

Eixo 1 – Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação

OS ESPAÇOS NO QUOTIDIANO DO GESTOR ESCOLAR EM PORTUGAL:

DIZ-ME ONDE ANDAS, DIR-TE-EI QUE LÍDER ÉS !

Jorge Adelino Costa

jcosta@ua.pt

Sylvie Marinho

sylvie.marinho@ua.pt

Universidade de Aveiro

Fundação para a Ciência e a Tecnologia¹

Portugal

Resumo: Esta investigação pretende analisar o quotidiano do gestor escolar, especificamente a distribuição de tempo diário pelos diferentes espaços, internos e externos à escola. Com recurso a um questionário, preenchido por 90 diretores, observou-se a inexistência de diferenças significativas na distribuição do tempo em função do género, da habilitação específica para as funções, da experiência profissional e do tipo de escola. A atividade do diretor, centralizada no gabinete da direção e em espaços de administração, remete para um maior enfoque na organização e gestão de recursos e na prestação de contas do que nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: gestor escolar; liderança educacional; espaços de gestão

INTRODUÇÃO

São conhecidos, no âmbito da investigação em administração educacional, os estudos que apontam para a existência de uma relação positiva entre, por um lado, a qualidade da liderança escolar e, por outro, os níveis de desempenho e satisfação dos docentes, os resultados dos alunos e a melhoria das escolas (DAY et al., 2011; LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2008; SCHLEICHER, 2012). Contudo, é necessário ter alguma cautela para não se “endeusar” o papel do líder escolar, pois a sua responsabilidade nesta correlação não será tão abrangente como algumas agendas políticas parecem querer impor (O’SHAUGHNESSY, 2007). Neste sentido,

torna-se fundamental continuar a desenvolver pesquisas que nos permitam melhor perceber quais as funções do diretor e de que modo estas podem estar comprometidas com a melhoria das escolas. Consideram-se, neste caso, por exemplo, os estudos que incidem sobre o modo como o gestor escolar desempenha as suas funções, identificando-se, através do retrato do seu quotidiano, a distribuição das horas de trabalho, dos espaços dentro e fora da escola onde estas ocorrem e do tipo de atividades desenvolvidas.

Neste cenário, algumas pesquisas dão-nos conta do facto de o número de horas excessivas de trabalho do gestor ter um impacto negativo na sua vida pessoal e familiar, bem como a dificuldade e a complexidade das tarefas inerentes ao cargo e o tempo despendido em atividades de gestão e administração escolar constituírem fatores associadas à baixa atratividade do cargo e à insatisfação profissional (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008; SCHEILCHER, 2012).

Não constituindo os estudos sobre o quotidiano do diretor escolar um objeto de elevada atenção por parte da investigação produzida em Portugal, destacam-se, todavia, os trabalhos de Costa (2006), Costa e Costa (2007) e Castanheira (2010). Costa e Costa (2007), numa análise do dia-a-dia de um diretor de uma escola portuguesa, referem:

A disponibilidade de tempo aparece como uma das maiores limitações da ação do diretor, condicionando o próprio espaço de trabalho que se circunscreve, de forma significativa, ao próprio gabinete de órgão de gestão. O ritmo de trabalho é muito intenso e o desempenho de várias tarefas caracteriza-se pela brevidade, simultaneidade e fragmentação” (p. 117).

Os autores procedem à categorização das várias tarefas observadas em cinco grandes domínios de intervenção do diretor: *relações humanas, pedagógico, administrativo-financeiro, controlo e apoio técnico*. A contagem do tempo despendido nos vários domínios revelou uma clara superioridade do domínio administrativo-financeiro em relação a todos os outros. Desta forma, apesar de os diretores serem, simultaneamente, gestores/administradores, enquanto cumpridores de normativos legais, e líderes profissionais, nos seus relacionamentos com as pessoas da comunidade educativa, verificou-se uma relação desequilibrada entre estes dois estatutos, com o primeiro a sobrepôr-se sobejamente ao segundo (COSTA e COSTA, 2007).

Assim, o tempo despendido pelo gestor escolar em cada um dos domínios de intervenção permitiu aos autores caracterizar não só o tipo e o volume de tempo utilizado nessas tarefas, mas também o respetivo perfil da sua atuação. Ou seja, no caso descrito, poderemos equacionar a

hipótese de este gestor se enquadrar num estilo de liderança de pendor *gestionário* (BUSH, 2011; COSTA et al., 2011).

Assim, revela-se pertinente o estudo da gestão quotidiana das escolas, em particular, tendo em conta a identificação e análise do tempo de permanência do gestor em cada espaço (dentro e fora da escola), suas implicações nas prioridades estabelecidas em termos de atividades, e, por conseguinte, das dimensões da gestão mais valorizadas nas suas práticas. Este tipo de ilações acarreta, naturalmente, a clarificação das áreas de intervenção do gestor escolar, tarefa que realizamos recorrendo aos chamados “quadros de referência” para o desempenho dos líderes escolares.

QUADROS DE REFERÊNCIA DO DESEMPENHO DOS LÍDERES ESCOLARES

São vários os países que recorrem à definição de quadros de referência/diretrizes/*standards*/orientações, tendo em conta o desempenho adequado da liderança educacional. Estes quadros de referência são tidos como fundamentais para a definição da essência do cargo do diretor e das suas respetivas tarefas profissionais.

Costa e Figueiredo (no prelo), com base numa incursão por documentos institucionais de seis países (Austrália, Canadá, Chile, EUA, Inglaterra, Nova Zelândia) e por dados de relatórios da OCDE, sistematizam, os quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares, em seis dimensões, a saber: 1. *Orientação estratégica, visão e missão*; 2. *Processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica)*; 3. *Relações interpessoais e desenvolvimento*; 4. *Organização e gestão de recursos*; 5. *Prestação de contas e responsabilização*; 6. *Relações com comunidade e contextos*.

Os autores discriminam ainda, de modo específico, os vários descritores que tipificam cada uma destas seis dimensões nos vários países analisados, embora, conforme registam, trata-se de um tipo de orientações políticas para a liderança escolar que assume alguma globalização:

Apesar de algumas diferenças lexicais ou variação semântica, o conteúdo inerente a estas seis dimensões encontra-se, de um modo geral, presente nas propostas dos países referidos. Na verdade, as narrativas empregadas em cada um dos quadros de referência são similares nos vários contextos geográficos, o que, à partida, aponta para a existência de políticas educativas equivalentes neste domínio (COSTA e FIGUEIREDO, prelo).

Portugal é um dos países, como aliás muitos outros (mesmo no âmbito dos países integrantes da OCDE), onde não encontramos um quadro concetual e normativo sistematizado sobre padrões ou diretrizes de desempenho dos líderes escolares, ainda que o relatório que o Ministério da Educação (2007) realizou para a OCDE sobre a Liderança em Portugal reconheça a necessidade de se investir neste domínio:

The development of policies to improve learning through the strengthening of school leadership necessarily accords importance to the functions of the school leader at the level of policy-making, on strengthening school autonomy and in the key areas of curriculum design, pedagogical organisation and human and financial resource management (p. 5).

Parece-nos, por isso, pertinente – tendo em conta a clarificação de funções, a priorização de áreas de atuação, a eficácia de processos de formação, a adequação das regras de recrutamento, bem como a definição dos modos de supervisão e avaliação – que os vários países concebiam quadros de referência (ainda que abrangentes e flexíveis tendo em conta a diversidade de contextos) para o desempenho dos gestores escolares.

Na ausência de quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares em Portugal, socorremo-nos, nesta investigação, das seis dimensões indicadas anteriormente e que construímos em trabalho anterior (COSTA e FIGUEIREDO, prelo).

MÉTODO

Amostra

Participaram no estudo 90 diretores de *Agrupamentos de Escolas* (69.8%) e *Escolas Não Agrupadas* (30.2%) públicas do ensino não superior (desde há vários anos que se tem assistido em Portugal a um processo de agregação de Escolas em ordem à constituição de Agrupamentos, ou seja, procede-se à junção de várias escolas, nem sempre com a aceitação destas, criando-se uma única unidade de gestão, o *Agrupamento de Escolas*, dirigido por um diretor). Os diretores, distribuídos de forma relativamente equitativa por género (53.5% homens e 46.5% mulheres), tinham em média 10 anos de experiência profissional no cargo ($M = 9.96$, $DP = 5.82$), com um tempo de experiência mínimo de 1 ano e máximo de 25 anos. A maioria (84.3%) possuía habilitações específicas para o desempenho das suas funções de administração e gestão escolar (a

formação específica em administração e gestão escolar só é exigida aos candidatos a diretor que não possuam experiência do cargo).

Instrumento

O questionário “Distribuição espacial das horas de atividades de um dia (8 horas) do diretor” foi concebido no âmbito desta investigação e elenca os diversos espaços, dentro e fora da escola, onde o diretor pode desempenhar as suas funções. Os participantes devem assinalar a distribuição do seu tempo diário por cada local indicado (podendo inclusive assinalar 0 minutos), sendo que o total tem de perfazer 8 horas de atividade. Os espaços indicados são os seguintes: i) *na escola*: gabinete da direção; salas de reuniões fora do gabinete da direção; espaços de administração; sala de professores; recreios e espaços comuns; salas com aulas (excluir a própria); sala de aula (no caso de lecionar); outro; ii) *fora da escola*: atividade oficial; atividade particular. O questionário inclui ainda um campo “observações” em que os diretores podem escrever comentários no sentido de esclarecer as suas respostas.

Procedimentos

O questionário foi administrado no âmbito de um curso de formação em liderança educacional, ministrado em Lisboa, em 2012, a duas turmas de diretores de escolas portuguesas do ensino público. A constituição destas turmas esteve a cargo do Ministério da Educação e os critérios de seleção foram a manifestação de interesse por parte dos diretores das escolas portuguesas e a sua distribuição pelas várias zonas do país. No decurso de uma sessão de formação, o formador (investigador responsável) solicitou o preenchimento do questionário, realçando o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. As várias opções de resposta foram lidas pelo formador que esclareceu o tipo de espaços/atividades que seriam ou não enquadráveis em determinadas categorias (por exemplo: “fora da escola: atividade particular”).

RESULTADOS

Ao analisar a distribuição de tempo diário (8 horas) pelos diferentes espaços, internos e externos à escola (Tabela 1 e Gráfico 1), constatou-se que o diretor despende cerca de metade do

dia de trabalho ($M = 3.51$, $DP = 1.11$) em atividades exercidas dentro do seu gabinete. Numa análise mais pormenorizada, observou-se que 45.6% dos diretores passam entre 4 a 7 horas no seu gabinete.

Recorreu-se ao teste *t-student* para amostra independentes para analisar as diferenças de tempo por locais em função do género, da habilitação específica para as funções (sim ou não) e do tipo de escola (agrupada ou não agrupada). Quando os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos não estavam cumpridos executou-se o teste não paramétrico equivalente (teste de *Mann-Whitney*), tal como sugerido por Fife-Schaw (2006). Quando ambos os testes (paramétricos e não paramétricos) foram concordantes em termos de rejeição *versus* retenção da hipótese nula, optámos por reportar os resultados dos testes paramétricos, uma vez que são mais robustos. Quando houve discrepância dos resultados, e dado que houve violação dos pressupostos necessários à utilização de teste paramétrico, analisaram-se os resultados do teste não-paramétricos.

Os resultados indicaram não haver diferenças significativas no tempo despendido pelo diretor nos vários locais, em função dos grupos analisados. Excecionalmente, verificou-se que o tempo despendido em salas de reuniões era significativamente superior ($t(81) = -2.17$, $p = .033$) nos diretores sem habilitação específica para a função ($n = 13$; $M = 1.58$, $DP = 0.49$), comparativamente ao diretores com habilitação específica ($n = 70$; $M = 1.18$, $DP = 0.62$).

Por outro lado, constatou-se uma ausência de correlação entre os anos de experiência profissional no cargo e as horas de trabalho despendidas em cada um dos 10 locais elencados no questionário.

Tabela 1. Distribuição das 8 horas de atividade diária dos diretores ($n= 90$) por diferentes locais: medidas de tendência central e de dispersão (nota: as casas decimais das horas não correspondem a minutos)

Local	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Máx</i>
Gabinete da direção	3.51	1.11	1-7
Salas de reuniões (fora do gabinete da direção)	1.26	0.61	0-2.5
Espaços de administração	0.94	0.56	0-3
Fora da escola (atividade oficial)	0.66	0.55	0-2
Sala de professores	0.59	0.35	0-2
Recreio e espaços comuns	0.59	0.39	0-2
Salas com aulas (excluir a própria)	0.20	0.29	0-1.5
Fora da escola (atividade particular)	0.13	0.27	0-1
Outro	0.08	0.37	0-3
Sala de aula (no caso de lecionar)	0.06	0.27	0-2

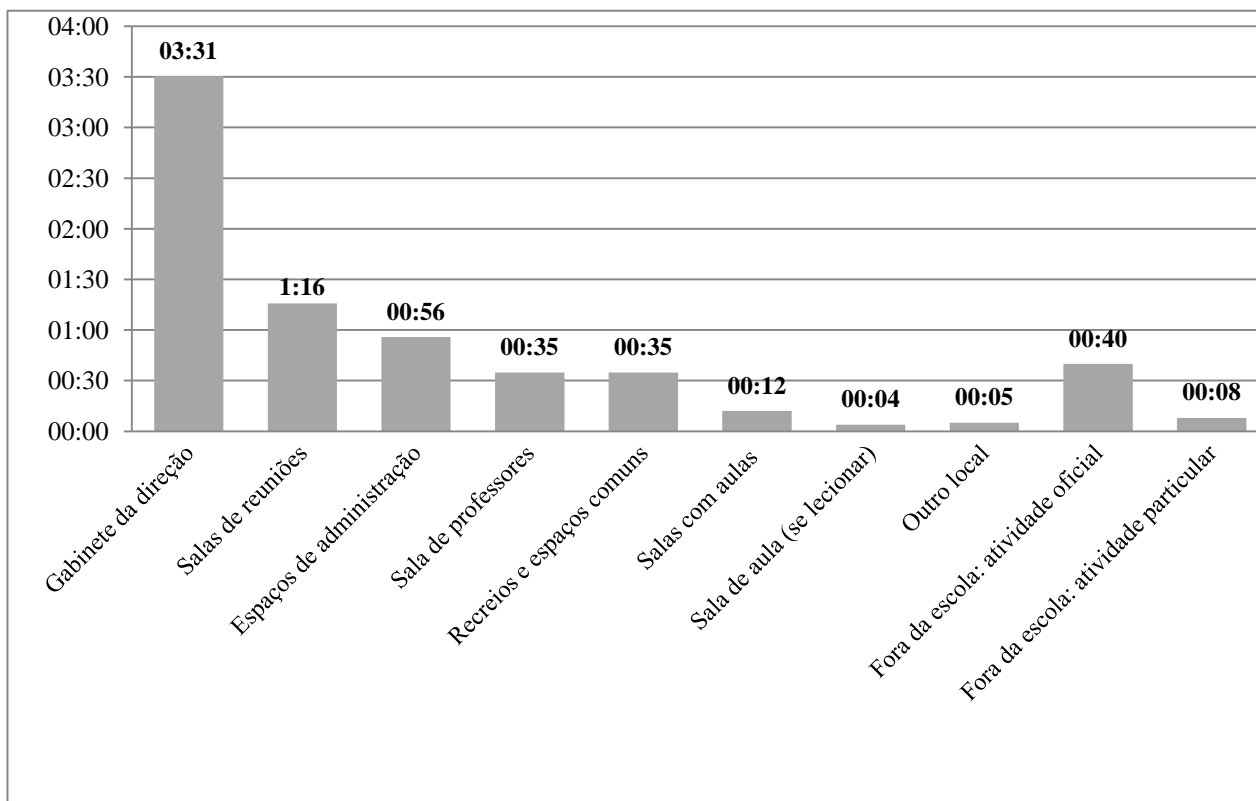


Gráfico 1. Tempo médio (8 horas de atividade) despendido (expresso em horas e minutos) pelos diretores (N = 90) em cada local

De realçar que na distribuição das 8 horas de trabalho diárias nem todos os locais foram selecionados, concluindo-se que a atividade do diretor é centralizada em determinados locais em detrimento de outros. O gráfico 2 retrata a percentagem dos diretores que indicaram realizar atividades em cada local.

Segundo os dados do Gráfico 2, a totalidade dos diretores dedica algum do seu tempo a realizar atividades no seu gabinete e a maioria realiza atividades em salas de reuniões, nos espaços de administração, na sala de professores e nos recreios e espaços comuns.

Os dados indicam que os diretores não optaram por acumular a função de docência, na medida em que apenas quatro dos participantes (4.4%) atribuíram algum do seu tempo ao local “sala de aula (se lecionar)” (em Portugal, a lecionação de aulas em simultâneo com o exercício do cargo de diretor é constitui uma decisão autónoma de cada diretor). Por outro lado, a presença em salas com aulas (de outros docentes da escola, naturalmente) foi referenciada por cerca de um terço (36.7%, $n = 33$) dos diretores. Relativamente aos outros locais, estes foram apenas

mencionados por sete diretores (7.8%), os quais incluíram nesta categoria o refeitório, a biblioteca, o centro de recursos, o sector de funcionários e a deslocação entre escolas.

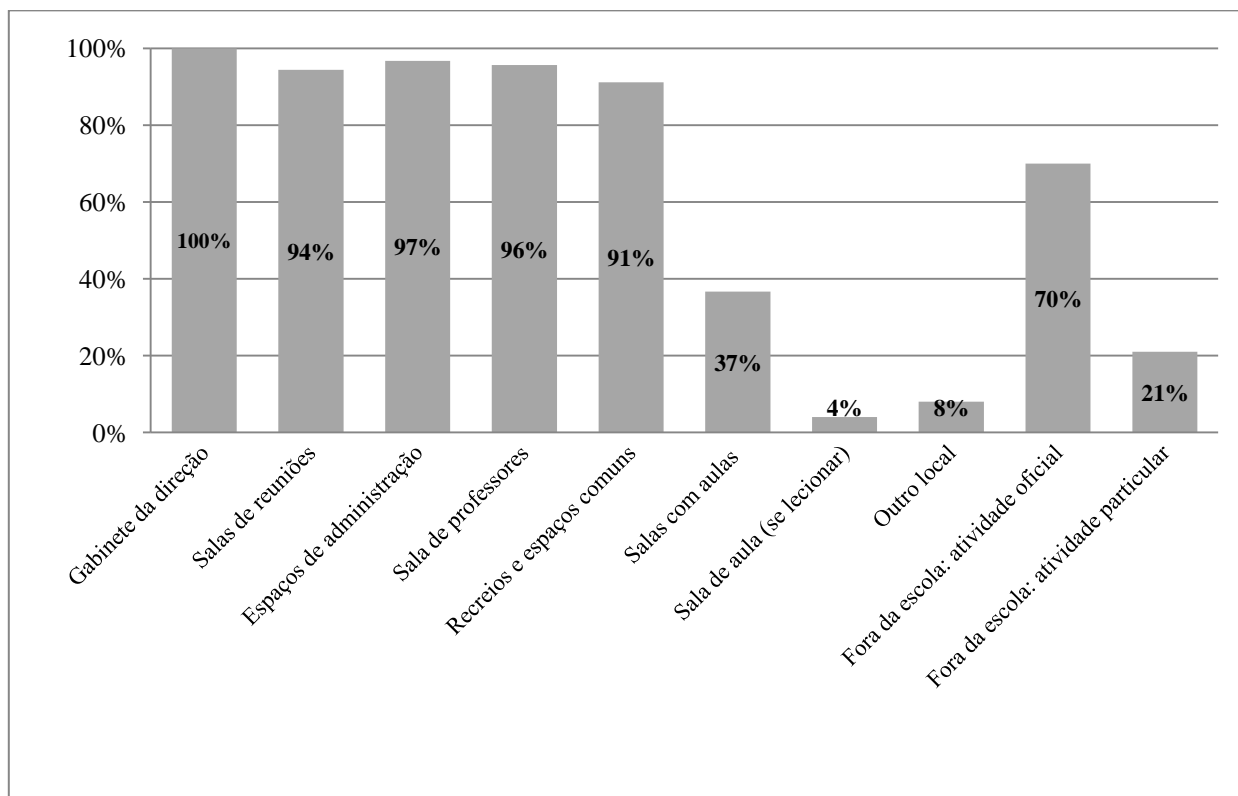


Gráfico 2. Percentagem de diretores (N = 90) que realizaram atividades em cada local

Uma percentagem expressiva de diretores (70%, $n = 63$) sinalizou a realização de atividades relacionadas com a escola, fora dos limites físicos desta. Todavia, para 21.1% ($n = 19$) dos diretores as atividades realizadas fora da escola, no seu horário de trabalho, tinham um carácter pessoal (sem qualquer relação direta ou indireta com a administração, gestão e liderança escolar). Este dado contrasta com algumas das observações efetuadas pelos diretores que enfatizam que o seu horário de trabalho ultrapassa as 8 horas diárias, dado o excesso de tarefas (ex.: “Normalmente passo cerca de 10 a 12 horas nas escolas”; “Trabalho sempre mais de 8 horas por dia; trabalho feriados e fins de semana – não todos, mas a maioria – para burocracia, de modo a estar com as pessoas”).

O teste do qui-quadrado (χ^2), demonstrou que a seleção dos diferentes locais onde os diretores despendem o seu tempo (sim ou não) não está associado com o género, a habilitação específica para as funções e o tipo de escola.

A tabela 2 reporta a distribuição de tempo dos diretores apenas quando o local é selecionado.

Tabela 2. Distribuição das 8 horas de atividade diária dos diretores apenas quando o local é selecionado: Medidas de tendência central e de dispersão

Local	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Máx</i>
Gabinete da direção	90	3.51	1.11	1-7
Salas de reuniões (fora do gabinete da direção)	85	1.33	0.55	0.5-2.5
Sala de aula (no caso de lecionar)	4	1.25	0.50	1-2
Outro local a designar	7	1.04	0.92	0.25-3
Espaços de administração	87	0.97	0.54	0.25-3
Fora da escola (atividade oficial)	63	0.94	0.41	0.17-2
Recreio e espaços comuns	82	0.64	0.36	0.25-2
Sala de professores	86	0.62	0.33	0.10-2
Fora da escola (atividade particular)	19	0.59	0.24	0.25-1
Salas com aulas (excluir a própria)	33	0.54	0.20	0.25-1.5

Considerando as médias de tempo, apenas quando o local é selecionado, o padrão modifica-se ligeiramente em relação ao reportado no quadro 1. O gabinete da direção e a sala de reuniões continuam a constituir os locais a que os diretores afetam mais tempo, porém (quando aplicável) o tempo investido na lecionação e nas atividades realizadas em outros locais (designados pelos diretores) sobrepõem-se ao tempo dedicado a atividades desenvolvidas em espaços de administração.

De forma similar aos resultados supramencionados observou-se a inexistência de diferenças significativas no tempo despendido nos vários locais em função do gênero, das habilitações específicas e do tipo de escola. Analogamente, os anos de experiência profissional no cargo não estavam correlacionados, de forma significativa, com o tempo despendido nos diversos locais.

A tabela 3 analisa a distribuição do tempo em cada local considerando intervalos temporais específicos.

Na análise da distribuição do tempo em cada local, verificou-se que 84.4% dos diretores passam mais de duas horas no seu gabinete. Em apenas três outros locais, especificamente, as salas de reuniões, outro local a designar e espaços de administração, uma percentagem reduzida de diretores (3.5%, 14.3% e 3.4%, respetivamente) passou igual intervalo de tempo. De realçar a

heterogeneidade das respostas do diretores na distribuição do tempo despendido na sala de reuniões e nos espaços de administração, na medida em que os quatro intervalos temporais considerados foram contemplados. Não obstante esta dispersão, observou-se que a maioria dos diretores (83.6%) passou entre 30 minutos (exclusive) a 2 horas na sala de reuniões e que 82.8% dos diretores passou entre 15 minutos a 1 hora nos espaços de administração.

Tabela 3. Distribuição por intervalos de tempo em cada local

Local	<i>n</i>]0 -30]min]30-60]min]60-120]min	>120min
Gabinete da direção	90	0%	1.1%	14.5%	84.4%
Salas de reuniões	85	12.9%	38.9%	44.7%	3.5%
Sala de aula (no caso de lecionar)	4	0%	75%	25%	0%
Outro local a designar	7	42.9%	42.8%	0%	14.3%
Espaços de administração	87	37.9%	44.9%	13.8%	3.4%
Fora da escola (atividade oficial)	63	30.2%	58.7%	11.1%	0%
Recreio e espaços comuns	82	80.5%	12.2%	7.3%	0%
Sala de professores	86	77.9%	17.4%	4.7%	0%
Fora da escola (atividade particular)	19	73.7%	26.3%	0%	0%
Salas com aulas (excluir a própria)	33	93.9%	3.1%	3%	0%

A quase totalidade dos diretores (93.9%) indicou passar 30 minutos ou menos do seu tempo nas salas com aulas (que não leciona). Similarmente, a maioria dos diretores, ao caracterizar o seu quotidiano, reportou realizar atividades de curta duração (até 30 minutos) nos recreios e espaços comuns, na sala de professores e no exterior da escola (quando a atividade é de âmbito privado).

DISCUSSÃO

Os resultados permitem conhecer como se distribui o horário diário profissional do diretor da escola pública portuguesa em diferentes espaços, sem, contudo, estar especificada a tipologia das atividades aí desenvolvidas. No entanto, é expectável que determinadas atividades sejam realizadas em espaços específicos ou, pelo menos, realizadas mais num tipo de espaços do que noutros. Por exemplo, tarefas de pendor burocrático-administrativo são tendencialmente

realizadas no “gabinete de direção” e em “espaços de administração”; também, o facto de o diretor se encontrar muito do seu tempo “fechado” num espaço (ou em espaços circunscritos a um número reduzido de pessoas) denota menos interação relacional face-a-face com os vários elementos da comunidade escolar. Assim, nesta discussão de resultados, procuraremos proceder à sua leitura tendo em conta as relações que se poderão estabelecer com as várias dimensões da ação dos diretores bem como com alguns perfis e estilos de liderança.

Apesar de a investigação (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008; PRICE WATERHOUSE COOPERS, 2007; SCHEILCHER, 2012) demonstrar o excesso de horas de trabalho do diretor e de, neste estudo, alguns diretores corroborarem este aspeto na parte do questionário relativo às “observações”, verifica-se, de igual modo, que 21.1% dos diretores dedicam, durante o seu horário de trabalho, cerca de meia hora às atividades pessoais. É possível que o *stress* associado ao papel de diretor e a dificuldade em gerir as múltiplas exigências do cargo requeiram momentos de decompressão. Efetivamente, a literatura salienta este desgaste “Many felt that they had a long (and for some, lengthening) working week that was inextricably linked to the increasing number and complexity of tasks for which they are responsible” (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008, p. 9).

De um modo global os dados indicam ausência de diferenças significativas na distribuição do tempo em função do género, da habilitação específica para as funções e do tipo de escola. De igual modo a seleção de determinado local (dentro e fora da escola) para a realização de atividades não está associada com as variáveis mencionadas. O tempo de experiência profissional (gestão) também não está correlacionado com o tempo despendido em cada local.

Em relação ao género, alguns autores argumentam que a conceção androcêntrica da liderança ainda se mantém (TUMBULA, 2010) sendo expectável que os homens sejam sobretudo os presidentes/diretores ao passo que as mulheres se encontrem nas posições docentes (SIMÕES, 2007). Todavia, nesta investigação, observa-se uma distribuição relativamente equitativa por género (53.5% homens e 46.5% mulheres), talvez expressiva das (graduais) transformações sociais e mudanças na cultura organizacional. Alguns estudos (ANDRADE, 2008; BATISTA, 2006; TELES, 2009) estabelecem uma associação entre o género e o estilo de liderança, considerando que as mulheres adotam comportamentos caracterizadores da liderança transformacional (na sua dimensão sobretudo relacional) e distribuída, enquanto os homens se aproximam de um estilo de liderança transacional e gestor, centrados na competição e nos

vínculos formais. Esta diferença no estilo de liderança suporia uma diferença na distribuição do tempo em que, por exemplo, a maior valorização da dimensão relacional e motivacional pelo género feminino (comparativamente ao género masculino) implicaria um menor tempo no gabinete de direção, onde provavelmente são realizadas tarefas de teor mais formal e administrativo. Contudo, a ausência de diferenças significativas entre géneros na distribuição do tempo, remete, para a não especificidade, neste caso, da gestão educacional levada a cabo pelos atores masculinos e femininos, na linha do defendido por outros autores (COLEMAN, 2007; CORREIA, 2009; VENTURA et al., 2005).

No que tange à habilitação específica para a função, a literatura invoca que os líderes preparados e suficientemente treinados têm um melhor desempenho profissional que os líderes não preparados e não qualificados (ORR; BARBER, 2007). Desta forma, a preparação prévia tem impacto no desempenho do papel e no exercício efetivo da liderança escolar (BUSH; JACKSON, 2002; ORR; ORPHANOS, 2011). No presente estudo, tendo em conta o tempo de trabalho distribuído pelos diferentes espaços, esse desempenho diferenciado não se encontra suficientemente evidenciado. Todavia, os dados indicam que os diretores sem habilitações específicas para a função despendem mais tempo em salas de reuniões, comparativamente aos diretores com habilitação específica. Considerando o funcionamento das escolas portuguesas, é provável que estas reuniões tenham um cariz mais burocrático, em que participam um número restrito de docentes (geralmente com cargos de gestão intermédia) e não consideram os diversos agentes e atores da comunidade educativa. Nesta lógica, poder-se-ia equacionar como hipóteses (i) que as tarefas desempenhadas pelos diretores sem habilitações específicas para a função se situariam mais perto da dimensão da gestão do que da liderança e, também, (ii) que a sua ação, porque denotando menor preparação técnica, perderia em eficiência (demorando mais tempo a conseguir-se o esperado). Porém, são hipóteses não comprovadas, até porque, de uma forma geral, os resultados apontam para mais semelhanças do que diferenças, entre os diretores com e sem formação específica, na forma como o tempo é distribuído. Acresce que, para além de a formação dos líderes não ser restrita aos cursos/especializações formais em administração escolar, a sua socialização também envolve experiências prévias de liderança (MOOROSI; BUSH, 2011), pelo que estas hipóteses necessitam de maior investigação empírica.

Torna-se também curioso constatar que, no que diz respeito ao tipo de escola – *Escolas não agrupadas e Agrupamentos de escolas* –, os dados indicam ausência de diferenças significativas

na distribuição do tempo nos vários espaços. Seria expectável que a distribuição do tempo não fosse a mesma quando se é diretor de uma única *Escola-edifício-espaço-comum* ou quando se é diretor de um *Agrupamento* de escolas, que, para além da escola-sede, tem diversos estabelecimentos de ensino (alunos, professores e outros funcionários) dispersos geograficamente. Assim, parece poder inferir-se que, não obstante as mudanças organizacionais ocorridas na rede de estabelecimentos de ensino em Portugal, os diretores mantêm um idêntico padrão de atuação (a avaliar pelos dados da ocupação dos espaços). Será que o tempo do diretor é alocado basicamente à escola-sede como se não existissem outros estabelecimentos de ensino e outros atores sob a sua responsabilidade? É uma questão pertinente, mas que o rigor científico exige que continue a manter-se como questão.

Continuando a focalizarmo-nos na distribuição do tempo pelos diferentes espaços por parte dos diretores, podemos ainda analisar os dados à luz dos quadros de referência para a liderança educacional, selecionando, para tal, quatro das seis dimensões (a que aludimos anteriormente) especificadas por Costa e Figueiredo (no prelo), nomeadamente: processo de ensino e aprendizagem; relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; e prestação de contas e responsabilização.

Na dimensão relativa ao *processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional)*, supõe-se que o diretor, entre outros aspetos, maximize o tempo despendido na verificação da qualidade da instrução; estabeleça mecanismos para assegurar a qualidade das estratégias de ensino na aula; garanta a ordem na sala de aula e a não perturbação do trabalho letivo; partilhe saberes sobre ensino e aprendizagem eficazes no contexto do currículo; supervisione a instrução. A concretização destes objetivos terá que passar por um conhecimento adequado da sala de aula e pela interação com os professores. Os dados desta investigação demonstram que os diretores dedicam um tempo reduzido, do seu quotidiano profissional, à realização de atividades no contexto específico das práticas letivas, em particular nas salas de aula, com uma média de 12 minutos. Contudo, mesmo assim, este é um valor médio, pois (veja-se a tabela 3), em termos efetivos, dos 90 diretores respondentes, apenas 33 indicam as salas de aula como locais da sua presença. Efetivamente, num estudo desenvolvido pela OECD (2004), observou-se que Portugal ocupava a última posição, numa lista de cerca de 40 países, em termos das práticas de observação de aulas, por diretores ou outros elementos da gestão da escola. Vários estudos demonstraram que o envolvimento dos diretores escolares na observação de aulas dos docentes e subsequente

feedback parecem estar associados a um melhor desempenho dos alunos. Porém, nem sempre os diretores têm tempo, treino e competências suficientes para se focarem nessa importante responsabilidade (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008). Independentemente destas e de outras razões (como as da formação, avaliação e orientação estratégica dos diretores para este tipo de intervenção), é notório que escolas de grandes dimensões (situação a que temos vindo a assistir em Portugal com as políticas de agregação de escolas e consequente criação de agrupamentos de escolas em que um diretor tem a seu cargo milhares de alunos e muitas centenas de professores) tornam o objetivo da presença do gestor escolar nas salas de aulas impraticável. Ou seja, esta situação agrava drasticamente a tradicional reduzida intervenção do diretor no âmbito da *liderança instrucional* em Portugal (COSTA; FIGUEIREDO, 2012).

No que tange a dimensão das *relações interpessoais e desenvolvimento*, o diretor, no sentido de construir um clima de relações afetivas que contribua para um ambiente de aprendizagem com elevados padrões de desempenho (PRICE, 2012), deverá, entre outros aspetos: construir relações colaborativas e de confiança com e entre o pessoal docente e não docente, os alunos e pais; mediar conflitos e gerir outras situações desafiadoras; implementar processos participativos na tomada de decisões; partilhar ideias e liderar processo de reflexão. O enfoque necessário à componente comunicacional e relacional da liderança, numa perspetiva de abrangência a toda a comunidade escolar (ou mesmo apenas aos professores), não parece propriamente conciliável com o tempo que os diretores dizem passar em locais como a sala de professores, os recreios e espaços comuns e as salas de aula, em comparação com os espaços tidos como mais formais e administrativos.

Para além de outros contextos que poderiam ser consideradas nas vertentes *organização e gestão de recursos e prestação de contas e responsabilização*, o diretor passa cerca de 4 horas e 30 minutos no seu gabinete e nos espaços administrativos, representando mais de metade do seu quotidiano laboral. O tempo elevado que despense nestes espaços poderá representar a necessidade de o diretor cumprir os vários normativos legais (em constante alteração), em prestar contas a várias instituições (particularmente à administração educativa), em organizar e gerir os recursos da escola, bem como em responder a questões e pedidos sistemáticos de informação de teor burocrático/administrativo-financeiro, numa tendência de hiperburocratização das organizações educacionais (LIMA, 2012). Este tempo pode ser ainda exponenciado se o diretor centralizar em si todas as tarefas e funções e tiver dificuldades em as delegar nos restantes

membros da gestão (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008), contrariando os pressupostos da liderança distribuída (HARRIS, 2004). A importância evidenciada nesta dimensão encontra-se em sintonia com a anterior investigação de Costa e Costa (2007), em que 77% do tempo do diretor era dedicado a tarefas mais relacionadas com a gestão (questões administrativo-financeiras, apoio técnico, controlo), 18.7% centradas na dimensão relacional e motivacional e 4.6% no envolvimento mais direto com os alunos e a sua aprendizagem. Ou seja, também aqui, o diretor assume mais um perfil de *gestão* do que de *liderança*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente investigação pretendeu-se retratar o quotidiano do gestor escolar das escolas públicas portuguesas do ensino não superior através das suas perceções relativamente ao tempo de utilização diária dos espaços (dentro e fora da escola).

O retrato-tipo encontrado aponta para um diretor que passa a maior parte do tempo em espaços cujas atividades assumem um pendor mais administrativo-formal (gabinete de direção, reuniões, espaços de administração) e com interlocutores mais setoriais e de estruturas orgânicas específicas, em detrimento da livre circulação pelos espaços comuns da escola, no desenvolvimento de comunicação inter-relacional com públicos mais abrangentes. Isto remete para a sobreposição das dimensões de organização e gestão de recursos e de prestação de contas sobre as dimensões das relações interpessoais e do processo de ensino e aprendizagem – ou seja, de acordo com uma distinção mais académica do que real, o *gestor* sobrepõe-se ao *líder*.

Torna-se também pertinente invocar que o tempo despendido nos espaços tidos como nucleares do *chão da escola* – as salas onde decorrem atividades letivas – é muito reduzido e confinado a um grupo minoritário dos entrevistados, o que confirma a tradição de afastamento das salas de aula por parte dos diretores das escolas portuguesas e, de certa maneira, a menor valorização da chamada liderança *pedagógica* e *instrucional*.

Não podemos ainda deixar de enfatizar o “padrão sustentado” de comportamentos apresentado pelos diretores, pois, de um modo geral, este perfil de ocupação de espaços não sofreu alterações quando equacionadas as variáveis de género, de formação específica para o cargo, de dimensão de escola e de experiência da função.

NOTAS

¹ Investigação financiada por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto *ELO – Educational Leadership Observatory* (PTDC/CPE-CED/108655/2008).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. **Liderança transformacional nas escolas: eleição versus nomeação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração e Organização Escolar) - Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2008.

BATISTA, B. **A liderança feminina nos cargos de gestão escolar: um estudo sobre as percepções dos professores**. 2006. Dissertação de Mestrado - Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2006.

BUSH, T. **Theories of educational leadership & management**. 4. ed. London: Sage Publications. 2011.

BUSH, T.; JACKSON, D. Preparation for school leadership: international perspectives. **Educational Management & Administration**, v. 30, n. 4, p. 417-429, 2002.

CASTANHEIRA, P. S. **Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo**. 2010. 235 p. Tese de Doutoramento – Aveiro: Departamento de Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

COLEMAN, M. Gender and educational leadership in England: a comparison of secondary headteachers' views over time. **School Leadership & Management**, v. 27, n. 4, p. 383-399, 2007.

CORREIA, A. M. **Assimetrias de género: ensino e liderança educativa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2009.

COSTA, F. M. **Liderança na escola secundária: um estudo sobre o quotidiano do Presidente do Conselho Executivo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração e Organização Escolar não publicada) – Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2006.

COSTA, F. M.; COSTA, J. A. (2007). Gestão e liderança organizacional: uma incursão pelo quotidiano de um director escolar. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 6, p.111-126. 2007

COSTA, J. A. et al. Projecto ELO – Observatório de Liderança Educacional: mapeamento do quadro conceptual de análise. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 11., 2011, Guarda. **Atas...** Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2011. p. 307-311. Disponível em: <http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume1.pdf>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2013.

COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [no prelo].

_____. Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In Paraíso, M; Vilela, R; Sales, S. (Org.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: Editora CRV. 2012. p. 99-112.

DAY, C. et al. **Successful school leadership: linking with learning**. Berkshire: Open University. 2011.

FIFE-SCHAW, C. Levels of measurement. In BREAKWELL G. M. et al., (Eds.). **Research methods in psychology**. 3. ed. London: Sage, 2006. p. 50-63.

HARRIS, A. Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 32, n. 1, p. 11-24, 2004

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership & Management**, v. 28, n. 1, p. 27-42, 2008.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In LUCENA C.; JÚNIOR, J. S. **Trabalho e educação no século XXI: tendências internacionais**. São Paulo: Xamã. 2012. p. 129-158.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Improving school leadership country background report for Portugal**. Paris: OECD Publishing, 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/40710632.pdf>>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013.

MOOROSI, P.; BUSH, T. School leadership development in commonwealth countries: Learning across boundaries. **International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))**, v. 39, n. 3, p. 59-75, 2011.

O'SHAUGHNESSY, J. (Ed.). **The leadership effect: can headteachers make a difference?** London: Policy Exchange, 2007. Disponível em:
<<http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/the%20leadership%20effect%20-%20apr%202007.pdf>> Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013.

OECD. **Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003**. Paris: OECD, 2004. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013

ORR, M. T.; BARBER, M. Collaborative leadership preparation: a comparative study of innovative programs and practices. **Journal of School Leadership**, v. 16. n. 6, p. 709-739, 2007.

ORR, M. T.; ORPHANOS, S. How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, n. 1, p. 18-70, 2011.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. **Improving school leadership**. Paris: OECD Publishing, 2008. v. 1: Policy and practice. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/edu/school/improvingschoolleadership-volume1policyandpracticevolume2casestudiesonsystemleadership.htm>>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013.

PRICE, H. Principal-teacher interactions: how affective relationships shape principal and teacher attitudes. **Educational Administration Quarterly**, v. 48 n. 1, p. 39-85, 2012.

PRICE WATERHOUSE COOPERS. **Independent study of school leadership**. London: Department for Education and Skills, 2007. Disponível em:
<<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR818A.pdf>>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013.

SCHLEICHER, A. (Ed.). **Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world**. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013.

SIMÕES, O. M. **Educadora de infância e presidente do conselho executivo**: estudo de caso. 2007. 247 p. Dissertação (Mestrado em Análise Social e Administração da Educação) - Aveiro: Departamento de Ciências e Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

TELES, F. M. **Liderança escolar no feminino**. 2009. 169 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração) - Funchal: Departamento de Ciências e Educação. Universidade da Madeira, Funchal, 2009.

TUMBULA, S. H. **Culturas organizacionais e liderança nas escolas**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração e organização escolar não publicada) – Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2010.

VENTURA, A. et al. Perceptions of leadership: a study from two Portuguese schools. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, p. 120-130, 2005.
