores relativamente à regulação concretizada na portaria nº 266/2012 de 30 de agosto.

Os resultados do estudo apontam para uma reconfiguração do papel do Conselho Geral e para um reforço das suas competências. Nesta investigação, o diretor desenvolve funções diversificadas de grande responsabilidade, num contexto marcado por uma multiregulação contraditória, com profissionalismo, delegando e motivando os seus colaboradores.

Os dois atores participantes neste estudo concordam com a implementação do processo de avaliação interna do desempenho do diretor, a realizar pelo Conselho Geral, mas indicam limitações na sua regulação.

**Palavras-chave:** Avaliação, Liderança, Competências de Gestão e Liderança

## **Abstract**

This dissertation was prepared to fulfil the requirements of the Master of Education in the area of Educational Administration. We sought to understand the perceptions of the school director and the president of the General Council of a selected school cluster, on the regulation for the assessment of the director's performance and the development of management and leadership competencies in the school context.

A review of the literature was carried out on the concepts of autonomy, regulation, performance assessment, leadership and competencies. Methodologically, we opted for an exploratory, qualitative study.

From the analysis of data collected from school structuring documents and some model instruments already developed by other schools, with the criteria for the internal assessment of the school director, and two semi-structured interviews conducted with the director and the president of the General Council of the selected school cluster, it was aimed to understand the perceptions of these actors in relation to the regulation stated in the act 266/2012 of August 30.

The results of the study indicate a process of reconfiguration of the role of the General Council shown in the strengthening of its competencies. The director assumes a large diversity of roles with increasing responsibility and professionalism, in a context marked by a contradictory multi-regulation, delegating and motivating his partners.

Both participants in the study agree with the implementation of the process for the internal assessment of the school director by the General Council, but identify some limitations in its regulation.

**Keywords:** assessment, school leadership, management and leadership competencies

## Índice

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice de Quadros .....	vii
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	viii
Anexos em Suporte Informático (CD-ROM) .....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Conceptual .....	5
1. A escola como organização.....	5
2. A Regulação .....	6
2.1. Autonomia como instrumento de regulação.....	10
2.2. Avaliação organizacional .....	14
3. A Liderança Educativa.....	19
3.1. Clarificação dos conceitos de liderança .....	19
3.2. Liderança em Contexto escolar .....	21
3.2.1. Liderança distributiva/partilhada/participativa.....	22
4. As Competências.....	26
4.1. Clarificação dos conceitos de competências .....	26
4.2. As Competências do diretor escolar .....	30
Capítulo 2 – Metodologia da Investigação.....	35
1. Enunciação do problema e objetivos do estudo .....	35
2. Plano de Investigação.....	37
3. Contexto da investigação e participantes no estudo.....	39
4. Fundamentação dos sistemas de análise/instrumentos.....	41
5. Procedimentos .....	43
Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados .....	47
3.1. Apresentação dos dados recolhidos através da documentação.....	47

3.2. Apresentação dos dados recolhidos através da entrevista efetuada ao Diretor .....	48
3.3. Apresentação dos dados da entrevista ao Presidente do Conselho Geral.....	55
3.4. Discussão dos resultados.....	59
<b>Capítulo 4. Conclusões/ Reflexões Finais.....</b>	<b>62</b>
1. Algumas considerações finais .....	64
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências normativas.....</b>	<b>73</b>

## **Índice de Quadros**

Quadro 1- Questões de Investigação .....	36
--	----

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AEE- Avaliação Externa de Escola

AP – Administração Pública

AD – Avaliação de Desempenho

IGEC – Inspeção-geral da Educação e da Ciência

SIADAP 2 – Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Dirigentes da Administração Pública

CG- Conselho Geral

PE- Projeto Educativo

FNE – Federação Nacional de Educação

## **Anexos em Suporte Informático (CD-ROM)**

Documentos contidos no ficheiro

- ANEXO I – Portaria nº 266 de 30 de agosto
- ANEXO II - Protocolo da Investigação – Diretor Escolar
- ANEXO III - Protocolo da Investigação – Presidente do Conselho Geral
- ANEXO IV – Critérios de avaliação do Diretor
- ANEXO V – Critério de avaliação interna do Diretor nas componentes de Liderança e Gestão
- ANEXO VI - Guião da entrevista semiestruturada ao Diretor Escolar da Escola
- ANEXO VII - Guião da entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Geral da Escola
- ANEXO VIII - Transcrição da entrevista com o Diretor do Agrupamento
- ANEXO IX - Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Geral do Agrupamento
- ANEXO X - Sistema Categorical da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento
- ANEXO XI - Sistema Categorical da entrevista realizada ao Presidente do Conselho geral do agrupamento
- ANEXO XII - Códigos das categorias e subcategorias da análise de conteúdo realizada ao Diretor
- ANEXO XIII – Códigos das categorias e subcategorias da análise de conteúdo à entrevista realizada ao Presidente do Conselho Geral
- ANEXO XIV – Análise do Projeto Educativo
- ANEXO XV – Instrumento de apreciação do projeto intervenção do diretor

## **Introdução**

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Administração Educacional, visa uma reflexão sobre a regulação da avaliação do desempenho do diretor escolar e o desenvolvimento de competências de gestão e liderança, num quadro marcado pela autonomia das escolas, novas formas de regulação e/da multiplicidade de funções do diretor, incremento da prestação de contas e formas de avaliação.

A liderança constitui um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares e a liderança pedagógica, centrada na aprendizagem contribui para a melhoria do sucesso escolar.

Barroso e Carvalho (2009, p.130) afirmam:

" É nesse contexto que a gestão escolar tem que intervir para procurar mobilizar os professores para as mudanças necessárias, da organização ao currículo, das relações com os professores às relações com os alunos, do trabalho pedagógico à intervenção comunitária. Trata-se de um desafio difícil que exige o exercício de uma liderança transformacional, distributiva e pedagógica que mobilize os membros da organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos".

Este estudo insere-se na problemática da liderança em contexto escolar. Esta assume-se, atualmente, como um tema de importante reflexão e discussão no âmbito da Administração Educacional. A investigação em liderança tem procurado obter respostas sobre alguns dos principais dilemas existentes sobre esta temática: O líder faz a situação ou a situação faz o líder? Existem diferenças entre líderes e gestores? A pluralidade de conceitos de liderança, a necessidade de lideranças mobilizadoras capazes de gerarem mudanças nas organizações e as alterações legislativas na gestão escolar implicam que o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências de liderança seja cada vez mais importante no desempenho de funções de direção. Várias investigações, principalmente de âmbito internacional, na área da eficácia e melhoria das escolas, têm reforçado a importância das lideranças como um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria. (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001; Leithwood et al,2000).

Em Portugal são vários os estudos sobre liderança (Barroso, 2002; Costa, Neto-Mendes, Ventura, 2000; Costa, 2002; Lima, 1999; Sanches, 1996, 1998; Ventura, Costa, Neto-

Mendes, Castanheira, 2005). Apesar da multiplicidade de estudos “ o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998, p. 49). Existe um reduzido número de estudos ao nível dos professores enquanto diretores escolares (Dinis, 1997; Carvalheiro, 2004; Alves, 2005; Matos, 2005).

Analisa-se o diretor de agrupamento/escola como objeto da política e da ação pública, centrando-se nas perceções de um diretor e do respetivo presidente do Conselho Geral, a partir de uma questão inicial: “Como é realizada a avaliação do desempenho dos diretores de Escola a nível das competências de liderança e de gestão?”

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, registaram-se alterações significativas no modelo de gestão escolar das escolas públicas, tendo as dimensões da liderança e gestão escolares, ganho uma importância crescente no processo de autonomias. Surge um novo modelo de gestão, no qual o poder executivo da escola deixa de ser um poder colegial, passando a estar centrado numa só pessoa: o diretor. O Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, introduz alterações no anterior, e estabelece que o diretor é eleito e avaliado pelo conselho geral e tem que prestar contas a este órgão.

O problema de partida surge a partir da análise do normativo que regula a avaliação dos diretores escolares (Portaria n.º 266/2012 de 30 de Agosto). Este instrumento normativo reconfigura o papel do diretor a nível da liderança e gestão. O objetivo geral da investigação é compreender as perspetivas do diretor e do presidente do Conselho Geral sobre a avaliação do desempenho dos diretores de escola, com incidência na dimensão relativa ao campo das competências de gestão e de liderança. A importância destes campos é enfatizada na literatura:

A nível da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores da gestão e da eficácia técnica (Torres e Pallares, 2009).

Barroso (2005, p.167) reforça essa importância:

“Sem pôr em causa a necessidade de introduzir alterações no modo como são governadas e geridas as nossas escolas é importante chamar a atenção para o facto de a defesa da chamada modernização da gestão ser utilizada, muitas vezes como pretexto para reduzir o funcionamento democrático das instituições educativas”.

De igual modo, Sergiovanni (2004, p. 172), assinala:

“as escolas necessitam de lideranças especiais. As organizações estão inseridas num contexto de globalização onde as mudanças são rápidas e constantes, por isso só conseguem sobreviver as que desenvolvem modelos eficazes de estrutura, processos e gestão, alinhado a um planeamento estratégico bem elaborado. Entretanto, só ter um planeamento bem estruturado e não praticado não basta, precisa-se de pessoas para executá-lo, pois são elas que adicionam valor e asseguram a sobrevivência da organização. Por esse motivo, o alinhamento da estratégia do negócio com a estratégia de capital humano é fundamental para a conquista dos objetivos porque são espaços especiais”.

O interesse pela escolha do tema da investigação emergiu da nossa prática num modelo de gestão anterior e da necessidade de atualização dos nossos conhecimentos na sequência da realização de um curso de especialização, em Governação e Gestão Escolar, numa perspetiva de reflexão e participação na escola.

Consideramos pertinente este estudo, pois reconhecemos que a qualidade das organizações educativas depende das lideranças e particularmente das competências de liderança mobilizadas pelos diretores escolares. Neste sentido, é indispensável o desenvolvimento profissional e pessoal dos diretores de escola, no sentido de desenvolverem as competências necessárias para realizarem o seu trabalho de forma eficaz. A formação dos diretores de escola implica um plano de desenvolvimento profissional, com conhecimento e identificação das competências que os diretores sentem necessidade de desenvolver para terem êxito nas suas funções de direção.

Metodologicamente, a investigação insere-se no paradigma qualitativo. Trata-se de um estudo de caso “descritivo”. Recorre à recolha e análise de documentos para caracterizar o contexto e à entrevista semidiretiva para obter as perceções do diretor e do presidente do conselho geral sobre as competências de liderança e gestão.

A finalidade desta investigação é contribuir para a produção de conhecimento científico, acerca do diretor escolar e do presidente do Conselho Geral, na perspetiva de contribuir para a formação destes atores escolares, visando a melhoria do funcionamento das organizações escolares.

No que diz respeito à organização do trabalho, este inclui uma introdução em que se procura mostrar a pertinência que justificou a escolha do tema, a sua problemática e o objeto de estudo. O primeiro capítulo, onde se procede ao enquadramento teórico, procurando o aperfeiçoamento da problemática. No primeiro ponto deste capítulo, aborda-se a escola como organização. O segundo ponto remete para a questão da autonomia,

regulação e avaliação. O terceiro ponto clarifica os conceitos de liderança, a liderança escolar e a liderança versus gestão. O quarto ponto clarifica o conceito de competência e o quinto ponto apresenta a avaliação dos diretores.

O segundo capítulo é dedicado à Metodologia da investigação. Expõe o quadro conceptual, o plano de investigação e a fundamentação dos instrumentos utilizados.

O terceiro capítulo, análise e discussão dos resultados, apresenta o tratamento dos dados, relaciona e articula os elementos resultantes do trabalho de pesquisa teórico-empírico e tece considerações relativas à problemática em estudo.

De seguida, no quarto capítulo, procede-se às reflexões conclusivas, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros.

O trabalho inclui, ainda, as referências bibliográficas e, por último, os anexos.

## Capítulo 1. Enquadramento Conceptual

---

O presente capítulo apresenta um enquadramento teórico sobre os conceitos de autonomia, regulação, avaliação e liderança, para de seguida nos centrarmos na avaliação do diretor escolar e na dimensão das competências de gestão e de liderança, no sentido de permitir a compreensão e o aprofundamento da problemática em estudo.

### 1. A escola como organização

A definição de organização não é fácil nem consensual e a sua caracterização constitui objeto de estudo de distintos modelos teóricos de análise que estudam a escola como organização. Nas organizações educativas existe algum consenso em considerar a escola como uma organização, atualmente, a escola é vista na sua especificidade como um objeto social, trata-se de uma organização constituída por indivíduos e grupos interrelacionados, orientada para determinados objetivos e fins, em que existe diferenciação de funções e com uma coordenação racional intencional. Etzioni (1984, p.3), considera que as organizações são:

“unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos, um sistema complexo, onde interagem inúmeros fatores e composta por indivíduos e grupos de indivíduos com características diferenciadas.

A ideia da coordenação racional é reforçada por Bilhim (2006, p.21) que considera a escola como “uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos.” Litterer (1963) citado por Chorão (1992, p.11) refere-se às finalidades da organização enunciando ser uma “uma unidade social na qual as pessoas conseguiram estabelecer entre si relações estáveis (...) com a finalidade de tornar possível a realização de um conjunto de objetivos e finalidades.”

Na organização escolar existem dimensões que diferenciam o trabalho dos diretores dos outros gestores. Greenfield, citado por Sarmiento (1996, p.257), distingue o trabalho dos diretores escolares do dos seus colegas, referindo que os diretores escolares para

influenciar os professores recorrem à liderança e à negociação da complexa relação entre os cinco imperativos institucionais da administração escolar: exigências de carácter moral, instrutivo, político, administrativo e de papéis sociais/interpessoais.

Segundo Barroso (2005, p. 156), os diretores de escola “apesar de assoberbados pelas tarefas administrativas têm a preocupação de dar uma imagem de líderes de uma comunidade educativa, de professores e alunos, portadores de uma missão educativa, que as suas decisões no domínio pedagógico e educativo e das relações internas e externas.”

As organizações atuam num determinado meio e a sua existência depende do seu relacionamento com o meio, das características de dinamismo e flexibilidade organizacional e do seu grupo social, considerando os aspetos de liderança, comunicação e relações interpessoais. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992,p.16) refere que:

“as escolas constituem uma territorialização espaço-temporal, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem sentido se conseguirem mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*”.

Senge (1990),apresenta uma visão alternativa sobre a gestão das organizações e sustenta que para se conseguir transformar uma organização normal numa organização aprendente, é necessário o domínio de cinco disciplinas que evoluem conjuntamente: o domínio pessoal, os modelos mentais, a aprendizagem em equipa, a visão partilhada e o pensamento sistémico. De igual modo, Bolívar (2000, p. 10) considera que “uma organização que aprende aponta a um ideal de desenvolvimento, que pode nunca alcançar, mas serve para marcar uma trajetória a seguir.”

## **2. A Regulação**

Assistimos a uma mudança de paradigma de regulação das políticas educativas e da ação do Estado na educação. O modelo burocrático-profissional que predominou até à década de 80, caracterizado por uma regulação estatal, burocrática e administrativa e uma regulação profissional, corporativa e pedagógica por parte dos professores, está a ser substituído por um modelo de governança e de regulação pós-burocrático, caracterizado por um equilíbrio entre centralização/descentralização, maior autonomia de escolas e novos dispositivos de

controle de resultados, controle da qualidade, eficácia e eficiência das escolas por parte do Estado.

Os novos modos de organização e gestão das escolas e as alterações no âmbito da regulação das políticas educativas tem contribuído para a diversidade e complexidade das funções e competências que são atribuídas aos diretores e para o seu caráter frequentemente contraditório e conflitual.

O conceito de regulação subentende um processo que implica a produção de regras que coordenam a atividade humana. Podemos afirmar que a regulação é um dispositivo que faz parte da lógica interna de qualquer sistema, de modo a garantir o equilíbrio e a coerência necessários à coesão desse sistema. Segundo Barroso (2003, p.728):

“É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.”

De acordo com Barroso, (2005,p.84,85) existe uma grande diversidade de fontes e de modos de regulação.

“Na verdade, embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes, a mais decisiva nos resultados finais obtidos. A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.”

A “regulação normativa” ou institucional consiste na definição e aplicação de regras produzidas exteriormente pela tutela ou pelos órgãos de gestão responsáveis pelo funcionamento da escola, no âmbito das suas competências, com o objetivo de orientar as ações e interações dos diferentes atores organizacionais, é o modo como é produzida e aplicada a medida que orienta a ação dos envolvidos, representa os dispositivos de controlo e coordenação das ações (regras, normas, injunções, medidas legislativas). A “regulação autónoma” ou situacional diz respeito ao resultado da ação coletiva organizada dos atores envolvidos, que definem regras próprias em função dos seus interesses, posições e estratégias específicas representa as ações locais, os modos como os atores se apropriam (ou não) dos dispositivos de controlo e como os transformam, podendo conduzir às formas de ajustamento ou de (re)ajustamento das medidas.

Ainda, segundo Barroso (2006, p. 64), a regulação do sistema educativo é um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos “regulados”. Uma “multirregulação” ou um “sistema de regulações” uma vez que:

“a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação de vários dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados.”

O autor considera que o sistema de regulação da educação apresenta uma complexidade crescente que exige do estado um papel renovado para assegurar o respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos.

Crozier e Friedberg (1977, p. 244) referem que:

“Nos sistemas humanos que chamamos de sistemas concretos de ação, a regulação não se opera, de facto, nem por sujeição a um órgão regulador, nem pelo exercício dum constrangimento mesmo que inconsciente, e muito menos por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo, ela opera-se por mecanismos de jogos através dos quais os cálculos racionais ”estratégias” dos atores se encontram integrados em função de um modelo estruturado. Não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhe são oferecidos”

Segundo N. Afonso (2004,p.34), a regulação da educação é “o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes”. Identificam-se duas formas de regulação, antagónicas mas complementares: a regulação burocrática e a regulação mercantil. Por regulação burocrática, que também é designada por regulação de controlo ou normativa, entendem-se a definição das regras dos comportamentos individuais através da “imposição” de leis que pressupõem a obediência dos atores; é portanto uma forma de regulação vertical e explícita. A regulação mercantil, também designada por “autónoma” ou sistémica é mais horizontal. A regulação burocrática e regulação mercantil têm coexistindo, em permanente tensão mais ou menos agudizada, e com expressão diversificada e variável nas diversas áreas das políticas públicas, e nos contextos históricos concretos.

Para Barroso, (2003,p. 10,11):

“num sistema social complexo (como o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função da diversidade dos atores implicados (das suas posições, dos seus interesses e das suas estratégias)”. Dessa forma, “a

coordenação, o equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultam antes da interação dos múltiplos dispositivos reguladores”

Segundo o autor, a regulação é um processo constitutivo de todo sistema social e está associada ao seu funcionamento para assegurar o equilíbrio e a coerência, mas também sua transformação. Dessa forma, o sentido do termo regulação é amplo, abrangendo igualmente o (re)ajustamento das intervenções, em decorrência da diversidade de ações dos atores e em função delas Este autor distingue três modalidades de regulação baseadas em alianças distintas entre atores decisivos no campo educativo: uma regulação burocrática, edificada ao longo do processo de desenvolvimento dos sistemas educativos e que corresponderia a uma aliança entre o Estado e os professores; uma regulação baseada no mercado, visível em muitos países, sobretudo anglófonos, a partir dos anos oitenta e que envolveria uma aliança do Estado com os pais, sobretudo da classe média; uma regulação baseada na comunidade, ensaiada em processos desenvolvidos ao nível local, por exemplo em Portugal nos últimos anos, e que seria sustentada por alianças entre os professores e famílias.

No entender de Afonso, A. J. (2002, p. 31 e 32), ao nível das políticas públicas da educação, tem vindo a assistir-se desde a década de oitenta a “um crescente retomar do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino” e em muitos casos “a avaliação ampliou as suas fronteiras e diversificou a sua presença, passando a incidir, simultaneamente, nos resultados académicos dos estudantes, na ação dos professores, na atividade das escolas e também na própria definição e implementação das políticas educativas”.

Costa. E (2009), menciona que “O conhecimento técnico, sustentando a política educativa, permite substituir o debate mais ideológico, dando lugar à criação de processos de decisão política baseados em informação técnica, em dados e números.”

Afonso (2010) considera *accountability* como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Associa o conceito de *accountability* a três dimensões articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Este autor refere que “apesar de haver diferentes e contraditórios modelos de prestação de contas e de responsabilização em educação (*accountability*), o modelo administrativo-burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado são os mais congruentes com esta conceção de

gestão e de gestor. Quer no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, quer no modelo que se apoia no controlo administrativo-burocrático, as formas de avaliação privilegiadas são sobretudo aquelas que facilitam a comparação e o controlo de resultados, embora num caso se exija sempre a sua divulgação pública e noutra essa prestação de contas se faça sem publicitação e diretamente às hierarquias de topo da administração. Em qualquer dos casos, sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, direta ou indiretamente, na base destes mesmos resultados. Os diretores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais.”

### **2.1. Autonomia como instrumento de regulação**

Barroso (2005. p. 109) considera que a autonomia da escola tem de ter em conta a sua especificidade, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola. A interação destes diferentes atores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia, é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência (externa e interna). Este autor advoga que a autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores e como tal não se constrói por decreto. Na base da autonomia decretada estão dois grandes tipos de fundamentos (Barroso, 1996,p177), por um lado, os que se situam num registo científico-pedagógico, buscando legitimação nos resultados da investigação sobre as “escolas eficazes”; por outro lado, os que se situam num registo político-gestionário, procurando legitimação “nas leis de mercado “e nas “técnicas de gestão empresarial”.

O diretor tem um papel central no desenvolvimento do processo de autonomia das escolas e na execução local das políticas públicas de educação passa pelo entendimento que se tem da escola enquanto espaço de transformação dessas políticas.

Como afirma (Barroso 2005, p. 108), nas escolas, a autonomia significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de

atribuições, competências e recursos transferidos ou delegados de outros níveis da administração.

O conceito de autonomia deverá ter também associada a sua dimensão ética e social, visando alcançar o bem comum. Neste sentido, Barroso (2005, p. 110) afirma que “a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política, que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para a construção de um “bem comum local” que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens que frequentam uma determinada escola”

De acordo, com Barroso (2005), é possível encontrar, de um ponto de vista político-administrativo, quatro concepções diferentes de diretores de escolas, a saber: a) burocrática, estatal e administrativa, em que o diretor é visto como um representante do Estado na escola; b) corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é visto como um *primus inter pares* (o “*headteacher*” ou “principal”) e intermediário entre a escola (principalmente os professores) e a administração regional ou central; c) gerencialista, em que o diretor é visto como se fosse gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos recursos com o objetivo de garantir a eficácia e a eficiência dos resultados alcançados; e d) político-social, em que o diretor é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais etc.), tendo em vista a obtenção de um compromisso relativo à obtenção do “bem comum” educativo a garantir aos alunos. Cada uma destas concepções surge habitualmente associada a um referencial. A burocrática, estatal e administrativa surge associada ao referencial do Estado Educador; a corporativa, profissional e pedagógica, ao referencial do Profissionalismo; a gerencialista, ao referencial do Mercado e a concepção político-social ao do Estado Regulador. Também, Sarmiento (1998, p. 19) afirma que o processo de regulação da escola, ou seja o processo de construção da sua autonomia, tem de articular as diferentes dimensões no plano de ação:

“A regulação das escolas é o conjunto de processos que permitem que, de uma forma sustentada e contínua, se possam articular, no plano da Ação, a regularidade e a mudança, o formal e o informal, a racionalidade a priori e a racionalidade a posteriori, a aplicação da norma e a sua contradição.”

### **2.1.1. Os normativos sobre autonomia**

O decreto-lei nº 75/2008 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

De acordo com os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos de ensino visam promover o sucesso escolar e prevenir o abandono, desenvolvendo a qualidade do serviço prestado, em particular, das aprendizagens e dos resultados escolares.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pode ler-se:

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar -se a governação das escolas.”

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, representa um novo modelo de governação das escolas, que vem reforçar e centralizar a direção, administração e gestão escolar. Para além da liderança de topo, que cabe ao Diretor, o qual preside ao Conselho Pedagógico, no qual se garante uma representação das diferentes ofertas formativas da escola, a gestão da escola é ainda assegurada a um nível organizacional intermédio por estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Refere as atribuições e competências de cada um dos órgãos.

Destaca a importância das escolas como serviço público com uma determinada missão, e que “para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, (...) deve organizar-se a governação das escolas”. Sublinha a importância “do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes”, e em “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção”. Para tal, é imprescindível promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades, assim como, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. Em síntese, este diploma fundamenta-se em três objetivos: no reforço da participação das famílias e das comunidades, no reforço das lideranças das escolas e, no reforço da autonomia.

Os órgãos de direção e administração e gestão são: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O diretor aparece como um órgão unipessoal a que compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Ao diretor compete a designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, assim como, os coordenadores de departamentos curriculares. O conselho geral é, o novo órgão criado com o modelo 75/2008, desempenha funções de direção estratégica, tem como objetivo reforçar a participação das famílias e das comunidades e tem competências para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento e acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Também dispõe de competências para eleger e destituir o diretor.

Os instrumentos de autonomia da escola são o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais/plurianual de atividades, o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação, sendo estes três últimos considerados, nomeadamente, para efeitos de prestação de contas.

De acordo com Formosinho et al. (2010, p. 72), o regime de autonomia, administração e gestão da escola proposto neste modelo de gestão (DL nº 75/2008, de 22 de Abril) implica maior responsabilização e prestação de contas tanto à administração central como à comunidade.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 4 de Julho de 2012, houve um reforço da autonomia das escolas, reforçando a competência do Conselho Geral, fazendo um reajustamento no processo de eleição do diretor, apontando para uma reestruturação da rede escolar de forma a garantir a coerência do Projeto Educativo dos agrupamentos e melhorar a qualidade pedagógica das escolas. Introduziu, ainda, alterações na forma de eleição dos coordenadores, passando estes a ser eleitos pelos pares, mas por indicação de uma lista de três docentes propostos pelo diretor e a não representatividade no Conselho Pedagógico do representante dos pais e do representante dos alunos do Ensino Secundário e na participação, no processo de avaliação do desempenho do diretor. Segundo o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, o diretor é eleito e avaliado pelo conselho geral e tem que prestar contas a este órgão.

Os principais sindicatos pronunciaram-se, na altura considerando a FENPROF que o novo regime de autonomia e gestão das escolas “representa um retrocesso no funcionamento

democrático da escola pública”, nomeadamente pelo “fim da tradição de colegialidade na gestão escolar dos pós 25 de abril. “A FNE, considerou como bastante positivo a clarificação obtida relativamente à composição e às competências do Conselho Pedagógico, que passou a ser integrado apenas por docentes. Em relação à escolha do coordenador do departamento curricular, uma alteração significativa, que é o facto de não ser designado pelo diretor, mas eleito, embora com base numa lista de três nomes elaborada pelo diretor.

Há, no entanto, algumas matérias que a Federação Nacional dos Professores (FNE) considera que ficaram de fora deste acordo, nomeadamente, a composição do Conselho Geral, onde era intenção da FNE que houvesse um reforço da participação dos professores e mais nitidez na distinção entre diretor e Conselho Pedagógico. A FNE defendeu, desde o início, que o diretor não devia ser o presidente do Conselho Pedagógico.

O diretor tem amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do próprio Conselho Pedagógico, podendo ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. A prestação de contas exerce-se, por um lado, ao nível do Conselho Geral, por outro lado, pelo Relatório Anual de atividades, pelo Relatório de conta de gerência e pelo sistema de autoavaliação e avaliação externa. Com o Decreto-Lei nº75/2008, há uma alteração ideológica e simbólica na administração e gestão das organizações educativas.

O Decreto-lei nº 75 de 2008, vem assim, concretizar a aplicação da avaliação do desempenho do pessoal docente e centralizar no diretor escolar, o papel da liderança e da gestão.

## **2.2. Avaliação organizacional**

A avaliação é um mecanismo de regulação e de governabilidade que, como Barroso (2003, citado por Azevedo, 2005, p 18) afirma (...) faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.

Segundo Formosinho (2001, p. 61), a avaliação “constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas”, possibilitando que estas, “para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração”, possam “proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional.”

No contexto das novas formas de regulação dos sistemas educativos, a avaliação das escolas insere-se na mudança de paradigma do papel do Estado no provimento do sistema público de educação. O discurso político atual refere a avaliação como forma de regulação do sistema e das escolas, visando a eficácia e a eficiência, a qualidade e a melhoria.

Como afirma Barroso (1999,p.141) “não pode haver autonomia sem liderança. “A autonomia exige participação e liderança como elementos comuns para a construção de um projeto comum. A autonomia exige participação, mas exige também o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola, e a emergência de formas explícitas de lideranças - individuais e coletivas, capazes de empreenderem as mudanças a que a autonomia nos obriga.

### **2.2.1. O normativo de Avaliação**

A avaliação faz parte de um processo necessário para melhorar o desempenho da função de qualquer profissional da educação e, conseqüentemente, o trabalho a ser prestado, no bom funcionamento da instituição e na qualidade do ensino.

De acordo com Rego (2000, p. 121), quando os colaboradores se sentem reconhecidos pelo ser valor intelectual, competências e comportamentos, seja através de práticas distributivas, procedimentais ou interacionais justas, e independentemente do lugar que ocupam na hierarquia organizacional, há maior propensão para a partilha de conhecimento, cooperação e inovação. Salienta, ainda, o autor, que ao contrário, as pessoas que se sentem injustiçadas dificilmente se disporão a fazer mais do que aquilo a que são obrigadas, a não ser que tenham interesse nisso.

De acordo com a Portaria 1333/2010 de 30 de Dezembro, publicada em Diário da República, os docentes que exercessem funções de diretores, subdiretores, adjuntos e presidentes das comissões administrativas provisórias dos agrupamentos eram avaliados pelo Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho da Administração Pública

(SIADAP), lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro, mas com adaptações no que respeita à calendarização. A portaria estipulava que a avaliação do desempenho destes docentes era feita através de objetivos, tendo por base indicadores de medida fixados em termos de eficácia, eficiência e qualidade e competências de liderança, visão estratégica, representação externa e gestão.

Posteriormente, os diretores de agrupamento e dos centros de formação de associações de escola e os presidentes das comissões administrativas passaram a ser avaliados pelo diretor Regional. Os diretores tinham a tarefa de avaliar os subdiretores e os adjuntos. Os Diretores Regionais procediam à avaliação de acordo com os documentos entregues pelos diretores das escolas e dos agrupamentos, sendo da responsabilidade do avaliado a entrega dos dados, que consistiam nas habilitações, no percurso profissional e no relatório de autoavaliação. A avaliação realizava-se de dois em dois anos, período correspondente ao ciclo avaliativo definido no Estatuto da Carreira Docente. Os diretores enviavam às respetivas direções regionais, um relatório de autoavaliação redigido segundo os seus próprios critérios, destacando como linhas orientadoras o desempenho em três vertentes – liderança e visão estratégica; gestão pedagógica e administração escolar e, por fim, o projeto institucional da organização. A forma como esta avaliação dos diretores foi realizada pelas Direções Regionais de Educação, gerou descontentamento, por parte dos diretores, por não terem tido conhecimento dos critérios usados nas classificações, tendo sido tornada pública pelo presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP).

A Portaria nº 266/1012 de 30 de agosto, estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro. (Anexo I).

De acordo, com este normativo, a avaliação de Desempenho do diretor deixa de ser da competência exclusiva do Diretor Regional e passa a ser avaliado pelo Conselho Geral. Passa a competir ao Conselho Geral definir os critérios de avaliação do desempenho interno do Diretor dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário.

A legislação em vigor institui um reforço da autoridade formal do diretor e este normativo reforça o peso da avaliação interna do diretor e a importância dos parâmetros dos “compromissos”, tendo por base os indicadores de medida assumidos em termos de eficácia, eficiência e qualidade; as “competências” de liderança, de visão estratégica, de gestão e de representação externa e a sua “formação contínua”.

O diretor é avaliado pelos resultados alcançados no quadro da concretização do projeto educativo, do plano anual de atividades e do plano de formação, bem como na gestão dos despectivos recursos humanos, financeiros e materiais. A componente externa, tem por base os resultados da última avaliação externa realizada pela Inspeção-geral de Educação e Ciência e tem uma ponderação de 40% na avaliação final.

É criado o conselho coordenador da avaliação, presidido pelo diretor da Administração Escolar e que integra o inspetor-geral da Educação e Ciência e o respetivo diretor de serviços Regional de Educação. A este órgão compete validar e harmonizar as propostas de atribuição de classificação final a atribuir aos diretores. Como Afonso, A. (2009) afirma:

O “conselho geral”, enquanto novo órgão de “direção estratégica”, é um espaço particularmente propício à prestação de contas (enquanto *answerability*), envolvendo a comunidade escolar e local nos processos de informação, diálogo, argumentação e justificação.

Na perspetiva de Lima, (2011, p. 60), consagra-se um diretor “mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação mais solitária e subordinada perante o poder político e a administração” podendo constituir o “rosto” permanentemente na mira da administração central.

A publicação da Portaria nº Portaria n.º 266/2012 de 30 de Agosto veio alterar a forma de avaliação dos Diretores de Agrupamentos e Escola não agrupadas e reforçar as competências do Conselho Geral.

Assinalamos a posição da FNE de 23/07/2012 em relação a algumas das propostas apresentadas no documento em análise da portaria:

“A FNE entende que deve ser criado no Conselho Geral um grupo de avaliação, composto por um mínimo e máximo de elementos a determinar, que proceda à avaliação dos diretores.

A FNE considera completamente inaceitável que um conjunto de pessoas que pode ir até 21 elementos, tenha que ser condição necessária para a avaliação de um diretor.

A FNE entende que o procedimento previsto nesta disposição, a chamada carta de missão, é uma mera burocracia formal desprovida de qualquer relevância, pelo que deve ser eliminado. O docente que se candidate a diretor tem que apresentar um projeto de intervenção no agrupamento de escolas, conforme o disposto no artigo 22.º - A do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, e é sobre este projeto que, enquanto diretor, tem que responder, podendo ser destituído por deliberação do Conselho Geral, ou não ser aprovada a recondução do seu mandato. A FNE entende que esta é a verdadeira avaliação ao seu trabalho, e que apenas deve ter consequência a nível da continuidade ou não de funções.”

### **2.2.2.Desenvolvimento Profissional dos Diretores Escolares**

O Estatuto da Carreira Docente refere na alínea d) do artigo 10º como dever de cada professor “atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”

Fullan (1990, p. 3) considera que o desenvolvimento profissional de professores “constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros”.

Em Portugal, o diretor tem de ser obrigatoriamente um professor com experiência ou formação em gestão escolar, não há um plano de formação para diretores escolares, existem Cursos de Especialização, Mestrados e Doutoramentos em Administração Escolar A formação é realizada através da formação contínua, dado que a gestão escolar não é profissionalizada, pelo Ministério da Educação, pelos Institutos do Ensino Superior e pelos Centros de Formação de Escolas.

As funções do diretor desde o planeamento do projeto educativo da escola, monitorizar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipa, promover a integração escola-comunidade, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados que implicam uma multiplicidade de competências requeridas ao diretor. Os desafios e exigências ao trabalho desenvolvido pelos diretores escolares implicam uma formação contínua dos diretores que passa pela frequência de ações de formação sobre temas específicos.

Recentemente tem havido “a difusão por parte dos organismos oficiais do Ministério ou por instituições de ensino superior de “boas práticas” com o propósito de incentivar os

processos de “*benchmarking*” no desenvolvimento das escolas, melhoria da sua gestão e solução de problemas.” (Barroso & Carvalho, 2009, p.132)

A nível de cursos de formação para diretores existe “O Programa de Formação Líderes Inovadores” que resulta da Parceria entre o Ministério da Educação e Ciência e a Microsoft, no âmbito do Acordo *Partners in Learning*, e que visa promover a formação específica de dirigentes escolares de modo a que estes possam lidar com a multiplicidade de papéis com que são confrontados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e da formação. Apresenta os seguintes objetivos:

- i. Desenvolver competências de gestão e liderança
- ii. Criar, apresentar e implementar um Plano de Mudança e Inovação na escola de cada participante
- iii. Promover o contacto e intercâmbio entre escolas e empresas
- iv. Compreender os processos de regulação das políticas públicas na Educação
- v. Promover uma cultura de inovação nas Escolas, bem como a utilização das tecnologias ao serviço da melhoria do ensino

### **3. A Liderança Educativa**

Aos dirigentes das escolas tem sido exigida competência diversificada e a solução de problemas complexos que solicitam respostas técnicas e simultaneamente éticas e morais (Sanches, 1996), mas pouco se fala de liderança e a representação generalizada sobre quem tem exercido a função de direção de uma escola é a de alguém que cumpre normativos e não a de quem tem poder de decisão para fazer diferente (Ventura, Costa, Neto Mendes, Castanheira, 2005, p. 125).

A conceptualização de liderança torna-se difícil devido à especificidade da organização escolar, associada à complexa caracterização do produto educativo, Existem vários enfoques e qualitativos (liderança visionária, liderança efetiva, liderança instrucional, liderança estratégica, liderança simbólica, etc.).Seguidamente abordamos os principais conceitos de liderança.

#### **3.1. Clarificação dos conceitos de liderança**

A liderança é um tema importante para os diretores devido ao papel fundamental que os líderes representam na eficácia do grupo e da organização. Lima (2008) afirma que

praticamente todos os estudos sobre a eficácia da escola, destacam a liderança como um fator-chave dessa eficácia.

De acordo com Sanches (1998,P. 49), a liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente.

Chiavenato (1992, p.137) define liderança como uma “influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos”. Pode se entender líder como aquele que influencia as pessoas, exerce determinado controle e poder em busca de atingir resultados.

De acordo com Hunter (2006, p.21), “liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente - espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo. É preciso fazer com que se empenhem ao máximo na missão, dando tudo pela equipe”.

Scholtes (1999, p.423) define liderança como “a presença e o espírito do individuo que lidera, e o relacionamento que se cria com as pessoas chefiadas. A liderança é uma arte, uma jornada interior, uma rede de relacionamentos, o domínio de métodos, e mais, muito mais”. Para Bennis (1995, p.90), liderança “é o que dá a uma organização sua visão e capacidade de transformar essa visão em realidade”.

De acordo com Cavalcanti et al (2007, p.76) toda essa nova visão de liderança requer “o despertar de uma nova consciência, de uma nova ética, que leva em consideração o homem nos seus planos instintivo corporal, emocional, espiritual, a sociedade no plano da cultura, da vida social, política e da economia, e a natureza nos seus planos de matéria de vida e de informação”.

Segundo estes autores existe um antigo paradigma de liderança e um novo de liderança. Este novo paradigma valoriza um estilo participativo de liderança, centra-se em objetivos e valores superiores e tem uma visão holística, abrangente e inclusiva. Os líderes têm novas responsabilidades não só do cumprimento das metas organizacionais, mas também do

desenvolvimento das pessoas e de novos líderes capazes de manterem o constante processo de adaptação das organizações a diferentes contextos. Cada pessoa é única e destaca-se no trabalho em equipa pelas suas diferenças individuais. O líder tem de ter em conta as pessoas, conciliando os seus interesses com os da organização.

De acordo com Barroso (2000), as funções da liderança na escola estão orientadas para a dinamização das relações interpessoais, para a transformação das práticas profissionais, para a gestão das redes de conhecimentos e para o empreendimento da mudança. Para isto, é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspetivas dos professores. Nas organizações pós-modernas a liderança é partilhada, estando a autoridade dos líderes ao serviço da representação dos diferentes interesses e da condução democrática dos processos de decisão.

O modelo mais desenvolvido de liderança transformacional nas escolas tem sido desenvolvido por Leithwood e seus colegas. Este modelo conceptualiza tal liderança em sete dimensões: construção de uma visão para a escola, estabelecer objetivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva, e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola (Leithwood, 1994).

Nesta linha de pensamento, Castanheira e Costa, (2005, p.150), concluíram que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional”.

### **3.2. Liderança em Contexto escolar**

O exercício da liderança em contexto escolar é uma tarefa complexa, dada a larga vertente de responsabilidades e de partes interessadas. Os diretores escolares são responsáveis pela gestão financeira e dos recursos físicos da escola, como edifícios e equipamentos. São também responsáveis pela gestão de recursos humanos, sendo que as capacidades, competências, motivações e empenhamento das pessoas nas organizações têm que ser valorizadas para que se verifique a qualidade e a eficácia destes recursos.

### **3.2.1. Liderança distributiva/partilhada/participativa**

Liderança distributiva, liderança partilhada ou liderança participativa são termos usados para designar um novo paradigma na liderança escolar. Pressupõe uma profunda redefinição do papel do diretor, que em lugar de ser um mero gestor burocrático, passa a ser um agente de mudança que aproveita as competências dos membros da comunidade educativa em torno de uma missão comum. A liderança está dispersa no conjunto da organização, em vez de ser exclusiva dos diretores. Implica um forte impulso de lideranças múltiplas pelos professores que parte dos projetos da escola. Os diretores facilitam e impulsionam o desenvolvimento profissional, criando uma visão compartilhada da escola. Esta visão pressupõe romper com o isolamento e individualismo das práticas docentes, apoiando a comunidade de acordo com a visão da escola. Bolívar (1999) refere-se a uma “liderança múltipla dos professores” e remete-nos para essa visão compartilhada da escola (2012. p.73):

”A nova governança na educação pressupõe, que a governação não é um monopólio hierárquico de uma só pessoa, mas de um modo horizontal, de múltiplos intervenientes. A liderança está a ser compreendida, cada vez mais, como uma qualidade emergente de um grupo ou de redes de indivíduos que interagem numa organização”

Na ótica de Yukl (2002, p.3), a liderança é um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa (ou grupo) influencia intencionalmente outras pessoas (ou grupos) para estruturar as atividades e relações num grupo ou organização.

Este autor também concebe a liderança como um processo individual ou coletivo, ponto de vista reforçado por Harris (2002) e Leithwood (2001), ambos defensores da liderança partilhada como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down).

A liderança participativa ou distributiva considera que os processos de decisão devem ser elaborados no grupo (Leithwood, 1999), baseando-se em três critérios: a participação melhora a eficácia da escola; a participação justifica-se nos princípios democráticos; no contexto da relação escola-comunidade, a liderança pode ser exercida por qualquer elemento legítimo, como, por exemplo, um encarregado de educação.

Sanches (2000, p. 55) defende a perspetiva da “liderança colegial” nas escolas, centrando as questões da liderança no “diálogo” e “colaboração entre as pessoas” e introduzindo, também, a necessidade de que esse seja um “diálogo ético, mediado por valores”.

Costa (2003) considera que a liderança é dispersa pois não é apenas atributo do líder mas é visível em várias estruturas, níveis ou processos da organização escolar sendo os termos lideranças e líderes mais corretos; relatividade da liderança, na medida em que a sua interpretação não contempla uma única perspectiva mas poderá estar imbuída de ambiguidade; a liderança associada à democracia escolar, pois a primeira deverá promover a participação de todos os elementos da comunidade educativa em todos os processos educativos e a associação da liderança e colegialidade docente pois a primeira deve ser entendida como um processo que se desenvolve inter pares onde se apela à colaboração.

Na opinião de Lima (2008), um dos aspetos distintivos da liderança das escolas eficazes tem a ver com a abordagem participativa, ou seja, a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da escola e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisão.

No entender de Barroso, a autonomia é uma construção social pelo que é necessário concretizar nas escolas as dimensões “transformadora, distributiva e pedagógica” da liderança escolar. Barroso (2005, p.150) refere que a investigação sobre as escolas eficazes identifica como um dos fatores determinantes do seu sucesso o papel do diretor escolar.

De acordo com Elmore (2000, p. 15)

“Nas organizações de conhecimento intensivo como o ensino e a aprendizagem não há maneira de realizar estas tarefas complexas sem uma variada distribuição da responsabilidade da liderança ...para criar uma cultura comum ou um mesmo conjunto de valores, símbolos e rituais (p.15). “ A função do líder administrativo é desenvolver as competências e os conhecimentos de todas as pessoas da organização, criando uma cultura comum de expectativas, juntando várias peças da organização numa relação produtiva entre cada um dos seus elementos, tornando-se visível a sua contribuição para um resultado coletivo.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995), consideram, a liderança profissional do diretor como sendo um dos fatores de uma escola eficaz.

Fullan (2001) defende que, se os líderes quiserem ver cooperação entre os seus professores, eles próprios têm que cooperar, podendo manifestar-se através desta partilha da liderança por diversas pessoas nas várias atividades.

Segundo Silva (2010, p.190), os líderes escolares tem de evidenciar:

“um conjunto de desempenhos resultantes de características e capacidades próprias ”das quais salienta “ter visão estratégica; agir de acordo com um quadro de valores fundamentais; considerar a escola no seu contexto; definir objetivos claros e ambiciosos, planejar com rigor e flexibilidade; supervisionar e monitorizar as atividades; assegurar os recursos e metodologias adequados; apoiar os alunos de forma personalizada; promover a formação pessoal e profissional dos quadros; envolver a comunidade; ser inovador; cultivar boas relações interpessoais; apostar no trabalho colaborativo e trabalhar em equipa.”

Vicente (2004,p.143) faz depender a qualidade das organizações do seu modelo organizativo, enfatizando o papel de uma liderança forte e esclarecida no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Para este autor, “os líderes inovam, centram -se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram formação”.

Os estudos de investigação demonstram que o comportamento e a liderança do diretor de uma escola são elementos essenciais que determinam a qualidade e o êxito dos processos de mudança na escola.

### **3.2.2. Liderança e Gestão**

O conceito de liderança é, frequentemente, confundido com gestão. As atividades implicadas nestes processos podem justapor-se, dificultando o discernimento entre conceitos.

Yukl (2006) incide numa definição de gestão, como uma relação de autoridade existente entre o gestor e os subordinados, com a finalidade de produzir e vender bens e serviços. Relativamente à liderança, esta é definida como uma relação de influência multidirecional entre o líder e os seguidores com um propósito mútuo de efetivação de uma mudança real na organização.

Day (2003,p. 167) considera que liderança e gestão são conceitos distintos, mas que são postos em prática pelos gestores escolares requerendo um equilíbrio especial no seu exercício. O autor indica que a liderança é, acima de tudo, um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais. Por outro lado, para este autor, a gestão prende-se com a coordenação, apoio e monitorização das atividades organizacionais.

Azevedo (2003,p.81) contrapõe gestão e liderança na escola:

”Importa distinguir entre gestão e liderança. A maior parte dos nossos diretores procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional em que a boa gestão é equivalente à verificação da conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumir o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar por cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola.”

Segundo Rego e Cunha (2007,p.176) as funções dos líderes são diferentes das dos gestores, enquanto os líderes se interessam pelo futuro, respiram a mudança, pensam no longo prazo, são cativados por uma visão, tratam do porquê, sabem como premiar os subordinados, sabem como simplificar, confiam na intuição, têm uma perspectiva geral, por outro lado, os gestores interessam-se pelo presente, preferem a estabilidade, atuam no curto prazo, preocupados com regras e regulamentos preferem a execução, tratam do como, propendem para o controlo, apreciam a complexidade, prezam a lógica e preocupam-se com a organização.

Fachada (2014,p.35) define liderança como:

“uma função ou valência mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, original, pró-ativa e assente em valores e princípios humanos. A liderança cria significados, o que significa estabelecer vínculos emocionais memoráveis que dão sentido ao que se faz. As pessoas sentem-se motivadas para trabalhar. A gestão implica regras para serem cumpridas. A liderança incentiva a participação nas decisões. A gestão faz com que tudo aconteça segundo uma determinada ordem. A liderança gera responsabilidades.”

A liderança é uma aptidão essencial para todos os gestores, mas liderar não é o mesmo que gerir. Um líder é alguém que toma decisões e medidas arrojadas e entusiásticas, enquanto um gestor implementa estratégias, avalia os desempenhos e dirige um sistema.

Barroso (2005,p.147-148), enuncia um estudo de Morgan, Hall e Mackay em 1983,em que estes investigadores criaram quatro categorias subdividas em dezasseis subcategorias das tarefas a desempenhar por um diretor de uma escola secundária. As categorias são: Técnicas/educativas; Conceção/gestão operacional; Relações humanas/liderança e gestão de pessoal e Gestão externa/prestação de contas/relação com a comunidade. As relações humanas/ liderança e gestão de pessoal subdividem-se em motivação; desenvolvimento do pessoal: resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo e comunicação.

Este autor refere-se à investigação de Anne Jones (1988) junto de 500 membros da “Secondary Heads Association”, em que se regista que o domínio da liderança é identificado como o mais importante para o desempenho do cargo de diretor, pois abrange o seu exercício, através da definição de políticas, finalidades e objetivos, da coordenação e integração do trabalho da escola como um todo e a realização de inovações e mudanças de maneira adequada e efetiva. Ainda no Reino Unido, demarca o “National Standards for Headteachers”, onde a liderança é apontada como um atributo indispensável que inclui, conjuntamente com a gestão da escola, o exercício de funções no domínio da direção estratégica e desenvolvimento da escola.

Como vimos, a liderança implica uma preocupação em desenvolver, motivar e conseguir o empenho das pessoas, comprometendo-as com a missão, a visão e os objetivos da organização que é capaz de promover o trabalho em equipa e o alinhamento com uma missão e visão organizacional.

#### **4. As Competências**

Ao nível dos recursos humanos a lógica das competências deve envolver toda a política de gestão de recursos humanos, ou seja, o planeamento, o recrutamento, a avaliação, a mobilidade, a remuneração, a comunicação, a socialização e a formação.

##### **4.1. Clarificação dos conceitos de competências**

Existem diversas maneiras de definir competências e não estamos face a um constructo de consensos, mas sim confrontados com a diversidade de múltiplos pontos de vista conceptuais.

Segundo (Ceitil, 2006, p. 87):

“a gestão por competências surge no cenário atual como uma tendência de construir nova realidade organizacional frente às exigências da globalização, e da competitividade”

Segundo o relatório Eurydice (2002, p.43), competência é a capacidade para usar um conjunto organizado de saberes sobre o quê e como, e atitudes de forma ordenada para realizar um determinado número de tarefas.

Spencer e Spencer (1993) sugerem um modelo de análise de competências integrando duas perspectivas. Este modelo recorre à representação do iceberg das competências, em que:

o desempenho é a face visível do iceberg, ou seja, o comportamento manifestado, os conhecimentos aplicados e a perícia revelada nos conhecimentos técnicos; as características e atributos dos indivíduos, como o autoconceito, as atitudes, os valores e os motivos, constituem a face oculta do iceberg.

Le Boterf (2005, p.23) analisa a competência como, a capacidade do professor saber gerir os recursos a fim de os mobilizar em situação com determinado objetivo. No entender deste autor, “Agir com competência, supõe interagir com outrem.” Assim, as competências podem ser resultado de três factos: saber agir supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes; querer agir refere-se à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém; poder agir remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho, de escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e corra riscos.

Este autor destaca ainda que a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas. Coloca a competência numa encruzilhada que comporta três eixos, que passam pela socialização, formação educacional e experiência profissional do sujeito no que respeita ao seu saber agir, mas passam, também, pela motivação do sujeito no que respeita ao querer agir, e ao contexto social e profissional em que o mesmo se insere no que respeita ao poder agir.

No entender deste autor:

“A competência não existe per se, está ligada a uma ação concreta e associada a um contexto específico”. Isto é, uma conceção de que a competência é a capacidade de agir em situação. Boterf (1997, p. 267)

Ainda Le Boterf, (2003) refere:

“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.”

A competência é um saber agir responsável dentro do contexto profissional, ou seja, é um saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades de tal forma que todos reconheçam seu valor.

Roldão (2004,p.16) defende que a competência:

“significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir nesses diferentes domínios do saber e, consequentemente, na vida social, pessoal e profissional.”

Segundo Zarifian (1999), entende-se por competência profissional a capacidade de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, segundo uma inteligência prática sobre o que está acontecer e com a capacidade para se coordenar com outros atores na mobilização das suas capacidades. O mesmo autor considera que competência denota “assumir responsabilidades frente a situações de trabalhos complexas aliado ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho”. (1996, p. 5)

De acordo com Boyatzis (1982, p.23), competências “são aspetos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.”

Na opinião de Bitencourt (2001), pode-se definir competência como um conjunto amplo e complexo de qualidades de natureza positiva aplicadas em sua pluralidade articuladas, sob várias dimensões, tais como a técnica, a ética, a estética e a política. Nessa linha, Bitencourt criou um quadro síntese dos atributos apontados por Boyatzis, que norteiam a construção de um perfil ideal de gestor. Nas metas e gestão pela ação surgem a orientação eficiente, a produtividade, o diagnóstico e uso de conceitos e a preocupação com impactos. A liderança implica autoconfiança, uso de apresentações orais, pensamento lógico e conceitualização. Nos recursos humanos é necessário o uso de poder socializado, otimismo, gestão de grupo e a autoavaliação. Na direção de subordinados é imprescindível o desenvolvimento de outras pessoas, uso de poder unilateral e espontaneidade. No foco em outros clusters é indispensável o autocontrole, a objetividade percetual, a adaptabilidade e a preocupação com relacionamentos próximos e por fim no conhecimento especializado é necessário a memória.

Para Fleury e Fleury (2001, p. 21) a competência “é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social para o indivíduo.”

As definições mais recentes de competência (Cascão, 2004 e Ceitil, 2010) realçam uma dimensão específica na definição do conceito. Os autores assinalam que a competência só poderá ser efetivamente uma competência quando observável e avaliada no contexto em que ocorre. De acordo com Ceitil, “Enquanto os traços e as características são realidades em potência, as competências são realidades em ato e como tal, visíveis, observáveis e naturalmente, mais facilmente mensuráveis”.

Para Machado (2002,p145) a noção de competência remete para a capacidade de “recorrer ao que se sabe para se realizar o que se projeta”. Considera três elementos essenciais no conceito de competência: a pessoalidade, o âmbito e a mobilização.

Segundo Senge (2002, p. 44): “A aprendizagem em equipa é vital, pois as equipas, e não os indivíduos, são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas. Esse é o ponto crucial: se as equipas não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá.”

Quinn et al (2003, p.24) descreve que “uma competência implica a detenção tanto de um conhecimento quanto da capacidade comportamental de agir de maneira adequada”. A necessidade da junção teoria e prática são fundamentais para o desenvolvimento das competências que norteiam a função de um líder, como ressalta o autor citado. Para Quinn as competências chaves para os oito papéis de liderança são:

Mentor em que o líder deve ter a compreensão de si próprio e dos outros, uma comunicação eficaz e promover o desenvolvimento dos empregados; Facilitador em que o líder se empenha na constituição de equipas, e na gestão de conflitos; Monitor em que o líder faz a monitorização do desempenho individual; Coordenador em que se envolve na gestão de projetos, no planeamento do trabalho e na gestão multidisciplinar; Produtor porque visa a produtividade do trabalho e a criação de um ambiente de trabalho produtivo e gestão do tempo e do stress; Diretor envolve-se no planeamento e organização, estabelecimentos de metas e objetivos e desenvolvimento e comunicação de uma visão; Inovador privilegia o convívio com a mudança, pensamento criativo e gestão da mudança; Negociador realiza a constituição e manutenção de uma base de poder, negociação de acordos e compromissos e apresentação de ideias.

Internacionalmente, reconhece-se a necessidade de dotar os indivíduos de competências consideradas essenciais. A competência implica a mobilização em ato, pelo sujeito, de saberes, capacidades e recursos, de natureza cognitiva, emocional e afetiva, que este constrói e integra nos vários contextos da vida, é indissociável da ação e da pessoa que a produz.

Em síntese, a maioria dos autores admite que a competência é definida como a mobilização dos saberes em ação. É um saber em uso (orientado para a ação), constituída por diferentes elementos, pluridimensional, complexa, dinâmica e interativa, de natureza combinatória, transferível e mobilizável para contextos distintos.

#### **4.2. As Competências do diretor escolar**

Nas últimas décadas, tem havido várias políticas educativas que dão uma importância crescente às competências de gestão e de liderança. Existe uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. Silva (2010, p.71), afirma:

"em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)."

De acordo com Barroso (1995), os diretores tem dificuldade em conciliar estas dimensões e em exercer um duplo papel de "líder profissional" (como professor, educador) e "administrador" (como responsável pelas tarefas de planificação, organização, controlo).

Num estudo, Barrère (2013) afirma que os diretores consideram que não têm os meios necessários para reconhecer os professores realmente comprometidos com a escola. Entretanto, não é tão simples adotar o novo modelo, que leva mais em conta o comprometimento com o estabelecimento e a busca de resultados, não somente pela reação dos professores, mas também em razão das novas tarefas que se sobrepõem às tarefas tradicionais de gestão, que não diminuíram muito. A maior parte dos diretores apoia-se, ao mesmo tempo, nos dois tipos de funcionamento, que podemos qualificar de burocrático tradicional, focado em regras formais, e o outro, que podemos chamar "pós-burocrático",

Como é referido em Barroso (2005, p. 150), Barroso e Sjorsley realizaram em 1991 um estudo comparativo sobre as estruturas de administração das escolas nos Estados membros da Comunidade Europeia, em que atribuíram as funções do Diretor segundo quatro domínios diferentes: administrativo e financeiro; pedagógico e educativo; relações internas e relações externas, tendo verificado que há sempre grande conflitualidade entre o gestor administrativo e o gestor pedagógico, entre o “líder administrador” e o “líder profissional”.

Weidling (1990, p191, cit in Barroso, 2005, p.150) aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções de diretor: ”i) A capacidade para articular uma filosofia de escola, com uma visão do que ela deve ser; ii) A capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; iii) A disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; iv) Fortes competências para enfrentar os problemas da escola, o que inclui a capacidade para tomar decisões e atuar rapidamente para resolver problemas; e v) A capacidade para gerir o ambiente externo da escola- uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos”

Na sua definição das competências devem ser consideradas necessariamente características únicas de cada organização (propriedade, missão, estrutura organizacional). No entanto, é possível identificar uma base comum a partir da análise da função de gestão.

#### **4.2.1.Competências de liderança e competências de gestão**

Definimos anteriormente que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

De acordo com Day (2004, p.212) há determinadas características que são identificadas pelos professores como sendo particularmente relevantes para um perfil de competências do líder, nomeadamente, serem: orientados por valores, estarem centrados nas pessoas, orientados para o aproveitamento escolar, capazes de enfrentar o que se passa no interior e no exterior da escola, capazes de gerir as tensões e os dilemas existentes.

Por sua vez, o diretor, como líder, tem de descentralizar competências e incentivar o desenvolvimento de lideranças intermédias, criar e valorizar o trabalho em equipa,

reconhecer boas práticas, resultados e incentivar a inovação, festejar, criar momentos de convívio e desenvolver a comunicação e a liderança.

De acordo com o relatório da OCDE (2012), os líderes escolares podem fazer a diferença se lhes for dada autonomia para tomar decisões importantes tais como: adaptação dos programas de ensino, promoção do trabalho em equipa entre os professores, monitorização, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores, no desenvolvimento de objetivos e planos da escola, na monitorização do progresso, usando dados para melhorar as práticas e influenciando o recrutamento de professores.

As funções de gestão envolvem aspetos como o planear, organizar, dirigir e controlar. Nas competências mais importantes do diretor está a liderança, a facilidade em comunicar, a organização e a capacidade de pensar estrategicamente entre outras. Para além dos conhecimentos técnicos, o diretor necessita de reunir outras competências de carácter pessoal e interpessoal, para responder à diversidade de situações. Os líderes usam o conhecimento que têm dos colaboradores para os influenciar, sabendo o que os motiva. O líder deve ter consciência exata de como funcionam os mecanismos da motivação para mobilizar os seus colaboradores.

Providenciar uma visão inspirada por objetivos a atingir pode aumentar o desejo intrínseco de um colaborador para os concretizar. Por outro lado, os líderes podem encorajar os colaboradores a estabelecer os seus próprios objetivos e do grupo.

Uma liderança competente tem resultados que dependem de uma boa comunicação. A comunicação competente deve assegurar que haja mais do que a transmissão simples da informação. Uma competência importante para alcançar uma compreensão partilhada é saber escutar ativamente durante uma comunicação.

A base fundamental para expressar objetivos claros reside na visão do líder e na forma como estes são explicados. Ter a capacidade de construir equipas com alto desempenho e com elevados níveis de coesão é uma competência nuclear que os líderes devem possuir, bem como ter a capacidade para trabalhar com os membros dessa equipa.

O trabalho de equipa e cooperação implica uma intenção genuína para trabalhar cooperativamente com os outros.

Tipicamente os comportamentos de liderança incluem: delegar, fazer um esforço pessoal para tratar todos os indivíduos de forma justa, usar estratégias complexas para promover a moral da equipa e a produtividade, garantir que todas as necessidades práticas do grupo são garantidas e assegurar que os outros aderem à missão, objetivos.

Nas competências de liderança destacamos a necessidade do diretor ter de atuar de uma forma consistente com o que diz e pensa. Tem de ser honesto, mesmo em difíceis negociações com os agentes externos. Tem de ser sensato, inspirar confiança e segurança e transmitir credibilidade. Deve influenciar os colaboradores para levar o grupo a uma finalidade específica e comunicar uma visão convincente, transmitir entusiasmo e emoção, motivar as pessoas para se envolverem em projetos. Tem de ser um modelo e referência para os outros e delegar responsabilidades. Tem de promover a comunicação, a colaboração e a confiança mútua entre os membros da equipa de gestão e como professores. Criar um ambiente de trabalho amigável. Resolver os conflitos. Compartilhar os resultados com outros, fortalecendo o espírito de equipa.

Nas competências de gestão, salientamos que o diretor deve afirmar claramente os objetivos, definir papéis, tarefas e responsabilidades, aloca os recursos necessários para o seu trabalho, assegura a coordenação entre as diversas unidades. Cardona y García Lombardía (2005,p. 40) desenvolveram e definiram um modelo de vinte e cinco competências como “comportamentos observáveis e habituais” com uma orientação para ação e que conduzem ao êxito de uma função ou tarefa. Estabeleceram que as competências deviam ser comportamentos e não rasgos de personalidade nem conhecimentos. Devem ser observáveis e poder medir-se, aprenderem-se e desenvolver-se regularmente, fazer parte das ações quotidianas das pessoas e poder conduzir ao êxito de uma função. Segundo os autores as categorias de competências diretivas são quatro, de negócio, interpessoal, pessoal externa e pessoal interna. Deve existir um equilíbrio entre as quatro e nenhuma deve sobressair. Trata-se de um modelo flexível que dá relevância ao autoconhecimento das competências. As competências de negócio incluem a visão do negócio, a visão da organização a orientação em função do cliente, a gestão dos recursos, a negociação e o trabalho em rede. As competências interpessoais compreendem as competências de comunicação, a gestão dos conflitos, o carisma, a delegação o *coaching* e trabalho em equipa. As competências pessoais externas dividem-se em dois grupos, proatividade e gestão pessoal, a primeira inclui as competências de iniciativa, otimismo e

ambição; a segunda contém as competências de gestão do tempo, gestão da informação e gestão do *stress*. As competências pessoais internas dividem-se em dois grupos, a melhoria pessoal e o autogoverno. A melhoria pessoal tem as competências de autocrítica, o autoconhecimento e a aprendizagem. O autogoverno inclui as competências tomada de decisões, o autocontrole, o equilíbrio emocional e a integridade.

## Capítulo 2 – Metodologia da Investigação

---

Para a concretização dos objetivos desta investigação e de acordo com o quadro teórico anteriormente descrito, desenvolvemos os procedimentos metodológicos para recolha, tratamento e análise de dados que são objeto do próximo capítulo. Caracterizamos ainda o agrupamento e os sujeitos da investigação e apresentamos o material empírico sobre o qual incide o trabalho de pesquisa.

### 1. Enunciação do problema e objetivos do estudo

O objeto de estudo desta investigação é a regulação da avaliação do desempenho do diretor escolar e o desenvolvimento de competências de gestão e liderança.

Desenvolve-se através das perceções de um diretor e do respetivo presidente do Conselho Geral, a partir de uma questão inicial: “Como é realizada a avaliação do desempenho dos diretores de Escola a nível das competências de liderança e de gestão?”

Procuramos compreender a perceção destes atores sobre a avaliação dos diretores, e em particular sobre as competências de gestão e liderança dos diretores escolares, sendo a unidade de pesquisa a escola como organização social. Neste sentido formulámos os seguintes objetivos:

- Analisar a regulação burocrática normativa sobre a avaliação dos Diretores de Escola, concretizada na Portaria nº 266/2012 de 30 de Agosto, centrada nas competências.
- Identificar, descrever e analisar as perceções do Diretor de Escola sobre a sua avaliação, ao nível das competências de gestão e liderança.
- Identificar, descrever e analisar as perceções do Presidente do Conselho Geral sobre a avaliação do desempenho do Diretor, ao nível das competências de gestão e liderança.
- Descrever, interpretar e confrontar as perspetivas do Diretor e do Presidente do Conselho Geral sobre a avaliação do desempenho dos diretores de escola, a nível das competências de gestão e liderança

Para cada um dos objetivos formulamos as seguintes questões de investigação que constam do quadro seguinte.

Quadro 1- Questões de Investigação

		<b>Questões a Investigar</b>
<b>1</b>	Analisar a regulação burocrática normativa sobre a avaliação dos Diretores de Escola, concretizada na Portaria nº 266/2012 de 30 de Agosto, centrada nas competências.	1. Em que contexto é feita a avaliação dos diretores?
		2. Quais são os atores envolvidos nesta avaliação do desempenho?
		3. Como e quando é feita a avaliação do desempenho?
		4. Como entendem os diretores a avaliação, a responsabilização e a prestação de contas e a regulação burocrática baseada no controle de normas e procedimentos operacionais?
<b>2</b>	Identificar, descrever e analisar as perceções do Diretor de Escola sobre a sua avaliação, ao nível das competências de gestão e liderança.	5. Que importância atribui o diretor à avaliação de desempenho por competências.
		6. Como é que o diretor diferencia as competências de gestão e de liderança.
		7. Quais as competências de liderança e e de gestão privilegiadas pelos diretores.
		8. Como é que o diretor descreve as suas próprias competências de gestão e de liderança?
		9. Qual é a autoavaliação que os diretores fazem relativamente às suas competências.
		10. Quais as competências em que os diretores sentem dificuldades e ou obstáculos para o desempenho das suas funções
		11. Que problemas/obstáculos antecipam os diretores para a concretização da avaliação centrada nas suas próprias competências para o desempenho do cargo de diretor?
		12. Concordam com este sistema de avaliação?
<b>3</b>	Identificar, descrever e analisar as perceções do Presidente do Conselho Geral sobre a avaliação do desempenho do Diretor, ao nível das competências de gestão e liderança.	13. Qual a maneira como o diretor gostaria de ser avaliado?
		14. Quais os critérios definidos pelo Conselho Geral em que se baseia a avaliação interna do Diretor?
		15. Que importância atribui a esta avaliação do diretor centrada nas competências?
		16. Como é que o presidente do Conselho Geral define competências de gestão e de liderança?
<b>4</b>	Descrever, interpretar e confrontar as perspetivas do Diretor e do Presidente do Conselho Geral sobre a avaliação do desempenho dos diretores de escola, a nível das competências de gestão e liderança	17. Como diferencia as competências de gestão e de liderança?
		18. Quais as diferenças de perceção do diretor e do presidente do Conselho Geral sobre a avaliação de competências de liderança e de gestão.

## **2. Plano de Investigação**

Optámos por uma perspetiva qualitativa, procurando de acordo com Coutinho, (2013, p.28) “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.”

Recorremos a uma abordagem de investigação interpretativa. Este paradigma interpretativo emerge associado às críticas feitas ao positivismo e insere-se numa corrente interpretativa cujo interesse se centra principalmente no estudo das (inter)ações humanas e da vida social. Valoriza a compreensão e a explicação, tendo em vista desenvolver e aprofundar o conhecimento de um fenómeno ou situação, num dado contexto (Bogdan e Biklen, 1982). Em vez de se partir de uma teoria e procurar dados empíricos que se lhe ajustem, vai-se construindo uma teoria que explique o fenómeno que se pretende estudar, através de sucessivas análises de objetos semelhantes e distintos. O investigador tenta fundamentar a informação que recolhe e procura dar-lhe sentido, neste caso concreto, procura-se interpretar, descobrir e compreender os significados que os factos têm.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 66), para este género de investigação, os objetivos não atendem à produção de teorias explicativas e generalizáveis, sendo que “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.”

Trata-se aqui de um estudo exploratório porque, segundo Guerra (2006), se parte para a pesquisa de terreno sem ter conhecimento do evento estudado. As conclusões de uma pesquisa exploratória têm o estatuto de hipóteses explicativas, precisando estas hipóteses de um estudo mais aprofundado para a sua generalização.

A investigação aproxima-se da tipologia metodológica do estudo de caso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994,p. 90), entendido como um trabalho de descrição minuciosa sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, Enquadramos, assim, esta investigação num estudo de caso, na medida em que tem como objetivo analisar os factos num contexto restrito e que aqui está representado pelo diretor e respetivo presidente do Conselho geral de um agrupamento. A este respeito Bogdan e Biklen (1994, p.89) afirmam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de

um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Apresenta uma especificidade própria o que lhes confere um carácter único.

Segundo o mesmo autor, os estudos de caso podem ser representados “como um funil” (Bogdan 1994, p. 89), cuja base mais larga representa o início do estudo e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante o desenvolvimento da investigação o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação.

Ainda conforme estes autores, (1994, p.90)

“Os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar”

Ponte (2006,p. 2) considera que o estudo de caso:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Escolhemos uma abordagem qualitativa descritiva em função do problema de pesquisa e do nosso plano de investigação. Assim, consideramos ser possível um envolvimento mais complexo e mais flexível do investigador com aqueles que estuda. Os mesmos autores apontam as principais características da abordagem qualitativa, como indutiva, holística, naturalista, humanística, heurística, flexível e descritiva.

Este estudo é, também, um estudo naturalista e descritivo. Naturalista, porque pretende investigar situações concretas (Afonso, 2005). Descritivo, porque se apoia em factos e opiniões, identificados e caracterizados no material empírico considerado relevante.

Vários autores entendem que as ações podem ser melhor estudadas e compreendidas quando são observadas nos seus ambientes habituais de ocorrência em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, considerando-se que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

Em função de Carmo & Ferreira, (1998 p.47), após a definição dos objetivos da investigação verificamos que este estudo é de natureza exploratória dado que se pretende reconhecer “uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada (...)” com o intuito de “entendimento dessa realidade.” Tem uma dimensão exploratória porque os estudos de natureza exploratória tem como objetivo principal a familiarização com um determinado assunto específico, ainda pouco conhecido, permitindo descobrir novas ideias.

Face aos objetivos definidos, pareceu-nos que o estudo de caso seria o mais adequado, tal como refere Merriam (1988), dado tratar-se de um modo de estudo que tem por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real. Este autor refere que se trata de uma investigação descritiva, com o objetivo de descobrir e destacar o que existe de essencial, único e característico no respetivo objetivo de estudo.

Segundo Lima (1981, p.18) o estudo de caso é um:

“exame intensivo, tanto em amplitude, como em profundidade (...) de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo, de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes, por forma a preservar o carácter unitário da amostra, com finalidade única de obter uma ampla compreensão do fenómeno, na sua totalidade.”

Seguimos o paradigma da investigação qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada ou semidiretiva, assim denominada por não ser totalmente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas, pois o investigador determina previamente uma série de perguntas guia, acerca das quais pretende informações da parte do entrevistado, sem no entanto haver uma forma e ordem rígidas, deixando o entrevistado seguir o seu raciocínio de forma livre, e encaminhando-o apenas quando se desvia dos objetivos pretendidos. (Quivy e Van Campenoudt, 2008).

Em relação à metodologia do trabalho a questão da validade do processo investigativo é extremamente importante. A validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sensibilidade, conhecimento e experiência do investigador. Neste sentido, recorreremos a diferentes métodos de recolha de dados e a várias formas de informação.

### **3. Contexto da investigação e participantes no estudo**

Sendo o objetivo primeiro desta investigação compreender a regulação da avaliação do desempenho dos diretores a nível das competências de gestão e liderança, a escolha dos

participantes foi feita por conveniência. Assim, procuramos identificar diretores e presidentes de conselhos gerais reconhecidos pelos seus pares como profissionais competentes, com formação especializada e com experiência de permanência nos cargos, elegendo a competência profissional como um dos critérios de seleção dos diretores.

Optamos por estudar um diretor e o respetivo presidente do Conselho Geral, essencialmente por ter sido entendido como fator de enriquecimento da investigação ao permitir algum grau de confirmação entre os mesmos.

Os participantes neste estudo são o diretor e presidente do conselho geral de um agrupamento de escolas da área de Lisboa que mostraram, desde logo uma grande receptividade e disponibilidade para participarem neste estudo.

O Agrupamento de Escolas em estudo foi criado em 1 de Agosto de 2010, proveniente da fusão entre um Agrupamento de Escolas e uma Escola Secundária. É constituído por seis unidades orgânicas, uma Escola Secundária (escola sede), uma Escola Básica 2/3 e três escolas EB 1, uma delas com Jardim de Infância.

As escolas do agrupamento apresentam, de um modo geral, condições adequadas, quer ao nível de espaços, quer ao nível dos equipamentos para o desenvolvimento das atividades.

O agrupamento situa-se numa freguesia onde se podem distinguir várias realidades socioeconómicas e urbanísticas, habitadas por populações muito diferenciadas.

A população escolar provém de bairros circundantes das Escolas, mas todos os anos o agrupamento recebe alunos de fora da sua área de influência, por diversos motivos (local de trabalho dos Encarregados de Educação, preferência da oferta formativa, etc.). Recebe alunos provenientes dos PALOP, nomeadamente da Guiné, e outros oriundos de países de Leste e do Brasil. A população que frequenta a Escola Secundária é sobretudo proveniente de escolas do Agrupamento.

O Agrupamento oferece todos os anos de escolaridade de todos os níveis de ensino, num total de cerca de 2054 alunos. O corpo docente é constituído por 227 professores e o pessoal não docente por 69 elementos.

O Jardim de Infância, possui três salas, havendo no 1º ciclo 14 turmas distribuídas pelas três escolas deste nível de ensino, sendo 7 turmas da EB1, 4 turmas da EB 1 e 3 turmas da EB 1. O 2º ciclo tem 8 turmas, sendo 5 do 5º ano e 3 do 6º ano. O 3º ciclo é constituído por 9 turmas, sendo 4 do 7º ano, 3 do 8º ano e 2 do 9º ano. Quanto ao ensino secundário, existem 34 turmas dos cursos científico-humanísticos, sendo 12 do 10º ano, 11 do 11º ano e 11 do 12º ano. Nos cursos profissionais existem 9 turmas, sendo 3 de cada ano de escolaridade.

Existe ainda o ensino noturno a funcionar na escola secundária, que desenvolve a sua ação no âmbito das “Novas Oportunidades”, através da lecionação dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) do tipo básico (1 turma) e secundário (5 turmas), e do Português para Todos (PPT), que se destina à lecionação de português a alunos estrangeiros. Nos últimos anos o número de alunos estrangeiros cresceu, representando atualmente cerca de 1/10 de todos os alunos estrangeiros que estudam português na região de Lisboa. Há ainda as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) na área do Inglês e das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Funcionam no agrupamento vários clubes e projetos e foram estabelecidas parcerias com entidades públicas e privadas.

#### **4. Fundamentação dos sistemas de análise/instrumentos**

Vários autores, nomeadamente, Bodgan e Biklen, 1994, e N. Afonso (2005) afirmam que no quadro da investigação qualitativa ou naturalista, a observação, a entrevista e a análise documental são os instrumentos básicos que, habitualmente, são utilizados na recolha de dados.

De acordo com Bell, (2004, p.143) optámos por uma metodologia semidiretiva, porque é aquela que melhor se adequa aos objetivos desta investigação e ao horizonte temporal previsto para a duração do mesmo, e utilizamos um guião de entrevista, previamente concebido, com perguntas específicas, para apoiar o fio da narrativa do próprio entrevistado e o registo das respostas sob determinada linha de orientação.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p.134) as entrevistas podem “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.”

Utilizamos a pesquisa documental, que de acordo Afonso, (2005, p.88 e 89), tem a vantagem de “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”

Em relação à pesquisa documental, mais precisamente no que diz respeito a certos documentos oficiais, designadamente: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto de Intervenção do diretor, a consulta de documentos constitui uma fonte de informação muito importante no contexto global da nossa investigação. A utilização destas fontes permitiu recolher informação supletiva e permitiu aumentar a fiabilidade, validade e pertinência. O tratamento e a análise dos dados foram realizados através da análise de conteúdo.

Para Guba e Lincoln (1981), o uso de documentos numa investigação constitui “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto [que] nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.” Daí termos consultado os documentos estruturantes da escola, com o intuito de cruzar as informações recolhidas através a entrevista.

De acordo com (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70), o objetivo dos investigadores qualitativos é antes o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, de “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados “.

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu em ambiente natural, com um número reduzido de participantes onde, a cada momento, surgiram novos aspetos importantes para investigar. Os dados foram recolhidos pela investigadora através de técnicas como o inquérito por entrevista e a análise documental.

## **5. Procedimentos**

Foi formalmente solicitada autorização ao diretor da escola para realizar este estudo. Perante a concordância do diretor e do presidente do Conselho Geral, iniciamos os trabalhos, tendo a recolha de dados decorrido de Março de 2014 a Junho de 2014. (ANEXO II e III - Protocolo da Investigação).

De acordo com Bardin (2009, p. 47) a análise documental é uma fonte de informação importante no contexto da investigação, “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”.

Um conjunto de documentos é constituído pelos normativos legais de autonomia, gestão e avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas de que se destacam os seguintes: Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril; Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho e a Portaria n.º 266/2012, de 30 de Agosto. (ANEXO XIII- Portaria n.º 266/2012)

Outro conjunto documental diz respeito aos documentos estruturantes do Agrupamento escolhido. O Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, enquanto documentos orientadores da organização, apresentam informações diversificadas que permitem um melhor conhecimento do contexto e da realidade de cada agrupamento. Analisamos ainda, o projeto de intervenção do diretor procurando as perceções do mesmo, sobre a regulação do seu papel. Para facilitar a análise dos documentos construímos grelhas de análise específicas para sistematizar a informação recolhida.

Um último conjunto documental é constituído por vários documentos de escolas/agrupamentos com os critérios de avaliação interna do diretor, elaborados pelos conselhos gerais e retirados de sítios da internet. Fizemos um levantamento e uma primeira análise de três agrupamentos, nos parâmetros dos compromissos, das competências e da formação contínua, (ANEXO IV- Critérios de avaliação do Diretor), seguidamente, procuramos afunilar a nossa investigação, analisando as dimensões das competências de gestão e de liderança num total de treze agrupamentos (ver ANEXO V Critérios de avaliação interna nas competências de gestão e de liderança)

Os dados relativos às percepções dos atores educativos sobre a regulação da avaliação do desempenho do diretor, foram recolhidos através do inquérito por entrevista semiestruturada.

A entrevista ao Diretor foi aplicada em 24 de agosto, numa sala da escola secundária, foi previamente marcada e teve uma duração de 1h49 m. A entrevista ao Presidente do CG foi aplicada em 4 de julho, na biblioteca da escola secundária, foi previamente marcada e teve uma duração de 1h34 m. Considerámos um conjunto de aspetos de natureza ética, como o processo de negociação do desenvolvimento da investigação, tentando obter o consentimento informado (Lima, 2006). Começamos por explicar os objetivos da entrevista, agradecer a disponibilidade em colaborar na realização do estudo, garantir o anonimato e solicitar a autorização da gravação para posterior transcrição.

Como instrumentos de recolha de dados criamos dois guiões de entrevistas diferentes, em consonância com o objeto de estudo e com o quadro conceptual que lhe serviu de suporte. Um guião de entrevista (ANEXO VI – Guião da entrevista ao diretor) para o Diretor da escola, estruturado em seis blocos temáticos, sendo estes organizados de acordo com os subtemas a abordar na entrevista e que, no seu conjunto, poderiam fornecer informação sobre os objetivos desta entrevista. Apresentam-se de seguida o tema e os objetivos específicos de cada bloco. Bloco 0 - Legitimação da entrevista; Bloco 1 - Perfil do diretor, percurso académico e profissional; Bloco 2 - Percepções do Diretor sobre a regulação do seu papel, enquanto gestor e promotor de lideranças; Bloco 3 -Percepções do Diretor sobre as competências de liderança; Bloco 4 -Percepções do Diretor sobre as competências de gestão; Bloco 5 - Balanço em relação às competências de liderança e de gestão e Bloco 6 - Finalização da entrevista.

Seguimos a mesma atuação com a entrevista ao Presidente do Conselho Geral da Escola com a definição dos quatro temas e objetivos específicos de cada bloco temático: Bloco 0 - Legitimação da entrevista; Bloco 1 -Perfil do presidente do Conselho Geral, percurso académico e profissional; Bloco 2 -Percepção do presidente do Conselho Geral da escola sobre a Regulação em contexto escolar; Bloco 3 -Percepções do Presidente do Conselho Geral sobre a avaliação do desempenho do Diretor, ao nível das competências de gestão e liderança e Bloco 4 - Finalização da entrevista. (ANEXO VII – Guião da entrevista ao presidente do CG).

Para poder conhecer e cruzar as percepções dos participantes sobre as mesmas questões elaboramos guiões de entrevista semelhantes para as entrevistas semiestruturadas a aplicar ao Diretor das Escolas e ao presidente do Conselho Geral.

Os dados foram recolhidos pela investigadora que, entrevistou o diretor e presidente do conselho geral do agrupamento (entrevista áudio-gravada e transcrita na totalidade) e analisou diversos documentos oficiais. Numa primeira etapa procedemos à transcrição das entrevistas o mais fidedigna possível. Solicitamos ainda aos entrevistados que, se o desejassem, realizassem as alterações que achassem convenientes, sem no entanto alterar o conteúdo das mesmas.

As transcrições obtidas (ANEXOS VIII – transcrição da entrevista ao diretor e ANEXO IX – transcrição da entrevista ao presidente do CG) constituíram o corpus documental sobre o qual foi feita a análise de conteúdo. (Afonso, 2005, p. 128). A transcrição das entrevistas foi feita na totalidade respeitando-se integralmente o discurso. Permitiu, desde logo, uma primeira formulação de categorias temáticas a partir dos dados empíricos.

Após efetuarmos uma leitura flutuante (Bardin, 1995) das entrevistas e identificados os dados pertinentes, a análise de dados foi feita essencialmente através da técnica de análise de conteúdo, tendo-se elaborado grelhas de sistemas categoriais com passagens significativas. (ANEXO X- Sistema Categorial da entrevista realizada ao diretor do agrupamento e ANEXO XI- Sistema Categorial da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Geral do agrupamento). Para o autor a análise de conteúdo procura estabelecer “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados”(Bardin, 1995, p.40).

A análise categorial, consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem ordenar os dados de uma forma lógica e resumida e transformar o texto em passagens significativas. Assim, procedemos a definição de categorias, no sentido de classificar e reduzir os dados, neste trabalho, o sistema de categorias e subcategorias de codificação resultou da combinação, da utilização de categorias definidas previamente e essencialmente de categorias emergentes. O autor citado define a categorização como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos”(Bardin,1995, p.117). Após a categorização, realizou-se o processo de

codificação, que não é mais do que o processo físico mediante o qual se realiza a categorização. Os códigos que representam as categorias e subcategorias foram representados com abreviaturas dos nomes e constam do quadro seguinte. (ANEXOS XII Código das categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista realizada ao diretor e XIII Código das categorias e subcategorias da análise de conteúdo da entrevista realizada ao Presidente do CG).

Por último, procuramos interpretar, relacionar e confrontar as perspetivas do diretor e do presidente do Conselho Geral numa triangulação entre os dados documentais e os dados das entrevistas, conjugando as diferentes análises para, num percurso exploratório mais objetivo e abrangente, poder apresentar uma discussão dos resultados, bem como retirar conclusões.

## **Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados**

---

Neste capítulo apresentamos os dados e procedemos à discussão dos resultados obtidos através da análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas, (ao diretor escolar e presidente do Conselho Geral), cruzando-os com a informação que consta dos documentos oficiais públicos do agrupamento que se relacionam com as questões e os objetivos da nossa investigação.

### **3.1. Apresentação dos dados recolhidos através da documentação**

Como referimos no capítulo anterior, no decorrer da nossa investigação recorreremos à análise documental, que incidiu sobre o Projeto Educativo e sobre o Projeto de intervenção do Diretor, como forma de legitimar e complementar a informação obtida através das entrevistas.

Procedemos à análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente, ao diagnóstico das principais problemáticas identificadas, aos objetivos a atingir através da intervenção nas áreas prioritárias e ao sistema de avaliação, como se pode observar no ANEXO XIV.

A consulta e a análise documental efetuadas ao Projeto Educativo do agrupamento (ANEXO XIV – Análise do Projeto Educativo) permite-nos verificar que o diretor se identifica com os objetivos do Projeto Educativo e no seu Projeto de Intervenção (ANEXO XV – Instrumento de apreciação do projeto de intervenção do diretor) defende os princípios de equidade e justiça, valorizando as dimensões humana e social da educação, visando sobretudo o sucesso dos alunos.

Os grandes domínios a desenvolver no PE são a redução do insucesso escolar e do abandono escolar, a formação dos agentes educativos e a melhoria dos espaços e equipamentos.

Constata-se que existe uma preocupação com a autorregulação, sendo um dos domínios a desenvolver no PE. No Projeto de intervenção do diretor, há uma definição do plano de ação de acordo, com os pontos fortes e fracos identificados no PE.

No projeto de intervenção o diretor sobre a missão da Escola salienta que cabe à Escola desenvolver processos eficazes no sentido de promover as aprendizagens que conduzam os alunos ao sucesso e à construção de uma identidade como profissionais e como pessoas, e que, simultaneamente vão ao encontro dos seus interesses e ambições, salientando a importância do PE. Quanto à visão remete para os objetivos do PE a partir do qual deverá ser perspectivado o futuro do Agrupamento. Considera fundamental a promoção de uma escola inclusiva, o desenvolvimento integral dos jovens numa perspetiva responsável da cidadania, a equidade no acesso e sucesso educativo, valorizando a diversidade formativa e a melhoria e consolidação dos resultados escolares. Pretende promover uma cultura de participação no quotidiano do agrupamento e uma prática refletida, colegial criadora de soluções inovadoras, dando visibilidade ao agrupamento e reforçando a identidade de cada escola e onde a eficácia esteja associada ao bem-estar dos intervenientes, privilegiando o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação. Pretende rentabilizar de modo eficaz e transparente todos os meios financeiros bem como as relações com a tutela e com a comunidade. Entende que a prestação de contas deve ser simultaneamente um instrumento de trabalho, para responder perante a comunidade. Deseja candidatar-se a um Contrato de Autonomia, de acordo com a Portaria nº 1260/2007, de 26 de Setembro.

Investigamos os documentos, elaborados pelos Conselhos Gerais de vários Agrupamentos de escolas, disponibilizados em sítios da internet, com a definição dos critérios em que se baseia a avaliação interna dos diretores nas dimensões das competências de gestão e de liderança. Num conjunto de treze agrupamentos, após a análise dos parâmetros das competências de gestão e competências de liderança de avaliação, podemos verificar que dez deles propõem para parâmetro de avaliação da competência de liderança a missão de líder da escola, as restantes indicam o trabalho em equipa, a assertividade, a motivação, a liderança, o envolvimento dos colaboradores, a participação e cooperação, um modelo de atuação baseado na justiça e na equidade e o reconhecimento do diretor como exemplo de autoridade democrática.

### **3.2. Apresentação dos dados recolhidos através da entrevista efetuada ao Diretor**

De acordo, com a problemática que pretendemos estudar, conduzimos a nossa investigação no sentido de encontrar respostas para as questões que formulámos. Com o objetivo de

Identificar, descrever e analisar as percepções do Diretor do Agrupamento sobre a sua avaliação, ao nível das competências de gestão e liderança, formulamos as questões que foram apresentadas na página

### **3.2.1. Caraterização do diretor do agrupamento**

O diretor do agrupamento possui formação na área da Engenharia. Tem uma licenciatura e um mestrado em Administração e Gestão Escolar. Entende relevante que o diretor possua formação na área da gestão e administração escolar, tendo realizado várias ações de formação contínua.

Tem trinta e um anos de carreira docente, está ligado à gestão e administração escolar há vinte e três anos, ocupando o cargo de diretor há seis anos. Passou por quase todos os cargos (adjunto durante três anos, vice-presidente de conselhos diretivos e executivos durante quinze anos). Defende a gestão profissionalizada dos diretores e criação de um novo modelo de contratação de professores.

Em 2009, foi eleito diretor da escola secundária, que por determinação da tutela passou a agrupamento de escolas, em 2010. Foi nomeado presidente da Comissão administrativa provisória e foi eleito diretor do agrupamento em julho de 2011. Faz um balanço positivo do seu percurso profissional, considerando que existe ainda, muito trabalho para realizar.

Indica como missão para o agrupamento levar os alunos ao sucesso:

“ A missão é levar os alunos ao sucesso, tem a ver com o sucesso dos alunos, está centrada no sucesso dos alunos.” [D-RM]

Como visão aponta: ” A visão será a definição dos caminhos para levar ao sucesso... a minha filosofia é sempre no sentido do sucesso, o sucesso dos alunos que depois é traduzido no sucesso de todos.” [D-RF]

Como características da sua gestão salienta a delegação, “delegar”, “delegar com responsabilidade e com supervisão” e a gestão dos conflitos.

Perceciona o seu estilo de liderança como aberto, valorizando o fator humano em contexto organizacional. Considera que o diretor tem um trabalho com enorme responsabilidade e tem de delegar competências:

“tudo aquilo que se faz no agrupamento cai nos ombros do diretor”, concilia as várias responsabilidades delegando. “Porque é humanamente impossível uma pessoa sobreviver, digamos assim, se chamar a si tudo e portanto a delegação é a solução.” [D-GD]

“O meu estilo é o mais aberto possível, digamos que dentro da gestão, no fundo a gestão e a liderança são coisas diferentes, a liderança é uma coisa e gestão é outra mas no fundo são diferentes, mas cruzam-se e estão sempre e permanentemente a entrelaçar-se, de alguma forma o meu estilo de liderança é aberto, é claramente aberto, porque eu penso que quem lidera, neste caso um agrupamento como este, com cerca de 2000 alunos, cerca de 170 professores e cerca de 60 funcionários, tem que ter uma mente aberta” [D-LAB]

Considera que não é muito diretivo e, de acordo com a sua perceção, um diretor tem que ser extremamente organizado, extremamente metódico, trabalhador, tem que sistematizar tudo e estar sempre presente:

“são os aspetos organizacionais, eu acho, que um diretor tem que ser organizado tem que sistematizar tudo e tem que ter tudo” [D-GO]. “é preciso querer ser diretor por um lado, mas também é preciso ter características para ser diretor por outro” [D-PC], “tem de ser como já disse, extremamente organizado e extremamente metódico, tem que ser pontual, tem que ser e tem de estar presente. Os outros têm que sentir que nós estamos presentes” [D-PC]

Na sua perceção, o diretor deve levar outros a acreditar e considera-se uma pessoa em que os outros acreditam, e que acredita no que está a fazer:

“mais importantes para um diretor, é de facto acreditar e levar os outros a acreditar, [D-PPA]...sou uma pessoa que quando me ouvem, as pessoas acreditam, que eu acredito...uma das características que também aqui está implícita é a pessoa ser trabalhadora, ser um resistente digamos assim, portanto objetivamente acreditar, ser trabalhador ser organizado” [P-PC]

Relativamente à sua atuação, refere que se considera como o elemento de ligação entre todas as estruturas do agrupamento, sendo esta uma tarefa que lhe agrada desempenhar:

“o elo de ligação entre todas as estruturas que existem no agrupamento,[D-PPA] portanto, o diretor é o presidente do CP, tem assento no CG, é digamos a voz da Escola no CG, a voz da Gestão no CG, é também presidente da secção de avaliação de desempenho portanto, é o diretor que faz a conexão.” [D-LCM]

Julga o seu trabalho reconhecido pela comunidade educativa através do sucesso educativo dos alunos, da diversidade de percursos formativos e em particular pelo trabalho desenvolvido a nível da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais:

“... por termos uma escola secundária, que envia todos os anos, muitos alunos para o ensino superior na primeira opção, bem preparados, miúdos que entram nas universidades de um modo geral. Temos um secundário com cursos profissionais que se estão a consolidar e que estão resposta sistemática e que tem procura no universo do concelho e até de fora do concelho e portanto quer dizer que os miúdos querem vir para os nossos cursos

profissionais... a ser unidade de referência do secundário também, em termos de multideficiência, isto quer dizer que reconhecem que o nosso trabalho é bom”. ([D-PPA]

Sob o ponto de vista da liderança entende o seu papel muito restringido e acrescenta que, neste momento, o diretor é um órgão unipessoal em que tudo se concentra:

“ enquanto existiam os órgãos colegiais, os Conselhos Diretivos e Executivos era isso, órgãos colegiais com competências perfeitamente distribuídas e definidas e neste momento o Diretor é um órgão unipessoal onde se concentra tudo, ou seja eu tenho uma equipa, mas o órgão não é a direção é o diretor.” [D-PAT]

### **3.2.2. Perceção sobre o processo de avaliação de desempenho**

Em relação à portaria nº 266/2012 de 30 de agosto, o diretor assume positivamente esta regulação, concorda com a avaliação do desempenho interno a nível interno pelo CG e esclarece que esta tem o mérito de ser feita na escola, ao contrário da anterior realizada pelos Diretores Regionais:

“concordo perfeitamente que seja o Conselho Geral...mas penso que o C.G. deverá participar na avaliação do diretor claramente...esta regulamentação tem pelo menos esse mérito de não ser uma coisa quase abstrata, quase feita no abstrato” [D-PA]

Na operacionalização, aponta algumas limitações a esta avaliação do desempenho, como o facto, de o CG reunir poucas vezes ao longo do ano, devido às limitações dos seus membros:

“para avaliar o trabalho do diretor pressupõe, maior envolvimento e empenhamento do CG, o que não acontece neste e nos outros...o CG reúne três vezes por ano, e portanto a proximidade ...o que é que diretor fez, qual é o perfil dele, às vezes é difícil de definir”[D-PE]...“eu penso que aí são aspetos não da legislação, não é um aspeto negativo da legislação é talvez até da própria regulamentação do funcionamento das escolas e dos órgãos que a compõem, portanto, sinto que é difícil, embora o enquadramento da legislação pareça mais ou menos bem, é difícil depois operacionalizar, aí portanto é um aspecto negativo.” [D-PP]

Questionado sobre a hipótese de outro modelo de avaliação referiu, por exemplo, um misto, em que as competências seriam definidas pelo poder central, o que daria mais equidade ao sistema:

“todos os diretores eram avaliados pelas mesmas competências. Por exemplo, tornaria, dava mais equidade ao sistema...Se calhar misto, por ventura com a participação de uma entidade nacional, mas só por exemplo na área da definição [D-PA]...Há aspetos, que eu acho, que devem ser definidos pelo poder central claramente, devem ser definidos pelo poder central e outros não e eu penso que essa compartimentação não está feita e o poder central acaba por definir praticamente tudo” [D-PP]

### **3.2.3. Percepções sobre a avaliação do desempenho por competências de gestão e de liderança**

Na opinião do diretor, o CG, no seu todo, terá dificuldades no elencar das competências de gestão e de liderança, em parte devido à circunstância de serem os professores a terem maior conhecimento do trabalho do diretor:

“...os sete professores são verdadeiramente aqueles que podem aquilatar quando da definição das competências estarão mais próximo, poderão melhor perceber quais são as competências” [D-PE]

“ há informação que o diretor fornece, eu forneço tudo aquilo que me pedem e eu dou conta de tudo aquilo que é exigido pela lei e mesmo que não seja, no entanto isso é pouco, francamente pouco, se calhar o CG, como órgão terá dificuldade em definir e em aprovar competências, quer na área da liderança, quer na área da gestão.” [D-PE]

A entrevista ao diretor permitiu-nos aprofundar a sua percepção relativamente as competências, verificando-se a existência de dificuldade em distinguir competências de gestão de competências de liderança. A promoção do sucesso dos alunos, como se pode verificar, é valorizada pelo diretor, ao referir-se a promoção do sucesso dos alunos:

“ processo é tão difuso que há alturas em que isto tudo se mistura”. [D-LC]

“competência de liderança que é como é que eu vou obter o sucesso e vou operacionalizá-la como uma competência de gestão, na distribuição de serviço, eu vou tentar operacionalizar isto, mas com este objetivo, a tal competência de gestão, que no fundo é promover o sucesso, trabalhar no sentido da promoção do sucesso dos alunos.” [D-LC]

Ao nível das competências de liderança o diretor destacou a motivação no sentido do sucesso. Realçou o papel da liderança do diretor na orientação de pessoas desmotivadas e sem qualidade de vida no trabalho a nível da escola. Considera a motivação da equipa como um fator decisivo para a otimização do relacionamento entre as pessoas e com reflexos na execução das atividades:

“O sistema educativo... está completamente fragmentado, nós temos os professores desanimados com a sua carreira, nós temos as escolas com poucas ou algumas com poucas condições de trabalho, nós temos poucos funcionários, nós temos pouco dinheiro” [D-LM]

“num grupo que está desmotivado e aí compete ao diretor, isso é a liderança, aí compete ao diretor arrastar e este arrastar é no melhor sentido e entre aspas toda a sua equipa, no sentido do sucesso” [D-LM]

Privilegia, na sua liderança, os aspetos da comunicação e distingue o contacto direto com a comunidade educativa, fazendo referência às dificuldades surgidas pelas novas agregações de unidades orgânicas:

“mas a comunicação verbal, presencial é aquela que eu valorizo mais .” [D-LCM]

“mas nós e os mecanismos que nós temos para fazer funcionar a comunicação num agrupamento são mais complexos e mais difíceis de implementar do que se existirmos numa escola só.” [D-LCM]

“que impliquem a interação com as pessoas, aquelas que permitem o contacto direto com os colegas, com os funcionários, os alunos, os professores, os pais” [D-LCM]

Questionado sobre que é que tem feito para ultrapassar esta dificuldade e estabelecer a comunicação no agrupamento, o diretor mencionou a realização periódica de reuniões nas várias escolas do agrupamento e a criação de um *e-mail* institucional do agrupamento:

“Promovo, regularmente reuniões das várias escolas, reuniões periódicas nas várias escolas com os coordenadores de estabelecimento”, ...desdobrando e-mails, através do Coordenadores de Departamento...portanto um mais pessoal, mais verbal, mais presencial, outro mais documental mas que se tenta, que se desdobre pelas várias estruturas de gestão intermédia que nós temos.” [D-LCM]

Quanto à Colaboração e à Responsabilização, o diretor salientou que são muito importantes na melhoria do desempenho das escolas:

“Colaboração seria uma forma importante de melhorar o desempenho das escolas”[D-LCL]  
“responsabilização, mais colaboração por toda aquela estrutura, colaborou, participou naquela decisão e portanto estão todos vinculados àquela decisão” [D-GR]

Sobre o Conhecimento, ressaltou a importância do valor do conhecimento, das competências e das experiências dos professores, numa perspectiva de utilizar as pessoas no máximo das suas capacidades e potencial e ainda, no sentido de impulsionar o compromisso das pessoas no sucesso da organização:

“Numa primeira análise é de liderança, que é perceber onde é que eu encaixo as minhas peças, conhecendo eu bem os meus professores, eu tenho conhecimento sobre o meu agrupamento, eu acho que isto é uma competência de liderança, o conhecimento, o saber o que eu tenho.” [D-LCN]

O Acreditar é na percepção do diretor o rumo para o sucesso:

“o líder tem que fazer com que os outros acreditem naquilo que acha que é o rumo do seu agrupamento” [D-LAC]

“o levar a acreditar, a acreditar que é possível, ir à procura do sucesso, ir à procura dos resultados” [D-LAC]

“não é ir buscar as pessoas é que a ideia é vamos acreditar que é possível que outros venham comigo” [D-LAC]

Em termos de competências de gestão aludiu a Delegação, Supervisão, Responsabilidade, Gestão de conflitos, entre outros. Sobre a regulação do seu papel, entende que o seu trabalho tem imensa responsabilidade, sem ter mecanismos que lhe permitam fazer melhor. Considera que a gestão do tempo, como a capacidade de priorizar os objetivos, programar as atividades e executá-las no prazo previsto implica uma gestão do tempo, que nem

sempre é fácil. Utiliza a agenda para programar as suas atividades, recorre ao autocontrolo e à delegação:

“sobre o que é um dia do diretor, um dia de diretor muitas vezes é curto-circuitado dezenas de vezes com interpelações por parte deste colega, daquele outro, do funcionário, do pai do aluno e portanto isso faz parte de outra parte que não é organizada e portanto de alguma forma luta-se um bocadinho para no sentido de organização, mas acaba por ser difícil, tanto tempo, objetivando o tempo é uma das minhas dificuldades, que depois se reflete nas outras ,mas o tempo é o principal. [D-GT]

### **3.2.5. Que problemas se lhe levantam na mobilização das competências de gestão e de liderança**

Quanto à nomeação dos coordenadores feita pela escolha, entre os três nomes propostos pelo diretor, considerou ser um processo sem sentido, devendo caber ao diretor a escolha da sua equipa:

“nomeação /votação dos coordenadores de departamento, é uma coisa completamente absurda.” [D-GO]

“impossibilidade, mas é pelo menos cria dificuldades ao diretor ter as pessoas que precisa no seu staff”. [D-GO]

Outra dificuldade mencionada prende-se com a crescente falta de crédito horário que dificulta as escolhas para os cargos de liderança intermédia e a possibilidade de adequar os recursos humanos aos alunos e o ajuste das horas dos horários dos professores:

“que são do artigo 79 do estatuto, aquelas que são das direções de turma ou do desporto escolar, não há mais reduções da componente letiva.” [D-GC]

“Gostava de deixar, salientar que em 2010 a escola secundária e o agrupamento tinham de redução de horas da componente letiva para distribuir pelas mais variadas coisas, tínhamos 72 horas, dessas 72, neste momento temos 16.” [D-GC]

Ainda, outra limitação referida foi a falta de autonomia do diretor:

“ter autonomia necessária que me permitisse ter algum staff de apoio, essa é outra dificuldade objetiva.” [D-GA]

“eu penso que o diretor devia entre outras coisas ,devia poder contratar os seus professores.” [D-GA]

“Portanto este modelo não serve, este modelo de colocar pessoas porque tem uma milésima a mais que o outro não serve. Tem que se procurar outro. Dirão alguns, há mas isso é uma utopia, não é verdade, há países no mundo onde isto existe e funciona.” [D-GA]

“parafraseando o futebol, a gíria futebolística, o diretor é o treinador mas não escolhe os seus jogadores, alguém põe lá os jogadores e depois diz agora sê campeão e portanto o ser campeão é ter sucesso, ter os seus alunos com sucesso. Quando o diretor não pode escolher os seus professores ele está dependente e esta é uma variável importantíssima que ele não controla.” [D-GA]

A dependência excessiva da tutela constitui outro obstáculo, considera que a regulação é demasiado centralizada, tudo estando regulamentado e decretado, havendo pouco espaço de autonomia:

“Eu às vezes sinto dificuldade em admitir que possa ter alguma autonomia”. [D-GA]

“Sobre o reforço dos instrumentos de controlo estatal na gestão, o diretor entende que há um excesso de controlo estatal. [D-PN]

“ O controlo estatal tem de existir, mas ele é sufocante” [D-PO]

Sobre a regulação do papel do diretor, nomeadamente nos decretos-leis nº 75/2008 e 137/2012, o diretor entende que a autonomia não se decreta e que para liderar é preciso haver autonomia:

” eu diria, que são só mesmo de gestão, porque de autonomia têm muito pouco, tem quase nada de autonomia, portanto a “ excessiva regulamentação da tutela é passo a redundância é excessiva” [D-PN]

“nós estamos dependentes de autorizações para tudo, ora isto não é autonomia nenhuma.”

[D-PO]

“acho uma falácia, a autonomia na maneira como ela é expressa em geral” (D-

“ é verdade que ela agora está plasmada na lei, mas há coisas, porque eu estou desde, como disse à bocadinho, desde 91 na que na gestão, há coisas que eu faço de igual forma, da mesma maneira e portanto não foram os vários decretos lei que foram sendo alterados” [D-GA]

Na perceção do diretor, o seu desempenho está muito condicionado pela atuação dos órgãos da tutela e pela excessiva prestação de contas:

“ Fica muito restringido, sob o ponto de vista da liderança a pessoa acaba por ser mais gestor do que líder, porque eu como gestor posso sempre, posso gerir e é o que faço o dia-a-dia que a tutela me impõe.” [D-LC]

“ o diretor presta contas à tutela, presta contas aos seus pares, presta contas a toda a gente.” [D-RT]

### **3.3. Apresentação dos dados da entrevista ao Presidente do Conselho Geral**

#### **3.3.1. Perceção do Presidente do Conselho Geral sobre o processo de avaliação,**

O Presidente do CG é docente há trinta e dois anos, é professor de Educação Moral, Religiosa e Católica nesta escola desde 1990, tem larga experiência de pertencer a conselhos gerais e está neste órgão desde o início deste normativo. Considera como características pessoais e profissionais mais importantes para o desempenho do cargo de presidente do conselho geral a existência de diálogo, comunicação e flexibilidade:

“ diálogo e a flexibilidade no que diz respeito a estabelecer de alguma forma as tais pontes”. [P-PC]

“ é o de criar relações humanas entre a comunidade educativa.” [P-PC]

“criar relações e de promover a coordenação das diversas tarefas penso que essencialmente é o papel que eu gosto, porque há um papel que tem muito a ver com a relação com o outro, muito a ver com a comunicação, com o trocar de experiências, com o encontrar soluções” [P-PC]

Entende o papel do CG como um órgão de direção do ponto de vista estratégico:

“ é um cargo de coordenação das diversas entidades que constituem o conselho este é o conselho geral como sabe é um órgão de direção, mas direção do ponto de vista estratégico” [P-PP]

“ um papel de coordenação de estabelecer pontes de criar diálogos inclusivamente entre as diversas partes de forma a consolidar-se e a concretizar-se um PE que se quer de alguma forma enriquecedor para todos os que o compõem, essencialmente para os nossos alunos.” [P-PP]

Concordou com a avaliação interna do desempenho do diretor pelo CG:

“ não há duvida, de que se nós acompanhamos, elegemos e acompanhamos o projeto de intervenção do diretor é importante que o CG emita opinião, em termos de avaliação do desempenho do próprio.” [P-PA]

Levantou a questão da importância dada à avaliação externa em relação à avaliação do CG:

“ aqui, a avaliação externa que é feita pelos próprios em termos de exercício das funções, de acordo com as indicações da tutela, da inspeção e essas são mais, enfim levadas a sério, do que propriamente, aquilo que o CG” [P-PO]

Referiu que o Diretor tinha sido eleito antes da publicação do diploma legal e que, neste momento, estavam ainda a interpretar o diploma sendo que, os procedimentos nele definidos seriam construídos a partir de setembro:

“ aquela questão da carta, temos que fazer um reajustamento, não só dos indicadores, como inclusivamente, da calendarização do próprio processo adequando-o a esta realidade, agora nesta fase, e portanto, sendo ainda um diploma que na prática todos nós ainda estamos muito a absorvê-la.” [P-PA]

“ que ainda estamos nesta fase de criar os tais instrumentos, portanto o CG nesta fase ainda não estabeleceu os indicadores com os quais vai avaliar o diretor” [P-PI]

“ em Setembro/Outubro, vamos estabelecer alguns procedimentos para adequar aquilo que é a apresentação do relatório de autoavaliação de desempenho do diretor” [P-PA]

Aludiu à construção dos indicadores que se irão basear na forma de resolução de problemas e no grau de execução do projeto de intervenção do diretor:

“alguns desses indicadores como que são a forma de resolução de dificuldades/problemas e a forma como é que que o Diretor as resolveu, o grau de execução do próprio projeto de intervenção, a forma como ele de alguma forma alterou ou reequacionou o seu projeto de acordo, com as dificuldades ou com as alterações que foram ocorrendo ao longo destes dois últimos anos.” [P-PI]

Referenciou a existência da prestação de contas do diretor ao CG antes da aplicação da portaria, através da apresentação do diretor no início e no final do ano:

“ o diretor era ouvido sempre no início do ano e nos finais dos processos que coincidiam com os anos letivos. Durante o ano letivo fazia-se um breve síntese do desempenho do diretor e como o diretor está presente em todas as sessões do CG nós e os membros do CG temos uma percepção de todo que o trabalho do diretor.” [P-PA]

“ são indicadores que na prática ao longo destes anos serviram para ir avaliando o próprio projeto educativo que foi apresentado e o projeto de intervenção que foi apresentado pelo diretor” [P-PA]

Quanto aos critérios a definir na avaliação interna do diretor, o Presidente do CG entende que as linhas do Projeto Educativo devem constituir uma referência, sendo um dos critérios o grau de execução do PE do agrupamento:

“ Nós temos o PE como uma referência e essa proposta daquilo que se quer para o agrupamento” [P-PI]

“ são as linhas do PE e das orientações aqui estabelecidas, como é que na prática o diretor está a implementar e o CP e todos esses mecanismos” [P-PI]

“ proposta de intervenção que serviu de base à eleição do diretor é o tal instrumento que nós temos vindo a acompanhar e sobre o qual vamos pedindo contas, quer do desenvolvimento e o próprio diretor tem tido o cuidado sempre, sempre que é oportuno, de falar sobre as fases de execução.” [P-PI]

### **3.3.2. Perceção sobre a avaliação por competências de gestão e de liderança**

Existe uma dificuldade na distinção entre competências de gestão e de liderança expressa no discurso deste ator:

“ ainda não consegui fazer uma repartição naquilo que é entendido como liderança e gestão, mas de qualquer forma acho que ainda há aqui algum caminho a fazer”[P-LC]

“ como é que as duas se vão conjugar na prática, mas essencialmente a nossa preocupação é como é que se pode fazer, operacionalizar aquelas que são as grandes linhas, as metas e a grande visão do PE.” [P-LC]

Entende que o diretor tem de ter uma liderança partilhada, delegar competências e ser reconhecido por todos, mas não só pela sua eficácia:

“ o Diretor efetivamente tem de ser líder reconhecido por todos, não só pela sua eficácia.” [P-LR]

“questão da partilha da responsabilidade ou de gestão deve ser de acordo com as tais linhas de orientação que são reconhecidas por todos e que são perfeitamente assumidas”[P-LP]

“ o líder tem de ter um pouco essa capacidade de criar as tais pontes, os sentidos de relação e de partilha dessas mesmas a questão da delegação de funções.” [P-LP]

“ na prática o conjunto de competências que lhe são atribuídas são de tal forma exigentes que ele acaba por ser em si o centro de todo o processo de gestão do agrupamento.” [P-GE]

Sobre o desenvolvimento de competências de liderança referiu-se às competências pessoais de liderança do diretor, salientando a empatia e a mudança de mentalidades:

“ De liderança a forma como, efetivamente, o diretor consegue estabelecer empatia com os docentes, com os encarregados de educação, com todos os membros da comunidade educativa.” [P-LR]

“ Se formos a ver de liderança... porque tem a ver com uma mudança de mentalidades”[P-LL]

“ o líder tem esse caminho, tem a ver como a forma como cada uma das pessoas nas suas funções assumem o PE do agrupamento e eu como PCG ponho sempre o acento tónico no PE, acho que é aquilo que mobiliza a comunidade educativa local.” [P-LM]

Sobre as competências de gestão mencionou a gestão eficaz dos recursos:

“ em termos de gestão nós temos, ele tem que ser do ponto de vista operacional eficaz.” [P-GE]

“ a questão também do recursos e das necessidades.” [P-GRC]

O Presidente do CG entende que o diretor consegue estabelecer pontes entre os diversos sectores. Possui uma enorme responsabilidade, considerando que se trata de um super-homem:

“ ele tem uma visão da tal gestão e liderança que é muito interessante e que consegue estabelecer as tais pontes.” [P-PDC]

### **3.3.3. Problemas na operacionalização do normativo**

Considera que deverá haver um grupo de trabalho do CG que procederá à criação dos instrumentos, para posterior aprovação em CG. O conhecimento de que dispõe sobre o normativo é pouco aprofundado e ainda não foi discutido em conselho:

“ seria propor mesmo, efetivamente um grupo de trabalho, uma comissão própria para preparar essas linhas de forma a apresenta-lo ao CG e serem aprovadas” [P-PI]

“... podíamos tocar vários aspetos, mas como eu digo há aqui algumas reflexões, que teremos ainda que fazer.” [P-PN]

“ noto muitas vezes que em alguns assuntos no CG, quem intervém são efetivamente os professores.” [P-PI]

“ ainda apesar de se falar em autonomia penso que ela ainda é muito relativa. Eu penso que os PE ainda podem ser um bom veículo, em termos de escola pública para a construção dessa verdadeira autonomia.” [P-PDA]

Apresentou como limitação do CG, o facto de este ter dificuldade em avaliar o trabalho do diretor dado que não acompanha diariamente esse trabalho e as ambiguidades do trabalho do diretor serem imensas:

“ O próprio CG como não acompanha diariamente o trabalho do diretor operacional tem às vezes dificuldades em fazer essa avaliação.” [P-PA]

“ o próprio conselho que acompanha e muito bem porque nomeia todo o trabalho do diretor e nessa área eu penso que os dois diplomas estão a fazer o seu papel, isto é, esta questão é fundamental, agora não há dúvida se o próprio CG que nomeia o diretor, que conhece o diretor e que se estabelece e lhe pede contas na prática, inclusivamente o pode demitir justificadamente, depois não há dúvida que é o próprio diretor sentindo que deve também dar contas ao CG, depois existe aqui algumas ambiguidades ou contradições ambiguidades ou contradições as decisões do CG.”[P-PN]

O presidente do CG entende que existem limitações decorrentes da falta de autonomia:

“ Muitas vezes existe aqui um conflito de interesses, que o próprio diretor se encontra aqui, ou ouve o CG, ou ouve a direção da tutela através da inspeção e dos seus órgãos.” [P-PDI]

“ também esta regulação em termos do papel que são estratégias e as linhas orientadoras emanadas e que se deveria querer enfim do PE e a autonomia de um agrupamento passa e do projeto, passa pelo CG, mas depois na prática ele não acontece, porque efetivamente existe um conjunto de procedimentos e decisões ao nível da tutela que ignoram pura e simplesmente aquilo que o CG efetivamente diz.” [P-PDA]

“A caminhada para a autonomia, que é aquilo que se pretende com a criação destes órgãos, nem sempre se consegue porque ...ainda estamos de uma forma geral muito agarrados a estas decisões da tutela.” [P-RT]

### **3.4. Discussão dos resultados**

Na análise das entrevistas os indicadores que se cruzam com o atrás enunciado estão patentes nas afirmações:

“A missão é levar os alunos ao sucesso, tem a ver com o sucesso dos alunos, está centrada no sucesso dos alunos.”

“A visão será a definição dos caminhos para levar ao sucesso... a minha filosofia é sempre no sentido do sucesso, o sucesso dos alunos que depois é traduzido no sucesso de todos.”

As características da gestão do diretor são de uma liderança partilhada, com um estilo aberto, em que este salienta a delegação, “delegar”, “delegar com responsabilidade e com supervisão” e a gestão dos conflitos. Esta partilha das responsabilidades de liderança vai ao encontro do que dizem autores como Lima (2008, pp. 195 e196):

a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa diretiva da instituição e o envolvimento da generalidade dos professores nos processos de tomada de decisão constitui um importante traço distintivo da liderança das escolas eficazes.

Como refere, esse estilo de liderança favorece a delegação, ampliando o campo de responsabilidades dos seus colaboradores, delegando decisões de acordo com as capacidades das pessoas. O que é reafirmado por autores como Barroso e Carvalho (2009, p. 12):

“dimensão distributiva de liderança que dá lugar a uma liderança cooperativa, colegial, participativa que desenvolve a capacidade de liderança dos diferentes membros do grupo”

Considera que o seu trabalho tem uma enorme responsabilidade e diversidade de tarefas, o que pode ser confirmado por autores como Barroso (2005). Preocupa-se com a imagem do agrupamento e com a deslocação às outras escolas do agrupamento, visando o incremento da comunicação entre os pares. Sente-se motivado para o exercício das suas funções e privilegia a comunicação interna e externa.

Na sua liderança privilegia o acreditar, também Bilhim (2006) menciona que um dos principais objetivos para uma eficaz gestão de recursos humanos é encorajar a vontade de atuar de forma flexível em prol da organização.

Observa que não tem havido alterações nas suas práticas de acordo, com o Decreto-Lei 75/2008, aponta o trabalho de equipa como uma partilha de responsabilidades, mas considera a sua liderança muito restringida, por haver um órgão unipessoal, estar muito dependente da tutela e por haver um reforço dos instrumentos de controlo estatal na gestão. Também este ponto de vista é partilhado pelo presidente do CG. Entende que a autonomia não se decreta. Neste mesmo sentido se pronunciou Barroso (1995) que considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada.

Os dados evidenciam que a diversidade da oferta formativa, a qualidade educativa, a inclusão dos alunos, em particular dos alunos com Necessidades educativas especiais são preocupações deste diretor. Existem mecanismos de autorregulação com o objetivo de monitorizar as metas estabelecidas no Projeto Educativo.

Apontou alguns problemas se lhe levantam na mobilização das competências de gestão e de liderança como a falta de autonomia, a excessiva dependência dos órgão da tutela, a falta de créditos horários e limitação na escolha dos coordenadores de departamento.

Numa apreciação global da sua perceção sobre o processo de avaliação de desempenho, definido pela portaria nº 266/2012 de 30 de agosto, indica estar de acordo, com o estipulado no normativo, mas, acrescenta que o CG terá grandes limitações na operacionalização desta regulação e construção do instrumento, principalmente por reunir poucas vezes por ano e por dificuldades no elencar das competências de gestão e de

liderança. Também este ponto de vista é partilhado pelo presidente do CG que reforça a existência de uma autonomia muito relativa.

#### **3.4.1. Confronto entre as perspetivas do diretor e do presidente do Conselho Geral**

Pela análise das entrevistas efetuadas, verificamos que os participantes no estudo, reconhecem a importância do papel da formação especializada em administração escolar, sendo o diretor mestre em Administração escolar.

Os entrevistados não apresentam pontos divergentes, concordam com a avaliação interna do diretor escolar pelo CG, e por competências profissionais evidenciadas no exercício da sua função, nas dimensões das competências de gestão e de liderança, conforme o disposto na portaria nº 266/2012 de 30 de agosto. Referem, contudo, algumas dificuldades no elencar das competências de gestão e de liderança e na construção do instrumento de avaliação.

Percecionam a figura do Diretor como o órgão com maior visibilidade e poderes na organização escolar, em oposição ao CG que funciona como um órgão sem ligação institucional, o que é confirmado pela literatura de referência.

O presidente do CG referiu a ação reguladora deste órgão em relação à avaliação do diretor, no período anterior à aplicação da portaria nº 266 de 2012, através da análise dos relatórios apresentados pelo diretor relativamente à execução do PE e de outros documentos. Este ponto de vista foi reafirmado pelo diretor que salientou a necessidade do CG dever assumir um papel mais interventivo no processo.

## Capítulo 4. Conclusões/ Reflexões Finais

---

Neste capítulo, apresentamos as principais conclusões que chegámos, indicamos as limitações e propomos algumas sugestões para futuras investigações.

O problema de investigação implícito a esta pesquisa, consistiu em perceber quais os procedimentos e preparação que antecedem a avaliação do desempenho interno dos diretores de Escola a nível das competências de liderança e de gestão.

De forma a responder ao problema da investigação, os dados deste estudo apontam para a existência de um quadro de reconfiguração do papel do diretor e de um aumento da regulação de controlo a nível local, o que é confirmado por autores como Barroso (2006, p. 56):

“A microrregulação é um processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, de uma perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência”.

A par da reconfiguração do papel do diretor, com a atribuição de novas competências e delegação de poderes numa só pessoa, preconizando uma liderança forte, verifica-se a diminuição da legitimidade democrática na elegibilidade do diretor.

A nível da regulação local observa-se, ainda, uma reconfiguração do papel do CG, com um acréscimo da prestação de contas do diretor a este órgão. O CG passa a ter um grande poder sobre o diretor, é o órgão de direção estratégica que tem a competência de eleger, destituir ou reconduzir o diretor e, com a publicação da portaria nº 266/2012 de 30 de agosto, passa a ter a competência da avaliação do desempenho do diretor na sua componente interna. A reconfiguração do CG aparece como uma nova forma de regulação, no entanto a portaria 266/2012 conjugada com o decreto-Lei 137/2012 introduz uma série de dependências entre o projeto de intervenção, o projeto educativo e a carta de missão que parece retirar a importância atribuída ao projeto educativo.

Os participantes referem a importância do CG como um órgão de regulação a nível do agrupamento, mas reconhecem a impossibilidade deste órgão exercer essa função, alegando a própria periodicidade legal das reuniões previstas na legislação. No caso em

estudo, afirmam que são os atores internos os responsáveis pelo acompanhamento da atuação do diretor, visto que estão permanentemente na escola e são os especialistas nestes assuntos.

O estudo parece indicar que o CG é um órgão ainda pouco assumido e com um papel limitado, os participantes referem que muitas das competências atribuídas depois não têm eficácia, dado que a operacionalização não passa pelo CG que se limita-se a emitir recomendações. Existe falta de autonomia do CG face ao Diretor, afirmando este ter de haver mais empenhamento e envolvimento deste órgão. O presidente do CG entende que existe alguma ambiguidade na prestação de contas do diretor ao CG, dada que o diretor está na dependência direta da tutela, a quem tem que prestar contas, através do cumprimento dos normativos e das diretrizes dos vários serviços.

O Diretor e o Presidente do CG mencionam a existência de uma excessiva regulamentação da tutela e entendem a necessidade de maior autonomia para o desenvolvimento de competências de liderança. Apesar das alterações legislativas, verifica-se que na prática as mudanças na escola são lentas e dependem da vontade dos atores internos, o que é afirmado pelos participantes. Em função dos resultados encontrados podemos retirar algumas ilações acerca das perceções dos participantes ao nível da aplicação da portaria nº 266/2010. O diretor e o presidente do CG concordam que a avaliação interna do diretor seja realizada pelo CG, mas, apresentam algumas limitações, quanto à clarificação das competências de gestão e de liderança e ao desenvolvimento do trabalho do CG. Verificamos a existência de alguma sobreposição de conceitos, essencialmente na distinção entre aquelas competências.

A prestação de contas concretiza-se por um lado, através do CG, por outro por um sistema de autoavaliação e pela avaliação externa. Os participantes têm perceções muito claras em relação às funções que desempenham e um auto conceito bastante desenvolvido. O diretor dedica bastante tempo à sua formação pessoal e profissional e ambos evidenciam a necessidade de adquirir novos conhecimentos e estarem abertos à mudança.

Os dados recolhidos nas entrevistas permitem-nos perceber o papel e as práticas de liderança do diretor que privilegia a delegação de responsabilidades de liderança e, sempre que necessário, distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita as competências específicas dos colaboradores. Incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e

tomadas de decisão por parte dos professores. Estimula o trabalho em equipa e promove a existência de práticas colaborativas, privilegiando a motivação. Estabelece relações interpessoais que contribuem para a realização dos objetivos do trabalho em equipa. Manifesta abertura à multiculturalidade, respeitando as diferenças culturais e sociais e promove a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Favorece as ligações e o estabelecimento de parcerias com entidades da comunidade.

Estas práticas aproximam-se do entendimento de liderança de Hargreaves e Fink (2007,p.31) que consideram:

“a liderança e a melhoria educativa sustentável, preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.”

O trabalho do diretor é diversificado e com imensas responsabilidades (Barroso 2005) o que é confirmado por Barrère (2005) que refere que as intenções dos diretores escolares são muitas vezes bloqueadas por microtarefas, por vezes pouco significativas, mas que são, no seu todo, essenciais para o bom funcionamento do estabelecimento. Barrère distingue entre tarefas “administrativas” e tarefas “relacionais”, que incluem as tarefas de decisão e as interações formais e informais.

Apesar da temática das competências ser recente ao nível dos recursos humanos e estar pouco desenvolvida no seio das organizações escolares, os dados obtidos permitem, também, evidenciar a mobilização de competências de liderança e de gestão. O diretor privilegia a importância da comunicação, quer a direta, quer a comunicação interna (e-mail). No que concerne à gestão de conflitos, mostra-se aberto a pontos de vista diferentes e à apresentação de projetos. A gestão do tempo é uma das competências referidas, nomeadamente, no que se refere a comportamentos como a utilização da agenda para programar as suas atividades, adequando o tempo a cada uma das tarefas de gestão.

## **1. Algumas considerações finais**

Como limitações deste estudo, apontamos a metodologia utilizada que, além de apresentar alguma subjetividade associada ao critério da seleção dos participantes, dado tratar-se de um estudo de caso, relativo a um contexto específico, não nos permite generalizar os resultados obtidos, o que pensamos ser uma dimensão a ter em conta em trabalhos futuros. No entanto, apesar de não ser representativo de todos os diretores, pensamos que haverá

muitos diretores e presidentes de conselhos gerais de vários agrupamentos que se enquadram nos resultados deste estudo.

No entender de Bolívar (2012 p. 11) "uma boa liderança ao nível escolar é um fator determinante na qualidade da educação, pelo que se devem seleccionar e formar excelentes diretores". Nesse sentido, pensamos que este estudo pode contribuir para um processo de reflexão crítica sobre a regulação da avaliação do diretor, no sentido de se conhecer melhor as realidades organizacionais e para assim poder influir sobre elas.

A reconfiguração do papel do diretor implica a mobilização de competências de liderança, o desenvolvimento das competências pessoais e um certo equilíbrio entre todas as dimensões das competências de gestão e de liderança. No caso em estudo, o diretor centra-se, sobretudo, na sua operacionalização e mobilização, independentemente da diferença entre os conceitos.

Pensamos que seria interessante perceber as competências como objeto de regulação e da prática do diretor, utilizando uma amostra significativa, mais generalizada por região ou com vários agrupamentos, acrescentando uma investigação quantitativa, visando um maior aprofundamento desta temática. A limitação temporal impediu-nos de fazer um estudo comparativo.

Por último, gostaríamos de colocar algumas questões que nos merecem reflexão e motivação para o desenvolvimento da investigação:

- Será que nesta reconfiguração do papel do diretor, a avaliação do desempenho poderá constituir-se como um instrumento útil para a gestão das escolas, quer nas relações com a administração central, quer na gestão estratégica?
- Dado que as competências são procedimentos que se definem na ação concreta, será que o CG tem condições para construir este instrumento de avaliação?
- Como assumem os diretores escolares a reconfiguração do seu papel?

No atual contexto, terá o diretor escolar condições para refletir sobre o seu desenvolvimento profissional?

A avaliação do desempenho do diretor está orientada para a prestação de contas ou para responder a um processo de melhoria nas escolas?

Será que a mobilização das competências se pode tornar num instrumento de legitimação da ordem organizacional? E realçar a iniciativa individual?

Finalmente, gostaríamos de referir a metáfora musical utilizada por Bolden (2006, p. 160), em que o autor compara um quadro de competências a uma partitura, entendida como uma representação esquemática da melodia. O ser capaz de ler a música, ou tocar as notas musicais, não torna ninguém um excelente músico, nem a capacidade de tocar sozinho pode garantir que o músico possa vir a tocar numa orquestra, ou transferir os seus talentos para outros géneros musicais. O autor destaca a importância de se incentivar as pessoas, em cargos de liderança, a desenvolver não só a leitura musical (ou seja, as competências), mas também, a sua interpretação e improvisação (ou seja, recorrendo à emoção, intuição, juízo moral), para o exercício e desenvolvimento de uma liderança mais inclusiva e relacional.

To extend the musical metaphor, we should encourage people in leadership roles to not only develop their music reading and basic playing skills (i.e. competencies) but also their interpretation, improvisation and performance abilities (i.e. emotion, intuition, moral judgment, experience and so on). Bolden, R. (2006, p.160)

## Referências Bibliográficas

---

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13–29. Recuperado em 6 de Novembro, 2013, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>, no dia).
- Afonso, A. J. (2010) Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: Esteban, M. T. Afonso, A.J. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. (pp. 147-170). São Paulo: Cortez
- Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional*. *Administração Educacional* 4, 33-42.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2002). A avaliação do serviço público de educação: Direito do cidadão e dever do Estado. *Qualidade e avaliação da educação: Seminários e colóquios* (pp.95-104). Lisboa: CNE.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Diretores das Escolas*. Coleção em Foco. Porto, Edições ASA
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barrère, A. (2013). Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. *Revista Brasileira de Educação* v. 18, 53.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI. O caso português. In J. Barroso (Org.) *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI* (pp.129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005 a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005). Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção tendências e perspetivas, Inspeção -Geral da Educação Conferência Nacional 2007 *Melhoria da*

- Educação - desafios para a IGE*. Lisboa, 13 e 14 de Dezembro 2007. Recuperado em 25/09/2014 de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/cnige07\\_1\\_JoaoBarroso.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/cnige07_1_JoaoBarroso.pdf)
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751. Brasil. Campinas. Recuperado em 25/05/2012 de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1165901>.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Em J. Barroso (org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (org.) (2003). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- Barroso, J. e Carvalho, L. M. (2009). “La gestion de centros de enseñanza obligatoria em Portugal ». In: Joaquín Gairín Sallán (Coordinador). *La gestion de centros de enseñanza obligatoria en IberoAmerica*. Barcelona: RedAge (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Serie Informes, pp. 126-137. Recuperado em 7 de abril, 2014 <http://www.redage.org/files/adjuntos/readage.pdf>
- Barroso, J. (2000). “Autonomia da escola: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia”. In: J. A. Costa, A. Neto Mendes, & A. Ventura (orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa, Gradiva,
- Bennis, W. (1995). *A Invenção de uma vida: reflexões sobre liderança e mudanças*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bilhim, J. (2006) *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa, 5ªed., Lisboa.
- Bitencourt, C. C. (2001). *A Gestão de Competências Gerências – A contribuição da Aprendizagem Organizacional- Programa de Pós- Graduação em Administração*, Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (1999), O lugar da escola na política curricular atual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp. 157-190). Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cardona, P., & García Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona, Espanha: Eunsa, IESE
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cascão, F. (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento: um Estudo Exploratório de Inovação na Gestão das Pessoas*. Lisboa: Editora RH
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. de Sousa & C. N. Fino. *Escola sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Cavalcanti V. L.; Carpilovsky, M., Lund, M. & Lago, R. A. (2007). *Liderança e motivação*. Série Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: FGV
- Ceitel, M. (2010). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Sílabo
- Chiavenato, I. (1993) *Introdução a teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books.
- Chorão, F. (1992). *Cultura Organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Costa, E. (2009). Em torno da receção de um instrumento de regulação baseado no conhecimento — o que nos dizem os decisores político sobre o Programme for International Student Assessment (PISA)?, *Comunicação no X Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação — Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação.
- Costa, J.A, & Figueiredo, S. (2013). Quadros de Referência para o desempenho dos Líderes Escolares. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas los Educação*, 21 (79), 183-202.. Rio de Janeiro. Recuperado em 6 de Novembro, 2013, <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/02.pdf>.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crozier, M., Friedberg, E (1977) *E. L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.

- Day, C. (2003). O Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Recuperado em 9 de fevereiro, 2014  
<http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.
- Eurydice (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Recuperado 22 de março, 2014, [http://eacea. Ec.europa.eu /ressources /eurydice/ pdf/031dn/ 031 \\_bf \\_en.pdf](http://eacea. Ec.europa.eu /ressources /eurydice/ pdf/031dn/ 031 _bf _en.pdf).
- Fachada, O. (2014). Liderança. *A Prática da Liderança. A liderança na Prática*. Lisboa. edições Silabo.
- Federação Nacional da Educação. (2007). *Parecer ponderação curricular - 3/07/2012*. Recuperado em 18 de setembro, 2014, em  
<http://www.fne.pt/content/item/show/id/5329>
- Fleury, A. & Fleury, M. T. L. (2001) *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Formosinho, J.; Fernandes, A.; Machado, J.& Ferreira, H. (2010). *A Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia:Fundação Manuel Leão
- Formozinho, J. (2001). Escola e avaliação. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (p. 61). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guerra, I., C. (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e forma de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Hunter, J. C. (2006). *Como se tornar um líder servidor – Os princípios de liderança*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Asa.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. In *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Leithwood, K. A., et al. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola – instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, M. (1981). *Inquérito sociológico – Problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença
- Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud e M. Thurler (eal.As *mpetências Para Ensinar No Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.137-155). Porto Alegre: Artmed,.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 13-44). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ponte, J. P. (2006). Estudo de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Quinn, R. E. et al. (2003). *Competências Gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rego, A. e Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança*. (3ª Edição). Lisboa: RH
- Rego, A. (2000). *Justiça e Comportamentos de Cidadania nas Organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Richard C. & Jonathan G. (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership 2(2) 147-163*. Recuperado em 9 de setembro 2014.  
<http://lea.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/2/147>
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sammons, P., Hillman, J., e Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of schools effectiveness research*. London: OFSTED
- Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial. In *Revista de Educação*, 7 (1), 49-63.
- Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Recuperado em 25 de setembro, 2014 em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>
- Sarmiento, M. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Cadernos Pedagógicos, n.º 9. Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. In Fernando Diogo (Org.) e Manuel Jacinto Sarmiento, Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas. *Cadernos Pedagógicos*, 37. Porto: Edições Scholtes, P. R. (1999). *O Manual do líder: um guia para inspirar sua equipe e gerenciar o fluxo de trabalho no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Senge, P. (2002). *A quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Spencer, Signe M. & Spencer, Lyle M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 3 (1), 120-130.

- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Zarifian, P. (1996). *A gestão da e pela competência*. Rio de Janeiro, Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências, Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons

## **Referências normativas**

- Portaria n.º 266/2012, de 30 de Agosto - Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.
- Portaria n.º 265/2012 de 30 de Agosto de 2012 - Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e ciência
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação públicos pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de Setembro de 2009 - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos básico e Secundário

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de Dezembro - adaptação do SIADAP, em especial no que se refere à calendarização do procedimento de avaliação do desempenho e à sua compatibilização com o disposto no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), designadamente em matéria dos requisitos neles estabelecidos para a progressão na carreira.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro - Contrato de autonomia a estabelecer entre as escolas e a respetiva Direção regional de Educação, em regime da experiência pedagógica