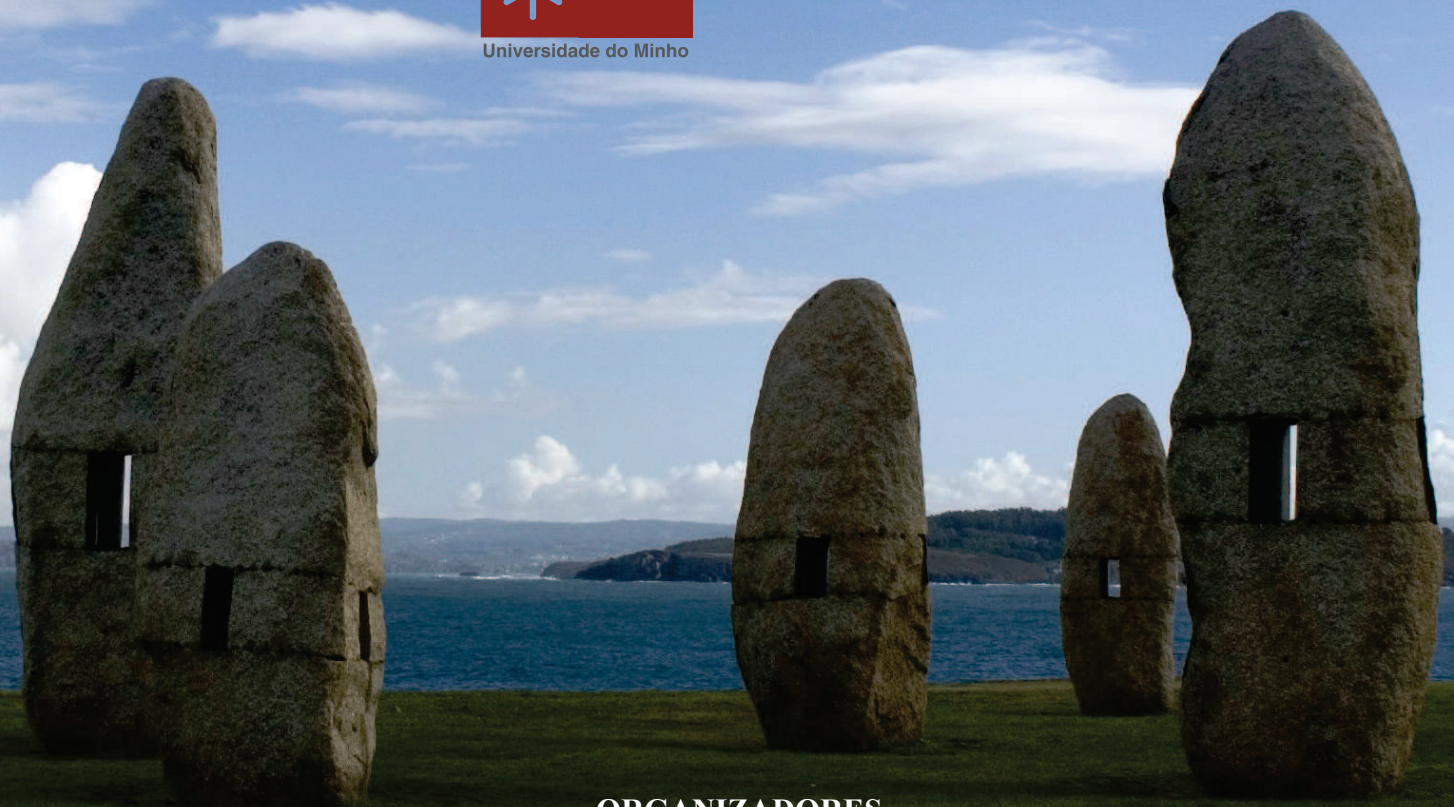


# XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

[www.udc.es/congresos/psicopedagogia](http://www.udc.es/congresos/psicopedagogia)

**SEDE:** Facultade de Ciencias da  
Educación Campus de Elviña  
Universidade da Coruña

**DATA:** 7, 8 e 9 de setembro de 2011



## ORGANIZADORES

**Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,  
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida**

## IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DIRECTOR NO ENSINO PARTICULAR: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E DOS DIRECTORES

Maria da Graça Marques Dias Machado  
Universidade Portucalense, Porto, Portugal  
machadogd@gmail.com

Filipa Barreto de Seabra  
Universidade Aberta, Lisboa, Portugal  
fseabra@univ-ab.pt

### Resumo:

Qualquer profissional que na sua empresa/organização é promovido ao nível de director, tem de saber planear, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos, a fim de alcançar objectivos organizacionais (Chiavenato, 2004). Por analogia com o mundo das organizações em geral, o director de uma organização escolar privada é o responsável pelo trabalho dos vários actores a ele subordinados, devendo 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; *um agente educativo*, cujas orientações moldam os comportamentos e atitudes das pessoas; *um agente cultural*, com um estilo próprio capaz de modificar a cultura organizacional (idem).

**Palavras-Chave:** formação, director, ensino particular.

### 1.Introdução

A presente comunicação apresenta parcialmente os resultados de um estudo exploratório que objectivava apreender as percepções e opiniões dos docentes e directores de escolas particulares do distrito do Porto relativamente às competências do director ideal, de onde destacamos a importância atribuída à formação deste agente educativo. A amostra é constituída por 63 docentes que responderam a um questionário e quatro directores, aos quais foi realizada uma entrevista semi-estruturada, que foram objecto de tratamento estatístico e análise de conteúdo categorial, respectivamente.

Os resultados obtidos convergem na assunção de que, dado operarem numa lógica educacional e empresarial, é fundamental que os directores de escolas particulares possuam uma formação especializada em gestão e conhecimento/informação actualizados, que lhes permitam desenvolver competências numa lógica de prestação de contas perante a clientela (Estêvão, 1998) e resolver problemas com base na inovação e competitividade.

## 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 germens 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 Conceito (s) de competência

Por se tratar de um trabalho de investigação sobre a importância da formação 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. Uma das condições para cumprir este desiderato é desenvolver um conjunto de *habilidades* que abordamos no ponto seguinte.

### 2.3. Habilidades do Director

Durante a década de 1970, nos trabalhos de Bloom e Mager, a noção de skill/habilidade surge ligada à visão comportamentalista de *competência*, representando esta um patamar de complexidade maior do que a de *habilidade* (Roldão, 2003). Rychen & Salganik (2000) diferenciam os conceitos de *competência*, conhecimento e habilidade (skill), hierarquizando-os com base na complexidade de processos que envolvem. Para estes autores, a *competência* refere-se à capacidade de responder a desafios de elevado nível de complexidade; o *conhecimento* concerne um corpus de informação adquirido e compreendido pelo estudo, investigação ou experiência; o termo *habilidade* (skill) releva da “capacidade de usar o conhecimento com relativa facilidade para desempenhar tarefas simples” (idem, p.8).

Na área da educação, a *habilidade* é o Saber-fazer, a capacidade de fazer algo como ler, interpretar, calcular ou classificar (Le Bortef, 2004; Perrenoud, 2008). Advogam estes autores que *competência* é a capacidade de mobilizarmos *habilidades* (Saber-fazer), *conhecimento* (saber) e atitudes (Saber-ser) para solucionar determinadas situações-problema.

Em *Skills of an Effective Administrator*, Katz (1995, pp. 33-42) definiu três habilidades necessárias ao desempenho do cargo de um gestor de topo:

*Habilidades Técnicas* – que estão relacionadas com o fazer e consistem no uso de conhecimentos, métodos, técnicas e equipamentos para realizar tarefas, mediante a experiência profissional;

*Habilidades Humanas* – que dizem respeito à capacidade de trabalhar com pessoas em equipa, envolvendo a capacidade de comunicar, motivar, coordenar, liderar e resolver conflitos pessoais ou grupais de forma a conseguir a cooperação e participação de todos os actores.

*Habilidades Conceptuais* – que são capacidades cognitivas para, ao nível das ideias e conceitos abstractos, diagnosticar situações e formular soluções criativas.

São estas habilidades que possibilitam planear o futuro, interpretar a missão, alargar a visão e ver oportunidades onde os outros só vêem dificuldades. Optando por uma visão menos “técnica” e/ ou compartimentada, Hersey e Blanchard (1976, p.7, In Chiavenato, 2004, p. 3) consideram importante a combinação destas habilidades, tendo em conta que, quanto mais alto é o nível a que se sobe numa organização, mais aumenta a necessidade de habilidades conceptuais, sendo elas que permitem desenvolver a capacidade de pensar e/ou definir situações complexas, diagnosticar/propor soluções e inovações consistentes e consequentes na organização. Os níveis intermédios e inferiores requerem a habilidade humana dos gestores e a habilidade técnica dos superiores para lidar com problemas de relacionamento interpessoal e operacional do dia-a-dia. As habilidades técnicas, humanas e conceptuais imprescindíveis ao líder máximo de uma organização requerem o desempenho de *papéis* – assunto que debatemos seguidamente.

#### **2.4 Papéis do Director**

Enquanto gestor de topo, líder máximo de uma organização e, neste caso, de uma escola particular, o director não se coaduna com o formato minimalista de papel único mas, por inerência de funções, a vários papéis. Segundo a teoria dos papéis, o indivíduo é simultaneamente um produto da sociedade e um indivíduo que contribui para essa mesma sociedade (Neto, 1998, p. 99). Efectivamente, numa organização, todas as pessoas desempenham determinado papel, materializado por um conjunto de actividades e comportamentos que lhe são solicitados, mediante a posição que nela ocupam (Fachada, 2006, p. 427).

Mintzberg (1973, pp. 92-93) identifica dez papéis do director, distribuídos por três categorias:

*Papéis interpessoais* – que dizem respeito à forma como o director interage e se relaciona com as pessoas, influenciando os seus subordinados em função das suas habilidades humanas, isto é, situando-se ao nível intermédio e agindo como gestor;

*Papéis informacionais* – têm a ver com o intercâmbio de informações do director com outras pessoas, dentro e fora da organização, construindo uma rede de contactos agilizadores de parcerias e entendimentos;

*Papéis decisórios* – decorrem de situações em que o director tem de fazer opções ou escolhas, mediante o uso das suas qualidades humanas e conceptuais, agindo simultaneamente como líder máximo e intermédio. É através destes papéis que o director mostra a sua performatividade, pela utilização da informação nas suas decisões.

Numa época de mudança célere, incerteza e imprevisibilidade, o papel do director não reside tanto na manutenção do status quo organizacional, mas na inovação. Segundo Sarkar (2010, p. 141), a inovação

pressupõe ter uma nova ideia ou, então, aplicar as ideias de outras pessoas de forma nova, original, com eficácia.

## 2.5 Liderança

À semelhança do que se passa no ensino público, o director das escolas particulares é, por inerência de funções, um gestor com responsabilidades em assegurar que as inovações produzidas são eficazes e as rotinas de funcionamento proficientes. Longe vão os tempos em que o director/ gestor de uma escola exercia a sua autoridade à margem de qualquer contestação. Hoje, as escolas não são torres de marfim e o que acontece internamente tem de responder às exigências sociais (Silva, 2007, p. 8). Por esse motivo, as escolas de hoje, e sobretudo as particulares, são *radiografadas* ao nível dos serviços que prestam e da qualidade dos mesmos. Face à exigência das famílias e comunidade em geral, a gestão escolar não pode ser um exercício rotineiro e burocrático, sob pena de asfixiar e comprometer o sucesso e até a sobrevivência das instituições (*idem*).

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. Efectivamente, 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).

### 3. 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 inquéritos 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 que nos permitiu aceder ao grau de concordância e consenso, mediante a média e desvio-padrão, e de conteúdo categorial, para as entrevistas semi-estruturadas.

O questionário aplicado foi adaptado a partir do que fora desenvolvido por Maria José Pires (2011), no âmbito da sua dissertação de mestrado. No sentido de complementar os dados obtidos pelo questionário, elaborámos um guião para uma entrevista semi-estruturada, constituído por perguntas relativas às percepções e opiniões dos directores de escolas particulares no que concerne ao perfil ideal para o exercício do cargo, competências, conhecimentos, funções/papéis e relação com os docentes e gestão intermédia.

#### 3.1 Amostra

Os 63 docentes que responderam ao inquérito são maioritariamente do sexo feminino (85,7%) e das faixas etárias entre os 25 – 29 (33,3%) e 30 – 39 anos (42,9%). A esmagadora maioria possui como grau académico a licenciatura (61,9%), seguida de pós -graduação (28,6%) e mestrado (9,5%). A categoria profissional da maioria dos inquiridos é a de professor contratado (71,4%). Todos os respondentes trabalham numa escola privada, onde o gestor de topo é um director (52,4%) ou uma directora (47,6%). A maioria dos docentes lecciona o 3º ciclo do Ensino Básico (23,8%) ou o Ensino Secundário (19%). Os anos de serviço docente situam-se entre os 6 e 10 anos (42,9%) e de 0 a 5 anos (38%). De uma forma expressiva, 42,9% dos inquiridos não desempenha cargos na escola e 28,6% é director de turma. Os demais cargos têm menos expressão, embora não se deva descurar o facto de essas escolas terem menor dimensão que os agrupamentos e mega-agrupamentos das escolas públicas.

Os quatro entrevistados são directores de escolas particulares do distrito do Porto, com as seguintes características pessoais e profissionais:

D1	Idade: 54 anos Sexo: Masculino Nº de anos de serviço: 34/21 como director Grau académico: Pós-graduação Entrevista realizada a: 08.02.2011
D2	Idade: 52 anos Sexo: Feminino Nº de anos de serviço: 32/ 24 como directora

---

	Grau académico: Licenciatura
	Entrevista realizada a: 15.02.2011
D3	Idade: 34 anos Sexo: Masculino Nº de anos de serviço: 11/6 como director Grau académico: Licenciatura
	Entrevista realizada a: 20.02.2011
D4	Idade: 46 anos Sexo: Feminino Nº de anos de serviço: 25/10 como directora Grau académico: Pós-graduação
	Entrevista realizada a: 22.02.2011

---

Quadro nº1 - Características pessoais e profissionais dos entrevistados

#### 4. 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 performatividade 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, conseqüentemente, 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, competência 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.

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 fautor, 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, o qual resulta de *formação especializada*.

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.

Na 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 “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 e 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.

## 5. 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, *ao qual se exige uma formação ampla e variada*.

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.

## 6. Referências Bibliográficas

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

- García, S. (2001). *El valor del líder postconvencional: la gestión del miedo*. Obtido em 11 de 02 de 2011, de Liderando com emoción: [www.managenetbyvalues.com/docs/Liderandoemocion.pdf](http://www.managenetbyvalues.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 espanõl: los mejores textos: <http://www.managenetbyvalues.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.
- 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).