

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NA ESCOLA: PERCEÇÃO DOS  
COORDENADORES SOBRE O EXERCÍCIO DAS SUAS FUNÇÕES.  
ESTUDO DE CASO.**

**Irene Antunes Martins Carrilho (1901290)**

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**2022**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NA ESCOLA: PERCEÇÃO DOS  
COORDENADORES SOBRE O EXERCÍCIO DAS SUAS FUNÇÕES.  
ESTUDO DE CASO.**

**Irene Antunes Martins Carrilho (1901290)**

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**Dissertação orientada pela  
Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto**

**2022**

## **ABREVIATURAS**

AEJO – Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos

A.C. – Antes de Cristo

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AO – aprendizagem Organizacional

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CAF – Common Assessment Framework

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CEERDL – Centro de Educação Especial Rainha Dona Leonor

CENCAL – Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica

CENFIM – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DL – Decreto-Lei

DRE – Direção Regional de Educação

EFP – Ensino e Formação Profissional

EFQM® - Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EQAVET – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais

ESEO – Escola Técnica empresarial do Oeste

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

I.P. – Instituto Politécnico

LI – Líderes Intermédios/Liderança Intermédia

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEEM – Plano Estratégico Educativo Municipal

RI – Regulamento Interno

s.d. – sem data

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## RESUMO

Este trabalho de investigação decorreu no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, em Óbidos, com o intuito de dar a conhecer como é que os líderes intermédios (coordenadores de departamento e outros) do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos percecionam as suas funções. Tentámos recolher e analisar as práticas de liderança dos coordenadores de departamento e de outros coordenadores no exercício do seu cargo; interpretar o que dizem sobre as suas funções e sobre as dificuldades que dizem sentir no exercício das suas práticas de coordenação e relacionar as práticas de liderança intermédia com a visão sobre a escola e a sua qualidade e a relação com a comunidade.

Esta investigação, de natureza qualitativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas a dez coordenadores – sete coordenadores de Departamento, um coordenador de Estabelecimento, um coordenador dos Cursos Profissionais e um coordenador de Projetos. O trabalho permitiu-nos concluir que existe alguma colaboração nas práticas desenvolvidas no agrupamento embora esta colaboração não seja sistemática mas sim pontual, residual. No que respeita à comunicação no seio desta instituição, também não é consensual a sua eficácia. A inovação/mudança que deveriam caracterizar as escolas/agrupamentos atuais não é por todos pretendida. Existem consciências instaladas, como um dos elementos da população-alvo mencionou, que colocam algum entrave a este processo. Os coordenadores experimentam constrangimentos de funcionamento relativos a tarefas burocráticas e tomadas de decisão no âmbito da avaliação de desempenho docente, no exercício das suas funções.

Na dúvida ou hesitação, os coordenadores não se coíbem de pedir esclarecimentos e recorrer à liderança de topo – o diretor – a quem reconhecem poder decisório da instituição. Sobressai a vontade de desempenharem um bom papel enquanto líderes embora, na prática, se revelem simples transmissores de informação. Portanto, urge refletir, de forma profunda, sobre a função de coordenador enquanto liderança intermédia e o perfil que o deve caracterizar.

O tema das lideranças de topo e intermédias, com a inerente complexidade que o caracteriza, tem vindo a ser estudado, surgindo diversas teorias. Passámos da incidência nas lideranças de topo para a valorização de lideranças distribuídas, ou seja, para a existência de lideranças intermédias, partilhadas, num contexto de trabalho colaborativo, com o

envolvimento de múltiplos intervenientes. As mudanças na gestão das organizações, sempre suscetíveis de controvérsia e de momentos de conflito, não sendo consensuais, deverão ser desenvolvidas por pessoas com espírito de liderança, seguras de si e dos objetivos que pretendem ver atingidos, capazes de influenciar os seus seguidores.

Esta investigação permitiu-nos concluir que no agrupamento ainda há um caminho a percorrer no sentido de sensibilizar e motivar toda a comunidade educativa. Muito há ainda a fazer no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos para que o mesmo seja reconhecido como uma comunidade de aprendizagem profissional em perfeita simbiose com o seu território educativo. Mas este já é considerado uma instituição educativa com um bom desempenho. Estabelecidos os alicerces, há que seguir o percurso no bom caminho.

**Palavras-chave:**

Práticas de liderança, Lideranças intermédias, Coordenadores, Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos

## **ABSTRACT**

This research work took place at the Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, in Óbidos, with the aim of making known how the intermediate leaders (department coordinators and others) of the Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos perceive their functions. We tried to collect and analyze the leadership practices of department coordinators and other coordinators in the exercise of their position; interpret what they say about their roles and about the difficulties they say they feel in the exercise of their coordination practices and relate intermediate leadership practices with the vision of the school and its quality and the relationship with the community.

This investigation, of a qualitative nature, was based on semi-structured interviews carried out with ten coordinators – seven Department coordinators, an Establishment coordinator, a Professional Course coordinator and a Project coordinator. This work allowed us to conclude that there is some collaboration in the practices developed in the cluster, although this collaboration is not systematic but punctual, residual. With regard to communication within this institution, there is also no consensus on its effectiveness. The innovation/change that should characterize current schools/clusters is not wanted by everyone. There are established consciences, as one of the elements of the target population mentioned, which put some obstacle to this process. Coordinators experience operating constraints related to bureaucratic tasks and decision-making within the scope of the evaluation of teaching performance, in the exercise of their functions.

In case of doubt or hesitation, the coordinators do not shy away from asking for clarification and resorting to the top leadership – the director – to whom they recognize the institution's decision-making power. The will to play a good role as leaders stands out, although, in practice, they are mere transmitters of information. Therefore, it is urgent to reflect, in a profound way, on the role of coordinator as an intermediate leader and the profile that should characterize it.

The topic of top and middle leaders, with the inherent complexity that characterizes it, has been studied, and several theories have emerged. We have moved from focusing on top leaders to valuing distributed leaderships, that is, to the existence of intermediate, shared leaderships, in a context of collaborative work, with the involvement of multiple stakeholders. Changes in the management of organizations, always susceptible to

controversy and moments of conflict, not being consensual, should be developed by people with a spirit of leadership, confident of themselves and of the objectives they want to see achieved, capable of influencing their followers.

This investigation allowed us to conclude that in the grouping there is still a way to go in order to raise awareness and motivate the entire educational community. There is still a lot to be done in the Josefa de Óbidos School Group so that it is recognized as a professional learning community in perfect symbiosis with its educational territory. But this is already considered an educational institution with good performance. Once the foundations have been established, it is necessary to follow the path in the right way.

Key words:

Leadership practices, Intermediate leaderships, Coordinators, Josefa de Óbidos School Group

# ÍNDICE

RESUMO.....	iii
ABSTRACT .....	v
INTRODUÇÃO .....	10
<i>Primeira Parte</i> .....	12
<i>Enquadramento Teórico</i> .....	12
CAPÍTULO I – LIDERANÇAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	13
1.1. A escola como organização .....	13
1.2. A Cultura Organizacional e a Aprendizagem Organizativa da Escola .....	15
1.3. Liderança na aprendizagem organizacional .....	22
1.4. Teorias da Liderança .....	23
1.5. Relação entre modelos de gestão e modelos de liderança .....	27
1.6. Liderança Sustentável .....	32
1.7. Lideranças, aprendizagem organizacional e sucesso da escola .....	35
1.8. Lideranças de topo e lideranças intermédias nas escolas portuguesas .....	38
CAPÍTULO II – EVOLUÇÃO DA GESTÃO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA .....	40
2.1. Enquadramento legal .....	41
2.2. Da Centralização à Descentralização .....	44
<i>Segunda Parte</i> .....	47
<i>Estudo Empírico</i> .....	47
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO .....	48
3.1. Contexto da investigação .....	48
3.2. Os coordenadores do AEJO – funções/competências .....	51
3.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos da investigação .....	52
3.4. Desenho da investigação .....	53
3.5. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados .....	54
3.5.1. Instrumentos de recolha de dados .....	54
3.5.2. Sujeitos do Estudo .....	57
3.5.3. Técnica de análise de dados .....	57
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e COMENTÁRIO DOS DADOS .....	59
4.1. Caracterização dos coordenadores .....	59
4.2. Práticas dos coordenadores: as suas perceções .....	60
4.2.1. Colaboração entre os docentes do departamento/atividade (tabela 12–anexo III) .....	60
4.2.2. Comunicação entre coordenadores e restantes docentes do departamento ou de atividade (tabela 13 – anexo III) .....	62
4.2.3. Colaboração entre docentes no processo ensino-aprendizagem (tabela 14 – anexo III) .....	63
4.2.4. Vontade de introduzir mudanças e inovação (tabela 15 – anexo III) .....	64
4.3. Práticas de Liderança para a melhoria educativa e na relação com a Comunidade .....	66
4.3.1. Contributo da coordenação para o sucesso escolar e qualidade da escola (tabelas 16 e 17 – anexo III) .....	66
4.3.2. Contributo da coordenação para a Relação com a Comunidade (tabela 18 – anexo III) .....	69
4.4. Constrangimentos sentidos pelos coordenadores .....	70
4.4.1. Tipos de constrangimentos no desempenho das funções (tabela 19 – anexo III) .....	70
4.4.2. Atuação Coordenação/Conselho Pedagógico (tabela 20 – anexo III) .....	71
4.4.3. Formas de ultrapassar constrangimentos (tabela 21 – anexo III) .....	72
4.5. Perceção dos coordenadores sobre a qualidade da escola, relação com a comunidade, cultura de mudança e liderança de topo .....	73
4.5.1. Agrupamento e comunidade (tabela 22 – anexo III) .....	73

4.5.2. Cultura de mudança no AEJO (tabela 23 – anexo III)-----	74
4.5.3. Sentimento de pertença a uma comunidade (tabela 24 – anexo III)-----	75
4.5.4. Desempenho do agrupamento enquanto organização educativa (tabela 25 –anexo III) -----	77
CONCLUSÃO .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	84
Anexo I - Carta de Missão do Diretor do AEJO .....	90
Anexo II - Entrevista.....	91
Anexo III – Questões das Entrevistas -----	92
Anexo IV – Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos -----	125

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - CONJUNTO DE FACTORES QUE FAVORECEM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZATIVA DE UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO-----	20
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – DISTINÇÃO ENTRE CULTURAS SOCIAIS E ORGANIZACIONAIS-----	16
TABELA 2 – TIPOLOGIA DE MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA (BUSH, 2003)-----	29
TABELA 3 - DOCUMENTOS LEGISLATIVOS PUBLICADOS-----	41
TABELA 4 – DOCUMENTOS LEGISLATIVOS PUBLICADOS-----	45
TABELA 5 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGRUPADOS-----	48
TABELA 6 – COMPOSIÇÃO DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES DO AEJO-----	51
TABELA 7 – ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-----	56
TABELA 8 – COORDENADORES DO AEJO ENTREVISTADOS-----	57
TABELA 9 – GRELHA DE NAÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS-----	58
TABELA 10 – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES-----	59
TABELA 11 – COMPROMISSOS VIGENTES NA CARTA DE MISSÃO DO DIRETOR-----	90
TABELA 12 – COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES-----	92
TABELA 13 – EFICÁCIA DA COMUNICAÇÃO ENTRE COORDENADORES E RESTANTES DOCENTES---	94
TABELA 14 – COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM-----	96
TABELA 15 – VONTADE DE INTRODUIR MUDANÇAS E INOVAÇÃO-----	98
TABELA 16 – MEDIDAS COM VISTA À MELHORIA EDUCATIVA-----	100
TABELA 17 – IMPACTO DO PAPEL DO COORDENADOR NO SUCESSO ESCOLAR E NA QUALIDADE DA ESCOLA-----	103
TABELA 18 – CONTRIBUTO DA COORDENAÇÃO PARA A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE-----	106
TABELA 19 – CONSTRANGIMENTOS NO DESEMPENHO DE FUNÇÕES-----	107
TABELA 20 – ATUAÇÃO EM DETERMINADOS ASSUNTOS PEDSAGÓGICOA MAIS CONTROVERSOS--	109
TABELA 21 – ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DE EVENTUAIS DIFICULDADES NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES -----	112
TABELA 22 – ABERTURA DO AGRUPAMENTO À COMUNIDADE-----	114
TABELA 23 – CULTURA DE MUDANÇA NO AGRUPAMENTO-----	116
TABELA 24 – PERCEÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA A UMA COMUNIDADE-----	117
TABELA 25 – DESEMPENHO DO AGRUPAMENTO ENQUANTO AGENTE NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO-----	121

## INTRODUÇÃO

Na escola, as lideranças devem desempenhar um importante papel, nomeadamente, as lideranças intermédias se forem capazes de criar ambientes coesos e de partilha, onde os elementos da comunidade escolar sejam auscultados como potenciais contribuintes para a melhoria educativa. Na escola, as decisões devem ser tomadas considerando o parecer dos elementos da comunidade, num contexto de articulação entre Escola e meio envolvente, na procura das soluções que mais se adequem a cada realidade específica. A formação para uma cidadania global exige uma escola aberta à comunidade e com práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, em espaços educativos diversificados, com vista à criação de um território educativo sustentável no tempo e realmente significativo. É necessário formar cidadãos ativos e participativos na resolução de problemas da sociedade e que saibam dar respostas às exigências de uma sociedade global.

A massificação do ensino e as transformações da economia e das sociedades, em geral, trouxeram desafios acrescidos às escolas que tiveram de aprender a gerir novas realidades, mais complexas. Nesta panóplia de solicitações e de novas realidades sociais, estas instituições viram-se obrigadas a dar resposta à heterogeneidade da comunidade educativa.

As características do ensino e da aprendizagem são atualmente distintas daquelas de há alguns anos atrás. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho de 2017, aborda a necessidade de se criarem condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico para se poderem formar cidadãos ativos, autónomos e responsáveis. Neste sentido, é necessário um maior comprometimento dos alunos, bem como dos elementos envolvidos no processo, levando-os a desempenhar um papel proativo e a desenvolver o seu espírito crítico, o seu poder de diálogo e de argumentação. Portanto, a escola deve incentivar os alunos a envolverem-se, com responsabilidade, nos processos de ensino e aprendizagem de forma verdadeiramente comprometida, em situações de partilha, colaboração e construção coletiva, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, questionando a realidade e procurando respostas através da transferência e adequação de conhecimento a situações específicas. Mas os docentes devem também partilhar esse espírito de trabalho colaborativo que deve ser a base de todo o processo educativo alargando-se a toda a

comunidade educativa, numa verdadeira construção de conhecimento, com espírito criativo, crítico e argumentativo.

Neste contexto e no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional (2019), consideramos pertinente abordar os conceitos de liderança e de lideranças intermédias, o que justifica o tema da dissertação “Lideranças intermédias na escola: perceção dos coordenadores sobre o exercício das suas funções. Estudo de caso”, no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, sendo o objetivo geral o seguinte: analisar como é que os líderes (coordenadores de departamento e outros) do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos percecionam o exercício das suas funções.

Este trabalho está dividido em duas partes e quatro capítulos: da primeira parte consta, em dois capítulos, o enquadramento teórico sobre os conceitos em estudo e a evolução dos normativos sobre liderança escolar; a segunda parte contém o estudo empírico com o contexto do estudo, a metodologia de investigação, a apresentação, análise e comentário dos dados e, finalmente, a conclusão. Na dissertação constarão ainda as referências bibliográficas e os anexos que considerámos pertinentes.

# *Primeira Parte*

## *Enquadramento Teórico*

# **CAPÍTULO I – LIDERANÇAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

## **1.1. A escola como organização**

Silva (2010) define cada escola como uma organização com as suas particularidades e realidades aproximadas do modelo geral sendo necessária a sua caracterização no que respeita à organização, funcionamento e gestão.

De acordo com Silva (2010), cada escola, como organização complexa, com as suas especificidades e independentemente do local onde estiver inserida, tem como objetivos, através da ação dos docentes, provocar mudanças de comportamentos nos alunos, ou seja, desenvolver o processo de aprendizagem e ensino. O autor (Silva, 2010) menciona as dimensões da educação: individual, social e organizacional recordando-nos, também, que a eficácia de uma organização profissional depende da responsabilidade individual e da dedicação dos professores para com os seus alunos reforçando que o poder dos profissionais só existe verdadeiramente “quando se expressa coletivamente”.

A organização escola, enquanto construto social, “por um lado partilha características comuns a outras organizações, por outro possui elementos próprios que lhe asseguram uma identidade evidente”. (Silva, 2010: 26)

O sistema educativo, enquanto sistema social aberto, de acordo com Silva (2010) não pode ser compreendido isoladamente mas sim de acordo com as interações que vai desenvolvendo, assumindo destaque, neste contexto, o meio envolvente à escola e que contribuirá para a transformação da mesma enquanto organização. O autor (Silva, 2010: 28) aborda as desigualdades nas aprendizagens que ocorrem na escola relacionando-as com fatores culturais, sociais e familiares que influenciam o sucesso dos alunos.

Silva (2010: 28) diz que o desenvolvimento das sociedades é determinado pela capacidade de aprendizagem que as instituições proporcionam, e apela para a necessidade de se direcionarem investigações para a dimensão meso da organização, ou seja, para as escolas no seu todo porque

adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço onde também ocorrem importantes decisões educativas e pedagógicas e onde os modelos organizativos, a gestão, a liderança, a autonomia e o contexto assumem uma relevância decisiva

Considerando o contexto onde está inserida e os interesses da comunidade educativa, cada escola desenvolve, segundo o mesmo autor (Silva, 2010: 34), a sua própria cultura:

Embora com tendência para a estabilidade, a cultura escolar é essencialmente dinâmica, os valores, as crenças, as normas, os regulamentos são constantemente reinterpretados em função das circunstâncias concretas de cada momento, em contextos onde o intercâmbio e a negociação de significados é permanente e os desafios estimulam ou inibem as condutas dos seus membros. (2010: 35)

No entender de Fullan (2003), são cada vez mais os pontos em comum na liderança dos negócios e da educação, salientando a equivalência básica entre escolas e empresas numa sociedade do conhecimento em que “ambas têm de se transformar em organizações de aprendizagem, caso contrário jamais serão capazes de sobreviver” (2003: 9) e ainda a necessidade de, em situações de mudanças complexas e a um ritmo célere, cultivarem e manterem a aprendizagem.

O acesso à informação a nível mundial, as exigências de uma sociedade global, requerem cidadãos capazes de responder às solicitações de realidades complexas, de forma plena, autónoma, consciente, ativa. Neste contexto, são extremamente importantes os valores, princípios e competências elencados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento validado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, bem como os sete pilares que Edgar Morin (DGE, 2017: 5-6), considera numa cultura de autonomia e responsabilidade: a prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; o ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; a aprendizagem de uma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; a exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; a educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e o desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva. É salientado, também no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017: 8), que “todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.”

## **1.2. A Cultura Organizacional e a Aprendizagem Organizativa da Escola**

A cultura organizacional, de acordo com o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, é entendida como: desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; educação; conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber; conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades; sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo.<sup>1</sup>

Martin (1992) propõe três perspetivas no âmbito da cultura ao nível organizacional:

- Perspetiva integradora – baseada numa conceção mais unitária, homogénea e manipulável da cultura;
- Perspetiva diferenciadora – que assume a existência de diversas subculturas, a falta de consenso geral e a presença de conflitos no interior das organizações;
- Perspetiva fragmentadora – que nos chama a atenção para a dimensão de situações ambíguas e confusas verificadas na cultura da organização e também nas suas subculturas.

De acordo com Bush e Middlewood (2005: 47), “o conceito de cultura tornou-se cada vez mais significativo na educação durante a década de 1990 e no século XXI” [tradução nossa] devido, ainda segundo os autores, à insatisfação causada pelas limitações que os modelos de liderança e gestão apresentam por se centrarem nos aspetos estruturais e técnicos das instituições educativas e acrescentando que a cultura se relaciona com os aspetos informais das organizações, centrando-se nos valores, crenças e normas dos indivíduos nessas mesmas organizações.

Bush e Middlewood (2005) referem que as questões respeitantes à cultura social são cada vez mais relevantes devido à globalização da educação, salientando a importância do contexto aquando da análise dos sistemas e instituições.

---

<sup>1</sup> Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>

Bush e Middlewood (2005: 49) mencionam Dimmock e Walker (2002) que distinguem culturas sociais e culturas organizacionais (ver tabela 1):

**TABELA 1 – DISTINÇÃO ENTRE CULTURAS SOCIAIS E ORGANIZACIONAIS**

Culturas sociais	Culturas organizacionais
Diferem principalmente ao nível dos valores básicos;	Diferem principalmente ao nível das práticas mais superficiais, conforme se reflete no reconhecimento de símbolos, heróis e rituais específicos;
São mais duradouras e mudam apenas gradualmente no decorrer de longos períodos de tempo;	São deliberadamente geridas e alteradas;
Estão fora da esfera de influência do líder escolar.	Os líderes escolares influenciam e são influenciados pela cultura organizacional.

Dimmock e Walker (2002), in Bush e Middlewood (2005: 49)

O paradigma da educação tem sofrido alterações, em consonância com as mudanças que se têm vindo a verificar nas sociedades. O ensino de outrora direcionado a elites deu lugar a um ensino direcionado às massas e, conseqüentemente a grupos de alunos cada vez mais heterogêneos, provenientes de diferentes grupos culturais, sociais e realidades económicas. A escola teve que se reinventar para responder assertivamente às novas exigências e às necessidades dos alunos, de acordo com as suas características individuais. Sendo que cada escola não é uma instituição educativa isolada mas integrada num determinado contexto social, importa ter em conta esse mesmo contexto e harmonizar a formação dos alunos às realidades onde os mesmos estão inseridos.

No entender de Barroso (2005), as reformas educativas têm-se revelado infrutíferas pois têm correspondido a respostas globais sem considerarem a diversidade de contextos e as realidades locais. Barroso (2005) considera que a escola se massificou sem se democratizar, ou seja, não adequou o seu suporte estrutural ao aumento e às características do público-alvo. Continuou a prestar os seus serviços direcionando-os a um grupo homogêneo quando, na realidade, os alunos se tornaram num grupo muito heterogêneo. Neste contexto, a profissão docente tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e os docentes têm experimentado múltiplos sentimentos na prática da sua profissão que evoluíram de sentimentos de segurança e certezas a sentimentos de confusão, insegurança,

incertezas. O autor salienta que esta complexidade se verificou tanto no âmbito funcional como ao nível relacional e afetivo, acrescentando que

No primeiro caso (complexidade funcional), importa ter em atenção que a escola enquanto organização constitui uma realidade compósita, dividida entre múltiplas actividades sociais de que se destacam: a educação, a instrução, a formação, a animação, a guarda, a alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e inter-geracional, a acção comunitária, etc. (...) Se, desde o início da escola pública, as actividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” (e, mesmo entre estas, as disputas pedagógicas foram grandes), com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras actividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores.

(Barroso, 2005: 185)

Nóvoa (2002) sublinha, no que respeita à complexidade relacional, que a profissão docente implica uma carga afetiva considerável e que uma escola aberta a novos “parceiros” é sinónimo de uma maior complexidade e exigência no desempenho destes profissionais da educação. Neste sentido, “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (p. 255).

Como refere Guerra (2002), “É um erro pensar que todas as escolas são iguais. É também um erro acreditar que uma escola é sempre a mesma”.

Segundo Bolívar (2003), a melhoria das escolas não se verifica a partir de prescrições que vêm do exterior, mas sim através de uma aprendizagem no seu seio, com a colaboração e envolvimento de todos os intervenientes, otimizando todo “o potencial formativo das situações de trabalho” (2003: 81). O mesmo autor salienta que a aprendizagem organizacional ocorre numa estrutura conjunta dos elementos da organização e que, apesar da aprendizagem institucional pressupor primeiramente uma aprendizagem individual, só acontecerá uma aprendizagem ao nível da instituição no caso de a organização desenvolver “processos para que a aprendizagem individual modifique o comportamento da identidade”. (Bolívar, 2003: 82)

A aprendizagem organizacional reflete a cultura escolar. De acordo com Barroso (2005: 41)

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

Barroso (1995, 2005) identifica três tipos de abordagens relativamente à cultura escolar:

- Numa perspectiva funcionalista, considerando-se a cultura escolar a cultura no sentido mais geral, que é veiculada através da escola;
- Numa perspectiva estruturalista sendo, neste caso, a cultura escolar entendida como a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas;
- Numa perspectiva interacionista, identificando-se, neste caso, a cultura escolar com a cultura organizacional de cada escola, em particular.

O termo “cultura escolar” comporta, portanto, uma determinada ambiguidade sendo suscetível de diversas interpretações. Numa perspectiva funcionalista, segundo Barroso (2005: 43), fazem parte da cultura escolar as normas e as práticas entendendo-se as práticas como uma consequência das normas. Portanto, neste contexto e ainda segundo Barroso, a escola pretende transmitir a cultura da sociedade em geral sendo a cultura escolar “uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral” (Barroso, 2005: 43). Atualmente adota-se uma perspectiva mais estruturalista da cultura escolar segundo a qual “a instituição não se limita a reproduzir uma Cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria uma cultura específica”. (Barroso, 2005: 44)

Barroso (2005) acrescenta ainda que na cultura escolar temos de considerar o nível macro do sistema e o interior das escolas, com as suas características específicas e que quaisquer estudos sobre a escola deverão contemplar três dimensões essenciais do processo de referenciação da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os atores. Portanto, as mudanças nas escolas têm de passar também, segundo Barroso (2005), pelos professores e pelos alunos. Com o questionamento das visões funcionalista e estruturalista da escola, “assiste-se a uma mudança de paradigma que se traduziu no desenvolvimento recente dos “estudos da escola” (Barroso, 1996, 2005: 55) e, neste contexto, assume uma maior importância a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, “com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para políticas educativas locais”. (Barroso, 2005: 55)

Passamos de uma cultura escolar genérica para uma cultura de escola quando a escola, aceitando as influências externas para moldar a sua dinâmica interna, constrói a sua cultura no interior da organização. Barroso (2005) identifica a “cultura de escola” com a

existência de uma maleabilidade organizativa que permite aos intervenientes definirem as suas estratégias. E é neste sentido que assume destaque a Aprendizagem Organizacional.

Huber (1991) salienta quatro processos na aprendizagem organizacional: A aquisição de conhecimentos, a partilha desses conhecimentos, a memória organizacional e a utilização dos conhecimentos, aplicando a aprendizagem disponível a novas situações.

No entender de Bolívar (2003: 92), a aprendizagem organizacional (AO) ocorre, maioritariamente, “quando os membros de uma organização adquirem informação do meio e têm capacidade para lhes dar as respostas adequadas”. Bolívar cita Rait (1995) que identifica as variáveis que medeiam o processo de aprendizagem organizacional, nomeadamente: o repertório de estratégias cognitivas individuais, a cultura institucional da escola e a estrutura formal da organização. Bolívar (2003: 92) salienta também os dois fatores necessários para o desenvolvimento da AO nas escolas: os “modos de trabalho dos professores, como elementos-chave para tornar mais eficaz a organização” e a “estrutura organizativa ecologicamente mais facilitadora” defendendo que desenvolvimento profissional e organizativo devem caminhar lado a lado, em harmonia. Bolívar (2003: 94) reforça que

As estruturas, processos e “cultura” de cada escola constituem fatores decisivos de melhoramento; e os professores, reflectindo e partilhando a sua própria prática numa relação de colaboração, podem formar-se e reconstruir internamente os estabelecimentos de ensino.

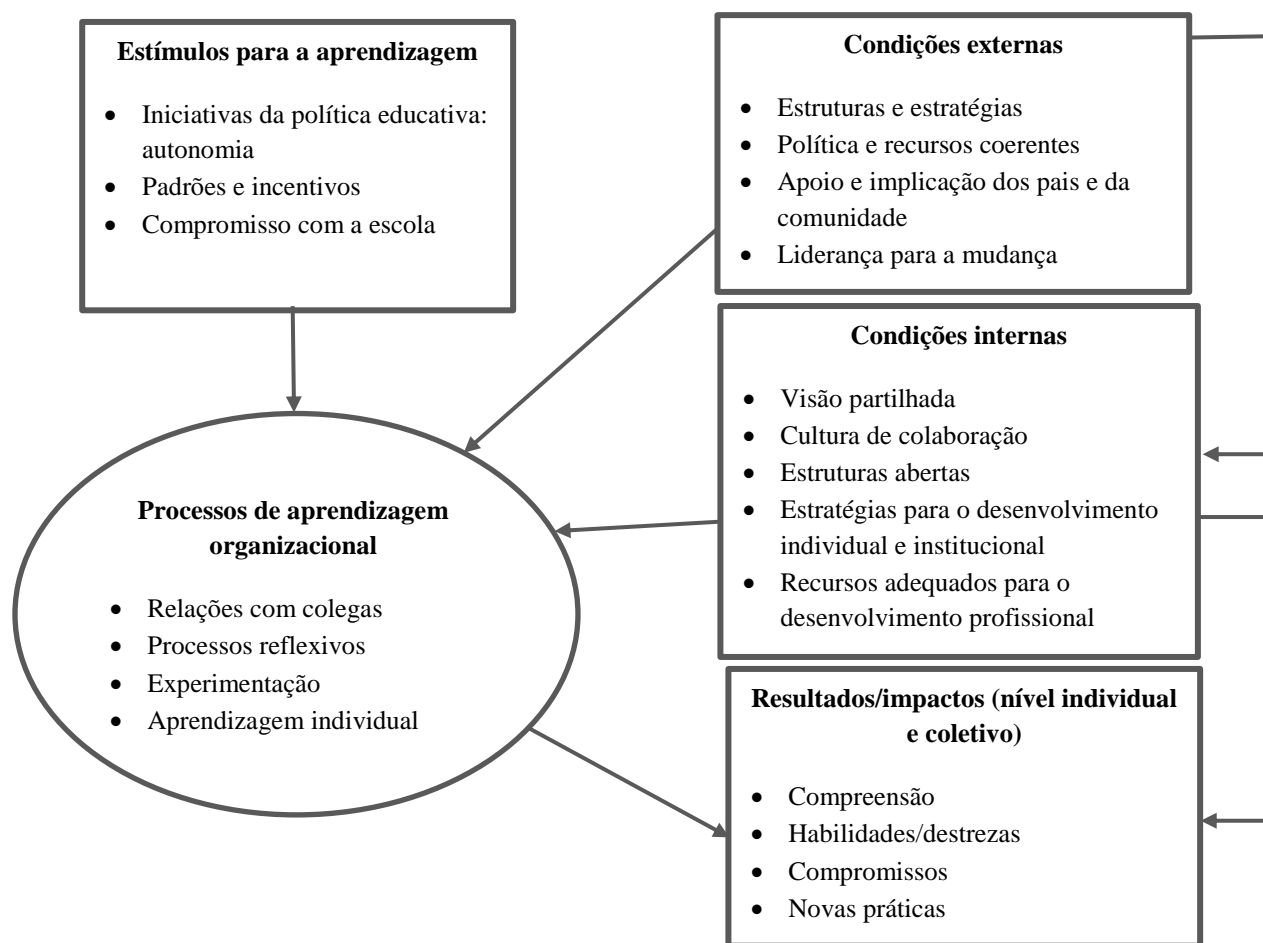
Para Bolívar (2003), as aprendizagens deverão ser construídas em conjunto e num ambiente favorável. A aprendizagem organizacional caracteriza-se pelo seu circuito duplo capaz de levar, de forma proativa, ao desenvolvimento da criatividade. Acrescenta que a escola, como comunidade de aprendizagem institucional, constrói o seu conhecimento a partir da sua aprendizagem acumulada (“memória coletiva institucional”) e com os projetos que coloca em prática. As organizações têm também uma “memória organizacional”, aprendendo com as experiências passadas (86).

Bolívar (2003: 90-91) faz referência a Garvin (1993) para salientar que as organizações que aprendem são impulsionadas segundo cinco grandes atividades:

resolução sistemática de problemas; experimentação com novos enfoques; aprendizagem com a sua própria experiência e com a história passada, aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros; e transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização.

Bolívar baseia-se em Leithwood et al. (1995), que dizem existir cinco fatores de facilitação dos processos de aprendizagem organizacional nas escolas (ver figura 1).

Figura 1 - CONJUNTO DE FACTORES QUE FAVORECEM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZATIVA DE UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO



Leithwood, Jantzi e Steibach. (1995)

Basicamente, são fulcrais para a AO (aprendizagem organizacional) os estímulos para a aprendizagem, ou seja, todas as condições que possam influenciar a AO. O autor (Bolívar, 2003: 93) salienta que a questão da inovação nos remete para a reestruturação das escolas e conseqüente reformulação das estruturas organizativas e de gestão, ao nível da redefinição de tarefas, dos processos e das funções dos professores, do envolvimento das comunidades escolares no processo educativo e das tomadas de decisão por parte de cada centro. As condições externas, ou seja, o conjunto de fatores ao nível central, regional ou da comunidade escolar que apoiam e condicionam a escola e os docentes, assumem também a sua importância não esquecendo que não poderão estar desfasadas das condições internas. É importante a interdependência destas condições pois a AO não pode ser imposta

externamente; os intervenientes no processo, ao nível local e interno, deverão sentir-se verdadeiramente envolvidos e comprometidos com todo o processo de melhoria da escola em harmonia com o meio. Neste contexto, Bolívar sublinha a importância do papel da liderança que, exercida “de modo transformacional, pode contribuir para mudar a cultura escolar, aumentando a capacidade individual e colectiva de resolução de problemas, em quatro planos”, nomeadamente, no que concerne a: objetivos, atores, estrutura e cultura (Bolívar, 2003: 94).

Bolívar (2003: 95) refere que as escolas não costumam ser, estruturalmente, organizações preparadas para a aprendizagem permanente devido a:

a) não gozarem de uma autonomia que possibilite uma personalidade própria, capaz de responder enquanto instituição às necessidades internas; b) por não gerarem dispositivos e condições indutoras de dinâmicas formativas informais, mediante um ambiente de trabalho que crie processos de comunicação, de circulação, de informação e de intercâmbio de experiências; c) por não institucionalizarem processos colectivos de auto-revisão que permitam a construção e mobilização, de forma partilhada e interactiva, de aprendizagens individuais dando lugar a um processo colectivo de aprendizagem, em que o processo de auto-avaliação adquira, ao mesmo tempo, potencialidades formativas para professores e alunos.

Donald Schon (1978) refere que as organizações também aprendem através do desenvolvimento de processos de participação coletiva em que todos se envolvem ativamente e em colaboração.

Segundo Koenig (1994), as organizações aprendem segundo um “fenómeno coletivo de aquisição e elaboração de competências que, de um modo mais ou menos profundo e perdurável, modifica não só a gestão como as próprias situações em que ela se desenrola”.

A evolução das teorias organizacionais leva, no entender de Barroso (2005: 191-192), à procura de novos modelos e práticas de formação assentes na resolução de problemas. A formação de professores deverá ser entendida como um meio de adquirir competências para a construção da mudança, devendo estes modelos de formação orientar-se para a mudança de comportamentos e práticas para, desta forma, se obter inovação e desenvolvimento organizacional da escola. Neste contexto, e ainda segundo Barroso (2005) são fundamentais lideranças individuais e coletivas, participativas. O mesmo defende que a mudança em educação tem de ser cultural, tendo em conta este conceito na perspetiva global (na relação com a sociedade em geral) e mais específica (em função das formas culturais que produz e transmite).

### **1.3. Liderança na aprendizagem organizacional**

No entender de Bush (2008), a liderança influencia significativamente os resultados da escola e dos alunos, daí o interesse em estudar esta área.

De acordo com Ghasemy e Hussin (2014), *“A educação é o principal agente de mudança nas sociedades em desenvolvimento e desenvolvidas”* [tradução nossa]. É neste contexto que os autores (Ghasemy e Hussin: 2014) consideram a gestão das organizações educacionais uma das áreas mais importantes da gestão educacional e da liderança referindo a pertinência da interligação acentuada entre gestão educacional e liderança educacional para se atingir a excelência educacional. Abordam a questão das alterações que este campo da educação veio sofrendo ao longo do tempo no que concerne à designação começando por ser conceituada como administração educacional, depois como gestão educacional e, posteriormente, como liderança educacional.

Bush e Middlewood (2005) referem-se à liderança como sendo um processo de influência que uma pessoa ou equipa exerce sobre outras pessoas de forma a estruturar adequadamente as tarefas e relações num(a) determinado(a) grupo/organização. Bush e Middlewood (2005) defendem que, numa organização, são igualmente importantes liderança e gestão eficazes.

Bush (2008) associa liderança aos valores ou objetivos e administração às questões técnicas ou de implementação defendendo que liderança e gestão devem também assumir a mesma importância, para que as escolas tenham sucesso defendendo que líderes e gestores eficazes oferecem uma melhor educação aos alunos. Considera que a gestão para a prossecução dos objetivos educacionais é essencial salientando que esses objetivos devem ser delineados conjuntamente pela escola e pela respetiva comunidade sublinhando também que a liderança na área da educação tem um papel cada vez mais importante na transformação da sociedade e referindo que, neste contexto, a liderança envolve questões como equidade, inclusão, diversidade, de forma a estimular as mudanças pertinentes para implementar a justiça social. Bush relembra que, sendo estas mudanças realizadas por pessoas, se verifica a necessidade de termos líderes eficazes e bem preparados, acrescentando ainda que se tem verificado uma ampla variedade de práticas, de acordo com o contexto, a cultura e os recursos disponíveis. Bush (2008: 2) salienta que os objetivos da escola são frequentemente assumidos numa “visão” ou “declaração de missão”; refere

também que muitas das definições de liderança assumem-na como sendo um processo de influência. Diz que a visão é cada vez mais entendida como uma componente essencial da liderança eficaz e faculta-nos quatro características da liderança que se relacionam com a visão (2008: 3)

1. Líderes eficazes têm uma visão para as suas organizações;
2. A visão deve ser comunicada de forma a garantir o compromisso entre os membros da organização;
3. A comunicação da visão requer a comunicação do significado;
4. Deve dar-se atenção à institucionalização da visão para que a liderança seja bem-sucedida.

A qualidade da liderança e da gestão é essencial para o sucesso das instituições educativas. É importante que as escolas preparem os seus alunos para a vida ativa, num contexto de sociedade global em rápida mudança e onde existe a competitividade. E perante a diversidade de instituições educativas, cada uma com as suas características próprias, com os seus contextos específicos, deparamo-nos, conseqüentemente, com os mais variados problemas de acordo com cada uma das realidades e que requerem diferentes soluções.

Segundo Bush (2003, 2008), não existe uma teoria abrangente de liderança educacional, salientando o facto de várias perspectivas poderem, simultaneamente, ser válidas devido, precisamente, à natureza multifacetada da teoria no que concerne à liderança e à gestão educacional. O autor diz-nos que as várias teorias de liderança refletem diferentes interpretações das realidades educativas e representam visões, muitas delas, baseadas em ideologias e, por isso mesmo, divergentes, quanto à forma de como as instituições devem ser geridas.

#### **1.4. Teorias da Liderança**

De acordo com Bento (2008), o interesse no que concerne à liderança remonta ao século IV A.C., com Platão. Com o surgimento das teorias científicas da administração, no início do século XX, esse interesse acentuou-se, tendo perdido algum destaque na década de 80 devido à falta de um suporte teórico sustentável. Salienta que o facto de se acreditar que

a liderança é uma condição necessária para o sucesso nas organizações renovou o interesse por este conceito.

Segundo Bento e Ribeiro (2013: 11), “Actualmente, liderança é entendida como uma relação social com três componentes essenciais: líderes, seguidores e contextos nos quais interagem”. Os autores salientam que (Bento e Ribeiro, 2013: 11)

Durante centenas de anos, a liderança foi entendida como um traço de personalidade inerente e congénito ao próprio indivíduo. Na actualidade, a percepção de liderança deriva de uma atitude e de um contexto e depende, em grande parte, da aprendizagem social do indivíduo.

Durante anos, e ainda de acordo com (Bento e Ribeiro: 2013), associou-se a liderança a planeamento, organização, coordenação e controlo, devido aos princípios taylorianos que vigoravam no início do século XX. Posteriormente (década de 70), acredita-se na capacidade do líder em influenciar os seus subordinados. A partir da década de 80, a relevância é colocada nas características psicológicas e na capacidade transformacional do líder.

Costa e Castanheira (2015) referem três concepções de liderança que não consideram nem mutuamente exclusivas nem estanques e que ainda hoje mantêm alguns seguidores. São elas: “a visão mecanicista, a visão cultural e a visão ambígua” (Costa e Castanheira, 2015: 15), salientando também a existência de imensas definições de liderança, de acordo com a evolução desta área e com a interligação a acontecimentos marcantes ao longo do tempo. Costa e Castanheira (2015: 16) afirmam que se começou a ouvir falar de liderança nos anos 40 e que durante quarenta anos, ou seja, até ao início dos anos 80, se pretendia influenciar determinados grupos para poderem atingir determinados objetivos, coincidindo com uma visão mecanicista segundo a qual se pretende, para além de explicar a realidade, determiná-la numa relação de causa-efeito entre fenómenos e características.

Neste período inicial, em que a liderança foi sofrendo algumas transformações, os autores (Costa e Castanheira, 2015: 17) identificaram três orientações que designaram de: líder nato, líder treinado e líder ajustável, que descrevem da seguinte forma:

Líder nato – é aquele que revela características inatas próprias de líder, indo ao encontro do defendido na teoria dos traços. Estabelecem ainda semelhanças entre o conceito de líder nato com o modelo Tyleriano, que seleccionava os trabalhadores de acordo com as suas características. Sublinham que nas décadas de 30 e 40 do século XX se considerava a liderança como uma característica inata ao indivíduo, sendo os líderes escolhidos em função dos seus traços de personalidade, remetendo-nos os mesmos para o destaque assumido pela

teoria dos traços quando se tentava compreender a liderança através da identificação de características (internas) ou traços pessoais dos líderes.

Foram diversos os autores a enumerarem traços ou características que os líderes deveriam possuir, tais como: integridade, domínio técnico, capacidade de decisão, inteligência, ter objetivos, entre outros. Mas a teoria dos traços não foi aceite de forma consensual, tendo sido mesmo considerada desadequada devido aos resultados desconcertantes de estudos que foram realizados nesse âmbito. Por isso mesmo, os investigadores voltaram-se para outro tipo de respostas.

Costa e Castanheira (2015: 17-18) mencionam que, devido ao desenvolvimento de perspetivas comportamentais a partir da última parte da década de 40, o conceito de líder nato deixou de fazer sentido, dando lugar à tentativa de identificar os comportamentos que tornam os líderes pessoas eficazes na liderança; isto nos anos 50, em que assumem relevância as teorias das relações humanas.

Líder treinado – é aquele que é sujeito a um treino para evidenciar comportamentos necessários no desempenho do seu papel de líder, de forma a melhorar o desempenho do grupo e o seu bem-estar.

Nas décadas de 40/60, passou a defender-se que o líder pode ser treinado, ou seja, acredita-se que “a liderança também se aprende e, para isso, é necessário identificar os estilos de liderança”: os comportamentos e as atitudes do líder (Bento e Ribeiro, 2013: 14).

Os anos 60, segundo Costa e Castanheira (2015), caracterizam-se pela existência de concepções sócio organizacionais que questionam o grau de racionalidade das organizações e a causalidade linear. A liderança surge, neste sentido, como a necessidade de adequar os comportamentos do líder a contextos específicos. Portanto, um tipo de comportamento que num determinado contexto pode ser extremamente eficaz, num contexto diferente pode revelar-se o oposto. No entender dos autores (Costa e Castanheira, 2015: 20), estamos perante as teorias situacionais sustentadas ao nível organizacional, pela teoria da contingência, passando a falar-se do líder ajustável.

Líder ajustável – é aquele que exerce o controlo adequado às situações e aos contextos, ajustando o seu comportamento aos mesmos.

Costa e Castanheira (2015: 21) salientam que mesmo esta liderança se coaduna com uma visão mecanicista que pretende influenciar o grupo para alcançar determinados objetivos. Para Bento (2008: 42), nas décadas de 60 a 80 perde relevância a teoria do

comportamento e defende-se a teoria situacional da liderança que assenta na premissa de que “As qualidades pessoais devem ser examinadas dentro de uma determinada situação”. Neste sentido, no entender de Bento e Ribeiro (2013: 15), deixa de dar-se importância a modelos rígidos privilegiando-se o contexto e a diversidade, as motivações e as capacidades dos liderados.

Bento (2008: 42) refere também a importância das qualidades pessoais que se evidenciam em determinadas situações e, dado que as situações estão constantemente a mudar, os líderes terão de ser agentes de mudança. O foco central deverá ser a coragem do líder para lidar com as situações no sentido de dar a melhor resposta possível às mesmas.

A década de 80 é profícua em teorizações sobre liderança e, por isso, Costa e Castanheira (2015: 21) referem que a mesma ficou conhecida por Nova Liderança. Acreditando-se, como já foi referido, que a liderança é um fator fundamental na melhoria das organizações, surgem novas formas de liderança organizacional, tendo decaído a visão mecanicista da liderança.

Vários estudos procuraram compreender o papel do líder no sucesso das organizações e alguns autores relacionam este sucesso com a existência de culturas fortes e de valores partilhados (Costa e Castanheira, 2015: 22). As mudanças de paradigma evidenciadas nas organizações ao longo do tempo levaram a que estas passassem de homogêneas e estáveis a flexíveis e instáveis, com reestruturações frequentes, reflexo também das mudanças da sociedade, e a situação culmina no reequacionamento das concepções de liderança passando a ouvir-se falar de liderança dispersa.

Mas Costa e Castanheira (2015: 24-25) consideram que na liderança dispersa, é mais conveniente falar-se em lideranças e em líderes, colocando em relevo:

- A liderança participativa, na qual todos têm oportunidade de liderar (autoliderança);
- O foco colocado no trabalho em equipas, verificando-se a liderança em cada uma delas;
- A importância atribuída às lideranças intermédias;
- A relevância dos líderes informais expandindo as práticas efetivas de liderança aos vários setores da organização;
- A ilação de que liderança e gestão não são sinónimos bem como autoridade e liderança e que a liderança não tem que se encontrar no topo da hierarquia da organização.

A liderança encontra-se dispersa por toda a organização educativa. Costa e Castanheira (2015: 30-31) referem a importância de a escola se basear em procedimentos democráticos e em princípios de igualdade de oportunidades, equidade, autonomia e justiça, reforçando a pertinência do trabalho colaborativo, da tomada de decisão coletiva e da reflexão partilhada, onde todos os intervenientes se assumem como co-líderes. Costa e Castanheira (2015: 27) referem seis dimensões a considerar, no âmbito da liderança nas organizações escolares: “i) a distinção entre liderança e gestão; ii) liderança dispersa e distribuída; iii) colegialidade docente e liderança; iv) liderança transformacional e inovação; v) liderança pedagógica e resultados escolares; vi) liderança escolar, valores e ética.”

O conceito de liderança transformacional, de acordo com Costa e Castanheira (2015: 32) é da autoria de Burns, que o referiu em 1978, sendo o seu foco o central os compromissos e as capacidades dos membros da organização e culminando os níveis elevados de comprometimento pessoal com as metas a atingir e maiores capacidades para esse fim, num esforço extra e numa maior produtividade.

Para Costa e Castanheira (2015), a liderança pedagógica ou instrucional contribui claramente para a melhoria das escolas e dos resultados dos alunos, pelo facto de se caracterizar:

por práticas de gestão que têm como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimentos pelos alunos e respetiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores. (p.34)

Os autores (Costa e Castanheira, 2015) remetem-nos para a necessária interligação entre liderança escolar, valores e ética.

## **1.5. Relação entre modelos de gestão e modelos de liderança**

As escolas têm professores que se foram desmotivando pela perda de estatuto, de remuneração e pelas sistemáticas mudanças que são exigidas à escola e que vão conferindo aos profissionais da educação receios, incertezas e instabilidade emocional.

Mas as escolas precisam de considerar as sistemáticas mudanças e educar os seus alunos para uma cidadania democrática e global. Neste contexto, são diversos os tipos de resposta. Segundo Hargreaves (2003), as escolas poderão responder através de uma postura

fundamentalista, que consiste no apoio à padronização, à prestação de contas e à avaliação. Um outro tipo de resposta das instituições educativas pode ser uma réplica cosmopolita, com suporte em políticas que permitem boas práticas, reconhecendo os conhecimentos e habilidades dos professores e fornecendo incentivos para o aumento desse conhecimento. Neste último tipo de resposta, os professores assumem-se como líderes intelectuais, marcando a diferença. Neste caso, e de acordo com Lieberman e Miller (1992, 2005), “O ensino é considerado um trabalho altamente intelectual, fundamentado em comunidades profissionais, onde os professores assumem a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e uns dos outros” [tradução nossa]. Os autores defendem a resposta cosmopolita que assume a construção de capacidade para transformar a escola. Segundo os mesmos, os professores que assumem a liderança podem ajudar na realização das mudanças, assumindo diversos papéis e responsabilidades, dos quais se destacam três:

- Defendem novas formas de prestação de contas e avaliação, oferecendo alternativas aos modelos atuais de eficiência e responsabilidade;
- Revelam-se inovadores na reconstrução de normas de desempenho e expectativas dos alunos, podendo trabalhar na distribuição de recursos de forma equitativa, oferecendo a todos os alunos oportunidades de aprendizagem;
- Assumem-se como administradores de uma profissão fortalecida, promovendo uma profissão entendida como uma empresa intelectual e coletiva e redefinindo o papel dos professores.

Lieberman e Miller (2005) salientam que em vários estudos realizados no âmbito da liderança de professores são notórios a importância da liderança partilhada, o trabalho colaborativo e o envolvimento de todos os intervenientes, sobressaindo a necessidade de os líderes criarem confiança. A aprendizagem é assumida como um processo social e coletivo, decorrendo em comunidades de prática onde as pessoas experimentam sentimentos de pertença e a necessidade de contribuir, ou seja, verifica-se um compromisso de aprendizagem no qual um conjunto de pessoas partilha aprendendo umas com as outras, entendendo que diferentes públicos requerem abordagens distintas.

Hargreaves (2003) alertou-nos para as falsas comunidades de prática, que valorizam os resultados e assumem a aprendizagem como uma transferência, práticas contrárias à construção conjunta de conhecimento e aprendizagem.

Fullan (1994) identificou seis domínios em que os líderes podem impactar a cultura escolar: ensino e aprendizagem; colegialidade; contexto; aprendizagem contínua; gestão de mudanças e senso de propósito moral.

Segundo Bush (2007), a educação pode perfeitamente aprender com outros contextos, mas a liderança e a gestão educacional devem centrar-se nos objetivos da educação pois são esses objetivos que fornecem o sentido crucial de direção para sustentar a gestão escolar. Salienta que, inúmeras vezes, esses objetivos são influenciados por pressões externas, nomeadamente da tutela governamental, através da publicação de legislação podendo ficar as escolas, nestes casos, “com a tarefa residual de interpretar imperativos externos, nomeadamente, expetativas do governo, expressas inúmeras vezes através de legislação ou outros documentos formais, em vez de determinar objetivos com base na avaliação que é feita no que respeita às necessidades dos alunos”. (2007: 392) [tradução nossa]

Bush (2008) categoriza as principais teorias de gestão educacional em seis modelos principais: formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural e vinculou os seis modelos de gestão educacional a nove modelos de liderança, de acordo com os diferentes contextos das organizações educacionais: gerencial, transformacional, participativa, interpessoal, transacional, pós-moderna, contingencial, moral e instrucional (ver tabela 2).

**TABELA 2 - TIPOLOGIA DE MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA (BUSH, 2003)**

Modelo de gestão	Modelo de liderança
Formal	Gerencial
Colegial	Participativo Transformacional Interpessoal
Político	Transacional
Subjetivo	Pós-moderno
Ambíguo	Contingencial
Cultural	Moral Instrucional

In Bush, Tony (2007: 394). Educational leadership and management: theory, policy, and practice

De acordo com Bush (2010), o modelo formal de gestão educacional caracteriza-se como sendo um modelo estrutural, sistémico, burocrático, racional e hierárquico,

pressupondo uma estrutura hierárquica das organizações e objetivos predefinidos baseados num método racional. Neste contexto e, ainda segundo o autor (Bush, 2010), a autoridade/poder dos líderes é definida(o) de acordo com a posição que ocupam na organização, acrescentando que estes modelos se encontram vinculados ao modelo de liderança gerencial.

A liderança gerencial coloca o foco dos líderes nas funções, tarefas e comportamentos; o comportamento dos membros da organização deve ser racional; verifica-se uma hierarquia organizacional em posições formais, de acordo com a função e autoridade. Este modelo de liderança não inclui o conceito de visão; centra-se na gestão bem-sucedida das atividades existentes; adequa-se a sistemas centralizados, pois prioriza a implementação eficiente de imperativos externos definidos pelos níveis mais elevados da hierarquia.

No modelo colegial de gestão existem três modelos de liderança: transformacional, participativa e interpessoal e Bush (2010) sublinha que a liderança transformacional é essencial para as escolas com autonomia. Os líderes revelam capacidade para comprometer os intervenientes no processo através da partilha de valores e interesses comuns, o que facilita o sucesso. Bush (2008: 14) refere que liderança transformacional e modelo colegial estão em sintonia alertando-nos também para a necessidade de a transformação ser realmente genuína, pois se tal não acontecer, o processo não poderá considerar-se colegial, mas sim político.

Leithwood (1994) define as oito dimensões que caracterizam a liderança transformacional:

- Construção da visão escolar;
- Estabelecimento de metas escolares;
- Sensibilização para a estimulação intelectual;
- Oferta de um suporte individualizado;
- Modelagem de melhores práticas e valores organizacionais importantes;
- Demonstração de expectativas de alto desempenho;
- Criação de uma cultura escolar produtiva;
- Desenvolvimento de estruturas para promover a participação nas decisões da escola.

A liderança participativa (também designada de colaborativa, partilhada ou colegial) coloca o foco nos processos de tomada de decisão envolvendo todo o grupo. Segundo Leithwood et al., (1999):

- a participação aumentará a eficácia da escola;
- a participação é justificada por princípios democráticos;
- no contexto da gestão baseada no local, a liderança é potencialmente disponibilizada a qualquer parte legitimamente interessada.

A liderança interpessoal enfatiza a importância da colaboração e das relações interpessoais. O diretor é considerado o líder da equipa, entendida esta como amigos de trabalho com apoio e consulta, sendo mais fácil alcançar a colegialidade.

A liderança transacional, segundo Bush (2008) está vinculada ao modelo político. Este modelo de liderança assume-se como sendo um processo de troca, de curta duração: os diretores possuem autoridade enquanto líderes formais das instituições e quando atribuem recompensas; exige a cooperação das pessoas para garantir a gestão eficaz da escola; não envolve a equipa e não produz compromissos a longo prazo.

A liderança pós-moderna alinha-se com o modelo subjetivo de gestão. Um ponto forte desta liderança é o facto de os líderes deverem respeitar e prestar atenção às diversas perspetivas individuais dos stakeholders estando este modelo de liderança mais em sintonia com a democracia, numa abordagem consistente com a liderança participativa, caracterizando-se pela multiplicidade de visões e diversos significados.

A liderança moral coloca o foco nos valores, crenças e ética dos líderes. Os diretores centram-se em valores, no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e na liderança partilhada.

A liderança instrucional difere das outras porque se concentra na direção da influência e não na sua natureza e origem, ou seja, a liderança instrucional centra-se no ensino e aprendizagem e no comportamento dos professores no decorrer do trabalho que desenvolvem com os alunos. Segundo Bush (2003, 2008), a liderança instrucional descarta aspetos como a socialização, o bem-estar dos alunos e a autoestima pelo que não é a mais adequada.

Bush (2008) considera que a liderança contingencial fornece uma abordagem alternativa reconhecendo a diversidade de contextos escolares e a necessidade de adaptar os estilos de liderança a cada situação específica, ou seja, não há padrões únicos.

## 1.6. Liderança Sustentável

Bush (2008) refere que a educação tem vindo a assistir a um processo de descentralização gradual, podendo assumir formas distintas na distribuição de autoridade. O papel dos líderes das escolas ganha maior relevância na gestão baseada no local, visto que há mais decisões a tomar nas escolas do que fora delas. Neste tipo de gestão, a liderança não recai somente no diretor; temos uma liderança distribuída.

A qualidade da liderança e da gestão é essencial para o sucesso das instituições educativas. É importante que as escolas preparem os seus alunos para a vida ativa, num contexto de sociedade global em rápida mudança e onde existe a competitividade.

Bush (2008) reforça a ideia de que os conceitos de liderança escolar são complexos e diversos e que cada um dos modelos de liderança é parcial; são modelos com estruturas normativas claras, mas com suporte empírico relativamente fraco. O autor (Bush, 2008) relembra que são, também, distinções artificiais e que os líderes, provavelmente, incorporarão a maioria ou todas essas abordagens no desempenho das suas funções. O mais importante é os líderes terem uma boa preparação para o desempenho de um cargo tão exigente e terem capacidade para analisar as situações no sentido de saberem dar a resposta mais adequada às mesmas.

Segundo Bento (2008), um líder escolar deverá possuir três qualidades: visão, credibilidade e visibilidade referindo também que as visões dão um sentido de direção a longo prazo. Fullan (2003) salienta que as mudanças materiais se fazem a um ritmo mais rápido que a mudança de valores, comportamentos e sentimentos das pessoas e que os líderes que reúnam as cinco componentes de liderança (perseguirem um objetivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, construírem e partilharem conhecimento e tentarem criar coerência) conseguem criar compromissos a longo prazo com aqueles com quem trabalham.

Bento (2008: 42) sublinha que "a liderança é uma função de qualidades pessoais e da situação específica". Neste contexto, uma boa liderança pressupõe que o líder tenha um determinado perfil para saber dar resposta, da melhor forma possível, às situações que vão surgindo nos processos de mudança. Esta resposta não se pretende individual, mas, em situação de liderança partilhada (idealmente), uma resposta conjunta. O autor refere também que foi o facto de se acreditar que a liderança é uma condição necessária para o sucesso nas

organizações que levou ao ressurgimento do interesse pelo tema sendo essencial, também, no que concerne à área da educação, que o diretor exerça boas práticas de liderança.

Bento (2008) sublinha a importância de uma liderança e administração fortes nas organizações. E, embora não havendo consenso no que concerne à definição de liderança, temos que concordar que, e de acordo com Bento (2008), são componentes essenciais da liderança ter uma visão para o futuro e comunicar essa visão aos outros sendo a visão uma imagem mental do que se deseja para o futuro da organização. Essa visão assumirá a devida importância quando o líder e os seus seguidores a transformarem numa realidade e isso só acontecerá se houver esforços conjuntos nesse sentido, com um verdadeiro comprometimento/envolvimento de todos.

Ora, no contexto atual, as situações alteram constantemente e, nesse sentido, os líderes têm forçosamente que ser agentes de mudança, de acordo com Bento (2008). Numa sociedade global onde predomina a complexidade e a imprevisibilidade, as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado.

Bento reforça que o facto de o líder ter um sentido muito claro da missão não invalida que ele seja um agente de mudança reforçando que a mudança pode perfeitamente coincidir com a missão. Portanto, o mais importante é que ele saiba cativar a atenção dos intervenientes em todo este processo, que os saiba comprometer no sentido de, em conjunto, se atingirem os objetivos pretendidos e a mudança. Claro que isso exige um perfil forte e determinante de forma a lidar com todos os entraves que eventualmente e, quase certamente, irão surgir e saber ultrapassá-los com perseverança e negociando, se necessário, com agentes externos à escola mas que estão ligados à mesma por se encontrarem no mesmo território e com interesses comuns. E o interesse comum a todos deverá ser, sem qualquer dúvida, o sucesso e bem-estar dos alunos e a formação integral dos mesmos.

Hargreaves e Fink (2007: 166) consideram que as culturas fortes bem como as comunidades onde se verifica uma liderança distribuída “não são apenas emergentes, mas também assertivas e resilientes” e referem que "Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar" (2007: 166).

Hargreaves e Fink (2007: 31) salientam que "A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro". Enumeram sete

princípios fundamentais para a sustentabilidade na liderança e melhoria das escolas: profundidade (importância da orientação para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal); durabilidade (perdura); amplitude (é uma liderança que se dissemina, distribuída); justiça (melhora o ambiente circundante e é socialmente justa); diversidade (promove uma diversidade na aprendizagem e no ensino estabelecendo redes coesas entre a riqueza dos seus variados componentes); disponibilidade de recursos (é prudente e dispõe dos recursos materiais e humanos sem os esgotar); conservação (honra o que de melhor existe do passado, aprende com ele com o intuito de criar um futuro ainda melhor).

Xavier Aragay, especialista internacional e consultor na área da liderança para a mudança, liderou a implementação do projeto Horizonte 2020, um projeto de mudança na área da educação baseado num novo modelo de ensino e aprendizagem, hoje debatido em todo o mundo. É autor do livro *Reimaginando la educación – 21 claves para transformar la escuela*, publicado em 2017. Segundo Xavier Aragay, no projeto **Reimagine Education Lab**, que pretende acompanhar e ajudar equipas e instituições nos processos de inovação e transformação ao nível da educação, “En los últimos 15 años ha habido muchos intentos de innovación educativa: TIC en las aulas, Plan Bolonia en las universidades, calidad, trabajo por proyectos... Pero ¿nos han ayudado estas acciones aisladas a caminar hacia una transformación educativa profunda?”<sup>2</sup>. (X. Aragay, s.d.)

O autor defende que a educação é, sem dúvida, o melhor instrumento à nossa disposição para ajudar pessoas e transformar o mundo.

Numa das suas intervenções, nas III Jornadas Pedagógicas de Óbidos<sup>3</sup>, Aragay referiu que: podemos contribuir para a transformação da educação através da aprendizagem partilhada; não podemos falar de dicotomia currículo/aprendizagem; os professores não podem ser reprodutores do currículo mas sim gestores do currículo; devemos deixar de olhar para o currículo e olhar para o aluno em primeiro lugar; devemos potenciar o desenvolvimento de habilidades, competências e valores nos alunos (através de trabalho colaborativo e metodologias ativas) para os preparar para o futuro, para que sejam capazes de transformar e melhorar a sociedade; devemos formar pessoas que à saída da escola sejam conscientes, competentes, comprometidas, compassivas e criativas; devemos ter comunidades educativas no sentido real da expressão. Xavier Aragay mencionou que a

---

<sup>2</sup> <http://www.riedulab.net/es>

<sup>3</sup> <https://escolasdobidos.com/jornadas/>

educação tem muitas nuvens porque a sociedade tem a percepção que a educação não caminha à mesma velocidade que ela. Neste contexto, fez alusão a um termo muito usado por Bauman – mundo “líquido”, em constante transformação. Zygmunt Bauman (sociólogo, filósofo e professor) salienta: “Escolhi chamar de modernidade líquida a crescente convicção de que a mudança é a única coisa permanente e a incerteza, a única certeza.”<sup>4</sup>

Aragay referiu ainda que essa mudança para a nova educação tem que ser uma mudança disruptiva, sistémica e cultural que deixe para trás uma escola sobrecarregada e esgotada, partindo de uma nova forma de olhar para os alunos; acrescentou que não é suficiente *“parchear el sistema a base de aparatos, TICs o metodologías descontextualizadas, sino que debe poner al alumno y su proyecto vital en el centro del aprendizaje, preparándole así para un nuevo mundo, líquido y digital”*.<sup>5</sup> O autor salienta ainda que neste processo é fundamental a participação de toda a comunidade educativa.

### **1.7. Lideranças, aprendizagem organizacional e sucesso da escola**

Bolívar (2001) diz que é necessário estimular iniciativas de melhoria nas escolas, em vez de nos preocuparmos com teorias que, se as analisarmos ao pormenor, chegamos à conclusão que não mudam nada. As escolas debatem-se cada vez mais com incertezas e com a necessidade de dar resposta às solicitações de um ambiente complexo e instável, daí a pertinência de se implementarem, segundo o autor (Bolívar, 2001: 2), dinâmicas autónomas de mudança, num contexto de learning organization, ou seja, assentes no modelo de organizações que aprendem.

Bolívar (2001: 2) relembra a cultura e especificidade organizacional próprias que caracterizam as escolas reconhecendo-lhes a capacidade de se assumirem como progressistas, como comunidades profissionais de aprendizagem.

Sublinha que considerar as organizações como Organizações que aprendem significa que estas desenvolvem uma maior capacidade de aprendizagem verificando-se um aumento das capacidades profissionais e pessoais dos elementos que a integram, novos métodos de trabalho, aumento das expectativas de sobrevivência e desenvolvimento, adquirindo a

---

<sup>4</sup> <https://super.abril.com.br/cultura/zygmunt-bauman-pensamentos-profundos-num-mundo-liquido/>

<sup>5</sup> <https://jesuitinaspamplona.es/xavier-aragay-charla-en-jesuitinas-cambio-educativo/>

competência de “aprender a aprender”, transformando os modelos mentais vigentes e gerando visões partilhadas.

Numa comunidade profissional de aprendizagem, de acordo com Bolívar (2001: 5), é potenciada a aprendizagem individual e grupal, de forma contínua e de melhoria sistemática, assumindo densas redes colaborativas entre os elementos que a constituem; a aprendizagem reflete, assim, o trabalho colaborativo na resolução de problemas entranhando-se na cultura escolar e passando do grupo para os novos membros.

A mudança educativa permanente pressupõe, no entender de Bolívar (2001: 9), promover a capacidade de aprendizagem proativa das escolas enquanto organizações. Não é uma receita, mas sim um processo que assenta, em primeiro lugar, na capacidade de a escola identificar os seus problemas e as suas metas e comprometer todos os intervenientes na resolução desses mesmos problemas de forma a atingir as metas pretendidas, estando contemplada nessas metas a melhoria dos resultados dos alunos.

Santos Guerra (2000) considera que não só os alunos têm de aprender mas também todos os elementos envolvidos na comunidade escolar, num processo colaborativo que se deverá desenvolver numa ambiente harmonioso e com o comprometimento de todos, para que todos beneficiem e a dotar as instituições educativas de ferramentas e capacidades para responderem às solicitações e mudanças externas.

Fullan, Rincon-Gallardo e Hargreaves (2015) mencionam que a responsabilidade interna das instituições educativas é visível quando indivíduos e grupos assumem, de bom grado, responsabilidade profissional e coletiva pela melhoria contínua e pelo sucesso de todos os alunos. A responsabilidade externa ocorre quando os líderes do sistema transmitem confiança à comunidade através da transparência, monitorização e intervenções específicas, de acordo com as expectativas e exigências da sociedade.

Para a melhoria das instituições educativas, asseguram Fullan, Rincon-Gallardo e Hargreaves (2015: 7), é fundamental investir numa cultura profissional de melhoria contínua, baseada na responsabilidade coletiva e na liderança partilhada dentro e fora das escolas, num contexto de organização aberta à comunidade, acrescentando que este novo modelo de responsabilidade profissional deverá considerar cinco componentes, de forma a simplificarem a prestação de contas: Visão e foco; Capacidade e responsabilidade coletiva; Desenvolvimento de Liderança; Avaliação orientada para o crescimento e Coerência e

coesão do sistema. Hargreaves e Fink (2007) defendem que “A sustentabilidade é o primeiro e o último desafio da liderança”.

De acordo com Lieberman e Miller (2005), a mudança é sempre acompanhada de conflito, desequilíbrio e confusão. Ora, este ponto de vista não é suscetível de controvérsia pois, no nosso quotidiano, podemos identificar sistematicamente momentos de conflito, nem que seja somente interior, quando somos confrontados com situações de mudança. A novidade traz, por norma, incerteza e receio face a situações indefinidas quando, principalmente, não sabemos muito bem qual o nosso papel e o que poderá ser expectável. Daí a necessidade de os líderes se mostrarem comprometidos a longo prazo, como referem os autores, e empenhados na construção de verdadeiras “comunidades profissionais”.

Segundo Fullan (2003: 13), um líder consegue ser mais eficaz “se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham”. Sublinha que a liderança é difícil numa cultura em mudança onde o desequilíbrio é constante e “(é precioso, desde que sejam implementados os necessários padrões de coerência (p.18)” e refere-nos um conjunto de características que todos os líderes devem possuir e que ele designa de constelação energia-entusiasmo-confiança.

Para Fullan (2003: 88), “estabelecer práticas de partilha de conhecimento pode ser um caminho para a criação de culturas de colaboração”. Os líderes devem compreender que o acesso ao conhecimento tácito é fundamental, não devendo o mesmo ser imposto. O autor (Fullan, 2003: 134) menciona dois níveis que explicam a pertinência da liderança: um nível óbvio que sugere que cada um de nós, através da prática, sejamos líderes melhores e outro nível, mais fundamental, que conclui que o compromisso interno não pode ser ativado a partir do topo e que se deve ir desenvolvendo no comportamento organizacional diário, pressupondo, para o efeito, a existência de vários líderes.

Fullan (2003: 135) salienta que “A liderança e a sociedade do conhecimento são os conceitos-chave gémeos deste novo milénio” acrescentando que a liderança a todos os níveis da organização permite a aquisição de uma performance sustentável. E esta será viável se os líderes trabalharem no sentido de “atingir as cinco capacidades nucleares: objetivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, construção do conhecimento

e criação de coerência” (Fullan, 2003: 137) lembrando-nos também que a avaliação da liderança numa cultura de mudança se traduz no tipo de liderança produzido nos outros.

A liderança será eficaz se todos os intervenientes no processo educativo tiverem uma palavra a dizer, ou seja, se todos estiverem verdadeiramente comprometidos em comunidades profissionais de aprendizagem reais, nas quais os conflitos deverão ser encarados de forma natural e como fator de construção de conhecimento, com apelo ao diálogo, ao debate, à argumentação e ao consenso. A diversidade é enriquecedora e é neste aspeto que terá de ser considerada e a partilha gera conhecimento coletivo devendo a mesma ser fomentada. Desta forma poderemos vir a ter lideranças fortes, no sentido de serem coesas e sustentáveis. Se todos nos envolvermos criaremos aprendizagens significativas que não esqueceremos e que nos permitirão tornar-nos profissionais mais eficazes.

### **1.8. Lideranças de topo e lideranças intermédias nas escolas portuguesas**

A descentralização e a autonomia das escolas foram-se desenvolvendo e ganhando relevo num contexto de liderança partilhada/distribuída. A organização escola visa, assim, uma melhoria educativa através da definição clara dos seus objetivos e prioridades e do envolvimento e colaboração de todos os intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem, assumindo-se como uma comunidade profissional de aprendizagem forte e determinada, aberta à comunidade. Nesta realidade, a liderança deixa de estar centrada única e exclusivamente no líder de topo (o diretor) e passa a distribuir-se por lideranças intermédias (coordenadores de estabelecimento, de departamento, representantes de grupo, diretores de turma).

O diretor deve assumir uma postura determinada e confiante e metas bem definidas para a escola/agrupamento, assentes nos valores básicos da convivência. Para atingir a excelência no processo de melhoria da escola, deve envolver e influenciar positivamente todos os intervenientes para que estes se identifiquem com as metas a atingir e com os processos e decisões a serem tomados. Um papel proativo de todos os envolvidos neste empreendimento através da colaboração e partilha, ou seja, lideranças intermédias trabalhando lado a lado com o diretor que é entendido como mais um elemento da equipa, poderá veicular o sucesso da organização escola e a sua aprendizagem sustentável.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2002, 2019) abordam a importância da liderança primal (o primeiro ato de liderança e o mais importante), no sentido em que esta considera fundamental a inteligência emocional acrescentando que

a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria ressonância, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor – a ressonância é, assim, um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2002, 2019)

Segundo estes autores (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002, 2019: 13), os líderes que consideram as competências de inteligência emocional revelam “níveis mais elevados de autoconsciência, de compreensão, de autodomínio e de relacionamento harmónico” reforçando que estas competências trariam imensos benefícios às escolas que se refletiriam na redução de problemas sociais e, nas respetivas comunidades, em “níveis mais elevados de tolerância, de preocupação pelos outros e de responsabilidade pessoal”. Goleman, Boyatzis e Mckee (2002, 2009: 14) reforçam ainda a importância da liderança distribuída nas organizações, ou seja, “numa organização, há muitos líderes, não apenas um” e também que cabe aos líderes “encaminhar as emoções na direcção certa” (2002, 2009: 23) pois, se tal acontecer, “Se as emoções das pessoas forem empurradas para o entusiasmo, o desempenho pode melhorar muito”. (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002, 2019: 25) No entender dos autores (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2002, 2019: 34), “a capacidade do líder para induzir entusiasmo e espírito de colaboração pode ser determinante para o sucesso do grupo”.

Atualmente, com a descentralização de poderes de decisão para os níveis local e regional e a maior autonomia das escolas, faz todo o sentido o verdadeiro envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, quer dos elementos internos à instituição escola quer dos parceiros externos à mesma, num clima harmonioso e entusiasta. Os benefícios expandir-se-ão ao nível das comunidades educativas e da sociedade em geral devido à coesão conjunta para a melhoria das instituições educativas e, conseqüentemente, para a formação plena dos alunos enquanto cidadãos que se pretendem proativos e devidamente integrados na sociedade.

## **CAPÍTULO II – EVOLUÇÃO DA GESTÃO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA**

Segundo Lima (2009), o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, foi o primeiro diploma a reconhecer e apoiar as “iniciativas democráticas” levadas a cabo por professores e estudantes no que respeita à “gestão das escolas públicas de todos os graus de ensino”, tendo sido uma forma de o Governo legalizar práticas autogestionárias de algumas escolas, nas quais se verificou a substituição de reitores e diretores por comissões diretivas ou de gestão e comprometendo-se com o “estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar”. (228)

Esta descentralização e autonomia resultaram numa série de práticas avulsas por parte das escolas, não tendo a autonomia chegado a ser, como refere o autor (Lima, 2009: 228), “juridicamente consagrada”.

Com o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, e ainda de acordo com Lima (2009: 230), no âmbito das escolas preparatórias e secundárias, o Governo definiu as funções do conselho diretivo, do conselho pedagógico e do conselho administrativo – os três órgãos principais – que se manterão até 1998; implementou-se a “democracia representativa e as regras eleitorais precisas”. O Decreto-Lei nº 806/74, de 31 de Dezembro, estabelece princípios semelhantes para os estabelecimentos de ensino superior. Em ambos os decretos é notória a subordinação à administração central.

O Decreto-Lei nº 363/75, de 11 de Julho, estabelece as Bases da Reforma do Ensino Superior com o intuito “de dotar as universidades de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira”. (Lima, 2009: 231)

Posteriormente, surge o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, direcionado às escolas preparatórias e secundárias, onde são especificados a composição, as competências e os processos eleitorais e as “relações de maior e mais clara subordinação das escolas ao Governo e respectiva administração central”. Neste normativo, ainda de acordo com Lima (2009: 232)

As práticas democráticas e participativas são altamente formalizadas e as competências dos órgãos de gestão são predominantemente de execução institucional das políticas e orientações dimanadas de cima e de fora, assim reconstruindo o paradigma de centralização na administração escolar, transitoriamente em crise durante o período revolucionário.

Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que a escola simplesmente executa e gere, “em função de decisões políticas heterónomas”. (Lima, 2009: 232)

A década de 80 é caracterizada por uma panóplia de diplomas no âmbito da Educação prevalecendo, no entanto, “uma administração de tipo centralizado-desconcentrado”, ou seja, com “extensões locais do poder central” mas longe da tão desejada autonomia.

O Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo aborda, já, a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas, continuando a verificar-se, no entanto, uma forte dependência e submissão das escolas relativamente à administração central. No final da década de 80 e na década de 90, com a transferência de poderes de decisão para os níveis local e regional, a liderança de topo, assumida pela figura do diretor, desempenhou um papel fulcral e determinante em todo o processo educativo dada a responsabilidade que lhe era incutida.

Apresentamos a evolução do quadro legal fundamental respeitante à evolução da gestão da escola portuguesa desde 1974.

## 2.1. Enquadramento legal

**TABELA 3- DOCUMENTOS LEGISLATIVOS PUBLICADOS**

Legislação	Pretensões/objetivos
Decreto-Lei n.º 221/74, 27 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1.º diploma a apoiar as iniciativas democráticas no que respeita ao estabelecimento de órgãos de gestão verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar das escolas públicas de todos os graus de ensino;</li> <li>➤ Direção dos estabelecimentos de ensino confiada a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de abril de 1974.</li> </ul>
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário e as regras eleitorais;</li> <li>➤ define as funções do conselho diretivo, do conselho pedagógico e do conselho administrativo – os três órgãos principais – que se manterão até 1998;</li> <li>➤ apoia a criação de associações de pais e encarregados de educação dos alunos.</li> </ul>
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece a regulamentação da gestão das escolas de ensino preparatório e secundário;</li> <li>➤ para uma gestão verdadeiramente democrática, atribui responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.</li> </ul>
Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece o quadro geral do sistema educativo;</li> <li>➤ remete para o Estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino, cabendo à administração central: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a conceção, planeamento e definição do sistema normativo;</li> <li>• a coordenação global e a avaliação da implementação das medidas da política educativa a desenvolver;</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a inspeção e tutela, em geral;</li> <li>• a definição dos critérios gerais no que concerne à dinâmica da rede escolar bem como a garantia da qualidade pedagógica.</li> </ul> <p>➤ institui a criação de um departamento regional de educação, em cada região.</p>
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro	<p>➤ Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;</p> <p>➤ visa a reorganização da administração educacional transferindo poderes de decisão para os planos regional e local;</p> <p>➤ concretização da autonomia da escola através da elaboração de um projeto educativo próprio;</p> <p>➤ distribuição e exercício dos poderes atribuídos à escola concretizados no contexto da definição das estruturas de direção e gestão das escolas e do seu regulamento interno;</p>
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio	<p>➤ Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;</p> <p>➤ Agrupa os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico por áreas geográficas - áreas escolares - que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns;</p> <p>➤ Designa por escola as escolas não integradas numa área escolar;</p> <p>➤ Institui os Conselhos de escola e de área escolar.</p>
Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho	<p>➤ Pretende estimular a participação e a iniciativa das escolas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respetivas áreas de influência;</li> <li>• no desenvolvimento de projetos educativos de escola;</li> <li>• na concretização das opções organizativas que, no plano interno da escola, venham a permitir um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projeto educativo que prosseguem, assumindo-se o ano letivo 1997/1998 como o ano de preparação da implementação deste novo regime de autonomia e gestão escolar.</li> </ul>
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	<p>➤ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;</p> <p>➤ afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia;</p> <p>➤ favorece a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.</p>
Despacho n.º 13555/98, de 5 de agosto	<p>➤ Especifica as condições de autorização de assessorias técnico-pedagógicas, já previstas no Dec.-Lei 115-A/98</p>
Lei 159/99, de 14 de Setembro	<p>➤ Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.</p>
Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro	<p>➤ Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração da carta educativa para a promoção do desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ pretende transferir atribuições e competências, no âmbito da educação, da administração central para as autarquias locais.</li> </ul>
Despacho n.º 13313/2003, de 08 de julho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dá orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafetação dos respetivos recursos humanos;</li> <li>➤ prevê a conclusão do processo de constituição dos agrupamentos, numa lógica vertical, no ano letivo 2003/2004, para ser totalmente implementado a partir do início do ano letivo de 2004-2005.</li> </ul>
Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Visa a transferência de competências para a administração local e para as instituições educativas, para aprofundar a autonomia das mesmas ao nível da gestão e com vista a uma melhor prestação do serviço público no que concerne à educação;</li> <li>➤ prevê a celebração de contratos de autonomia.</li> </ul>
Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;</li> <li>➤ visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino;</li> <li>➤ promove a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais;</li> <li>➤ cria o cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial;</li> <li>➤ define como instrumentos de autonomia o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento.</li> </ul>
Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Responsabiliza as direções regionais de educação para nomear, em cada agrupamento, uma comissão administrativa provisória (CAP);</li> <li>➤ define a constituição e as competências da CAP.</li> </ul>
Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Define os procedimentos e a clarificação do papel dos agentes envolvidos nas agregações de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.</li> </ul>
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reforça a competência do conselho Geral;</li> <li>➤ procede ao reajustamento do processo eleitoral do diretor;</li> <li>➤ confere um caráter estritamente profissional ao Conselho Pedagógico, confinando a sua constituição a docentes;</li> <li>➤ reforça os requisitos de formação docente, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.</li> </ul>
Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Define como um dos seus objetivos estratégicos o estabelecimento e alargamento dos contratos de autonomia como instrumentos essenciais de garantia da diversidade e do reconhecimento do mérito das escolas.</li> </ul>
Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece mais crédito horário às escolas;</li> <li>➤ fomenta a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas.</li> </ul>
Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho (PA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pretende veicular a aquisição de uma cultura científica e artística de base humanista, apresentando-se estruturado em Princípios, visão, valores e áreas de competências</li> </ul>
Decreto-Lei nº 54/2018, de 06 de julho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pretende garantir uma educação inclusiva e de qualidade e que todos os alunos atinjam o preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</li> </ul>
Decreto-Lei nº 55/2018, de 06 de julho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pretende uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Confere autonomia às escolas para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.</li> </ul>
Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• redefine as áreas de intervenção e o âmbito de ação e responsabilidade de cada interveniente, assente nos princípios e regras consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo;</li> <li>• mantém a carta educativa municipal e o plano de transporte escolar, como instrumentos de planeamento e consagração da participação das entidades intermunicipais no planeamento plurianual da rede de oferta de educação e formação.</li> </ul> </li> </ul>
Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permite às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com a pretensão de desenvolverem os já citados planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios</li> </ul>

## 2. 2. Da Centralização à Descentralização

As mudanças aos níveis ideológicos e filosóficos, associadas ao sistema educativo, necessitam obrigatoriamente do apoio dos territórios no que concerne à procura de soluções adequadas às suas realidades. Nesse percurso, a legislação que regulamenta a relação entre a escola e o município são fundamentais.

Cordeiro (2014) diz que temos vindo a assistir “à séria tentativa de alteração de modelo social, em particular na área da educação” referindo ainda que as autarquias devem assumir a sua função educadora e integrá-la em planos estratégicos alargados, para possibilitar um desenvolvimento territorial sustentado e melhorar a qualidade de vida da população e que estas têm o dever de criar condições para gerar dinâmicas educativas indispensáveis, para além daquelas que as escolas já oferecem associadas à preparação curricular.

Segundo Formosinho e Machado (2010), o reforço da autonomia da escola através da delegação de competências traduz-se num movimento de recentração e desconcentração e no controlo administrativo mais próximo.

Apresentamos a evolução do quadro legal fundamental respeitante à evolução da liderança e da gestão, no sistema educativo português, desde finais do século XX até à atualidade.

**TABELA 4- DOCUMENTOS LEGISLATIVOS PUBLICADOS**

<b>Legislação</b>	<b>Pretensões/objetivos</b>
Lei 159/99, de 14 de Setembro	<p>Compete aos órgãos municipais:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Participar na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas básicas do ensino básico;</li><li>➤ Elaborar a carta escolar</li><li>➤ Criar os conselhos locais de educação;</li></ul> <p>No que se refere à rede pública:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Assegurar os transportes escolares e a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;</li><li>➤ Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;</li><li>➤ Comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;</li><li>➤ Apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;</li><li>➤ Participar no apoio à educação extraescolar;</li><li>➤ Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.</li></ul>
Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ O conselho local de educação é substituído pelo conselho municipal de educação (instância de coordenação e consulta);</li><li>➤ a carta escolar é substituída pela carta educativa (instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho).</li></ul>
Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Transfere para as autarquias competências em áreas como:</li><li>➤ Pessoal não docente das escolas básicas e do pré-escolar;</li><li>➤ Componente de apoio à família (fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar);</li><li>➤ Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo;</li><li>➤ Gestão do parque escolar e ação social escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;</li><li>➤ Transportes escolares relativos ao 3.º ciclo.</li></ul>
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reforça a autonomia e a flexibilização organizacional e pedagógica, através de contratos de autonomia entre escolas, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos bem como a reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas.</li></ul>
Portaria 265/2012, de 30 de agosto	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência, com vista ao desenvolvimento de uma maior autonomia das escolas da rede pública de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</li></ul>
Despacho normativo 7/2013, de 11 de junho	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Atualiza e desenvolve mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola;</li><li>➤ confere maior flexibilidade na organização das atividades letivas;</li><li>➤ aumenta a eficiência na distribuição do serviço e valoriza os resultados escolares.</li></ul>
Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Pretende integrar no currículo componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades e reforçar a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de ensino quanto à gestão da componente curricular e de outras componentes do currículo.</li></ul>

Lei 75/2013, de 12 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece, entre outros, o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, assim como da delegação de competências do Estado nas autarquias locais e nas entidades intermunicipais e dos municípios nas entidades intermunicipais e nas freguesias.</li> </ul>
Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais;</li> <li>➤ No domínio da educação, no que se refere ao ensino básico e secundário, são delegáveis nos órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais competências: <ul style="list-style-type: none"> <li>• no âmbito da gestão escolar e das práticas educativas;</li> <li>• no âmbito da gestão curricular e pedagógica;</li> <li>• no âmbito da gestão dos recursos humanos;</li> <li>• na gestão orçamental e de recursos financeiros;</li> <li>• no âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário.</li> </ul> </li> </ul>
Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concretiza a transferência de competências do Estado para os municípios pretendendo corrigir as desigualdades e assimetrias locais e regionais e assegurar a tomada de decisões numa lógica de proximidade;</li> <li>➤ procede ao reforço das áreas que anteriormente foram descentralizadas para os municípios conferindo-lhes, também, novas competências e organizando num único diploma legal as competências das autarquias locais e entidades intermunicipais nas vertentes de planeamento, investimento e gestão no domínio da educação e regulando o funcionamento dos conselhos municipais de educação, como órgão institucional de intervenção das comunidades educativas em cada concelho, como instância territorial de consulta e reflexão sobre a política educativa:</li> </ul> <p>Compete aos municípios garantir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uma escola a tempo inteiro</li> <li>• o recrutamento e seleção do pessoal não docente</li> <li>• a organização e o controlo do funcionamento dos transportes escolares</li> <li>• os apoios e complementos educativos</li> <li>• a organização da vigilância e segurança dos equipamentos educativos, em articulação com as forças de segurança presentes no seu território e com os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mantém a carta educativa municipal e o plano de transporte escolar como instrumentos de planeamento e a consagração da participação das entidades intermunicipais no planeamento plurianual da rede de oferta de educação e formação.</li> </ul>

# *Segunda Parte*

## *Estudo Empírico*

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

### 3.1. Contexto da investigação

O Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos (AEJO) tem como patrono a ilustre pintora do século XVII, Josefa Ayala Figueira, mais conhecida como Josefa de Óbidos, que viveu uma parte da sua vida em Óbidos; é constituído pelos estabelecimentos de ensino público do concelho de Óbidos e contempla os ensinos Pré-Escolar, 1.º, 2.º, e 3.º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário (ver tabela 5). A sede deste agrupamento de escolas situa-se na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, fundada em 1986 e que se localiza na Rua da Antiga Estrada Real, N.º 5, 2510-042 Óbidos, na Vila de Óbidos. De acordo com o capítulo I do Regulamento Interno (2020), na introdução, “O AEJO foi homologado em maio de 2004, por despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa.

A 18 de maio de 2015 foi assinado o Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências, previsto na Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, entre o Ministério da Educação e Ciência, a presidência do Conselho de Ministros e o Município de Óbidos, publicado em Diário da República II, a 28 de julho de 2015. A área de influência do AEJO integra os alunos residentes nas freguesias do Concelho de Óbidos.” (Regulamento Interno AEJO: 9)

**TABELA 5 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGRUPADOS:**

Educação Pré-Escolar	JI de Amoreira
	JI de A-da-Gorda
	JI do Arelho
	JI de A-dos-Negros
	JI de Gaeiras
	JI de Gracieira
	JI de Óbidos
	JI de Olho Marinho
	JI da Usseira
	JI do Vau
1º, 2º Ciclos do Ensino Básico	EB do Alvito
	EB do Furadouro
	EB de Óbidos
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos

In Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, p. 11

O contrato interadministrativo assinado em Óbidos a 18 de maio de 2015 pretende a descentralização de competências prevista na Lei 75/2013 e no Dec.-Lei 30/2015. O Contrato pretende estreitar a ligação da educação e formação ao mundo do trabalho através da cooperação entre os intervenientes e demais parceiros para apoio e encaminhamento vocacional e profissional e organizações de trabalho, para facilitar a empregabilidade dos jovens. Este normativo salienta como documentos estratégicos a Carta Educativa e o Plano Estratégico Educativo Municipal e refere o Conselho Municipal de Educação - espaço institucional de diálogo e envolvimento entre o Município, os responsáveis do AE e a comunidade educativa - chamado a pronunciar-se previamente sobre: o Plano Estratégico Educativo Municipal; a participação do Município em projetos e programas educativos e formativos de âmbito intermunicipal e as medidas de promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono escolar precoce.

O AEJO articula com dinâmicas do território, como: Colab, Óbidos Vila Literária, Associações culturais e desportivas, o Parque Tecnológico e a parceria com instituições de educação profissional e superior, próximas do território, tais como: CENCAL (*Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica*), CENFIM (*Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica*), ETEO (*Escola Técnica Empresarial do Oeste*), CEERDL (*Centro de Educação Especial Rainha Dona Leonor*), I. P. de Leiria - *Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha*. Verificam-se parcerias do AEJO com a comunidade local através do estabelecimento de protocolos de cooperação, formação em contexto de trabalho e socioeducativos com hotéis, restaurantes e associações da região.

Desde o ano 2015 até ao ano letivo 2018/2019, sob a orientação de elementos da Universidade Católica do Porto, foi implementado no AEJO um modelo que visava o sucesso escolar baseado em dinâmicas de trabalho organizado em equipas educativas. Este modelo implicou a realização de reuniões para dar a conhecer aos docentes do agrupamento os referentes teóricos que, posteriormente, lhes permitiu planificar toda uma dinâmica de trabalho colaborativo entre docentes e técnicos para, posteriormente, se trabalhar em equipas educativas, atividades com grupos que iam para além dos grupos turma, ou seja, por ano de escolaridade. O grande grupo eram os alunos de cada ano letivo, distribuídos em grupos heterogéneos, nos quais os elementos com menores dificuldades apoiavam outros que evidenciavam maiores dificuldades e necessitavam de apoio. Este trabalho foi desenvolvido

em articulação e colaboração com docentes titulares de turma, docentes de apoio educativo e de educação especial bem como com outros técnicos, nomeadamente animadores, atelieristas, professores bibliotecários, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogas, entre outros. Estas práticas foram tendo sistematicamente um trabalho prévio com reuniões, por ano de escolaridade, entre todos os elementos envolvidos, de forma a perceber as áreas onde incidiam as grandes dificuldades da maioria dos alunos para posterior intervenção.

Em 10 de janeiro de 2019 tomou posse um novo diretor, com uma nova equipa de direção e que definiu, na sua carta de missão, a vontade de: valorizar a educação no concelho; aproveitar as condições proporcionadas pelo processo de descentralização de competências; desenvolver relações com o meio envolvente e estabelecer parcerias de forma a promover a equidade e qualidade do ensino, a inclusão, a criatividade e autonomia dos alunos; regular as práticas do agrupamento de acordo com o estipulado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e dotar os alunos de ferramentas para saberem estar ativamente e assertivamente numa sociedade complexa/global (ver anexo I). Neste sentido, com a flexibilização e com as novas diretrizes dos normativos, após auscultar todos os docentes dos vários departamentos do agrupamento, optou-se, desde o ano letivo 2019/2020, por trabalhar em projetos de flexibilização e clubes de ciências, entre outros.

O AEJO, para além das autoavaliações que realiza periodicamente nos seus ciclos de gestão, da atividade do Conselho Geral e da monitorização regular dos resultados do projeto educativo, adotou no ano letivo 2019/2020 mais uma ferramenta, a CAF Educação para além do projeto EQAVET já existente, que procura consolidar práticas de ensino-aprendizagem orientadas segundo os critérios da qualidade: o planeamento, a implementação, a avaliação e a revisão, bem como o diálogo institucional para melhoria contínua da oferta de EFP e a Aplicação do ciclo de garantia e melhoria da qualidade da oferta de EFP.

A CAF (Common Assessment Framework) Educação é um modelo de Gestão da Qualidade Total desenvolvido pelo setor público e para o setor público, inspirada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM®) e adaptado ao setor da Educação. Este modelo, que promove uma análise holística do desempenho da organização, pretende identificar pontos fortes e áreas a melhorar apresentando-se como uma ferramenta de fácil utilização para ajudar as organizações educativas, ao nível da Europa, a melhorar o seu desempenho através da utilização de técnicas de gestão da qualidade.

### 3.2. Os coordenadores do AEJO – funções/competências

O Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos tem sete departamentos curriculares, (cuja composição e competências se encontram explanadas na tabela 6): Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Línguas, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Ciências Experimentais, Expressões e Tecnologias e Educação Especial. Cada departamento curricular tem o seu coordenador. No AEJO existem ainda quatro coordenadores de estabelecimento – um no Jardim de Infância de Gaeiras, que tem três turmas e um em cada uma das escolas básicas/complexos escolares, um coordenador dos cursos profissionais e um coordenador de projetos.

No que respeita ao seu funcionamento (RI AEJO: 32-33), cada departamento define a sua organização e regras de funcionamento no seu regimento interno. Segundo o RI os departamentos curriculares reúnem, ordinariamente, no início do ano letivo e uma vez por período; extraordinariamente, reúnem sempre que um pedido de parecer do Conselho Pedagógico o justifique ou através de convocatória do diretor ou do respetivo coordenador, por iniciativa própria ou ainda de acordo com requerimento de um terço dos seus membros.

As secções do Departamento Curricular, ou seja, os Grupos Disciplinares, reúnem ordinariamente no início do ano letivo e pelo menos uma vez por período escolar; reúnem também extraordinariamente sempre que sejam convocadas pelo respetivo coordenador ou delegado (docente do Quadro de Agrupamento nomeado pelo diretor do agrupamento e que tem a função de apoiar o coordenador de departamento curricular nas suas funções), por sua iniciativa, a pedido de dois terços do número de membros do Grupo ou sempre que um pedido de parecer do Conselho Pedagógico o justifique.

**TABELA 6 – COMPOSIÇÃO DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES DO AEJO**

<b>Departamentos Curriculares</b>	<b>Composição</b>	<b>Competências</b>
Educação Pré-escolar	Todos os educadores em exercício de funções nos Jardins de Infância do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Representar o Departamento no Conselho Pedagógico;</li><li>➤ Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento Curricular;</li><li>➤ Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo</li></ul>
1.º Ciclo do Ensino Básico	Todos os docentes do 1º Ciclo em exercício de funções nas Escolas do Ensino Básico do Agrupamento	

Línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português;</li> <li>• Línguas estrangeiras</li> </ul>	<p>promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do Agrupamento;</p> <p>➤ Promover a articulação com outras estruturas ou serviços do Agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;</p> <p>➤ Propor ao CP o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</p> <p>➤ Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento;</p> <p>➤ Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</p> <p>➤ Desempenhar as funções que lhe estão atribuídas no âmbito da avaliação do desempenho dos docentes;</p> <p>➤ Apresentar ao diretor um relatório crítico anual.</p>
Ciências Humanas e Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História e Geografia de Portugal;</li> <li>• História;</li> <li>• Economia;</li> <li>• Geografia;</li> <li>• Filosofia;</li> <li>• Educação Moral e Religiosa</li> </ul>	
Matemática e Ciências Experimentais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática e Ciências da Natureza;</li> <li>• Matemática;</li> <li>• Física e Química;</li> <li>• Biologia e Geologia.</li> </ul>	
Expressões e Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Visual;</li> <li>• Educação Tecnológica;</li> <li>• Educação Musical;</li> <li>• Educação Física;</li> <li>• Informática</li> </ul>	
Educação Especial	Todos os docentes da Educação Especial em exercício de funções nas Escolas do Agrupamento	

### 3.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos da investigação

Os estudos de investigação mais recentes acerca da melhoria das organizações educativas e das lideranças praticadas nessas instituições têm corroborado a interligação entre sucesso educativo/organizações profissionais de educação sustentáveis e práticas de liderança distribuída, baseada no trabalho colaborativo, comprometimento com o processo e nos resultados. Docentes e demais intervenientes no processo educativo motivados e proativos, num contexto de trabalho de equipa no qual todos são ouvidos e cujas opiniões são relevantes para as tomadas de decisão, mediante um percurso com estratégias e metas previamente definidas e devidamente clarificadas bem como a inclusão nesta realidade educativa de toda a comunidade (alunos, funcionários, famílias e outros parceiros externos e fundamentais para a melhoria educativa) veiculam a transformação significativa da escola e a sua sustentabilidade e, concomitantemente, a formação integral dos alunos para uma cidadania ativa, interventiva e global.

Neste âmbito quisemos analisar o trabalho colaborativo praticado pelas lideranças intermédias do AEJO segundo a perspetiva dos coordenadores, identificando e refletindo sobre dificuldades sentidas, visão sobre o seu desempenho, expectativas face ao seu trabalho, relação do trabalho de coordenação com a perspetiva da liderança de topo e com a qualidade da escola.

Definimos a seguinte pergunta de partida: “como é que os líderes intermédios (coordenadores de departamento e outros) do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos percecionam as suas funções”.

Definimos como objetivos:

- Analisar as práticas de liderança dos coordenadores de departamento e de outros coordenadores no exercício do seu cargo;
- Interpretar as dificuldades que dizem sentir no exercício das suas práticas educativas.
- Relacionar as práticas de liderança intermédia com a visão sobre a escola e a sua qualidade e a relação com a comunidade.

### **3.4. Desenho da investigação**

Este trabalho assenta numa investigação de natureza qualitativa (na qual a análise da informação se faz de forma indutiva – pretende chegar à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados), inserindo-se na categoria de investigação exploratória-descritiva.

Será feito um estudo descritivo. De acordo com Fortin (1999), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação”. (p. 161)

O método adotado nesta investigação foi o estudo de caso. Sendo o estudo de caso, segundo Fortin (1999), uma “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” a unidade de análise deste estudo é o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos e a subunidade são as lideranças intermédias (coordenadores de departamento e outros). Fortin (1999) refere que o método estudo de caso pode ser de tipo

descritivo, exploratório ou explicativo baseando-se este método de investigação em documentos, na observação ou na entrevista.

### **3.5. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados**

#### ***3.5.1. Instrumentos de recolha de dados***

Esta investigação assentou em entrevistas semiestruturadas realizadas a dez coordenadores – sete coordenadores de Departamento, um coordenador de Estabelecimento, um coordenador dos Cursos Profissionais e um coordenador de Projetos e na análise documental a documentos orientadores do agrupamento.

O estudo de investigação decorreu no ano letivo 2020/2021 (em situação de pandemia COVID 19) e as entrevistas decorreram no terceiro período, até ao mês de julho, inclusive, em contexto individual e presencial.

A entrevista (Fortin, 1999, 2009) é uma forma de comunicação verbal entre investigador e os entrevistados, com a pretensão de recolher dados referentes às questões de investigação delineadas.

No entender de Aires (2011), a entrevista revela-se pertinente quando “o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma”. (Aires, 2011: 29)

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), deve recorrer-se à entrevista:

- Sempre “que o investigador tenha “questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la”;
- Sempre que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação ou líderes da população-alvo que pretende conhecer”. (2008: 144-145)

Carmo e Ferreira (2008: 142) salientam que, de uma forma geral, “o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da

entrevista”, defendendo a aplicação da regra da reciprocidade que pressupõe: a apresentação do investigador, a apresentação do problema de pesquisa e a explicação do papel pedido ao entrevistado. Os mesmos sublinham a necessidade de ter que se gerir três problemas em simultâneo: 1) a influência do entrevistador no entrevistado, 2) as diferenças existentes entre eles (género, idade, sociais e culturais) e 3) a sobreposição de canais de comunicação.

O guião da entrevista consta do anexo II. Antes da sua aplicação foi testado em três pessoas com características semelhantes (no âmbito do estudo) às pessoas que se pretendem entrevistar, para verificar se estava claro e esclarecedor e se não existia necessidade de alterar alguma(s) questão(ões).

A primeira abordagem aos entrevistados foi feita nos seus locais de trabalho. Foi apresentado e clarificado o objetivo da investigação e explicada a pertinência da colaboração destes na entrevista, solicitando-se a sua permissão/autorização para os incluir no estudo. Os mesmos foram informados do tempo aproximado da duração da entrevista, de acordo com o estipulado por Carmo e Ferreira (2008).

Na fase de preparação das entrevistas, segundo Woods (1987, 1998), é importante que os entrevistados tenham, sempre que possível, a oportunidade de escolher a hora e o local das mesmas, não apenas por questões de conforto e disponibilidade, mas também para incutir aos sujeitos que vão ser entrevistados um sentimento de controle e confiança. O autor salienta a pertinência de um ambiente menos formal e mais descontraído, referindo que “Quanto menos formal, mais descontraído, menos competitivo e mais estimulante o sentimento de comunidade, melhor”.

Carmo e Ferreira (2008: 151) sublinham que os primeiros momentos são fundamentais para a criação de um clima de confiança. Nesse sentido, é importante que a pergunta inicial seja feita considerando esse aspeto já que a entrevista é, segundo os mesmos, como uma negociação, ainda que implícita, na qual a informação se assume como matéria-prima. O entrevistador assumiu o controlo da entrevista, de uma forma diplomática, sendo um bom ouvinte e respeitando positivamente os momentos de silêncio. O guião da entrevista (ver tabela 7) foi construído, numa postura de humildade e aproximação aos entrevistados. A última parte da entrevista beneficiou de um clima de maior confiança que se foi construindo ao longo da mesma.

**TABELA 7 – ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Objetivos	Variáveis	Perguntas
1. Caracterizar os perfis dos LI (Líderes Intermédios)	Idade Anos de experiência profissional Anos a lecionar no agrupamento Anos como Coordenador	*Idade *Há quantos anos leciona? *Há quantos anos leciona neste agrupamento de escolas? *É coordenador de departamento há quantos anos?
2. Analisar as práticas de liderança dos coordenadores de departamento e de outros coordenadores no exercício do seu cargo	Perceção Coordenadores de Departamento e outras Lideranças Intermédias sobre as suas práticas de Liderança Intermédia	* É perceptível o espírito de colaboração entre docentes que integram o seu grupo? Justifique *A comunicação entre coordenadores e restantes docentes do departamento ou de atividade é eficaz? Justifique. *A colaboração entre docentes reflete-se na colaboração no processo de ensino-aprendizagem, de forma a torná-lo mais eficaz e apelativo? *Nos docentes do departamento é notória a vontade de introduzir mudança e inovação?
3. Interpretar as dificuldades que dizem sentir no exercício do cargo.	Identificação dos constrangimentos  Práticas de resolução de problemas  Impacto no desempenho da função	*Após a análise de final de período letivo/ano escolar e a respetiva identificação de constrangimentos, que medidas toma? *Como considera o impacto da sua intervenção, como coordenador(a), no sucesso escolar e na qualidade da escola? *No desempenho das suas funções, envolve colegas, alunos e restante comunidade? *Como coordenador(a), sente alguns constrangimentos no desempenho das suas funções? *Em assuntos pedagógicos mais controversos, como é que atua? *Como coordenador(a), como é que supera as dificuldades?
4. Relacionar práticas de liderança intermédia com a visão sobre a escola e a sua qualidade	Qualidade da escola Cultura de mudança Sentimento de pertença à comunidade Abertura à comunidade Medidas tomadas com vista à melhoria da escola Contributo da coordenação para o sucesso escolar	*Considera o agrupamento uma instituição aberta à comunidade? Justifique *É visível, no agrupamento, a cultura de mudança? *O sentimento de pertença a uma comunidade é perceptível no agrupamento? *Como classifica o desempenho do agrupamento enquanto agente de um território educativo?

### 3.5.2. *Sujeitos do Estudo*

Os sujeitos do estudo são sete coordenadores de departamento, um coordenador dos cursos profissionais, um coordenador de projetos e um coordenador de estabelecimento do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos. Será, portanto, segundo Carmo e Ferreira (2008), uma escolha não probabilística (os sujeitos são selecionados de acordo com um ou mais critérios que o investigador considere importantes no âmbito dos objetivos definidos no trabalho de investigação), por conveniência.

**TABELA 8 – COORDENADORES DO AEJO ENTREVISTADOS**

Coordenadores de Departamento	Pré- escolar
	1º Ciclo
	Línguas
	Matemática e Ciências Experimentais
	Ciências Sociais e Humanas
	Expressões e Tecnologias
	Educação Especial
Coordenador de Estabelecimento	Escola Básica de Óbidos
Outros Coordenadores	Coordenador dos Cursos Profissionais
	Coordenador de Projetos

### 3.5.3. *Técnica de análise de dados*

O paradigma qualitativo caracteriza-se pela análise da informação de uma forma indutiva, holística e naturalista, tentando compreender “os sujeitos a partir dos “quadros de referência” desses mesmos sujeitos”. (Carmo e Ferreira, 2008: 198) Os dados obtidos foram tratados de forma qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977, 2004), as fases da análise de conteúdo (que o autor define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações) “organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (p. 89)

Para facilitar a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, foi construída uma tabela com categorias e descritores (ver tabela 9). Bardin (1977, 2004: 111) define categorização como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” e categorias como “rubricas ou classes,

que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos”. O autor (1977, 2004: 31) acrescenta que as categorias devem ser: homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes. A cada coordenador entrevistado foi atribuída uma letra maiúscula para manter o anonimato dos mesmos.

**TABELA 9 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Características dos coordenadores	Idade Anos de experiência profissional Anos de experiência no agrupamento Anos de experiência de coordenação
Práticas de liderança dos coordenadores de departamento e de outros coordenadores no exercício do seu cargo	Atividades realizadas Procedimentos e objetivos dessas atividades Colaboração dos docentes como meta de trabalho Vontade de introduzir mudança e inovação Eficácia da comunicação entre coordenadores e restantes docentes
Dificuldades sentidas no exercício do cargo	Atuação perante assuntos pedagógicos mais controversos Constrangimentos no desempenho das funções Estratégias de superação dessas dificuldades
Relacionamento das práticas de liderança intermédia com a visão sobre a escola, a sua qualidade e a visão da liderança de topo	Impacto da intervenção, como coordenador(a), no sucesso escolar e na melhoria do agrupamento Abertura do agrupamento à comunidade Cultura de mudança no agrupamento Sentimento de pertença do AEJO a uma comunidade Desempenho do agrupamento enquanto agente educativo

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e COMENTÁRIO DOS DADOS

### 4.1. Caracterização dos coordenadores

Para a caracterização dos sujeitos do estudo, construímos a tabela 10, com as respostas às questões iniciais da entrevista. Dos 10 inquiridos, 9 são do sexo feminino e 1 é do sexo masculino.

Estes docentes encontram-se na faixa etária compreendida entre os 49 e os 59 anos de idade. Quanto ao seu tempo de serviço na docência dos entrevistados, este varia entre os vinte e dois e os trinta e oito anos. A experiência docente destes coordenadores no agrupamento em estudo varia entre os quatro e os vinte anos de serviço.

No que respeita ao tempo de coordenação, varia de dois a oito anos, sendo que só um quarto dos coordenadores tem oito anos de experiência na coordenação e um elemento tem sete anos. Os restantes exercem o cargo há dois anos.

**TABELA 10 – CARACTERIZAÇÃO DOS COORDENADORES**

Designação dos docentes	Sexo	Idade (anos)	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço no agrupamento (anos)	Tempo de coordenação (anos)
A	Feminino	52	27	8	2
B	Feminino	59	38	12	2
C	Feminino	55	32	4	2
D	Feminino	51	29	15	2
E	Feminino	56	34	15	8
F	Feminino	53	22	13	8
G	Feminino	59	34	20	2
H	Masculino	55	28	4	2
I	Feminino	52	30	13	7
J	Feminino	49	25	14	2

Os dados referentes à idade dos coordenadores entrevistados confirmam o envelhecimento da classe docente. De acordo com o artigo de Ana Kotowicz, no jornal Observador<sup>6</sup>, datado de 19 de junho de 2019,

Em Portugal, a idade média dos professores é de 49 anos, o que contrasta com os 44 anos de média da OCDE. Por outro lado, quase metade tem mais de 50 anos (47%) e a faixa etária acima dos 60 já representa 20% da classe docente portuguesa

sendo um dos países da OCDE, segundo o artigo da mesma, onde a classe docente está mais envelhecida.

Segundo informação da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, de 20 de janeiro de 2020<sup>7</sup>, de acordo com dados do Ministério de Educação e Ciência (Fonte: DGEEC, 2019)

As idades médias dos/as docentes são as seguintes:

- Educação pré-Escolar – 48 anos
- 1º Ciclo do EB – 47 anos
- 2º Ciclo do EB – 50 anos
- 3º Ciclo do EB e Secundário – 49 anos

## **4.2. Práticas dos coordenadores: as suas perceções**

### **4.2.1. Colaboração entre os docentes do departamento/atividade (tabela 12–anexo III)**

Quatro coordenadores afirmam ser perceptível a colaboração entre docentes do seu departamento. Os restantes seis destacam determinadas limitações a esse respeito.

Um dos coordenadores referiu haver alguma resistência devido a uma política de contestação instalada desde há muito na escola mas que também é perceptível que essa contestação se tem vindo a atenuar. Outro entrevistado remete a origem dos conflitos existentes para a questão da avaliação de desempenho docente e para o elevado tempo de serviço que muitos docentes já têm, o que lhes provoca desgaste e desmotivação. O coordenador F sublinha que a colaboração entre docentes tem vindo a aumentar referindo a

---

<sup>6</sup>**Relatório da OCDE, in Jornal Observador, de 2019/06/19**

<sup>7</sup> **<https://www.esepf.pt/2020/01/o-sistema-educativo-precisa-de-professores/>**

pandemia como um fator que contribuiu para esta maior colaboração e, também, o facto de os docentes compreenderem que com esta colaboração só têm a beneficiar. O coordenador H afirma que não se nota muito a colaboração entre ciclos, nomeadamente entre o 1.º e 2.º ciclo, nem ao nível do 2.º ciclo. Já no 1.º ciclo, essa colaboração é notória. O coordenador I diz que, na maioria dos docentes com quem trabalha diretamente, é perceptível. Para concluir esta questão, a última entrevistada salienta que em alguns grupos disciplinares é notória essa colaboração mais do que em outros e que isso se deve também às características de cada docente pois há professores que naturalmente se isolam.

Em suma, sobressai a ideia de alguma colaboração mas não de uma colaboração e articulação claras, como parte integrante das práticas desenvolvidas no âmbito dos departamentos/atividades estudados.

Bolívar (2003) refere que a aprendizagem da escola deve acontecer no seu seio, com a colaboração e envolvimento de todos. Salienta também que a aprendizagem organizacional, sendo conjunta, pressupõe primeiramente uma aprendizagem individual acrescentando que só se verifica aprendizagem institucional quando a instituição desenvolver processos nos quais a aprendizagem individual irá modificar “o comportamento da identidade” (p. 82). O mesmo autor (Bolívar, 2003: 92) reforça como fatores fundamentais para a Aprendizagem Organizacional nas escolas a forma de trabalhar dos professores bem como uma estrutura organizativa facilitadora.

Fullan (2003: 88) refere as práticas de partilha como um caminho para se criarem culturas de colaboração. Hargreaves e Fink (2007: 322) salientam que a liderança escolar sustentável e empenhada na aprendizagem não se opõe ao estabelecimento de metas, encorajando-as e insistindo que “as mesmas sejam desenvolvidas em conjunto, sendo assumidas como uma responsabilidade partilhada e continuada, entre professor e aluno e entre os docentes e os pais integrados na comunidade escolar” acrescentando que a responsabilidade conjunta pela aprendizagem e pela fixação de metas exige uma liderança distribuída e a criação de fortes comunidades de aprendizagem profissional.

#### **4.2.2. Comunicação entre coordenadores e restantes docentes do departamento ou de atividade (tabela 13 – anexo III)**

Questionados sobre a facilidade e eficácia da comunicação existente entre coordenadores e restantes docentes do departamento/atividade, oito dos dez entrevistados referem que a consideram fácil, eficaz. Mas um dos entrevistados refere nem sempre ter essa perceção devido à situação atual de pandemia pois, anteriormente, *“na escola havia mais facilidade de encontrar as pessoas e falar com elas”*.

Um outro elemento respondeu não considerar a comunicação entre coordenadores e restantes docentes do departamento/atividade fácil e eficaz, remetendo a causa ao facto de o agrupamento ter vários espaços físicos relativamente distanciados uns dos outros.

Surgiram respostas como: *“A comunicação flui entre os elementos do departamento”*; *“acho que sim. Não tenho tido perceção do contrário...”*; *“Eu acho que sim, que tem sido bastante fácil e eficaz...”*; *“parece-me eficaz. É mais fácil, às vezes, trabalhar com alguns grupos do que com outros, como é óbvio...”*; *“Na grande maioria das situações, sim...”*; *“Da minha parte, considero a comunicação eficaz e eficiente porque quando necessito de falar com as pessoas, telefono e acabo por comunicar diretamente com elas”*; *“...pelo menos no meu departamento, penso que funciona”*.

Em suma, não é consensual a existência de comunicação eficaz entre coordenadores e restantes docentes do departamento ou de atividade. Neste agrupamento, a comunicação entre coordenadores e coordenados faz-se através de reuniões presenciais ou pelas vias digitais, com recurso à dropbox, ao email e a plataformas digitais.

A comunicação, a nível dos grupos, é fundamental para o trabalho colaborativo e para a obtenção das metas enunciadas pelo diretor na sua carta de missão (ver anexo I) mas esta comunicação tem que ser eficaz, ou seja, tem que acontecer entre os intervenientes, de forma clara, sem ruídos nem omissões. A comunicação é um instrumento necessário à implementação do trabalho colaborativo. A comunicação ajuda a comprometer ativamente os intervenientes no processo educativo.

Neste contexto, verifica-se a pertinência da comunicação de forma a comprometer ativamente os intervenientes no processo educativo.

Para Curral e Chambel, (2001: 364) o potencial de um grupo para resolver um determinado problema só pode ser posto em ação pela comunicação que ocorre nesse mesmo grupo, dependendo a sua eficácia da qualidade da comunicação. Os autores (Curral e Chambel, 2001) sublinham que sendo a comunicação um dos muitos tipos de processos de interação que integram o aspeto dinâmico do funcionamento dos grupos, “permite transformar o potencial de realização de um grupo – as competências, atitudes, conhecimentos, estilos cognitivos e motivação dos seus membros – em resultados de sucesso, sejam eles a produção, a inovação, a tomada de decisão e o desenvolvimento do próprio grupo”. (p. 365)

#### **4.2.3. Colaboração entre docentes no processo ensino-aprendizagem (tabela 14 – anexo III)**

Questionados se a colaboração entre docentes se reflete na colaboração no processo ensino-aprendizagem, de forma a torná-lo mais eficaz e apelativo, oito entrevistados responderam que existe colaboração entre os docentes para implementarem o processo ensino/aprendizagem, havendo também a ideia de que poderia existir ainda mais colaboração e entreadajuda nos grupos. Dizem que uns grupos trabalham em colaboração melhor que outros, prendendo-se este aspeto com a personalidade das pessoas; a pandemia veio dificultar esta colaboração. Existe falta de articulação na tomada de decisões entre os vários ciclos de ensino; existe falta de permeabilidade por parte de alguns docentes que são “avessos às mudanças”; existe a falta de investimento de alguns docentes.

Um dos coordenadores entrevistados salientou o distanciamento dos vários estabelecimentos do agrupamento que integram o 2.º ciclo e os diferentes estilos de trabalho docente como fatores que dificultam a colaboração: “...tenho algum receio que as pessoas não trabalhem em conjunto, entre si. Têm estilos diferentes e até me parece que há estilos associados ao próprio estabelecimento”. O mesmo entrevistado salientou também a existência de um certo isolamento dos professores do 3.º ciclo do EB e do ensino secundário, não havendo “muita tendência para a colaboração”. Outro entrevistado respondeu: “A colaboração entre todos acaba por surgir...” podendo inferir-se que esta colaboração não é sistemática nem significativa em alguns casos, que tal situação se impõe ao funcionamento

do departamento/atividade, e que o coordenador a assume, toma consciência mas não trabalha para a alterar, nem tem consciência da sua importância para o sucesso da escola.

Outro coordenador referiu a existência de algumas “consciências instaladas” e professores pouco motivados para o uso das novas tecnologias, que são facilitadoras do trabalho colaborativo. Depreende-se, por isso, que há um percurso a fazer e atitudes a serem tomadas com o intuito de incentivar estes docentes a fazerem parte da mudança e aderirem aos recursos digitais e à aprendizagem colaborativa.

Uma das entrevistadas respondeu “...no meu grupo sinto um bocadinho (trabalho colaborativo) falta disso porque eu venho de uma escola onde nós trabalhávamos sempre, sempre, sempre em conjunto. Até testes fazíamos em conjunto. E eu estava à espera de vir para aqui e isso continuar a acontecer e não foi o caso”. Outra resposta refere: “A colaboração entre todos acaba por surgir...” podendo inferir-se que esta colaboração é esporádica, pontual, ou seja, não é sistemática.

O coordenador J refere: “Falando no meu grupo disciplinar, eu acho que sim (existe trabalho colaborativo). Se falarmos do departamento, no geral, eu acho que não”.

Urge uma reflexão aprofundada no AEJO sobre o que é necessário fazer para se alterar a falta de colaboração entre docentes de um mesmo departamento porque, se não existe trabalho colaborativo nos departamentos, conseqüentemente não existirá no trabalho ao nível do agrupamento.

Bolívar (2001) refere que as comunidades de aprendizagem são um espaço onde são potenciadas as aprendizagens individual e grupal, de forma continuada e de melhoria sistemática, numa realidade de densas redes colaborativas. Neste contexto, a colaboração será interiorizada pela cultura escolar e agregará os novos elementos que chegarem à escola. A colaboração deverá ser estimulada nas escolas, para se criarem e manterem organizações assertivas e resilientes. Em realidades com estabelecimentos de ensino distantes uns dos outros, o agrupamento terá de implementar estratégias para criar práticas colaborativas sistemáticas.

#### **4.2.4. Vontade de introduzir mudanças e inovação (tabela 15 – anexo III)**

Nas respostas dos entrevistados sobressaem as ideias de que a mudança e a inovação requerem determinado tempo, ou seja, não são imediatas; a importância de se acreditar nas

propostas para os docentes as assumirem como suas; a existência de dois tipos de postura por parte dos docentes: aqueles que estão motivados para a mudança e aqueles que, seja por desgaste da profissão ou pela inexistência de uma cultura de escola que a favoreça (como foi também referido), resistem a esta mesma mudança.

Três coordenadores dizem que, na maioria dos docentes, é notória a vontade de inovar e mudar, embora um deles sublinhe o facto de essa mudança se verificar de forma gradual. Um destes coordenadores refere que no seu departamento é notória essa vontade de inovar/mudar mas nos restantes departamentos continua tudo na mesma, sem mudanças organizacionais, verificando-se resistência até à aplicação do Decreto-Lei 54 de 2018 (inclusão/diferenciação), acrescentando que a cultura existente na escola não favorece essa mudança.

Os restantes inquiridos realçam a relutância à mudança por parte de muitos docentes. Dois dos docentes referem os dois tipos de postura que se verificam no agrupamento: por um lado, os que gostam de inovar e estão predispostos para isso, por outro lado os docentes que se sentem confortáveis no seu cantinho não estando abertos a essa inovação/mudança. Outro entrevistado refere a importância de os docentes acreditarem nas propostas para as assumirem como suas e que isso leva tempo. Um coordenador estabelece uma comparação entre o 1.º e o 2.º ciclo, neste contexto, salientando que no 1.º ciclo é notória essa resistência à mudança enquanto na maioria dos docentes do 2.º ciclo se verifica vontade em mudar/inovar.

Leithwood et al. (1999) salientam que a liderança transformacional introduz nas escolas mudanças profundas que vão muito para além de simples transformações superficiais. A liderança transformacional altera pedagogia, currículo e avaliação envolvendo professores e outros intervenientes no processo educativo, na procura de objetivos comuns, através de estratégias colaborativas de resolução de problemas.

De acordo com Fullan (2001, cit. em Bento, 2008), as mudanças materiais são mais céleres que a mudança de valores, comportamentos e sentimentos daí a necessidade de o líder reunir condições para conseguir criar laços e compromissos a longo prazo.

### **4.3. Práticas de Liderança para a melhoria educativa e na relação com a Comunidade**

#### **4.3.1. Contributo da coordenação para o sucesso escolar e qualidade da escola (tabelas 16 e 17 – anexo III)**

Às questões: “Após a análise de final de período/ano escolar e a respetiva identificação de constrangimentos na aprendizagem, que medidas toma” e “Como considera o impacto da sua intervenção como coordenador(a), no sucesso escolar e na qualidade da escola”, no que concerne à primeira questão, um dos coordenadores referiu “*Após a análise dos resultados, estes são sempre discutidos, em reunião de grupo*”. Outra resposta, que se prende com uma faixa etária mais baixa – pré-escolar – salienta “*Nós, tendo consciência de que alguma criança teve mais dificuldades, procuramos sempre ajuda através de outros meios*”. Um comentário sublinha que “*Esse balanço, o ano passado não foi feito porque acabámos o ano em regime não presencial*”. Acrescenta que este ano letivo também ainda não o fez estando a pensar fazê-lo na próxima reunião que tiver e que não tem muito essa perceção porque a experiência que tem no agrupamento tem sido em situação de pandemia. Este mesmo entrevistado – C – diz: “*O departamento a funcionar como um órgão em pleno nem sei se acontece muito por outros agrupamentos. A eficácia deste órgão está, a meu ver, mais até no trabalho que possa acontecer dentro dos grupos*” e que, sendo o número de elementos do grupo reduzido, na falta de uma pessoa, a que substitui “*não tem ainda muita experiência ou está um bocadinho só de passagem e o envolvimento é mínimo*”.

O coordenador E responde que não são tomadas quaisquer medidas, chegando ao mês de julho, deveriam estar a decorrer reuniões para programar o ano letivo seguinte e identificar as dificuldades sentidas durante o ano letivo findo tendo isso implicações “*nos horários dos alunos, na forma como a direção vai fazer os horários. Mas essa cultura não está implementada, não existe a opinião dos professores porque também não existe espaço para ela. E também não é dito, apesar de por vezes, no pedagógico, o diretor dizer: levem aos departamentos. Mas fica no departamento... não há aqui uma rede de comunicação onde toda a gente possa pensar sobre isto... não temos essa cultura*”. Este inquirido compara o

agrupamento, no que respeita à parte pedagógica e à mudança, a um comboio que ainda não saiu da estação.

O coordenador F salientou que fazem uma análise dos resultados escolares e propõem novas medidas para o período ou ano letivo seguinte mas que “*o coordenador tem pouco tempo para todas estas coisas*” devido a ter de dar apoios e fazer substituições.

Um dos coordenadores salientou a elaboração de projetos, inicialmente abrangendo só a disciplina de matemática – Oficinas de Matemática – e, posteriormente, estendendo a outras áreas para trabalharem em interdisciplinaridade. Outro elemento mencionou a importância de, nas estratégias, se aglutinarem os conselhos de turma e os encarregados de educação, com vista a reforçar a importância da escola.

A coordenadora J refere: “*Como coordenadora, tento passar para os grupos trabalharem entre si e verificarem onde houve maiores constrangimentos, maiores falhas, e tentarem, em grupo, arranjar uma solução que me será, posteriormente, transmitida, para eu passar a informação ao Conselho Pedagógico*”. Esta transcrição reflete falta de trabalho conjunto do departamento e o papel da coordenadora como simples transmissora de informação, o que sugere a necessidade de uma reflexão acerca da função de coordenador enquanto liderança intermédia e da importância que o perfil de um líder assume ou deverá assumir no desenvolvimento do agrupamento.

Quanto ao impacto que a intervenção do coordenador tem no sucesso escolar e na qualidade da escola, o entrevistado A refere: “*Eu tento fazer o meu melhor, ajudar os alunos, dar-lhes as informações que precisam, organizar aquilo que é necessário. Eu espero que tenha algum impacto positivo*”. O inquirido B salienta “*tento...ouvir a opinião de todas as pessoas...Diretamente, esse impacto passar pela coordenação, não faço ideia...Nunca me vi como uma pessoa detentora de um impacto desses*”.

Uma das respostas vai no sentido de incentivar os grupos disciplinares a definirem estratégias de remediação que permitam atingir o sucesso escolar e acrescenta “*eu penso que o coordenador tem impacto, sim, tem de ter impacto, tem de motivar pessoas, mesmo perante maus resultados, em encontrar soluções*”.

O coordenador E assume a postura de facilitador de processos, considerando o seu impacto positivo. Já o coordenador G sublinha que se revê nos projetos dando o seu

contributo pessoal e o facto de falar neles com paixão implica que as outras pessoas também os queiram interiorizar. O coordenador H considera importante esse impacto, nomeadamente nas situações de disciplina, de gestão de conflitos. Um dos entrevistados considera que os projetos têm impacto no sucesso dos alunos e na sua autoestima e, nesse contexto, considera o contributo positivo.

Pelas respostas, vemos que a coordenação procura ouvir os docentes e criar um espírito positivo. A coordenadora J, no desempenho das funções de coordenação revela uma percepção positiva salientando: *“Os meus colegas de departamento dizem que eu sou uma boa apaziguadora e, como sou uma pessoa calma, consigo que haja um bom diálogo no departamento e que eles consigam transmitir as ideias”*. A mesma refere ter a noção que ainda há muito a melhorar, nomeadamente, o domínio da legislação mas que vai tentando melhorar.

As respostas a esta última questão, apesar de realçarem uma vontade de desempenhar um bom papel enquanto líderes, refletem a falta de um suporte claro e sólido no qual os coordenadores, como líderes intermédios, possam clarificar a abrangência da sua função e orientar as suas práticas de forma assertiva e transparente sem a ideia de se moverem num terreno pantanoso de dúvidas e incertezas. Salientam a necessidade de conhecer a legislação mas não referem a necessidade de dominarem dinâmicas de grupo, conhecimento científico sobre a gestão, entre outros domínios. Coloca-se a questão: a legislação é o refúgio do coordenador?

Hutchinson (cit. em Lieberman e Miller, 2005) refere que a liderança e o ensino deverão ser considerados como um compromisso de aprendizagem partilhado por um conjunto de pessoas que aprendem umas com as outras, não esquecendo que as abordagens deverão ser adequadas às especificidades de cada público.

#### **4.3.2. Contributo da coordenação para a Relação com a Comunidade (tabela 18 – anexo III)**

Interrogados se, no desempenho das funções de coordenação, envolvem colegas, alunos e restante comunidade, três dos coordenadores referem que tentam envolver todos no processo educativo sendo que dois deles salientam que não têm bem a noção se conseguem mas tentam. Dos restantes sete inquiridos: três consideram que sim, que envolvem todos; um elemento refere que, como professora, tenta envolver todos os alunos embora seja mais fácil com uns do que com outros. Relativamente aos pais, salienta que não é fácil envolvê-los pois não estão tão disponíveis quanto seria desejável. No que concerne aos colegas docentes, tenta envolvê-los embora sinta alguns constrangimentos devido à sobrecarga de trabalho que eles já têm nesta fase de pandemia; três destes entrevistados afirmam que envolvem sempre todos, completamente. Um deste último grupo diz mesmo que não faria sentido ser de outra forma pois a escola só faz sentido em conjunto e no seu todo, com o envolvimento de todas as partes.

Segundo Bolívar (2003), a aprendizagem organizacional (AO) pressupõe a capacidade de respostas assertivas dos elementos da organização em consonância com as especificidades do meio salientando como fatores essenciais no desenvolvimento da AO na área da educação a forma de trabalhar dos docentes e uma estrutura organizacional facilitadora desta melhoria.

Bolívar (2003) salienta que é através da reflexão e partilha das práticas dos professores que se torna possível formar e reconstruir internamente as escolas referindo Garvin (1993, cit. em Bolívar, 2003: 90-91), quando diz que as organizações que aprendem o fazem baseadas em cinco grandes atividades: a resolução sistemática de problemas; a experimentação com novos enfoques; a aprendizagem com a sua própria experiência e com a história passada, aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros; e a transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização.

## 4.4. Constrangimentos sentidos pelos coordenadores

### 4.4.1. Tipos de constrangimentos no desempenho das funções (tabela 19 – anexo III)

Questionados se, como coordenadores, sentem alguns constrangimentos no desempenho das suas funções, dos dez inquiridos, só um elemento referiu não sentir constrangimentos no desempenho das suas funções de coordenação, designando de sobrecarga determinadas tarefas que pontualmente têm de ser cumpridas (tais como a substituição de alguns docentes que têm de faltar), assumindo-se estas são prioritárias relativamente às funções de coordenação.

Todos os outros elementos referiram sentir constrangimentos no desempenho das suas funções. Na prática, pode dizer-se que os constrangimentos são sentidos por todos os entrevistados pois o facto de se sentir uma sobrecarga é sinónimo de constrangimento.

Os constrangimentos referidos foram: mudanças internas, nomeadamente, o facto de os docentes dos cursos profissionais passarem a estar agregados ao coordenador do ensino secundário: *“Como este ano houve mudança no sentido de os professores dos cursos profissionais ficarem acoplados ao coordenador de secundário, eu acho que se perdeu aí um bocadinho porque penso que não deviam”*; dúvidas nas funções inerentes ao cargo de coordenador: *“Por vezes, o que me acontece é que não sei bem o que é realmente da minha função e o que não é”*; a avaliação interna de docentes: *“sinto um grande constrangimento que é quando tenho de fazer a avaliação dos docentes, porque há relações pessoais que, por vezes, podem interferir na avaliação que depois temos de fazer com uma maior objetividade”*, *“O maior constrangimento é o ter que avaliar as pessoas. Não conheço suficientemente o trabalho que essas pessoas desenvolvem ao longo do ano e, portanto, custa-me imenso estar a avaliar através de um documento que não espelha muitas vezes a realidade”*; as decisões inerentes a cada departamento devido à falta de comunicação/articulação; a necessidade de articulação entre os vários departamentos e de uma comunicação em rede: *“As vezes sinto-me um pouco sozinha, sem apoio, sem rede...não há aqui uma cultura de comunicação”*; o facto de o coordenador estar mais fixo num determinado estabelecimento de ensino impedindo-o de ter a perceção adequada e necessária da realidade dos outros estabelecimentos do agrupamento; o tempo, mais precisamente a falta de tempo para os docentes conseguirem gerir e conciliar da melhor

forma as várias atividades com vista ao sucesso; o desempenho recente do cargo e, conseqüentemente, as dúvidas e a falta de domínio da legislação.

Um dos entrevistados refere também como dificuldade a instabilidade do corpo docente como fator que dificulta a interiorização de uma cultura de trabalho colaborativo assumindo o papel de facilitador no processo de aproximação de docentes *“que possam, dentro dos grupos disciplinares, desenvolver colaborativamente os instrumentos de gestão pedagógica que considerem mais adequados para a sua ação educativa”* estimulando os docentes para a dinamização de projetos.

Na organização escola, a aprendizagem deverá acontecer no seu seio, com o envolvimento de todos os intervenientes num espírito colaborativo, ou seja, num esforço conjunto de melhoria, caracterizando-se como uma instituição formadora, de acordo com o que defende Sousa (2007). Os líderes deverão ter a capacidade de influenciar, num contexto de confiança. Para isso, deverão estar bem preparados para saberem gerir cada situação que vá surgindo.

Em suma, o facto de os coordenadores sentirem constrangimentos não é preocupante se houver a preocupação de ir melhorando pois a aprendizagem é gradual e contínua, devendo ocorrer num contexto de colaboração e entreajuda. Neste caso, os constrangimentos sentidos são constrangimentos de funcionamento tais como: tarefas burocráticas, decisórias (avaliação de desempenho docente); não se referem a correntes de inovação

#### **4.4.2. Atuação Coordenação/Conselho Pedagógico (tabela 20 – anexo III)**

Interrogados sobre: em assuntos pedagógicos mais controversos, como é que atua, um dos entrevistados referiu: *“Bem, costume dar o meu parecer... Os assuntos mais sensíveis têm que ser debatidos e as pessoas têm de dar a sua opinião... Normalmente, chega-se a um consenso”*. Outra resposta salienta que nunca aconteceu uma pessoa estar completamente contra um determinado tema mas que, quando há alguma discordância, acabam por chegar a um consenso. Um inquirido respondeu: *“O facto de haver visões diferentes e opostas não nos inibe ou não nos impede de tentarmos construir uma posição que integre as diferenças”*.

Numa das entrevistas, o coordenador salientou a ideia que retém do espaço do Conselho Pedagógico – um ambiente de conflito, referindo a existência de dois grupos: um grupo de docentes aliados à direção e que, por esse facto, se revelam facilitadores na resolução das questões e outro grupo que pretende criar entraves ao desenvolvimento positivo das questões debatidas. Acrescentou ainda que, sendo o conselho pedagógico um espaço no qual existem dinâmicas de conflito, tenta e consegue gerir eventuais controvérsias. Este mesmo coordenador refere ainda que a seleção do coordenador deveria obedecer a determinados critérios e a determinado perfil e que o coordenador de departamento deveria estar num espaço com o maior número possível de pessoas do mesmo departamento.

Cinco dos entrevistados referem que é através de diálogo que chegam a um consenso e ultrapassam estas questões suscetíveis de alguma polémica. Um dos coordenadores salientou que, na falta de consenso, a polémica é ultrapassada/resolvida através de votação. Outro dos entrevistados refere que, nesses casos, lança a discussão para que todos participem e leva a conselho pedagógico a opinião do departamento ainda que essa opinião não seja convergente com a sua opinião pessoal. Por último, surge a resposta de um coordenador que refere ser através de diálogo, no decorrer do qual argumenta ou delega noutra colega que tenha o poder da palavra e, simultaneamente, conhecimento do assunto, explicando o porquê da mudança e a importância da mesma.

#### **4.4.3. Formas de ultrapassar constrangimentos (tabela 21 – anexo III)**

Questionados sobre, no caso de sentirem dificuldades como coordenadores, como é que as ultrapassam, surgiram respostas como: *“Supero as dificuldades através de emails e de estar sempre a “aborrecer” as pessoas e pedir-lhes informação”*; *“Por vezes, é estar a trabalhar até à meia-noite...as estruturas intermédias têm um peso fundamental no terreno e, para isso, têm de lhes dar, de facto, horas para flexibilidade...”*; relativamente aos colegas mais desmotivados por diversas razões *“tentar incentivá-los...”*, entre outras.

Os coordenadores não se sentem inibidos para pedir esclarecimentos com vista à superação das dificuldades que vão surgindo, tentando a resolução de problemas através da via do diálogo, num processo conjunto. Deparam-se com dificuldades de ordem física,

digital, temporal...e recorrem frequentemente à liderança de topo, a quem reconhecem o poder decisório na escola.

Fullan (2001, cit. em Bento, 2008) defende cinco componentes de liderança essenciais para os líderes que pretenderem ser sistematicamente eficientes: objetivo moral, compreensão do processo de mudança, relacionamento, criação e partilha de conhecimento e criação de coerência. Os líderes deverão compreender que a mudança gera receio e incerteza e que uma forma de camuflar esse receio poderá ser a contestação. Nesse sentido, os líderes deverão saber dar resposta às situações mais polémicas de forma assertiva e conjunta, passando uma imagem de confiança e coesão, assumindo-se, num contexto de lideranças partilhadas, como um agente de mudança.

#### **4.5. Perceção dos coordenadores sobre a qualidade da escola, relação com a comunidade, cultura de mudança e liderança de topo**

##### **4.5.1. Agrupamento e comunidade (tabela 22 – anexo III)**

Como resposta à pergunta: Considera o agrupamento uma instituição aberta à comunidade, dos dez coordenadores entrevistados, nove consideram o agrupamento uma instituição aberta à comunidade. É referida a preocupação em atender a todos e ouvir todas as opiniões, as múltiplas formas de articulação que se têm verificado, as várias dinâmicas de abertura à comunidade, a parceria com o município, a preocupação em comunicar de forma eficaz, as atividades abertas à comunidade e a explanação do que é feito no agrupamento na página do mesmo, para conhecimento da comunidade. Destes nove inquiridos, um deles salientou os constrangimentos que se têm passado atualmente, no decorrer deste ano, devido à pandemia mas que, em situações normais há abertura à comunidade.

O coordenador que não partilhou da opinião dos seus colegas referiu que neste momento o agrupamento ainda não está aberto à comunidade mas que está a caminhar abertamente nesse sentido, apesar de haver ainda constrangimentos que têm de ser ultrapassados.

O sistema educativo, enquanto sistema social, deverá caracterizar-se como um sistema aberto à comunidade. Neste contexto, relembremos Nóvoa (2002, cit. em Barroso, 2005: 186) quando refere que os docentes têm a responsabilidade acrescida e uma maior exigência no exercício da sua profissão devido à maior carga afetiva inerente à realidade de escolas abertas a novas parcerias, ou seja, para além das relações pedagógicas com os alunos, deverão estar preparados para estabelecer relações sociais com as “comunidades locais”.

No AEJO existe a preocupação de envolver toda a comunidade educativa, indo ao encontro do que é preconizado por Fullan, Rincon-Gallardo e Hargreaves (2015) a respeito da melhoria das instituições educativas quando dizem que tem de haver um investimento numa cultura profissional de melhoria contínua assente na responsabilidade de todos os intervenientes e numa liderança partilhada no interior das escolas e também fora delas, como organizações abertas à comunidade.

Segundo Bolívar (2003), a aprendizagem organizacional (AO) pressupõe a capacidade de respostas assertivas dos elementos da organização em consonância com as especificidades do meio salientando como fatores essenciais no desenvolvimento da AO na área da educação a forma de trabalhar dos docentes e uma estrutura organizacional facilitadora desta melhoria.

Bolívar (2003) salienta que é através da reflexão e partilha das práticas dos professores que se torna possível formar e reconstruir internamente as escolas referindo Garvin (1993, cit. em Bolívar, 2003: 90-91), quando diz que as organizações que aprendem o fazem baseadas em cinco grandes atividades: a resolução sistemática de problemas; a experimentação com novos enfoques; a aprendizagem com a sua própria experiência e com a história passada, aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros; e a transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização.

#### **4.5.2. Cultura de mudança no AEJO (tabela 23 – anexo III)**

Interrogados se, no agrupamento, é visível a cultura de mudança, nove dos dez entrevistados respondeu que é visível a cultura de mudança, no agrupamento embora destes inquiridos, um deles tenha salientado que se nota pontualmente e que isso se verifica nos

docentes que têm menos anos de serviço pois os que lecionam há mais tempo continuam a seguir as mesmas metodologias de sempre.

Neste universo, verificou-se uma resposta negativa, ou seja, um dos inquiridos referiu não notar essa cultura de mudança. O mesmo acrescentou que existe um comodismo por parte das pessoas porque, também, não lhes é dito que caminho devem seguir e que deveria haver reuniões nesse sentido, para o diretor referir o caminho que quer ver seguido e solicitar sugestões nesse contexto.

Bento (2008) considera fundamental a liderança, para a implementação da mudança nas organizações embora, segundo o mesmo, transpareça no nosso país alguma resistência à mudança por parte das organizações escolares, que poderá estar associada à falta de ação interna ou à tentativa de manter a estabilidade.

Escudero (2001, cit. em Bolívar, 2001) reforça que a aprendizagem das escolas, dos docentes e da sua comunidade escolar só acontecerá quando se assumir a ideia de que as escolas têm de se reconfigurar.

Bolívar (2001) refere a necessidade de se estimularem iniciativas de melhoria nas escolas pois estas têm sistematicamente de dar resposta a solicitações cada vez mais complexas devido às mudanças cada vez mais rápidas da sociedade. A estabilidade de outrora, que requeria mudanças pontuais, já não existe. A globalização trouxe-nos incertezas e mudanças constantes que requerem respostas rápidas numa realidade complexa. Nesse contexto, o autor (Bolívar, 2001) salienta a importância da implementação de dinâmicas autónomas de mudança baseadas no modelo de organizações que aprendem, para que estas se possam assumir como verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem.

#### **4.5.3. Sentimento de pertença a uma comunidade (tabela 24 – anexo III)**

Questionados se o sentimento de pertença a uma comunidade é perceptível no agrupamento, quatro coordenadores têm claramente a perceção de que existe, no agrupamento, o sentimento de pertença à comunidade. Um deles salienta mesmo que todos os alunos, incluindo os do ensino secundário, são bastante acarinhados, apoiados e protegidos e que são estabelecidas relações com os encarregados de educação muito pessoais, por parte dos professores e até mesma da direção do agrupamento o que, por vezes,

não é fácil de gerir e que cria desgaste mas o que é facto, é que essas relações de proximidade existem.

Um dos entrevistados refere que esse sentimento de pertença é difícil porque, se nos alunos isso é visível pois estão enraizados num estabelecimento que reconhecem como sendo da sua comunidade e estão vinculados, nos professores não é perceptível esse sentimento de pertença já que há docentes que estão no agrupamento não querendo estar, outros estão somente de passagem e não o chegam a criar, os que estão no agrupamento há relativamente pouco tempo ainda se estão a adaptar e, portanto, só nos professores que estão há mais tempo no agrupamento se nota esse sentimento de pertença à comunidade.

Um coordenador diz que esse sentimento de pertença vai sendo perceptível, gradualmente, havendo necessidade de o diretor incidir mais em pormenor nesse sentido.

Um inquirido respondeu que gostaria que fosse mas que não tem essa percepção nem da parte dos alunos para os quais, segundo ele, a escola é por obrigação, nem da parte dos professores que veem a escola apenas como um local de trabalho nem da parte dos funcionários reforçando que apesar de se estar no bom caminho, esse sentimento de pertença tem de ser mais trabalhado e tem de haver mais diálogo.

Outro dos inquiridos referiu que apesar de ele, enquanto docente, sentir que pertence a uma comunidade, não considera que esse sentimento seja perceptível em todo o agrupamento. O mesmo continua dizendo que há pessoas insatisfeitas mas que não exprimem essa insatisfação nos locais corretos, não estabelecem uma comunicação eficaz com a direção de forma a ultrapassarem essa insatisfação notando-se muitas conversas de corredor. Acrescenta que é necessário que essa comunicação se estabeleça para se evoluir pois ainda há muito para evoluir.

Numa das entrevistas, a pessoa inquirida é perentória em dizer que não se verifica esse sentimento de pertença à comunidade; seja por cansaço ou por qualquer outro motivo, por vezes, existem colegas que difamam o agrupamento, a escola.

Por último, neste conjunto de entrevistas, uma pessoa referiu não saber responder à questão pelo facto de estar mais isolada no seu estabelecimento. Salientou que “veste a camisola” do agrupamento mas que não consegue ter uma noção geral relativamente a esta questão.

Bolívar (2003) salienta que a inovação nas escolas requer a reestruturação das mesmas em diversos níveis: das estruturas organizativas e de gestão, da redefinição de tarefas, dos processos e das funções dos docentes, do envolvimento das comunidades escolares no processo educativo e das tomadas de decisão por parte de cada centro. O mesmo refere ainda que condições externas têm a sua importância não devendo ser descuradas, nomeadamente, o conjunto de fatores ao nível central, regional e da comunidade escolar, os quais terão de ser consensuais com as condições internas.

De acordo com Scott (2004, cit. em Hargreaves e Fink, 2007), numa liderança sustentável, a preocupação não se centra somente na escola mas também na sua envolvência.

Considerando o contexto onde está inserida e os interesses da comunidade educativa, cada escola desenvolve, segundo Silva (2010), a sua própria cultura. Para a escola desenvolver a sua própria cultura é necessário, como já foi diversas vezes referido, o envolvimento e comprometimento de todos os seus elementos. Simultaneamente, não sendo a escola um sistema isolado e sendo fundamental no desenvolvimento da sociedade, deverá direcionar os seus objetivos de ensino/aprendizagem de acordo com as características do meio onde está inserida e da sua população, num contexto de partilha, colaboração, inclusão. Só dessa forma poderá contribuir para o sentimento de pertença a uma comunidade.

#### **4.5.4. Desempenho do agrupamento enquanto organização educativa (tabela 25 –anexo III)**

Interrogados sobre como classificam o desempenho do agrupamento enquanto agente educativo, na opinião da maior parte dos inquiridos (oito de dez), o desempenho do agrupamento enquanto agente educativo é bom. Algumas das frases mencionadas e que comprovam o bom desempenho são: *“Eu acho que é bastante bom...que faz tudo pelos alunos...”*; *“eu acho que o agrupamento está a crescer e está a crescer no bom sentido, muito bem”*; *“enquanto agente educativo...há aqui uma cultura que se está a demarcar de uma cultura anterior...agora há um esforço, uma consciência de que é preciso sair dessa estagnação...preocupação por prestar o melhor serviço possível à comunidade”*; *“...está espelhado nos nossos resultados, até nas estatísticas...é óbvio que se está a melhorar...fica clara a evolução”*; *“eu acho que está a correr bem”*.

Um dos entrevistados refere que ainda há muito caminho por percorrer, que acredita numa cultura de escola a todos os níveis, com alunos, professores, funcionários, pais, entre outros, e que essa cultura de escola ainda não foi conseguida. Este elemento salienta a necessidade de os docentes saírem da zona de conforto e concorrerem aos agrupamentos que têm projetos com os quais eles se identificam.

Segundo o parecer de outro dos inquiridos, ainda há muita coisa por fazer acrescentando que o diretor ainda não teve esse timing devido a estar no cargo há relativamente pouco tempo e a ter que se adaptar a uma nova realidade, a uma nova equipa, à situação de pandemia mas que acredita que isso irá acontecer porque acredita no diretor. Salienta também ter a noção de que o diretor se preocupa com o sucesso, assim como o conselho pedagógico e os docentes, ou seja, a preocupação em aumentar o sucesso escolar é geral.

Numa realidade de sociedade global, em constante mudança, o sistema educativo, agente fundamental na formação integral dos seus alunos enquanto pessoas que se pretendem com um papel ativo e esclarecido, deverá ser capaz de dar resposta às necessidades dos seus alunos. Como comunidade de aprendizagem, esta instituição deverá desenvolver nos alunos valores, princípios e competências, de acordo com o estabelecido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Habermas (1976, cit. em Silva, 2010: 28) já defendia que é a capacidade de aprendizagem que as instituições educativas proporcionam que determina o nível de desenvolvimento de uma sociedade.

De acordo com o parecer de Linda Lambert e de outros investigadores na área da liderança, “a liderança tem que ver com o aprender em conjunto e com o construir sentido e conhecimento de forma colaborativa”. (Hargreaves e Fink, 2007: 51)

A grande maioria das respostas reiteram estes conceitos-chave que caracterizam as instituições educativas eficazes.

## CONCLUSÃO

O sistema educativo em Portugal tem passado por inúmeras transformações. Passámos de uma educação direcionada a grupos restritos de elite para uma educação direcionada para todos, com uma grande heterogeneidade de alunos, nos quais, à partida, se verificavam desigualdades no acesso ao conhecimento. Já na década de 60, Bourdieu e Passeron (1964, 1970) e também Coleman (1966) afirmaram que o sucesso dos alunos é condicionado pelas variáveis familiares, sociais e culturais. Passámos de um sistema educativo totalmente dependente da tutela do governo para uma gradual descentralização do mesmo embora esta descentralização não seja consensual. O papel dos intervenientes neste sistema também veio sofrendo alterações. Pretende-se que o aluno deixe de ter papel passivo no processo ensino/aprendizagem para poder exercer um papel ativo e usufruir de uma educação mais direcionada para as suas características individuais.

As sociedades, em constante mutação, caracterizam-se pela sua complexidade devido às transformações tão rápidas que vão sofrendo. As escolas têm de preparar o seu público-alvo para uma identidade planetária. Com o auxílio do desenvolvimento das tecnologias digitais, esbateram-se fronteiras físicas.

Pelo exposto, as escolas tiveram de se reconfigurar para adequar a sua função às necessidades dos intervenientes no processo educativo, num contexto desejável de lideranças partilhadas, com trabalho colaborativo, com o real contributo dos envolvidos, numa abertura à comunidade envolvente, num trabalho de parcerias, tendo em consideração as dimensões individual, organizacional e social da Educação.

E é nesta reestruturação do sistema educativo e das escolas, com o objetivo último de formar integralmente os seus alunos, para que os mesmos possam exercer uma cidadania inclusiva, assertiva e resiliente, que as lideranças assumem a sua importância.

As teorias organizacionais têm evoluído procurando novos modelos e práticas de formação, de acordo com Barroso (2005), baseados na resolução de problemas. Esta resolução de problemas será tão mais justa e sustentável se se verificar uma colaboração entre elementos.

O conceito de liderança foi, ao longo do tempo evoluindo. Sendo uma área de interesse devido ao papel fundamental que poderá desempenhar na melhoria das escolas, a evolução do conceito tem-se prendido com o facto de se defender uma liderança cada vez

mais distribuída e partilhada. Neste contexto, assumem um papel de destaque as lideranças intermédias, daí a pertinência do tema deste trabalho de investigação.

O trabalho realizou-se no agrupamento AEJO. Neste agrupamento, dois dos princípios orientadores expressos no regulamento interno (RI AEJO: 10) são: a democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino e a estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação. O regulamento interno assegura, no seu artigo 44.º (RI AEJO: 31), como competências dos coordenadores curriculares: a planificação e adequação dos planos de estudos estabelecidos a nível nacional à realidade do agrupamento, a análise para eventual adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas com o intuito de melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão, a elaboração de propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos e alunos, a análise e reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto, a articulação de metodologias específicas essenciais à melhoria da aprendizagem, entre outras.

O Projeto de Intervenção do Diretor (anexo IV), apresentado ao conselho geral aquando da sua candidatura ao cargo<sup>8</sup>, contempla a melhoria do agrupamento enquanto instituição educativa, com maior abertura à comunidade, incluindo a intervenção dos pais e encarregados de educação, como elementos necessários no sucesso educativo.

Com base em entrevistas semiestruturadas questionámos 10 dos coordenadores, de departamento e outros, e obtivemos as seguintes ideias fundamentais:

- Os coordenadores não se assumem como líderes intermédios, assumindo a partilha de poder com a liderança de topo. Remetem as orientações fundamentais para o desenvolvimento da escola quer para o diretor quer para o conselho pedagógico;
- Dizem haver uma comunicação eficaz entre coordenadores e restantes docentes, embora condicionada por três fatores: a situação atual de pandemia, o distanciamento dos estabelecimentos do agrupamento e as dificuldades de alguns docentes no âmbito das

---

<sup>8</sup> [http://escolasdobidos.com/website/wp-content/uploads/2019/02/projeto\\_interven%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://escolasdobidos.com/website/wp-content/uploads/2019/02/projeto_interven%C3%A7%C3%A3o.pdf)

competências digitais. Reportam-se, portanto, à circulação da informação, estágio básico para a implementação de circuitos de comunicação;

- Consideram que existe alguma colaboração entre os docentes mas que nem todos se envolvem como seria desejável devido a vários fatores que desmotivam os professores, nomeadamente: a questão da avaliação de desempenho docente que cria, por vezes, um ambiente tenso entre os docentes, o desgaste proveniente dos anos de serviço naqueles docentes que já estão quase no final de carreira e as características individuais de alguns docentes que, naturalmente, se isolam. Não há colaboração sistemática, significativa e fluente nos seus grupos mas não assumem como tarefa pessoal a criação dessa colaboração;

- Destaca-se a falta de trabalho em conjunto nos departamentos e grupos de atividade. Existe, por parte dos coordenadores, um esforço geral para ouvir e envolver todas as pessoas – professores, alunos, comunidade educativa – no processo educativo mas há uma série de incertezas que os acompanham no exercício das suas funções, nomeadamente no que respeita à abrangência do seu papel enquanto líder intermédio, às competências inerentes a este cargo;

- Consideram que nos seus grupos não é consensual a vontade de inovar e mudar. Dizem haver relutância à mudança, à inovação, por parte de alguns docentes. Mas não assumem que lhes compete ter uma intervenção assertiva e motivadora, criando ambiente para que a escola seja uma comunidade de aprendizagem;

- Reconhecem o contributo dos seus grupos na melhoria educativa, mas com fatores condicionantes como por exemplo: a falta de investimento e de permeabilidade de alguns docentes e a falta de articulação, por vezes, na tomada de decisões entre alguns ciclos de ensino;

- Reconhecem não existir práticas generalizadas de análise de situações académicas. Por exemplo, a análise e discussão dos resultados dos alunos para a posterior implementação de estratégias de melhoria no processo de ensino-aprendizagem é feita apenas em alguns dos departamentos;

- Todos os coordenadores sentem constrangimentos no desempenho da função mas tentam superá-los de forma assertiva e resiliente. Seguem a via do diálogo ouvindo as opiniões dos docentes e não descurando as discordâncias. Estas últimas são discutidas em conjunto para se chegar a um consenso, o que acontece na maioria das vezes. Não havendo consenso, há quem proceda a votação, também solicitando o apoio da direção do agrupamento.

- Se reconhecem que o agrupamento de escolas está aberto à comunidade ou que está a caminhar nesse sentido, a cultura de mudança não está instituída. Dizem que “o comboio ainda não saiu da estação”. Mas não se sentem responsabilizados por essa tarefa. Delegam e responsabilizam o diretor a quem dizem competir especificar claramente qual o caminho que quer ver seguido e envolver todos nesse processo;

- Avaliam positivamente o agrupamento, embora focados nas classificações obtidas pelos alunos mas reconhecem que “ainda há muito por fazer...não está feito porque o diretor, que está no cargo há relativamente pouco tempo e maioritariamente num contexto de pandemia e com imensas solicitações, ainda não teve esse timing”;

- Sistemáticamente, falam no coletivo, no papel da comunidade, da construção em conjunto, mas restringem à liderança de topo a definição do caminho a seguir. Não questionam as suas funções de liderança intermédia; de certa forma, podemos considerá-los elementos de uma engrenagem que se mantém em funcionamento.

Bush (2008) salienta que cada um dos modelos de liderança é parcial e que o mais importante é os líderes terem uma boa preparação para o desempenho do cargo e saberem dar respostas assertivas às solicitações. Verifica-se, no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, uma liderança que dá primazia ao sucesso escolar dos alunos e ao currículo, que Bush (2008) designa de liderança pedagógica ou instrucional. Não se identifica no agrupamento uma liderança transformacional pois ainda não se verifica uma cultura verdadeiramente colaborativa, com o envolvimento de todos para a criação de uma identidade própria pois as práticas dos líderes intermédios não se identificam com uma liderança dispersa, distribuída e participativa, que contempla lideranças e não um líder de topo.

O agrupamento ainda não passou de uma cultura escolar para uma cultura de escola que aceita as influências externas para moldar a sua cultura no interior da organização pois ainda não foram implementadas estratégias para se assumir como, de acordo com Bolívar (2001), uma comunidade profissional de aprendizagem.

Neste contexto, há muito trabalho a fazer! Não é simples mudar mentalidades mas através de um trabalho conjunto e persistente, os elementos mais dinâmicos e com práticas efetivas de liderança poderão, gradualmente, motivar os elementos mais comodistas e avessos à mudança, levando-os a contribuir, também eles, para o objetivo último de qualquer instituição educativa: o sucesso escolar dos seus alunos e a melhoria da instituição enquanto comunidade profissional de aprendizagem. Relembrando Hargreaves e Fink (2007), "A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro". (p. 31)

No decorrer deste trabalho de investigação foram múltiplas as dificuldades, entre elas a falta de tempo, a sistemática ocupação com diversificadas tarefas no agrupamento e a incerteza causada pela pandemia COVID 19.

Mas o tema das lideranças, apesar de complexo pela sua inerente relatividade, é simultaneamente, extremamente interessante para quem revela gosto pela gestão educativa. Como continuidade e aprofundamento deste tema e desta área, seria pertinente o desenvolvimento de um trabalho alargado a todos os líderes intermédios, questionando-os sobre estratégias a implementar para transformar o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 978-989-97582-1-6.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.ª edição). Lisboa: Edições 70. ISBN: 972-44-1214-8.
- Barroso, J. (2005). “**Cultura, cultura escolar, cultura de escola**” in Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. Capítulo II.
- Barroso, J. (2005). “**Os professores: imagens profissionais, formação e mudança**” in Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. Capítulo VII.
- Bento, A. (2008). **Desafios à Liderança em Contexto de Mudança**. In *Educação em Tempo de Mudança*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. e Ribeiro, M. (2013). *A Liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Coleção Ideias em Prática. Guarda: Oficinas de São Miguel. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9560>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A..
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaviones que aprenden: una mirada crítica*. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/28068579\\_Los\\_centros\\_educativos\\_como\\_organizaciones\\_que\\_aprenden\\_Una\\_mirada\\_critica/link/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/download](https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica/link/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/download)
- Bolívar (2003). **A escola como organização que aprende**, pp.79-100. In Canário, R. (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bush, T. e Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Bush, T. (2007). **Educational leadership and management: theory, policy, and practice**. In *South African Journal of Education*, Vol. 27(3)391–406. Disponível em: <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/107/29>
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*, pp.1-23. London: Sage Publications.

Bush, T. (2010). *Theories of educational leadership and management* (4 th edition). London: Sage.

Carmo, H., e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 687-972-674-512-9

**Contrato n.º 557/2015 - Contrato interadministrativo de delegação de competências - Contrato de Educação e Formação Municipal.** Consultado em 12 de setembro 2020. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/69879444>

Cordeiro (2014). **O lugar dos municípios no planeamento e gestão de rede de escolas em Portugal.** In Rodrigues (org.) *40 anos de políticas de ensino em Portugal*. Lisboa: Almedina.

Costa, J. e Castanheira, P. (2015). **A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional.** In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 31, n. 1, pp. 13-44. Recuperado em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/58912/35187>

**Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de Maio. Diário da República n.º 102 – I Série. De 1998-05-04, 1988-(2) – 1988-(14). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/155636>

**Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro.** Diário da República n.º 12/2003, Série I-A de 2003-01-15, 130-136. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/176533/details/maximized>

**Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008, 2341-2356. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/249866>

**Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho.** Diário da República n.º 144/2008, Série I de 2008-07-28, 4753-4756. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/454796>

**Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.** Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, 3340-3364. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/178527>

**Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129, 2918-2928. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

**Decreto-Lei n.º 55/2018**, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129, 2928-2943. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

**Despacho normativo n.º 7/2013 de 11 de junho.** Diário da República n.º 111/2013, Série II de 2013-06-11, 18888-18895.

Ferreira, J.M.C., Neves, J. e Caetano, A. (2001). **Capítulo 13 – Processos de comunicação nas organizações**. In *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, 357-375.

Formosinho, J. e Machado, J. (2010). **Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares**, in *Avaliação e currículo*: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe.

Fortin, M-F. (2009). *O Processo da Investigação: Da concepção à realização* (5.ª edição). Loures: Lusociência.

Fullan, M. (1994). **Teacher leadership: A failure to conceptualize**. In *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*, ed. D. R. Walling, 241–53.

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

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., e Hargreaves, A. (2015). *Professional capital as accountability*. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), pp. 1-22. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1998>. Acedido a: 19 junho 2020.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Guerra, M. (2002). *O lado obscuro da organização escolar*. Edições ASA.

Ghasemy, M. e Hussin, S. (2014). *A Review of Theories of Educational Management and Leadership*. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/300048835\\_Theories\\_of\\_Educational\\_Management\\_and\\_Leadership\\_A\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/300048835_Theories_of_Educational_Management_and_Leadership_A_Review). Acedido a: 1 setembro 2020.

Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2015). 5.ª edição. *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Handy, C. (1989). *The age of Unreason*. London: Arrow.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Huber, G. (1991). **Organizational Learning: The contributing Processes and Literature**. In *Organization Science*, vol. 2, n.º 1, pp. 88-115.

Koenig, G. (1994). **L'apprentissage organisationnel repérage des lieux**. In *Revue Française de Gestion*, n.º 97, pp. 76-83. Disponível em: [file:///C:/Users/icarr/AppData/Local/Temp/RFG\\_160\\_0293.pdf](file:///C:/Users/icarr/AppData/Local/Temp/RFG_160_0293.pdf)

Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring: Educational Administration Quarterly*, vol. 30:498-518.

Leithwood, K., Jantzi, D., e Steinbach, R. (1995). **An Organizational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives**. In *School Organization*, vol. 15, n.º 3, pp. 229-252.

Leithwood, K., Jantzi, D., e Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Lieberman, A. e Miller, L. (2005). *Teachers as Leaders. The Educational Forum*, volume 69.

Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Porto: Universidade do Porto.

MARTIN, J. (1992). *Cultures in Organizations*. New York: Oxford University Press.

Miller, L., and C. O'Shea. (1992). **Learning to lead: Portraits of practice**. In *The changing contexts of teaching: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Teaching*, ed. A. Lieberman, 197–211. Chicago: University of Chicago Press.

Miles, M. B., E. R. Saxl, e A. Lieberman. (1988). *What skills do educational 'change agents' need? An empirical view*. Curriculum Inquiry 18(2): 157–93.

Nóvoa, António (2002). **“O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”**. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

**Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Dge**. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

**Plano Estratégico Educativo Municipal**. Consultado em 12 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://escolasdobidos.com/download/2016/peem.pdf>

**Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto**. Diário da República n.º 168/2012, Série I de 2012-08-30, 4908-4912. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/122541299>

**Regulamento Interno AEJO.** Consultado em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://escolasdobidos.com/website/wp-content/uploads/2021/11/Regulamento-interno-novembro-2021.pdf>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Silva, J.M. (2010). **As organizações escolares.** In *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sousa (2007). **Inadequação da escola num cenário de transição paradigmática.** In *A escola sob suspeita*. Vila Nova de Gaia: Fundação Rodrigo Leão.

Vicente, N.A.L. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Coleção: Perspetivas Atuais/Educação. Porto: Edições ASA.

Westheimer, J. (1998). *Among school teachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

# ANEXOS

## Anexo I - Carta de Missão do Diretor do AEJO

**TABELA 11 - COMPROMISSOS VIGENTES NA CARTA DE MISSÃO DO DIRETOR DO AEJO**

<b>Visão</b>	<b>Missão</b>	<b>Objetivos operacionais</b>
<p>Salientar a importância da apropriação e exploração de todos os recursos criados por uma nova visão da educação;</p> <p>Salientar a importância da organização escolar centrada na autonomia das escolas e na descentralização;</p> <p>Salientar a importância da nova visão do processo de ensino / aprendizagem, explorando a visão do aluno enquanto agente ativo na construção do seu conhecimento, explorando as virtudes de novos métodos de ensino baseados nas novas tecnologias de informação;</p> <p>Criar políticas ativas e reflexivas que aumentem a capacidade de pensar, questionar, projetar, executar ou empreender.</p> <p>Privilegiar inovação, rigor e competência assentes no trabalho colaborativo e de articulação e, ainda, em valores como o sentido de responsabilidade, a ética e responsabilidade social, o empreendedorismo, a aprendizagem ao longo da vida e o empenho.</p>	<p>Valorização crescente da educação no concelho;</p> <p>Aproveitamento das excelentes condições proporcionadas pelo processo da descentralização de competências;</p> <p>Desenvolvimento harmonioso das relações com o meio envolvente e das parcerias, promovendo a equidade e a qualidade do ensino, a inclusão, a criatividade e a autonomia dos nossos alunos;</p> <p>Qualificação e orientação das crianças, jovens e adultos, assentando a sua ação em padrões de qualidade, exigência e inovação, de acordo com o preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;</p> <p>Dotar os alunos de ferramentas e instrumentos para conseguirem desenvolver um papel proativo numa sociedade cada vez mais complexa e global, sem nunca esquecer as bases do conhecimento.</p>	<p>1.º Desenvolver e fomentar ações que permitam uma gestão eficaz do Agrupamento;</p> <p>2.º Desenvolver uma cultura de escola pautada por uma participação ativa de todos os atores educativos;</p> <p>3.º Desenvolver processos de articulação curricular vertical e horizontal, promovendo hábitos de trabalho colaborativo entre pares e estabelecendo práticas de monitorização regular do trabalho desenvolvido;</p> <p>4.º Desenvolver uma cultura educacional e um sentimento de pertença, cultivando o conceito de território educativo;</p> <p>5.º Implementar ações que promovam a melhoria do sucesso escolar de todos os alunos e a redução do abandono escolar;</p> <p>6.º Desenvolver iniciativas que contribuam para a promoção do sucesso escolar e desenvolvimento das bases do conhecimento;</p> <p>7.º Reformulação dos processos de autoavaliação e monitorização (incluindo Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação), fomentando a qualidade e excelência da avaliação do Agrupamento.</p>

## **Anexo II - Entrevista**

1. Idade
2. Há quantos anos leciona?
3. Há quantos anos leciona neste agrupamento de escolas? E é coordenador há quantos anos?
4. É perceptível o espírito de colaboração entre docentes que integram o seu grupo? Justifique
5. A comunicação entre coordenadores e restantes docentes do departamento ou de atividade é eficaz? Justifique
6. A colaboração entre docentes reflete-se na colaboração no processo de ensino-aprendizagem, de forma a torná-lo mais eficaz e apelativo?
7. Nos docentes do departamento, é notória a vontade de introduzir mudanças e inovação?
8. Após a análise de final de período letivo/ano escolar e a respetiva identificação de constrangimentos, que medidas toma?
9. Como considera o impacto da sua intervenção como coordenador(a), no sucesso escolar e na qualidade da escola?
10. No desempenho das suas funções, envolve colegas, alunos e restante comunidade?
11. Como coordenador(a), sente alguns constrangimentos no desempenho das suas funções?
12. Em assuntos pedagógicos mais controversos como é que atua?
13. Como coordenador(a), como é que supera as dificuldades?
14. Considera o agrupamento uma instituição aberta à comunidade?
15. É visível, no agrupamento, a cultura de mudança?
16. O sentimento de pertença a uma comunidade é perceptível no agrupamento?
17. Como classifica o desempenho do agrupamento enquanto agente num território educativo?

## Anexo III – Questões das Entrevistas

**Questão 4: É perceptível o espírito de colaboração entre docentes que integram o seu grupo? Justifique**

**TABELA 12 – COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Sim, é bastante perceptível.
<b>B</b>	É perceptível. No pré-escolar nós não temos tido grande dificuldade nessa interação entre todos. Agora está um bocadinho mais dificultada por causa da pandemia já que estamos cada uma no seu jardim de infância. Como nós estamos em jardins situados em localidades diferentes, encontrar-nos fisicamente não tem sido possível. Aí, só recorrendo mesmo ao zoom e às conversas whatsapp; temos tido um bocadinho mais de dificuldade nesse aspeto, mas não tem sido difícil. Em situações normais, não tem sido difícil. Até conseguimos fazer trabalho de intercâmbio, fora desta pandemia, os jardins de infância e as educadoras fazem muito trabalho entre si, nomeadamente em proximidade de estabelecimentos, de localidades, encontram-se, normalmente tem de ser com transporte mas conseguem encontrar-se. Com a pandemia, essa parte está mais parada.
<b>C</b>	Há sempre alguma resistência. E eu estou aqui a herdar, também, uma situação que não é uma situação fácil, porque havia uma política instalada na escola que gerava muitas reservas e até alguma contestação, pelo menos no meu departamento, sempre com fações até diferentes. E esse espírito está um bocadinho mais atenuado, já não se evidencia tanto mas eu vou notando, quando há assim alguma coisa que vai contra aquilo que as pessoas estão à espera que lhes seja pedido, eu noto essa resistência porque as pessoas não se inibem de a mencionar. Como sou eu, que até tenho aqui alguma forma de estar diferente, talvez até por simpatia, não manifestam tanto essa relutância, essa resistência. Isso pode ser também uma mais valia para as pessoas estarem mais à vontade.
<b>D</b>	Existem conflitos quer muitas vezes têm a ver também com esta questão da avaliação das pessoas, que desgasta a relação entre docentes. Depois, temos também pessoas que já estão na carreira há muito tempo e que não se sentem à vontade com inovações, com mudanças e, portanto, é aí que reside a maior dificuldade. Portanto, temos de ter algum cuidado, aqui, a gerir isto em termos humanos e em termos pessoais.
<b>E</b>	Sim, no meu departamento é. Até porque as nossas reuniões de departamento são semanais, não são mensais, portanto, todo o trabalho é gerido de forma colaborativa. Os casos vêm ao departamento, são discutidos entre todos e as decisões são colaborativas, também. Portanto, decidimos unanimemente, mediante aquilo que cada um diz.
<b>F</b>	Tem vindo a aumentar. Eu acho que a pandemia foi uma mais valia nesse sentido, fazendo uma reflexão sobre este tempo, porque uniu mais as pessoas no trabalho colaborativo. A nível de secção de ano, tem sido feito este ano e o ano passado um trabalho muito bom. Os docentes do 2.º ano trabalham muito colaborativamente, partilham muito trabalho, e tem vindo a melhorar. As pessoas estão com um espírito cada vez mais colaborativo

	<p>porque já chegaram à conclusão que cada um por si só não dá, temos que ser todos.</p>
<b>G</b>	<p>Sim, no meu departamento é bastante perceptível. Na matemática é perceptível porque, se não for efetivamente trabalhada em colaboração e com este espírito de partilha é difícil; sendo uma disciplina que depois também sofre de avaliação externa, é difícil trabalharmos de forma individual. Com a físico-química, também, com o grupo 510, é fácil também percebermos essa partilha porque, com o clube eco escolas e o clube de ciências percebemos que eles trabalham tudo em equipa e, por exemplo, aqui na escola sede, eles reúnem efetivamente todas as semanas, vejo-os em reunião, vejo todos os projetos e todas as atividades que eles fazem em conjunto. No de biologia, no 520, também isso é nítido e quando nós nos reportamos ao 230, que apesar de funcionarem em edifícios separados da escola sede, que às vezes o difícil é gerir quando estamos em edifícios separados, não vou dizer que é a totalidade dos docentes porque não é, efetivamente, estaria a mentir se dissesse que era, mas existe neste momento um grupo constituído pela maioria dos docentes que já trabalham em cooperação e em partilha de ideias, já fazem alguma articulação vertical entre ciclos – 1.º e 2.º ciclo – também já existe essa partilha com o 3.º ciclo, portanto, eles já se deslocam à escola sede para ver as experiências quer com o grupo 510 quer com o grupo 520, portanto, noto que já há aqui um trabalho conjunto que é feito e este trabalho já existe feito, há mais de uma década que se começou a fazer. Na escola sede foi muito fácil mas é tudo dentro do mesmo edifício, é mais fácil. Nos últimos anos começou-se a fazer também alargado ao grupo 230 e teve bastante receptividade. Temos colegas que também dinamizam esta parte, trabalham não com uma nuvem mas têm um padlet onde vão pondo lá as coisas todas e ao qual eu, como coordenadora de departamento, tenho acesso e vou vendo todo o trabalho que eles vão fazendo e sim, isso é feito. Nota-se nitidamente o trabalho feito em conjunto.</p>
<b>H</b>	<p>Entre o 1.º e o 2.º ciclo penso que nem tanto, este ano, mas também muito devido à pandemia, de facto. Dentro dos ciclos, no 1.º ciclo penso que sim, noto. A nível do 2.º ciclo, também, maioritariamente embora pense que há ali algumas situações que poderiam ser limadas em termos de relacionamento e das funções que cada docente tem e mais articulação, talvez.</p>
<b>I</b>	<p>Em alguns, sim e muitos porque não falamos aqui só de colaboração em termos de aula ou de organização de aula. Estamos a falar da colaboração sempre que é necessário. Imagina para um projeto, um projeto para se desenvolver muitas vezes precisa do apoio de outras pessoas: a questão das aulas, da troca de aulas, de cedência de aulas e eu penso que aqui neste agrupamento e nesta escola em específico (porque relativamente a essa pergunta eu não consigo falar sobre as outras escolas até porque a questão nunca aconteceu, nunca conversei sobre ela) – a escola básica e secundária porque é aquela onde eu trabalho e que conheço melhor, eu penso que há colaboração e só conseguimos levar os projetos para a frente com sucesso porque há colaboração dos docentes. Eu dou um exemplo: aquando do Erasmus é necessário os professores deslocarem-se, são feitas muitas permutas de aulas porque os alunos não ficam sem aulas e estamos a falar muitas vezes de envolver vinte docentes numa só atividade, vinte permutas ou mais e há de facto esta colaboração e este espírito de todos quererem que o projeto seja bem-sucedido, de todos fazerem por isso, quanto mais não seja, até numa permuta de aula. A colaboração também se vê, e aqui eu</p>

	<p>posso falar não como só coordenadora de projetos mas até como coordenadora de um projeto, em que nós quando temos alguma atividade e solicitamos, por exemplo, o grupo de ciências, o grupo das artes, há sempre uma tentativa de colaborar (não me lembro nunca de um não) e então vamos lá e organizamo-nos e disponibilidade para reunir e organizar. Eu tenho esta percepção desta escola. Relativamente aos outros complexos, eu trabalho mais com as pessoas que têm esses projetos mas mais no sentido de saber o que está a ser feito mais para pedagógico, mais na divulgação das atividades.</p>
<b>J</b>	<p>Em alguns departamentos, sim, nem é departamentos, é em alguns grupos. Vê-se que alguns grupos trabalham em conjunto e partilham conhecimento. Em outros grupos - mas tem a ver mais com os docentes – alguns docentes isolam-se muito, não partilham tanto. Portanto, há docentes aqui com os quais eu raramente falo porque também não se disponibilizam, ou não se abrem, ou os horários também não permitem e, agora, com o isolamento, pior ainda.</p>

**Questão 5: A comunicação entre coordenadores e restantes docentes do departamento ou de atividade é eficaz? Justifique**

**TABELA 13 – EFICÁCIA DA COMUNICAÇÃO ENTRE COORDENADORES E RESTANTES DOCENTES**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
A	<p>Sim, penso que sim. O agrupamento funciona bem.</p>
B	<p>Entre coordenadores e restantes elementos do departamento, no meu departamento sim. Nós, agora, contactamos periodicamente por vários meios - mail, whatsapp – e fazemos as reuniões em zoom, portanto, penso que sim, até agora tem sido eficaz.</p>
C	<p>Atendendo a que agora é maioritariamente por via digital, por email, nem sempre tenho a percepção de que a informação chegou e foi recebida porque, por vezes, só tardiamente é que tenho feedback. Portanto, estamos numa fase em que a comunicação não está a ser facilitada, neste último ano. Antes da pandemia era um pouco diferente. Aqui na escola havia mais facilidade de encontrar as pessoas e falar com elas. Em relação às pessoas que estão noutros estabelecimentos e que raramente se deslocam a este, verificava-se ou durante as reuniões ou através de email. As reuniões, nesta altura, já são por videoconferência e estas também estão a ocorrer com menor frequência atendendo a que tem havido maior divulgação das decisões do conselho pedagógico, o que não requer a realização de uma reunião para esse efeito. Quando há reuniões são reuniões de trabalho e, portanto, há sempre algumas pessoas que têm mais dificuldade, por exemplo, em corresponder àquilo que é pedido, o que dificulta também um pouco o trabalho do coordenador. Portanto, a escolha até das pessoas que possam ser coordenadoras de grupos disciplinares tem de ser pensada também em função das condições pessoais em que essas mesmas pessoas se encontram. Estou, por exemplo, agora a pensar no caso de uma coordenadora que tenho e que está a ter problemas pessoais complicados e com quem é muito difícil eu estabelecer contacto e</p>

	conseguir interagir em tempo útil para ter a documentação e para ter feedback. A escolha dos coordenadores da disciplina deveria ser até, eventualmente, articulada com o próprio coordenador de departamento, que também já tem uma visão diferente do grupo e sabe quem é que, à partida, até terá melhores condições. Só que, por vezes, são questões que têm a ver com horários, com aspetos mais burocráticos e o coordenador de departamento até nem interfere muito nesse processo.
D	Eu julgo que não e não tem a ver com os elementos, mas sim com a questão dos espaços físicos; o estarmos em espaços físicos diferentes, separados fisicamente, faz com que essa comunicação acabe por ser muito mais distanciada, na minha opinião.
E	Acho que sim. Não tenho tido perceção do contrário.
F	Eu acho que sim, que tem sido bastante eficaz porque não é fácil um departamento tão grande, com personalidades tão próprias e específicas, conseguir gerir isto tudo e levar a bom porto. Temos de tratar os temas e os colegas com alguma subtileza. Até agora não me tenho dado mal com os colegas nas relações que temos estabelecido.
G	Neste preciso momento, sendo eu a chefiar, penso que é eficaz. Nós deixámos o suporte papel, já tínhamos deixado há muito tempo, de quando eu era delegada, agora que sou coordenadora, vinculei a todo o departamento, portanto, trabalhamos em termos da dropbox onde colocamos todos os documentos essenciais. Toda a comunicação é feita por aí e por email. Quando há assuntos importantes, reunimos em departamento alargado após as reuniões do conselho pedagógico. Se há assuntos para discutir e temos assuntos a tratar em grupo é aconselhado, depois, fazer reunião em grupo, mas parece-me eficaz. É mais fácil, às vezes, trabalhar com alguns grupos do que com outros, como é óbvio; há uma dificuldade acrescida em trabalhar com determinados grupos relativamente a outros.
H	Na grande maioria das situações, sim. Há sempre uma exceção ou outra, claro, mas maioritariamente, sim.
I	Tentamos sempre melhorar a comunicação. É claro que muita comunicação é feita, como estamos num agrupamento com 4 escolas (mais os 10 infantários), muitas vezes, por email ou por telefone. Na verdade, nós utilizamos muito o telefone para que possa haver uma comunicação mais eficaz porque ao falarmos com um interlocutor, muitas vezes ouvimo-lo, ouvimos as suas ideias e consegue-se muito mais facilmente orientar e até organizar os trabalhos. Da minha parte, considero a comunicação eficaz e eficiente porque sempre que necessito de falar com as pessoas telefono e acabo por comunicar diretamente com elas.
J	Eu acho que sim, quer dizer, pelo menos no meu departamento penso que funciona. Consigo rapidamente ter acesso aos outros elementos do meu departamento.

**Questão 6: A colaboração entre docentes reflete-se na colaboração no processo de ensino-aprendizagem, de forma a torná-lo mais eficaz e apelativo?**

**TABELA 14 – COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

Coordenadores	Respostas
A	<p>Eu acho que sim mas poderia haver mais. Há muita colaboração entre certos colegas mas não se consegue chegar a todos. Por exemplo, no meu grupo sinto um bocadinho falta disso porque eu venho de uma escola onde nós trabalhávamos sempre, sempre, sempre em conjunto. Até testes fazíamos em conjunto. E eu estava à espera de vir para aqui e isso continuar a acontecer e não foi o caso. Aqui é cada um por si, no meu grupo. Agora, vejo que há outros grupos que trabalham melhor mas acho que isso depende das pessoas, das personalidades. Também, da escola de onde eu vim nós tínhamos sempre no nosso horário duas horas para trabalharmos em grupo e trabalhávamos sempre em grupo, acabávamos por fazer tudo ali. Trabalhávamos mesmo muito, aquilo que eu fazia, a outra colega também fazia. Não vejo esse tipo de colaboração, aqui, no meu grupo. Deveria haver mais entajuda.</p>
B	<p>Nós, quando temos oportunidade, conversamos muito sobre isso; trocamos ideias, trocamos formas de fazer, atividades que todas fazemos mas que umas fazem de uma maneira e outras fazem de outra, trocamos essas ideias, esses meios e essas estratégias. A colaboração entre todos acaba por surgir, sim, no meio dessas conversas. Agora, esta altura é diferente e isso tem-se verificado menos devido à pandemia e cada uma está, cada vez mais, no seu cantinho.</p>
C	<p>Entre os ciclos, o distanciamento entre as escolas não sei se é muito favorável. Por exemplo, o segundo ciclo está espalhado em três estabelecimentos diferentes e eu tenho algum receio que as pessoas não trabalhem em conjunto, entre si. Têm estilos diferentes e até me parece que há estilos associados ao próprio estabelecimento. No terceiro ciclo e no secundário, dei-me conta que há um certo isolamento. Os professores do mesmo grupo não tomam decisões... se eu sou professor do terceiro ciclo não interfiro no secundário, se sou professor do secundário não interfiro no terceiro ciclo, ainda que possa ser até professor dos dois ciclos, numa outra altura. Portanto, não há muita tendência para a colaboração, ou por estarem em estabelecimentos diferentes ou porque há também culturas diferentes no terceiro ciclo e no secundário. Por exemplo, a propósito da escolha dos manuais, que deveria acontecer no sétimo e no décimo ano. Os professores de grupo deveriam pronunciar-se no conjunto, sobre um e outro manual, mas a tendência qual é? Quem dá terceiro ciclo, oriente-se; quem dá secundário, oriente-se. E o que é que acontece? Às vezes é uma pessoa, porque os grupos são muito reduzidos. Estamos a falar, aqui, de uma dimensão que não é propriamente, se calhar, aquela que acontece em outros agrupamentos noutros territórios, com mais população. Portanto, aqui, se calhar, estamos a falar de um grupo que tem duas ou três pessoas e, se uma delas fica doente, se uma delas tem um problema, isto afeta logo drasticamente toda a dinâmica do grupo.</p>
D	<p>De uma forma global, sim. Eu tenho que o dizer, acho que as pessoas tentam, só que há realmente alguns professores que já estão desgastados, já estão</p>

	<p>mais fechados, infelizmente, e que têm alguma dificuldade em inovar, em acompanhar, porque há uma lacuna enorme. Eu, por exemplo, que tenho 51 anos, e porque essencialmente o que gosto de fazer é de estar na sala de aula, tento inovar e tento acompanhar e saber quais são os interesses deles e tentar chegar lá. Mas também compreendo que outras pessoas, que estão mais desgastadas e com carreiras muito longas, já não estejam a conseguir gerir isso muito bem.</p>
<b>E</b>	<p>Acho que com os professores do departamento, sim, até porque a cultura que eu implemento no meu departamento é essa. Os alunos são de todos; existe, da minha parte, uma cultura de corresponsabilização. Por outro lado, as decisões são tomadas por todos e todos conversamos sobre as coisas, para que possamos levar as coisas a bom porto. Por outro lado, também, enquanto líder deste departamento, aquilo que sempre disse aos colegas, e eles sabem isso e acho que o relevam, é que eu faço sempre parte da solução do problema, eu não sou o problema. Portanto, eu estou sempre, durante o ano, aqui na escola e sempre que existe uma questão quer com pais, quer com professores em que esteja a ser difícil a resolução do problema, eu estou nessas reuniões e eu estou com elas para levarmos as coisas a bom cargo. E tem resultado, portanto, tem havido algumas questões que têm sido resolvidas assim. Por outro lado, sempre que elas têm um problema, ou sempre que existe alguma questão pedagógica, elas reúnem comigo, conversamos sobre o assunto, arranjam sempre uma solução para depois implementar no terreno. No que diz respeito aos professores, há professores que ainda não leram o Decreto-Lei 54/2018, não sabem o que é. A implementação das medidas está a ser mal feita. Portanto, continuamos a olhar para os miúdos com necessidades educativas como se nada fosse, ou seja, depois da implementação do 54, não vejo mudanças. Claro que há professores que são mais permeáveis e que querem saber e que estão com vontade de mudar, há outros que não.</p>
<b>F</b>	<p>Sim, mais uns do que outros, como é natural mas eu acho que o corpo do 1.º ciclo faz muita coisa. Sinceramente, olhando e conhecendo cada vez mais os outros ciclos, eu acho que o 1.º ciclo faz muita coisa, faz demais: “estafam-se, matam-se”...claro que depois há uns que se estafam menos mas a maioria trabalha muito e o trabalho do 1.º ciclo é um trabalho muito esgotante.</p>
<b>G</b>	<p>Da maioria, sim, da maioria, verifico. Lá está, porque se trabalha em grupo e deste trabalho em grupo sai uma discussão muito profícua na qual se consegue efetivamente acertar ali as agulhas e consegue-se trazer um trabalho muito mais brilhante para todos.</p>
<b>H</b>	<p>Há algumas consciências instaladas, não direi antiquadas, mas não tão viradas para as novas tecnologias. Por exemplo, esta nova plataforma do dream shaper, noto alguma relutância a nível do 1.º ciclo em implementar esta plataforma e acho que tem potencialidades, a nível colaborativo, de fazer um bom trabalho.</p>
<b>I</b>	<p>Em geral, sim. Há sempre exceções, não é? Mas nos professores que estão aqui há bastante tempo na escola, nota-se que há uma grande colaboração em geral, quer na organização de materiais, partilha de materiais, partilha de dúvidas também, sim. Os colegas que vêm para a escola também, por vezes, com diferentes perceções, em geral também colaboram. Agora, como é que nós colaboramos uns com os outros, não é?! Nós reunimos com alguma frequência e, no meu caso, eu até reúno com colegas da disciplina, com colegas de projeto, com colegas de clubes e aqui eu talvez tenha uma</p>

	outra percepção porque, como comunico com muita gente e como me relaciono com muitas pessoas, acabamos por fazer um trabalho muito em conjunto.
<b>J</b>	Falando no meu grupo, eu acho que sim. Se falarmos no departamento, no geral, eu acho que não. Ainda não há aquele espírito de entreajuda, de todos, porque enquanto há uns que dão tudo, mostram tudo e dizem: eu tenho isto, vai por aí, há outros que não partilham nada. As coisas correm bem com eles mas não partilham e isso não pode ser; se corre bem comigo, eu devo partilhar. No grupo de educação física, quando nós estamos com alguma dificuldade em dar alguma modalidade, há sempre um colega que diz: olha, fiz este exercício, correu bem, experimentem com as vossas turmas; às vezes resulta, outras não, mas é partilhado. Na escola, eu acho que ainda falta a partilha de saberes, de como resultar...e mesmo em termos de comportamento, como é que alguns professores conseguem controlar uma turma e há outros que não conseguem de todo mas, também, porque não querem saber ou não ouvem ou deixam estar, estão tão cansados que já não investem.

**Questão 7: Nos docentes do departamento, é notória a vontade de introduzir mudanças e inovação?**

**TABELA 15 – VONTADE DE INTRODUIR MUDANÇAS E INOVAÇÃO PELOS DOCENTES DO DEPARTAMENTO**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Eu acho que as pessoas são um bocadinho relutantes à mudança. Não sei porquê, estando nós numa profissão que é sempre tão sujeita a mudanças mas eu acho que sim, acho que as pessoas têm relutância à mudança e gostam do: Ah, sempre foi assim! E eu não gosto muito disso.
<b>B</b>	Às vezes é um bocadinho difícil, temos de conversar muito porque a mudança é sempre um bocadinho difícil. Há pessoas que são mais abertas e aderem, está tudo ok, quando começamos a falar no assunto estão mais despertas para isso. Para outras é um bocadinho mais difícil, como todos nós, cada um tem a sua maneira de reagir a estas mudanças mas às vezes há um bocadinho de relutância, sim.
<b>C</b>	Não é muito. Não é muito notória essa vontade de mudança. Nós temos aqui uma certa tendência para a estagnação. Agora, em relação, por exemplo, ao segundo ciclo, eu não tenho ainda uma percepção muito clara. No terceiro ciclo houve alguma abertura para assumir-se a proposta de flexibilidade aqui do agrupamento e os professores acabaram por adaptar-se a ela e estarem a trabalhar com ela. Isto requer tempo, as mudanças requerem algum tempo. As pessoas também precisam de acreditar nas propostas para poderem, também, assumi-las como suas. E às vezes nem sempre há o tempo necessário para as pessoas terem noção do que é que lhes está a ser pedido e, numa primeira reação assim mais imediatista, pode haver uma certa rejeição, mas a explicitação e a compreensão daquilo que está a ser pedido,

	o que acontece sempre depois de algum tempo, normalmente conduz a uma aceitação e a uma aplicação das propostas que vão sendo solicitadas.
<b>D</b>	Das pessoas mais novas, sim mas temos elementos, até mais velhos do que eu, que são dinâmicos. Portanto, há vontade, sim. E neste agrupamento, sinceramente, acho que há muita vontade de fazer e melhorar, apesar das adversidades. Apesar de achar este contexto atual tão difícil e estar cansada, eu acho que há uma vontade e que estamos de parabéns. Eu acho que sim, que há essa vontade.
<b>E</b>	Se estivermos a falar do departamento de educação especial, é. Se estivermos a falar dos outros departamento, acho que não. Acho que existe ainda aqui alguma resistência no que diz respeito à mudança e naquilo que é protagonizado pelo Decreto-Lei 54 de 2018, em termos daquilo que são práticas de sala de aula, não tenho dúvidas. Trabalhamos como sempre trabalhámos. Onde é que está a mudança? Não há. Ainda o ano passado, eu até propus, no Furadouro, que fizessem grupos de nível, por exemplo, em termos do 1.º ciclo, e que era perfeitamente possível. Elas são poucas e os alunos não são muitos. E as pessoas disseram que não. Portanto, houve duas ou três que gostaram da ideia e eu disse: pronto, independentemente de haver uma turma, vocês podem distribuir os alunos e eles podem rodar. E as pessoas não quiseram. Tu não vês nenhuma mudança de prática de sala de aula. Continuas a ver os professores nas salas de aula com a sua portinha fechada, os seus alunos e não existe mais nada. Portanto, não há. Há uma grande resistência à mudança, por um lado. Por outro lado, também, não há uma cultura de escola que favoreça esta mudança, é o que eu acho.
<b>F</b>	Em alguns docentes, sim. Outros docentes não querem nenhuma inovações, querem estar como estão. Há dois tipos de postura: há aqueles que gostam de inovar, gostam de fazer mais mas há outros que, se estiverem bem, deixam-se estar no seu cantinho e não os chateiem, não é?! Tem que haver alguém impulsionador, neste caso, e que diga: Não, temos que ir para a frente ou temos que fazer.
<b>G</b>	Sim, é. Na maioria dos docentes, sim, é notória, mesmo. Há sempre aqueles que não querem fugir daquele registo das aulas já pré-planificadas de anos anteriores mas cada vez mais, isso é notório até porque desde que saiu o Decreto-Lei 54 é um bocadinho difícil não fazer essas alterações mas sim, é bastante notório, já.
<b>H</b>	A nível do 1.º ciclo eu noto ainda alguma relutância por parte de algumas docentes, seja por cansaço, seja porque estão habituadas a um determinado ritmo de trabalho e forma de trabalhar. A nível do 2.º ciclo, penso que sim, a grande maioria, penso que sim.
<b>I</b>	Eu penso que sim, aos poucos, porque nós também não conseguimos uma mudança de um momento para o outro. Há uma abertura para as mudanças, até porque tentamos sempre caminhar para o futuro e os projetos indicam mesmo isso, que implicam muitas mudanças, até de metodologias e há uma abertura. Talvez não haja em todas as pessoas do agrupamento porque nós também somos todos diferentes mas as pessoas que trabalham em projetos e que tentam colaborar nos projetos, sim. Eu considero que há sempre o desejo de fazer diferente devido até à motivação dos alunos, para que os conhecimentos sejam adquiridos de forma diferente, uma vez que os projetos também permitem a aquisição não formal, muitas vezes, dos conhecimentos.
<b>J</b>	Há docentes que querem mas ainda há outros docentes em que está difícil a mudança. E, no meu departamento, há alguns que são avessos às mudanças.

**Questão 8: Após a análise de final de período letivo/ano escolar e a respetiva identificação de constrangimentos na aprendizagem, que medidas toma?**

**TABELA 16 – MEDIDAS COM VISTA À MELHORIA EDUCATIVA**

Coordenadores	Respostas
A	Após análise dos resultados, estes são sempre discutidos, em reunião de grupo: as razões pelas quais umas turmas apresentam piores resultados do que outras, bem como as possíveis estratégias para melhorar a aprendizagem desses alunos, tendo sempre em conta se estão a ser aplicadas as medidas adicionais a que têm direito.
B	No pré-escolar não temos aquelas aprendizagens específicas como acontece nos outros graus de ensino. De qualquer maneira, embora não tendo currículo, temos atividades que desenvolvemos para percebermos se as crianças evoluíram ou não no seu crescimento, na sua maneira de pensar, na maneira de fazerem algumas tarefas, na parte cognitiva, dentro daquela linha do pré-escolar e atendendo às orientações curriculares do pré-escolar, as OCEPE's. Nós, tendo consciência de que alguma criança teve mais dificuldades, procuramos sempre ajuda através de outros meios. Temos as equipas, a EMAIE, temos terapeutas e psicólogos no agrupamento e recorremos sempre a eles quando temos necessidade disso, ou seja, recorremos aos técnicos do agrupamento para colmatar essas situações. Quando vemos que alguma criança não está bem, conversamos com esses técnicos para tentar colmatar essa situação. Depois, fazemos o resto do processo. Se for o caso de terem necessidade de acompanhamento, temos de conversar com os pais para darem autorização e segue o processo.
C	Esse balanço, o ano passado não foi feito porque acabámos o ano em regime não presencial. Este ano ainda não o fiz, estou a pensar fazê-lo ainda, na próxima reunião. É sempre uma questão que as pessoas devem ponderar, nomeadamente quando estão a fazer o arranque do ano letivo, ter uma perceção do que é que não correu bem para poderem, no ano seguinte, melhorar. Esta discussão até tem que acontecer fundamentalmente dentro dos grupos disciplinares porque os problemas são mais perceptíveis. Há problemas que são transversais, as soluções é que podem não ser as mesmas e terem de ser adaptadas tendo em conta as áreas de conhecimento. Talvez não haja muita perceção ainda, de forma sistematizada, do que é que é preciso alterar. Isso pode ser uma fragilidade. Sem ser em situação de pandemia, ou seja, em situações normais, não tenho essa perceção porque, praticamente, a pandemia ocupou aqui o meu tempo, portanto, não tenho muito essa perceção. Da experiência anterior que tinha, noutra escola, o departamento nem sequer funcionava. O que funcionava eram os grupos disciplinares e depois, de vez em quando, algumas orientações do coordenador para cada um dos coordenadores de disciplina. O departamento a funcionar como um órgão em pleno nem sei se acontece muito por outros agrupamentos. A eficácia deste órgão está, a meu ver, mais até no trabalho que possa acontecer dentro dos grupos. Aqui tem esta limitação de os grupos serem mínimos e, faltando uma pessoa, por qualquer razão, a outra que aparece para substituir é completamente outsider, não tem ainda muita experiência ou está um bocadinho só de passagem e o envolvimento é mínimo, é só para resolver o problema da lecionação e, portanto, outras questões ficam para trás.

<b>D</b>	<p>Nesse aspeto, eu acho que o grupo de línguas normalmente define muito bem estratégias, é isso que eu noto no nosso grupo, que naquela colaboração de preparação para o novo ano letivo, este departamento, apesar de haver essas situações de grupos disciplinares com pessoas muito diferentes umas das outras, eu acho que nesses bens comuns as pessoas não falham. Portanto, identificam muito bem, e estes últimos dois anos então verifico isso ainda mais nestes contextos difíceis, e agora com este, que as pessoas identificam logo o que é que não passou. Mesmo em relação à questão da recuperação das aprendizagens e estratégias, há pessoas com boas sugestões. Portanto, acho que, nesse aspeto, o meu departamento funciona muito bem, é uma estrelinha que tem. É verdade, temos pessoas dinâmicas aqui; as pessoas que eu acabo por ver que são dinâmicas, felizmente, estão espalhadas – há aqui na escola sede, noto que no Alvito também há pessoas dinâmicas e também há pessoas ali nos Arcos. Portanto, eu estou satisfeita que isso aconteça em todos os espaços, que tenhamos essas pessoas que acabam por contagiar outras.</p>
<b>E</b>	<p>Nenhumas, acho eu. Chegando a este mês de julho, na minha opinião, eu penso que deveriam estar neste momento a decorrer reuniões, para que os professores pudessem programar o próximo ano letivo. Nós, professores, já deveríamos estar preocupados em identificar as dificuldades sentidas durante este ano, o que é que foi feito no decorrer do ano e de que forma é que podemos mudar, porque isso tem implicações, por exemplo, nos horários dos alunos, na forma como a direção vai fazer os horários. Mas essa cultura não está implementada, não existe a opinião dos professores porque também não existe espaço para ela. E também não é dito, apesar de por vezes, no pedagógico, o diretor dizer: levem aos departamentos. Mas fica no departamento, portanto, não há aqui uma rede de comunicação onde toda a gente possa pensar sobre isto. Isso não existe, não temos essa cultura. No fundo, nós somos uma escola igual às 500000 que há no país. Onde é que nos diferenciamos? Não diferenciamos. Isto quando eu estou a pensar e tenho como exemplo uma Escola da Ponte. É disso que eu estou a falar, em que, claro que a mudança é difícil, claro que leva algum tempo a ser implementada mas é quase um comboio como saiu da estação. Este ainda não saiu da estação, no que respeita à parte pedagógica e à mudança que é exigida. Está um bocadinho ao cargo de cada um e cada um não muda por si só. Não há, aqui, uma cultura a esse nível.</p>
<b>F</b>	<p>São analisadas as estatísticas dos resultados escolares e são propostas novas medidas para o período/ano letivo seguinte, de forma a melhorar. Também vai sendo feita a monitorização através da EMAEI, nos casos de aprendizagem complexos, e dos próprios professores titulares. Mas lá está, o coordenador tem pouco tempo para todas essas coisas; a fazer substituições, a dar apoios, é complicado.</p>
<b>G</b>	<p>Isso agora depende de grupo para grupo. Geralmente o que eu peço é, em grupo disciplinar, para eles fazerem uma análise, analisarem estratégias, e eu sou apologista que algumas estratégias sejam transversais porque eu acho que não há disciplinas maiores e menores. Apesar de eu ser de matemática e sei que tenho avaliação externa na minha disciplina, eu acho que não deve haver disciplinas maiores e menores. Acho que são, todas elas, igualmente importantes. O que acontece aqui é que, no nosso caso, nós fomos aqui, no meu departamento, pioneiros. Uma das estratégias foi um projeto que nós fizemos em 2010 ou 2011, salvo erro, que apresentámos aqui pela primeira vez, que foi o das oficinas da matemática. Foi uma estratégia que nós</p>

	<p>apresentámos para melhoria dos resultados. E vou-te dizer que, se eu pegar nos resultados de 2010/2011, para os que eu tenho visto atualmente, temos uma melhoria significativa; faz uma diferença brutal. Neste momento estamos a preparar um documento para ir ao próximo pedagógico, no qual alargámos as oficinas a outros departamentos, já não se tratam somente de oficinas de matemática. Estamos a trabalhar com o departamento de línguas para apresentar um documento como estratégia para melhorar estas aprendizagens com português e inglês. Porquê? Primeiro, porque a matemática passa muito por o aluno ler corretamente o enunciado, interpretar e decodificar a mensagem. Se ele não o fizer, obviamente ele não vai conseguir perceber o resto da matemática e isso é muito importante. Portanto, se nós conseguirmos, aqui, articular uma oficina nestas três vertentes, onde o português consiga trabalhar esta decodificação da mensagem que vai ser transversal a todas as disciplinas, não é só a matemática. O inglês trabalha no âmbito de todas as línguas porque é uma língua que acaba por ser também transversal. Se estamos numa época de transição digital, faz sentido tentarmos ir buscar software didático, jogos, no meu caso temos jogos matemáticos, no inglês também temos jogos, porque já estive reunida com as colegas, no português também. Portanto, dar uma aspeto um bocadinho mais lúdico para funcionarem de maneira a colmatar estas lacunas. Neste momento, é um projeto que está a decorrer só na escola sede; as estruturas dos complexos não são tão fáceis para trabalhar isto porque em alguns complexos temos poucas turmas, é difícil trabalhar em trabalho colaborativo, porque as colegas estão separadas fisicamente. Seria o próximo passo, eu acho que sim. Estamos a apresentar o projeto neste momento só para aqui - escola sede - para ver como é que funciona, se for aprovado, claro. E a ideia é, se eventualmente funcionar e talvez depois com uma outra reestruturação, tentar perceber se isto poderá ser alargado aos complexos, porque acho que teria umas potencialidades fantásticas.</p>
<b>H</b>	<p>São elaborados planos para aqueles alunos com maiores dificuldades, tanto a nível dos apoios como da psicologia e da educação especial, também.</p>
<b>I</b>	<p>Aqui já estamos a focar mais a questão disciplinar, não tanto de projeto. Nós reunimos e tentamos... em termos de disciplina mesmo, disciplina de português que é o meu caso, o que fazemos é encontrar aqui o problema e, de acordo com esse problema, encontrar algumas estratégias, muitas delas já utilizadas e que se vemos que não estão a ter o efeito que desejaríamos tentamos também alterar. E aí, sim, há abertura para essa alteração. É claro que muitas vezes estes problemas disciplinares não têm propriamente a ver só com o nosso trabalho porque nós trabalhamos com alunos; não tem a ver só com o nosso trabalho como professores mas aqui tem de se aglutinar também os conselhos de turma, os encarregados de educação porque muitas vezes a solução não depende só de nós enquanto professor de uma disciplina mas sim de todo um conjunto de professores que têm a turma e também muito até, aqui, da comunicação com os encarregados de educação porque aqui nós é que somos os profissionais mas também precisamos muito da colaboração dos encarregados de educação, até para reforçar o nosso trabalho, e quando digo reforçar o nosso trabalho é reforçar a importância da escola, a importância do estudo que é logo um caminho que ajuda bastante ao sucesso dos alunos, este reforço da importância da escola e aí precisamos mesmo dos encarregados de educação apesar de não podermos deixar de vista que os profissionais somos nós e que a parte das aprendizagens e do ensino é da nossa responsabilidade.</p>

<b>J</b>	Como coordenadora, tento passar para os grupos trabalharem entre si e verificarem onde houve maiores constrangimentos, maiores falhas, e tentarem, em grupo, arranjar uma solução que me será, posteriormente, transmitida, para eu passar a informação para o conselho pedagógico. Isso tem sido feito, a comunicação com a coordenação superior, e as pessoas estão a cumprir, pelo menos tentam.
----------	---

**Questão 9: Como considera o impacto da sua intervenção como coordenador(a), no sucesso escolar e na qualidade da escola?**

**TABELA 17 – IMPACTO DO PAPEL DO COORDENADOR NO SUCESSO ESCOLAR E NA QUALIDADE DA ESCOLA**

Coordenadores	Respostas
<b>A</b>	Ainda não consigo prever muito bem esse impacto visto que estou apenas há um ano neste cargo. Eu tento fazer o meu melhor, ajudar os alunos, dar-lhes as informações que precisam, organizar aquilo que é necessário. Eu espero que tenha algum impacto positivo. Eu sinto que tem, até porque, se não tiver, têm que me dizer para eu poder melhorar.
<b>B</b>	Eu, individualmente, com a posição de coordenadora, não sei se terei algum impacto direto nisso. Agora, o que tento fazer como coordenadora é ouvir a opinião de todas as pessoas, todas terem oportunidade de falar e de dar a sua opinião sobre os assuntos para, depois, tentarmos chegar a um consenso sobre os temas e as coisas que se têm de tratar. Diretamente, esse impacto passar pela coordenação, não faço ideia. Eu vejo-nos a todas nós como um todo. Cada uma no seu jardim tem a sua maneira assim como cada professor, cada profissional, seja em que área for, tem a sua maneira de fazer. Embora tendo um curso comum, as maneiras de atuar são completamente diferentes até porque há muitas linhas pedagógicas de trabalhar. Como coordenadora, não sei, sinceramente nunca pensei nisso. Nunca me vi como uma pessoa detentora de um impacto desses.
<b>C</b>	Um dos fatores que mais tem dificultado o papel da coordenação e com impacto no sucesso escolar está associado à instabilidade do corpo docente. Em cada início de ano letivo, a maioria dos grupos disciplinares (200, 400, 410 e 420) sofre alterações na sua composição (apenas 2 terços são docentes do quadro), sendo difícil a interiorização de uma cultura de trabalho colaborativo com uma perspetiva de continuidade e aperfeiçoamento. Nesse sentido, uma das tarefas essenciais em que tenho investido consiste em facilitar a aproximação dos docentes para que possam, dentro dos grupos disciplinares, desenvolver colaborativamente os instrumentos de gestão pedagógica que considerem mais adequados para a sua ação educativa. Assim, a gestão dos conteúdos, os critérios de avaliação e as propostas de atividades de articulação curricular são elementos prioritários cuja supervisão visa dotar os docentes de mecanismos de ação que suportem e orientem a sua prática letiva, tendo o coordenador de grupo um papel essencial neste domínio pois envolve saberes especializados. Também o trabalho reflexivo desenvolvido periodicamente, a partir da análise dos resultados escolares obtidos na avaliação interna e externa, tem permitido definir planos de

	<p>melhoria tendo em vista a superação dos constrangimentos à aprendizagem. Contudo, para além do plano organizacional, importa referir o domínio motivacional que é transversal a todos. Nesse sentido, estimular os docentes para a dinamização de projetos, como aconteceu com o Parlamento dos Jovens e do Clube Europeu, constitui uma forma de estes se envolverem em dinâmicas mais enriquecedoras com os alunos que vão para além da rotina das aulas e que ajudam os alunos a olhar a escola como um espaço de múltiplas aprendizagens, incluindo aprenderem a ser melhores pessoas.</p>
<b>D</b>	<p>Eu acho que o meu papel deve ser, realmente, incentivar os grupos disciplinares que eu lidero, definir muito bem estratégias de remediação que permitam, então, atingir esse sucesso escolar. Hoje em dia, com a legislação que temos, mesmo a nível de educação especial e medidas universais, temos de ter a noção que temos de criar condições em cada aluno. Eu tento transmitir isso e tento também que as pessoas arranjam formas de gerir, até em grupo disciplinar, essa forma de articulação porque essa articulação entre os elementos do grupo disciplinar na preparação de materiais, na partilha de recursos, foi um pouco quebrada com esta situação da pandemia mas estava a correr muitíssimo bem, estávamos a convencer pessoas que nunca partilharam nada a fazer testes em comum. Agora, eu penso que o coordenador tem impacto, sim, tem de ter impacto, tem de motivar as pessoas, mesmo perante maus resultados, em encontrar soluções. É o nosso dever, sinceramente.</p>
<b>E</b>	<p>Eu acho que o impacto é positivo, penso eu. A minha posição aqui é, como disse, ser sempre facilitadora dos processos. Quando eu percebo que sou eu que estou a entrar o processo, automaticamente mudo logo, tento ser empática com as pessoas, tento ser amável com as pessoas, tento ir ao encontro daquilo que elas querem, tento dar-lhes atenção e desdubro-me em reuniões com elas. Sempre que elas pedem, eu gosto de estar presente para tentar resolver o problema daquele aluno ou daqueles alunos que elas pretendem ver resolvido.</p>
<b>F</b>	<p>Eu considero-o bastante positivo. A coordenadora de um departamento tão grande e com tantos alunos, tem que ser uma pessoa que tenha uma postura que os outros reconheçam como responsável. E é isso que eu sinto no Alvito. Eles acreditam em mim: pais e docentes acreditam em mim e consideram-me uma pessoa bastante responsável e trabalhadora. Normalmente, entrego sempre tudo a tempo e horas e considero também, uma vez que dou apoio e por mim passam os casos todos difíceis do 1.º ciclo, ali no Alvito, que tenho um bom feedback dos pais. Ainda há dias uma mãe me dizia: não tiro a minha filha daqui porque o apoio é muito bom, eu não tenho nenhuma escola nas Caldas (porque ela é das Caldas) que me ofereça um apoio tão bom. E é bom ouvir isso e saber que contribuo para o sucesso educativo.</p>
<b>G</b>	<p>Essa pergunta talvez fosse mais fácil de fazer aos outros colegas. Se eu fosse o tipo de coordenadora que não fosse dinâmica neste aspeto e com este tipo de projetos e que não concordasse com eles, se calhar seria mais difícil. O facto de eu me rever neles, de dar o meu contributo pessoal, o meu cunho pessoal e a paixão com que eu falo deles, é óbvio que eu acho que vai fazer com que as outras pessoas, ao me ouvirem falar neles, também vão conseguir querer interiorizar um bocadinho. Aliás, eu acho que quando eu falar deste projeto às colegas - porque já falei mas não o apresentei porque só estive reunida com as colegas delegadas dos outros departamentos - na reunião que tenho marcada para a próxima semana, eu acho que as colegas dos complexos</p>

	até gostariam de fazer parte já do projeto porque considero que, se nós vestirmos a camisola e concordarmos com aquilo, conseguimos vender a nossa ideia. Acho que tem a ver um bocadinho com essa paixão que nós temos pela nossa profissão e pelos alunos porque efetivamente o sucesso deles é o nosso sucesso e é assim que eu acho que consigo.
<b>H</b>	Como coordenador, acho que é importante porque tenho de gerir muitas situações até de disciplina, tanto a nível de 1.º ciclo como de 2.º ciclo. Sou muitas vezes chamado para gerir conflitos e, aí, penso que é importante eu estar presente, tanto quanto possível, em todos os lados.
<b>I</b>	Como acredito muito nos projetos, aqui, como coordenadora de projetos, eu penso que qualquer projeto tem implicação no sucesso dos alunos e no sucesso escolar porque o sucesso escolar muitas vezes tem a ver com a autoestima dos alunos e os alunos quando se envolvem em projetos há aqui, além dos conhecimentos que vão adquirindo, uma parte pessoal que é muito, muito importante e, como tenho projetos, tenho mesmo esta noção que os projetos ajudam muito os alunos a adquirirem competências pessoais, a acreditarem em si, a saberem que são capazes. Isso, depois, acaba por ter reflexo também nas aprendizagens das diferentes disciplinas e considero sim que os projetos são muito importantes e que ajudam os alunos, indiretamente, a ter sucesso porque cria-se aqui um espírito de grande responsabilidade, cria-se também aqui um espírito até de empatia mútua, há também aqui uma grande ligação com os alunos. Os projetos ajudam-nos também a ligarmos-nos muito aos alunos e os alunos, estando um bocadinho ligados a nós, emocionalmente, acabam por transferir essa empatia e essa proatividade para a parte das disciplinas. Não significa que não haja alunos que participam em projetos e que possam ter alguns insucessos mas, se calhar, teriam muito mais insucessos porque às vezes o sucesso não é o sucesso de chegar ao bom, é um sucesso de ser melhor do que o insuficiente mais baixo. Todas estas vivências extra-aula, porque os projetos muitas vezes são extra-aula, ajudam os alunos, são muito positivos para os alunos. Eu acredito nisso. Aliás, é por isso que tenho esta função e é por isso que desenvolvo mesmo um projeto. Porque mesmo os próprios alunos, quando avaliam os projetos, referem isso. Um dos aspetos muito positivos é todo este relacionamento extra-aula em que eles podem dizer, eles são ouvidos, têm mais oportunidade porque os projetos muitas vezes também funcionam em núcleos mais reduzidos e eles conseguem perceber que afinal têm mais valor do que aquilo que às vezes pensavam. Depois, com os projetos é claro que, isto em termos pessoais porque depois, em termos de conhecimentos, eles vão adquirindo muitos conhecimentos, não só de informática que são essenciais porque nós hoje funcionamos muito, tudo exige conhecimentos das TIC, mas até conhecimentos mesmo científicos que podem não estar diretamente relacionados com uma disciplina ou com outra ou com outra mas que acabam por lhes dar competências que os ajudam na aquisição desses conhecimentos.
<b>J</b>	Eu só estou há dois anos como coordenadora. Os meus colegas de departamento dizem que eu sou uma boa apaziguadora e, como sou uma pessoa calma, consigo que haja um bom diálogo no departamento e que eles consigam transmitir as ideias. Em termos de alunos, à exceção dos alunos que estão mais próximos de mim e que sabem que eu sou a coordenadora, a maioria nem sabe isso. Tenho a perceção que as coisas correm bem. Mas a mim, como coordenadora ainda me falta muita coisa, falta-me, pessoalmente, investir mais na parte do domínio da legislação porque ainda não domino mas não consigo chegar a todo o lado. São coisas que vou tentando melhorar.

**Questão 10: No desempenho das suas funções, envolve colegas, alunos e restante comunidade?**

**TABELA 18 – CONTRIBUTO DA COORDENAÇÃO PARA A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Isso é um bocadinho incentivo, não é? Eu tento, se chega lá, não sei, mas acho que sim. Acho que até deve haver um incentivo para os alunos gostarem mais da escola e de estarem aqui, de não estarem sempre a querer sair para outros meios urbanos, sejam eles quais forem. Às vezes, para eles, o sair é sinónimo de abertura de novos horizontes. Mas sim, tento fazer isso.
<b>B</b>	Eu tento. Aliás, nas reuniões que fazemos e na divulgação que faço das decisões do Conselho Pedagógico e dos temas que foram lá abordados tento fazer isso. Depois, não sei se se consegue, isso já é outra coisa.
<b>C</b>	Como coordenadora de departamento, a interação com os alunos não é tanto nessa condição. A interação com os alunos é mais na condição de professora deles. Como professora, na relação com os alunos, não conseguindo envolver todos, há aqui sempre algum trabalho mais facilitado com uns, com outros tem a ver com a sua própria disponibilidade. Com os pais é um pouco, também, o mesmo. Agora, já na condição de diretora de turma, é nessa condição que me relaciono com os pais, não tem sido fácil envolvê-los. A disponibilidade dos pais nem sempre é aquela que nós queríamos que fosse, até mesmo a presença, ainda agora fiz a reunião deste período (3.º) e tenho vindo a notar que, de reunião para reunião, o número de presenças tem vindo a diminuir. Os pais vinham mais quando era presencial, enchem a sala, e agora que até podem estar o pai, a mãe na reunião, sem constrangimentos de espaço, nem um nem outro, às vezes, portanto, não está a ser fácil, não sei se também tem a ver com as circunstâncias. Em relação aos colegas, há aqui um esforço de envolvimento, sempre, mas nós sabemos que esta fase é uma fase também de sobrecarga e, por vezes, até, a pessoa parece que se sente um bocadinho inibida em estar a exigir ou a solicitar mais alguma função ou tarefa de envolvimento porque tem noção de todo o trabalho que as pessoas já têm que fazer. É capaz de ser até um constrangimento para o meu próprio trabalho enquanto coordenadora.
<b>D</b>	Humildemente, acho que sim. Eu sou até muito de coração e envolvo-me bastante, gosto que as pessoas participem, que vejam. Mesmo quando está tudo muito negro, tento que eles vejam o lado positivo e que vale a pena e não quero perder isso, tenho receio de perder isso, mas sim.
<b>E</b>	Sempre, aliás, a nossa comunicação é muito feita com pais, para mim não há horários, já cheguei a vir à escola reunir com pais às sete horas da noite, portanto, adapto-me sempre aos horários dos pais. Por exemplo, eu este ano não concordei com o horário das reuniões da EMAEI, foi a colega X que fez o horário da EMAEI e a EMAEI não pode ser à uma e meia da tarde, aliás, eu disse-lhe isso mas ela depois manteve porque já estava nos horários de toda a gente. A EMAEI tem que ser ao final da tarde, para dar hipótese aos encarregados de educação de virem sempre que quiserem, para dar hipótese aos professores, por exemplo do primeiro ciclo, que acabam às três e meia da tarde, que possam vir à reunião. A EMAEI tem que ser um órgão aberto em que a qualquer hora tu podes estar ali presente, sim. Também, sempre que trabalho com o município, que trabalho com os locais de estágio da comunidade dos miúdos, para mim não há horários. Adapto-me sempre às

	horas em que as pessoas me podem receber, que sejam mais conveniente para elas, portanto, existe aqui uma grande articulação e, também, eu acho que eles são ouvidos.
<b>F</b>	Sempre, sempre. Sem dúvida que tento envolver todos, sem exceção.
<b>G</b>	Completamente. Aliás, não faz sentido de outra maneira. Eu sou também diretora de turma e costumo dizer aos meus alunos: a escola não funcionaria sem professores, também não funcionaria sem alunos e também não funcionaria sem funcionários mas sem os pais também não funcionaria. Portanto, para mim, isto só faz sentido mesmo em conjunto e no seu todo. Se faltar uma das partes, para mim, já não faz sentido. Aquele protótipo de escola de quando eu era estudante que era professores e alunos e os pais só iam à escola para receber notas, e quando iam, isso não é nada. Isso é passado; nós estamos no século XXI, portanto, é no seu todo. Precisamos de todos envolvidos aqui.
<b>H</b>	Tento fazer por isso, sim.
<b>I</b>	Eu penso que sim. Se calhar poderia fazer um bocadinho mais. Claro que nós podemos sempre fazer melhor e melhor mas eu penso que sim. No que diz respeito aos alunos, eu tento envolver os alunos quer nos projetos quer em pequeninos projetos como exposições, atividades de biblioteca. Sim, eu penso que sim. No que diz respeito aos colegas, também as atividades que faço normalmente são sempre com os pares ou que têm o mesmo nível ou com os pares dos projetos. Também.
<b>J</b>	Eu acho que sim porque tento sempre mostrar que a escola, o nosso agrupamento é o melhor. Tento envolver os alunos nessa ideia, é o vestir a camisola do agrupamento. Devemos sentir que isto é nosso e devemos preservar, melhorar, mostrar que somos bons.

**Questão 11: Como coordenador(a), sente alguns constrangimentos no desempenho das suas funções?**

**TABELA 19 – CONSTRANGIMENTOS NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Sinto um bocadinho, às vezes. Como este ano houve mudança no sentido de os professores dos cursos profissionais ficarem acoplados ao coordenador de secundário, eu acho que se perdeu aí um bocadinho porque penso que não deviam. Eu percebi por que é que mudaram mas acho que as coisas não são iguais, que eles não estão lá a fazer grande coisa.
<b>B</b>	Não sei se serão bem constrangimentos. Por vezes, o que me acontece é que não sei bem o que é realmente da minha função e o que não é. O passar a informação, ok, a direção passa-me as informações e eu retorno para as colegas mas, às vezes, há pormenores que eu não sei muito bem. Também estou há pouco tempo nesta função. Nunca ninguém me disse quais são especificamente as funções que me competem porque talvez também não haja, preto no branco, mas nós acabamos por falar e conversar e, também, quando não sei, pergunto. Por exemplo, por vezes há coisas que são faladas no pedagógico e não vão na minuta da ata, então eu pergunto à direção se essas informações são para passar. As provas dos outros ciclos, a nós, não nos dizem nada mas essa informação é útil para termos conhecimento do que se passa no agrupamento inteiro, por isso recebemos emails de outros

	<p>ciclos. Se não for assim, nós, como cada uma está no seu jardim, não temos conhecimento do que se passa. Quem está na Josefa e nas escolas básicas acaba por estar mais em conjunto e nos corredores cruzam-se e trocam algumas informações, nós já não, às vezes, sentimo-nos um bocadinho à parte, embora para o pré-escolar seja bom estarmos cada uma no seu jardim. Nós já estamos cada uma no seu jardim, já estamos separadas fisicamente embora isso seja bom mas em termos de sentirmos a unidade de agrupamento é um bocadinho mais complexo mas a informação do agrupamento, mesmo a que não nos diz respeito diretamente, passa toda, por exemplo, do PADDE, da SELFIE, de tudo. A informação está, se as pessoas quiserem ir à procura, melhor; está tudo na página do agrupamento, no facebook, temos essa possibilidade de ir lá ver. Agora, se me perguntar diretamente, a mim ou a outra colega, algumas certamente saberão melhor explicar o que é isto da SELFIE e do PADDE, dou estes exemplos porque são os mais recentes. Talvez algumas não saibam explicar exatamente o que é isso da SELFIE e para que serve, porque, como educadoras, não estamos diretamente envolvidas, não é diretamente para nós, para o nosso grau de ensino. Constrangimentos, talvez seja mais por aí, que às vezes não sei bem como hei de fazer mas também, quando não sei pergunto</p>
<b>C</b>	<p>Sinto, sinto um grande constrangimento que é quando tenho de fazer a avaliação dos docentes, porque há relações pessoais que, por vezes, podem interferir na avaliação que depois temos de fazer com uma maior objetividade. E esta proximidade que podemos estabelecer com as pessoas, seja a proximidade afetivamente positiva, quer a outra que implica distanciamento, para mim funciona como um constrangimento.</p>
<b>D</b>	<p>Sim. O maior constrangimento é o ter que avaliar as pessoas. Não conheço suficientemente o trabalho que essas pessoas desenvolvem ao longo do ano e, portanto, custa-me imenso estar a avaliar através de um documento que não espelha muitas vezes a realidade. Há pessoas que não espelham absolutamente nada nos seus relatórios, o que me faz confusão, também. E, portanto, ter que tomar decisões dessas custa-me imenso, sim. É a parte que me constrange mais.</p>
<b>E</b>	<p>Às vezes sinto-me um pouco sozinha, sem apoio, sem rede. Aliás, já uma vez falei isso com o diretor e disse-lhe: Nós temos que reunir mais vezes, os dois, porque estás ali a tomar decisões, nomeadamente em relação aos relatórios técnico-pedagógicos e essas decisões sou eu que as tomo. Isso, neste momento, ainda não está implementado no agrupamento mas penso que, pelo discurso que o diretor tem tido, essa é a sua vontade e acho que vamos caminhar para aí, é que efetivamente exista aqui uma comunicação em rede. Mas neste momento ela não existe; os departamentos continuam a gerir os seus próprios departamentos, não há articulação com os outros departamentos, não há aqui uma cultura de comunicação mas acho que, pelo menos quando falei exatamente sobre esta comunicação entre mim e ele, ele disse: Tudo bem, marcamos quando quiser. Portanto, acho que é da sua vontade que isto aconteça, ainda não está implementada mas eu acho que ele a vai implementar.</p>
<b>F</b>	<p>Muitos. A coordenadora do 1.º ciclo tem muitos professores e eu penso que é um elo fundamental entre direção e o terreno, que é a sala de aula. O facto de eu estar muito fixa a um complexo, porque dou lá apoios e faço imensas substituições, faz-me perder um pouco a perceção dos outros complexos. Há certos assuntos que poderiam ser, eventualmente, abordados de outra maneira, se eu tivesse mais disponibilidade até para conhecer as situações.</p>

	Nesse aspeto, é um constrangimento. Às vezes, na própria EMAEI, eu sei de assuntos do 1.º ciclo dos outros complexos que já os deveria saber antes de chegarem à EMAEI. Não há hipótese de mais porque estou muito ocupada; são 25 horas de trabalho, não há hipótese de mais nada.
<b>G</b>	Sinto, bastantes.
<b>H</b>	Constrangimento, não. Às vezes sinto alguma sobrecarga, por exemplo ainda ontem tive de estar numa turma de 1.º ano até às 10 horas. Depois estive numa turma de 4.º ano até ao meio dia e, por vezes, algumas funções da coordenação ficam em 2.º plano.
<b>I</b>	Eu tento fazer aquilo que é suposto fazer de acordo com o que consta no Regulamento Interno. Como o meu relacionamento com as pessoas é um relacionamento fácil, acabo por não ter qualquer constrangimento. O maior constrangimento é, talvez, o tempo, aliás é sempre o nosso grande constrangimento, não a relação com as pessoas, não o trabalho com as pessoas porque nota-se que há uma recetividade de todos querermos fazer sempre o melhor e volto a referir, estou a falar das pessoas com quem trabalho e estou a fazer até referência aos projetos, mas é a questão do tempo. Muitas vezes, da minha parte, não consigo fazer com a celeridade que pretendia e as outras pessoas também. Muitas vezes, é muito importante o rigor, a qualidade, a boa organização e, se há alguma falha em termos de organização pois no rigor tentamos que não haja porque há uma grande vontade de fazer tudo de forma rigorosa mas tem a ver com o facto de nós sermos professores e os projetos exigem que nós tenhamos muitas competências. E também, até para preparar para, depois, executar e para divulgar. E também exige muito tempo e como somos professores, que é a nossa atividade principal e não podemos esquecer essa questão, professores de aula, de dar as aulas, a disciplina, tentamos que o tempo chegue mas penso que com mais tempo poder-se-á ainda fazer melhor.
<b>J</b>	Sim. Eu sou uma das mais novas do meu departamento, fui escolhida por votação do departamento e eu noto que tenho muito a aprender. Ainda recorro muito ao antigo coordenador porque tenho muitas dúvidas e depois eu também tenho algum problema relativamente à legislação que é muita, está sempre a sair e nem sempre a tenho na ponta da língua mas também não tenho problema nenhum em dizer: Não sei, vou saber, vou perguntar e as pessoas sabem isso.

**Questão 12: Em assuntos pedagógicos mais controversos como é que atua?**

**TABELA 20 – ATUAÇÃO EM DETERMINADOS ASSUNTOS PEDAGÓGICOS MAIS CONTROVERSOS**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Bem, costumo dar o meu parecer. Não sei muito bem como é que essa pergunta pode ser respondida. Os assuntos mais sensíveis têm que ser debatidos e as pessoas têm de dar a sua opinião, por isso mesmo é que às vezes as reuniões demoram muito tempo, porque toda a gente quer dar a sua opinião. Normalmente, chega-se a um consenso. Eu também não estou há

	<p>muito tempo no conselho pedagógico para conseguir responder a isso da melhor forma e as reuniões têm sido sempre em videoconferência, acho que nunca tive uma reunião presencial em pedagógico. Estou no pedagógico há um ano e as reuniões têm sido sempre por videoconferência. Mas, apesar de as pessoas nem sempre concordarem, chega-se sempre a bom porto, penso que sim.</p>
<b>B</b>	<p>Quando há assuntos polémicos, conversamos sobre eles, cada um se disponibiliza para se fazer ouvir e dar a sua opinião para depois, entre todos, acabarmos num consenso que seja comum a todos, não se pretendendo descurar aquela pessoa que eventualmente possa mostrar-se completamente contra esse mesmo assunto o que, por acaso, nunca aconteceu. Por vezes há pontos de determinadas questões com os quais umas pessoas concordam mais que outras; a discordância total nunca aconteceu. Mas acabamos sempre por chegar a um consenso, conversando entre todas. Às vezes a reunião prolonga-se e demora muito tempo porque somos doze, cada uma a dizer a sua versão, e tem de se deixar as pessoas darem a sua opinião. Por isso, as reuniões demoram mais que o previsto.</p>
<b>C</b>	<p>Pois, é naquela base da discussão, uma discussão tanto quanto possível gerida sempre de forma salutar, quer dizer, procurando que não haja grande envolvimento emocional; é por via da troca de ideias e da conversa, mas não têm acontecido situações de grande controvérsia. Houve, até a propósito da questão da semestralização, algumas dúvidas que foram sendo apresentadas, na altura, mas isso não impediu até que nós conseguíssemos ter uma proposta conjunta, portanto, é sempre por via da consensualização. O facto de haver visões diferentes e opostas não nos inibe ou não nos impede de tentarmos construir uma posição que integre as diferenças.</p>
<b>D</b>	<p>Pessoalmente, eu desgasto-me bastante e já deixei transparecer isso. Isto porque me desagrada que naquele espaço haja conflitos. Às vezes esses conflitos nem são pelos assuntos que são apresentados mas porque as pessoas já têm uma posição negativa ou já têm um bloqueio com assuntos ou pessoais ou outros e não têm imparcialidade. É o que eu noto. E depois, tenho de ter imenso cuidado a gerir o que eu digo, às vezes até opto por estar mais a ouvir, porque eu acho que é uma grande virtude ouvirmos mais do que falarmos porque não medimos que aquilo que nós dizemos pode ser interpretado e utilizado para ferir quem está a gerir o conselho pedagógico, sinceramente. E então nota-se nitidamente que existem pessoas que estão aliadas à direção e num sentido muito positivo de tentar que as coisas vão a bom porto. E depois há pessoas, infelizmente, eu não sei se é assim em todos os conselhos pedagógicos, aqui eu noto isso, que parece que criam entraves ou bloqueiam um bocado as coisas e, sinceramente, por isso, é um espaço que eu não gosto, tenho que dizer a verdade. Consigo gerir, se eu exteriorizar, que é um defeito que se tem por vezes porque, ao exteriorizar, também nos tornamos mais vulneráveis mas mesmo assim, mesmo em relação à direção, eu acho que eles merecem esse esclarecimento. Portanto, e tenho a noção de hierarquia, concorde ou não concorde com algum aspeto, mereço dar esclarecimentos se achar alguma coisa menos clara. Portanto, tento gerir. Eu acho que isto tem a ver também com a personalidade. Eu penso que há pessoas que têm perfil para liderança e há outras que não, só que às vezes as pessoas são escolhidas por outros motivos que não são sejam esses de liderança, acho eu, ou por simpatia, ou porque alguém não quer este tipo de cargo e a pessoa que é escolhida para liderar também fica sempre nessa dúvida, se é uma questão de ninguém querer, se é uma questão de</p>

	<p>haver uma empatia real e autêntica, portanto, não é fácil de gerir. Aquele espaço é um espaço em que eu acho que há sempre dinâmicas de conflito. Não deveria ser mas há e basta haver uma ou outra pessoa e se essas pessoas estão no mesmo espaço, pior. O que eu noto é que quem não está a partilhar no mesmo espaço físico nem consegue perceber, só ao fim de algum tempo. Então, este distanciamento, para mim, é o maior entrave que se pode ter. Quem é coordenador de departamento deverá estar num espaço em que haja um maior número de pessoas do departamento, é a minha opinião.</p>
<b>E</b>	<p>No meu departamento isso não acontece porque os assuntos são debatidos e nós chegamos sempre a um consenso. Se for aquele, é; se não é aquilo ou todos decidem: não, mas não concordamos com isso porque achamos que deve ser assim, é proposto ao diretor a mudança. Mas isso nunca aconteceu.</p>
<b>F</b>	<p>Normalmente, se não houver um consenso geral, por unanimidade, vamos pela maioria. Os assuntos são todos discutidos abertamente em pedagógico, tenho a preocupação de preparar sempre as reuniões de departamento para ser o mais explícita possível, para que não haja dúvidas e, portanto, se há um consenso geral nos assuntos abordados, tudo bem. Se não houver, vamos pela maioria.</p>
<b>G</b>	<p>Para já, enquanto coordenadora de departamento, acho que nunca devo subjugar a minha opinião pessoal. Portanto, quando eu acho que o assunto pode ser um bocado polémico, aquilo que eu costumo fazer é lançar a discussão para que todos os grupos participem. Sugiro, inclusivamente, que se faça uma reunião por grupo disciplinar para que, entre eles, porque efetivamente às vezes há questões que podem surgir num grupo e podem não surgir noutra, portanto, para que eles discutam em grupo e, depois disso, então, fazer uma reunião em departamento alargado para ver as coisas. Claro que vamos encontrar pontos comuns mas vamos encontrar pontos que não são comuns. Nessa discussão, se eventualmente me aperceber que há alguns pontos que eu acho que são fundamentais e que não foram abordados, sou capaz de interrogar ou lançar a discussão: então e este ponto? Então e este? E pensaram neste? E pensaram neste? Há pontos que foram pensados mas que efetivamente acharam que não eram importantes, e então percebi que foram falados; outros, às vezes efetivamente podem não ter sido lembrados e então são recordados. Às vezes não é fácil pensar nisso. Aquilo que eu tento fazer e perceber e é mais difícil, enquanto coordenadora, é fazê-los entender, e às vezes isto é difícil, demarcar-me um bocadinho disto, até porque nós já tivemos imensos coordenadores de departamento e nem todos o fizeram e eu acho que isto é que é fundamental, é perceber que eu sou coordenadora de departamento e eu tenho assento no conselho pedagógico e quando vou defender a ideia do departamento em conselho pedagógico, eu vou defender a ideia do departamento, mesmo que seja uma ideia que seja antagónica à minha ideia pessoal. Portanto, eu não vou lá defender a minha ideia porque eu não sou o departamento, eu sou apenas a coordenadora. E isto é preciso demarcarmo-nos muito e é preciso focarmo-nos e percebermos que é esta a ideia. O departamento tomou esta posição, se tomou esta posição é esta que eu vou defender e defendo-a como se fosse minha porque efetivamente é a minha porque é a do meu departamento e defendo-a até ao limite. E é isto que é às vezes difícil, as pessoas por vezes não percebem, sendo eu, ainda por cima na minha área de matemática, até pode ser uma opinião antagónica ao grupo 500, do qual eu faço parte, mas como a maioria dos outros grupos disciplinares foi aquela decisão que tomou, o meu grupo efetivamente neste momento já percebe porque já lhes</p>

	foi explicado que esta é a minha forma de atuar, eu acho que tem que haver o mínimo de disciplina de votos. Apesar de ser o meu grupo, eu não estou ali a defender o meu grupo, estou a defender o departamento, portanto eu tenho que levar a opinião do departamento. Tenho que separar ali um bocadinho o trigo do joio para perceberem que a função de uma chefia intermédia é mesmo essa.
<b>H</b>	Tento, nessas situações, fazer a ponte entre aquilo que são as diretrizes do pedagógico através da comunicação com a direção e isso, vou buscar de facto apoio da direção através do diretor ou dos restantes elementos da direção, no sentido de reforçar essas diretrizes.
<b>I</b>	Eu penso que é muito importante saber ouvir os outros, a opinião dos outros. Eu considero que há esta educação de também respeitar o que os outros estão a dizer e, mesmo que não haja um consenso, mesmo que não haja uma opinião uniforme, encontrar um equilíbrio e que se consiga um consenso. Eu penso que com a comunicação não vejo que não seja possível e considero que tem sido possível tratar estes assuntos assim mais polémicos, pelo menos sim. No que diz respeito até aos projetos, nós vamos conversando e vamos encontrando um ponto de equilíbrio.
<b>J</b>	Eu sou apologista da conversa e tento mostrar quais são os benefícios dessa mudança; tento sempre ir por aí. Tento arranjar argumentos, tento escolher pessoas que tenham o poder da palavra, que tenham maior conhecimento do que eu para tentar explicar e que percebam que essa mudança é importante.

**Questão 13: Como coordenador(a), como é que supera as dificuldades?**

**TABELA 21 – ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DE EVENTUAIS CONSTRANGIMENTOS NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Supero as dificuldades através de emails e de estar sempre a “aborrecer” as pessoas a pedir-lhes informação e respondendo a informações porque, por exemplo, perguntam-me coisas relativamente aos cursos profissionais que, por vezes, o professor do secundário não sabe. Quer dizer, ele sabe mas tem de ir explorar sem necessidade.
<b>B</b>	Há abertura perfeitamente para, quando não sabemos, perguntarmos, portanto, as dificuldades são superadas.
<b>C</b>	Tentando, aqui, pedir a colaboração de quem tem uma posição um pouco mais isenta, no caso concreto, do diretor, para aferir um bocadinho as minhas propostas de avaliação. É a forma que tenho, ou que vou ter este ano em concreto; o ano passado não me deparei tanto com essa questão, de impedir que haja esse constrangimento.
<b>D</b>	Desabafo bastante, partilho bastante até com os elementos que me orientam, em relação a isso. Tento mostrar-me humildemente disponível caso, da parte da Direção identifiquem alguma falha ou considerem que seria mais benéfico para um elemento do grupo qualquer tipo de alteração ou sugestão. Eu estou aberta a isso porque, humildemente, confesso que não me sinto

	nada à vontade para o fazer. E mesmo na avaliação externa, também; é na avaliação interna e na externa.
<b>E</b>	Falo sempre. Tento também, para mim existe uma hierarquia na escola e eu tento respeitá-la. Qualquer decisão que eu possa tomar, se acho que ela tem implicações até fora, nomeadamente com outras entidades fora da escola com quem nós trabalhamos, não o faço sem falar com o diretor primeiro. Portanto, tento sempre que haja esta comunicação, tento sempre pô-lo a par do que se passa para que, em conjunto, possamos trabalhar nesse sentido.
<b>F</b>	Por vezes, é estar a trabalhar até à meia-noite; é o que tem acontecido. Sinto isso, e já o disse várias vezes quando cá temos a avaliação externa, a coordenadora deveria ter uma visão mais geral dos alunos... Eu tento informar-me ao máximo, através da direção, da EMAEI, dos docentes, mas, lá está, eu deveria ter uma perceção mais global de todos os casos dos alunos. Porque há aqui um quadro de professores que eu já conheço há muitos anos, portanto, eu sei a maneira deles trabalharem. Os novos, nem tanto. Os novos que estão na Escola Básica do Alvito, eu sei como eles trabalham porque entro na sala deles todos os dias. Os outros, devido à distância, há muita coisa que escapa. Eu acho que o coordenador deveria ser um provedor de projetos, dentro do 1.º ciclo. Mas como é que eu posso promover entre o Furadouro e os Arcos se eu estou no Alvito e, muitas vezes, estou com crianças. São esses constrangimentos que eu sinto. As estruturas intermédias têm um peso fundamental no terreno e, para isso, têm que lhes dar, de facto, horas para flexibilidade, para ter a perceção da necessidade do departamento.
<b>G</b>	Em alguns constrangimentos, tenho alguma dificuldade. Eu gostaria que ainda trabalhássemos mais, que fizéssemos mais trabalho colaborativo do que o que fazemos. Mas compreendo que estamos a passar uma fase no ensino, no geral, que efetivamente nós estamos tão assoberbados de trabalho burocrático que, às vezes, falta um bocadinho de tempo e de liberdade de espírito para conseguirmos dedicar-nos àquilo que efetivamente é essencial, o trabalho colaborativo. Gostaria de conseguir, não é fácil, não é fácil pormos todos no mesmo comboio se as pessoas têm uma forma já de atuar... repara, nós temos colegas aqui em relação aos quais eu me sinto uma novata porque eu tenho vinte anos de serviço mas há aqui colegas que têm trintas e muitos anos de serviço, há aqui colegas que já estão perto da reforma, estão habituados a uma forma de trabalhar no tempo do ensino onde havia horas de redução, onde nunca cumpriam horário com vinte e dois tempos e, de repente, começam a ficar com o horário todo preenchido, com os vinte e dois tempos. Portanto, eles sentem que os direitos que tinham se perderam. E, depois, fazê-los compreender que têm que entrar neste comboio, nestas novas mudanças, não é nada fácil. Tentar incentivá-los, tentar fazê-los perceber que às vezes isto não é ter trabalho, o primeiro ano pode ser termos mais algum trabalho para planificarmos mas, depois, nos outros anos acabamos por ganhar porque estando planificado e percebendo como é que as coisas funcionam, as coisas depois fluem de uma outra maneira. E depois temos também determinados constrangimentos com alguns, em termos digitais. Estamos numa era efetivamente digital e, se os colegas têm constrangimentos digitais, é óbvio que isto vai dificultar. Se eles não tivessem estes constrangimentos digitais, perceberiam que se trabalhassem e pusessem tudo em suporte digital, permaneceria ali aquele suporte. No ano seguinte, se precisassem, poderiam ir buscá-lo, compondo apenas e modificando aquilo que correu menos bem mas já estaria ali uma base de

	trabalho, já efetuada, evitando a sensação de estar constantemente a começar do zero. E são esses constrangimentos que eu sinto. Em termos de constrangimentos de ideias diferenciadas, a maior parte dos professores já gostam de trabalhar em grupos e de experimentar o ensino invertido com os alunos e, depois, o feedback que nós recolhemos por parte dos alunos e das aprendizagens dos alunos é tão positivo que acabam por ter prazer naquilo que fazem. O começar é que é difícil e, às vezes, para impor este ritmo para começar, é preciso termos ali algum discurso, por vezes demagogo, para eles perceberem que este é o caminho porque vêm de uma fase onde talvez o aluno não fosse, na altura, o centro da aprendizagem, o professor é que era o centro da aprendizagem; agora é que se reverteu. Mas aqui consigo um trabalho colaborativo, não é difícil.
<b>H</b>	Nesses casos, tenho de adiar as tarefas que tenho de fazer ou fazê-las posteriormente.
<b>I</b>	São as grandes dificuldades que eu enunciei porque nós, aqui, temos muito o apoio de outras instituições que também são recetivas. Às vezes também há falhas, provavelmente, quem sabe até por questões também de tempo mas há colaboração quer das instituições, até mesmo a direção, quer esta direção, quer as direções anteriores. Há sempre uma grande colaboração, por isso não temos aqui... Tudo indica que se possam fazer e desenvolver projetos nas diferentes áreas (porque nós temos projetos em diferentes áreas, na área das ciências, na área das artes, na área da psicologia, também mais na área até externa da internacionalização da escola) mas, no fundo, aquilo que temos é mesmo a questão de não ter às vezes o tempo suficiente para fazer com uma maior perfeição, ou com a excelência, que é aquilo que se pretende mas nem sempre se consegue, mas que trabalhamos para que isso aconteça. Aí não tenho dúvida nenhuma. Até mesmo as outras pessoas dos outros projetos, não tenho dúvida alguma.
<b>J</b>	Eu pergunto. Não tenho problema nenhum em dizer: não sei.

**Questão 14: Considera o agrupamento uma instituição aberta à comunidade?**

**TABELA 22 – ABERTURA DO AGRUPAMENTO À COMUNIDADE**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Sim, quer dizer, agora neste tempo de pandemia é um bocadinho mais complicado mas sempre foi um agrupamento virado para a comunidade, sim, tenho essa ideia.
<b>B</b>	Eu acho que sim, neste momento está. Está aberto à comunidade e tenta atender a todos e ouvir as opiniões de toda a gente para poder seguir o seu caminho de forma mais eficaz.
<b>C</b>	Sim, considero, tendo em conta que há aqui múltiplas formas de articulação que se têm estabelecido logo à partida com os encarregados de educação que se organizam em associações de pais e que estão presentes nos órgãos, neste caso, no conselho geral e depois têm as suas próprias organizações dentro

	da associação do seu associativismo e outras instituições com quem o agrupamento se relaciona abertamente.
<b>D</b>	Muito. Isto é como uma aldeia, para o bem e para o mal. Há aqui umas dinâmicas, esta parceria até com o município, a forma como a escola também tem preocupação em comunicar, a forma como agora até o SPO tenta fazer a ligação com a comunidade, com os pais, eu acho que há uma abertura, sem dúvida. Às vezes temos receio dessa abertura porque tem de haver por parte do encarregado de educação a capacidade de gerir aquilo que lhe é dado, o que nem sempre acontece. Temos situações de constrangimentos nesse sentido em que os encarregados de educação se acham, até, no direito de se sobrepor às hierarquias e a todos mas acho que é uma escola aberta à comunidade, sem dúvida.
<b>E</b>	Sem dúvida nenhuma, claro que sim.
<b>F</b>	Sim, sem dúvida, mais aberta do que qualquer outro. Às vezes até nos criam problemas por ser tão aberto mas Óbidos sempre foi aberto à comunidade; sempre teve muito em consideração os pais.
<b>G</b>	Eu acho que ele está a fazer um caminho nesse sentido. Neste momento se ainda está aberto. Eu acho que está a fazer um caminho aberto à comunidade, acho que ainda há muitos constrangimentos que têm que ser efetivamente ultrapassados mas, sim, está a percorrer o caminho. Ainda não está aberto à comunidade, está a percorrer o caminho.
<b>H</b>	Este ano não posso dizer isso porque, de facto, temos constrangimentos grandes devido à pandemia. Noutras circunstâncias, considero que sim, lembrando os outros anos, de facto, sim.
<b>I</b>	Poderia estar mais. Nós estamos abertos à comunidade mas, aí, penso que podemos ter mais atividades abertas à comunidade; penso que se pode fazer muito mais porque a comunidade também traz muito à escola e se nós bem repararmos não há assim tantas atividades que sejam, por exemplo, direcionadas para a comunidade educativa. Claro que agora também estamos numa situação diferente. Se calhar até temos pensado muito no assunto mas também tivemos de fazer aqui um interregno mas, sim, acho que poderíamos melhorar, penso que sim, se bem que é curioso porque nós temos uma página do agrupamento (se bem que é quase unilateral, falta aqui o bilateral) em que se tenta mostrar aquilo que se passa na escola, o que se faz, o que se faz bem, os projetos, as atividades, os clubes, as atividades das diferentes disciplinas, das diferentes estruturas mas, aí, é mais unilateral. Falta a parte bilateral que é trazer mesmo a comunidade à escola. Isso é feito pontualmente e talvez pudesse ter uma maior frequência, até para a comunidade também, quando falamos de comunidade é a comunidade quer instituições, quer pais, até para a comunidade também ter uma outra perceção do que é a escola e do que é a realidade da escola porque, muitas vezes, a escola não se pode fechar em si porque também é importante que os outros saibam como é que é o funcionamento da escola, professores, alunos, funcionários, porque isso também ajuda depois ao sucesso do tal ensino ministrado ou não no agrupamento ou em qualquer escola.
<b>J</b>	Sim, por isso é que eu escolhi ficar efetiva aqui. Poderia já ter ficado efetiva noutros agrupamentos mas decidi vir para aqui, precisamente por isso.

**Questão 15: É visível, no agrupamento, a cultura de mudança?**

**TABELA 23 – CULTURA DE MUDANÇA NO AGRUPAMENTO**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Sim, eu acho que está-se a notar uma mudança para melhor, claro.
<b>B</b>	Eu acho que sim porque, por exemplo, nós entramos aqui na escola e temos cartazes e outras coisas que apontam para aquilo que se está a fazer, para ser divulgado e para toda a gente ver. Portanto, eu penso que sim. Depois, quando as pessoas quiserem saber mais, têm de perguntar, têm de procurar a informação mas acho que sim, acho que está visível.
<b>C</b>	É perceptível, eu acho que sim, até para o exterior. Eu, pelo menos, sinto-a, não sei o que é que os outros sentem mas tenho ideia que as coisas não estão exatamente como estavam e que, portanto, essa perceção terá que acontecer; pode não corresponder exatamente à minha mas julgo que só alguém que esteja também muito distraído é que não terá essa perceção, ou que não queira, que queira continuar a ver as coisas como eram antigamente.
<b>D</b>	É, e o agrupamento tem aqui pessoas com essa vontade. E não quer dizer que seja só nos grupos, é nos docentes e nos grupos de apoio, nos recursos que o agrupamento tem. Dentro desses recursos há pessoas muito válidas e com muita vontade de fazer. A questão da idade não se põe aqui, tem a ver com o dinamismo que algumas pessoas têm e que querem fazer, querem fazer projetos, querem dar continuidade e querem mudar, portanto, eu acho que sim.
<b>E</b>	Não acho, não a noto. Os professores não vão mudar, não querem mudar, não estão despertos para mudar mas também não existe aqui uma cultura que lhes diga: Não, isto é para mudar, isto é para fazer assim. Qual é o caminho? Onde é que ele está? Para onde é que vamos remar? E para que isso aconteça, o que é que é preciso fazer? Não é feito, não sabemos. E portanto, as pessoas acomodam-se. Enquanto não me pedirem nada, estou-me nas tintas (é a postura das pessoas). Aqui o que é importante dizer é o seguinte: Não, face à situação que vivemos tem que haver aqui alguma mudança; perguntar, reunir - o diretor reunir com os departamentos, com os coordenadores, nem que seja uma vez por trimestre, para dar indicações: Meus amigos, o caminho que eu quero neste momento é este e, portanto, vamos pensar todos e façam as vossas propostas no sentido de perceber o que é que é preciso para que isto aconteça. Isso não existe.
<b>F</b>	Eu acho que sim. Nós estamos, gradualmente, a fazer trabalhos nos vários ciclos que estão a dar uma certa identidade ao agrupamento, que até aqui não havia. Acho que sim, que é visível, na minha opinião. É claro que as coisas não acontecem de um ano para o outro, não são em quatro anos. As pessoas, em quatro anos, às vezes não têm tempo de mostrar o que valem. Temos que dar tempo mas eu penso que sim, que há uma equipa com uma figura de referência e, bem ou mal, há alguém que decide, é uma figura de referência que está aqui e que diz o que é para fazer e nós sabemos: é para fazer isto. Já se sabe que quem manda, muitas vezes também não pode estar de acordo com todos, não é?! Há uma cultura e um sentido de pertença e claro que há exceções, como em tudo mas que só vêm confirmar a regra. Mas se essas exceções também não saem, é porque gostam porque se não se sentissem mesmo bem já teria saído.
<b>G</b>	Sim, é visível a cultura de mudança mas eu acho que mudança física não chega, é preciso também mudar mentalidades porque o difícil nisto é mudar

	mentalidades. Enquanto não se conseguir chegar a esta mudança de mentalidades, aliás, o difícil mesmo não é gerir alunos, não é gerir as aulas, é gerir, efetivamente, mentalidades.
<b>H</b>	Pontualmente, nota-se, mas noto que junto das colegas com mais anos de serviço continua a ser aquela metodologia mais tradicional, entre aspas.
<b>I</b>	Mudança em que aspeto? Mudança no sentido de tentar a tal excelência, a questão da informática porque agora estamos a caminhar muito para o mundo da informática, com os meios tecnológicos, não é?! Eu penso que há vontade de mudar. Há aqui alguns fatores que também são um bocadinho intuitivos, que ainda não falei nisso e que têm a ver com a carreira. As pessoas até tentam mudar mas depois o facto de não terem, às vezes, a contrapartida é um fator que é prejudicial a essa vontade de mudança. O que temos de muito bom no ensino é que cada ano é um ano diferente, não é algo assim tão repetitivo e aquilo que nós notamos, até mesmo nos conselhos de turma, é uma vontade de fazermos mais isto ou aquilo, de fazermos diferente. Por um lado, há essa vontade de mudança, por outro lado, às vezes, se calhar não há mais vontade de mudar (mas esta é a minha perceção que até pode estar errada) devido ao facto de nós termos de dispor de mais tempo e não haver um retorno pois esse tempo não é remunerado. Quando nós falamos em mudança, está bem que há pequenas mudanças, mas é preciso, sempre, também mais tempo para formação, para preparação de materiais, para organização conjunta e como o tempo não é pago, talvez seja esse ponto que possa ser aqui um fator inibidor. No entanto, eu considero que as pessoas em geral (e volto a referir, como trabalho mais com pessoas ligadas a projetos, claro que quem se liga a projetos também tem uma vontade de fazer diferente e fazer outras atividades além das aulas e isso também leva a que eu tenha se calhar uma perceção diferente) pode haver quem não tenha assim tanta vontade de mudar, o que eu não acredito muito. Por acaso eu penso que as pessoas têm vontade de fazer e quando nós falamos no mudar é mudar para fazer melhor. E quando se fala em mudança é mudança de acordo até com os tais objetivos delineados pelo Sr. Diretor, que também são uma continuidade daquilo que já estava; não há um corte. E as pessoas estão recetivas pois se é para funcionar bem, para que os alunos tenham melhores resultados, melhores aprendizagens, as pessoas estão dispostas a mudar.
<b>J</b>	Eu acho que sim. Estamos a tentar mudar, é verdade. Ainda há muito caminho para fazer mas acho que sim, que é visível, principalmente nos profissionais.

**Questão 16: O sentimento de pertença a uma comunidade é perceptível no agrupamento?**

**TABELA 24 – PERCEÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA A UMA COMUNIDADE**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Acho que não. Eu acho que as pessoas não vestem muito a camisola, na minha opinião. Passa-lhes um bocadinho ao lado, ou já estão cansadas ou ...acho que às vezes até são os próprios colegas a difamar o próprio

	agrupamento, a própria escola, portanto não me sinto assim muito à vontade nesse aspeto.
<b>B</b>	A isso não lhe sei responder. Sinceramente, não lhe sei responder porque estou dias inteiros num local em que não tenho necessidade de vir ao agrupamento, que é onde se passam mais coisas e onde estão mais docentes. Nós lá, no local onde trabalho, somos só três e realmente não tenho essa visão. Eu gostaria de dizer que sim mas não faço ideia. Eu visto a camisola; quando é preciso e quando estou é porque estou e é para estar. Claro que há coisas com as quais uma pessoa pode não concordar mas conversamos e chegamos a um consenso. Quanto à sensação de pertença não lhe sei responder em relação às outras pessoas, não tenho essa perceção definida, porque o facto de nós estarmos longe acabamos por perder essa perceção das pessoas já que não conversamos com elas e estamos cada um no seu cantinho, logo é difícil termos essa perceção. Encontramo-nos pouco, também, devido a esta situação da pandemia, mas já antes também nos encontrávamos pouco.
<b>C</b>	Acho que é difícil. É difícil porque do lado dos professores, temos aqui muitos professores que estão aqui não querendo estar aqui. Nos alunos sente-se isso: eles estão enraizados, estão no estabelecimento que reconhecem como sendo da sua comunidade e, portanto, estão vinculados. Do lado dos professores, julgo que isso não acontece, esse sentimento de pertença não está assim ainda tão estabelecido. Até porque há aqui muitas pessoas que estão de passagem, outras que já cá estão há muito tempo e essas talvez tenham esse sentimento mais vivo, outras que ainda não o criaram, se calhar, talvez no meu caso que ainda não o criei mas estou-me a esforçar, já digo a minha escola, há um tempo atrás tinha alguma dificuldade.
<b>D</b>	Eu acho que sim. Desde logo do pré-escolar ao 1.º ciclo, essa ligação é mesmo quase umbilical neste agrupamento. Ninguém tem a noção disso, só quem teve os filhos no 1.º ciclo, que é o meu caso: os animadores, a forma como os funcionários estão alertados para acompanhar os alunos é quase que familiar. Depois, outra questão que acontece é: mesmo aqui, são poucas turmas em cada, há sempre um cordão umbilical, sempre, sempre. As pessoas estabelecem relações muito pessoais que as desgastam profundamente mas a realidade é esta. Mesmo aqui os miúdos do secundário têm um colo que não têm noutros agrupamentos e as pessoas não têm a noção disso. Portanto, os meus miúdos, eu até incentivo, estes miúdos de 6.º ano da minha turma são difíceis mas por já haver um conhecimento dos miúdos e das dificuldades que eles têm, eu até acho que eles só têm a beneficiar continuarem no agrupamento porque os conhecem e há esta articulação, depois, de informação. Temos um bom SPO, eu tenho alguns casos assim, e portanto, tenho que dizer, sim, por mais desgastante que isto seja. Mesmo a relação do 3.º ciclo e professores do secundário com os pais, que eu vou-me apercebendo, e que até é desgastante e abusivo com professores de 1.º ciclo, a relação que eles estabelecem com os pais, é incrível. Não é bom para nós mas a realidade é esta e ninguém pode questionar isto. E até mais, quando saem os resultados dos exames nacionais, isso é vivido de uma forma: os docentes com os pais, com os miúdos, que num agrupamento em que não há essa dinâmica é mais frio, é mais distanciado, interessa é o número que está lá. E mesmo a nível deste agrupamento, tem vindo a subir e, portanto, podem ser pequenas subidas mas tem vindo a subir. E estamos a concorrer deslealmente com outros

	<p>agrupamentos. Eu acho muito desleal. E depois há ideias pré-concebidas sobre alguns departamentos próximos de agrupamentos onde a qualidade de ensino, que eu não ponho em causa, nem dá para comparar. As pessoas é que têm já aquele rótulo de ser aquelas casas X ou Y porque isto é tudo muito pequeno. Portanto, eu acho que sim e até acho que os miúdos estão muito mais protegidos, os miúdos que estão efetivamente, e falo dos Arcos porque estão aqui próximos, os miúdos que possam vir para a escola sede. Vai haver uma mudança mas acho que eles estão mais protegidos; têm mais colo aqui do que em qualquer outro agrupamento, é o que eu acho, sinceramente. E fico com pena quando alguns vão e, depois, até são rejeitados e depois nem se conseguem encaixar na turma que ambicionavam porque tentaram sair e mesmo assim regressam. Eu tento incentivá-los a ficarem no agrupamento. Os miúdos têm um acompanhamento no 1.º ciclo como não têm em mais lado nenhum: desde professores, projetos, ateliês: aonde é que há isto? Aquilo que eles veem e que podem fazer com animadores, com projetos. Isto tudo dá uma dinâmica muito diferente. Os miúdos ficam com outra sensibilidade, mesmo esteticamente. O contacto com estas dinâmicas do agrupamento permite-lhes desenvolver uma perceção estética. Portanto, essa relação com a comunidade existe, mesmo com a carga pesada que ela nos traz e que deve trazer também para a direção, pais que não sabem gerir isso, mas é uma relação umbilical. Não têm isto em lado nenhum, que eu conheça aqui próximo, não.</p>
<b>E</b>	<p>Ah, isso acho que sim. Não posso falar por todos mas por aqueles que, como eu, já estão aqui há muitos anos. Sim, claro que sim.</p>
<b>F</b>	<p>Vai sendo, gradualmente, ainda não é totalmente. Vai sendo, tem de ser um trabalho mais esmiuçado pelo diretor porque vai sendo, progressivamente. Há pessoas que estão ainda de pé atrás, não sabem o que hão-de fazer, o que é que vai ser, mas eu penso que ainda há muita estrada para caminhar, para nós caminharmos e vai-se fazendo. Vai-se progredindo, gradualmente, mas eu penso que está no bom sentido.</p>
<b>G</b>	<p>Eu tenho esse sentido de pertença, eu visto a camisola deste agrupamento e todos os dias. Aliás, não fazia sentido para mim ser de outra forma nem conseguiria trabalhar de outra maneira e no dia em que eu deixar de o fazer, eu saio. Portanto, para mim isto é muito linear. Se acho que existe esse sentido de pertença e se é perceptível em todo o agrupamento, não, não acho. Acho que há algumas pessoas insatisfeitas, acho que são pessoas que, ainda por cima, não têm a abertura suficiente para o exprimirem de forma frontal, o que eu acho mal, porque eu acho que é com essa frontalidade que nós conseguimos efetivamente andar para a frente e tentar melhorar um ou outro aspeto. Até porque, enquanto direção, estão mais fechados aqui dentro e só têm a perceção efetivamente do que se passa se houver esta comunicação para dentro e de vocês para fora. Se não houver, falha tudo. Aquilo que eu noto aqui e em todas as escolas, eu acho que já é típico da nossa profissão, é muita conversa de corredor e muito pouca conversa séria nos sítios certos, onde é preciso debater e discutir ideias que são profícuas para um projeto educativo com sucesso. Fala-se muito de muita coisa, tudo nos corredores, mas quando queremos alguma coisa deveríamos dizer assim: Vamos aqui debater ideias e apresentar ideias para um projeto educativo. Depois, se calhar, não sai e era importante que essas pessoas conseguissem dar um passo em frente e dizer: Olha, não estou satisfeita, ou por isto ou por aquilo ou por aqueloutro ou não gosto porque há sempre uma ou outra ocasião em que nós podemos não estar satisfeitos mas quando não estamos satisfeitos,</p>

	<p>nós temos que dizer, porque eu também o digo. Quando não estou satisfeita, digo. Não gosto, eu reajo. Eu acredito que estas pessoas não têm que ser todas como eu ou como tu ou como outra pessoa qualquer, mas acho que é daqui que sai efetivamente o projeto educativo e a evolução. Aliás, no dia em que toda a comunidade educativa sentir esse sentido de pertença a cem por cento, se calhar não temos mais nada para evoluir. Nós ainda temos tanto para evoluir, temos tanto caminho para seguir, ainda, e para não perder alunos.</p>
<b>H</b>	<p>De uma forma global, penso que sim, tirando poucas exceções acho que as pessoas são colaborativas, participam, partilham, penso que sim.</p>
<b>I</b>	<p>Na minha opinião, acho que sim. Eu, pelo menos, sinto-o, que pertenço aqui a esta comunidade e que é uma escola com características próprias, como qualquer escola. Eu considero que aqui há grupos de trabalho que trabalham para que o agrupamento tenha melhores resultados, para que os alunos não abandonem a escola, para que os alunos se sintam bem na escola, também, que é um fator aqui muito importante e que os alunos deem muita importância à escola e respeitem também muito o trabalho dos professores, dos funcionários e que todos estamos aqui para que seja uma escola de sucesso e a escola só é de sucesso se os alunos tiverem sucesso porque são os alunos aqui a parte fundamental. E eu considero que esta escola tem muito este sentimento de pertença. Eu sinto-o e eu sinto-me aqui, aliás, muitas vezes, nós, os professores têm as suas aulas, não tanto agora em altura de pandemia porque estamos a falar de uma situação normal, e muitas vezes ficamos a trabalhar na escola e ficamos porque é necessário mais devido a ou a uma exposição ou preparar a aula e nós ficamos. Isto é um sentido de pertença, não é vir dar as aulas e ir embora. É mesmo tentar melhorar os espaços, a beleza dos espaços e tentamos fazer isso, os vários grupos tentam fazer isso.</p>
<b>J</b>	<p>Eu gostava que fosse, eu acho que as pessoas deveriam sentir que vivemos em comunidade e que pertencemos a uma comunidade. Mas eu acho que a parte mais nova ainda não sente isso; a escola é só por obrigação e é pena. Mas vamos no bom caminho, eu acho que temos que trabalhar essa parte da pertença. Quando me refiro a parte mais nova estou a referir-me aos alunos e que andam na escola porque são obrigados. Repito, acho que estamos no bom caminho, é preciso é haver diálogo. Em termos de colegas, eu acho que esse sentimento de pertença a uma comunidade não é visível. Para grande parte dos colegas, a escola é o local de trabalho, ponto. A nível de funcionários, já senti mais esse sentimento de pertença nesta escola. Há oito anos atrás, quando eu ainda estava nesta escola, sentia que a escola era mais unida, mesmo a nível de professores, mas talvez porque estaríamos também noutras instalações, os horários eram outros. Agora noto que as pessoas estão um bocadinho descontentes de tudo, não é da escola em si, acho que este ensino e esta situação ainda veio piorar mais as coisas. Portanto, neste momento acho que estamos todos afastados uns dos outros no aspeto de não sentirmos que isto é uma comunidade, é o nosso local de trabalho e pronto. Deveríamos sentir que estamos todos a trabalhar para o mesmo objetivo, para bem dos nossos alunos e deveria haver mais partilha, mais trabalho em equipa e as pessoas não trabalham em equipa, não aceitam muito as opiniões uns dos outros, ou seja, não aceitam a mudança, falta essa parte. Vamos mudar, a aula de educação física, por que é que tem de ser no pavilhão? Não pode ser numa sala de aula? Estou a dar um exemplo, poderia também dizer: por que é que a aula de português tem de ser numa sala de aula e não pode</p>

	ser no pavilhão ou mesmo na rua? Antigamente, havia muito isso, havia muitos professores a darem aula no exterior. Portanto, já houve mais. Em termos de funcionários, como são poucos e têm muita coisa para fazer, também é isso.
--	---

**Questão 17: Como classifica o desempenho do agrupamento enquanto agente num território educativo?**

**TABELA 25 – DESEMPENHO DO AGRUPAMENTO ENQUANTO AGENTE NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO**

<b>Coordenadores</b>	<b>Respostas</b>
<b>A</b>	Eu acho que é bastante bom. Eu gosto muito deste agrupamento, acho que faz tudo pelos alunos, aquilo que pode e que não pode.
<b>B</b>	Eu acho que o agrupamento está a crescer, atendendo a todos estes anos que cá estou. Eu tenho um conhecimento maior do agrupamento em si por causa do cargo que ocupo porque quando não estava nesta posição tinha um conhecimento mais restrito. Havia muitas coisas que me passavam perfeitamente ao lado, por dizer assim, porque estamos cada uma no seu sítio. Por vezes havia atividades das quais eu só tinha conhecimento porque via a notícia. Agora tenho esse conhecimento, que eu acho uma mais-valia, sem dúvida. Eu acho que o agrupamento está a crescer e está a crescer no bom sentido, muito bem. O desempenho é bom.
<b>C</b>	Enquanto agente educativo, eu tenho a perceção de que há aqui uma cultura que se está a demarcar de uma cultura anterior. Uma cultura anterior que estava estagnada muito numa determinada situação e em relação à qual pouco ou nada se fazia para se alterar e acho que agora há um esforço, uma consciência de que é preciso sair dessa estagnação e não necessariamente ser dos melhores mas pelo menos ter aqui uma preocupação por prestar o melhor serviço possível à comunidade. Não é uma comunidade fácil, é uma comunidade que tem muitos problemas, para já uma baixíssima escolaridade dos pais que naturalmente se reflete logo, também, nas expectativas, na atitude e no comportamento dos alunos. Não sei se é viável ter aqui expectativas muito altas, no entanto, acho que é saudável e está a acontecer aqui um esforço para que a escola possa dar uma resposta que vá ao encontro das necessidades da comunidade e a comunidade é uma comunidade muito heterogénea, espera da escola respostas de todos os tipos. Espera que a escola resolva alguns problemas no imediato, nomeadamente que cuide dos seus e depois temos uma outra parte da comunidade que espera que a escola cuide garantindo que os alunos fazem a escolaridade mas sem grandes ambições e temos ainda um outro grupo dentro da comunidade já com outras exigências e em relação a esse outro grupo julgo que o agrupamento, no passado, não investia muito e que agora está a investir um bocadinho mais porque é o grupo que, de certa forma, se não tiver as suas necessidades satisfeitas, sai, vai-se embora, porque tem aqui próximo, talvez, oportunidade de ver os seus problemas resolvidos e estou a falar, por exemplo, do prosseguimento de estudos. Portanto, julgo que o agrupamento,

	<p>na fase atual, também já incorporou esta preocupação e mais até, se calhar, do que ter aqui alunos que não têm condições para fazer um percurso dentro de uma certa regularidade e aqui poderão fazer com percursos alternativos que lhes são proporcionados, para além disto, investir também naqueles que querem prosseguir estudos e que são aqueles que também de certa forma podem depois dar uma imagem de algum sucesso ao agrupamento, se bem que o sucesso não são apenas os resultados, mas aquilo que atrai ou mantém os bons alunos aqui no agrupamento são os resultados e o agrupamento tem de ser para toda a diversidade e heterogeneidade da comunidade. Mas a comunidade é, de facto, muito heterogénea, é complicado.</p>
<b>D</b>	<p>Eu tenho achado que o desempenho é bom e isso está espelhado nos nossos resultados, até nas estatísticas, pois foi feita uma análise estatística. Criticase tanto e tanta coisa “isto não está bem” mas quando começamos a ver e a comparar os dados estatísticos chegamos à conclusão que sim, que as coisas estão no bom caminho. Na minha opinião, estão no bom caminho e penso que este agrupamento precisa de, então, já que tem estes resultados, ter orgulho nisso e aquela questão até do conselho geral ter a noção, mesmo que precise de um elemento exterior, que o trabalho que efetivamente se está a fazer é positivo. As pessoas verem aquelas grelhas, eu notei, quando foram espelhadas, quando fomos ver os resultados do 2.º período, as pessoas ficaram animadas, mesmo aquelas pessoas mais rezingonas, porque nas grelhas está tão claro e óbvio que se está a melhorar. Essas pessoas mais rezingonas dizem: também, a legislação ajuda. Pois, mas a legislação é a nível nacional. E portanto, se nós cumprimos, se os nossos resultados estão a melhorar por estratégias globais que existem, está espelhado na estatística e não podemos negar isso. Eu não sou muito uma mulher de números mas quando as coisas são apresentadas daquela forma clara que nós até elogiámos no conselho pedagógico, fica clara a evolução.</p>
<b>E</b>	<p>Eu acho que o caminho faz-se caminhando, acho que ainda há muita coisa para fazer, há mudanças aqui que têm de ser rapidamente feitas mas acho também que vamos caminhando. Também acho que este timing do diretor, com quatro anos de adaptação a uma nova realidade, a uma nova equipa, e com a questão da pandemia, que nos apareceu, há muitos problemas para resolver. Portanto, neste momento, eu acho que ainda não chegou a altura de ele acalmar a parte da burocracia e começar a olhar para o agrupamento. Eu acho que ele ainda não teve esse timing e penso que daqui para a frente isso irá acontecer e, portanto, eu acredito nisso porque acredito nele. Acho que vamos, com certeza, com calma e devagar, conseguir fazer aqui algumas mudanças no que diz respeito ao sucesso. Ele é uma pessoa que se preocupa com o sucesso, acho que o pedagógico se preocupa com o sucesso e os professores também estão empenhados em que haja sucesso e, portanto, existem aqui vários projetos, várias iniciativas com a preocupação de aumentarmos o sucesso escolar. E isso sim é uma preocupação de todos. Talvez a forma como lá chegamos é que eventualmente poderá não ser a melhor. Se calhar, muitas vezes não é eficaz porque ela é pessoal mas existe de todos, quer da direção quer dos professores, uma grande vontade em que haja sucesso escolar, isso é uma grande preocupação para todos.</p>
<b>F</b>	<p>Eu considero que a direção está a fazer o melhor que pode e que não é fácil, porque tem muitas frentes. Eu acho que o desempenho do agrupamento é bom, as situações são comunicadas, há transparência, pelo menos eu não sinto de outra maneira, é bom.</p>

<p><b>G</b></p>	<p>Do agrupamento em si, tudo? Eu acho que nós temos ainda muito caminho para percorrer, muito mesmo. Eu estou há muitos anos nesta escola, efetiva, mas eu já tinha estado nesta escola antes e depois saí para ir para outras escolas ditas maiores e regressei aqui por opção. Eu gosto muito das pessoas daqui, eu acho que as pessoas são muito verdadeiras, muito humanas, não são aquele tipo de pessoas das grandes cidades para quem os bens materiais são muito mais importantes do que o resto; são pessoas que ainda valorizam muito a parte sentimental, emocional, o psicológico e isto, para mim, faz muito mais sentido porque eu sei que sou formadora naquela minha área mas também sou um bocado educadora porque há muitos alunos que efetivamente não trazem esta parte de casa e nós acabamos por formar e educar. Mas eu acredito numa cultura de escola a todos os níveis: alunos, professores, funcionários, pais, encarregados de educação, tios, tias, avós, eu acredito nessa cultura de escola e eu acho que essa cultura de escola ainda não foi conseguida, ainda não está a ser conseguida e acho que temos um longo caminho para percorrer e precisamos efetivamente aqui de outras estratégias, pensar um bocadinho fora da caixa, que eu acho que ninguém quer pensar fora da caixa porque não é fácil fazê-lo. Porque existem pessoas que têm dificuldade em expor as ideias e justificar porque é que querem aquele caminho e depois temos outro grupo de pessoas que tentam dificultar os docentes que apresentam projetos e que preferem continuar com o mesmo registo por ser mais fácil e mais cómodo, porque tudo o que é apresentado e é diferente é sair da zona de conforto e os docentes com ideias e projetos tentam envolver os colegas e muitas vezes, esses que não querem sair da zona de conforto. E a dificuldade é tirar as pessoas da zona de conforto para levá-las atrás quando elas não querem sair da zona de conforto e isso é que é preciso fazer. E, aqui, a direção tem um papel fulcral, fazer com que essas pessoas saiam da zona de conforto e percebam a importância dos projetos que o agrupamento quer implementar e a necessidade dessa saída da zona de conforto. Os docentes têm de compreender que, se querem estar neste agrupamento, terão de seguir a linha definida pelo mesmo. E as pessoas têm que começar a concorrer para os agrupamentos de acordo com os projetos e com a identificação com os projetos. Neste momento não podemos pensar que as pessoas vão concorrer a um lugar no agrupamento para dar aulas só porque têm o salário no final do mês. Não podem pensar: vamos dar aulas, vamos debitar os conteúdos. Com isto, eu fiz o meu papel e agora vou chegar a casa e estou sentadinho no meu lugar. Não, isso não chega. Tem de ser muito mais do que isso. Nós temos que nos identificar com aquele projeto e temos que interiorizar o projeto.</p>
<p><b>H</b></p>	<p>O que eu sinto é que está numa fase de mudança, de implementação de alguns projetos novos, novas plataformas e numa primeira fase, acho que é positivo, mas ainda falta fazer mais qualquer coisa.</p>
<p><b>I</b></p>	<p>Eu penso que neste agrupamento e, aqui, só consigo falar mais nesta escola onde estou há treze anos porque eu estive sempre nesta escola, há uma grande preocupação em geral dos professores com os alunos, uma grande proximidade, isso é visível. Eu já cá estou há muito tempo e há uma grande proximidade com os alunos porque nós, mesmo não tendo os alunos, nós conhecemo-los todos. A escola também não é muito grande e também permite isso mas também porque até com projetos, com clubes, com muitas atividades na biblioteca e outras mais, nós acabamos por conhecer praticamente todos os alunos. Nós preocupamo-nos muito com os alunos e, apesar de vivermos num meio cultural baixo, fazemos um grande trabalho</p>

	<p>com estes alunos porque as suas aprendizagens são feitas, sobretudo, na escola. Estamos a falar de aprendizagens culturais, educacionais, e nós fazemo-lo bastante. Além disso, como eu dou uma disciplina de exame, eu e outros colegas, há uma grande preocupação em preparar os alunos. Nós trabalhamos com os alunos em horas extras, estamos sempre disponíveis. E estou a falar isto porque conheço bem a escola e os colegas e isto é geral. Nós estamos sempre disponíveis, respondemos aos emails, às dúvidas dos alunos, utilizamos o whatsapp (muitas pessoas utilizam). Isto significa que tentamos fazer o melhor que conseguimos. Nós aproveitamos os recursos tecnológicos, os meios que temos da escola e apoiamos muito os alunos mas mesmo muito, muito, muito. Os alunos são aqui muito, muito apoiados. Se depois podemos dizer: Ah, mas este apoio até pode ser excessivo e poderá ser um entrave à autonomia. Eu não o considero e penso que os meus colegas também não o consideram porque nós estamos num meio cultural com famílias até com poucos recursos e também ainda temos famílias até com poucos estudos e é a escola que pode ser o fator distintivo nestes alunos e nós temos bem a consciência disso. Por isso, daí os projetos, daí as saídas, daí os clubes, para dar oportunidade a estes alunos não só de acreditarem neles mas também de ouvirem outras pessoas, porque é a escola que poderá elevar socialmente este grupo e a população deste concelho. Eu moro mesmo no concelho, sei perfeitamente do que estou a falar e sei que, em termos de cultura, é baixo. Aquilo que nós vemos, apesar de ser um meio cultural baixo, é que quando levamos os nossos alunos até mesmo ao estrangeiro e não são alunos escolhidos, até porque em projetos são eles que se inscrevem, de todas as turmas, não é escolher os melhores e estes alunos, de facto, nós aí reconhecemos e se falarem com outras pessoas que têm projetos, reconhecemos que estes alunos, relativamente a outros alunos de outros países que nós consideramos até com um ensino muito bom, mostram sempre que o nosso ensino é de qualidade. Aí não tenho mesmo dúvida alguma do que estou a falar. Comprovado até por outros colegas que cá têm estado e isto tem a ver com o facto de nós também apoiarmos muito os alunos e de também lhes transmitirmos esta ideia de que a escola é importante.</p>
<p><b>J</b></p>	<p>Eu acho que está a correr bem, pelo menos estão a tentar melhorar em termos de sucesso educativo. Há essa vontade, há esse empenho em querer que as coisas corram da melhor forma. Acho que poderia haver um maior diálogo entre a parte/hierarquia superior e os docentes mas também existe a hierarquia, portanto, vai passando e está a correr bem.</p>

**Anexo IV – Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos**

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>2</b>
<b>Identificação dos desafios a superar (Problemas)</b>	<b>3</b>
<b>Definição da Missão</b>	<b>4</b>
<b>Eixo 1 – Reorganização dos espaços letivos e dos processos de ensino / aprendizagem</b>	<b>4</b>
<b>Eixo 2 – Desenvolvimento de uma cultura de agrupamento pautada pela participação ativa e pela comunicação e colaboração entre todos os atores educativos, intrínsecos e extrínsecos à Escola</b>	<b>5</b>
<b>Eixo 3 – Fomento de uma reconfiguração das ações de planeamento conjunto, da articulação entre ciclos e grupos e da interdisciplinaridade</b>	<b>5</b>
<b>Eixo 4 – Conferir sentido à formação do corpo docente e não docente da Escola, adequando-a às necessidades dos mesmos enquanto agentes de mudança</b>	<b>5</b>
<b>Eixo 5 – Avaliação (Revisão das formas de avaliação conferindo-lhes sentido no âmbito da Escola enquanto organização e reformulação dos processos de autoavaliação do agrupamento, orientando estas práticas para o século XXI)</b>	<b>6</b>
<b>Definição das Metas e das Grandes Linhas de orientação da ação</b>	<b>6</b>
<b>Explicitação do Plano Estratégico (estratégias de intervenção) a realizar durante o mandato</b>	<b>8</b>
<b>Apresentação de Propostas para a melhoria dos resultados e da qualidade de ensino</b>	<b>10</b>
1. A identificação dos fatores determinantes do (in)sucesso	11
2. Sustentação da gestão articulada curricular num planeamento estruturante e orientador	11
3. Diferenciação pedagógica e estratégias assentes em metodologias ativas	12
4. O investimento na supervisão pedagógica em sala de aula/atividades	12
5. Generalização da vertente formativa da avaliação	12
6. O desenvolvimento de processo de autoavaliação	13
<b>Notas finais</b>	<b>15</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>16</b>

## Introdução

*É insanidade continuar a fazer as coisas da mesma maneira esperando resultados diferentes. (Einstein, A.)*

Esta afirmação assume-se como uma verdade no que concerne ao sistema educativo, no geral, e à organização escolar, em particular. Se no passado o que se esperava era que os alunos aprendessem a ler, escrever e contar, hoje em dia as necessidades das massas estudantis são muito diferentes, assentando numa lógica de saber, saber fazer e saber ser.

Ao analisar os Decretos-Lei n.º 769 A/76 e n.º 115A/98 verifica-se claramente uma evolução na forma de ver a escola e a sua função social. Ambos seguem uma linha orientadora de tornar a escola uma entidade “verdadeiramente democrática”. No primeiro começam a exigir-se responsabilidades aos membros da comunidade educativa e a encará-la como um parceiro de peso na administração escolar, abrindo-se caminho à visão da escola enquanto organização. No segundo, surgem-nos os conceitos de autonomia e descentralização: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Também a forma de encarar a relação entre docente e aluno sofreu alterações. Na nova visão do processo de ensino/aprendizagem, o aluno deixa de ser encarado como mero receptáculo de informação transmitida pelo professor para passar a agente ativo na construção do seu conhecimento. Assim, surgem novos métodos de ensino baseados nas novas tecnologias de informação e no ensino híbrido, online e offline, suscitando uma aprendizagem enriquecedora, motivante e individualizada, fomentando, ao mesmo tempo, a criatividade, o trabalho colaborativo e a entreajuda. Esta visão fomenta a autonomia na busca do conhecimento, o incremento de metodologias ativas, motivadoras e inclusivas, e, ainda, a intensificação das relações sociais entre a escola e a comunidade educativa.

Óbidos tem sido um meio pioneiro neste contexto de mudança. As Escolas de Óbidos acreditam nos benefícios da mudança, promovendo-a. Este projeto aspira ser um instrumento de auxílio à mudança tão necessária à escola de hoje e, concretamente, às escolas do nosso concelho. O sucesso do mesmo apoia-se numa mobilização coletiva a fim de se proceder a uma prevenção dos problemas, centrando-se numa abordagem proativa de resolução de situações, sendo esta a sua grande força. Centra-se, ainda, na flexibilização curricular e nas dinâmicas locais propiciadas pela mesma, na cooperação entre os atores educativos, consciente de que as suas valências individuais são imprescindíveis ao sucesso coletivo e à criação de uma cultura de escola forte e vincada e na importância da formação, que adequada às necessidades, se torna crucial no sucesso organizacional.

Este projeto surge no momento certo, no local certo. É um projeto orientado para a escola do século XXI, para o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos e tem como objetivo preponderante a valorização crescente da educação no concelho, o aproveitamento das excelentes condições proporcionadas pelo processo da descentralização de competências e consequente Contrato Interadministrativo e o beneficiar das relações com o meio envolvente e das parcerias desenvolvidas,

tendo como objetivo final a promoção da equidade e qualidade do ensino, da inclusão, da criatividade e da autonomia das nossas crianças de hoje, adultos de amanhã.

### **Identificação dos desafios a superar (Problemas)**

Qualquer agrupamento de escolas tem os seus problemas, os seus desafios por superar e as Escolas D'Óbidos não são exceção. Através da análise dos documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano Estratégico Educativo Municipal, encontramos patentes nos mesmos, para além de problemas de carácter geral inerentes a qualquer organização escolar da atualidade, tais como a **preocupação com o insucesso e abandono escolares, com o absentismo e com a indisciplina**, um leque de questões de necessidade premente de intervenção. Assim assiste-se a uma necessidade de intervenção ao nível dos **resultados e da sua estabilização**; ao nível da **planificação e aferição de estratégias e instrumentos de avaliação**; na **interdisciplinaridade e na articulação** entre os ciclos; no desenvolvimento da **utilização adequada das Tecnologias de Informação e Comunicação** ao dispor; e ainda algumas fragilidades ao nível da **organização curricular, pedagógica e organizacional**; para além de estratégias de **incrementação de uma cultura que combata a tendência sentida da oscilação de resultados de ano para ano**, bem como de uma política que incentive a melhoria significativa dos mesmos. Existem ainda alguns pontos mencionados pelos diferentes atores educativos e que carecem de resolução imediata, tais como a **qualidade do serviço de refeições<sup>1</sup>**, a **limitada utilização do computador** em sala de aula, a **falta de recursos humanos para assegurar os Apoios ao Estudo**, a **indisciplina** ou, ainda, no caso dos Pais e Encarregados de Educação, o modo como têm sido **auscultados nas alterações organizacionais decorrentes** e a sua **mobilização no que concerne à vida escolar dos seus educandos**.

Para além disso, como identificado na análise *SWOT* do Projeto Estratégico Educativo Municipal, existem **disparidades no sucesso educativo e nas taxas de retenção nos vários complexos escolares**, **lacunas ao nível da segurança**, **falta de educação cívica, moral e social em alguns alunos**, **limitações ao nível da educação inclusiva**, **fraca utilização dos recursos disponíveis**, tais como **recursos informáticos ou experimentais** e, ainda, a **saída de alunos em final de ciclo para outras escolas de concelhos limítrofes**.

Assim, como referido acima, verificamos a existência de fatores de risco de intervenção imediata que, invariavelmente, se traduzem em lacunas ao nível da articulação e sequencialidade curricular<sup>2</sup>, bem como das estruturas<sup>3</sup>; fragilidades ao nível da organização curricular, pedagógica e organizacional; fraca representatividade da comunidade no processo educativo; cultura organizacional de fraca expressividade, dando origem a uma ausência de cultura de cooperação; e “fuga” de alunos para concelhos limítrofes.

<sup>1</sup> No documento este problema é atribuído apenas à Escola-sede do Agrupamento, no entanto, no ano letivo de 2017/2018, após auscultar vários Pais e Encarregados de Educação, verifica-se que o mesmo alastrou a praticamente todos os “Complexos”, sendo o Complexo do Furadouro a exceção.

<sup>2</sup> Lacunas ao nível da planificação, da comunicação entre anos de escolaridade, grupos e ciclos de ensino.

<sup>3</sup> A.E.C.s, professores, animadores, entre outros.

Posto isto, no capítulo seguinte deste projeto serão identificadas prioridades de ação, e consequentemente, transformadas em estratégias de superação dos desafios identificados.

### **Definição da Missão**

Ao definir um rumo para o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos é indubitável a consideração dos vários recursos humanos disponíveis para o percorrer. Em conjunto, os alunos, os docentes, os funcionários, as famílias, os parceiros, em que se inclui o Município, em suma todos os atores educativos, são, neste momento, uma força de importância extrema na missão do Agrupamento. Deste modo, todos têm as suas incumbências, valências e podem ser um bem precioso na prossecução do objetivo final da escola: os alunos que se mostram indisciplinados e reativos, à espera de aprendizagens com sentido, motivadoras e que os auxiliem na sua vida futura, em busca de serem parte ativa na construção do seu conhecimento, verdadeiros obreiros de saberes; os docentes, tantas vezes menosprezados por políticas educativas adversas, pela miríade de sucessivos decretos e normativos e ainda desgastados por uma subvalorização da profissão, são profissionais que esperam uma oportunidade para fazer o que sabem fazer melhor, acompanhar os seus alunos, prepará-los para a vida e, ao mesmo tempo, valorizar o seu local de trabalho, conferir-lhe um estatuto de excelência; a comunidade educativa, que no nosso concelho se revela atenta, prestável e disponível, com contribuições muito válidas às quais devemos estar atentos; e os Pais e Encarregados de Educação, que são os elementos de ligação com a restante comunidade, são eles que primeiro sabem o que faz falta aos seus filhos, as principais necessidades; as parcerias estratégicas, onde quer as pequenas e médias empresas do nosso concelho, quer o nosso município são uma grande mais-valia a explorar e a dinamizar, sempre no interesse dos nossos cidadãos futuros, as nossas crianças. É esta a convicção em que assenta este projeto, uma Escola nova, uma Escola adaptada à realidade do século XXI, uma Escola dinâmica, atual, inovadora, criativa e em constante interação com a comunidade.

Deste modo, estabelece-se este compromisso em torno de cinco grandes eixos de atuação<sup>4</sup>:

#### **Eixo 1 – Reorganização dos espaços letivos e dos processos de ensino / aprendizagem**

O Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos é constituído por instalações de excelência e projetadas a pensar num processo de ensino dinâmico e centrado no aluno. Este projeto visa o aproveitamento pleno do espaço, reconfigurando-o e reordenando-o de acordo com as necessidades imediatas. É ainda imprescindível reorganizar as práticas letivas e consequentes processos de ensino/aprendizagem, que valorizem o papel do aluno enquanto construtor do seu conhecimento e o do professor enquanto guia e orientador deste processo. Para além disso, é necessária uma adequação das práticas à especificidade de cada turma, no geral, e de cada aluno enquanto indivíduo, tendo sempre em vista a resolução da totalidade dos problemas enumerados. Deste modo, e aproveitando as qualidades arquitetónicas inerentes aos espaços das nossas escolas, pretende-se uma disposição pensada e adequada ao trabalho cooperativo e de pesquisa, que, por conseguinte, constituirá um

<sup>4</sup> Configurados a partir dos grandes documentos orientadores (Projeto Educativo, Plano Estratégico Educativo Municipal) e ainda dos Relatórios de Autoavaliação e Avaliação Externa.

elemento motivacional, preponderante na diminuição da indisciplina em contexto de sala de aula e de escola, através do fomento de uma convivência saudável. Pretende-se, ainda, uma adequação das práticas letivas, que promovam o respeito pela especificidade de cada aluno, respeitando os seus ritmos de trabalho, colmatando as dificuldades inatas a cada indivíduo, tendo em vista o atingir das Aprendizagens Essenciais, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória .

**Eixo 2 – Desenvolvimento de uma cultura de agrupamento pautada pela participação ativa e pela comunicação e colaboração entre todos os atores educativos, intrínsecos e extrínsecos à escola**

Segundo Kissil (1998), para que a organização possa sobreviver e desenvolver-se, para que exista revitalização e inovação, deve alterar-se a cultura organizacional. Nas nossas escolas é necessário, senão imprescindível, uma alteração nos hábitos e rotinas instaladas que se revista de um carácter aglutinador e de coesão, levando a que todos os atores participem e contribuam conscientemente para o rumo a seguir, no sentido da cooperação, da participação ativa e da inclusão.

**Eixo 3 – Fomento de uma reconfiguração das ações de planeamento conjunto, da articulação entre ciclos e grupos e da interdisciplinaridade**

Ao fomentar uma cultura de escola forte e coesa e ao empreender esforços na discussão e debate de ideias, através de mecanismos formais e informais, estar-se-á a potenciar a entreatajuda, a cooperação interpar e todos os mecanismos que auxiliarão no fomento de uma comunicação entre ciclos, resultando no atenuar da falta de sequencialidade entre eles eliminando-se, assim, lacunas ao nível do “trabalho comum de gestão e de articulação curriculares e consequente planificação, com intencionalidades específicas em termos de aprendizagens(...)”<sup>5</sup> Também de salientar o facto de ser necessário e urgente implementar uma cultura de cooperação e entreatajuda entre os técnicos que dinamizam as atividades de enriquecimento curricular e os docentes do 2.º ciclo. Neste sentido, é urgente a implementação de dinâmicas, mecanismos e instrumentos que fomentem a comunicação entre estes atores.

**Eixo 4 – Conferir sentido à formação do corpo docente e não docente da escola, adequando-a às necessidades dos mesmos enquanto agentes de mudança**

Aproveitando parcerias entre o Agrupamento, o Centro de Formação da Região e Universidades, pretende-se apostar numa formação adequada às necessidades do corpo docente e não docente, integrada no contexto em que se pretende inserir a organização. Será imprescindível formação nos campos de intervenção prioritários, tais como a mediação de conflitos, a gestão flexível do currículo, a articulação curricular, a planificação, bem como outras que fomentem o incremento e dinamização de uma cultura de escola, tendo sempre em vista a participação e a inovação.

**Eixo 5 – Avaliação (Revisão das formas de avaliação conferindo-lhes sentido no âmbito da Escola enquanto organização e reformulação dos processos de autoavaliação do agrupamento, orientando estas práticas para o Século XXI)**

<sup>5</sup> Relatório de Avaliação Externa, Agrupamento Josefa de Óbidos, 2014/2015, p. 6.

Quanto a este eixo de ação, a par do incremento da avaliação contínua e formativa dos alunos como instrumento regulador da aprendizagem, ou seja, numa perspetiva de avaliar para aprender melhor e não de aprender para avaliar, pretende-se diversificar o leque de instrumentos utilizados na avaliação, bem como monitorizar o processo de aprendizagem através de instrumentos criados especificamente para o efeito, tais como fichas de avaliação interna comuns de final de ano ou ciclo que se destinem a aferir se as aprendizagens, capacidades e estratégias utilizadas se revelam adequadas. Dentro deste modelo de avaliação, serão definidos indicadores de avaliação dos comportamentos e atitudes dos alunos, de modo a proceder-se a um ajuste de estratégias com vista a alcançar a qualidade do processo educativo. Pretende-se ainda a fundamentação da avaliação sumativa através de indicadores acessíveis a todos, verificando-se não a quantidade das aprendizagens, mas sim a sua qualidade.

Por outro lado, e dentro do conceito de Flexibilização Curricular, é importante capacitar os alunos para a procura do seu conhecimento, seleção da informação pertinente e aprofundamento dos seus conhecimentos, sendo a avaliação centrada em todo o processo e não só no produto do mesmo.

Por último, e dentro do sistema de autoavaliação do agrupamento, pretende-se implementar um sistema de avaliação, com base no modelo CAF ou outro que se revele pertinente, adequando-se o Agrupamento à cultura emergente de avaliação, tal como previsto no Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho.

#### **Definição das Metas e das Grandes Linhas de orientação da ação**

Tendo em conta a definição das metas e linhas de ação para este projeto, é indubitável o facto de se revestir de um carácter colaborativo, inclusivo e de consenso, promovendo, por isso, uma abertura a todos os intervenientes. Pretende ser um instrumento apoiado nas seguintes metas:

1. O sucesso da totalidade dos alunos, tendo em conta a sua diversidade;
2. Garantir a maior assiduidade possível;
3. Prevenir o abandono escolar de forma eficaz;
4. Criar uma cultura de escola eficaz e coesa entre todos os atores educativos.

A fim de garantir o cumprimento destas quatro metas, essenciais para o sucesso de qualquer organização escolar, este projeto busca a sua influência em linhas de orientação da ação centradas na metodologia de projeto, na aprendizagem cooperativa, numa visão holística do ser humano, na construção do conhecimento plena de sentido, nos princípios democráticos, solidários e inclusivos, na teoria das inteligências múltiplas<sup>6</sup>, na inovação e na criatividade e na importância do desenvolvimento da inteligência emocional, a par do desenvolvimento académico.

Como tal, espera-se implementar uma nova construção social da aprendizagem, utilizando como base de trabalho alguns dos projetos que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Agrupamento nas suas parcerias e protocolos. Isto porque partindo do que tem vindo a ser feito, se podem incrementar novas

---

<sup>6</sup> A teoria das **Inteligências múltiplas** foi estudada pelo psicólogo Howard Gardner que defende que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências e não apenas um tipo, como definido anteriormente.

formas de aprender e de ensinar, tendo como enfoque a autoconstrução de conhecimento pelo aluno, a valorização das conquistas pessoais, as interações durante o processo, entre outros aspetos. Para além disso, pretende-se fomentar uma abertura da escola à comunidade, sendo que a mesma é premissa essencial para o sucesso. No fundo, as grandes linhas de orientação da ação deste projeto assentam em fundamentos legais normalmente descurados pela instituição escolar:

- Concretizar o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade<sup>7</sup>.
- Promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho<sup>8</sup>.
- Promover a formação de cidadãos munidos de espírito crítico e criativo, capazes de intervirem e de se empenharem na transformação progressiva do meio em que se inserem<sup>9</sup>.
- Assegurar o direito à diferença, respeitando a personalidade e os projetos individuais dos alunos, valorizando ainda os diferentes saberes e cultura<sup>10</sup>.
- Proporcionar uma adaptação concreta à realidade, um elevado sentido participativo da população, uma correta inserção do meio comunitário e níveis de decisão eficientes, através de uma maior abertura à participação dos atores educativos externos<sup>11</sup>.
- Assegurar uma formação plena de sentido, adequada aos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em consonância com a consciência social<sup>12</sup>.
- Promover a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária<sup>13</sup>.
- Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos<sup>14</sup>.
- Fazer prevalecer uma administração e gestão assente em critérios de natureza pedagógica e científica em detrimento de critérios de natureza administrativa<sup>15</sup>.
- Implementar uma diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular que permita a organização das aprendizagens de acordo com as necessidades dos alunos<sup>16</sup>.
- Orientar o processo de ensino por metas curriculares, organizando e facilitando o mesmo de forma a facilitar a delimitação de melhores estratégias de ensino<sup>17</sup>.

<sup>7</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 1.º, ponto 2.

<sup>8</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 2.º, ponto 4.

<sup>9</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 2.º, ponto 5.

<sup>10</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 3.º, d).

<sup>11</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 3.º, g).

<sup>12</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 7.º, a).

<sup>13</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 7.º, i).

<sup>14</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 7.º, o).

<sup>15</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 45.º, ponto 3.

<sup>16</sup> Despacho normativo n.º50/2005, de 20 de outubro.

<sup>17</sup> Despacho normativo n.º5306/2012, de 18 de abril.

- Desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, a fim de concretizar as políticas estratégicas que melhor promovam o sucesso escolar dos alunos e os objetivos educacionais fundamentais.

Em suma, pretende-se com estas metas e através do cumprimento das linhas de orientação acima, situar a escola no centro do território educativo do concelho orientando o processo educativo para o incremento de melhores condições de aprendizagem dos alunos, respeitando a diferença, o pluralismo cultural e a realização plena dos cidadãos de amanhã. Conta-se com uma forte participação de toda a comunidade a fim de revitalizar a educação em Óbidos, elevando-a ao patamar da excelência através de processos aliados à inovação e à criatividade.

### Explicitação do Plano Estratégico a realizar durante o mandato

Aquando da explicitação do Plano Estratégico urge salientar que a sua implementação será um processo gradual, contínuo e partilhado por todos os atores educativos. Desta forma, este assume-se como um instrumento orientador não sujeito a barreiras temporais, e não como uma calendarização rígida e formada por partes estanques e definidas temporalmente.

Eixos	Objetivos	Atividades/Ações	Monitorização/Indicadores
2	- Auscultar os atores educativos: docentes, alunos, Associações de pais; autarquia; etc.	- Reuniões, assembleias, entrevistas, questionários, entre outras ações necessárias.	- Ideias relevantes para a construção do projeto (atas e registos).
4	- Auscultar os atores educativos internos acerca das necessidades de formação.	- Parcerias a fim de desenvolver ações de formação docente e não docente acreditadas nas áreas salientadas.	- Aplicar uma avaliação de satisfação e reconhecimento do interesse das ações de formação. - Impacto na dinâmica escolar.
4	- Fornecer formação nas metodologias inerentes ao projeto.	- Parceria com o Centro de Formação docente para desenvolver ações de formação docente acreditadas nas áreas de interesse. - Desenvolver formações para os funcionários nas áreas evidenciadas. - Reuniões e palestras para atores externos acerca do projeto.	- Aplicar uma avaliação de satisfação e reconhecimento do interesse das ações de formação. - Impacto das ações na dinâmica escolar.
2, 3,5	- Desenvolver o trabalho colaborativo entre docentes.	- Atribuição de tempo semanal para reflexões, planificações, avaliações, círculos de estudos, construção de materiais.	- Comparação entre os registos das reflexões e a sua aplicação prática no impacto na aprendizagem.
1, 2	- Implementar comissões de trabalho de docentes e de alunos.	- Delegação de tarefas para a planificação, implementação, desenvolvimento e avaliação do projeto.	- Impacto nos resultados (atas e registos).
1,2,3,4, 5	- Reformular os documentos estratégicos do agrupamento.	- Colaboração de comissões de trabalho, conselhos e departamentos.	- Aprovação do Conselho Geral. - Impacto nas dinâmicas escolares.
1,2	- Incentivar o embelezamento dos espaços físicos, tendo em conta o respeito e a adequação à arquitetura.	- Atribuição de espaços a turmas para que com os Diretores de turma ou Professores apresentem um plano de melhoramento do espaço e posteriormente o executem.	- Impacto das alterações no desempenho e atitudes dos alunos. (Questionários de satisfação)
1,2	- Desenvolver uma cultura organizacional e um	- Desenvolver atividades inter pares e que envolvam todo o	- Impacto das alterações no desempenho e atitudes dos alunos

	sentimento de pertença.	agrupamento. - Participação de toda a comunidade na construção de símbolos e emblemas da escola.	e docentes. (Questionários de satisfação)
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a aprendizagem cooperativa a par do trabalho autónomo e responsável.</li> <li>- Promover a inclusão de todos em geral e das minorias étnicas e culturais e dos alunos com N.E.E. em particular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas expositivas passam a ser exceção.</li> <li>- Flexibilização curricular respeitando-se ritmos de trabalho, mas cumprindo-se programas e orientações curriculares.</li> <li>- Diferenciação pedagógica centrada no aluno e nas práticas.</li> <li>- Coadjuvação na sala de aula, por docentes ou técnicos.</li> <li>- Formação de grupos heterogéneos temporários para algumas disciplinas e/ou projetos.</li> <li>- <i>Implementação progressiva das medidas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos resultados da avaliação interna.</li> <li>- Comparação com resultados anteriores.</li> <li>- Análise dos resultados de avaliação externa.</li> <li>- Comparação com resultados anteriores.</li> <li>- Comparação de dados internos e externos de sucesso.</li> <li>- Análise dos Índices de motivação e produtividade.</li> <li>- Análise das alterações das atitudes dos alunos através de registos dos docentes e da implementação de questionários.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a sociocracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de assembleias gerais (com todos os atores educativos).</li> <li>- Tomada conjunta de decisões sobre regras, direitos e deveres, projetos, atividades, documentos, resolução de problemas e conflitos.</li> <li>- Dinamização das estruturas intermédias na mobilização dos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propostas consensuais (percentagem).</li> <li>- Impacto na implementação do projeto.</li> <li>- Impacto na vida da escola (atas).</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a avaliação formativa dos processos de forma preponderante, contínua e sistemática. A avaliação quantitativa utilizada quando estritamente necessário.</li> <li>- Promover a auto e heteroavaliação.</li> <li>- Implementar o sistema de avaliação (modelo CAF ou outro) no agrupamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação dos instrumentos de avaliação e utilização dos mesmos como elementos de aprendizagem: Portefólios, registos, entrevistas, debates, apresentação oral de trabalhos, trabalhos de pesquisa, testes, trabalho de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Níveis de aprendizagens significativas no processo de aprendizagem.</li> <li>- Comparação com resultados anteriores.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a articulação entre as diversas estruturas do Agrupamento, nomeadamente entre ciclos, departamentos e grupos disciplinares e escolas distantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades conjuntas.</li> <li>- Reuniões conjuntas.</li> <li>- Dinamização da comunicação: emails, circulares internas, etc.</li> <li>- Técnicos e docentes - elementos de ligação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorias observáveis na celeridade e quantidade de informação divulgada.</li> <li>- Impacto na dinâmica do Agrupamento.</li> </ul>
1,2,3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover atividades culturais, artísticas, ecológicas e desportivas (parceiros estratégicos do Agrupamento).</li> <li>- Promover atividades de sensibilização para problemas inerentes à adolescência, tais como consumos ilícitos, sexualidade, perigos na net, <i>bullying</i>, etc. (parceiros estratégicos do Agrupamento).</li> <li>- Promover o voluntariado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de projetos pelos alunos, tendo por base o projeto educativo e contemplando os temas objetivados.</li> <li>- Rentabilização das parcerias estabelecidas e implementação de novas: GNR, NIMO, Pais e Encarregados de Educação; Centro de Saúde; Comunidade, etc.</li> <li>- Rentabilização do Projeto MIPSE.</li> <li>- Trabalho transversal e colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação dos Projetos.</li> <li>- Impacto na motivação dos alunos.</li> <li>- Impacto na avaliação das disciplinas envolvidas.</li> </ul>

	(parceiros estratégicos do Agrupamento).		
1,2,3,4,5	- Promover uma escola de sucesso alicerçada na qualidade e equidade.	- Envolvimento efetivo de toda a comunidade. - Responsabilização conjunta do sucesso.	- Comparação de dados com anos letivos anteriores; - Abandono para outros concelhos, assiduidade, implementação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias <sup>18</sup> ; comparação das taxas de sucesso dos alunos e do número de retenções; níveis de satisfação/motivação; desempenho académico e social por ano letivo; acompanhamento efetivo dos alunos após o seu percurso no nosso Agrupamento.
<p>A estes objetivos, atividades e indicadores anexas-se-ão os que irão conferir significado a outras questões pedagógicas tal como a constituição de turmas ou grupos (no caso do projeto MIPSE), ofertas formativas, cursos, clubes, etc., bem como à gestão administrativa e financeira do Agrupamento.</p> <p>A opção da não inclusão da programação cronológica do projeto prende-se com o caráter dinâmico e mutável do mesmo, assim como o seu ritmo que será delimitado pelos grupos de trabalho.</p> <p>Quanto aos recursos necessários à implementação deste projeto, parte-se do princípio que a nível humano e material, estarão disponíveis no Agrupamento, nos parceiros estratégicos e na comunidade.</p>			

#### **Apresentação de Propostas para a melhoria dos resultados e da qualidade de ensino**

Através da análise dos últimos Relatórios da Avaliação Externa referentes ao Agrupamento, neste caso, de 2009 e do ano letivo de 2014/2015, verifica-se ainda que, apesar dos “pontos fracos” patentes no Relatório datado de 2009, terem sido, na sua quase totalidade, intervencionados e solucionados, existem três que ainda subsistem:

- a fraca rentabilização do ensino experimental, que em 2014/2015 havia alastrado a todo o ensino básico. Neste momento estão a ser desenvolvidos esforços no seu desenvolvimento;
- o deficitário desenvolvimento das práticas de autoavaliação, não estando definida uma estratégia para a sua implementação, como se pode ler “Embora existam fontes de informação parcelares, com cariz autoavaliativo, e que têm tido reflexos em algumas tomadas de decisão, não se evidencia uma sistematização nem uma análise integradora das mesmas.”<sup>19</sup>; e
- a escassa representatividade da Comunidade Educativa no Grupo de autoavaliação.

Quanto a estes, se no primeiro a solução passará pela inventariação dos instrumentos necessários à realização do ensino experimental, pela substituição e apetrechamento das salas com *Kits* renovados e pela instauração de um sistema de parceria pedagógica, aquando dessa necessidade, suportado pela criação de uma bolsa horária de docentes e pela promoção do ensino experimental através da dinamização do “Clube de Ciências” e do aproveitamento das parcerias e protocolos existentes; no segundo e terceiro, a solução passará, pela instauração de um Modelo de autoavaliação no Agrupamento tal como o Modelo CAF<sup>20</sup>, que para além da identificação das áreas fortes e fracas da organização, pretende introduzir uma cultura de excelência e os Princípios de Gestão da Qualidade, melhorando os processos existentes, orientando o processo de gestão da instituição de ensino para o

<sup>18</sup> De acordo com a Lei 51/2012, de 5 de setembro - Estatuto do aluno e ética escolar.

<sup>19</sup> In Relatório de Avaliação Externa, 2014/2015.

<sup>20</sup>A Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework ou CAF) é um modelo de autoavaliação através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho.

aluno, melhorando o desempenho/resultados, promovendo o reconhecimento da organização de ensino, e ainda, fomentando a realização de um processo de autoavaliação agregador, através da avaliação integrada dos indicadores relativos ao modelo CAF, Referencial da Avaliação Externa e EQAVET<sup>21</sup>, possibilitando uma economia de recursos e de tempo, bem como uma visão de conjunto sobre os vários processos avaliativos.

De uma forma global o supracitado relatório faz referência a seis áreas de melhoria prementes:

**1. A Identificação dos fatores determinantes do (in)sucesso inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, consubstanciada na monitorização sistemática das estratégias implementadas, em ordem à melhoria das aprendizagens e dos resultados académicos.**

A fim de se intervencionar esta área e, conseqüentemente, proceder-se a uma melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, este projeto assume o compromisso de organizar iniciativas de formação e de reflexão sobre a prática letiva, com o reforço das equipas de trabalho; criar práticas formais e informais sistemáticas de planeamento conjunto do trabalho a desenvolver e de supervisão e/ou coadjuvação da prática letiva em contexto de sala aula; fomentar a interdisciplinaridade, de forma articulada, com real impacto nas aprendizagens dos alunos.

Estas grandes ações serão levadas a cabo através da dinamização das estruturas de gestão Intermédia e dos docentes dos diversos grupos disciplinares.

**2. A sustentação da gestão articulada do currículo num planeamento estruturante e orientador, aspirando sistematizar práticas que garantam a sequencialidade das aprendizagens.**

A fim de estruturar adequadamente a gestão do Currículo e de sistematizar práticas que garantam a sequencialidade das aprendizagens, levar-se-ão a cabo ao longo da implementação do projeto ações concertadas que passarão por: realização de reuniões para promover um melhor conhecimento específico dos alunos, partilhando informações sobre as turmas, diagnosticar problemáticas, perspetivando o desenvolvimento dos alunos e facilitando a sua integração no ciclo seguinte, envolvendo os docentes de educação especial; formação de grupos de trabalho com docentes de vários ciclos de ensino para articulação curricular; realização de reuniões entre os diversos ciclos nas diversas disciplinas para acompanhamento da articulação curricular em curso; elaboração ou atualização de planificações articuladas verticais e horizontais (inter e intra disciplinares); divulgação de critérios de avaliação estabelecidos nos diferentes ciclos do Agrupamento em reuniões dos Grupos disciplinares; articulação das visitas de estudo entre os vários departamentos, no âmbito do PAA<sup>22</sup>; realização de atividades colaborativas entre alunos de diferentes ciclos através do acompanhamento voluntário de alunos mais novos por alunos mais velhos em sala de aula ou outro; seleção dos futuros manuais escolares de acordo com o projeto de articulação curricular; e realização de um trabalho de articulação/partilha entre docentes do Conselho de Turma/Conselho de Docentes a nível de conteúdos.

<sup>21</sup> European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQAVET. - [www.anqep.gov.pt](http://www.anqep.gov.pt)

<sup>22</sup> Plano Anual de Atividades

**3. O reforço da diferenciação pedagógica em sala de aula e o desenvolvimento de estratégias estruturadas em metodologias ativas, visando um maior envolvimento dos alunos na construção do seu próprio saber.**

O nosso Agrupamento de Escolas revela-se imbuído de um potencial enorme no desenvolvimento de uma metodologia ativa e a construção do saber pelo aluno, passando pela configuração e dimensão das nossas salas de aulas, pelos recursos disponíveis, até ao facto de se revelar rodeado de parceiros estratégicos com competência neste âmbito, como é o caso do Parque Tecnológico e de Universidades. Mas para além disso, a fim de instituir uma pedagogia ativa que confira sentido às aprendizagens dos alunos, irão ser levadas a cabo várias atividades que passarão: pela formação dos docentes na utilização correta das tecnologias, que os afastem da visão das mesmas enquanto “reprodutoras do manual escolar” e os aproximem das metodologias ativas do processo educativo; pela reorganização das salas de aula e da própria metodologia de aula, tendo em vista a sua adequação a este conceito; pela implementação de projetos de trabalho em aula, envolvendo uma perspectiva interdisciplinar; e pela dinamização e estímulo das equipas pedagógicas, que, com o seu carácter colaborativo, se pretende que exerçam um efeito de contágio às práticas letivas.

**4. O investimento na supervisão pedagógica em sala de aula/atividades, enquanto estratégia de melhoria orientada para a rendibilização dos saberes profissionais e para a qualidade das aprendizagens.**

No que concerne a este aspeto, serão implementadas ações de supervisão pedagógica em sala de aula pelos órgãos de gestão intermédia do Agrupamento ou por representantes seleccionados pelos mesmos ou, ainda, através da coadjuvação em sala de aula, conferindo desta forma um carácter mais “familiar” e informal que afastará uma certa rejeição que alguns docentes possam manifestar por esta medida. De salientar, que será necessário mobilizar o Agrupamento para o exercício da supervisão pedagógica através de formações criadas para esse efeito e que permitam, mais uma vez, desmistificar este tipo de medida.

Para além disso, os instrumentos a utilizar serão uniformizados e os resultados aferidos servirão apenas como objetos de reflexão e partilha em reuniões levadas a cabo para o efeito a fim de colmatar entre pares as lacunas verificadas e enaltecer os aspetos mais positivos aferidos. Desta forma, pretende-se também instaurar o trabalho colaborativo e fomentar a partilha de experiências e saberes, numa ótica de *benchlearning*<sup>23</sup> social.

**5. A generalização da vertente formativa da avaliação, reguladora do processo de ensino/aprendizagem, e da elaboração das matrizes, com vista a calibrar os instrumentos de avaliação e a garantir a respetiva fiabilidade.**

Quanto a este ponto, e como já referido acima, este projeto pretende desenvolver os processos de avaliação formativa nos alunos como instrumento regulador da aprendizagem, ou seja, não aprender

<sup>23</sup> O *benchlearning* é uma variante do *benchmarking*. Suportado por quatro pilares (eficiência, aprendizagem em equipa, bons exemplos, e participação alargada), o objectivo do *benchlearning* é encorajar uma atitude de aprendizagem contínua a partir de bons exemplos. Neste caso adapta-se o termo ao nível social em detrimento do empresarial.

para ser avaliado, mas sim avaliar para aprender melhor. Pretende instaurar-se um sistema de avaliação formativa centrado em diversos instrumentos e nos processos, e não apenas nas fichas de avaliação. Exemplos disso são as questões de aula, os trabalhos individuais e de grupo, os trabalhos de projeto, entre outros. Também se pretende criar instrumentos que permitam uma observação e avaliação criteriosa e isenta desta vertente da avaliação.

**6. O desenvolvimento de processo de autoavaliação agregador que comprometa a comunidade educativa e que conduza à implementação dos planos de melhoria e de mecanismos explícitos de monitorização sistemática dos processos encetados, permitindo, sustentar, de forma consequente as tomadas de decisão.**

Como já referi acima, um dos grandes pilares de execução deste projeto é a implementação de um modelo de autoavaliação que permita uma monitorização dos pontos fortes e áreas de melhoria do Agrupamento e que, para além disso, nos permita aprender com a experiência e impulsionar-nos num processo de melhoria contínua. Como tal, será necessária a criação de uma equipa de autoavaliação consistente, isenta e participada por todos os agentes educativos. Através da criação desta equipa e da sua constituição, será envolvida toda a comunidade educativa, sendo convidada a participar em todo o processo. Para além disso, a utilização do modelo referido acima (CAF) ou outro similar permitirá uma melhoria cíclica e constante e uma supervisão sistemática dos processos, permitindo-nos acima de tudo aprender com outras organizações e evitar certos erros.

O modelo CAF como se pode ler no prefácio da edição portuguesa do Manual de implementação da estrutura Comum de Avaliação é um

poderoso instrumento de melhoria das organizações educativas e de formação. Não se trata de um mero modelo de autoavaliação, mas de um instrumento de indução de uma nova abordagem ao trabalho na organização. Uma abordagem que parte de um profundo pensamento estratégico sobre a missão e visão da escola - o seu projeto educativo e curricular -, sobre o modo como organizamos e gerimos os recursos para prossecução desses fins, e que termina com um acompanhamento cuidadoso dos resultados. Em bom rigor não termina. Esta é a característica fundamental da viagem da qualidade proporcionada pela CAF: o acompanhamento dos resultados não é o fim, mas tão só o princípio de um novo ciclo de melhoria. A reflexão sobre os resultados, e a sua ligação com os meios, leva a alterar as práticas com vista a obter resultados (ainda) melhores.<sup>24</sup>

As vantagens na sua utilização iniciam-se com a nova abordagem utilizada por este instrumento, partindo da missão e da visão da escola, aspetos intrínsecos à mesma e, por isso, únicos. Parte dos Projetos da organização analisa o modo como se organiza e gere os recursos para a prossecução dos fins neles consagrados e aplica uma análise cuidada dos resultados. E é após essa análise que se parte para uma das particularidades mais importantes da CAF, o início de um novo ciclo de melhoria, baseado nas conclusões alcançadas como meio de potenciar o sucesso.

Para além destas, como minha preocupação enquanto munícipe, Encarregado de Educação e docente e em consonância com os representantes do pessoal não docente e Pais e Encarregados de Educação, que apontam o fator indisciplina como um dos problemas emergentes no Agrupamento, urge uma necessidade de referir estratégias para o seu atulhamento e futura erradicação:

<sup>24</sup> [https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF\\_2013\\_atualizada\\_29%20set.pdf](https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_2013_atualizada_29%20set.pdf)

- Investimento numa desburocratização da implementação das medidas legais aplicadas à indisciplina, que torne o processo mais célere, transparente e eficaz, fornecendo, deste modo, à comunidade docente um mecanismo eficaz de combate à indisciplina e que auxilie na atenuação da mesma;
- Investimento em medidas proativas de combate à indisciplina, tais como a criação do código de conduta ou a dinamização do Gabinete de Combate à indisciplina com ações de formação e atividades a fim de sensibilizar os alunos para o problema;
- fomento da formação dos professores no âmbito da mediação de conflitos, tão necessária na visão social atual e no conseqüente novo paradigma do processo de Ensino/aprendizagem, indo de encontro às opiniões de Campos (2002), Alarcão & Tavares (2003), Estrela (2002) ou Ziche (1993) e Nóvoa (2002), nomeadas por Palma (2011, p. 95);
- desvalorização dos comportamentos e ações marginais dos docentes e uma preocupação no combater à indisciplina de forma concertada e planificada, através do estabelecimento de objetivos claros e definidos para a prossecução da erradicação do fenómeno;
- promoção da interação entre os atores externos e internos (...) na dinamização de uma cultura de responsabilização e de proatividade no combate à indisciplina, como defendido por Amado (2001). (Santos; 2018)

### Notas finais

Desde que me conheço que pertenço a Óbidos, tendo vivido toda a minha vida no Concelho, os meus filhos são alunos do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos e como Encarregado de Educação acredito no sucesso do mesmo, como tal, este projeto reveste-se de um caráter de missão não só profissional, mas também pessoal.

As Escolas D'Óbidos são detentoras de um potencial incrível para exercerem uma educação de qualidade. Temos edifícios, temos as tecnologias para um ensino centrado no aluno, temos um capital humano inestimável, temos parcerias com empresas, entidades, pessoas, temos ainda uma comunidade que anseia por ser parte integrante do processo educativo das nossas crianças. E mais importante ainda, temos um Município que apoia a educação, que centra a sua ação em torno da cultura e que promove a criatividade e a inovação no ensino. No entanto, Óbidos ainda não se distingue das outras escolas, continuamos a ser mais uma escola entre tantas outras, apesar dos esforços empreendidos. As Escolas de Óbidos precisam de mudança. Temos tudo, mas falta-nos "sangue novo", novas ideias vindas de alguém que conheça a realidade do concelho, que conheça as pessoas e as famílias e com quem estas se identifiquem.

Este projeto surge na sequência da tomada de consciência de que podemos fazer melhor. Toda esta árdua caminhada culminará na elevação das Escolas D'Óbidos a um patamar onde merecem estar, o patamar da excelência. Mas, juntos, daqui a quatro anos, conseguiremos que as Escolas D'Óbidos sejam "uma das maravilhas educacionais" de Portugal, pelo seu mérito no campo de uma educação centrada no aluno, na criatividade e na equidade, através de um processo educacional com o foco na qualidade e equidade.

A nossa missão será exercer a mudança, promover o fortalecimento de uma cultura de escola e exercer uma liderança de próxima geração, cultivando qualidades de liderança no conjunto do sistema, e não, suportar uma liderança apoiada no carisma de um só líder.

### Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na aula*. Coleção Perspectivas Actuais. 1.<sup>a</sup> Edição. Edições Asa. Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.<sup>a</sup> edição. MC Graw- Hill. Lisboa.
- Direção Geral do Emprego e da Administração Pública (n.d.). *Estrutura Comum de Avaliação – Common Assessment Framework*. [Website]. Retirado de: <https://www.caf.dgaep.gov.pt>
- Kissil, M. (1998). *Gestão da Mudança Organizacional*. 1.<sup>a</sup> edição. São Paulo Editora. Brasil.
- Palma, C. (2011). *A Formação de Professores na e a Prevenção da indisciplina*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.  
Retirado de:  
[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1702/Disserta%C3%A7%C3%A3o Cristina%20Palma.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1702/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Cristina%20Palma.pdf?sequence=1)
- Santos, J. (2018). *O Agrupamento de Escolas e a Indisciplina: Consequências das Medidas Adotadas*. Dissertação de Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar. Instituto de Estudos Superiores de Fafe. Fafe.
- Santos, J. F. & Pascoinho, J. C. (2018). *Prevenção da Indisciplina num Agrupamento de Escolas Português – A Visão das Lideranças e dos Alunos*. *Educação e Pesquisa*. Submetido para publicação.

### Bibliografia Específica Consultada

- Relatório de Avaliação Externa, Agrupamento Escolas Josefa de Óbidos, 2009.
- Relatório da Avaliação Interna do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, 2015.
- Relatório da Avaliação Externa, Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, 2014/2015.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, 2016/2020.
- Plano Estratégico Educativo Municipal de Óbidos, 2016/2020.
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, (n.d.)
- Alves, J. (2016). Ousar ser autor nos tempos de crise. *Cadernos de trans\_ formação*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. Porto.
- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A Voz dos Alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol. 16, p.81-113.  
Retirado de: [http://escolasdobidos.com/download/documentos/artigo\\_MIPSE.pdf](http://escolasdobidos.com/download/documentos/artigo_MIPSE.pdf)

### Legislação Consultada

- Lei 51/2012, de 5 de setembro; Decreto-lei 769-A/76, de 23 de outubro;
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro;
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio;
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho;
- Despacho normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro;
- Despacho normativo n.º 5306/2012, de 18 de abril.

Óbidos, 21 de setembro de 2018