

A formação especializada em administração escolar (1992-2017)

Joaquim Machado¹, João Formosinho²
jmaraujo@porto.ucp.pt, joaomanuelformosinho@gmail.com

¹*Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Portugal*

²*Universidade Católica Portuguesa, Portugal*

Resumo

O nosso estudo visa identificar a oferta de formação especializada para o exercício das funções de gestão escolar em Portugal. Recorre à pesquisa documental e toma como corpus todos os processos analisados e acreditados, entre 1992 e 2017, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, a entidade que avalia a formação contínua e especializada de professores. Esta análise permite estabelecer relações entre o regime de gestão da escola pública em Portugal, a modalidade do curso acreditado e o tipo de instituição de ensino superior (público ou privado; e universidade ou instituto politécnico) que a oferece. Por fim, o estudo chama a atenção para a necessidade de considerar a formação especializada não apenas como requisito para o ingresso nas funções de gestão escolar, mas também como parte integrante de um processo continuado de formação com vista ao desenvolvimento de competências técnicas, conceituais e relacionais.

Palavras-Chave: administração escolar; curso de formação; formação especializada; ensino superior.

Abstract

Our study aims to identify the offer of specialized training for the exercise of the functions of school management in Portugal. It uses documental research and takes as corpus all the processes analyzed and accredited, between 1992 and 2017, by the Scientific-Pedagogical Council of Continuing Education, the entity that guarantees the continuous and specialized training of teachers. This analysis makes it possible to establish relationships between the public school management system in Portugal, the type of accredited course and the type of higher education institution (public or private; and university or polytechnic institute) that offers it. Finally, it is highlighted that the specialized training cannot be only consider as a requirement for the access to the school management but should be part of an integrated, continuous training for the development of technical, conceptual and relational skills.

Keywords: school administration; training course; specialized training; higher education.

1 Introdução

Os estudos sobre as políticas de melhoria da escola realçam como importante e imprescindível o trabalho e o envolvimento dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001) nos processos de mudança e falam do efeito-professor na eficácia da escola (Lima, 2008). Falam igualmente da influência indireta das lideranças escolares na melhoria dos processos e resultados educativos, sobretudo quando as práticas de liderança se focam na promoção das aprendizagens dos alunos: “a forma como se exerce a gestão influencia tudo o que acontece na escola, especialmente naquilo que é a sua missão essencial: a forma como os professores organizam e praticam o ensino e o modo como os alunos aprendem” (Bolívar, 2012, p. 66). Assim, se o “efeito-professor” na melhoria das aprendizagens se operacionaliza através de mudanças de primeira ordem (o ensino-aprendizagem), as mudanças operadas pelo diretor e/ou pela

equipa diretiva só se refletem na melhoria da qualidade da prática docente através da mediação dos professores. As mudanças introduzidas a este nível visam conseguir o compromisso e o envolvimento dos professores, reestruturar os contextos de trabalho e associar o aperfeiçoamento organizacional e o desenvolvimento profissional.

A importância da qualidade da ação diretiva está na base da necessidade de capacitar os professores para as tarefas da gestão da escola, nomeadamente do trabalho docente e dos processos educativos. Este texto associa esta necessidade ao aprofundamento do conceito de “gestão democrática” e relaciona o impulso da procura de formação especializada ao preceituado nos regimes de administração e gestão escolar e à criação de um sistema de formação contínua e formação especializada. Seguidamente, apresenta e analisa os dados relativos à oferta de formação especializada acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua até ao final do ano 2017, distinguindo a modalidade do curso acreditado e o tipo de instituição de ensino superior que a oferece. Por fim, aponta para a necessidade de considerar a formação especializada como ponto de partida de um processo continuado de formação.

2 A necessidade de capacitação para o exercício de funções de gestão escolar

Em Portugal, a necessidade de uma liderança “profissional” (Lima, 1988) ganha força a partir da ideia de uma “democratização” da governação da escola que rompesse com a situação de compromisso então existente entre um modelo de “regulação estatal de tipo burocrático e administrativo” e uma “regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico”, de “aliança ou compromisso entre o Estado e os professores” (Barroso, 2005, pp. 74-75), conferindo à escola características próprias de uma “burocracia profissional” (Mintzberg, 1990). O estudo de Chambel e Curral (1999), desenvolvido com o objetivo de averiguar a relação entre a configuração estrutural e a homogeneidade ou heterogeneidade cultural, identifica nas duas escolas que fazem parte da amostra características que as aproximam desta configuração organizacional, a saber: coordenação por standardização de qualificações, operacionais (os professores) como parte-chave, especialização horizontal, formação elevada, pouca formalização, agrupamento por função e mercado (como, por exemplo, a imagem da escola), unidades pequenas e grandes, planificação limitada, ligação pelos coordenadores, descentralização vertical e horizontal, sistema técnico não regulador, envolvente estável e complexa, reduzido poder externo.

Esta “versão burocorporativa” da “gestão democrática” resulta de um processo em que, após a revolução de abril de 1974, ela gradualmente passa de uma versão autogestionária, com a participação direta de docentes, não docentes e discentes, para uma versão (neo)corporativa, em que a representação do interesse público passa a ser cometida apenas aos professores (Formosinho, 2004), reduzindo a influência, não apenas dos outros atores escolares, nomeadamente os alunos, mas também a das famílias.

De acordo com a ideia constitucional da participação dos cidadãos na administração política, tornava-se necessário um modelo de “gestão democrática” que contemplasse a participação das famílias e de outros agentes na tomada de decisão no que concerne às políticas nacionais de educação e ao governo da escola. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) preconiza no art.º 45.º a integração comunitária dos estabelecimentos de ensino do ensino básico e a direção e gestão destes orientada pelos princípios de democraticidade e representatividade e de participação de todos os implicados no processo educativo (Pires, 1987). Deste modo, a “gestão democrática” da escola pressupõe uma escola com autonomia, com capacidade de decisão própria em determinados domínios, com uma direção participada e uma gestão capacitada para o exercício das novas funções que são cometidas aos novos órgãos de “administração” escolar. A autonomia da escola assume não apenas uma dimensão técnica, mas também uma dimensão social, ética e política e “remete para a capacidade dos atores (...) de desenvolverem estratégias próprias, na defesa dos interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre as finalidades, organização e funcionamento da escola, bem como a gestão dos seus recursos”, tendo em conta a “construção de um ‘bem comum local’ que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens” que frequentam a escola (Barroso, 2005, p. 109-110). Trata-se, com efeito, de

uma autonomia relativa e instrumental: relativa, porque é condicionada pelos níveis da Administração Educativa colocados mais acima; e instrumental, porque é um meio de as escolas realizarem, em melhores condições, a educação formal (Barroso, 1998, 2005).

Assim, na sequência da LBSE, nas escolas operam-se diversas alterações estruturais e organizacionais por via legislativa (regulação da carreira docente, regime de gestão e organização escolar) e até por via da dinâmica própria de cada estabelecimento, assumindo aquelas características que as aproximam de outras configurações estruturais distintas da “burocracia profissional”, como são a “estrutura divisionalista” ou departamentalizada e a “organização adhocrática” (Coelho, 2005). O elemento-chave da estrutura departamentalizada é a linha hierárquica constituída pelo quadro de coordenadores do trabalho de cada divisão ou departamento, nela estabelece-se alguma distância entre o topo estratégico e o centro operacional e o principal mecanismo de coordenação passa a ser a standardização dos resultados, assim como a escola passa a ser “concebida a partir do agrupamento em unidades mais ou menos isoladas entre si, do controlo dos desempenhos e de uma descentralização vertical (na direção da linha hierárquica), contudo, limitada” (Coelho, 2005, p. 147). A escola aproxima-se da configuração estrutural de organização adhocrática, quando no plano da ação organizacional nos deparamos com processos de coordenação feita por contacto informal, ajustamento mútuo e colaboração nas decisões. Na verdade, “o agrupamento em unidades organizacionais estimula, por definição, dois mecanismos de coordenação: a supervisão direta entre unidades (para suprir as conseqüentes dificuldades de coordenação entre unidades) e o ajustamento mútuo no seio de cada unidade, mas cria também as condições necessárias para que a coordenação se faça pelos resultados” (Coelho, 2005, p. 148).

Por outro lado, o ordenamento jurídico de formação de educadores e professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro) prevê a qualificação de professores para o exercício de funções de natureza pedagógica ou administrativa, permitindo a criação de cursos de especialização em várias áreas, nomeadamente a administração escolar (art.º 24.º). Este diploma reconhece também a formação contínua como “um direito e dever” de educadores e professores, “visando promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (art.º 25.º). Por sua vez, o estatuto da carreira docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril) distingue a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua como modalidades da formação (art.º 12.º) e determina que a formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições de formação inicial (art.º 14.º).

Foi, na verdade, a necessidade de reconfiguração das tarefas cometidas à universalização da escola pós-primária que conduziu, primeiro, ao alargamento da função docente, suportada pelo “discurso normativo do superprofessor” (Formosinho, 1992) e, depois, à identificação de tarefas especializadas inseridas em cargos pré-existentes, depois à formulação de perfis profissionais específicos para o desempenho desses cargos e, finalmente, à exigência de formação especializada para o desempenho desses cargos especializados (Formosinho, 2000, pp. 11-12). Atualmente, consideram-se qualificados para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas os cursos de formação especializada e os graus de mestre e de doutor nas áreas de Educação Especial, Administração Escolar, Administração Educativa, Animação Sociocultural, Educação de Adultos, Orientação Educativa, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Gestão e Animação de Formação, Comunicação Educativa e Gestão da Informação, Inspeção da Educação (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 56.º, n.º 1 e 2).

São vários os fatores que explicam a evolução da oferta e procura de cursos de formação especializada para o exercício das funções de administração em Portugal. Lima (1997, p. 15) refere três: 1) “a visibilidade política e social” em torno da reforma educativa, sobretudo do “novo modelo” de direção e gestão das escolas; 2) “a crescente incorporação de discursos e de conceitos de matriz organizacional e administrativa por parte dos responsáveis políticos e da administração central”; e 3) a defesa de “formação especializada como condição de acesso a certos cargos e funções” – consagrada na legislação já no regime experimental (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio) e retomada nos regimes de implementação universal (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Decreto-Lei n.º 137/20012, de 2 de julho) –, que exigem ao candidato a diretor a formação especializada, embora estes admitissem como equivalente à posse de habilitação específica o exercí-

cio anterior de um mandato completo, ou, na redação de 2012, três anos como diretor ou diretor pedagógico do ensino particular e cooperativo.

3 A criação de um sistema de formação especializada

No processo de evolução da oferta e procura de cursos de formação especializada para o exercício das funções de administração, tem especial relevância a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que estabelece a obrigatoriedade da formação contínua para a progressão na carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), bem como a criação do regime jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro) que determina as condições para uma instituição ser entidade formadora e cria um Conselho Coordenador da Formação Contínua, substituído em 1994 pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Este é “um órgão de carácter científico-pedagógico (...) com competências para proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema da formação contínua” (2009, p. 19).

O estudo desenvolvido por Guilherme Silva (2004) destaca que as ações de formação contínua acreditadas na área da administração educacional incidem em temáticas como a administração educacional (geral), o sistema de ensino e a política educativa, a descentralização e a territorialização educativa, a legislação escolar e o procedimento administrativo, a direção de turma, a autonomia da escola e os projetos estruturantes da gestão (projeto educativo, regulamento interno), a avaliação e a qualidade da educação, a gestão financeira e a administração de tipo empresarial.

A oferta e procura de formação contínua é igualmente elemento catalisador da procura de formação especializada, porquanto estas ações são dinamizadas por formadores acreditados com base em critérios que privilegiam a formação especializada e esta reflete-se depois na bibliografia “correspondente” à área da Administração Educacional. Como refere este autor, estas ações são induzidas frequentemente pelas políticas em vigor ou a implementar (apresentando mesmo como justificação da sua relevância e pertinência a necessidade de capacitar os professores para dar resposta a alterações legais e orientando-se para a boa execução do legislado) ou inseridas em projetos de âmbito europeu, e são suficientemente ilustrativas de “alguma capacidade criativa” para fazer da formação contínua um “meio para transformar um processo que a teoria e os normativos descrevem como de debate democrático construtivo, num processo democrático e centralizado” (Silva, 2004, pp. 103-104).

Na verdade, a formação especializada é uma modalidade de formação contínua de longa duração, mas o ordenamento jurídico separa-a claramente da formação contínua de curta duração (Formosinho & Machado, 2014b) e consigna-lhe uma secção própria no CCPFC (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro). A formação contínua destina-se a “assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de progressão na carreira e de mobilidade” e pode ser oferecida pelas entidades acreditadas pelo CCPFC. Já a formação especializada “visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas” e é ministrada pelas instituições de formação inicial de professores. (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, art.ºs 14º e 15º)

Nos termos do ECD, a formação especializada em administração escolar de educadores e professores é adquirida pela frequência e aproveitamento de cursos titulados por um diploma, nomeadamente um curso de estudos superiores especializados, um curso de especialização pós-licenciatura ou a conclusão da parte curricular de mestrado, bem como o curso de mestrado ou o curso de doutoramento. De acordo com o regulamento de acreditação dos cursos de formação especializada estabelecido pelo CCPFC, constituem objetivos desta formação a “aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação” naquele domínio específico e “visa a qualificação para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas”. Estes cursos só são considerados como cursos de formação especializada para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário profissionalizados com, pelo menos, cinco anos de serviço docente. Eles são ministrados pelas instituições de ensino superior, têm uma “carga mínima de 250 horas letivas efetivas”, distribuídas por disciplinas agrupadas

em três componentes: a componente geral de ciências da educação (até 20%, com um mínimo de 50 horas), a componente específica na área de especialização (não inferior a 60% da carga horária total) e a componente de formação orientada para a elaboração do projeto na área de especialização (com um mínimo de 40 horas) cuja duração será, no mínimo, de 22 semanas.

As exigências do CCPFC respeitam, no essencial, a autonomia de que gozam as instituições de ensino superior, permitindo a diversidade do plano de estudos e da orientação do curso, não se podendo falar de um modelo único de formação especializada no ensino superior (Silva & Sá, 2017, p. 66) mas mais de “diversidade de vocações e de abordagens teóricas” (Torres & Lima, 2017, p. 32) e com pendor mais ou menos prático.

Cada curso respeita a uma só área de formação especializada e deve respeitar o perfil de formação definido pelo Ministério da Educação. Um curso de formação especializada na área de Administração Escolar e de Administração Educacional “visa qualificar para o exercício das funções de direção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino” e deve desenvolver competências de análise crítica, competências de intervenção, competências de formação, supervisão e de avaliação e competências de consultoria (Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, de 15 de fevereiro). O respeito por este perfil de formação é insuficiente para configurar “um programa nacional específico” para a formação dos responsáveis pela gestão da escola proposto em 1996 por Barroso no âmbito do programa de reforço da autonomia destas, isto é, um programa “organizado e coordenado por uma estrutura adequada, de carácter descentralizado, com recurso à realização de protocolos específicos com as instituições de ensino superior que têm experiência e conhecimento nesta área e aproveitando, sempre que possível, as próprias estruturas dos Centros de Formação das Associações de Escolas” (1998, pp. 69-70).

4 A oferta de formação especializada acreditada pelo CCPFC

O nosso estudo articula-se com um projeto mais vasto de investigação de natureza qualitativa sobre a gestão das escolas e ação das suas lideranças em desenvolvimento no âmbito do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa e que visa conhecer e contribuir para a melhoria das práticas de liderança, dos processos e dos resultados educativos, a nível da direção, da coordenação pedagógica intermédia e da gestão da aula. O nosso estudo pretende identificar a oferta de formação especializada em administração escolar que é disponibilizada pelo sistema de formação. Este estudo recorre à pesquisa documental e toma como corpus todos os processos analisados e acreditados, entre 1992 e 2017, pelo CCPFC, a entidade que avalia a formação contínua e especializada de professores.

Até ao fim do mês de outubro de 2017, foram submetidos e aprovados 591 cursos de formação especializada: 51 de licenciatura, 287 de especialização pós-licenciatura, 81 cursos de estudos superiores especializados, 95 cursos correspondentes à parte curricular de mestrado e 70 cursos de mestrado. A leitura destes dados ganha contornos mais claros se agruparmos os dados quantitativos recolhidos por períodos correspondentes às alterações normativas do regime de gestão, identificando a modalidade do curso acreditado e o tipo de instituição de ensino superior (público ou privado; e universidade ou instituto politécnico) que a oferece (Tabela 1).

Tabela 1: Formação especializada em administração escolar acreditada pelo CCPFC

Modalidade do curso	Até 1991	1992-1998	1999-2007	2008-2017	Total
Licenciatura		1	54	3	58
Especialização pós-licenciatura		28	127	132	287
CESE	9	68	4	0	81
Parte curricular de mestrado		2	20	73	95
Mestrado	1	6	32	31	70
Total	10	115	236	239	591

Fonte: CCPFC

Até 1991, a oferta de formação especializada em administração educacional (que veio a ser) acreditada era constituída apenas por um curso de mestrado e nove cursos de estudos superiores especializados, enquanto, em 1998, já tinham sido acreditados pelo CCPFC 115 cursos de formação especializada

em cinco modalidades distintas, de que se destaca o curso de estudos superiores especializados (77) e a especialização pós-licenciatura (28), e em menor número a oferta de curso de mestrado (7), parte curricular de mestrado (2) e um curso de licenciatura.

Esta oferta cresce no período que segue à aprovação do “regime de autonomia, administração e gestão” de 1998 e, quando ele é alterado em 2007, a oferta de formação especializada pelas instituições de ensino superior e acreditada pelo CCPFC atingia a soma de 237 cursos nas modalidades acima referidas. Entre 1998 e 2007, cresce exponencialmente a oferta nas modalidades de especialização pós-licenciatura (127), de licenciatura (54), de parte curricular de mestrado (20) e de mestrado (32), e diminui radicalmente a oferta na modalidade de curso superior de estudos especializados (4).

Na oferta de formação especializada acreditada entre 2008 e outubro de 2017, verifica-se forte impulso da modalidade de parte curricular de mestrado (73) e ligeiro crescimento da modalidade de especialização pós-licenciatura (132), a manutenção da oferta de curso de mestrado (31), o decréscimo acentuado da modalidade de licenciatura (3) e o desaparecimento da modalidade de curso de estudos superiores especializados na área da administração e gestão escolar.

Nas mais de três décadas de formação especializada acreditada pelo CCPFC, sobressai a modalidade de especialização pós-licenciatura (287), o que corresponde a 48,6% do total de cursos acreditados (591), seguindo-se a parte curricular de mestrado (16,1%), o curso de estudos superiores especializados (13,7%), o curso de mestrado (11,8%) e a licenciatura (9, 8%).

À diversidade e variação das modalidades de curso há que acrescentar o tipo de instituição de ensino superior que desenha e realiza o curso: 38,1% da oferta é do ensino superior universitário e 61,9% é do ensino superior politécnico, 40,3% é de instituições de ensino superior público e 59,7% é de instituições do ensino superior privado (Tabela 2). Por outro lado, a oferta de formação especializada no ensino universitário público (19,5%) é ligeiramente superior à oferta do ensino universitário privado (18,6%) enquanto a oferta do ensino politécnico privado (41,1%) é quase o dobro da oferta do ensino politécnico público (20,8%).

Tabela 2: Instituições formadoras

Modalidade do curso	Ensino superior público		Ensino superior privado		Total
	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	
Licenciatura	4	16	0	38	58
Especialização pós-licenciatura	56	49	45	137	287
CESE	2	39	1	39	81
Parte curricular de mestrado	16	13	39	27	95
Mestrado	37	6	25	2	70
Total	115	123	110	243	591

Fonte: CCPF

Esta realidade da oferta de formação especializada, bem como a evolução das políticas de “modernização administrativa” e a diversidade de motivações que conduzem à procura daquela estão na base da cada vez mais visível diversidade de abordagens e o ressurgimento de perspetivas normativistas, mais até de feição gerencialista e pragmatista do que jurídico-formal e legalista. Na base deste ressurgimento, estão, segundo Torres e Lima (2017, p. 32), “a influência diferida da Nova Gestão Pública e da Nova Governança”, bem como as dinâmicas de produção e mensuração de resultados escolares em contextos competitivos, a emergência de processos de avaliação externa das escolas, o elogio político das lideranças unipessoais e da eficácia da sua gestão. Segundo estes autores, nestes casos é “mais plausível encontrar conexões privilegiadas à economia e à gestão empresarial”, justificadas pelas necessidades da prática gestionária orientada para os resultados, do que “uma orientação analítica e compreensiva que elege a produção do conhecimento científico e a interpretação crítica dos fenómenos político organizacionais como prioridade” (2017, p. 32). No entanto, como acrescentam estes autores é a esta orientação analítica e compreensiva “que se deve a maior parte da investigação e da crítica académica às abordagens gerencialistas, a investigação e publicação internacionalmente disseminadas, as articulações privilegiadas com a sociologia das organizações educativas e os estudos de política educativa” (2017, p. 32).

5 Considerações finais

Atualmente, a lei fixa a habilitação como requisito de acesso ao exercício das funções de diretor e esta exigência, associada a outros fatores, explica a oferta e procura dos cursos de formação especializada. Os dados quantitativos do nosso estudo dão conta do volume de oferta e devem ser completados com o estudo da procura e da conclusão destes cursos.

Por outro lado, a posse de “habilitação específica” garante a frequência com aproveitamento do curso de formação especializada, orientada em função de um perfil de formação estabelecido, mas não garante que todas as competências estão desenvolvidas em elevado grau e que elas transparecem no exercício da gestão pelo seu titular indiferentemente das políticas educativas e sociais, do contexto local e da capacitação e envolvimento dos atores escolares. Assim como não garante que o detentor da “habilitação específica” alguma vez vai exercer as funções de diretor de escola ou agrupamento.

Na verdade, há autores, como Barroso (1998), que preconizam que a formação especializada em administração escolar não deve ser apenas requisito de ingresso nas funções, mas deve ser orientada para os professores em exercício, deve ser concebida como “formação centrada na escola, segundo a modalidade de ‘formação-ação’ ou ‘formação por projeto’ e deve ser direcionada para a aquisição de competências diretamente relacionadas com o planeamento, a gestão do currículo e a animação de equipas” (1998, p. 69).

De igual modo, a frequência do curso de formação especializada deve ser considerada uma etapa de um percurso de formação continuada ao longo da vida. É esta perspetiva que está na base de iniciativas de formação contínua em que os atores escolares, nomeadamente os gestores, partilham experiências de inovação em contexto escolar, debatem as condições de possibilidade do seu êxito e realinham as suas práticas de gestão.

6 Referências

- Barroso, J. (1998). *Autonomia e gestão das escolas*, 2.^a ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, M. J. (2017). O perfil do gestor da escola pública portuguesa. *Espaço do Currículo*, 10(1), 82-91.
- Chambel, M. J., & Curral, L. A. (1999). A homogeneidade cultural e a configuração estrutural da organização. *Psicologia*, XIII (1-2), 217-236. Acessível em https://www.researchgate.net/profile/Luis_Curral/publication/286259154_Processos_de_grupo_em equipas_de_inovacao/links/5a2fd3b10f7e9b0d50f713bb/Processos-de-grupo-em-equipas-de-inovacao.pdf
- Coelho, M. (2005). A escola: entre a burocracia profissional e a estrutura departamentalizada. *Boletim SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física* (30-31), 143-150.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.
- Formosinho, J. (2004). Governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada. In A. P. Vilela (Coord.), *Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-45). Braga: Centro e Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas”. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, 13, 7-42.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.),

- Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014a). Autonomia e gestão escolar. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal, vol. II – Conhecimento, atores e recursos* (pp. 227-250). Coimbra: Edições Almedina.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014b). Formação contínua de professores. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal, vol. II – Conhecimento, atores e recursos* (pp. 311-333). Coimbra: Edições Almedina.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1988). Modelos de organização das escolas básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. In CRSE, *A gestão do sistema escolar. Relatório de seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. C. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. *Rev. Fac. Educ*, 23(1-2). São Paulo.
- Machado, J. (2004). Democratizar e profissionalizar a administração das escolas. In A. P. Vilela (Org.), *Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 67-81). Braga: Centro e Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Santos, S. M. (2009). *Percurso da formação contínua de professores: um olhar analítico e prospetivo*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- Silva, G. R. (2004). Formação em administração educacional em Portugal na última década: análise de alguns indicadores, *Administração Educacional, Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, 99-116.
- Silva, G. R., & Sá, V. I. M. (2017). O director escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, 10(1), 62-81.
- Silva, M. A., & Machado, J. (2013). A escolha do diretor. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13(XII), 107-135.
- Torres, L. L., & Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48.