

LIVRO DE ATAS

XI CONGRESSO
DA SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME I

coordenação
CARLOS SOUSA REIS
FERNANDO SÁ NEVES

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

LIVRO DE ATAS
DO
XI CONGRESSO DA SOCIEDADE
PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
2011

COORDENAÇÃO
DE
CARLOS SOUSA REIS E FERNANDO SÁ NEVES

VOLUME I

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

Título

Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Coordenação

Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

Coordenação Gráfica

Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves
António Pereira de Andrade Pissarra

Capa

Nuno André

Paginação

Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso | Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista | Romeu Freitas | Tiago Leiria

Assessoria na conversão de formatos

Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

Apoio

Alvaro Sanchez | Bruno Canastro | César Vaz | Ivan Gutierrez | João Fonseca | Joaquim Ricardo | Mialongi Mbabu | Paulo Almeida

Edição

Instituto Politécnico da Guarda

Impressão e acabamentos

Serviços de Artes Gráficas do IPG

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50

6300-559 Guarda

Portugal

www.ipg.pt

Depósito Legal

330247/11

ISBN

978-972-8681-35-7

Data

Dezembro 2011

Tiragem

800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

[32]

AS COMPETÊNCIAS DO DIRECTOR NAS ESCOLAS PARTICULARES: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E DOS DIRECTORES

Maria da Graça Marques Dias Machado¹ e Filipa Barreto de Seabra²

¹ Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto

² Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa

[Resumo] O Decreto-Lei nº75/2008 instituiu o cargo de director nas escolas públicas, embora sem impacto no ensino particular, onde a direcção já era exercida por um director. Este paradoxo em torno do ensino particular: “marginalizado” (Estêvão, 1998) pelos normativos, paralelamente ao reconhecimento do seu valor socioeducativo, ao torná-lo modelo de reformas conducentes a uma maior autonomia e eficácia das escolas, impunha uma avaliação do modus operandi dos directores das escolas privadas, cujas competências são desenvolvidas numa lógica de prestação de contas perante a clientela e de mercado (Estêvão, 1998), aproximando-se assim do que hoje se preconiza para a escola pública.

[Palavras-Chave] competências, director, ensino particular.

1. Introdução

No contexto educativo português, a recente mudança do modelo de gestão – simultaneamente mais participativo, mediante a abertura à comunidade, e unipessoal, pela criação do cargo de director – foi “no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director”, a quem se institui “um regime de avaliação e prestação de contas” (Ministério da Educação, Decreto-Lei nº75/2008).

No concernente ao ensino particular e cooperativo, este normativo não acrescentou nada de substancialmente novo, uma vez que a direcção daquelas escolas já é exercida por um gestor de topo, designado de director, o qual detém formalmente o poder e a competência para conduzir a organização escolar. Independentemente do contexto – público ou privado – as competências do director tornaram-se um tópico de eleição, estando os estudiosos da ciência organizacional convictos de que se está perante a chave da mudança nos sistemas educativos, no sentido de os tornar mais eficazes e aumentar os seus níveis de qualidade.

Tendo em conta a necessidade de contribuir para um maior conhecimento do tema, o nosso trabalho centrou-se nas competências do director no ensino particular, no sentido de perceber as representações dos docentes e dos próprios directores acerca das

competências necessárias para o desempenho desse cargo.

Os resultados obtidos convergem na assunção de que os directores das escolas privadas estão mais próximos do perfil de competências do director ideal, em virtude de exercerem uma gestão pedagógico-empresarial, sujeita à livre concorrência, que implica líderes mais dinâmicos e empreendedores com uma relação de profundidade com o tecido organizacional, baseada na colaboração e partilha de valores (Estêvão, 1998).

2. Enquadramento

2.1 Ensino Particular

O percurso do ensino privado português pautou-se por inúmeros avanços e recuos. Desde a publicação do seu estatuto (Decreto-Lei nº553/80) e a actualidade, constata-se uma profunda inalterabilidade, sinónimo de uma “política de abandono e algum desleixo” por parte do Estado (Estêvão, 1998). Em 2005, a LBSE, (Lei nº49/2005), ainda em vigor, sofreu alterações que em nada contribuíram para alterar o Estatuto do Ensino Particular e a sua relação com o Estado.

Deste modo, somos levados a concordar com Estêvão (1998 p. 27) “que, em Portugal, nunca houve propriamente um movimento reformador tendente à

concessão de autonomia às escolas, por parte da administração central. Todavia, as escolas privadas apresentam gergens de autonomia que podem propiciar o desabrochar de um projecto autonómico mais consistente, embora estejamos conscientes das dificuldades que a situação oficial de “autonomia de abandono e algum desleixo” suscita.

2.2 Autonomia

A autonomia traduz-se numa transferência de competências da Administração Central para as escolas, através da celebração de contratos de autonomia, dentro de determinados limites, e com possibilidade de alargamento, pela elaboração de um projecto educativo próprio, regulamento interno e plano anual de actividades – considerados pelos normativos como os verdadeiros instrumentos de autonomia. Pese embora a obsessão reguladora do Estado, a elevada legislação imposta às escolas não anula a possibilidade de serem produtoras de regras. Lima (1992, p. 169) sublinha este postulado, pois “a escola não será apenas um locus de reprodução, mas também um locus de produção”, acrescentando que mesmo que as escolas não arrisquem a produção de regras próprias e sigam os normativos da administração central, a sua aplicação pode sofrer rupturas, dando origem a “infidelidade normativa” face às regras impostas, que corresponde *grosso modo* às “autonomias clandestinas” de João Barroso (1998) - que defende uma autonomia escolar construída e não decretada, na medida em que ela deve ter em conta o carácter específico de cada escola, resultante das interações dos seus actores organizacionais.

2.3 Rankings

A inferioridade numérica, muito expressiva, no número de escolas particulares, comparativamente às públicas deu-nos o ensejo necessário para trazer à colação a problemática dos rankings, cuja publicação nos últimos anos tem credibilizado o ensino particular, através de uma crescente visibilidade alcançada nos lugares cimeiros e funcionando como um veículo de publicidade para o sector privado, muito empolgado pelos *media* e pela sociedade em geral (Matos et al, 2006).

3. Conceito(s) de competência

Por se tratar de um trabalho de investigação sobre as competências do director nas escolas particulares, onde se cruzam duas lógicas: a educacional, orientada para os resultados escolares, e a empresarial, norteadas pela produtividade/lucratividade – torna-se necessário identificar as características que consubstanciam o perfil de competências dos gestores de topo das organizações escolares particulares.

A introdução do conceito de *competência*, no contexto educativo, surge ligada à formação profissional (Ramos, 2001; Roldão, 2003), ao discurso da qualificação, que valoriza a aprendizagem contextualizada e em acção (Pacheco, 2005) e ao currículo por competências.

A *competência* acusa fragilidade conceptual, quando definida como uma súpula de saberes, saber-fazer e saber-ser, que a reduz a uma lista de comportamentos, sem a ver como um processo de saber agir e reagir em situações complexas, pela mobilização de conhecimentos e recursos (Le Bortef, 2004; Seabra, 2010).

É encarada como processo quando se traduz no “saber agir, saber mobilizar recursos, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades com visão estratégica (Fleury & Fleury, 2000).

Surge associada a conhecimento quando, numa visão sincrética, Perrenoud (2003) admite que não há competência sem conhecimento, embora considere plausível o inverso, isto é, que possa haver conhecimento sem competência.

Competência é também vista como combinação estruturada e dinâmica de diversos saberes, comportamentos, práticas, avaliação de recursos internos e externos ao sujeito (Legendre, 2008).

Hodiernamente, a *Competência* liga-se à competitividade por imbricar transversalmente na organização do trabalho, ao requerer trabalhadores com iniciativa, capacidade de inovação e colaboração, mediante a necessidade de se adaptarem a um trabalho em constante evolução. Deste modo, a competência alia-se à competitividade que espoleta a ingente aprendizagem ao longo da vida, consubstanciada por diferentes contextos formativos, adequados às

necessidades de cada um (Galvão, Reis & Oliveira, 2006).

Do ponto de vista da Teoria Geral da Administração – competências são qualidades que tornam alguém capaz de analisar uma situação problemática e apresentar soluções (Chiavenato, 2000). Este autor considera que tais competências devem ser duráveis e não descartáveis:

Conhecimento – manual de informações, conceitos, experiências e aprendizagens do director. Tendo em conta que o conhecimento muda à velocidade da inovação, o director deve actualizá-lo continuamente para criar mais valor para a organização e evitar que ela fique ultrapassada.

Perspectiva – capacidade de transformar a teoria em prática, de aplicar o conhecimento na análise das situações, na solução dos problemas e na condução da organização. É através da perspectiva que o director põe em acção os conceitos e ideias abstractas que estão na sua mente, visualizando oportunidades e propondo soluções criativas e inovadoras.

Atitude – representa o estilo pessoal de fazer as coisas acontecerem, a maneira de liderar, motivar, comunicar e envolve impulso e determinação de inovar, espírito empreendedor e inconformismo perante os problemas. É pela *atitude* que o director se transforma num agente de conservação/manutenção/inovação.

4. Liderança

“Dirigir em educação não é comandar. É um trabalho constante de terreno muito mais do que de altura” (Pelletier, 2008).

De facto, independentemente do contexto, público ou privado, a direcção/gestão das escolas, tradicionalmente associada ao conceito de chefia, começa a adoptar novas perspectivas, onde ganha protagonismo o conceito de *liderança*, concretizada pelo decreto-lei nº75/2008. Lê-se no seu preâmbulo que é necessário criar condições “para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes” personificadas num rosto dotado de autoridade para desenvolver o projecto educativo de escola: o director (Ministério da Educação, 2008).

De forma simples e axiomática, Southworth (1998, In. Pina, 2003, p. 48), identifica a gestão como “o fazer com que a escola caminhe”, ao passo que a liderança faz com que a escola caminhe “para algum lado”, isto é, num sentido, com uma determinada orientação.

Referindo-se às organizações em geral, Chiavenato (1999, p. 51) considera que, quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, é mais fácil contribuir para a eficácia organizacional. Ter visão também é fundamental nas novas organizações, devido ao facto de já não se controlarem pessoas por regras burocráticas e hierarquia de comando, mas sim pelo compromisso com a visão e os valores compartilhados.

Estes pressupostos imbricam na dicotomia Direcção por valores/ Direcção por Objectivos que sistematiza o modus operandi dos líderes das escolas privadas, cuja operacionalização de competências se move entre a direcção por objectivos (os resultados escolares) e a direcção por valores – ao pretender o desenvolvimento de uma cultura organizacional, pela identificação dos membros da organização com a sua visão (o para onde vamos?) e com a sua missão (qual a razão de ser? /para quê?), na promoção de uma resposta mais eficaz à mudança, o desenvolvimento profissional e os valores nos membros da organização (Garcia, 2002).

Deste modo, o director de escolas particulares enquadra-se no perfil do líder pós- convencional: aquele que focaliza pessoas, comunidade e valores como marcas distintivas, ao invés de um mero gestor do *status quo* organizacional (Garcia & Dolan, 1997).

5. Metodologia

Atendendo ao problema de investigação formulado e aos objectivos da pesquisa, desenvolvemos um estudo exploratório de descrição das percepções dos docentes e directores acerca das competências do gestor de topo das escolas privadas. Optámos por uma metodologia mista, isto é, quantitativa e qualitativa, conduzida num ambiente natural - o local onde os participantes trabalham - e tendo como estratégia basilar de recolha de dados o inquérito e a entrevista.

Sendo os docentes e directores de escolas particulares a população-alvo, utilizámos uma amostra de conveniência, constituída por 63 inquiridos a docentes e 4 entrevistas a directores do distrito do Porto. Para o tratamento dos dados recolhidos, utilizámos a análise estatística, através do programa SPSS, para os questionários, e de conteúdo categorial, para as entrevistas semi- estruturadas.

6. Resultados da Investigação

Os dados obtidos convergem na assunção de que os directores de escolas particulares estão mais próximos do perfil de competências do director ideal, em virtude de exercerem uma gestão simultaneamente pedagógica e empresarial, numa lógica de prestação de contas perante a clientela – posição sustentada por Estêvão (1998), quando refere que as escolas privadas reúnem condições que as aproximam mais do “ideal das escolas autónomas”, devido ao facto de possuírem direcções mais dinamizadoras, uma gestão com uma relação de profundidade com o tecido organizacional, bem como um sistema relacional fortemente enraizado na colaboração e partilha de valores (idem).

Decorrente desta conclusão geral, apresentamos a súmula das conclusões:

Assim, na categoria “Características pessoais e profissionais do director ideal”, o cruzamento de dados obtidos por questionário e por entrevista conduz-nos a uma posição análoga dos docentes e directores. Ambos consideram que não é relevante, para se ser director do ensino particular, o sexo e a idade. Também no item “Habilitações académicas” consideram que a licenciatura deve ser o requisito académico mínimo. Porém, no que respeita ao “nível de ensino onde o director exerceu a sua prática”, os docentes preferem o ensino secundário, ao passo que os directores entrevistados consideram que não se trata de um factor determinante no seu saber-fazer. Quanto aos “anos de serviço para se ser director”, é indiferente para ambos os actores educativos, considerados na nossa amostra, embora os directores ressalvem que a experiência e performance se adquirem necessariamente com alguns anos de trabalho, complementadas com formação especializada na área da gestão escolar ou empresarial,

sendo este item igualmente prezado pelos docentes.

Os dados apoiam a reflexão de Chiavenato (2004), quando defende que o director deve ter uma formação ampla e variada que lhe permita ser um *agente da mudança e da transformação*, levando a escola a novos rumos, processos, objectivos e não um mero gestor do quotidiano. Por outro lado, e paralelamente a esta formação pluridimensional, Katz (1995) defende que o desempenho de um gestor de topo necessita da combinação de habilidades técnicas, humanas e conceptuais, as quais não se subordinam impreterivelmente à idade, sexo ou anos de experiência – o que nos leva a crer que a opinião dos docentes e directores da nossa amostra sobre esta matéria segue, no essencial, a tendência da literatura consultada.

No que se refere às “competências do director”, a elevada concordância encontrada nos resultados dos questionários aponta no sentido de uma forte consensualidade dos docentes em torno das competências do director ideal, no ensino particular, corroborada pelos baixos desvios-padrão nos itens desta categoria e que nos leva a crer que a opinião dos docentes a este respeito está bem consolidada, a avaliar pelo consenso total obtido no item “capacidade de trabalhar em equipa” e consenso alto ou moderado/alto nas capacidades de “comunicação”, “intelectual”, “empreendedorismo”, “criatividade/ inovação” e “gestão de recursos humanos”.

As entrevistas aos directores permitiram-nos aprofundar as percepções relativas às competências distintivas de um bom director de escolas privadas. De uma forma geral, os entrevistados dão grande relevo às competências administrativas, pedagógicas, empresariais, éticas e de personalidade, geradoras do bem-estar de todos os actores organizacionais. Quando questionados sobre o tipo de liderança que o director deve adoptar, as respostas foram diversificadas, repartindo-se por uma liderança de excelência que visa prestar um serviço de excelência, alicerçado na transparência, isenção e que se impõe pelo exemplo; uma liderança horizontal, de proximidade e não de altura, identificável com um líder democrático e visionário, isto é, que vê ou antevê o futuro que deseja para a organização que

dirige. No que respeita aos demais itens desta categoria, nota-se uma assinalável convergência com os docentes, uma vez que os directores também enaltecem o trabalho em equipa, conducente à partilha de saberes, valores e, consequentemente, à produtividade e eficácia; prezam a criatividade, inovação e empreendedorismo, considerados pilares fundamentais para garantir a vanguarda no universo competitivo das organizações actuais, através de uma gestão dos activos humanos, pautada pela comunicação do que se visa alcançar, para quê, como, para que cada um saiba rentabilizar-se. Porém, no que concerne à gestão de recursos materiais, os docentes revelaram um consenso moderado/baixo, com um elevado desvio-padrão (0,73), contra a posição assumida pelos directores, que lhe atribuem importância crucial no planeamento criterioso de custos e investimentos, presentes e futuros. Este diferente posicionamento poderá dever-se, em nosso entender, ao facto de os docentes não terem a seu cargo a rendibilização dos recursos materiais que, para um bom director, fazem parte de um faseamento de custos e investimentos, numa dimensão empresarial que vai para além de simples gestor.

O cruzamento destes resultados remete-nos para uma enorme versatilidade de competências a observar no director de escolas particulares, combinando, de forma dinâmica, competências pessoais, pedagógicas e empresariais que vão ao encontro da visão actual da TGA de que o grande desafio do director é definir estratégias, efectuar diagnósticos de situações, gerir recursos, planear a sua aplicação e resolver problemas com base na inovação e competitividade (Chiavenato, 2004). Trata-se de “competências duráveis” que se enquadram na proposta de Legendre (2008), isto é, uma combinação estruturada e dinâmica de diversos saberes, comportamentos, práticas, avaliação de recursos internos e externos ao sujeito, numa reconstrução permanente com vista a uma responsividade criativa e adequada aos objectivos almejados por cada contexto. É um director que adopta uma liderança de proximidade, típica do líder pós-convencional, que não se limita a ser um gestor do status quo, mas um visionário (Billim, 2007). É um líder forte, sem ser autoritário, uma vez que a sua autoridade releva das suas características pessoais e profissionais que todos lhe reconhecem,

nomeadamente a visão, ambição, valores partilhados, responsabilidade, transparência e relação horizontal e não de altura com os seus subordinados - perspectiva da Direcção por Valores, subscrita por Garcia e Dolan (1997), que combina valores com pessoas e concebe “a pessoa como um fim”, perfeitamente condizente com os líderes pós-convencionais (Garcia, 2001) que actuam de forma transformadora para dar sentido à sua vida e à dos outros. De igual forma, Chiavenato (1999) considera que a eficácia de uma organização é mais fácil de alcançar quando todos os actores conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, levando a um compromisso com a visão e os valores partilhados.

Na categoria “Conhecimentos e informação relevante e actualizada do director”, observou-se uma grande concordância de resultados entre os docentes, com valores superiores a 4,7 e desvios-padrão reveladores de consenso alto nos itens “Construção/Conhecimento do Projecto Curricular de escola/agrupamento” e “Construção/Conhecimento do Regulamento Interno”, e consenso moderado/alto nos restantes, exceptuando o item que se referia ao “Conhecimento do meio escolar” por parte do director que acusou menor consenso (DP = 0,55). Estes resultados sugerem uma elevada concordância entre os docentes inquiridos, evidenciando serem favoráveis a que os directores conheçam bem e se empenhem na idealização, construção e acompanhamento dos documentos e projectos que orientam e enformam a vida da escola.

Os dados obtidos mediante entrevista permitiram aprofundar as reflexões feitas com base no questionário. Assim, na categoria, “Conhecimentos e informação actualizada que, idealmente, o director deve ter”, os entrevistados reconheceram ser absolutamente necessário para a instituição que o director esteja ao corrente do que se passa dentro da escola e da sua envolvente, pois uma instituição é um ecossistema que interage interior e exteriormente. Na categoria “Tipo de envolvimento na construção e acompanhamento dos documentos de referência da escola”, os entrevistados também pensam que o director se deve empenhar na construção desses documentos, não como futor, mas como líder que delega responsabilidades e coordena as equipas. Os directores

demonstraram uma total concordância em relação ao conhecimento do Projecto Educativo e demais projectos, dado que corporizam a identidade e imagem da instituição.

As percepções aventadas por docentes e directores apoiam a argumentação de Perrenoud (2008) quando refere que a competência de alguém, e neste caso de um director, implica ter conhecimento e capacidades, admitindo até que não há competência sem conhecimento. Transportando esta reflexão para a nossa análise, parece-nos plausível considerar que para ser competente, o director deve ter conhecimento actualizado de todos os projectos da escola que dirige e zelar pela sua consecução, pois é ele o primeiro e último responsável de tudo o que acontece e dos resultados obtidos.

Passando à categoria “Funções/papéis do director”, constata-se uma convergência de posições dos docentes e directores no que concerne ao papel de gestor pedagógico, empresarial e de construtor de consensos, mas existe alguma discrepância na concepção do director como executor de poderes previstos na Lei: os docentes não dão tanto realce à função do director como supervisor dos poderes que o Ministério da Educação lhe confere, com um consenso moderado/baixo (DP = 0,71), diferentemente dos directores entrevistados que afixam um necessário entrosamento entre as metas pedagógico - empresariais e os normativos emanados pela tutela, uma vez que nenhuma instituição está acima da lei. Os dados recolhidos por entrevista deram mais consistência à percepção que os directores têm sobre as suas funções/papéis. No que concerne à categoria D2 “Funções dos directores ao nível de gestores empresariais/pedagógicos”, as respostas avançadas vão no sentido de que os directores de escolas particulares têm de ter sempre presente que a viabilidade de um projecto educativo baseia-se na interdependência entre a boa gestão pedagógica e empresarial, sujeita à lei da oferta e da procura. No que à “Construção de consensos” diz respeito, os entrevistados consideram que, pela posição que ocupam, devem fomentar uma cultura de participação e responsabilização colectiva.

Os dados obtidos relativamente às funções/papéis do director, na óptica dos docentes e dos directores, apoiam a argumentação de Mintzberg (1973) que identifica três categorias

de papéis/funções de um director: interpessoais (construtor de consensos); informacionais (intercâmbio de informações do director com outras pessoas, dentro e fora da organização) e decisórias (sempre que o director tem de fazer opções, usando as suas habilidades humanas e conceptuais). Esta reflexão é corroborada por Pelletier (2008) para quem o director é muito mais que um supervisor de pessoas ou gestor de recursos; o seu papel não reside tanto na manutenção do status quo organizacional, mas na inovação, isto é, ter ideias novas ou aplicar ideias de outrem de forma original (Sarkar, 2010). Fullan (2003) também faz notar o interesse da influência mútua entre a liderança empresarial e as escolas, podendo estas aprender com o exemplo das empresas inovadoras que apresentam resultados. Este postulado é seguido no ensino particular, que resulta de um mercado, em que cada estabelecimento de ensino deve encontrar a sua clientela e responder à procura de uma comunidade concreta (Estêvão, 1998).

No concernente à categoria “Relação entre director/docentes e gestão intermédia”, as posições convergem na assunção de que essa relação se deve pautar por um acervo de habilidades humanas, ancoradas no diálogo construtivo que conduza a uma cultura de justiça, trabalho colaborativo e participação. Os resultados obtidos pelas entrevistas aos directores indiciam que a relação ideal entre o director/docentes e gestão intermédia radica na confiança e respeito mútuos, envolvendo uma atitude dialogante, de forma a conseguir a cooperação e participação de todos os actores. Estes resultados são apoiados pela posição de Chiavenato (1999), ao sustentar que quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, é mais fácil contribuir para a eficácia organizacional, uma vez que já não se controlam pessoas por regras burocráticas e hierarquia de comando, mas sim, pelo compromisso com a visão e os valores compartilhados. De igual modo, Garcia e Dolan (1997) defendem este tipo de relação como sendo o epicentro da direcção por valores, que combina pessoas, valores e diálogo, numa visão estratégica para onde deve ir a organização no futuro e comprometendo as pessoas com um rendimento profissional de qualidade.

As entrevistas permitiram-nos aprofundar outros conceitos que gravitam em torno da noção de competência do director, nomeadamente a problemática da autonomia, rankings, prestação de contas, cortes ao financiamento das escolas privadas e possíveis ilações a retirar do modelo de gestão das escolas privadas para as públicas. Seguidamente, discutimos os resultados que este estudo indicia nestas categorias.

Intuímos ser oportuno compreender as percepções dos directores relativas às vantagens e/ou desvantagens da autonomia. A convergência dos entrevistados sobre esta matéria consiste na visão da autonomia como uma construção que resulta da acção concreta dos agentes educativos e que nunca é demais para o bem-fazer, isto é, a qualidade. Será sempre uma mais-valia ao serviço da construção colectiva de um bem comum que exige a responsabilidade de correr riscos; uma ferramenta, cuja eficácia depende do uso que dela se faz. Esta percepção dos entrevistados é sustentada pela literatura, nomeadamente por Lima (1992, ao considerar que as escolas não são apenas “locus de reprodução”, mas também de “produção” de regras de funcionamento, através de janelas informais que apelida de “infidelidades normativas”. Os resultados nesta categoria apoiam as reflexões de Estêvão (1998) que, tendo em conta a especificidade das escolas privadas e do seu estatuto, conclui que estas organizações educativas estão mais predispostas e preparadas para a implementação de um modelo de autonomia institucional que as escolas públicas, salientando que caso o processo de autonomia venha a assumir uma lógica de mercado, procurar-se-ão soluções privadas para os problemas públicos de educação. A assunção deste pressuposto funda-se no facto de este autor reconhecer especificidades nas escolas privadas, capazes de rasgarem margens autonómicas, mormente, a sua menor complexidade organizacional, a existência de um centro de decisão mais localizado, um controlo mais personalizado e directo e um estilo de liderança mais orientado para a realização de metas académicas e menos burocratizado, por assentar numa legitimação tradicional de autoridade.

Quando entrevistados sobre o valor que atribuem aos rankings e à prestação de contas no ensino privado, os directores

problematizam o valor dos rankings pelo seu olhar externo, desconhecendo do pulsar interior da escola, mas não os ignoram, pois sabem que podem ser um excelente instrumento de marketing e um estímulo à qualidade do ensino, para além de uma forma de prestação de contas à clientela e à tutela. Estes dados corroboram a reflexão de Mendes, Costa e Ventura (2003), ao advertirem que a introdução dos rankings no nosso país nasceu por iniciativa da sociedade civil e do mercado, impulsionada por importantes *media* de comunicação social, como uma necessidade de prestação de contas e transparência. Estes autores põem em causa a leitura simplista dos rankings, ao estabelecerem uma relação de causa-efeito entre os “bons professores/boas escolas”, embora Matos et al. (2006) reconheçam que é difícil ficar indiferente a uma lista ordenada baseada em factos – as classificações dos exames – acabando por considerá-los uma peça de informação útil para as escolas se situarem e compararem, nos aspectos comparáveis.

Face às recentes medidas governamentais que conduziram ao corte do financiamento do ensino privado, por parte do estado, considerámos pertinente indagar qual o impacto dessas medidas na gestão financeira das escolas privadas. As percepções recolhidas carecem de total unicidade, dado que há vários graus de dependência financeira do estado, por parte das escolas privadas. No entanto, globalmente, os directores entrevistados referiram que se deve caminhar para a autonomia financeira, uma vez que as instituições privadas devem ser capazes de levar a cabo os seus projectos empresariais, sem o apoio financeiro do estado e no respeito pela lei da concorrência.

As maiores vantagens apontadas pelos directores à gestão de uma escola privada prendem-se com uma maior liberdade e autonomia de acção, que se traduzem no cumprimento mais ágil dos objectivos pedagógicos, nomeadamente: a contratação de pessoal docente, auxiliar, administrativo, baseada no mérito e capacidades; maior estabilidade do corpo docente; cumprimento dos programas; menor absentismo e quase ausência de casos disciplinares; maior exigência no trabalho individual e acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e maior envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus filhos.

O grande inconveniente reside na gestão financeira, uma vez que a escola privada fornece um serviço pago contra a gratuidade do ensino público, que nem todos os pais podem pagar, e os riscos inerentes a qualquer projecto empresarial, cujo sucesso advém do cumprimento de metas pedagógico - educativas e da prestação de contas permanente.

Estes resultados vão ao encontro da reflexão de Estêvão (1998), quando defende que a gestão das escolas privadas segue a lógica de prestação de contas perante a clientela e um estilo de liderança mais orientado para a realização de metas académicas, numa interacção clara e necessária entre sucesso educativo e empresarial.

Perguntados sobre as possíveis ilações formativas a retirar para as escolas públicas, os entrevistados não arriscaram uma transposição mimética do modelo de gestão das escolas privadas para as públicas, fundamentalmente, por considerarem que este modelo de gestão não é replicável no ensino público, enquanto aquelas escolas forem organizações políticas, com pouca vocação para uma autonomia responsável, sem lógica empresarial e, sobretudo, sem a responsabilização dos seus dirigentes, através de uma consequente prestação de contas.

7. Conclusão

O estudo revelou uma forte consensualidade nas concepções dos docentes e directores acerca das competências do director ideal, nas várias categorias de análise, o que nos leva a crer que, na percepção destes dois actores educativos, os directores de escolas particulares aproximam-se mais do perfil de competências do director ideal.

Em suma, este trabalho teve o mérito de contribuir para uma compreensão mais alargada das competências dos directores de escolas particulares e da articulação entre pedagogia, humanismo e economia como uma sustentável abordagem socioeducativa. Aumentou, também, a compreensão da importância da formação especializada em gestão, por parte do líder de topo de uma organização escolar, acrescentando-a às suas características pessoais, habilidades e competências técnico-profissionais,

que revertem em processos de construção, desenvolvimento e avaliação de políticas, modelos e estratégias para estas escolas. Esta constatação faz assomar a ideia de que a réplica de modelos de gestão que harmonizam recursos humanos e materiais, com base nos valores partilhados e visão estratégica (o para onde vamos e porquê), poderá redundar num contributo válido para a melhoria da qualidade da educação, pública ou privada.

8. Referências Bibliográficas

Barroso, J. (1998). Da autonomia decretada à autonomia construída. *A territorialização das políticas educativas*. Universidade do Minho.

Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional*. Lisboa: ISCP.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Campus Editora.

Chiavenato, I. (2000). *Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Edição Pedagógica e Universitária.

Chiavenato, I. (2001). *Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, vol. 1.

Costa, J. ; Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

Fleury, M. & Fleury, A. (2000). *Em busca da competência*. Obtido em 09 de 11 de 2010, de Comunicação apresentada no 1º EnEO – 1º Encontro de Estudos Organizacionais-Curitiba: http://www.anpad.org.br/evento.php?cod_evento_edicao=15

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA

Galvão, C. Reis; P.; Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em Ciências: Sugestões para professores do ensino básico e secundário*. Porto: Edições ASA.

García, S. & Dolan, S. (1997). *La dirección por valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.

Gracia, S. (2001). *El valor del líder postconvencional: la gestión del miedo*. Obtido em 11 de 02 de 2011, de Liderando com emoción: www.managementbyvalues.com/docs/Liderandoemocion.pdf.

García, S. (2002). *La dirección por valores (DpV) como herramienta de liderazgo postconvencional*. Obtido em 22 de 01 de 2011, de Management español: los mejores textos: <http://www.managementbyvalues.com/docs/dpv.pdf>.

Le Bortef, G. (2004). *Construir as competências individuais e colectivas: respostas a 80 questões*. Porto: Edições ASA.

Legendre, M. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de mode ou de moteur de changements en profondeur ? In F. A. G. (dir.), *Compétences et contenus – les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal 1974-1988*. Braga: Universidade do Minho.

Matos et al. (2006). *Reflexões sobre os rankings do secundário*. Associação Portuguesa de Investigação Operacional, 26. 1-21.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Nova York: Harper&Row.

Pacheco, J. (2005). *Descentralizar discurso curricular das competências*. Revista de Estudos Curriculares, 3(1), pp. 65-92.

Pelletier, G. (2008). *Revue Suisse Enjeux Pédagogiques*.

Perrenoud, P. (2008). *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e da luta contra as desigualdades*. Porto: ASA.

Pina, A. (2003). *Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.

Ramos, M. (2004). *Trabalho, Cultura e Competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser*. Teias, 5(9/10), pp. 1-13.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Sarkar, S. (2010). *Empreendedorismo e Inovação*. Lisboa: Escolar Editora.

Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento).

[34]

ÉTICA E ESPIRITUALIDADE: CONTRIBUTOS PARA A LIDERANÇA COMPETENTE E EFICÁCIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS¹

Sílvia Carvalho¹ e António V. Bento²

¹ Mestranda em administração Educacional, Universidade da Madeira

² Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira

[Resumo] A vivência da pós-modernidade, caracterizada por imprevisibilidades, descontinuidade e ritmo acelerado, tem conduzido o homem globalizado a sentimentos de desajustamento e inadequação permanentes com repercussões a nível existencial. Perante um espaço e tempo histórico onde impera um individualismo narcísico próprio de uma sociedade consumista, egoísta e alheia à noção de Bem Comum, assiste-se a um (re)pensar e (re)valorizar as questões da ética e da espiritualidade que, em oposição às noções de produtividade e competitividade, emergem como garante de uma acção humana que se pretende, autêntica e, por isso mesmo, eficaz e repleta de sentido e significação. Assim, assumindo-se a ética e espiritualidade como formas de renovação, por excelência, da cultura pós-moderna e como formas de vivificação da interioridade humana, este trabalho de investigação, de natureza qualitativa, pretende assumir-se como um contributo efectivo para a compreensão das representações que têm os líderes escolares acerca da ética e da espiritualidade e das relações/implicações que essas mesmas representações assumem no exercício da liderança competente e na eficácia das organizações educativas. A pertinência do presente estudo decorre assim do facto de as organizações educativas serem organizações que traduzem valores, estão

1. INTRODUÇÃO

A abertura dos mundos social e organizacional ao (re)valorizar e revitalizar o diálogo com a ética e a espiritualidade reitera a pertinência de se estudar a presente temática no contexto da liderança nas organizações educativas uma vez que para inverter a falta de sentido existencial e contribuir para uma acção eficaz no tratamento dos dilemas educativos requerem-se, de acordo com os referenciais teóricos, competências éticas e espirituais ancoradas em princípios inabaláveis e que, por isso mesmo, perdurem.

Ao desencadear um processo de rememoração e reflexão nos líderes sobre as suas representações acerca da ética e da espiritualidade e das suas formas de pensar e agir espera-se vir a concorrer para uma maior tomada de consciência daquilo que se é e daquilo que se pode vir a ser, contribuindo para o propiciar de uma vivência pessoal, social e profissional que se requer repleta de significação e sentido existencial. Em suma, pretende-se contribuir para “tentar elevar a qualidade da sua prática, tornando mais claras, aos que nela participam, as implicações reais da ética que subscrevem” (Taylor, 2009, p.80).

Ao se centrar o estudo no Homem e na sua liderança torna-se evidente que este exercício não se restringe apenas a “uma questão técnica mas apresenta também uma tonalidade moral que aponta para o que deve ser e para a necessidade de justificar a maneira como algo é obtido ou gerido” (Estevão, 2004, p. 74). Assim, o presente trabalho investigativo visa contribuir para a compreensão das representações da Ética e da Espiritualidade na promoção de uma liderança competente e consequentemente de um desempenho eficaz das organizações educativas.

Ética e espiritualidade ao constituírem duas zonas “pouco iluminadas na organização escolar” (Guerra, 2002b, p. 16), resultado da investigação realizada por Lennik e Kiel (2009), ressaltam porém como aquela *coisa a mais* que se assume essencial e diferenciadora tanto no êxito pessoal como organizacional. Neste sentido, impõe-se perceber que noções e certezas têm os líderes escolares acerca de si, do mundo e das organizações educativas onde se encontram inseridos tendo por base as suas crenças e convicções. Esta demanda, remete-nos para o mundo das representações internas, local gerador segundo Gómez (2005) de “um sentimento de certeza acerca de