

UNIVERSIDADE ABERTA



**LÓGICAS DE AÇÃO DA LIDERANÇA PARA A MELHORIA
DA APRENDIZAGEM. ESTUDO DE CASO.**

Ana Maria Sucena de Oliveira Morais Rachinhas Simões

Doutoramento em Educação na área de especialização em Liderança Educacional

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**LÓGICAS DE AÇÃO DA LIDERANÇA PARA A MELHORIA
DA APRENDIZAGEM. ESTUDO DE CASO.**

Ana Maria Sucena de Oliveira Morais Rachinhas Simões

Doutoramento em Educação na área de especialização Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora Cláudia Neves

2018

Resumo

Em Portugal, as recentes tendências das políticas educativas apontam para uma alteração nos modos de regulação da educação, no sentido de uma maior autonomia e mudanças nas estruturas de poder das escolas, que se caracterizam pela criação de um órgão unipessoal de gestão e de liderança, com uma responsabilidade cada vez maior na melhoria dos processos e dos resultados escolares.

A reflexão sobre estas alterações e as suas implicações ao nível da ação do diretor da escola para melhoria da aprendizagem na escola constituiu o eixo norteador deste projeto de investigação. Neste trabalho pretendemos conhecer e identificar as lógicas de ação da liderança de um diretor de agrupamento de escolas para a aprendizagem, na perspetiva do próprio e dos docentes. Para analisar as práticas de liderança do diretor na implementação do plano plurianual de melhoria recorreremos ao estudo de caso de um agrupamento de escolas inserido num território educativo de intervenção prioritária. A investigação que empreendemos é um estudo de natureza qualitativa de cariz descritivo e interpretativo, que integra instrumentos de natureza quantitativa na forma de um questionário aplicado aos professores. Ao longo do estudo foi possível constatar que a liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem exprimiu várias lógicas de ação e revelou-se contingente às situações na implementação do plano plurianual de melhoria: ora assumindo liderança de fidelidade à normatividade externa e prestação de contas, ora pendor democratizante ao aceitar a tomada de decisão do conselho pedagógico para não se realizar testes padronizados para a monitorização dos resultados escolares, nem valorizar uma supervisão clínica da ação docente, para o desenvolvimento profissional. A balcanização intradepartamental e o isolamento profissional foram apontados como constrangimentos organizacionais para a melhoria da aprendizagem.

Palavras chave: lógicas de ação; políticas educativas; liderança para a aprendizagem; melhoria da aprendizagem; plano plurianual de melhoria.

Abstract

In Portugal, the recent trends in educational policies point to a change in the ways of regulating education towards a greater autonomy and changes in the power structures of schools, which are characterized by the creation of a single management and leadership body, with an increasing responsibility for improving school processes and outcomes. The reflection on these changes and their implications on the level of the school principal's action to improve the learning process in the school was the guiding axis of this research project. In this thesis, we intend to find and identify the logics of leadership action for the learning process of a school cluster's principal, from his perspective and the teachers. Furthermore, we seek to analyze the leadership practices of the principal regarding the implementation of the multiannual improvement plan, resorting to the case study of a school cluster inserted in an educational territory of priority intervention. The research we undertake is a qualitative study of a descriptive and interpretative nature, which integrates quantitative instruments in the form of a questionnaire applied to teachers. Throughout the study it was possible to verify that the principal's leadership applied towards the improvement of the learning process expressed several logics of action and was contingent to the situations surrounding the implementation of the multiannual plan of improvement: on one hand, assuming a leadership of fidelity to the external normativity and accountability, or, on the other hand, a democratizing tendency in accepting the decision of the pedagogical council to avoid carrying out standardized tests for the monitoring of the school results, nor to value a clinical supervision of the teaching body's action concerning the professional development. Intradepartmental balkanization and professional isolation were identified as organizational constraints for the improvement of the learning process.

Keywords: logics of action; educational policies; leadership for the learning process; improvement of the learning process; multiannual improvement plan.

Dedicatória

Dedico aos meus filhos, Catarina, João e Margarida
para que nunca deixem de trilhar
caminhos de aprendizagem

Agradecimentos

O presente trabalho constitui o corolário de um trajeto de investigação ao longo de cinco anos com a participação de vários intervenientes aos quais quero prestar o meu reconhecimento pessoal:

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Neves, o muito obrigado pela preocupação em acompanhar o desenvolvimento da tese, pela disponibilidade e contributos com que sempre me estimulou, criando as condições possíveis para a concretização deste projeto;

Aos professores do *Agrupamento de Escolas das Flores* pelas respostas às entrevistas e questionários realizados. Ao diretor, principal protagonista deste estudo empírico, pela confiança e colaboração na informação cedida.

À Universidade Aberta, por na sua oferta curricular contemplar o 3º ciclo de estudos em modelo e-learning, demonstrativo da sua visão de futuro e missão integradora, para os que pretendem prosseguir os seus estudos conciliando todas as vertentes dos respetivos projetos de vida.

À minha família pelo incentivo permanente na construção do meu percurso profissional.

Índice	
Resumo	III
Abstract.....	V
Dedicatória.....	VII
Agradecimentos	IX
Índice de Quadros	XIV
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Gráficos.....	XV
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XVI
Introdução	1
O problema	3
Pertinência do tema.....	8
Modelo do estudo.....	9
Estrutura da apresentação do trabalho	12
Parte I:.....	
Enquadramento teórico-concetual	
Capítulo I. A regulação da educação: da escala internacional à escala local	14
I.1.1.A regulação da educação e o papel do estado	14
I.1.2. Da autonomia decretada ao discurso da qualidade.....	18
I.1.3. Os indicadores da qualidade da educação e a avaliação externa.....	27
I.1.4. Os resultados das escolas na perspetiva da avaliação externa.....	33
I.1.5. A regulação interna da escola e as lógicas de ação	34
Capítulo II. Movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola: das escolas eficazes à melhoria eficaz da escola	41
II.1. O movimento das escolas eficazes.....	42
II.2.O movimento da melhoria da escola (school improvement)	46
II.3. A melhoria eficaz da escola	48
II.4. Programas de intervenção para prevenção do abandono, absentismo e insucesso escolar	51
II. 4.1. Ao nível dos territórios educativos prioritários	51
II.4.2. Ao nível do estabelecimento de ensino e da sala de aula	55
Capítulo III. Teorias Organizacionais e Liderança nas Organizações Escolares	60
III.1.Teorias organizacionais e perspetivas de análise organizacional	60

III.1.1. Racionalidade burocrática.....	61
III. 1.2. Racionalidade institucional.....	62
III. 1.3. A escola como sistema debilmente articulado.....	64
III. 2.1. Liderança e gestão: breve explicitação dos conceitos	68
III. 2.2. Modelos de liderança	70
III. 2.2.1. Liderança instrucional ou educacional	71
III. 2.2.2. Liderança transformacional	72
III. 2.2.3. Liderança partilhada	72
III.2.2.4. A liderança para a aprendizagem	74
III. 2.3. Os pilares da liderança, o projeto de intervenção e a carta de missão do diretor .	78
III. 2.3.1. Os pilares da liderança.....	78
III. 2.3.1. O projeto de intervenção e a carta de missão	80
III. 3. A liderança unipessoal e a melhoria da aprendizagem.....	83
III. 4. Liderança e melhoria dos resultados.....	90
Parte II Estudo empírico	
Capítulo IV. Metodologia de Investigação	98
IV. 1. Os métodos e as opções metodológicas.....	98
IV. 2. Estudo de caso descritivo	100
IV. 3. Contexto organizacional do estudo.....	102
IV. 3.2. População/ Participantes do estudo	105
IV. 4. Instrumentos de recolha de dados.....	105
IV. 4.1. A pesquisa documental.....	106
IV. 4.2. A aplicação do questionário	107
IV. 4.2.1. Pré-teste	107
IV. 4.2.2. Os questionários	108
IV. 4.3. As entrevistas semiestruturadas.....	110
IV. 4.5.Triangulação de dados	113
IV. 4.6. Métodos de tratamento e análise de dados	114
Capítulo V. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	118
V.1. O contexto organizacional e o projeto de intervenção do diretor	118
V.1.1. O contexto organizacional e as representações dos participantes.....	118
V. 2. O projeto educativo do <i>Agrupamento de Escolas das Flores</i>	125

V.3. O processo de autorregulação	128
V. 4. A construção do projeto de intervenção.....	130
V. 5.O perfil do diretor e a carta de missão	136
V. 5.1. Características pessoais e profissionais do diretor	136
V. 5.2.A definição da missão e os tipos de cidadãos a formar	138
V. 5.3. Os compromissos do diretor	142
V.6.A implementação do plano plurianual de melhoria	144
V.6.1. As áreas de intervenção prioritária	144
V. 6.2. Estruturação e comunicação dos objetivos	145
V. 6.3. A gestão do programa instrucional	146
V. 6.3.1. Coordenação do currículo.....	146
V. 6.3.2. Supervisão e avaliação da prática letiva	149
V. 6.3.3. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação dos resultados.....	153
V. 6.4.O clima centrado na aprendizagem.....	156
V. 6.4.1. Os processos educativos e o crédito horário.....	156
V. 6.4.2. Os incentivos para a aprendizagem	162
V. 6.4.3. A promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.....	163
V. 6.5. O papel das lideranças	167
V. 6.6. Os constrangimentos sentidos pelos professores	170
V. 6.7. Sugestões de melhoria.....	174
V.7.A melhoria da aprendizagem	176
V.7.1. A evolução dos indicadores de melhoria da aprendizagem	176
V.7.1.1 - O abandono, o absentismo e a indisciplina	178
V. 7.1.2 – Os resultados escolares na avaliação interna	180
IV.7.1.3. Os resultados escolares na avaliação externa	184
Capítulo VI. Discussão dos resultados	193
Capítulo VII. Conclusões e implicações do estudo	208
VII. 1. Conclusões	208
VII. 2. Contributos e Limitações	214
VII. 3. Recomendações para investigação futura	215
Referências Bibliográficas	217
Legislação Consultada	224

Anexo 1 – Constituição dos Departamentos Curriculares do Agrupamento de Escolas das Flores.....	226
Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores	227
Anexo 3 – Guião da entrevista ao diretor	233

Índice de Quadros

Quadro 1.1 - Regulamentação burocrática e pós-burocrática	18
Quadro 1.2 - Manifestações da lógica da responsabilidade burocrática	36
Quadro 1.3 - Manifestações da lógica da autonomia profissional	37
Quadro 1.4 - Tipos de lógicas de ação	38
Quadro 2.1 - Características –chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995).....	44
Quadro 2.2 - Indicadores das escolas eficazes segundo Murillo (2003).....	45
Quadro 2.3 - Princípios da melhoria da escola.....	47
Quadro 2.4 - Semelhanças e diferenças entre os movimentos do desenvolvimento organizacional da escola.....	49
Quadro 2.5 - Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar	50
Quadro 3.1 - Representação esquemática dos “três pilares das Instituições” de Scott	63
Quadro 4.1 - Instrumentos de recolha de dados	106
Quadro 4.2 - Perfil dos entrevistados.....	112
Quadro 4.3 - Correspondência entre categorias e questões dos instrumentos de recolha de dados.....	114
Quadro 4.4 - Categorias e fontes mobilizadas para a leitura e análise dos dados	117
Quadro 5.1 - Número de alunos e turmas por Estabelecimentos do Agrupamento de Escolas das Flores no ano letivo 2014/2015.....	119
Quadro 5.2 - Pontos fortes e pontos fracos do Agrupamento de Escolas das Flores	126
Quadro 5.3 - Oportunidades e ameaças para o Agrupamento de Escola das Flores	127
Quadro 5.4 - Projeto de intervenção do diretor, categorias e subcategorias	132
Quadro 5.5 - Carta de missão, categorias e subcategorias	139
Quadro 5.6 - Valores do projeto educativo	140
Quadro 5.7 - Ações a implementar do plano plurianual de melhoria.....	144
Quadro 5.8 - Estrutura e comunica os objetivos do Agrupamento de Escolas das Flores	145
Quadro 5.9 - Coordena o currículo	147
Quadro 5.10 - - Supervisão e avaliação da prática letiva	149
Quadro 5.11 - Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação dos resultados	154
Quadro 5.12 - Incentivos para a aprendizagem.....	163
Quadro 5.13 - Disponibiliza incentivos aos professores	164
Quadro 5.14 - Ações de capacitação do Agrupamento de Escola das Flores	166
Quadro 5.15 - Tarefas atribuídas aos elementos do conselho pedagógico.....	168
Quadro 5.16 - Evolução do número de alunos com classificações positivas a todas as disciplinas no 1º ciclo.....	183
Quadro 5.17 - Evolução do número de alunos com classificações positivas a todas as disciplinas no 2º e 3º ciclo.....	183
Quadro 5.18 - Comparação entre a média nacional e a média do Agrupamento de Escolas das Flores ao longo do triénio de 2012-2015	186
Quadro 5.19 - Taxa de variação interanual da posição dos rankings nacionais por disciplina no triénio de 2012/2015.	187
Quadro 5.20 - Comparação entre a média dos exames de Português e Matemática realizados pelos alunos do 6º ano do Agrupamento de Escolas das Flores e a média nacional no triénio 2012/15.	190

Quadro 5.21 - Taxa de variação interanual da posição dos rankings dos exames realizados no 6º ano por disciplina.....	191
Quadro 5.22 - Comparação entre a média dos exames de Português e Matemática realizados pelos alunos do 9º ano do Agrupamento de Escolas das Flores e a média nacional no triénio 2012/15 .	192
Quadro 5.23 - Taxa de variação interanual da posição dos rankings dos exames realizados pelos alunos do 9º ano	193

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo concetual de estudo	11
Figura 3.1 - As dimensões do modelo de liderança para a aprendizagem segundo Hallinger (2011)	76
Figura 3.2 - Modelo dos efeitos diretos (Hallinger & Heck, 2003)	92
Figura 3.3 - Modelo dos efeitos mediados (Hallinger & Heck, 2003).....	92
Figura 3.4 - Modelo dos efeitos recíprocos (Hallinger & Heck, 2003).....	93
Figura 3.5 - Modelo causal (Bolívar, 2012).....	95

Índice de Gráficos

Gráfico 5.1 – Representações dos professores sobre o agrupamento da Escola das Flores.....	122
Gráfico 5.2 - Características pessoais do diretor.....	137
Gráfico 5.3 - Valores que o diretor preconiza para o agrupamento de Escolas das Flores	141
Gráfico 5.4 - Tipo de cidadãos a formar pelo agrupamento de Escolas das Flores	142
Gráfico 5.5 – Representações dos professores sobre os processos educativos	161
Gráfico 5.6 - Representações dos professores sobre os resultados	177
Gráfico 5.7 - Evolução do abandono e do absentismo	178
Gráfico 5.8 - Evolução da taxa de retenções no 1º ciclo.....	181
Gráfico 5.9 - Evolução da taxa de retenções no 2º e 3º ciclos	182
Gráfico 5.10 - Variações das classificações iguais ou superiores a nível 3 no 2º e 3º ciclo	182
Gráfico 5.11 - Variação das médias obtidas nas provas de aferição de Português no 4º ano de 2012/13 a 2014/2015.....	184
Gráfico 5.12 - Variação da média das provas de aferição de Matemática do 4º ano no triénio de 2012/2015.....	185
Gráfico 5.13 - Variação das médias das provas realizadas nas disciplinas de Português e Matemática do 6º ano no triénio de 2012/2015.....	189
Gráfico 5.14 - Variação das médias dos exames nacionais realizados nas disciplinas de Português e Matemática do 9º ano no triénio de 2012/2015.....	191

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CM - Carta de missão

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EPIS – Empresários pela Inclusão Social

IGE – Inspeção Geral da Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

GAAF – Gabinete de apoio ao Aluno e à Família

MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP's – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PI – Projeto de intervenção

PMSE – Programa Mais Sucesso Educativo

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

SWOT – sigla oriunda do idioma inglês de Strengths (Forças); Weakness (Fraquezas); Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

A mudança no século XXI reside na criação de escolas que assegurem a todos os estudantes em todos os lugares, o direito genuíno para aprender. Isto implica uma nova política, desenvolvida pelo entendimento como as escolas progridem e, ao mesmo tempo, capaz de mobilizar as energias dos estabelecimentos de ensino e coordenar os diversos componentes do sistema (Bolívar, 2012, p.246)

Vivemos num contexto sociopolítico que coloca muita pressão sobre a melhoria eficaz das escolas, sobretudo ao nível dos resultados dos alunos. Depois de se constatar que o modelo de reformas centralistas, executadas no modelo *top-down*, não teve impactos significativos ao nível da diminuição das taxas de insucesso, põe-se atualmente a tônica de que a melhoria eficaz da escola provém, do compromisso ativo dos professores e na liderança partilhada com o diretor, reforçando a autonomia do estabelecimento de ensino (Barzanò, 2008; Bolívar, 2003, 2012; MacBeath, 2005).

Nas últimas décadas, as políticas educativas de melhoria têm variado entre uma *lógica de controlo burocrático* com forte dependência da regulação administrativa emanada pela tutela e a *lógica de compromisso profissional*, que delega na escola e na profissionalidade docente maiores poderes de decisão para analisar e responder a problemas e necessidades de acordo com os seus contextos. No entanto e de acordo com Bolívar (2012): “uma solução pós-burocrática, cada vez mais difundida é a de ampliar a autonomia de modo a controlar os resultados finais (p. 222).

Em Portugal, a partir da entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril (normativo da gestão escolar) assistiu-se à alteração do regime de autonomia e administração das escolas. A ênfase na “*gestão centrada na escola*” ou “*escola autogerenciada*” (Lima, 2011) foi reforçada, bem como “*a tendência para alargar a autonomia e a responsabilização do diretor no quadro concetual da nova gestão pública*” (Afonso, 2009a, p. 23), tendo emergido no discurso político a importância do líder unipessoal, “*agora dotado de um *self empresarial**” (Lima, 2011, p. 12).

De acordo com Afonso (2009a) é ao nível do plano político que as mudanças no quadro normativo da organização e gestão das escolas ganharam maior relevo, por poder “*ser*

entendido como uma janela de oportunidade” (p. 22) para a consolidação, em Portugal, da escola gerencialista de que fala Sharon Gertwitz (2002), e para o desenvolvimento de novas identidades para os diretores, menos próximas da cultura colegial docente” (p. 22). Também Formosinho refere que *“o processo de autonomia pode ser visto como uma mistificação legal, mais para “legitimar” objetivos de controlo por parte da Administração Central do que dispositivo de “libertação” das escolas e promoção da capacidade de decisão dos seus órgãos”* (2011, p. 11)

As atuais medidas de política educativa em Portugal têm vindo a incorporar um uso crescente de mecanismos e instrumentos de regulação política, nomeadamente através de informações estatísticas e de indicadores de qualidade de desempenho do estabelecimento de ensino (Barroso, 2009, 2011; Lima, 2008 e Lima, 2011). Tais medidas abriram o caminho para a implementação da avaliação interna das escolas, programas de auditoria e de avaliação externa conduzidos pela inspeção geral da educação, centrados na avaliação da consecução dos objetivos definidos e na efetiva concretização das atividades planeadas. Estas mudanças foram acompanhadas do desenvolvimento de novos modelos de gestão focalizados na responsabilização e na prestação de contas sobre os resultados alcançados, sendo menos enfática a exigência do cumprimento de normas e regulamentos e centrando-se na mudança do papel do diretor, enquanto gestor escolar.

Neste cenário de mudança e apontando para uma escola de qualidade segundo a Inspeção Geral da Educação e Ciência (2013), a liderança do diretor deve estar assente em boas práticas: boa circulação da informação e comunicação; disciplina; progressão das aprendizagens dos alunos; resultados académicos; resultados educativos no sentido mais lato; desenvolvimento de práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldade; trabalho cooperativo entre os docentes; lideranças claras e distribuídas; participação das famílias e autoavaliação como via para a melhoria organizacional.

Neste sentido, e por os diversos estudos sobre a liderança do diretor, confirmarem os seus efeitos indiretos sobre os resultados dos alunos (Leithwood, Day; Sammons; Harris & Hopkins, 2006; Barzanò, 2009; Bolívar, 2003, 2012; MacBeath, 2005) através da criação de ambientes de aprendizagem e condições de trabalho passaremos a explicitar o problema da presente investigação que se integra no âmbito da Liderança Educacional.

O problema

Após quatro décadas depois da revolução democrática e do exercício de administração e gestão da escola por órgãos colegiais, retornou-se à figura do diretor de escola, enquanto órgão unipessoal, através do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. Este diploma foi o que trouxe mais alterações morfológicas ao nível dos órgãos e respetivas competências e mais mudanças significativas ao nível do estabelecimento escolar. Além do diretor, este normativo preconiza também o conselho geral, com poderes deliberativos e o conselho pedagógico. Das competências do conselho geral salientam-se o poder para eleger/exonerar o diretor; aprovar o projeto educativo de escola, o plano anual de atividades, o regulamento interno, o relatório de contas. Ao funcionar como centro de poder, este órgão obriga os restantes órgãos (diretor e conselho pedagógico) à negociação permanente e à procura de equilíbrio para a concretização dos objetivos. Para concretizar os aspetos relativos às competências constantes no Decreto-Lei 75/ 2008 de 22 de abril, o diretor necessita de articular o seu trabalho, no plano institucional a nível interno com o conselho pedagógico, órgão de que é presidente, com o conselho geral, onde tem assento sem direito a voto, e com os restantes membros da comunidade educativa, nomeadamente autarquias, associações de representantes de encarregados de educação, alunos, representantes de associações recreativas e culturais. Assim, se por um lado, neste modelo de gestão e administração escolar, o diretor emerge como menos dependente do conselho pedagógico comparativamente a diplomas anteriores, por outro surge mais dependente do conselho geral, por no diploma em causa se definir que o diretor tem como função executar totalmente, as medidas de política educativa e, ainda, surge como primeiro responsável a que podem ser assacadas responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão de recursos públicos postos à disposição (preâmbulo do Decreto-Lei 75/ 2008 de 22 de abril). Também neste preâmbulo é claro que os processos colaborativos devem ser incentivados pelos diretores, por forma a aumentar a participação de todos na vida da escola. Através da participação de toda a comunidade educativa na elaboração do regulamento interno, do projeto educativo ou do plano anual de atividades consegue-se obter o fortalecimento de uma cultura de escola que pretende participativa. Os diretores podem gerir as escolas, optando por estilos de liderança que fomentem a sua influência

sobre os professores motivando-os, por forma a aumentar o seu envolvimento na melhoria da aprendizagem.

No preâmbulo do Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei 224/2009 de 11 de setembro) está explícito: “a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo” (Preâmbulo, p. 3341). Por sua vez, o Governo irá proceder à “reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade” (idem). A conceção gerencialista referida por Barroso (2011) surge neste texto do preâmbulo ilustrada pela lógica estatal que dá forte ênfase ao reforço da autonomia, através da celebração de contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e a escola e outros parceiros da comunidade, de modo a proporcionar condições para a melhoria do sistema público da educação.

A implementação progressiva do modelo de avaliação externa de escolas, desde 2002 tem também contribuído para o aumento de pressão sobre os diretores e “gerado fenómenos interessantes de apropriação do processo por parte dos atores escolares” (Torres, 2012, p. 538), com o envolvimento de toda a comunidade educativa, para o estabelecimento escolar obter uma boa classificação, nos domínios avaliados pela inspeção geral da educação. É de sublinhar que as quotas de atribuição de classificação de excelente e de muito bom no primeiro e segundos ciclos de avaliação de desempenho docente foram indexadas aos resultados de avaliação externa, obtida pelo estabelecimento de ensino nos vários domínios, pelo que o envolvimento dos professores na melhoria da escola tornou-se crescente, embora nem sempre com impactos significativos ao nível dos resultados dos alunos.

O Despacho Normativo nº 13 A/2012 de 5 de junho, estipula a distribuição do serviço e a organização dos horários dos docentes e introduz o indicador de eficácia educativa. Este indicador resulta da aplicação de outros indicadores como: resultados da avaliação externa; diferença entre avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa e comparação da variação anual das classificações de exame de cada escola com a variação anual nacional.

Apesar das tabelas com as condições constantes para cálculo dos indicadores serem publicadas em anexo neste despacho normativo, os valores dos indicadores serão apurados durante o mês de agosto pelo MISI², organismo do ministério da educação e dado a conhecer ao estabelecimento de ensino, para que esta tome conhecimento das horas de crédito. Assim, a definição do número de horas de crédito depende da evolução dos resultados escolares, da aferição dos resultados internos com os externos, do sucesso escolar alcançado pelos alunos e do número de turmas. Na prática traduz-se na possibilidade do diretor poder atribuir horas de reforço curricular às disciplinas que apresentam mais insucesso escolar. O intervalo de variação do crédito horário é de 0 a 30 horas, o que significa que as escolas que apresentam melhores resultados nos indicadores mencionados para o cálculo do indicador de eficácia serão aquelas que terão mais crédito horário. De acordo com Lima (2011), o facto do cálculo do indicador de eficácia ser efetuada por um organismo do ministério de educação e não pelo agrupamento de escolas é exemplificativo de como as plataformas informáticas procedem ao manuseamento e à gestão de grandes quantidades de dados pelas entidades oficiais, “*além de evidenciarem “a capacidade de controlo do centro sobre as periferias e sobre o trabalho, pedagógico e administrativo dos professores (...) permitem a mensuração detalhada e a comparação automática.*” (Lima, 2011, p. 16).

Muitas destas medidas inserem-se nas estratégias que visam criar condições para uma recomposição do papel do Estado e nos modos de regulação pós-burocrática. Ao ser colocada a tónica na autonomia das escolas promove-se um Estado Avaliador, onde a avaliação é um instrumento de regulação. É neste quadro de política educativa que o problema central de investigação se consubstancia na seguinte questão:

No contexto atual do modelo de administração e gestão escolar, que lógicas de ação emergem da liderança do diretor para promover a melhoria da aprendizagem na escola?

A grande maioria dos países da Organização e Cooperação de Desenvolvimento Económico desenvolve atualmente uma política orientada para a melhoria dos resultados

² MISI – Gabinete de Coordenação do Sistema de Informação do Ministério de Educação criado pelo Decreto - Lei 213/2006 de 27 de outubro. Este organismo tem como missão criar, manter e garantir que o sistema de informação se mantenha atualizado, coerente e acessível.

dos alunos. Neste enquadramento, o objetivo é melhorar o nível de desempenho dos alunos, diminuir a discrepância entre a classificação interna e a classificação obtida nos exames; aumentar a taxa de transição; reduzir o sucesso parcial e a taxa de abandono escolar, atingindo maior eficiência através da liderança educacional. Para Bolívar: *É o momento de entrar no que é considerada a principal responsabilidade e missão da escola: proporcionar uma boa aprendizagem e como a direção da escola pode fazer com que isso aconteça* (2012, p.91). Deste modo, a presente investigação nasce da vontade de conhecer as ações de liderança de um diretor de um território educativo de intervenção prioritária para melhorar a aprendizagem. Esta situação suscitou-nos reflexão e alguma curiosidade traduzida nalgumas questões que passamos a enunciar e que servirão de guia para o desenvolvimento do estudo empírico:

- Como se processou a elaboração do projeto de intervenção do diretor?
- Que linhas de ação foram definidas no projeto de intervenção do diretor?
- Que compromissos foram estabelecidos na carta de missão do diretor?
- Como se articula o projeto educativo com o projeto de intervenção e a carta de missão?
- Que perceção têm os professores sobre a liderança instrucional do diretor?
- Qual a autoperceção do diretor sobre o seu papel na melhoria da aprendizagem?
- Como tem sido concretizada a ação estratégica do plano de intervenção na melhoria da aprendizagem?
- Qual o papel das lideranças intermédias na implementação dos planos de melhoria da aprendizagem?
- Que estratégias têm sido desencadeadas pelo diretor para a melhoria da aprendizagem?
- Como é que o diretor envolve os professores nas ações para a melhoria da aprendizagem?
- Que processos são valorizados pelo diretor e pelos professores para se melhorar a aprendizagem?

- Que constrangimentos têm emergido nas ações para a melhoria da aprendizagem?
- Que orientação de liderança predomina na melhoria da aprendizagem?

O objetivo principal deste estudo é conhecer as lógicas de ação do diretor na implementação do plano plurianual de melhoria da aprendizagem e conhecer as suas implicações nas práticas educativas e impacto nos resultados escolares. Procurando desconstruir e especificar este grande objetivo definiram-se como objetivos específicos:

- Analisar a articulação entre o projeto educativo, plano de intervenção e a carta de missão;
- Conhecer o papel das lideranças na implementação do plano plurianual de melhoria;
- Descrever a implementação da ação estratégica definida no plano plurianual de melhoria
- Conhecer as estratégias implementadas para promover a melhoria da aprendizagem;
- Identificar os processos valorizados pelo diretor e pelos professores para melhorar os resultados escolares;
- Descrever a melhoria da aprendizagem a partir dos resultados académicos;
- Identificar consensos e divergências entre o diretor, os coordenadores de departamento e da equipa de autoavaliação na definição dos planos de melhoria da aprendizagem;
- Caracterizar a liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem

Com vista à concretização destes objetivos seleccionámos um agrupamento de escolas inserido nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, por os diversos estudos demonstrarem que *“os modos de exercício da liderança são ainda maiores nas escolas situadas em contextos vulneráveis e de pobreza, onde uma boa liderança educativa pode definitivamente contribuir para o aumento dos índices de melhoria”* (Bolívar, 2012, p. 101).

Pertinência do tema

Uma das preocupações atuais da liderança relaciona-se com a influência que esta pode exercer nos resultados escolares dos alunos. Atualmente grande parte dos países da O.C.D.E. desenvolvem uma política orientada para a melhoria/fortalecimento do sistema educacional e dos resultados escolares dos alunos. Assim, uma preocupação comum dos sistemas educativos é saber o que se pode fazer para dinamizar as escolas, de modo a que possam conseguir uma boa aprendizagem para todos os alunos. Dentro das políticas educativas, o objetivo é melhorar o nível de desempenho dos alunos, aumentar as taxas de transição, reduzir o abandono escolar e atingir uma maior eficiência através de uma liderança educacional, centrada nas práticas de melhoria de uma escola, no desenvolvimento dos professores e na aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012), as expressões anteriores de liderança instrucional, transacional, transformacional, “convergir, atualmente, numa liderança para a aprendizagem (*leadership for learning*)” e sublinha que “*Esta assume como objetivo principal a qualidade do ensino oferecido e os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos* (p. 63).

A legislação aprovada em 2008 reforça a abordagem gerencialista do papel do diretor no processo de melhoria da escola, por ser o elo de ligação entre os principais intervenientes e as autoridades governamentais, na partilha de ideias, na proposta de discussão de ações que devem ser desenvolvidas, na comunicação de objetivos, na construção de um projeto educativo, que tem em vista a obtenção de um compromisso da comunidade educativa para promoção de uma cultura de melhoria contínua.

Azevedo (2011) sublinha a necessidade das escolas se organizarem com vista a uma melhoria sustentável e alerta para “*a importância de elaboração de planos concretos de melhoria gradual, exequíveis e mensuráveis*” (pp 258-259). Também Bolívar (2012) refere que a introdução de melhorias sustentáveis nas escolas depende da capacidade de estas continuarem a “*adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e os novos contextos*” (p. 22) e de uma “*liderança determinada*”³ para o desencadeamento e manutenção de processos de melhoria da aprendizagem.

³ Para Bolívar, uma liderança determinada é aquela que considera seis critérios fundamentais: uma boa empatia, compromisso individual dos líderes apoio dos professores, focagem no ensino, pressão contínua em torno das metas, mostrar resultados para que se invista mais (2012, p.42).

Por as escolas apresentarem resultados distintos e a evolução desses resultados ser também diferente de estabelecimento para estabelecimento de ensino, procuramos na presente investigação caracterizar a liderança do diretor e os planos de melhoria que tem desenvolvido para melhorar a aprendizagem num agrupamento de escolas inserido em territórios educativos de intervenção prioritária. Desta forma, o trabalho de investigação que desenvolvemos enquadra-se na linha de investigação da liderança das escolas, por se centrar nas ações de liderança que derivam das práticas exercidas pelo diretor para a melhoria eficaz da escola. Seguimos a linha de Sarmiento (2000) ao considerar as escolas como sistemas de ação concreta, espaços interativos de produção de mini-racionalidades, nas quais se exprimem as lógicas de ação. As lógicas de ação ao se construírem no curso da ação, se exprimem “antecipatoriamente como disposições para a ação e reconstituem-se à posteriori, como modo de justificação da ação” (Sarmiento, 2000, p. 149) constituem o nosso objeto de estudo centradas na liderança do diretor de escola, estando, portanto, claramente correspondido no título desta tese: *Lógicas de ação da liderança para a melhoria da aprendizagem. Estudo de Caso.*

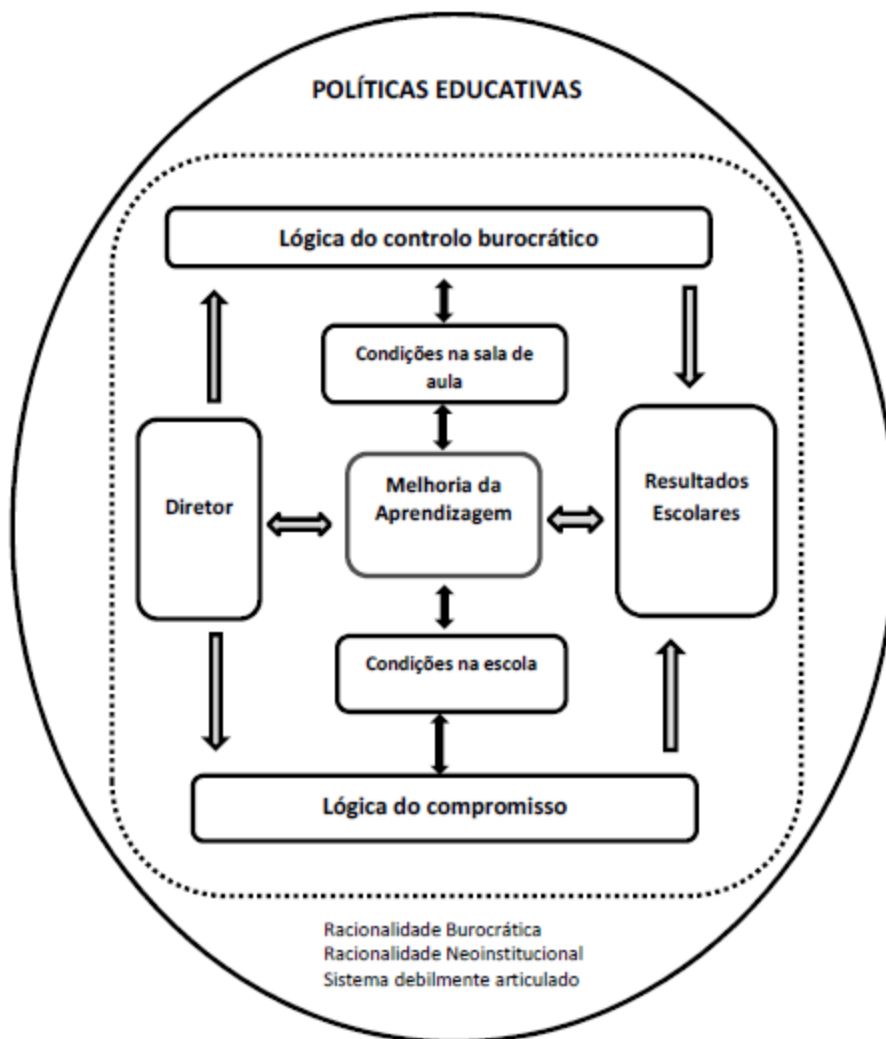
Modelo do estudo

As políticas e as práticas de liderança do Estado exercem uma influência direta nas ações dos líderes escolares. Esta pressão é exercida pelo ministério da educação e ciência, principalmente através da legislação e orientações emanadas diretamente dos seus serviços centrais e também pela inspeção geral de educação e ciência, pelo acompanhamento e avaliação que fazem nos estabelecimentos de ensino. As lógicas de ação do diretor influenciam a melhoria da aprendizagem com a implementação dos planos de melhoria. Os planos de melhoria que visam a melhoria da aprendizagem são influenciados pela política educativa que os enquadram e podem organizar-se numa lógica de controlo burocrático, ou podem organizar-se numa lógica de compromisso, assumindo formas comunitárias e colegiais de trabalho docente com vista à melhoria dos resultados escolares. Estes planos de melhoria preveem implicações nas condições na escola e nas condições de sala de aula. A melhoria das condições de trabalho na escola passa pelo horário dos docentes contemplar tempos para trabalho colaborativo dos professores, oferta curricular conjugada com as necessidades da população local, oferta diversificada de atividades extracurriculares pela escola, oferta de apoios pedagógicos e reforços curriculares aos

alunos, mecanismos e equipamentos que simplificam as tarefas dos professores, adequar as tarefas da componente não letiva ao perfil do professor. A nível de sala de aula, a melhoria das condições corresponde ao número de alunos por turma; número de turmas e níveis de escolaridade por professor, autonomia pedagógica, atribuição de recursos para desenvolver o trabalho e a atmosfera da escola encorajar os alunos a aprender. Esta melhoria das condições gerais da escola contribuirá para o trabalho desenvolvido pelos professores, permitindo, por exemplo, o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores nas suas planificações, na avaliação das aprendizagens, na monitorização e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. A influência positiva das condições de escola também irá motivar e comprometer os professores na obtenção das metas e dos objetivos da escola e conseqüentemente a melhoria dos resultados escolares dos alunos. A ação dos professores sobre as aprendizagens dos alunos e dos seus resultados exerce-se de forma direta pelo processo de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino utilizadas, por exemplo e na participação dos alunos nas atividades de sala de aula e no envolvimento dos alunos nas atividades da escola, que por sua vez irão ter um impacto positivo nos resultados escolares. Por sua vez, os professores também são influenciados pela liderança do diretor que pode ser mediada, através de uma liderança partilhada pelas estruturas intermédias. Dos vários modelos de liderança, consideramos no nosso estudo o centrado na aprendizagem, uma vez que pela revisão da literatura são os que mais influenciam os resultados escolares, por integrar características da liderança instrucional, transformacional e partilhada. Na *Figura 1* encontra-se esboçado o modelo de análise do problema da presente investigação e que teve subjacente a revisão da literatura.

A coexistência das lógicas de ação do diretor para melhorar as condições de escola e de sala de aula conduziu-nos a adotar uma perspetiva de escola enquanto organização. No caso concreto, seleccionamos a perspetiva burocrática, a racionalidade institucional e a perspetiva da escola como sistema debilmente articulado. A perspetiva burocrática justifica-se por a organização escolar ser tida como resultante de um modelo organizacional decretado, por o sistema burocrático continuar a estabelecer muitas das ações normativas e a influenciar o modo de regulação das práticas educativas.

Figura 1 - Modelo conceitual de estudo



Por sua vez, por a perspectiva neoinstitucional pôr “em destaque o intrigante facto de, nas organizações educativas, a falta de coordenação e de controlo (quer burocrático, quer profissional) se verificar precisamente naquilo que é suposto ser a atividade fundamental dessas organizações: a instrução, enquanto outros domínios menos centrais são objeto de um rigoroso controlo” (Sá, 1997, p.170) e por procurar evidenciar a possibilidade de ocorrência de diferentes respostas institucionais às pressões ambientais marcadas por distintos graus de conformidade/infidelidade institucionais (Sá, 2011). Por fim, a escola enquanto sistema debilmente articulado evidencia as lógicas de desconexão e balcanização, ajudando-nos a compreender a fragmentação e a compartimentação dos saberes e a fazer emergir o quão débil é articulação entre metas, membros e tecnologia no que respeita à missão central de fazer aprender os alunos.

Concettualmente, neste modelo de estudo optamos pelo modelo dos efeitos recíprocos (Hallinger, 2011). A liderança exercida pelo diretor e o seu impacto na aprendizagem dos alunos é praticada através de variáveis mediadoras e moderadoras, como por exemplo as condições de escolas e as condições na sala de aula, o trabalho dos professores, que por sua vez também influenciam a liderança do diretor. O modelo evidencia a causalidade, enquanto biunívoca⁴, por haver uma mútua influência das variáveis liderança, capacidade de melhoria e aprendizagem dos alunos e resultados escolares que se influenciam reciprocamente ao longo do tempo. Assim, consideramos que este modelo que relaciona as diferentes variáveis em estudo, no sentido a que Hallinger (2011) chama “feedback loop”, tem potencial para analisar as lógicas de ação do diretor para a melhoria da aprendizagem no *Agrupamento de Escolas das Flores*.

Estrutura da apresentação do trabalho

Este trabalho de investigação para além da parte introdutória, está organizado em duas partes. Na Introdução centramo-nos na formulação e caracterização do problema, apresentamos e contextualizamos a questão de partida, definimos as questões específicas e os objetivos do estudo e explicitamos a pertinência do tema. Para maior clareza do objeto de estudo esboçamos o modelo teórico concetual.

Na primeira parte procedemos ao enquadramento teórico e concetual que nos permita compreender o objeto de estudo em análise. Assim, no primeiro capítulo problematizamos o papel do Estado e o papel da Escola à luz das atuais políticas educativas e no quadro das tendências de reconfiguração do Estado e da ação pública, bem como as lógicas de ação que as escolas adotam, para promover a melhoria dos resultados escolares, por forma a identificarmos as suas especificidades no discurso dos participantes deste estudo. No segundo capítulo abordaremos os movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola, desde o movimento das escolas eficazes até ao movimento da melhoria eficaz da escola e os programas de intervenção para prevenção do abandono, absentismo e insucesso escolar. No terceiro capítulo analisamos as teorias organizacionais e perspetivas da análise organizacional e a liderança nas organizações escolares, nomeadamente a importância do

⁴ Biunívoca por as setas se encontrarem nos dois sentidos, o que significa influência mútua.

papel do diretor na promoção da melhoria da aprendizagem na escola, dando particular ênfase ao modelo de Hallinger da liderança para a aprendizagem. Damos a conhecer estudos empíricos reunidos em função dos objetivos do estudo: estudos desenvolvidos a partir da publicação do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, por a gestão escolar ter assumido um carácter unipessoal.

Na segunda parte damos relevância ao estudo empírico. Iniciamos com um capítulo referente à metodologia, fundamentamos as opções metodológicas que consideramos ajustadas ao objeto e objetivos do estudo, os critérios subjacentes à seleção do contexto e à população que constituiu a amostra do estudo. Explicitamos e fundamentamos os métodos e instrumentos de investigação a que recorreremos para a recolha de dados que efetuamos no *Agrupamento de Escolas das Flores* e os procedimentos que empreendemos na organização e tratamento de dados. No capítulo seguinte procedemos à apresentação e análise dos dados. No penúltimo capítulo procuramos dar resposta interpretativa à questão central que orientou este estudo, em função das questões estruturantes do estudo. Nele discutimos os resultados à luz do quadro concetual e da literatura empírica, à procura de elementos de consonância e de dissonância com o problema que conduziu este estudo. No último capítulo, além da conclusão, fizemos uma breve reflexão acerca das limitações metodológicas do estudo, dos contributos que dele possam advir e apresentam-se sugestões de investigação a desenvolver no futuro para melhor conhecimento da liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem.

Parte I:

Enquadramento teórico-concetual

A tendência internacional das políticas educativas centradas na escola como organização dotada de autonomia surge num contexto global que considera ser ao nível do estabelecimento de ensino que se encontram as respostas adequadas para a melhoria da aprendizagem. O presente projeto de investigação circunscreve-se às lógicas de ação da lideranças de um diretor para a melhoria da aprendizagem dos alunos de um agrupamento de escolas inserido num território de intervenção prioritária. O enquadramento teórico concetual organiza-se em três capítulos: num primeiro capítulo é analisada a evolução nos modos de regulação da educação e o papel do Estado nas duas últimas décadas; as mudanças de discurso sobre autonomia e a ênfase na melhoria da escola. Por as lógicas de ação serem “uma expressão cultural e através delas se concretizam estratégias culturais de ação” (Sarmiento, 2000, p.89), iremos rever os modos de política organizacionais adotados ao nível das escolas para melhorar a aprendizagem. Num segundo capítulo faremos uma abordagem às teorias e práticas pedagógicas que a investigação tem vindo a apresentar como conducentes à melhoria dos processos e resultados educativos. Num terceiro capítulo, recorrendo a vários autores, abordaremos o tema das lideranças escolares, dando enfoque ao modelo de Hallinger (2011) como forte contributo para a conhecermos com mais profundidade a liderança para a aprendizagem. Analisaremos a liderança para a promoção da aprendizagem à luz da revisão da literatura nacional e internacional através de estudos realizados por investigadores portugueses sobre as ações desencadeadas pelo diretor para operacionalizar processos para a melhoria da aprendizagem, centrando-nos apenas em estudos desenvolvidos a partir da publicação do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, por a direção ter assumido um cariz unipessoal e estudos sobre os resultados da avaliação externa, por esta assumir um instrumento de regulação.

Capítulo I.

A regulação da educação: da escala internacional à escala local

I.1.1. A regulação da educação e o papel do Estado

Os novos métodos de regulamentação nas políticas públicas giram em torno de uma regulamentação baseada em normas, até hoje predominante no nosso sistema de ensino, para uma regulamentação baseada em resultados (Barroso, 2006)

As políticas educativas da maior parte dos países do mundo são, na atualidade, em muito determinadas por parâmetros e objetivos definidos a nível global inter e transnacional, uma

vez que a educação não fica imune ao fenómeno da globalização contemporânea. Com o desenvolvimento do capitalismo e a intensificação dos contactos facilitados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, os países e os cidadãos passaram a estar em maior dependência económica e política e o papel do Estado-Nação alterou-se significativamente. A centralidade de organizações como a OCDE, a UNESCO, a União Europeia e o Banco Mundial remeteu o Estado-nação e os respetivos governos para uma posição nova e mais complexa (Lima, 2011, p. 3). De acordo com Licínio Lima (2011):

A centralidade do Estado-nação e dos governos nacionais não foi, contudo, afastada, mas reconvertida, permanecendo aqueles como relevantes atores na produção e reprodução de políticas educacionais e das condições para a sua execução, mesmo quando sob novas influências políticas e formas de organização, em contextos de reforma do Estado, através da erosão das suas responsabilidades de provisão de uma rede pública de escolas, estabelecendo parcerias várias com organizações da sociedade civil e delegando responsabilidades, ou contratualizando com o mercado. (2011, p.3)

No da década de 80 e anos 90, as questões que se colocavam aos estados em matéria de educação eram comuns: a qualidade do ensino como fator determinante da qualidade da participação na economia mundial; a importância (ou eficácia) da escola na prestação de um serviço educativo de qualidade; a equidade e a eficiência da distribuição e gestão de recursos como fator para a obtenção dessa qualidade; a prestação de contas que a aceitação dos pressupostos anteriores implica; a adaptabilidade, enquanto capacidade das escolas responderem às necessidades do mercado, promovendo a diversidade da oferta (Caldwell, 1993). Os estados, independentemente das suas ideologias, responderam com mudanças caracterizadas por duas tendências simultâneas e paradoxais: uma tendência centralizadora na definição de metas, no estabelecimento de prioridades e na construção de sistemas de prestação de contas e uma tendência descentralizadora na devolução de responsabilidade para as escolas. Neste sentido, diversificaram-se as formas de descentralização e autonomia nos diversos contextos nacionais, assistindo-se ao emergir e à consolidação de autonomias “duras” e “moles” (Barroso, 1999), respetivamente, aquelas em que a introdução de uma lógica de mercado no funcionamento das escolas é mais vincada, como no Reino Unido Nova Zelândia, na Austrália e Estados Unidos e as que mantiveram parte do controlo no centralismo do Estado, transferindo para as escolas ou para o poder local uma parte limitada de competências como em Portugal, em Espanha ou em França.

Nas últimas duas décadas, as ideias neoliberais emergiram nas políticas europeias, trazendo à ordem do dia o debate entre a oferta pública e privada para as políticas ditas

sociais, apontando para a redução das responsabilidades sociais e redistributivas do Estado. A tendência de progressiva “mercadorização”, generalizada ao nível dos sistemas educativos, exprime-se, por exemplo, na implementação de políticas de livre escolha de escola e com a privatização dos seus serviços a par de um “crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001, citado por Palhares e Torres, 2009, p. 79) e no campo ideológico, pelo apelo à excelência escolar como valor supremo.

A crise do Estado Providência, evidenciada pela incapacidade de gerar e gerir recursos para todos, pela descredibilização com a deficiente gestão de recursos que colocou em causa a sua própria sustentabilidade, pelas estruturas burocráticas pesadas, despesistas e, muitas vezes, pouco eficazes, está na origem de novas políticas de serviço público, também de índole transnacional, que preconizam uma lógica de descentralização eventualmente imbuída de interesses mercantis.

O discurso político tem vindo a emergir recorrentemente impregnado de preocupações com os resultados e mais com o desempenho das políticas, do que com a sua articulação. Com efeito, tem-se vindo a assistir a uma transição progressiva de uma regulamentação por normas, para uma regulamentação por resultados. A tendência atual das políticas educativas é a de conceder maiores margens de autonomia das escolas, mas também uma maior responsabilização nos processos e resultados provenientes dos dados das avaliações. Segundo Bolívar (2012):

(...) da mesma forma que sucede nos contextos não educativos, de uma regulação da educação (com um controlo à priori e nenhuma preocupação com os resultados), reivindica-se um *novo método de regulamentação*: uma maior autonomia para o desenvolvimento dos processos e, em contrapartida, um controlo crescente e rígido da eficácia e eficiência nos resultados (2012, p. 260).

Este método de regulamentação chamado de *nova gestão pública*⁵ (new public management) nos serviços públicos estendeu-se à educação, para incrementar a eficácia e a eficiência da respetiva administração. Ao considerar este método, Barroso (2004) refere que o controlo é reorganizado nos novos modos de conceder autonomia na gestão, mencionando que em vez da pressão normativa há um incremento pelos resultados (2004).

⁵ A expressão “Nova Gestão Pública surgiu na literatura académica no início dos anos 90 para designar as transformações introduzidas por alguns países anglo-saxónicos nos seus sistemas de administração pública. Trata-se de uma transformação de paradigma na governação pública que aplica ao serviço público mecanismos de características de mercado.

A responsabilidade é atualmente entendida como prestação de contas (Barzanò, 2009) através do estabelecimento de normas, conduzindo a (re)centralização. Assim, a pressão constante pelos resultados e a concorrência entre escolas para angariação de alunos com a conseqüente competição pela clientela conduz a que as escolas sejam obrigadas a melhorar continuamente, inserindo-se numa *lógica de mercado* (Sarmiento, 2000; Barroso, 2004). A lógica de mercado radica na valorização da racionalidade económica e das orientações gerencialistas através da racionalização, controlo de custos, eficácia, eficiência e qualidade da oferta e dos resultados educativos.

Nos nossos dias assiste-se a numa mudança de paradigma de regulação das políticas educativas e da ação do Estado na educação. O modelo burocrático-profissional que predominou até à década de 80, caracterizado por uma “aliança” entre uma regulação “estatal, burocrática e administrativa”, com uma regulação “profissional, corporativa e pedagógica” por parte dos professores, está em declínio e a ser substituído por um modelo pós-burocrático, especialmente de Estado Avaliador, caracterizado por um equilíbrio entre centralização/descentralização, maior autonomia de escolas, mas também um acréscimo de preocupação com o controlo de resultados, controlo da qualidade, eficácia e eficiência das escolas por parte do Estado.

No modelo hierárquico-burocrático, a administração avaliava e supervisionava os atores locais segundo o grau de cumprimento das normas, geralmente através da inspeção educativa, assegurando o cumprimento de normas uniformizadas para todos, cabendo ao diretor o papel de representar o Estado na escola. Conforme se pode ver no *Quadro 1.1.*, na regulamentação pós-burocrática, as normas são muito escassas, o importante é assegurar uma equidade nos resultados, adotando medidas nas escolas que não conseguem alcançar as expectativas, e atribuindo níveis de autonomia, de modo a que os resultados sejam atingidos.

Com a crescente vaga de prestação de contas, o Estado tem vindo a adquirir um papel avaliador, nalgumas situações ao serviço dos mecanismos de mercado, com a publicação de *rankings* entre as escolas, como veremos de seguida. Na lógica da “*nova gestão pública*”, o diretor é visto como o gestor de uma empresa, aumentando a complexidade do seu papel.

Quadro 1.1 - Regulamentação burocrática e pós-burocrática

	Burocrática	Pós - burocrática
Normas	Regulação elevada	Escassa autonomia
Resultados	Não importam	Chave
Avaliação	Grau de cumprimento das normas	Grau de consecução dos resultados
Administração	Supervisor e assegurar o cumprimento formal	Controlar os resultados e tomar medidas para a equidade
Modelo	“Egalité republicaine”, novos centralismos	“Nova gestão pública” e autonomia
Tendência atual	Modelo esgotado, em descrédito	Abordagem predominante

Fonte: (Bolívar, 2012, p. 261)

O diretor é visto como um mediador entre lógicas e interesses diferentes, à luz da conceção do Estado Avaliador, tendo como base de compromisso melhorar os resultados académicos dos alunos. Em suma, a atual pressão pelos resultados, colocou-os no centro da política educativa, sendo considerados como a chave para a excelência. Deste modo, a autonomia da escola ficará subordinada ao controlo dos resultados, através da avaliação externa.

I.1.2. Da autonomia decretada ao discurso da qualidade

A autonomia das escolas surge como resposta a problemas comuns a governos e estados diversos e apoia-se em valores partilhados por todos: a qualidade, a eficácia, a equidade, a eficiência, a prestação de contas e a adaptabilidade. Foi pressupondo estes valores que a autonomia das escolas e a descentralização da administração educativa se constituíram como processos inovadores preconizados por muitas das reformas educativas encetadas nas últimas décadas nos mais variados países.

A década de 80 do séc. XX ficou marcada por um lado, pelo desejo de se consolidar uma escola democrática e pela reflexão sobre a política educativa, por outro, pela dificuldade de o sistema responder às novas realidades com que passou a defrontar-se, especialmente as resultantes dos novos públicos que chegaram à escola. Foi também nesta década que se promoveu o debate sobre o estado da educação e da escola em Portugal, ocorrendo o

regresso do tema da autonomia das escolas à ribalta do vocabulário político no âmbito da chamada “Reforma Educativa”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), embora não refira expressamente em “autonomia” das escolas, consagra como princípios organizativos “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art.º 3.º, alínea g) e estabelece, como princípios gerais da Administração do Sistema Educativo que este “deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições”, (art.º 46.º, n.º 2) pelo que “serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços” (art.º 46.º, n.º 3).

Durante o XI Governo Constitucional, é consagrada normativamente a autonomia de escola, através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, conhecido na época por “decreto da autonomia”. Este documento definiu pela primeira vez um quadro orientador de regime de autonomia de escola, entendida como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo, em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. No seu preâmbulo afirma que “a reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educativa, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”. Dá ênfase à centralidade da escola consagrando: “no contexto de uma mais ampla desconcentração de funções e de poderes assume particular relevância a escola (...) como entidade decisiva na rede de estruturas do sistema educativo”. Acrescenta que a autonomia da escola se desenvolve nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei e se exerce através de competências próprias em vários domínios como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades. Reconhece o mesmo diploma que a implementação da autonomia de escola exige condições, recursos e apoios diversos pelo

que a transferência de competências e poderes para a escola deve ser progressiva. Para Barroso (2004) este diploma (Decreto Lei n.º 43/89) que consagrou a autonomia da escola não passou de uma declaração de intenções sobre a necessidade das escolas desenvolverem um projeto educativo e de um inventário de atribuições e competências avulsas que, nuns casos, já correspondiam à prática das escolas e que, noutros, eram irrealizáveis por falta de meios financeiros e de recursos humanos.

A década de 90 caracterizou-se pelo impulso à autonomia das escolas e pela territorialização das políticas educativas. Em 1996, neste quadro de territorialização das políticas educativas, e por publicação do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, surgem os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) inspirando-se nas Zones d'Education Prioritaire (ZEP) francesas. Aos TEIP's foram atribuídos objetivos de melhorar a qualidade dos ambientes educativos e das aprendizagens dos alunos, conseguir uma melhor integração entre três ciclos do ensino básico e articulá-los com a educação pré-escolar e com as políticas de formação, aprofundar a ligação da experiência dos alunos à vida ativa e assegurar a coordenação das políticas educativas numa área geográfica específica, adequando-as às necessidades da comunidade residente nesse território. Neste sentido, esta medida de política educativa tem subjacente a dimensão territorial da autonomia das escolas, prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social, supõe uma discriminação positiva e valoriza o papel dos atores e o estabelecimento de parcerias. O projeto educativo adquire, desta forma, uma grande centralidade uma vez que além de exprimir as intenções da comunidade educativa e local, é o documento que vai legitimar o TEIP enquanto organização educativa, uma vez que devia ser “apresentado à respetiva Direção Regional de Educação, com a qual vai ser negociado o seu desenvolvimento quer na vertente pedagógica quer na vertente financeira”. Aos professores foram concedidas horas no horário para destinarem aos projetos que pretendem desenvolver, mais recursos, incluindo materiais e a dimensão das turmas foi reduzida. Além disso, foram também definidos processos de incentivo para reduzir a mobilidade docente, de modo a que os projetos tivessem continuidade pelos docentes no período de tempo mais longo e os currículos foram flexibilizados. O envolvimento das escolas em parcerias com os serviços de ação social e de saúde, com as autarquias e a integração dos pais no conselho pedagógico foram também estratégias chave que se destacaram no âmbito da política educativa. No caso português, os TEIP marcaram

ainda diferença por terem sido, as escolas a propor-se voluntariamente para a criação de territórios. Os TEIP foram criados inicialmente em 27 concelhos e mantiveram-se em cerca de 31, a partir de 1999. Entre 1996 e 2000, esta iniciativa abrangeu mais de 300 escolas, envolvendo à volta de 50 000 alunos.

A publicação do Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho cria os Agrupamentos de Escolas. Este passo significativo na territorialização das políticas educativas prevê a construção da autonomia em redes educativas locais (Ferreira, 1999) e estabelece um conjunto de escolas como unidades organizacionais, com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção de autonomia” (Formosinho & Machado, 2005, p. 128).

O “modelo de Administração Pública democrático e participativo” apresentado pelo XIII Governo constitucional (1995 - 1999) no seu programa dava ênfase à prioridade de “reforma do sistema de administração e gestão da educação, clarificando competências entre os serviços centrais a quem competirá o exercício de funções normativas de avaliação, inspeção e controlo” (p.67) e veio a concretizar-se na publicação do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio.

Este documento, que reforçou teoricamente o princípio da autonomia considerando-a como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (n.º 1 do art.º 3º), consagrou, pela primeira vez, como instrumento de autonomia o contrato de autonomia das escolas.

No preâmbulo deste diploma reafirmaram-se princípios respeitantes ao papel da escola e da sua comunidade envolvente:

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem [...] de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere [...]. A conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos [...] [favorece] decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades [...]. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige [...] [o] assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios [...] na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. (Preâmbulo DL 115 A/98 de 4 de maio)

No contexto desta organização da administração da educação valorizou-se a identidade de cada instituição escolar. Os instrumentos do processo de autonomia, como o projeto educativo, o plano anual de atividades e o regulamento interno são redefinidos (Artigo 3º) face à legislação anterior. O conceito de autonomia sofreu neste documento algumas modificações relativamente ao anterior decreto (DL nº43/89), passando de uma autonomia “decretada” para uma autonomia “construída” (Barroso, 2005a).

De acordo com Lima (2009):

O novo regime introduziu algumas alterações significativas em termos de morfologia organizacional, instituindo uma assembleia como órgão máximo, mas longe de um órgão de direção, um conselho executivo ou, em alternativa, um diretor (...), um conselho pedagógico e um conselho administrativo (Lima, 2009, p. 238).

Sem fazer referência à principal “figura inovadora” (preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98) que foram os “contratos de autonomia”, Lima sublinha o facto deste regime abrir a possibilidade de participação formal na assembleia de representantes da autarquia, e de outros atores locais, além “dos pais e encarregados de educação dos alunos” (Lima, 2009, p.238), que por sua via também se faziam representar e na assembleia de voto para a eleição do conselho executivo.

As características do Decreto-Lei nº115-A/98 podem ajudar a compreender as palavras de Martins ao caracterizar o período de governação de António Guterres (1996 – 2002) como “híbrido e de orientações contraditórias: por um lado, não se abandonaram alguns princípios de democraticidade, participação e colegialidade mas, por outro, introduzem-se outros com aproximação à ideologia neoliberal” (Martins, 2011, p. 207). Neste diploma surgem mais uma vez referências ao papel do Estado na nova organização e administração escolar, sobretudo enquanto instância reguladora e avaliadora:

Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações (Preâmbulo do Decreto-Lei nº115-A/98)

Alguns anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, Lima (2006) considera que, não obstante o discurso descentralizador e autonómico, o problema de fundo se mantém. “Este “novo regime” insiste numa mudança de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de

decisão relativamente às escolas, adiando cada vez mais efetivas políticas de descentralização” (Lima, 2006). De acordo com este investigador houve uma reduzida transferência de “algumas competências para as escolas (...) de carácter técnico e processual” (Lima, 2009, p.238), isto é o processo de transferência de competências da administração educativa para a escola, previsto no artigo 4º foi pouco visível, sobretudo ao nível dos contratos de autonomia celebrados. Além do caso paradigmático da Escola da Ponte que assinou contrato de autonomia em 2004, nenhum dos governos deu continuidade aos contratos de autonomia.

O XVII Governo Constitucional (2005-2009) no seu programa considerou desejável uma maior autonomia das escolas, que garantisse a sua capacidade de gerir os recursos e o currículo nacional, de estabelecer parcerias locais e de adequar o seu serviço às características e necessidades próprias dos alunos e comunidades que servem, salientando que maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados.

O governo de maioria absoluta de José Sócrates (2005-2009) garantia que estimularia a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a Administração Educativa, definindo os termos e as condições do desenvolvimento de projetos educativos e da fixação calendarizada de resultados. A partir de 2005, a Ministra da Educação Lurdes Rodrigues, retomou o processo para a contratualização da autonomia das escolas. A Portaria n.º 1260/07, de 26 de setembro, em 2007, estabeleceu a matriz dos contratos de autonomia, referindo no seu preâmbulo que “o contrato de autonomia preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que implica compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados e assume-se como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhes está confiado”. A Administração lançou um repto às escolas para apresentarem a candidatura para estabelecerem contrato de autonomia. Demonstraram essa vontade 136 unidades de gestão. No dia 10 de setembro de 2007, numa sessão pública com a presença do Primeiro-Ministro e da Ministra da Educação foram assinados vinte e dois contratos de autonomia que vigoraram por quatro anos.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Regime de Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensino não superior) há

evidências da concretização da carta de intenções programáticas constantes do Programa do XVII Governo Constitucional, referindo no preâmbulo que as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público e que “é para responder a esta missão em condições de qualidade e equidade, de forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas”

No preâmbulo do diploma é salientado que “a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental”, o que significa que “do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” e que essa autonomia se exprime, em primeiro lugar, na “faculdade de auto organização da escola”. No capítulo II destaca-se que “a extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade da escola e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa”. Em suma, surgiu um discurso em que se associa o desenvolvimento de mecanismos de aferição da eficácia, eficiência a ser concretizados no reforço dos mecanismos de avaliação externa, às lógicas de participação e de envolvimento de políticas educativas localizadas na escola.

Impunha-se, portanto, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Para concretizar este segundo objetivo é criado o cargo de Diretor, como explicam Barroso e Carvalho (2009 como citado em Bolívar, 2012, p.50), “acabam com a gestão colegial, introduzindo pela primeira vez, desde a revolução de 1974, e com caráter obrigatório para todas as escolas, o papel unipessoal do diretor”. No entanto, o Decreto-Lei n.º 172/91, já previa a existência de um “diretor executivo” e o Decreto-Lei 115-A/98 de uma “direção executiva”, que tanto podia ser exercida por um conselho executivo, como por um diretor, competindo à escola definir a sua própria estrutura organizacional.

Como outro objetivo relevante, este diploma propõe-se a aprofundar a autonomia das escolas, dotando-as de condições e capacidades para que tal se possa verificar (sobretudo através do novo órgão de gestão e direção, o diretor) – sendo que se afirma que essa maior

autonomia é sempre acompanhada por uma maior responsabilização (Decreto-Lei nº 75/2008). Com a criação do cargo de diretor, pretende-se promover um conjunto de condições, em nome de “boas lideranças e lideranças eficazes”, para a afirmação de um modelo de gestão centrado num órgão unipessoal, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola, executar medidas de política educativa, a quem é imputada a responsabilidade da “gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”, da “efetiva concretização de metas e objetivos” e da prestação de “contas pelos resultados educacionais conseguidos” (Afonso, 2003).

O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantar o ethos académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de ‘garantia da qualidade’ e menosprezando a educação para a cidadania democrática como dimensão central da missão das instituições. Também por essa razão se celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária (Lima, 2011, p.71).

Lima refere que sobre o diretor, embora recaia “teoricamente, uma centralização e uma concentração de poderes” (2011, p. 72), na aceção política e estratégica da palavra, estes estão condicionados pelo carácter normativo e diretivo dos diplomas legais, que, além de imporem às escolas uma uniformização curricular e financeira, introduzem limitações, ao nível da orientação para a prática organizacional, que condicionam as, já de si limitadas, margens de autonomia. Concetualmente, recai sobre o diretor a responsabilidade pela “gestão estratégica” (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril) do estabelecimento de ensino, embora, da análise do referido Decreto-Lei n.º75/2008, nos pareça que no papel do diretor esteja limitado “a dimensões predominante técnicas e operacionais” (Lima, 2011, p 76) constatando-se que a “decisão” que lhe é inerente tenha subjacente um quadro de uma racionalidade condicionada por uma lógica de responsabilização burocrática, em que as relações meios-objetivos estão definidas e especificadas externamente à escola.

Os instrumentos que fundamentam o exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escola e escolas não agrupadas são: a) Projeto educativo – o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa; b) Regulamento interno – o documento que define o regime de funcionamento do

agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; c) Plano anual e plurianual de atividades – os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução; d) Orçamento – o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Id., *ibid.*, art.º 9.º, n.º 1).

Para efeitos da respetiva prestação de contas são ainda instrumentos de autonomia:

- Relatório anual de atividades – o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização
- Conta de gerência – o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
- Relatório de autoavaliação – o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo (Id., *ibid.*, art.º 9.º, n.º 2).

Estamos perante um novo modo de regulação dos sistemas descentralizados - um Estado Avaliador, que utiliza mecanismos de *accountability* como forma de controlo, combinando diferentes procedimentos de avaliação. Patrícia Broadfoot (2000) refere que “uma das características mais velhas e duradouras dos sistemas educativos é a utilização de processos de avaliação para controlar o conteúdo e a qualidade do ensino”, ou seja, utilizar a avaliação como um instrumento de *accountability*,⁶ iniciativas destinadas a manter a capacidade dos governantes determinarem as prioridades e controlarem a qualidade do

⁶ Para Patrícia Broadfoot (2000) o termo *accountability* traduz a obrigação da prestação de contas. O conceito de *accountability* é, em geral, polissémico e denso. Está associado a três dimensões articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009, p. 13).

sistema educativo nacional, considerando que “os procedimentos de avaliação constituem hoje um dos mais importantes meios de controlo da educação” (2000, p. 44). E acrescenta:

Esta é a filosofia subjacente ao Estado avaliador, o controle externo que exerce a avaliação e o controle interno que resulta das pressões do poder central para que as escolas fixem elas mesmas os objetivos para os alunos e para a escola em si, sendo esse controlo reforçado pela inspeção às escolas”. Neste aspeto, “a avaliação é um instrumento político utilizado pelos governos”, é “um mecanismo nacional de controlo do sistema” (Broadfoot, 2000, pp. 43-45).

Mesmo considerando a escola autónoma capaz e responsável de exercer a sua capacidade de decisão em certos domínios, sabemos que a autonomia é sempre relativa e que permanece o papel regulador do Estado. Os contratos de autonomia têm demonstrado como a autonomia está condicionada pela administração pública central e local, através da implementação de dispositivos de autoavaliação e avaliação externa da escola.

I.1.3. Os indicadores da qualidade da educação e a avaliação externa

A entrada na Comunidade Económica Europeia, em 1986 implicou para Portugal, a integração num projeto político-económico, que se traduziu, pela possibilidade de maior acesso a recursos, mas também pela adoção de procedimentos e definição de metas, submetidos a avaliação periódica. Atualmente, a União Europeia tem emergido como ator político supranacional no domínio da educação e da aprendizagem ao longo da vida, em muitos casos em relação próxima e de reforço a par da OCDE. (Lima, 2011).

Em 1996, o governo socialista introduz os exames nacionais no final do ensino secundário, sob forma de provas sumativas estandardizadas ausentes no sistema educativo há duas décadas (Afonso, 2009). A existência deste tipo de exames constituiu uma condição essencial para que os rankings das escolas fossem produzidos, como afirma Afonso “São, todavia, os resultados destes exames externos estandardizados que constituem a base para a organização de rankings das escolas” (p.20). Entre a implementação dos exames, em 1996, e a publicação dos primeiros rankings, em 2001, o governo socialista não constituiu nenhum ranking, bem como resistiu a fornecer, nomeadamente à comunicação social, os dados necessários para tal. Contudo, no ano de 2000 registam-se fortes pressões pela imprensa junto do governo no sentido de se conhecerem esses resultados, dando origem a um debate sobre esta matéria.

Os primeiros rankings foram publicados na imprensa em 2001. De acordo com Melo (2009):

a assunção dos resultados escolares como indicador fiável e fidedigno do desempenho das escolas encontrou na imprensa portuguesa “um espaço simbólico de debate onde um conjunto mais ou menos alargado de atores sociais, detentores de poderes simbólicos distintos, competindo entre si na produção de opiniões passíveis de serem consideradas as mais legítimas (Melo, 2009, p.133)

De acordo com Maria Benedita Melo (2009) estabeleceu-se um contínuo reflexivo, onde a opinião impressa, mais do que poder simbólico, se assumiu como mecanismo de opiniões e representações, ocupando um espaço de mediação entre o Estado, e a sociedade. Esta investigadora refere que a “atividade dos media é uma atividade de produção de sentidos” (2009, p. 32), assumindo a questão dos rankings como uma dimensão estruturante da reflexividade que se vai produzindo em torno da educação. É na atividade dos media que se vão produzindo os sentidos e os pontos de vista e que serão “tanto mais diferenciados quanto mais o forem os sistemas ideológicos partilhados pelos atores que participam no jogo da produção da ‘opinião pública’” (Melo, 2009, p.132).

No que se refere à questão da pertinência da publicação dos resultados escolares, numa lógica de participação na gestão democrática e concordando com o discurso de David Justino, datado de outubro de 2002, ao referir que os resultados poderão constituir um “instrumento de ‘extrema utilidade’ para melhorar o sistema e orientar a ação do ministério”, recorremo-nos às palavras de Afonso (2009):

(...) o acesso às informações que devem ser disponibilizadas pelos processos de avaliação é uma prerrogativa legítima dos cidadãos e do próprio Estado democrático, em favor do incremento da participação cívica e educacional, em congruência com a transparência e a responsabilização. Também por isso, é absolutamente necessário que as próprias políticas públicas educacionais sejam avaliadas Afonso, 2009 p. 19).

Em 2001, a publicação dos primeiros rankings de escolas elaborados a partir dos resultados dos exames nacionais do ensino secundário, funcionou como “fator de indução” (Martins, 2011, p. 93) da cultura de performatividade que a vários níveis recorre aos resultados académicos para o desenvolvimento de dispositivos de “avaliação educacional”, “controlo de qualidade e (...) aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (Lima, 1997, p.54) que se permitam constituir valor legitimador político das reformas que se implementam, ou que se pretendiam vir a implementar.

No ano letivo 2001/2002 houve uma iniciativa de lançamento e tratamento de dados por parte do Ministério de Educação através do estudo *Propostas de seriação das escolas secundárias*, coordenado por Sérgio Grácio. Contudo, esta iniciativa foi muito contestada e não foi continuada. Entre 2001 e 2003 a partir dos dados publicitados por alguns meios de comunicação, tendo por base os resultados das disciplinas do 12º ano e os respetivos exames nacionais intensificou-se um discurso hierarquizante das escolas. A partir da informação disponibilizada pelo Ministério da Educação, os *mass media* elaboraram o ranking, selecionando as oito disciplinas mais requeridas para exame. Considerando apenas as classificações dos alunos internos. O *ranking* foi criado através do cálculo da média de cada escola a partir da soma de todas as classificações dos alunos, dividida pelo número de provas realizadas.

Os *rankings* produzidos pelos órgãos de comunicação social tiveram aspetos negativos e positivos, que por sua vez, se traduziram em representações diversas acerca do tema. Assim, de acordo com Afonso (2009), os *rankings* “(...) induzem efeitos de mercado (quando está em causa a comparação entre e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de quase-mercado (quando a comparação e a procura diferenciadas se efetuam entre escolas públicas)” (p.21). Por outras palavras, as lógicas do quase-mercado, da qual os *rankings* fazem parte, fomentam

(...) a concorrência e competição entre instituições públicas, como as escolas, e, dentro, destas, por exemplo, a adoção de certos procedimentos de feitura de turmas de distribuição do serviço docente, ou a valorização de modelos e instrumentos de gestão que, direta ou indiretamente, induzem o individualismo competitivo e a sobrevivência neodarwinista dos supostamente mais aptos (estudantes, professores ou funcionários) (idem, p. 22).

O bom posicionamento num *ranking* é a posição desejada, quer para estabelecimentos públicos, quer privados. As escolas vêm-se assim obrigadas a colocar maior ênfase na avaliação dos resultados (e também nos produtos, nomeadamente na oferta curricular e extracurricular), procurando desenvolver processos internos que permitam alcançar o posicionamento desejado. A relevância da posição nos rankings, como variável a analisar e a considerar na gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, está também dependente da necessidade de justificação perante a inevitável comparação com os estabelecimentos vizinhos, do prenúncio de perda de alunos resultante dos mecanismos concorrenciais subsequentes, ou mesmo da necessidade de seleção de alunos em situação de grande procura. Para Pereira *et al*, dos pontos mais negativos dos rankings “está o facto

do trabalho das escolas e dos professores ser reduzido a um momento avaliativo e a indicadores numéricos” (s/ data, p.3296). Para estes autores, os rankings não têm em consideração as variáveis macro e micro sociais diversas dos contextos onde estão inseridos os alunos e como estes influenciam o processo educativo e o sucesso dos alunos. Ao ter apenas em consideração os resultados obtidos nos exames nacionais como único indicador de qualidade e eficácia das escolas, e não considerar as diferenças entre escolas e entre os cursos, “as escolas tornam-se objetos unidimensionais” (Pereira *et al*, s/ data, p. 3296).

Todavia, Pereira *et al* (s/data) sublinham alguns aspetos positivos associados à publicação dos *rankings*:

A publicação dos *rankings* teve e tem o mérito de disponibilizar informação ao grande público e promover o debate sobre a educação; obrigando à disponibilização dos dados relativos aos exames, tem o mérito de promover a transparência. Num segundo momento, todavia, exige-se um tratamento adequado da informação disponibilizada, assim como a produção de interpretações que deem conta da realidade enquanto objeto multidimensional (Pereira *et al*, s/ data, p. 3298).

Embora não tenha sido o ministério da educação do XVII governo, o promotor dos *rankings* das escolas, prosseguiu com o modelo de avaliação dos alunos que tem por base na elaboração dos referidos *rankings*, os exames nacionais. Este executivo não só manteve os exames nacionais no final do ensino secundário, bem como, em 2005, introduziu esta modalidade os testes intermédios como instrumentos de avaliação:

Os testes intermédios, realizados pela primeira vez no ano letivo de 2005/2006, são instrumentos de avaliação disponibilizados pelo GAVE e têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa (www.gave.pt)

Quando os testes intermédios foram criados pretendeu-se salvaguardar a autonomia das escolas, possibilitando aos órgãos de gestão decidir sobre a adesão ao projeto, quais os testes a realizar e a contabilização da classificação obtida no teste para efeitos de avaliação interna dos alunos. A existência de testes intermédios contribui para que muitos professores deixassem de participar em projetos de inovação ou em projetos interdisciplinares, por terem de cumprir os programas das disciplinas numa planificação de

sequência estandardizada. Este exemplo é esclarecedor da vulnerabilidade da lógica do serviço público: a burocratização da ação pedagógica. Em 2015, o ministério da educação descontinuou a prática de aplicação dos testes intermédios no 3º ciclo e secundário, por as evidências dos relatórios revelarem o facto de ser residual, o impacto na melhoria do desempenho dos alunos.

O ano letivo 2004/ 2005 também ficou marcado pela realização dos exames nacionais de Português e Matemática, a todos os alunos do 9º ano de escolaridade, à exceção dos alunos da Região Autónoma dos Açores que, no quadro da autonomia desse território, não os realizaram. Estes exames vieram substituir as provas globais do 3º ciclo, que valiam 20% da classificação final às diferentes disciplinas. Em 2007, a ministra Maria de Lurdes Rodrigues eliminou as provas globais, mas manteve os exames nacionais de Português e Matemática lançados pelo governo social-democrata.

Em 2011/12 aplicaram-se pela primeira vez, os exames nacionais do 2º ciclo no 6º ano de escolaridade e no ano letivo 2012/13 foi abrangido o final do 1º ciclo com estes instrumentos de avaliação. O ministério, ao aplicar os exames nacionais estandardizados não promoveu a ideologia do quase-mercado, mas também não rompeu com a ideologia burocrática, na medida em que a realização dos exames reflete o controlo centralizado por parte do Estado, característica que domina o nosso sistema educativo desde sempre. Os exames nacionais constituem instrumentos de controlo social, redutores e centralizados no Estado.

A mudança política para um governo de maioria de esquerda em outubro de 2015 trouxe mais uma vez alterações na avaliação sumativa externa. Assim, com a publicação do Despacho Normativo nº 1F/2016 de 5 de abril surge o fim dos exames nacionais do 4º e 6º ano e a introdução das provas de aferição no 2º, 5º e 8º ano de escolaridade. A realização das provas de aferição nos anos intermédios é encarada como provas performativas que têm como objetivo diagnosticar as dificuldades dos alunos, por forma a desenvolver estratégias e metodologias de trabalho que visem o sucesso. Na análise dos resultados destas provas evidencia-se uma mudança de paradigma, onde os processos são sobrevalorizados em prol do sucesso educativo individual. No ano letivo 2016/2017, a

realização das provas de aferição no 2º, 5º e 8º ano tiveram carácter obrigatório⁷, cumprindo-se o ponto 1 do art. 16º do diploma referido anteriormente. Desta forma, o executivo atualmente em funções abriu a possibilidade a outros instrumentos de avaliação mais democráticos, como é o caso da avaliação dos processos e não só dos resultados e, ainda, a avaliação de uma diversidade de dimensões e não apenas a avaliação dos alunos.

Reconhecemos que a promoção de tais políticas e práticas se devem a dois fatores: às pressões supranacionais e a instâncias nacionais. Nesse sentido, afirma Afonso:

(...) alguns autores têm vindo a chamar a atenção para as consequências da construção de projetos estatísticos e respetivos indicadores como uma estratégia de viabilização e ampliação de uma agenda globalmente estruturada para a educação (2009, p. 24),

sendo disso exemplo o trabalho desenvolvido de forma sistemática, sobretudo desde finais dos anos 1980, início dos anos 1990, por agências internacionais como a O.C.D.E., bem como em programas como o PISA (Programme for International Student Assessment), mais especificamente voltados para a avaliação e comparação de conhecimentos e competência dos estudantes de vários países. Também nesta linha de pensamento Clarke e Newman (1997) são citados por Licínio Lima (2011):

A atribuição aos Estados mas, sobretudo, a instâncias nacionais e supranacionais de coordenação e pilotagem, de novas prerrogativas de regulação pela avaliação de resultados, numa lógica competitiva, representa um dos mais relevantes elementos da reforma do Estado-providência na educação (crise do chamado “Estado-educador”), contribuindo para a emergência de um “Estado-avaliador”, ou supervisor, também designado “Estado gerencial” (Lima, 2011, p.8).

A exigência de maior prestação de contas constitui um desafio constante aos diferentes sistemas educativos. O conhecimento fornecido pela comparação entre os diferentes países parece estar a ocupar um espaço cada vez maior na esfera política, o que está relacionado com as comparações fornecidas pelas agências internacionais. Em simultâneo, a avaliação externa das escolas é também utilizada como um indicador e um padrão da qualidade do desempenho da gestão escolar, configurando novas práticas de governação. Atualmente, assiste-se a uma reconfiguração do papel do Estado e dos novos modos de regulação pós-burocráticos da educação, consubstanciando-se na intensificação da avaliação externa

⁷ Em 2015/2016 a realização das provas de aferição nos anos de escolaridades intermédios de cada ciclo foi facultativa em regime transitório, ficando ao critério de cada escola a possibilidade de as realizar. A realização das provas nos anos finais de ciclo (4º e 6º ano) também foi opcional para as escolas que pretenderam aferir internamente os processos de aprendizagem.

institucional, de modo a ser produzida informação sobre a qualidade de desempenho das escolas, com o objetivo de ser divulgada publicamente.

I.1.4. Os resultados das escolas na perspetiva da avaliação externa

Quintas e Gonçalves (2012) desenvolveram um estudo que teve como principal objetivo caracterizar a liderança das escolas e agrupamentos de escolas de três regiões portuguesas (Algarve, Alentejo e Lisboa e Vale do Tejo), com base na análise de conteúdo efetuada aos relatórios de avaliação externa produzidos pelas equipas da Inspeção-Geral da Educação nos anos letivos de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009. O estudo teve ainda como objetivos compreender como as organizações educativas põem em prática a sua visão de escola e como implementam a partilha da informação para concretizarem as metas e objetivos que estabeleceram. A análise dos relatórios da avaliação externa permitiu traçar um "perfil" das lideranças das escolas e agrupamentos de escolas avaliados, embora os investigadores considerem que os seus resultados não possam ser extrapolados, dados os limites da redação dos relatórios de avaliação externa e o facto de estes serem produzidos por equipas diferentes de região para região e nas próprias regiões. Não obstante, concluíram que o conselho executivo/diretor ocupa uma posição determinante no exercício da liderança e que a relação com a assembleia de escola/conselho geral é reduzida. A ação deste órgão revelou-se pouco expressiva. A nível das lideranças intermédias emergiu que a linha hierárquica da liderança não se configurou com precisão. A dimensão estratégica da implementação da visão da escola está praticamente ausente em todos os relatórios, sendo que se expressou mais significativamente nas escolas com territórios de intervenção prioritária. A maioria dos relatórios reportou-se a uma visão normativa, onde as decisões são tomadas com vista à consecução das metas e dos objetivos contemplados nos documentos estruturantes das escolas (pp. 109-110).

A partir da classificação atribuída a cada escola no domínio da Liderança e Resultados durante o período de 2008/2009, Rocha (2012) analisou 287 Relatórios de Avaliação Externa de escolas agrupadas e não agrupadas que foram avaliadas pela IGE. A distribuição territorial variou entre as 18 escolas no Algarve e as 102 na região Norte. O objetivo foi determinar a relação entre as classificações do domínio *Liderança* e dos *Resultados*, a partir do cálculo dos coeficientes de correlação do momento do produto de

Pearson. Da análise dos resultados verificou-se que o domínio Liderança registou a frequência mais significativa de classificações de Muito Bom (32,8%) e 84% das lideranças das escolas foram valoradas com Muito Bom e/ou Bom, resultado bastante significativo. A percentagem de Resultados com essa percentagem é menor em 17,1%. O estudo concluiu que existe uma relação estatisticamente significativa entre a liderança e os resultados: “Os líderes influenciam a aprendizagem dos alunos ajudando a promover visões e finalidades e assegurando que existem recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem” (Rocha, 2012, p.8).

Leonor Torres realizou um estudo (2012), no seguimento de outro que já tinha efetuado em 2009 com José Palhares, onde teve como objetivo proceder a análise de conteúdo de 299 Relatórios de Avaliação Externa nos domínios *Liderança* e *Organização e Gestão Escolar* nas escolas que tiveram Muito Bom nesses domínios. Da análise resultou que o número de escolas com classificação de Muito Bom, no domínio da Liderança diminuiu no ano letivo de 2008/2009, correspondente ao período de implantação do DL 75/2008. Contudo, segundo a investigadora, os resultados não justificam a necessidade de alteração do modelo de gestão de colegial para unipessoal. Os resultados evidenciaram que as escolas bem organizadas e bem geridas surgem caracterizadas nos relatórios “numa linguagem economicista (indicadores de medida; otimização de resultados; gestão rigorosa dos recursos humanos) transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e recetivo, orientado mais para uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado)” (p.546), isto é na maioria dos documentos analisados sobressai uma imagem de escola de feição tecno-burocrática que subordina os valores da participação democrática aos imperativos da medição dos resultados. E conclui: “Por isso, na perspectiva da atual agenda política, faz todo o sentido eleger um líder unipessoal que funciona como veículo de expressão da cultura escolar” (2012, p.549).

I.1.5. A regulação interna da escola e as lógicas de ação

Considerando que o nosso estudo incide sobre as lógicas de ação que estão subjacentes na liderança de um diretor para promover a melhoria da aprendizagem na escola pareceu-nos importante dar relevância à clarificação do conceito. A expressão *lógicas de ação* tem intrínseco um conceito que transporta vários sentidos associados a diferentes perspetivas

teóricas, usadas para interpretar e descrever os modos de organização e de coordenação da ação individual e coletiva, isto é para descrever a ação em concreto dos atores no seio da organização. Barroso (2005) cita Bernoux (1999, p. 47) para clarificar a importância deste conceito para análise dos processos dinâmicos nas organizações:

(...) as lógicas de ação são uma maneira de definir o sentido que um ator dá à sua ação. Os conflitos, a construção de regras, os compromissos, a reconstrução das identidades e das culturas, os comportamentos de ajustamento e não-ajustamento resultam da maneira como os atores interpretam o seu lugar e o seu papel nas organizações, à luz dos seus percursos anteriores e da situação de ação em que se encontram (Bernoux, 1999, p. 47 cit. Barroso, 2005, p. 30)

Sarmiento (2000) define lógicas de ação como a existência de conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional, aparentemente fragmentária e dispersa (p. 147). O mesmo autor considera as lógicas de ação como modos relativamente integrados de sentidos organizadores das realidades escolares, que presumem a capacidade e a eventualidade de os atores nesses contextos produzirem juízos autónomos sobre as realidades onde atuam:

Por conseguinte, as lógicas de ação estabelecem os *fios de sentido* entre as atividades que se realizam nas salas de professores e de professores e alunos, entre as práticas educativas e os contextos comunitários e sociais onde a escola se inclui, entre os modos de pilotagem e regulação da ação e as interpretações locais das normas administrativas do Estado, entre as crenças e valores de cada escola e as ideologias educacionais e sociais disponíveis, etc. A sua natureza é a de elementos de ligação, pontes de comunicação entre margens distintas do mesmo fluxo de ação, nós de significação das atividades escolares. (Sarmiento, 2000, p.170)

Bacharach e Mundell (1999), dentro da perspectiva micropolítica, especificam o conceito de lógicas de ação, decorrente da noção weberiana de ação social: “Na sua essência, uma lógica de ação pode ser entendida como a relação implícita entre meios e objetivos que é assumida pelos protagonistas nas organizações” (1999, p. 127), tendo como unidade de análise os grupos de interesse na organização escolar que atuam em função de lógicas de ação próprias.

As lógicas de ação dominantes nas escolas, de acordo com Bacharach e Mundell (1999) são *a lógica da responsabilidade burocrática e a lógica da autonomia profissional*.

A lógica de responsabilidade burocrática pressupõe que as relações, meios - objetivos podem limitar a incerteza de uma forma racional, isto é, as relações, meios - objetivos podem ser definidos e especificadas. A lógica de autonomia profissional pressupõe que a incerteza é algo que impregna as organizações e que não podem ser eliminadas facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios – objetivos (1999, p.127).

Na *lógica da responsabilidade burocrática* ou *lógica burocrática de controlo*, a relação de meios - fins, pode ser especificada e controlada através de normas. Pode haver uma regulação normativa (regulamentação) por parte do Estado e uma regulamentação da própria organização, através do regulamento interno. O poder normativo da administração central tem como objetivo garantir a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos. Os professores adquirem um papel instrumental ao serviço da regulamentação normativa: as práticas docentes são padronizadas, mediante um modelo técnico-burocrático, com padrões e prescrições que possam incrementar os resultados dos alunos. A metodologia uniforme dirigida a um ensino coletivo igual para todos é tida como o nivelador de uma competição justa, onde todos podem competir em igualdade de condições. A estandardização é acompanhada por uma supervisão atenta para assegurar a concordância com os valores padronizados, como se pode constatar no *Quadro 1.2*.

Quadro 1.2 - Manifestações da lógica da responsabilidade burocrática

	Ideologia	Política
Objetivos	excelência	classificações académicas mais elevadas
Meios	estandardização	supervisão

Fonte: Sarmiento (2000, p. 129)

No caso português, corresponde à realização dos exames nacionais realizados nos finais de cada um dos ciclos⁸. A excelência torna-se com frequência no objetivo político da avaliação de desempenho do aluno, pelas classificações que atinge nos exames. A estratégia de controlo através da avaliação externa, a partir dos resultados atingidos nos exames nacionais tem consequências nefastas para os docentes pela burocratização da ação pedagógica e pela supervisão. De acordo com Bolívar (2012), uma organização burocrática e sobre reguladora dos estabelecimentos de ensino não é uma solução para a melhoria. Para este investigador:

⁸ De acordo com o Decreto Lei nº 17/2016 de 4 de abril, as provas finais do 4º e 6º ano passam a ser de realização facultativa no final do ano letivo 2015/2016, no caso das escolas pretenderem aferir internamente os processos de aprendizagem. Estas provas foram substituídas pelas provas de aferição para os alunos do 2º, 5º e 8º ano de escolaridade no ano letivo 2016/17. As provas de aferição têm como objetivo dar informação à escola, aos professores, encarregados de educação e alunos sobre o que está ou não a ser aprendido

Atualmente, num contexto de uma política performativa, as políticas educativas, fortemente orientadas para fomentar os resultados, têm como consequência o desgaste da implicação dos docentes e enfraquecimento do seu compromisso (Bolívar, 2012, p. 225)

Na *lógica de compromisso e autonomia profissional*, a insegurança é própria da mudança, por oposição. O papel do professor é extremamente relevante na melhoria escolar. A profissionalidade radica nos saberes de natureza académica e pedagógica. O compromisso, como modelo organizacional de uma escola manifesta-se no trabalho em colaboração e em equipa. Segundo Bolívar:

Uma cultura de colaboração expressa-se na interdependência dos membros no trabalho como uma organização conjunta, ainda que respeite a individualidade, ajuda cada um a compreender melhor o seu ensino e a aprender uns com os outros, e dota a escola de um sentido de comunidade. (Bolívar, 2012, p. 227)

A *lógica do compromisso* é dirigida de modo a diminuir o controlo burocrático e a criar as condições de trabalho que favorecem a inovação, o compromisso e o profissionalismo dos professores, assumindo formas comunitárias e colegiais, manifestações evidenciadas no *Quadro 1.3*.

Quadro 1.3 - Manifestações da lógica da autonomia profissional

	Ideologia	Política
Objetivos	equidade	desenvolvimento de competências
Meios	participação	ensino em equipa

Fonte: Sarmiento (2000, p. 129)

Os defensores desta lógica de ação advogam que todos os estudantes são melhor servidos por um objetivo político de desenvolvimento de competências e que este pode ser atingido mais facilmente pelos professores, se estes articularem recursos e ensinarem em equipa (*Quadro 1.3*).

A eventual conflitualidade entre lógicas de ação dominantes não se esgota no confronto da lógica da autonomia profissional e lógica burocrática de controlo. Sarmiento na sua tese de doutoramento *Lógicas de ação nas escolas* (2000) recorre ao conceito de Santos (1994) de "mini-racionalidades, isto é modos particularizados e localizados de interpretação e

orientação nos mundos de vida” (p. 148) que se expressam em lógicas de ação e assentam na “capacidade dos atores produzirem juízos autónomas sobre as realidades onde agem” (p,149). O investigador explicita claramente as características de cinco lógicas de ação através da matriz apresentada no *Quadro 1.4*, onde caracteriza a lógica profissional e a lógica do serviço público e acrescenta a lógica do desenvolvimento local; a lógica do mercado e a lógica do direito das crianças.

Quadro 1.4 - Tipos de lógicas de ação

Lógica	Princípio	Valor	Referente	Ênfase da organização	Vulnerabilidade
Serviço Público	Uniformidade	Igualdade de oportunidades	Estado	Estrutura	Burocratização da ação pedagógica
Profissional	Profissionalidade	Autonomia Profissional	Professores	Recursos Humanos	Limites na participação dos alunos e comunidade
Desenvolvimento local	Endogenia	Desenvolvimento Comunitário	Comunidade	Contexto	Permeabilidade aos atavismos locais
Mercado	Competição	Eficácia	Mercado	Resultados	Desigualdade escolar e social
Direito dos alunos	Autonomia	Equidade	Alunos	Interações sociais	Colocação nas margens do sistema

Adaptado de Sarmento (2000, p 187)

A lógica de ação de serviço público centra-se na preocupação com a igualdade de oportunidades como sinónimo de uniformidade de medidas decididas pelo Estado, através da normatividade, o que conduz à burocratização da ação pedagógica. A lógica do serviço público surge de alguma forma oposta à profissional, assente em princípios de profissionalidade radicada nos saberes e na participação pedagógica dos professores na tomada de decisões na organização escolar, que está fortemente relacionada com a

autonomia profissional dos professores. Esta lógica tende a constituir coletivos profissionais com ênfase em valores como o autocontrolo e a colegialidade.

A designada territorialização do ensino fez emergir também uma lógica de ação que corresponde a uma lógica descentralizadora que se insere no sentido da espacialização da economia e nas respostas educativas às características sociais e culturais dos alunos e das comunidades. Na *lógica do desenvolvimento local*, o interesse público coincide com o interesse concreto e específico das comunidades locais e pressupõe uma margem alargada de descentralização e autonomia como condição de aplicação do princípio da endogenia. A ação escolar tende a orientar-se no sentido da reabilitação das culturas locais, incluindo tradições festivas e cerimoniais; artesanato; etc). Contudo, e como sublinha Sarmiento, dadas estas características potencia tensões com a ação burocrática de controlo:

A sua existência sob uma administração centralizada, com programas nacionais de ensino, e com uma situação híper regulamentadora da prática escolar só se afigura possível na cuidadosa leitura das contradições possibilitadoras do edifício *palimpsésstico* da instituição escolar e no aproveitamento a favor das particularidades locais das zonas de incerteza existentes (Sarmiento, 2000, p. 180)

Essas tensões emergem na regulamentação escolar: nas orientações pedagógicas emanadas pelos serviços centrais, nos manuais escolares, nos materiais de trabalho pedagógico e na própria rotação dos professores por efeito dos processos de colocação por concursos. Esta lógica coloca um importante desafio de regulação das escolas, por condicionar fortemente o tipo de relações com os atores sociais da comunidade, ainda que não imponha nenhuma forma direta ou indireta de participação. Por outro lado, esta regulação é a responsável pela preservação do espaço escolar como lugar de direitos e de equidade, “*contra os factos desigualizadores e os obscurantismos e atavismos locais que são, muitas vezes, a outra face das práticas comunitárias*” (Sarmiento, 2000, p.181).

Além da lógica da territorialização, condiciona ainda o trabalho dos atores escolares, em particular o do diretor, a mais contemporânea lógica de ação, a *lógica de mercado*. A lógica do mercado tem como principais linhas de expressão: 1) a privatização da oferta pública educativa, através da redução do setor público da educação e favorecimento das condições de expansão, consolidação e prestígio do setor privado; 2) criação de um mercado educacional através de empresas editoriais; de consultadoria; de formação etc, No lógica do mercado, as práticas administrativas e de gestão privilegiam a criação da imagem do estabelecimento de ensino e incentiva-se o marketing educacional para a promoção da

competição e da concorrência como princípios pedagógicos. A competição é feita através da disputa pelos alunos através das classificações académicas. A disputa por alunos com médias de classificação mais elevada alia-se a práticas de constituição de quadros de honra; prémios escolares e estatísticas de empregabilidade. O princípio da lógica de mercado reside na competição e a ênfase na organização centra-se nos resultados escolares. Os critérios internos dos estabelecimentos de ensino subordinam-se aos critérios externos do mercado com que a escola se procura compatibilizar. A democracia, a participação e a autonomia coletiva perdem prioridade face à eficácia e a eficiência traduzidas nos resultados escolares a alcançar. As consequências da lógica do mercado no interior das escolas são a submissão das finalidades pedagógicas aos dispositivos administrativos conforme orientações precedentes como as avaliações aferidas, nomeadamente as provas de aferição, os observatórios de qualidade os planos de melhoria, enquanto dispositivos de tomada de decisão. De acordo com Sarmiento (2000), o ponto de maior debilidade da lógica de mercado está:

Ao incentivar e “naturalizar” a desigualdade pela competição, renuncia ao projeto emancipador que funda uma das mais marcadas tradições pedagógicas e acomete um dos mitos legitimadores da escola liberal: a da criação da igualdade por via da instrução (Sarmiento, 2000, p.184)

A lógica dos direitos das crianças tem subjacente a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989. No contexto educacional e recorrendo a Basil Bernstein (1996), Sarmiento (2000) enuncia os seguintes direitos das crianças que se situam nos níveis individual, interativo e social: 1) direito à realização pessoal; 2) direito à inclusão social, intelectual, cultural e social, para ser autónomo na comunidade, sendo nela acolhido e aceite; 3) direito à participação na prática e decisões coletivas. A operacionalização destes direitos constitui um desafio às organizações escolares e aos professores. *A lógica dos direitos das crianças* invoca como valor a equidade e enfatiza as interações sociais, sem discriminação inerente à condição social, ao sexo, à religião, ao corpo, à etnia. Um dos pontos de grande vulnerabilidade desta lógica de ação é a colocação das crianças nas margens do sistema. Por vezes, no quando da escola pública, as crianças são colocadas “*num mar de discriminação, que desprova as crianças das capacidades críticas inerentes à defesa presente e futura da sua autonomia como pessoas*” (Sarmiento, 2000, p. 186). Contudo, e segundo o mesmo autor a construção de contextos educativos monitorizados por lógicas de

ação assentes nos direitos das crianças é *“porventura, a mais forte das esperanças de redenção da escola pública e a mais próxima das realizações do “realismo utópico”* (Giddens1992, p.121 no campo educativo. (2000, p.186).

Sarmiento (2000) sublinha que as lógicas de ação incluídas na tipologia apresentada no *Quadro 1.4.* coexistem nas organizações e não exclui a possibilidade de outras não categorizadas. Nas organizações escolares, na ação quotidiana é possível ocorrerem elementos de diferentes lógicas em simultâneo e dá o seguinte exemplo:

(...) ao dizer-se, por exemplo que a lógica de ação dos direitos das crianças toma como referente precisamente os alunos, não se exclui a intervenção do Estado ou a evocação da profissionalidade dos professores na construção das significações ordenadoras da ação educativa. Apenas, estas últimas são subordinadas àquilo que constitui o elemento de distinção da lógica da ação e que, desse modo, funciona como seu referente. (Sarmiento, 2000, p. 187).

Em suma, as escolas como sistemas de ação concreta são espaços interativos, onde os atores educativos produzem mini racionalidades educacionalmente perspectivadas. As miniracionalidades exprimem-se em lógicas de ação e vivem da monitorização reflexiva da ação educacional. Neste sentido, *“as lógicas de ação constroem-se no curso da ação, exprimem-se antecipatoriamente como disposições para a ação e reconstituem-se a posteriori, como modo de justificação da ação”* (Sarmiento, 2000, p.149), isto é as lógicas ordenam a ação, gerando novas possibilidades de reorganização do espaço político das escolas e criando novas condições para um trabalho pedagógico socialmente implicado constituindo desafios constantes aos atores educativos, nomeadamente aos diretores escolares.

Capítulo II.

Movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola: das escolas eficazes à melhoria eficaz da escola

...movimentos como escolas eficazes, melhoria da escola e reestruturação escolar, apesar das suas diferenças e orientações específicas, convergem em considerar a escola enquanto organização como a unidade base de mudança. (Bolívar, 2003, p.17)

Nas últimas décadas foram vários os movimentos que tem procurado encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, bem como os processos para promover a capacidade interna de cada estabelecimento de ensino para a melhoria dos resultados

educativos. Neste capítulo daremos enfoque a três movimentos que se destacam sobre o movimento organizacional da escola: i) o movimento designado por *escolas eficazes* (*effective school*), que procurou observar e compreender as características existentes nas escolas que favorecem uma maior eficácia, dando particular atenção aos resultados e ênfase na equidade; ii) o *movimento da melhoria da escola* (*school improvement*), dirigido para uma remodelação organizacional que delega na escola e na profissionalidade docente a responsabilidade da melhoria, pelo relevo dado aos processos e à instrução; e iii) o movimento designado por *melhoria eficaz da escola* (*effective school improvement*), integra pressupostos dos dois movimentos precedentes ao valorizar, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a esses resultados. Por as políticas educativas serem sempre condicionadas por uma determinada época e por um determinado contexto daremos especial atenção, às políticas educativas à escala nacional, nomeadamente as políticas de territorialização implementadas nos anos 90, com a constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, por o *Agrupamento de Escolas das Flores* corresponder a um desses estabelecimento de ensino. Por último, analisaremos o Programa Mais Sucesso Escolar, por este se enquadrar na geração de políticas educativas que reconhecem às escolas, a sua capacidade de se auto-organizarem, partindo da sua realidade educativa, concebem e desenvolvem estratégias diferenciadas no combate e ao abandono escolares.

II.1. O movimento das escolas eficazes

O movimento da eficácia das escolas (School Effectiveness) surge contra a corrente dominante, que até à década de 50 do século XX, considerava irrelevante o papel da escola no sucesso dos alunos e veio refutar a tese avançada no relatório Coleman (1966) Os estudos deste sociólogo criaram a convicção de uma certa fatalidade social do (in)sucesso: as escolas têm pouca influência nos resultados dos alunos, uma vez que as desigualdades do contexto familiar e do meio envolvente mantêm-se ao longo do percurso escolar e contribuem para as desigualdades socioeconómicas na idade adulta. A partir deste marco da investigação realizaram-se outros estudos para se conhecer com maior profundidade a consistência e a validade das conclusões e para se conhecer se a escola podia fazer ou não a diferença. Contemporâneo do Relatório Coleman, o relatório Plowden (1967), avança com a ideia de que a criação de áreas de intervenção educativa prioritária poderia levar à

melhoria da condição social das comunidades mais desfavorecidas que frequentavam a escola, indiciando que a escola podia ter uma pequena influência no desempenho dos alunos. Assim, a investigação posterior realizada neste âmbito procurou conhecer em que medida é que os processos que ocorriam dentro dos estabelecimentos de ensino melhor sucedidos afetavam os resultados académicos dos seus alunos (Lima, 2008). Segundo Lima:

O movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes) e trouxe uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos (Lima, 2008, p. 420).

Iniciado nos anos 70, o movimento das escolas eficazes prosseguiu com estudos nas décadas posteriores, tendo contribuído para as mudanças do conceito de “eficácia das escolas”. A temática da eficácia das escolas desenvolveu-se a partir de dois pontos de vista: uma *visão restritiva*, centrada na relação pedagógica e nos fatores que influenciavam positivamente o ensino e a aprendizagem e uma *visão mais abrangente*, que tem em conta a relação pedagógica, mas também a coordenação, o clima e as culturas organizacionais das escolas

Com a investigação de Mortimore *et al.* (1988), o foco passou dos resultados dos alunos para o progresso evidenciado por estes. Estes investigadores definiram a escola eficaz como uma instituição onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em conta as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino. A partir deste estudo, as escolas eficazes passaram a ser vistas como aquelas que são capazes de proporcionar a todos e a cada um dos seus alunos experiências de sucesso, capazes de produzir um sentimento positivo que aumente a sua autoconfiança e predisposição para as aprendizagens e para o uso criativo dos seus talentos, isto é uma escola que pretende ser verdadeiramente inclusiva. É a partir deste estudo que se introduz o conceito de *valor esperado*, que ainda nos dias de hoje, 2016 é usado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência e que procura determinar a *mais-valia* da escola face ao capital social e ao capital simbólico que os alunos possuem à entrada da escola.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995) introduzem o conceito de valor acrescentado à definição de escola eficaz. Uma escola eficaz será aquela que acrescenta valor extra aos resultados dos seus alunos, em comparação com escolas que servem populações

semelhantes. O valor acrescentado corresponderia, assim, ao impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008, p. 33). Os estudos destes autores tiveram por base uma revisão de literatura internacional sobre a eficácia da escola. Essa revisão de literatura contribuiu para agrupar onze características chave das “escolas que acrescentam valor” aos seus alunos, apresentadas no *Quadro 2.1*.

Reconhece-se que as escolas podem ser eficazes de forma diferente, isto é, podem ser mais eficazes para um determinado grupo de alunos do que para outros e o mesmo se poderá verificar com as diversas áreas.

Quadro 2.1 - Características –chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995)

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expetativas elevadas	Expetativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expetativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	Feedback
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da auto-estima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p. 193)

Do mesmo modo, a sustentabilidade dos resultados pode apresentar comportamentos semelhantes, ou seja, as escolas podem ser eficazes durante um determinado momento e perder a sua eficácia noutros períodos de tempo curto. Bolívar (2003) alerta para o facto das características descritas não ser suficiente para tornar a escola eficaz, sendo necessário a junção de todas ou da minoria, numa combinação especial. Para Bolívar, as escolas eficazes são aquelas em que “os alunos e alunas progridem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições de partida” (Bolívar, 2003, pp 29-30).

Murillo (2003) define escola eficaz como aquela que obtém o desenvolvimento integral de todos os alunos. O *Quadro 2.2*, ilustra os indicadores das escolas eficazes segundo este autor, o qual inclui o rendimento académico dos alunos e a situação económica e cultural das suas famílias. Este autor esclarece que a investigação sobre escolas eficazes contempla no seu objeto de estudo dois objetivos: i) calcular a magnitude da influência da escola sobre o rendimento dos alunos e ii) determinar quais os fatores que fazem com que uma escola seja eficaz.

Quadro 2.2 - Indicadores das escolas eficazes segundo Murillo (2003)

<ol style="list-style-type: none">1. Metas partilhadas, consenso e trabalho em equipa2. Liderança instrutiva3. Orientações face à aprendizagem4. Clima escolar e de aula5. Altas expetativas6. Qualidade do currículo7. Organização da aula8. Acompanhamento dos alunos / avaliações frequentes9. Aprendizagem organizada/desenvolvimento profissional10. Participação da comunidade educativa11. Recursos e instalações
--

Fonte: (Murillo; 2003, p.75)

O movimento das escolas eficazes teve seis contributos para as políticas educativas, segundo Murillo (2003): i) o reforço da autoestima profissional dos docentes; ii) o facto das escolas eficazes estarem estrutural, simbólica e culturalmente unidas; iii) o desenvolvimento de novos enfoques metodológicas em investigação educativa; iv) a

importância do princípio da equidade; v) a ideia de valor acrescentado em educação e vi) conhecimento sobre os fatores relacionados com o desempenho escolar.

Bolívar (2003) destaca duas características das escolas eficazes: uma forte liderança instrutiva e uma cultura específica:

as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta das tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros (Bolívar, 2003, p. 30)

No contexto em análise, apontam-se algumas limitações e implicações futuras do movimento das escolas eficazes. Assim, no que concerne às limitações e segundo Bolívar (2003), a que mais se destaca está relacionada com “as poucas estratégias de inovação ou melhoria, por não ter analisado a própria dinâmica do processo de mudança” (p.32). Neste seguimento, o autor aponta três limitações: i) preocupação com um único indicador de eficácia – os resultados (quantificados) do rendimento académico dos alunos; ii) existência clara de conexões, em termos de percentagens, entre a organização da escola e o rendimento escolar dos alunos e iii) não haver uma explicação de como uma escola se torna eficaz.

II.2. O movimento da melhoria da escola (school improvement)

O movimento teórico-prático da melhoria da escola surgiu nos finais dos anos 60 do séc. XX, como reação às mudanças externas relacionadas com o currículo e com a organização da escola, impostas pelo poder central (Murillo, 2003). A oposição à pressão do topo para a base, liderada por docentes e diretores, procurou realçar que a melhoria da escola deve ser conduzida por cada estabelecimento de ensino, dentro da sua organização interna, sendo que as reformas precisam de ser sensíveis à situação de cada escola, mais do que a partir do princípio de que as escolas são todas iguais (Lima, 2008).

A partir dos anos 80, este movimento ganhou mais dinâmica, assumindo uma orientação diferente da abordagem das escolas eficazes, seguindo uma lógica de aprofundamento que permita distinguir com maior clareza quais os fatores que fazem com que cada escola possa atingir com mais eficácia os seus objetivos. Os processos de melhoria passam a seguir uma

orientação inversa, de base para o topo, sendo iniciados pelos professores, a partir da sua prática na sala de aula.

Nesta década, a O.C.D.E. contribuiu para o desenvolvimento do movimento através do Centro para a investigação Educacional (CERI), ao apoiar o estudo International School Improvement (ISIP), que concebe a escola como uma organização com capacidade para resolver, de forma autónoma, os seus problemas.

A ideia que melhor define o movimento de melhoria da escola de acordo com Murillo (2003) é o de encarar a escola como o eixo dinamizador da mudança. Nesta perspetiva, a mudança assume-se como o eixo propulsor da melhoria da escola, a qual se concretiza em sete princípios, enumerados no *Quadro 2.3*. Na perspetiva de que todas as escolas são diferentes e com diversos espaços, para além da sala de aula, a escola deve ser encarada como centro de mudança. A mudança na escola é considerada um processo longo, aliada a um planeamento e gestão metódica em que são valorizadas as condições internas da escola, atividades de ensino e aprendizagem e modo de funcionamento da escola. No seu plano de desenvolvimento devem constar as finalidades educativas da missão definidas pela escola, o envolvimento com outras entidades e as estratégias que permitam integrar iniciativas de desenvolvimento organizacional.

Quadro 2.3 - Princípios da melhoria da escola

<ol style="list-style-type: none">1. Está centrada na escola2. Implica toda a equipa educativa3. Constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui toda a comunidade escolar4. É orientada pela informação obtida a partir da escola, dos alunos e da literatura advinda da investigação5. Promove a formação contínua de professores6. Fomenta a capacidade para os alunos aprenderem7. Centra-se na análise do ensino e do currículo e no desenvolvimento de iniciativas para melhorá-lo

Fonte: Adaptado de Murillo (2003, p.3)

O paradigma da eficácia da escola centra-se na definição de medidas válidas do desempenho das escolas, com o objetivo de saber até que ponto estão a atingir os seus

objetivos. Por sua vez, o paradigma da melhoria da escola, recorre a essa informação como ponto de partida para desencadear programas de mudança sustentada, com o objetivo de melhorar a sua eficácia. Na realidade, o movimento das escolas eficazes revela-nos o que é preciso mudar, enquanto o da melhoria da escola aponta-nos o modo como o fazer (processo), como iremos analisar de seguida.

II.3. A melhoria eficaz da escola

Nem o movimento da eficácia da escola, nem o da melhoria da escola conseguiram dar resposta a todos os problemas do sistema educativo das sociedades pós-modernas. Na tentativa de complementaridade dos dois movimentos, os investigadores sentiram a necessidade de estreitar a cooperação entre si na procura de soluções conjuntas, integrando os contributos de uma e de outra corrente. É neste contexto que surge um outro movimento de desenvolvimento organizacional designado *Effectiveness School Improvement*, isto é *Melhoria da Eficácia da Escola*, que integra contributos dos movimentos anteriores, tal como ilustrado pelo *Quadro 2.4*.

Por melhoria eficaz da escola entende-se tal como refere Hoeben (1998, citado in Alaiz, 2003 *et al.*), “a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados (p.38). A definição supõe a valorização, quer de resultados cognitivos dos alunos (dimensão abordada no movimento das escolas eficazes), quer dos processos (dimensão utilizada na melhoria das escolas). Bolívar (2003) defende que o movimento da melhoria eficaz da escola não deve resultar da junção dos pressupostos defendidos por cada um deles, e que é necessário “*transcender a gramática*” (Bolívar, 2003 p. 38) eliminando todas as conotações pejorativas que o termo eficácia comporta e nesta sequência recorre à expressão *boas escolas*. A melhoria é um processo que necessita de ser planeado, desenvolvido e concretizado ao longo do tempo, contribuindo para uma aprendizagem permanente, uma vez que que “uma escola que institucionalizou a melhoria como processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição uma escola que aprende (Bolívar, 2003, p. 171).

Quadro 2.4 - Semelhanças e diferenças entre os movimentos do desenvolvimento organizacional da escola

Eficácia escolar	Melhoria da escola
Centrada nos resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática quais as escolas eficazes (produto)	Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, por investigação, que critérios e fatores determinam a eficácia das escolas	Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de caso
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria/estratégia de mudança.	Menosprezou a atividade da aula, e deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.
Melhoria eficaz da escola	
<ul style="list-style-type: none"> • Ampla conceção dos resultados dos alunos • Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula • Promover a capacidade interna da mudança de cada escola • Ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola • Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa • Incidência na instrução • Compreensão da importância da cultura escolar 	

Adaptado de Bolívar (2012) e Lima (2008)

Cabral (2014) no livro *Gramática Escolar e (In)sucesso*, originário na sua tese de doutoramento procura compreender a forma como as escolas responderam ao desafio da reorganização escolar, estudando as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens e os seus impactos nas escolas. A partir da revisão de literatura, Cabral (2014) sistematizou em cinco categorias subdivididas em diferentes variáveis, os fatores da organização escolar que influenciam o sucesso escolar dos alunos, ilustrados no *Quadro 2.5*

Quadro 2.5 - Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar

Categorias	Subcategorias
1.Liderança administrativa e organizacional	<p>1.1 Liderança eficaz do pessoal docente, pautada pela firmeza e determinação.</p> <p>1.2 Abordagem participante, convocando-se os docentes a participar ativamente no estabelecimento de normas e finalidades claras para cada escola</p> <p>1.3 Promoção de estratégias concertadas de situação em projetos de trabalho</p> <p>1.4 Liderança instrucional ou pedagógica</p>
1. Clima de escola/culturas profissionais	<p>2.1 Expetativas elevadas face ao desempenho escolar dos alunos</p> <p>2.2 Envolvimento dos alunos nas metas e objetivos a atingir</p> <p>2.3 Responsabilização dos alunos pelo seu próprio projeto de aprendizagem</p> <p>2.4 Comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo (direção, docentes, alunos, pais e comunidade)</p> <p>2.5 Trabalho colaborativo e relações de colegialidade entre professores</p> <p>2.6 Estabilidade do pessoal docente</p> <p>2.7 Formação de professores articulada com o projeto educativo de cada escola</p> <p>2.8 Ligação da escola à família</p> <p>2.9 Abertura da escola à comunidade</p>
2. Organização e gestão de tempos, espaços e recursos	<p>3.1 Organização dos tempos e espaços escolares</p> <p>3.2 Regime anual de reprovação/aprovação</p> <p>3.3 Distribuição dos professores por turma</p>
3. Organização ao nível dos alunos	<p>4.1 Critérios de distribuição dos alunos por turma</p> <p>4.2 Dimensão e caracterização das turmas</p>
4. Práticas pedagógicas/estratégias de ensino	<p>5.1 Currículo essencial e viável</p> <p>5.2 Clima de sala de aula estruturado e securizante</p> <p>5.3 Monitorização sistemática do progresso dos alunos na aprendizagem</p> <p>5.4 Reforço positivo dos alunos face às aprendizagens realizadas</p> <p>5.5 Relação professor-aluno</p>

Fonte: Cabral (2014, p. 137)

A autora concluiu que as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens foram essencialmente: as lideranças, o agrupamento de alunos, o tempo de ensino-aprendizagem, a cultura profissional/organizacional e o apoio de redes (p. 462). O estudo realizado revelou que a possibilidade que os professores tiveram para pensar a ação pedagógica dentro de novas configurações, menos estanques, mais flexíveis e adequadas à diversidade da escola da atualidade permitiu novas formas de organizar o trabalho escolar e a melhoria dos resultados escolares.

II.4. Programas de intervenção para prevenção do abandono, absentismo e insucesso escolar

II. 4.1. Ao nível dos territórios educativos prioritários

Apesar da revolução de abril de 1974 ter mobilizado o país para uma educação empenhada na luta contra as desigualdades e as injustiças sociais, é apenas em 1986 que é criada a Lei de Bases do sistema Educativo. A Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86, de 14 de outubro visou democratizar o acesso à escola através da universalização da educação básica baseada na igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Neste contexto, o insucesso e o abandono escolares emergiram como grandes problemas da escola, associados, muitas vezes, a públicos considerados difíceis. No sentido de alterar esta situação delineou-se diversos programas de promoção do sucesso escolar como o PIPSE em 1987.

No final da década de 90 do século XX deu-se início ao desenvolvimento de políticas de intervenção prioritária visando garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e a luta contra a exclusão escolar e social, nomeadamente nas periferias das grandes cidades. Neste seguimento, foram definidas e implementadas diversas medidas políticas de combate a este fenómeno: como exemplo, os Currículos Alternativos criados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril; o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro; e os Cursos de Formação e Educação (CEF) criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho.

Em 1996, numa perspetiva de educação prioritária foram definidos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, no âmbito do Programa TEIP I através do Despacho Normativo 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Este programa, de iniciativa governativa, foi

inicialmente inspirado nas zonas de intervenção prioritárias francesas, visou a intervenção de vários parceiros locais na luta contra a exclusão escolar e social.

Com objetivos similares, mas origem e metodologias diferenciadas foi criada, a 4 de setembro de 2006, a Associação EPIS, de privada, constituída por um grupo de empresários e gestores portugueses, que se associaram, com o objetivo de maior envolvimento da sociedade civil no combate à exclusão social e escolar. O trabalho desta associação centra-se em estratégias no âmbito da prevenção, especialmente, no 3º Ciclo do Ensino Básico com jovens entre os 13 e 15 anos que estejam em situação de “risco” ao nível do sucesso escolar. A Associação tem desenvolvido vários projetos com o objetivo de combater o insucesso e o abandono escolares como: a *Rede Nacional de Mediadores de Capacitação para o Sucesso Escolar*, o projeto *Abandono Zero* e o projeto *Boas Práticas de Gestão nas Escolas*.

No ano letivo 2007/2008 foi iniciado o projeto experimental A Rede Nacional de Mediadores de Capacitação para o Sucesso Escolar, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação e dez autarquias¹⁰. Em cada município, o projeto foi implementado em duas fases por mediadores: (1) sinalização de jovens com fatores de risco em termos de sucesso escolar organizados em quatro grupos: aluno, família, escola e território e (2) organização de portfólio de capacitação para cada um destes grupos, de modo a possibilitar a construção de planos individuais de acompanhamento e continuidade. Os planos de intervenção foram realizados a partir de um diagnóstico individual e familiar que permitiu fazer um recenseamento exaustivo dos alunos que estavam em processo de abandono desde 2009 e um encaminhamento para ofertas educativas e formativas, o que permitiu proceder à fase de monitorização. Em 2006, o Programa TEIP foi alargado a mais 25 estabelecimentos de ensino, para além dos 35 que integrou desde o início.

O programa foi redefinido no biénio 2006-08, com o XVII Governo Constitucional, passando o TEIP 2 a integrar outras vertentes¹¹: avaliação dos resultados em domínios como taxas de insucesso e abandono escolar; assiduidade; comportamento, participação, inovações organizacionais e parcerias educativas. Além de ter sido alargado a todo o

¹⁰ As autarquias foram de Aljezur; Amadora; Matosinhos; Odivelas; Paredes; Resende; Santarém; Setúbal; Tavira e Vila Franca de Xira

¹¹ De acordo com o Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro

território nacional, envolvendo cento e cinco agrupamentos de escolas, houve um investimento significativo em ações ao nível da sala de aula e a colocação nas escolas de pessoal técnico não docente: psicólogos; animadores e assistentes sociais para apoio aos alunos, famílias e professores. Na avaliação realizada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em 2010, foram identificados os seguintes aspetos: diminuição do abandono e do absentismo; redução da medida disciplinar sancionatória; aproximação dos resultados internas das escolas às médias nacionais, quer dos exames, quer das provas aferidas.

Os agrupamentos de escolas ou escolas que à data da publicação do Despacho Normativo nº 20/2012 de 3 de outubro integravam o Programa de TEIP 2 mantêm-se no âmbito do Programa TEIP 3 sem necessidade de qualquer outra formalidade, sem prejuízo de vir a incluir outros agrupamentos de escolas (ponto 2, art. 2º). O atual programa apresenta-se mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotores de aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia dos resultados alcançados. Com os TEIP 3 pretende-se alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas, que estando agora integradas em contextos desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais.

O Programa TEIP 3, *Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritários de terceira geração*, desenvolveu-se a partir do ano letivo de 2012-13 e materializa-se na apresentação e desenvolvimento dos planos de melhoria (art. 3º), visando, sem prejuízo de autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos seguintes objetivos gerais: i) a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; ii) a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; iii) a progressiva articulação da ação da escola e dos parceiros dos TEIP.

Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP 3, uma equipa multidisciplinar (ponto 1 do art 10º). Do contrato programa a outorgar com os agrupamentos de escolas devem constar os seguintes elementos (art. 9º): i) o plano de melhoria; ii) recursos envolvidos e forma de afetação ao

projeto; iii) plano de financiamento e iv) atividades a candidatar ao POPH. O acompanhamento e a avaliação dos planos aprovados são elementos fundamentais e são da responsabilidade dos agrupamentos de escola e da coordenação do Programa (art 11º). Compete ao agrupamento de escolas, a autoavaliação e a avaliação interna do plano, podendo a sua implementação implicar o apoio de um perito externo de acompanhamento do projeto e conseqüente necessidade de contratar pelo agrupamento de escolas (ponto 2 do art. 11º). A avaliação interna do programa é da responsabilidade da Direção Geral da Educação, para o que deve produzir um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria (alínea g do art. 7º), bem como a designação de uma entidade independente, para proceder à avaliação externa do programa (ponto 4, art.11º).

O *Programa Lisboa 2020* disponibilizou 7,2 milhões de euros do Fundo Social Europeu para ações de prevenção e redução do abandono escolar, promovendo o programa TEIP 3. As operações que integram um plano de melhoria são elegíveis para efeitos de financiamento, nomeadamente: a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; a prevenção do abandono, absentismo, insucesso e indisciplina em contexto escolar; intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades onde se insere; a monitorização e autoavaliação do projeto e dos resultados alcançados; outras atividades, designadamente a transição qualificada da escola para a vida ativa.

No ano letivo 2015/16, o Programa TEIP 3 passou a integrar 137 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. Ao longo de uma década e após a implementação de três Programas de Intervenção em Território Prioritário é notório o contributo para a definição de estratégias pedagógicas, organizacionais e de envolvimento comunitário a nível local. Os números evidenciam os diagnósticos e monitorização que os estabelecimentos de ensino têm realizado para desenvolver os planos de melhoria a que se propuseram, nomeadamente na prevenção do abandono, absentismo, indisciplina e insucesso escolar. Este percurso de sucesso na construção de percursos de vida permite aos agrupamentos de escolas, a obtenção de recursos e a assinatura de contratos programa com o Ministério de Educação.

II. 4.2. Ao nível do estabelecimento de ensino e da sala de aula

As elevadas e persistentes taxas de retenção e desistência do ensino básico, bem como a sua distribuição assimétrica no território nacional conduziu a um conjunto de medidas de recuperação e acompanhamento de alunos enquadrados pelo Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro. Este diploma legislativo teve como grande objetivo para além da criação e aplicação de planos diversificados de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento individualizado ou de grupo, o estabelecimento de percursos curriculares alternativos, tendo em consideração as necessidades dos alunos e os respetivos contextos de aprendizagem. No entanto, apesar do conjunto de orientações dos planos de recuperação e acompanhamento e das estratégias de intervenção, dos recursos dados às escolas para a prevenção do problema do insucesso, os resultados obtidos ficaram aquém das metas traçadas. Com efeito, no ano letivo de 2005/06, dos 230 088 alunos submetidos a planos de recuperação, 35% não transitaram de ano. Em 2007/08, 187 638 alunos tiveram planos de recuperação, tendo 75% destes alunos transitado de ano e 22% dos alunos retidos foram encaminhados para outros percursos alternativos e formativos. Nesta sequência e face às dificuldades de conclusão do ensino básico e do desafio do alargamento da obrigatoriedade escolar ao ensino secundário e até aos 18 anos, tornou-se imperativo um programa ágil e flexível, de modo a que as finalidades da ação pretendida não ficassem reféns das teias burocráticas (Rodrigues, 2010)

No ano letivo de 2008-09, o Ministério de Educação lançou o *Programa Mais Sucesso Escolar*. Este programa marcou o início de uma geração de políticas educativas no início do século XXI, por ser pensado numa lógica *bottom up*, reconhecendo às escolas a capacidade de se auto-organizarem através de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico. As escolas puderam pôr em marcha construção de respostas para os seus problemas, fazendo uso dos seus recursos no âmbito das suas margens de autonomia.

O Programa Mais Sucesso Escolar nasceu a partir de modelos de sucesso de duas escolas envolvidas na conceção e no desenvolvimento de estratégias diferenciadas no combate ao insucesso e ao abandono escolares, nomeadamente a Escola Secundária com 3º ciclo Rainha Santa Isabel, em Estremoz (*Projeto Turma Mais*) e o Agrupamento de Escolas de

Campo Aberto, em Beiriz (*Projeto Fénix*) Para além dos projetos das tipologias *Fénix* e *Turma Mais*, incluiu-se uma terceira tipologia do programa, denominada de *híbrida* para o desenvolvimento de projetos de escola com modelos próprios. Cada tipologia do Programa Mais Sucesso Escolar foi monitorizada por uma instituição do ensino superior: o *Projeto Turma Mais* foi pela Universidade Évora e o *Projeto Fénix*, pela Universidade Católica Portuguesa e a tipologia *Híbrida* pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Os agrupamentos de escolas e escolas que tiveram os seus projetos selecionados assinaram um contrato programa com o ministério de educação, para quatro anos letivos, no qual se encontravam especificados os recursos e os apoios concedidos, bem como as metas definidas para cada escola. Estes contratos reconheciam competências às escolas no âmbito da flexibilização curricular, da organização pedagógica e da gestão de recursos humanos. A base matricial do PMSE alicerçou-se nos seguintes eixos:

- O ciclo de estudos como unidade base do sistema educativo;
- Tecnologia organizacional e organização da escola;
- Orientação aos resultados escolares e contratualização de metas relativas à melhoria e progresso
- Voz às escolas

Para sustentar as medidas a implementar foi atribuído anualmente, um crédito horário para cada escola, de acordo com as taxas de sucesso a atingir em cada ano letivo. As taxas de sucesso foram estabelecidas no contrato entre as escolas e as Direções Regionais de Educação. A continuidade das escolas no projeto dependeu do cumprimento das taxas de sucesso contratualizadas.¹² O Programa teve uma comissão de acompanhamento que assegurou o acompanhamento técnico e pedagógico dos agrupamentos/escolas envolvidos e garantiu o cumprimento dos contratos celebrados entre as escolas e as direções regionais, bem como a articulação entre as instituições do ensino superior pelo acompanhamento científico de cada tipologia.

¹² As escolas comprometeram-se a melhorar em um terço o nível de sucesso escolar nos anos de escolaridade contratualizados. Caso não consigam atingir as metas estabelecidas, a escola ficará impedida de continuar formalmente com o PMSE.

Este programa colocou a tónica do combate ao insucesso escolar na prevenção, enquanto alternativa à retenção.¹³ A prevenção passou pela implementação de estratégias pedagógicas alternativas, o que implicou uma alteração na organização de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos. Uma das inovações introduzidas pelo PMSE passa pela flexibilização do processo de constituição de turmas e de alocação de professor às mesmas. Desta forma, incentiva-se a autonomia das escolas, suscitando a inovação e a criatividade pedagógica como formas de encontrar respostas adequadas às especificidades dos diferentes contextos educativos.

De acordo com Verdasca (2010), o PMSE teve implicações organizacionais, pelos impactos diretos e indiretos nas condições de ensino e aprendizagem, tais como:

- desenvolvimento de dinâmicas organizativas flexíveis no que respeita ao (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos;
- menor heterogeneidade dos grupos e respetivos níveis e ritmos de aprendizagem através da distribuição dos alunos por diferentes grupos com base no seu *estado situacional*;
- gestão direcionada e focalizada do crédito horário ao acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas diferentes necessidades e capacidades;
- criação de equipas docentes responsáveis pelo acompanhamento de coortes de alunos ao longo de um ciclo de estudos;
- aumento da autonomia organizacional da escola na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição dos alunos e dos docentes e na afetação de outros recursos
- maior intercomunicabilidade, implicação e corresponsabilização da comunidade escolar;
- constituição e dinamização de uma “rede de escolas programa mais sucesso”, prevendo-se a cooperação com os centros de investigação das universidades.

¹³ Esta lógica de ação está subjacente no Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Tendo em vista o sucesso educativo do ensino básico, no âmbito da avaliação sumativa interna foram definidos princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção

O *Programa Mais Sucesso Escolar* constituiu um exemplo do reconhecimento da escola enquanto organização, capaz de fazer emergir soluções adequadas para os problemas que diagnostica. Tratou-se de um programa que marcou uma geração de políticas educativas:

(...) mais inovadoras mais adequadas ao desafio que as escolas e os professores enfrentam, com o envolvimento dos governos, dos organismos internacionais, das universidades, dos centros de investigação, das famílias e das autoridades locais. (Rodrigues, 2011, p.13).

Esta geração de políticas educativas assumiu medidas mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, com o objetivo de “estimular as escolas a procurarem soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores” (Rodrigues, 2010, p. 18).

De acordo com Verdasca (2014 in Alves, 2014) constituíram elementos chave do êxito do processo, a exigência e a responsabilidade partilhada, tendo tido como referência os seguintes indicadores:

- Evolução dos níveis de retenção global e por disciplina;
- Evolução da qualidade do sucesso global e por disciplina;
- Evolução das classificações nas provas de aferição e exames nacionais do 4º; 6º e 9º ano nas disciplinas de Português e Matemática;
- Sobrevivência escolar e conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero;
- Evolução da densidade de ofertas formativas não regulares equivalentes;
- Evolução dos diferenciais idade e ano de escolaridade;
- Projeção dos efeitos de experiências no ciclo de ensino seguinte;

e indicadores de comportamento e conduta social, tais como:

- Nível de absentismo escolar;
- Ocorrência de incidentes críticos participação disciplinar e respetivo grau de gravidade do incidente;
- Participação em projetos e outras iniciativas promovidas pela escola

- Participação em estruturas formais e informais escolares

A avaliação intercalar (externa) realizada a este programa relativa aos dois primeiros anos de implementação concluiu que o PMSE atingiu as metas a que se propôs e que teve resultados positivos, quer na implementação ao nível dos recursos, quer nas componentes organizacional e pedagógica – relacional.

Na sequência do Despacho Normativo nº 1-F/2016 de 5 de abril e do Decreto – Lei nº 139/2012 de 5 de julho, o Ministério da Educação, através da Estrutura de Missão, criada pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016 de 24 de março incentivou as escolas públicas a conceberem e a apresentarem planos de ação estratégica de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar. Contudo, as escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária não ficaram integradas no âmbito deste Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), conforme ponto 2 do artigo do Edital do PNPSE. As razões de acordo com tal documento devem-se ao facto dessas escolas já terem planos plurianuais cujos objetivos estão direcionados para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, com intervenção na prevenção e redução do absentismo, do abandono escolar e das situações de indisciplina. Assim e por o *Agrupamento de Escolas das Flores* corresponder a um agrupamento TEIP, centraremos a nossa análise no plano plurianual de melhoria.

Em suma, neste capítulo analisámos os movimentos sobre o desenvolvimento organizacional e as políticas de promoção do sucesso educativo das últimas décadas em Portugal. A revisão da literatura sobre a melhoria eficaz da escola aponta para o carácter estratégico, sistemático, abrangente e integrador dos projetos de melhoria a desenvolver, alicerçados numa cultura colaborativa para a capacitação interna da escola enquanto organização. A investigação tem revelado que a escola pode, efetivamente, fazer a diferença contribuindo para o sucesso escolar, sobretudo quanto mais as escolas investirem com vista à melhoria dos processos e dos resultados educativos.

Capítulo III.

Teorias Organizacionais e Liderança nas Organizações Escolares

Nas últimas décadas têm sido desenvolvidos vários modelos de análise sobre a organização e funcionamento da escola, quer a nível nacional quer internacional que nos ajudam a compreender esta organização tão complexa. A evolução dos estudos sobre a escola e a coexistência de diferentes lógicas de ação nas organizações escolares conduziu-nos a adotar uma perspetiva pluridimensional de análise. Assim, analisaremos, a organização escolar a partir de três racionalidades que se cruzam nas múltiplas dimensões da escola: i) a racionalidade burocrática; ii) a racionalidade neoinstitucional e iii) a escola como sistema debilmente articulado. Dadas as características específicas do trabalho escolar e do contexto em que este se desenvolve, a liderança assume uma dimensão bastante relevante. Conscientes da existência de vários tipos de liderança com características e impactos diferentes na organização escolar iremos apresentar modelos que a investigação tem vindo a caracterizar como essencialmente centrados na instrução e na aprendizagem, assim como estudos sobre os pilares da liderança e os documentos onde estes se materializam: o projeto de intervenção e a carta de missão do diretor. Por o enquadramento legislativo remeter para a liderança unipessoal, selecionamos alguns estudos com o mesmo modelo de liderança, para conhecermos os pontos convergentes e divergentes com o nosso estudo. Finalmente, analisamos a relação da liderança e resultados escolares, considerando o modelo direto, indireto e causal.

III. 1. Teorias organizacionais e perspetivas de análise organizacional

O recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa (Lima, 2010, p.15).

A escola, enquanto organização específica, distingue-se das outras organizações, por a realidade ser socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes. No quotidiano, professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação e parceiros educativos interagem no sentido de

atingir um objetivo comum. Devido à complexidade desta organização, vários autores (Alves, 1999; Costa, 1998; Estêvão, 1998; Lima, 1997) destacam a necessidade de procedermos a uma análise multifocalizada da escola. Neste sentido, a nossa opção justifica-se devido:

- às características da racionalidade burocrática serem possíveis de identificar na organização escolar, uma vez que o sistema burocrático continua a marcar muitas das ações normativas, bem como as disposições dos diferentes atores e a influenciar o modo de regulação das práticas educativas;
- às práticas e estruturas organizacionais do estabelecimento de ensino são frequentemente processos de legitimação das suas respostas e dos seus resultados educativos a orientações definidas a um nível macro, o que evidencia a particularidade da racionalidade neoinstitucional;

e também porque, a racionalidade da ambiguidade está presente na escassa articulação entre objetivos e ações para os concretizar, nomeadamente, entre os documentos estruturantes da escola, como instrumentos de regulação da ação e na própria articulação e coerência do programa de ensino e aprendizagem.

III.1.1. Racionalidade burocrática

A racionalidade burocrática coloca, em evidência, a estrutura hierárquica, baseada numa organização de cargos bem delimitados, onde os candidatos são selecionados por nomeação com base em critérios de qualificações e competência técnica claramente identificáveis. Assim, a estrutura obedece a princípios de racionalidade na divisão das tarefas, em objetivos muito claros, na hierarquia dos cargos e em regras e procedimentos rígidos e com elevado nível de previsibilidade de comportamentos. O sistema burocrático organiza os funcionários numa hierarquia clara, controlando-os através de regras impessoais e escritas, o que confere à ação burocrática características de impessoalidade e uniformidade. Ao enfatizar as questões da centralização e da racionalidade, este modelo teórico desenvolvido por Max Weber pressupõe a existência de uma melhor solução organizacional universal, válida para todos os contextos.

Licínio Lima (1998) enfatiza a aplicabilidade do modelo burocrático ao estudo da escola:

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *preditivo* das ações organizativas (Lima, 1998, p. 73).

Ao nível da decisão, a parte da organização que assume maior destaque são as estruturas de topo que pressionam todo o resto da organização no sentido de uma centralização estratégica. Tudo é previamente decidido e previsto através de regulamentos o mais pormenorizadamente possível de modo a retirar todo o carácter de certeza restringindo a margem da autonomia dos executantes.

Formosinho (1989) apresenta a concepção burocrática da escola, enquanto serviço chefiado pelos serviços centrais do ministério da educação, sem autonomia científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa, dirigido através de despachos normativos, circulares e instruções emanadas do exterior. Assim, se por um lado, a falta de autonomia é reivindicada pela maioria dos diretores, por outro, é tacitamente aceite, pois acaba por funcionar enquanto sistema de protecção dos indivíduos, desresponsabilizando-os face à tomada de decisão perante os problemas concretos com os quais se deparam. Tal como é referido por Santos Guerra (2002) há um “discurso oficial da escola” que “não coincide plenamente com o discurso dos factos” (p.79), sendo que ambos coexistem na organização. Na lógica burocrática, o currículo escolar uniforme prescrito pelo Estado, é o “único modo de assegurar a universalidade da educação”, apresentando-se enquanto projeto unificador das aprendizagens”, do qual os professores são meros executores (Formosinho & Machado, 2009, p. 17).

III. 1.2. Racionalidade institucional

Scott (2001) propõe um quadro de análise organizacional composto por três pilares resultantes da definição de instituição:

Estrutura social que atingiu um elevado grau de resiliência, composta por elementos culturais, cognitivos, normativos e reguladores que conjuntamente com as suas atividades e recursos, proporcionam estabilidade e significado à vida social (2001, p. 148)

Os elementos culturais, cognitivos, normativos são apresentados como pilares que permitem estruturar a análise de uma organização, tendo subjacente os fundamentos na perspectiva neo-institucional. Do trabalho de Scott resulta um conjunto de três visões das instituições, como sistemas reguladores, sistemas normativos ou sistemas culturais e cognitivos, como apresentado no *Quadro 3.1*. Tais sistemas podem ser considerados

individualmente, independentemente da importância que cada um possa assumir em determinada análise. No entanto, “estas três visões das instituições quando combinadas e interligadas podem ser utilizadas como poderoso quadro de análise social, na medida em que se reforçam mutuamente”. (Scott, 2001, p. 51).

O *pilar regulador* confere proeminência aos processos reguladores, explicitando-os através da afixação de regras, mecanismos de monitorização e aplicação de atividades sancionatórias, que resultam no constrangimento e manipulação dos comportamentos individuais, estará “presente em todas as análises, uma vez que todas as organizações dispõem de sistemas de regulação assentes em sistemas de regras que regulam e constroem o comportamento dos seus membros” (Sá, 2004, p.205), pelo que cabe aos indivíduos e organizações, regidos por uma lógica instrumental, perseguirem os seus interesses, desde que configurados no alcance do *isomorfismo institucional*. De acordo, com esta focagem,

“(…) os indivíduos e as organizações são representados como atores racionais que perseguem interesses próprios, agindo de acordo com uma lógica instrumental e calculista, respeitando as regras, não tanto porque concordam com elas, mas porque no jogo dos custos e benefícios percebem alguma vantagem pessoal” (Sá, 2004, p. 205).

Quadro 3.1 - Representação esquemática dos “três pilares das Instituições” de Scott

Regulador	Normativo	Cognitivo
a) oportunidade/ conveniência	a) obrigação social	b) dado como adquirido/entendimento partilhado
c) regras e regulamentos	b) expetativas vinculadas	c) esquemas constitucionais
d) coercivo	d) normativos	e) mimética
f) instrumentalidade	e) adequações	a) ortodoxia
f) regras, leis e sanções	g) certificação/ acreditação	b) crenças comuns/lógicas de ação- isomorfismo
h) legalmente aprovado/ sancionado	f) moral/governado	f) culturalmente sustentado/reconhecido e compreendido concetualmente

Fonte: Adaptado de Scott, 2001, p. 5

O *pilar normativo* permite-nos estabelecer uma associação lógica entre os valores e comportamentos, com as regras e as normas institucionais. Neste pilar, a legitimidade da ação depende da competência que os atores revelam em apropriar-se de “papéis e rotinas” (Scott, 1994, p. 63), mas que lhes são impostos como norma a seguir. Impera neste caso a lógica de adequação ao que é espetável para o ator (individual ou coletivo), pelo que a conformidade se apresenta como uma “obrigação social”. O “sistema normativo” e os valores que os norteiam, não funcionam simplesmente “como antecipações ou predições” (Scott, 1994 p.63), mas mesmo como “prescrições de comportamento” (idem) que não só especificam o papel esperado para cada ator como também designam os meios apropriados para o fazer.

No *pilar cognitivo* destacam-se os elementos cognitivos e culturais. Na interação social, o homem (em coletividade) interioriza os inputs provenientes do mundo social, mas também exterioriza (outputs) configurados em padrões de ordem que institucionalizados e transmitidos de geração em geração e que constituem um “corpo transmitido de conhecimentos-chave que condiciona e enforma o referido mundo social. Scott (1994) enfatiza que “neste ponto de vista, as pessoas não descobrem a realidade, mas criam-na. Estas construções sociais variam de acordo com tempo e lugar. Partindo da premissa que “os indivíduos e as organizações tendem a ser isomórficos em relação ao seu ambiente institucional” (Sá, 2006, p. 216) desde logo não se pode considerar que o ator organizacional funciona apenas como objeto do arbítrio institucional. O ator também se assume como sujeito ao fazer valer a sua vontade na procura da legitimidade para a sua ação. O isomorfismo é alcançado na medida em que se adequa a modelos e categorias cognitivas validas e conceptualmente aceites num determinado ambiente

O ator organizacional, aparece encarado como sujeito na medida em que também apresenta capacidade de resistir, reinterpretar e/ou ignorar os mecanismos de pressão, produzindo e introduzindo inovação nas lógicas que regem o quadro institucional. No entanto, este efeito, também se faz sentir, ao nível das suas “respostas”, aos mecanismos de isomorfismo que se fazem sentir a partir do nível que lhe é superior.

III. 1.3. A escola como sistema debilmente articulado

Os modelos de ambiguidade destacam a incerteza e a imprevisibilidade e nas organizações pela ênfase concedida à instabilidade e complexidade da ação organizacional. Karl Weick,

em 1976, ao estudar as organizações educacionais, deparou-se com a existência de uma fraca articulação entre as diversas estruturas da escola. As organizações complexas como as educacionais funcionam com objetivos problemáticos, onde as diversas estruturas da organização operam como grupos relativamente autónomos ligados de uma forma débil. A Escola, como sistema complexo tem estruturas, discursos e ações que se desenvolvem entre pressões externas e internas. Nas organizações educacionais os objetivos são vagos, o que pode servir para justificar determinados comportamentos, colocando dessa forma em causa a intencionalidade da ação organizacional. Além disso, os objetivos não têm idêntica importância para todos os elementos dentro da organização e nem são percebidos de igual forma pelos diversos membros. Segundo Weick (1976), a falta de articulação pode-se manifestar, por exemplo entre intenções e ações meios e fins, processos e produtos, professores e alunos, professores e pais, professores e professores, etc. Estas “desarticulações” relativas podem aparecer e desaparecer em diversos momentos, uma vez que a sua natureza e intencionalidade não são sempre as mesmas. Nas organizações educacionais, os procedimentos parecem resultar mais da experiência anterior e da intuição momentânea dos elementos do que do resultado de uma operação reflexiva, racional e sistemática, de acordo com intenções pré-definidas, ficando portanto, condicionados por fatores aleatórios e situacionais, ou seja a tecnologia é pouco clara.

Como refere Licínio Lima:

As decisões parecem, portanto, sujeitas a juízos de valor, em vez de emergirem como as únicas e as melhores decisões que, pela sua superioridade técnica e racional, se impõem ao próprio decisor (objetivo). À certeza sucede-se a incerteza e uma indeterminação, à objetividade a subjetividade, e à otimização a satisfação (Lima, 1998, p. 76)

Dada a falta de intencionalidade da ação organizacional, as escolhas no momento da tomada de decisão assumem um carácter particularmente ambíguo, colocando de parte a ideia de que as decisões são tomadas com base em hipóteses que resultam de reflexões racionais. As decisões são, muitas vezes, não planeadas, porque a falta de clareza dos objetivos e dos processos nem sempre conduz a uma sequência de deteção do problema, análise das hipóteses e implementação da solução mais viável. Deste modo, a tomada de decisão acontece em ambientes formais e informais, em cujo processo a participação é fluida.

De acordo com Cabral (2014)

Olhando para a escola enquanto sistema debilmente articulado, desvelam-se as lógicas de desconexão e a balcanização que nos ajudam a compreender a legitimação de uma gramática escolar também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação dos saberes

e das várias estruturas que suportam o ato de ensinar. A manutenção desta gramática é congruente com uma organização escolar na qual os fenómenos de inovação, fruto da sua *débil articulação*, acabam por ocorrer essencialmente ao nível das estruturas que envolvem o núcleo central da ação de ensinar e apenas de forma residual nos processos de ensino e aprendizagem. A escola surge, assim, como uma organização algo anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear nem funcional no que respeita à missão central de fazer *aprender os alunos* (2014, p. 162)

Nas escolas criam-se estruturas e procedimentos relativos às questões técnico-pedagógicas que, ao mesmo tempo i) protegem os professores das intrusões externas no seu trabalho altamente incerto e obscuro e ii) criam a aparência de uma gestão racional das práticas de instrução, de forma a eliminar as incertezas do público sobre a real qualidade ou legitimidade daquilo que acontece ao nível do ensino. Nesta perspetiva, os diretores e os coordenadores de departamento existem, para proteger as fragilidades do núcleo técnico-pedagógico do ensino da inspeção, interferência e disrupção externas. Estes mecanismos de proteção no que se refere às práticas de instrução, assentam na já referida “lógica de confiança”, entre a escola pública e os elementos que a compõem. Deste modo, a administração em educação parece assim ocupar-se não da gestão da instrução, mas sim da gestão das estruturas e processos em volta da instrução.

III. 2. Liderança nas organizações educativas

É fácil defender mais liderança pedagógica e insistir para que todos os dirigentes educativos se tornem líderes da aprendizagem.
É mais difícil transformar a liderança para a aprendizagem numa realidade prática.
(Hargreaves e Fink, 2007, p. 45)

A liderança escolar é uma temática muito abordada no estudo contemporâneo das organizações. Esta temática tem sido alvo de um interesse crescente o que é justificado com base no facto da liderança se assumir como um dos pilares de qualquer organização bem sucedida, o que é também aplicável à organização educativa. A liderança tem sido considerada como uma das prioridades nas políticas educativas, por ser encarada como “um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas”, sendo ela própria concebida como «objeto de ação pedagógica», assumindo-se, desta forma como “liderança educativa e pedagógica” (Costa, 2000, p. 27).

Na maior parte das organizações educativas, um dos desafios colocados aos diretores é o contributo que podem dar para a construção de novos pressupostos sobre poder e controlo nessas mesmas organizações, pois apesar das semelhanças o trabalho de administração e

governança de uma escola é diferente do que se exerce em outros contextos organizacionais. De acordo com Sergiovanni (2004) “*as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais interagem com as necessidades das empresas, igrejas e outros grupos locais e têm uma relação única e privilegiada com os governos estaduais*” (2004, 172). Greenfield corrobora esta distinção ao referir:

(...) as escolas são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, e em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz (2000, p. 275)

Dada a natureza das organizações escolares e as exigências dos contextos em que estão inseridas, a liderança dos diretores pode tornar-se uma via para influenciar direta ou indiretamente a comunidade educativa, A sabedoria desses diretores está relacionada, não só com a experiência em gestão, mas também com a eficiência para resolver problemas, com a capacidade de reflexão, com os valores profissionais, morais, humanos, sociais e até políticos de acordo com Greenfield (2000).

Glanz (2003) defende que os líderes educacionais, sendo diferentes de outros líderes organizacionais devem possuir sete virtudes, nomeadamente: *coragem, imparcialidade, empatia, capacidade judicativa, entusiasmo, humildade e imaginação* porque “*cada uma delas é essencial para uma boa liderança*” (2003, p.119) e porque, sendo reveladores de qualidades intelectuais, psicológicas e morais, todas são necessárias quando se pretendem liderar com uma competência técnica elevada. Silva (2010) no seu estudo sobre liderança nas escolas portuguesas, conclui que o líder escolar deve apresentar as seguintes características: ter uma visão estratégica, agir de acordo com um quadro de valores fundamentais, considerar a escola no seu contexto, definir objetivos claros e ambiciosos, planear com rigor e flexibilidade, supervisionar e monitorizar as atividades, assegurar os recursos e as metodologias adequadas, apoiar os alunos de forma personalizada, promover a formação pessoal e profissional dos professores, envolver a comunidade, ser inovador, cultivar boas relações interpessoais, apostar no trabalho colaborativo e trabalhar em equipa.

Uma vez que dirigir e gerir uma escola é essencialmente dirigir e gerir pessoas, atuando sobre e com pessoas, no sentido de atingir objetivos concretos, tornando-se prioritário tudo o que diga respeito, quer ao clima organizacional, quer à motivação, quer à própria liderança, não se pode esquecer, todas as políticas de gestão a elas respeitantes. Neste

sentido, e por os conceitos de liderança e gestão surgirem muitas vezes como sinónimos, procederemos seguidamente à sua distinção.

Os diversos estudos realizados nestes últimos anos têm apontado a importância de se trabalhar uma liderança focada na promoção de uma cultura colaborativa, de modo a centrar-se na instrução no sentido melhoria da aprendizagem. Os líderes escolares dependem largamente da liderança, enquanto veículo essencial para influenciar o corpo docente e os restantes atores organizacionais. A liderança, elemento essencial e, efetivamente, suscetível de marcar realmente a diferença nas organizações educativas a par do quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas vivido atualmente nas escolas dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade.

III. 2.1. Liderança e gestão: breve explicitação dos conceitos

Nos estudos relativos às teorias e práticas de gestão, os conceitos de gestão e liderança têm surgido cada vez mais distintos. Silva (2010) cita Cuban (1988, p.193) para clarificar os dois conceitos:

Por liderança, entende-se a ação de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objetivos, motivação e ações de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objetivos já definidos ou novos desafios. A liderança envolve muita subtileza energia e capacidade de realização.

A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança. Ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinante são o contexto e o momento (p.77)

A gestão está relacionada com as estruturas organizacionais, com a complexidade da organização, ocupa-se da manutenção das funções diárias através do planeamento das metas, estabelecendo estratégias e objetivos, isto é, da eficiência. Por sua vez, a liderança está relacionada com o comportamento pessoal e interpessoal dos intervenientes, com o enfoque no futuro, com a qualidade e com a eficácia, ou seja, a liderança ocupa-se das mudanças, estabelecendo uma visão de futuro que permita envolver as pessoas nas novas orientações.

Scurati (1978 como citado em Ghilarde & Splallarossa, 1991, p.103), considera que:

A diferença substancial entre a figura do administrador e do líder consiste no facto de que enquanto o primeiro pretende assegurar o funcionamento regular da organização mediante o emprego dos meios previstos e consentidos (garante a correta execução), o segundo aspira, por sua vez, a planear e a encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros da organização (garante a inovação) (p.103).

A atividade de gestão é fundamental para manter o funcionamento eficiente das organizações, de modo a que os planos sejam concretizados, para que os procedimentos funcionem e que os objetos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias para que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenho e de desafio. Por vezes, nas organizações escolares estes dois conceitos interligam-se, podendo encontrar-se reunidos em papéis de responsabilidade única, diretores eficientes e líderes eficazes.

Em Portugal, os dois conceitos são relativamente recentes. Para Silva “*o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (leadership)*” (2010, p. 71). Também, Torres e Palhares (2009), referem que o sistema educativo português tem dado importância crescente às dimensões da gestão e liderança escolar, devendo o diretor da escola assumir as duas funções.

O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado. (Torres e Palhares, 2009, p.131).

A liderança está mais próxima da autoridade informal própria da dinâmica intrínseca das organizações, enquanto a gestão se refere principalmente à autoridade visível e ligada aos atributos técnicos próprios da função e por conseguinte, sempre visível. Por serem conceitos que se reportam a realidades diversas é necessário, segundo Bolívar (2012), reconhecer que existe uma tensão entre ambas as dimensões (gestão e liderança), uma vez que favorecer a primeira pode limitar o desenvolvimento da segunda. Desta forma, a questão que se coloca nos nossos dias é encontrar uma solução para reduzir a imensa carga administrativa dos diretores, para que possam dedicar a maior parte do tempo a gerir os processos institucionais e pedagógicos das suas organizações.

No momento atual, o gestor escolar assume papéis diversificados que abrangem competências de gestão, de administração pública, tecnológicas, de agente de mudança e inovação, que se juntam às de líder educacional e transformacional. Para poder desempenhar o cargo, o diretor tem de entender e conhecer a escola na sua globalidade, complexidade e diversidade, interna e externa, pois só deste modo a sua atuação estará de acordo com aquilo que a escola é, mas no sentido de a transformar em consonância com as expectativas daquilo que se pretende ela venha a ser. Há que ser capaz não só de concretizar os compromissos delineados, bem como ter capacidade de envolver os outros na missão que se pretende para o estabelecimento de ensino, isto é, ser líder e gestor em simultâneo, o que exige competências, nem sempre fáceis de conjugar numa mesma pessoa. Em suma, na atualidade o papel do gestor escolar tornou-se mais complexo no que concerne às prioridades de ação e definição de tarefas. A escola atual necessita de pessoas que conjuguem estes dois aspetos, isto é, com competência de gestão e perfil de líder.

Conscientes da existência de vários tipos de liderança com características e efeitos diferentes na organização escolar, centrar-nos-emos nos modelos que a investigação tem vindo a caracterizar como essencialmente centrados na instrução e na aprendizagem.

III. 2.2. Modelos de liderança

Os estudos sobre a liderança foram evoluindo, desde uma fase inicial em que se centraram nos traços de personalidade dos líderes, por volta dos anos 50 e 70 do século passado, onde aliaram os traços de personalidade a fatores situacionais, até mais tarde aos comportamentos de liderança transformacional. Sanches (1996) procedeu à análise das conceções de liderança educacional em termos epistemológicos e cronológicos, tendo constatado que essas conceções correspondem, a momentos específicos de mudança nas teorias organizacionais e a ênfases diferenciadas, consoante as reformas educacionais ao longo do tempo. Na perspetiva da investigadora, a primeira época caracterizou-se por uma *visão burocrática*. A segunda época por *viragem pedagógica*. A terceira pelo *movimento da eficácia e da excelência das escolas* e a quarta por uma *perspetiva transformacional e moral da liderança escolar*.

Neste nosso trabalho começaremos por abordar o conceito de liderança instrucional que pela primeira vez colocou o foco da liderança diretamente na gestão do currículo e na

supervisão da instrução. Seguidamente e de forma sucinta, abordaremos a evolução do conceito de liderança ao longo das últimas décadas finalizando com as características do modelo mais abrangente da liderança para a aprendizagem.

III. 2.2.1. Liderança instrucional ou educacional

Os modelos de liderança instrucional surgiram no início dos anos 80 do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes. De entre as características da liderança destacam-se o facto de ser forte e diretiva centrada no currículo e na instrução. Hallinger et al. (1983) identificam três funções do líder instrucional: *definir a missão da escola*, gerir o currículo e a instrução e *promover um clima de escola positivo*. Definir a missão da escola implica que o diretor tenha uma visão bem definida para onde é que a escola tem de ir, concretizando-se através da definição dos objetivos e de os dar a conhecer à comunidade. A função *gerir o programa de instrução* impõe que o diretor desenvolva práticas pedagógicas com os professores. Esta dimensão compreende quatro funções principais: monitorizar o progresso dos alunos; supervisionar e avaliar o ensino; coordenar o currículo e conhecer o currículo e a instrução. Por último, a função *Promover um clima de aprendizagem* está relacionado com as regras e as atitudes dos professores e alunos que podem influenciar a aprendizagem. Esta dimensão integra as funções: definir padrões de comportamento; definir expectativas; proteger o tempo de instrução e promover a melhoria.

O contributo da liderança instrutiva teve grande impacto no campo educativo e o seu contributo foi inegável ao permitir que o enfoque tradicional da liderança burocrática, centrada na organização, fosse deslocado para o processo de ensino aprendizagem. Contudo, esta perspetiva de liderança foi considerada insuficiente na medida em que se baseava apenas nas características das escolas que funcionavam bem e não nas que necessitavam de melhorar. Por outro lado, pressupunha, também, um planeamento implicitamente hierárquico, dependente da autoridade firme do líder sobre os liderados, ou seja, enfatiza em demasia a visão do líder e cria-se alguma dependência em relação à sua figura, cuja imagem surge forte e diretiva. Nesta sequência, nos anos 90 do século XX começam a valorizar-se modelos de liderança transformacional que assentam num tipo de lógica mais partilhada.

III. 2.2.2. Liderança transformacional

O conceito de liderança transformacional desenvolveu-se na década de 90¹⁴ como reação contra a imagem diretiva transmitida pelo modelo instrucional (Hallinger, 2003) integrado no movimento de reestruturação da escola. Leithwood (1994) desenvolve o modelo de liderança transformacional, destacando oito fatores que caracterizam este tipo de liderança: construir a visão da escola, estabelecer os objetivos da escola, fornecer estimulação intelectual, dar apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais, demonstrar expectativas de desempenho elevado, criar uma cultura de escola e desenvolver as estruturas de forma a promover a participar nas decisões da escola.

Para Bolívar, o diretor tem de exercer um papel transformacional, onde são visíveis as seguintes ações: 1) estimular e desenvolver um clima de colegialidade; 2) contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus professores; 3) melhorar a capacidade da escola de resolver os seus problemas; 4) construir uma visão coletiva e identificar os objetivos práticos, criar culturas de colaboração, altas expectativas de níveis de concretização e disponibilizar apoio psicológico e material ao pessoal docente (Bolívar, 2010, p.29).

Os líderes transformacionais, para além da gestão da estrutura promovem uma influência na cultura, no sentido de a transformar. A forma como os líderes transformam a cultura e a estrutura da organização potencia aumentar a consistência com os objetivos da liderança, para atingir as metas organizacionais. Os líderes transformacionais prescindem do interesse próprio em favor, do bem comum, apelando sempre ao interesse coletivo de um grupo ou organização.

Na passagem do século XX para o século XXI, a perspetiva da liderança transformacional conduziu a uma reconceptualização do conceito de liderança instrucional, surgindo o termo de liderança partilhada.

III. 2.2.3. Liderança partilhada

Na passagem do século XX para o século XXI, as práticas de liderança mudaram, particularmente nos contextos de política educacional, onde os estabelecimentos de ensino

¹⁴ O conceito de liderança transformacional foi desenvolvido por James Macgregor Burns sobre liderança política.

têm uma maior autonomia e simultaneamente, uma maior responsabilidade pelos resultados escolares. Nestes contextos, a liderança está a ser compreendida como uma qualidade emergente de um grupo de indivíduos que interagem numa organização deixando de ser monopólio ou responsabilidade de uma só pessoa, através de uma série de tarefas que se realizam de forma coletiva, configurando-se como uma qualidade do grupo, conforme refere McBeath (2011):

A ênfase numa liderança distribuída é um desafio do terceiro milénio, que atravessa as fronteiras dos países, de certo modo, é a resposta pragmática da impossibilidade de uma liderança individualista ou heroica, mas também o reconhecimento de que as escolas não podem criar capacidade e sustentabilidade ou planificar a continuação dos cargos, senão forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar. (2011, p. 132)

Esta nova conceitualização implica claramente grandes mudanças ao nível da cultura visto que exige o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar na gestão e funcionamento da escola. A liderança partilhada carece do contributo de todas as estruturas educativas envolvidas na causa da educação de modo que a liderança se manifeste a todos os níveis.

Leithwood (citado in Hargreaves & Fink, 2007, p.131-132), defende que as ideias a respeito das lideranças transformacionais mais relevantes no que diz respeito à liderança distribuída são as seguintes:

- i) os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos, mas significativos, do ponto de vista educativa;
- ii) as escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras
- iii) a distribuição de um maior número de atividades de liderança desenvolvidas pelos professores tem uma influência positiva sobre a sua eficácia e sobre o envolvimento dos alunos;
- iv) as práticas de liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais;
- v) a liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais;

- vi) a liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre o envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito os efeitos da liderança dos diretores.

Este modelo torna-se mais exigente para o corpo docente dos agrupamentos de escolas ou escola não agrupada, quando chamado para novos desafios: os docentes aprendem com os docentes e com os projetos que implementam. O papel dos docentes sai claramente reforçado, pois evita-se deste modo, o seu alheamento face à vida coletiva e ao individualismo exigindo a sua colaboração. As práticas individualistas são substituídas por ações coletivas com o intuito de alcançar os objetivos comuns elencados no projeto educativo. O papel do diretor é redefinido: em vez de ser um mero gestor burocrático, passa a ser um agente de mudança que aproveita as competências dos restantes atores para alcançar a missão delineada previamente para a escola. Os líderes facilitam e impulsionam o desenvolvimento profissional, fomentando uma visão partilhada da escola. Este facto pressupõe, então, um corte com o afastamento e o individualismo das práticas tradicionais docentes. A liderança partilhada, ao gerar o incremento da capacidade da escola em resolver os seus problemas pretende, também, promover um trabalho de equipa mais eficiente dado que conta com o empenho e compromisso de todos os agentes implicados no processo. Na verdade, a ação coordenada exigida por este modelo favorece em grande medida as aprendizagens dos alunos ao nível quer da escola, quer da sala de aula. Ao líder cabe a tarefa de identificar, estabelecer acordos e metas a alcançar, estimulando e desenvolvendo, para o efeito, um clima de colaboração, abertura e confiança, repelindo a competitividade entre os vários membros e subgrupos da organização.

A liderança partilhada não pressupõe a delegação ou a atribuição de tarefas ou responsabilidades ao corpo docente. As fronteiras entre líderes e liderados esbatem-se, na medida em que todos desempenham ambos os papéis sendo de realçar o trabalho de articulação dum grupo amplo de pessoas que decidem de forma conjunta, na sequência de projetos de melhoria da aprendizagem.

III. 2.2.4. A liderança centrada na aprendizagem

A investigação realizada nos últimos quarenta anos sobre a forma como a liderança contribui para a aprendizagem dos alunos, descreve diferentes abordagens que integram as

características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada (Hallinger, 2011). Segundo Bolívar (2012), as lideranças instrucional e transformacional “convergiram, atualmente, numa liderança para a aprendizagem”.

Philip Hallinger (2011) distingue a liderança transformacional da liderança para a aprendizagem:

(...) enquanto a liderança transformacional manteve o foco no papel do diretor, o constructo de “liderança para a aprendizagem” sugere uma conceitualização mais abrangente que incorpora tanto uma gama mais vasta de fontes de liderança, como também focos adicionais de ação. (Hallinger, 2011, p. 126)

Nesta perspetiva, o impacto da liderança na aprendizagem dos alunos é mediado por processos e condições ao nível da escola. Há uma relação recíproca entre liderança e condições ao nível da escola: a liderança influencia e é simultaneamente influenciada pelas condições existentes ao nível da escola, contribuindo de forma explícita para os resultados da aprendizagem.

MacBeath e Townsend (2011) são referidos por Cabral (2014) para estabelecer a distinção entre liderança instrucional e liderança para a aprendizagem. Estes dois investigadores sublinham que esta última envolve uma visão desenvolvimentalista muito mais vasta da aprendizagem, por não estar apenas focada no desempenho dos alunos, mas também abranger a aprendizagem profissional, organizacional e da própria liderança. Em suma, “a melhoria das aprendizagens dos alunos é, assim, entendida como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola” (Cabral, 2014, p.106)

O modelo de liderança para a aprendizagem apresentado por Hallinger (2011) engloba quatro dimensões, representadas na *Figura 3.1*: i) valores da liderança; ii) foco da liderança; iii) contexto da liderança e iv) fontes de liderança.

Figura 3.1 - As dimensões do modelo de liderança para a aprendizagem segundo Hallinger (2011)



Fonte: Elaboração própria

i. Valores da liderança

O modelo da liderança para a aprendizagem é um modelo baseado em valores. Os líderes têm um papel fundamental na definição conjunta dos valores instrumentais da escola. Os valores definem tanto os fins que os líderes pretendem atingir, como os meios desejáveis para os atingir.

ii. Foco da liderança

Os principais caminhos que ligam a liderança à aprendizagem são: a) *a visão e os objetivos*, b) *as estruturas e os processos acadêmicos* c) *as pessoas*. A liderança é entendida como um motor para o desempenho organizacional.

iii. O contexto da liderança.

O contexto escolar é um fator importante para analisar a liderança e os resultados da aprendizagem. Os líderes devem ser capazes de se adaptar às circunstâncias, valorizando a flexibilidade dos estilos e estratégias de liderança.

iv. Fontes da liderança

Esta dimensão relaciona-se com a questão da liderança partilhada, colocando-se a questão de *se e como* partilhar a liderança. O contexto é importante, por as escolas que necessitam de medidas urgentes de melhoria poderão beneficiar com uma liderança mais diretiva. Em contrapartida, as escolas que estão num processo de desenvolvimento beneficiarão com o alargamento das fontes de liderança.

O modelo de liderança para a aprendizagem assenta no pressuposto que os diretores são líderes com valores. Um dos requisitos da liderança para a aprendizagem é a capacidade de o líder aprender a usar os seus próprios valores e expectativas em articulação com os valores da escola. A liderança para a aprendizagem está focada na melhoria das condições para aprendizagem e cria coerência entre os valores e as ações que decorrem nas salas de aula, dia após dia. Outro dos pressupostos deste modelo reside no facto do diretor só pode ter sucesso através da cooperação com os outros.

A liderança para a aprendizagem deve estar ligada ao desenvolvimento da capacidade humana. A investigação tem vindo a mostrar o importante papel do envolvimento do diretor na aprendizagem profissional dos professores, contribuindo decisivamente para a caracterização da escola enquanto comunidade de aprendizagem. O modelo de liderança para a aprendizagem de Hallinger (2011) contempla também a aprendizagem profissional, organizacional e da própria liderança como demonstraram os estudos de Rodrigues (2011) e de Cabral (2014). Este modelo de liderança é o que mais se aproxima do conceito de *comunidades de aprendizagem profissional* apresentado por Bolívar (2012). A melhoria das aprendizagens é vista como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola.

Este modelo assenta ainda no pressuposto que o contexto é importante para o desenvolvimento de estratégias de liderança adequadas, ou seja é a capacidade de ler o contexto e adaptar as estratégias de liderança às necessidades, que em grande parte determina o sucesso do líder. Os resultados da investigação têm evidenciado que os líderes devem ser capazes de se adaptar às circunstâncias, valorizando a flexibilidade dos estilos e estratégias de liderança.

É também importante que os líderes procurem partilhar a liderança e contribuir para o “empowerment” das restantes pessoas, mas devem escolher os momentos e os métodos

certos para o fazer. As escolas que necessitam de medidas urgentes de melhoria poderão beneficiar com uma liderança mais diretiva. Por sua vez, as escolas que estão num processo de desenvolvimento poderão beneficiar com o alargamento das fontes de liderança dentro da escola. Hallinger (2011) alerta ainda para a necessidade de se realizar estudos sobre a contextualização de tipos e práticas de liderança, destacando que “*não existem receitas únicas para o exercício de uma liderança de sucesso*” (2011, p. 138).

III. 2.3. Os pilares da liderança, o projeto de intervenção e a carta de missão do diretor

III. 2.3.1. Os pilares da liderança

As escolas, enquanto estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, visam proporcionar a todos e a cada um dos alunos as competências e conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver completamente as suas capacidades, integrar-se plenamente na sociedade de modo a contribuir para a vida económica, social e cultural do país. No cumprimento das suas funções, ao diretor do estabelecimento de ensino são imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

Em Portugal, a missão estruturante das escolas é definida pelo Estado, quer para as escolas públicas, quer privadas. Assim, ainda que a missão estruturante da escola se encontre definida pelos diplomas legais, compete ao diretor não só interpretá-la, mas também implicar todos os atores organizacionais que integram a escola num projeto próprio e partilhado. A missão é, pois, entendida, como um documento pautado por propósitos e intenções que descreve de forma breve e clara o fundamental da organização escolar respeitando os aspetos essenciais que lhe conferem identidade. Este documento deve ser estruturado em obediência a certas premissas que permitam perpetuar funções simbólicas e unificadoras da escola dado que serve de baliza, indicador e critério para enaltecer em qualquer momento a identidade e a coerência organizacionais. Compreender a missão da escola perante os novos desafios da sociedade atual torna-se, deste modo, fundamental para repensar o projeto de intervenção e os modos de o operacionalizar.

A visão é a qualidade do líder que o auxilia na tarefa de perscrutar o futuro e traçar um caminho para lá chegar, atingindo os objetivos (Silva, 2010) e as metas a que se propõe. A

visão constitui-se como um elemento determinante das lideranças fortes e eficazes, uma vez que os diretores dos estabelecimentos escolares, detentores de visão, demonstram possuir objetivos e metas claramente definidos, defendem-nos de forma veemente, enfatizam a sua ação na melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos e na melhoria contínua das condições de funcionamento das suas escolas. Segundo Álvarez (2001),

os líderes de exceção são aqueles que detêm uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projetos e os diversos planos de ação quotidiana “ (citado por Silva, 2008, p. 121).

A visão defendida pelo líder deve incorporar os valores, os princípios e as metas a atingir pela escola e surge, habitualmente, como consequência do processo de partilha reflexiva entre os vários atores organizacionais (Silva, 2010). Se os líderes eficazes possuem uma visão de futuro para a organização escolar devem saber não só comunicá-la, mas também partilhá-la com os demais membros. De acordo com o quadro legislativo atual, o líder deve plasmar institucionalmente a sua visão da organização escolar no projeto de intervenção na escola. Ao elaborar o projeto de intervenção, o diretor antecipa as potencialidades e eventuais limitações da escola para gerar uma visão compartilhada dos seus desafios e prioridades.

A *visão* e a *missão* são assentes em valores. Os valores são os elementos aglutinadores que envolvem a cultura e a práxis organizacional, que emergem da missão e pautam o comportamento das pessoas na organização. Agir de forma eficaz, implica conhecer a realidade e, a partir daí, estruturar o plano de gestão que se deseja desenvolver. De facto, todas as organizações se encontram alicerçadas num agregado de valores que lhes garantem uma identidade singular e que funcionam como elementos aglutinadores no intuito de conciliar interesses opostos e canalizar os esforços de cada membro para propósitos comuns e do interesse de todos. A matriz cultural das organizações é formada por valores comuns e partilhados, e portanto, é natural que as organizações eficazes e eficientes indiquem nos seus documentos norteadores os valores que consideram emblemáticos e paradigmáticos da sua cultura e das suas práticas de funcionamento. De acordo com a revisão da literatura efetuada por Sammons, Hillman e Mortimore (Lima, (2008), as escolas são mais eficazes quando o pessoal docente chega a um consenso sobre as finalidades e os valores da instituição e põe em prática essas finalidades e valores,

através de um trabalho colaborativo, quer na tomada de decisões, quer no próprio ensino. “Esta forma de funcionamento dá lugar a um sentido de comunidade que se traduz em aspetos como o trabalho colaborativo, a comunicação constante e a partilha de objetivos” (Lima, 2008, p.197). A liderança assente na visão, missão e valores marca, sem dúvida, o funcionamento desigual das organizações permitindo distinguir as escolas de sucesso das outras.

III. 2.3.1. O projeto de intervenção e a carta de missão

A construção de projetos na escola como procedimentos necessários ao exercício da liderança surge reforçada no Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, comparativamente ao diploma anterior (Decreto-Lei 115 A/98 de 4 de maio), uma vez que o projeto de intervenção se constitui como o próprio conteúdo da liderança, por implicar necessariamente saber o que o candidato a diretor pretende para a melhoria do estabelecimento de ensino. Assim, o projeto de intervenção constituiu-se num dos elementos de apreciação a ser levados em conta, para além do *curriculum vitae*, nomeadamente a experiência de desempenho do cargo, na deliberação que o conselho geral terá relativamente ao candidato a escolher para diretor, enquanto órgão unipessoal.

Para efeitos de admissão ao processo concursal para o cargo de diretor, os interessados apresentam ao conselho geral de cada escola um projeto de intervenção, para além do *currículo vitae* (art. 6º da Portaria 604/2008 de 9 de julho). No projeto de intervenção, o candidato deve apresentar as áreas da escola, que devem ser alvo de melhoria, identificar os problemas, definir os objetivos e as estratégias, bem como as atividades que se propõe desenvolver na escola durante um mandato de quatro anos (art. 6º da Portaria nº 604/2008, de 9 de julho). A elaboração do projeto de intervenção deve ter por base o projeto educativo da escola. Neste sentido, o projeto de intervenção pretende explicitar a imagem que o futuro diretor entende que o estabelecimento de ensino/agrupamento de escolas deve atingir, bem como os procedimentos a ter em conta para a melhoria da escola.

De acordo com Costa, Castanheira e Soares (2012):

Trata-se de uma metodologia que se encontra relacionada com a perspetiva transformacional de liderança, dado que é a visão de futuro, a missão e os objetivos definidos pelo líder que estão em destaque neste projeto. (Costa, Castanheira e Soares 2012, p.169)

Ao líder do estabelecimento de ensino cabe revitalizar a escola, estimular o compromisso dos atores com os objetivos, definir as estratégias e a prioridade da mudança.

Ainda que se tenha de reconhecer que se trata de um procedimento recentemente introduzido, em termos de investigação, são escassos os estudos que, em Portugal, incidem sobre o projeto de intervenção do diretor, especificamente sobre o processo de elaboração desse documento e as suas concretizações operativas. Alguns trabalhos de investigação realizados em Portugal têm procurado perceber qual a importância que o projeto de intervenção tem para os diretores e que tipo de divulgação do documento foi realizado no contexto escolar. Castro (2011) procedeu à análise de conteúdo de 30 projetos de intervenção dos diretores de escola recolhidos na Internet. A autora concluiu que os autores revelam um discurso predominantemente gerencialista e apresentam, como principais preocupações, a qualidade/excelência das escolas e a participação dos atores na organização. Castanheira e Costa (2011) administraram um questionário a 48 diretores de escolas. Os investigadores constataram que, de uma forma geral, os diretores atribuíam importância ao documento em termos da sua utilização na orientação e vinculação da sua ação quotidiana na gestão da escola. Contudo, a visibilidade e a possibilidade de acesso dos diversos membros da comunidade educativa e de outros interessados ao projeto de intervenção foram pouco promovidas. Também o estudo realizado por Costa, Marinho, Castanheira e Gonçalves (2014) pretendeu analisar o tipo de utilização que o diretor atribui a esse projeto e de que modo foi divulgado no contexto escolar. Os investigadores aplicaram um inquérito por questionário a 93 diretores. Como principais conclusões salientaram a frágil divulgação do documento na escola e a sua pouca utilização por parte do diretor, dando ênfase a que o projeto de investigação constitui mais um processo de formalismo técnico-burocrático, entre outros com que nos deparamos nas organizações educativas, tendo ainda sido evidenciado no estudo: articulação débil entre o projeto de intervenção e o projeto educativo, a não assunção de uma linha de ação esclarecedora e envolvente dos diversos atores organizacionais, a discrepância entre a produção do documento e a sua esperada prática de consulta e revisão, geram ambiguidades sobre o efeito real que o projeto de intervenção do diretor assume na escola (2014, p. 13).

Além do projeto de intervenção apresentado no concurso ao cargo de diretor de escola, o diretor tem também de apresentar a carta de missão. (Portaria 266/2012 de 30 de agosto).

A carta de missão do diretor de escola, de acordo com o normativo legal que regula a avaliação destes profissionais, constitui uma das componentes da avaliação interna que deve ser avaliada pelo conselho geral e que tem efeitos na avaliação de desempenho do diretor.

Silva (2014) na sua tese de mestrado *Liderança nas escolas portuguesas: um olhar através das cartas de missão dos diretores de escolas* procurou perceber se o que os líderes das escolas valorizam nas suas cartas de missão vão ao encontro das características que definem uma escola eficaz. A partir de uma investigação qualitativa exploratória, em que recorreu à análise de conteúdo das cartas de missão dos diretores de escola constatou que a maioria dos diretores que constituíam o estudo atribuiu maior relevância às questões administrativas e financeiras. O investigador concluiu que o fator administrativo tende a sobrepor-se aos aspetos pedagógicos e educativos e que embora tenham sido referenciados em primeiro lugar mereceram esse destaque apenas no discurso e não no assumir de compromissos que visam alcançar propósitos pedagógicos. Também constatou que a falta de quantificação e calendarização dos compromissos assumidos pelos diretores nesse documento de avaliação de desempenho, pode condicionar eventualmente, a avaliação do diretor de escola.

Em Portugal, a missão estruturante é definida pelo próprio Estado, quer nas escolas públicas, quer privadas. No entanto, há uma margem de manobra para interpretar atendendo ao contexto em que se encontra e comprometer num projeto de intervenção que irá ser partilhado com o conjunto de atores que interagem em cada escola. De acordo com Barzanó (2009) quando refere que é preciso interromper a tradição da gestão educativa baseada no controlo ideológico e político e fazer germinar uma gestão educativa democrática, responsável e comprometida com os ideais da escola para todos e curricularmente inteligente. Neste quadro, faz sentido que o diretor de escola desenvolva competências-chave de liderança que lhe possibilitem atuar sobre a cultura da (sua) organização em prol da melhoria das condições de trabalho de toda a comunidade escolar e de ensino e para aprendizagem dos alunos. A escola que queremos e que ambicionamos é a escola para todos e cuja missão é fazer aprender e, assim, fazer promover o desenvolvimento pleno dos alunos.

III. 3. A liderança unipessoal e a melhoria da aprendizagem

Nos últimos anos a investigação científica que tem sido realizada em Portugal no âmbito da liderança escolar tem contribuído com alguns trabalhos procuram conhecer o impacto da liderança nos resultados escolares. No âmbito da linha de investigação do papel do diretor para a melhoria da aprendizagem, ilustramos o estado de arte em Portugal com alguns estudos realizados após a publicação do Dec. Lei 75/2008 por ser este diploma que decreta a liderança unipessoal.

Na tese de mestrado “Liderança Instrucional: Comportamentos Facilitadores do Diretor”, Rodrigues (2011) procurou conhecer as funções e comportamentos do diretor que se enquadram na liderança instrucional. No estudo de caso centrado numa escola básica do 2º e 3º ciclo realizou entrevistas ao diretor, a dois coordenadores de departamento e aplicou o questionário PIMRS a 33 professores. Na análise dos resultados foi possível identificar comportamentos de liderança instrucional implementados pelo diretor, nomeadamente: 1) o processo de monitorização dos resultados escolares, para identificar pontos fortes e fracos é orientado pelo diretor em articulação com os departamentos; 2) a análise da progressão em relação às metas estipuladas e procedimentos aos ajustamentos necessários. Contudo, também foram apontadas fragilidades na ação do diretor que devem ser alvo de ponderação por forma a potenciar o desenvolvimento organizacional: 1) promover a intervenção dos coordenadores de departamento, no sentido de implementar uma supervisão específica de cada área curricular (p.101); (2) criar uma cultura de escola, de modo a promover uma liderança múltipla dos professores, para partilhar, participar na tomada de decisões, para que os docentes aprendam uns com os outros numa perspetiva de colaboração, fortalecendo o espaço de partilha e envolvimento nos valores, normas e atitudes que todos aprovaram (3) o desempenho docente e dos alunos devem ser reconhecidos, tanto formal como informalmente, em público ou pessoalmente, alinhando assim as expectativas criadas e o desempenho, permitindo promover altos níveis de motivação, autoestima, confiança e empenhamento (p.102). O investigador conclui que é necessário promover uma reestruturação da organização escolar, que passa, pelo estabelecimento de condições de trabalho que possibilitem aos docentes um estímulo às suas motivações e capacidades, com práticas que estruturam dinâmicas colaborativas e promovam o trabalho em equipa e sugere ainda a criação de tempos comuns de

planificação para professores, formação de grupos de trabalho para a resolução de problemas, distribuição da liderança e uma maior participação dos professores na tomada de decisões.

Silva e Lima (2011) escreveram o artigo *Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária* a partir de um estudo de caso de cariz qualitativo realizado numa escola secundária na Região Autónoma da Madeira. A questão de pesquisa central que se procurou conhecer foi de que modo a liderança tem impacto na aprendizagem escolar dos estudantes. Como instrumentos de recolha de dados foi feita análise documental do projeto educativo, do regulamento interno, a aplicação de questionários a docentes, não docentes e discentes e seis entrevistas: ao diretor, ao presidente do conselho pedagógico, ao representante do pessoal docente, ao representante do pessoal não docente e os dois representantes dos alunos. Os resultados parecem convergir com vários dos pressupostos dos modelos de práticas de liderança preconizados por Leithwood et al. (2004, 2006) e Day et al. (2009). Na escola estudada evidenciaram-se elementos importantes de um modelo de práticas de liderança de sucesso que envolve: i) a construção de uma visão e a definição de um rumo para a escola; ii) a conceção da organização e redesenho das funções e responsabilidades; iii) a compreensão e desenvolvimento das pessoas e iv) a gestão do processo de ensino/aprendizagem. Embora o diretor da escola ainda não operacionalizasse plenamente todas as práticas envolvidas nestas quatro dimensões, os resultados do estudo parecem sugerir que as que concretizava se revelavam fundamentais e proporcionavam uma fonte poderosa de influência sobre o trabalho dos docentes e não docentes e também, por via direta e indireta, sobre a aprendizagem dos alunos (p.139).

O estudo de caso realizado por Ferreira e Torres (2012) procurou para indagar até que ponto a liderança unipessoal, foi capaz de levar os professores a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola defendidos pelas orientações políticas e ideológicas; ou, se pelo contrário, o estilo de liderança teve em conta a ocorrência de diferentes manifestações culturais no espaço organizacional, respeitando as autonomias individuais e coletivas e os diversos valores, crenças e ideologias que enformam a cultura organizacional da escola. Esta investigação inscreveu-se no paradigma interpretativo de estudo de caso com matizes etnográficas: observação não participante no gabinete do

diretor; reuniões do conselho pedagógico; uma reunião do conselho geral e uma reunião geral de professores; análise documental de atas, do plano anual de atividades, projeto de intervenção do diretor; projeto educativo e regulamento interno; entrevista ao diretor; à presidente do conselho geral; a cinco professores, dos quais três com mais tempo de serviço na escola; dois com menos tempo de serviço na escola e um contratado. A partir dos dados recolhidos foi possível traçar o perfil-tipo da liderança do diretor, caracterizado por um certo hibridismo, assente na combinação de vários estilos (racional, hierárquico e prospetivo). O estudo revelou “esvaziamento de poderes do conselho pedagógico e do controlo dos departamentos e dos grupos de recrutamento, com o seu consequente “apagamento” como estruturas de participação, o próprio “ambiente” vivido por diferentes atores, também foi “revelador de um clima de obediência normativa e de escassa participação, onde se privilegiam as competências a nível executório, quadro este que se afasta, claramente, de uma democracia aberta e participativa (p.108). Os investigadores concluem que “ao líder escolar, num cenário de controlo mais direto da sua ação e pressionado como nunca pelo poder central com vista à obtenção de resultados, caberá a tarefa de defender e aprofundar os valores democráticos e emancipatórios, constituindo-se como um verdadeiro “rosto da escola”, ou então adotar um perfil mais gestor como garantia da eficaz operacionalização das políticas educativas centrais, perfilando-se, assim, como o “rosto do ministério” (p.109).

O estudo de Sousa (2012) teve subjacente as perspetivas neo-institucionais consubstanciadas numa abordagem qualitativa da análise do discurso de oito diretores da escola pública, localizadas em áreas urbanas e em áreas rurais, para conhecer o: a) significado organizacional dos resultados escolares; b) constrangimentos organizacionais e melhoria dos resultados escolares e c) resultados escolares e prática organizacional. No estudo, o investigador constatou que, não obstante a existência de trabalho desenvolvido intencionalmente em favor de melhoria de desempenho, os fatores de natureza contextual sobrepunham-se a qualquer estratégia racionalmente pré-estabelecida. Da parte dos entrevistados, a responsabilidade pelos resultados que a escola ostenta cabe aos professores: “é o professor que faz a escola, não é a direção” (Entrevista Ag06, p.152). As melhorias alcançadas emergiram justificadas pelas dinâmicas que os professores desenvolvem, pelo que foram considerados fundamentais no processo de melhoria:

Nos dados obtidos constatou-se a profusão de processos, que estando previstos nos normativos legais como medidas de apoio a alunos com maiores dificuldades, se apresentam interpretados e reinterpretados em medidas de incremento curricular e pedagógico, utilizadas preferencialmente na preparação de alunos que se sujeitam a exames. Tais medidas constituem desta forma, exemplo de processos de *fabricação de excelência* que, apesar de aparentarem desvirtuação da intenção legal subjacente, são percebidos como resposta legítima pelos atores da organização (docentes e alunos), mas também pela comunidade envolvente (famílias). (Sousa, 2012, p.151).

No discurso dos diretores emergiu uma grande preocupação em alinhar os resultados internos com os resultados da avaliação externa (p. 134). “*Ao se sentirem impossibilitados de selecionar a sua clientela e obrigados a ação social da escola pública, os diretores incorrem em lógicas de gerencialismo empresarial*” (p. 135), recorrendo a medidas pedagógicas de compensação das atividades letivas, de incentivo ao mérito, desenvolvimento dos projetos e de trabalho específico para a preparação dos exames. Para os diretores a abrangência concorrencial apenas faz sentido quando confinada à área geográfica da própria escola, ou seja, justifica-se a necessidade de ostentar a sua posição, mas num ranking de cariz local (p. 152). Relativamente aos rankings nacionais, professores e diretores revelam preocupação em aferir a sua posição relativa embora, acautelando estrategicamente os constrangimentos inerentes ao arregimento de alunos de e para fora da sua escola, seja no concelho ou área de influência (p.153). Sousa (2012) também manifestou a sua discordância relativamente à atribuição de se indexar os resultados escolares ao número de horas de crédito, por se introduzir um mecanismo de diferenciação e estratificação das escolas, contemplando a distribuição de mais recursos aos “melhores”, o que contrasta com princípios de igualdade e equidade e conduz a perpetuar desvantagens sociais e académicas.

O estudo de caso de cariz qualitativo e interpretativo desenvolvido por Moreno (2012) teve como objetivo identificar as lógicas de ação que conduzem às práticas diárias do diretor escolar na implementação das linhas orientadoras que constam no seu projeto de intervenção. Para tal, recorreu à observação de um dia de trabalho do diretor, a uma entrevista a esse ator e a análise documental. Os resultados do estudo mostraram que o estilo de liderança era predominantemente democrático, o diretor envolvia o grupo no conhecimento das tarefas e atividades, assim como na tomada de decisões, intervindo sempre que necessário. O diretor revelou maior pendor para as relações do que para o planeamento estratégico. A lógica do sucesso esteve presente nas preocupações do diretor ao desenvolver várias ações que pretendem reduzir os problemas de indisciplina, e o

abandono escolar e a fortalecer as ações que conduzem a um maior envolvimento das famílias, a formação adequada do pessoal docente e não docente e a disseminação de boas práticas, como a implementação das salas de estudo e a utilização de meios informáticos que levem a uma melhoria dos resultados. Conhecer bem o meio, a racionalidade e diplomacia constituem estratégias que contribuem para o sucesso. O diretor sublinhou a importância de conceber uma boa imagem da escola, sede do agrupamento como forma de manter os alunos existentes e receber outros vindos dos agrupamentos limítrofes; estabeleceu prioridades na sua ação de acordo com a realidade interna e do meio envolvente, munindo-se de várias estratégias de forma a conseguir o sucesso dos alunos. Nas conclusões do estudo, o investigador destacou que o gestor dedica muito tempo a resolver situações no imediato, não lhe restando muito tempo para pensar em processos de melhoria (p.80) e que com este estilo de liderança, o diretor tem conseguido alcançar as metas pretendidas para o agrupamento de escolas.

Ao partir da vontade de compreender melhor o problema de ineficácia da gramática escolar e do (in)sucesso educativo, Cabral (2014) realizou um estudo em duas escolas. Na Escola 1, escola básica e secundária foi desenvolvido o Projeto Fénix, na Escola 2, escola básica com 2º e 3º ciclo foram desenvolvidos o Projeto Turma Mais e área de Desenvolvimento Individual (ADI)¹⁸. Na investigação esteve subjacente compreender o que realmente mudou nestas escolas com estes projetos e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos. Na investigação de tipo naturalista de cariz descritivo foram realizadas observações de aula, análise documental de pautas de avaliação final de ano letivo e de classificação de avaliação externa Além de ter sido aplicado o questionário desenvolvido por Hallinger (PIMRS) (1983) e realizadas entrevistas semiestruturadas aos dois diretores, a professores e a alunos que integraram os projetos.

Dos resultados deste estudo destacam-se: 1) os diretores têm a perceção de terem tido um papel importante na implementação dos projetos, sobretudo na criação das condições organizacionais para a sua implementação 2) os professores reconhecem que o diretor assume frequentemente atitudes típicas de um modelo de liderança instrucional no que se refere mais à estruturação e comunicação dos objetivos da escola (funções relativas à

¹⁸ O Projeto ADI foi criado de raiz pela escola. Este projeto surgiu como uma síntese de outras modalidades que tinham sido já implementadas como apoio pedagógico acrescido, tutorias com o objetivo de dar resposta ao perfil de cada aluno

Definição de uma missão) do que no que se refere à *Gestão do Programa Instrucional e Desenvolvimento de um ambiente favorável ao programa instrucional da escola*. 3) As funções relacionadas com a *supervisão e avaliação da instrução; visibilidade na ação e fornecimento de incentivos para a aprendizagem* são apontadas pelos professores como as que são menos desempenhadas pelos diretores 4) os dados provenientes das entrevistas revelaram um estilo de liderança instrucional mais expressivo no diretor da Escola 2, mais centrado nos modos de ensinar e fazer aprender do que na Escola 1; 5) na Escola 1, o diretor evidenciou mais preocupação para as metas contratualizadas e para o investimento feito na afetação de recursos, “*ao qual deveriam corresponder resultados positivos*” (p. 465). Por sua vez, na Escola 2, apesar de também haver uma preocupação com os resultados, “*o discurso do diretor orientou-se mais para a necessidade de criar uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem, que permita tornar a escola competitiva*” (p.465); 6) ao longo da implementação dos projetos houve uma aposta muito forte por parte do diretor da Escola 2 no envolvimento e capacitação das diferentes estruturas de liderança intermédia da escola que contribuiu para a constituição de um núcleo de mudança com grande poder de mobilização da comunidade escolar para os projetos em desenvolvimento; 7) o estilo de liderança colegial do diretor da Escola 2, mais centrado nos processos de instrução e na valorização das lideranças intermédias, conseguiu contribuir de forma mais eficaz para a criação de uma cultura organizacional orientada para a mudança e para a aprendizagem de todos. Cabral conclui que “*O que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionem ao nível da manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos, ao longo e para além da escolaridade obrigatória* (p.478), dando destaque a sete perspetivas: o sentido da ação; cada escola pode ser uma boa escola; uma contratualização coerente; ciclos de aprendizagem; uma profissão revalorizada; gestão mais inteligente do currículo e comunidades de aprendizagem profissional, como contributos para melhoria da gramática escolar e promoção do sucesso.

Na tese de doutoramento “*Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos. Um caminho a percorrer*” Pina (2015) teve como objetivo conhecer se existe impacto da liderança escolar, particularmente do diretor, nos resultados escolares dos alunos, numa amostra de seis agrupamentos de escolas. O estudo adota uma metodologia mista, combinando a análise dos resultados dos exames nacionais do 6.º, 9.º e 12.º ano, com os

resultados de questionários, aplicados alunos e professores, e entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos e grupos de discussão focalizada constituídos por alunos, professores e coordenadores de departamentos. Na análise dos resultados, Pina (2015) concluiu que existe uma influência indireta entre as práticas de liderança do diretor e a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Os dados dos questionários e das entrevistas realizadas aos diferentes grupos que constituíram a amostra do estudo, sustentam que os resultados escolares influenciam diretamente as práticas de liderança do diretor, sobretudo na distribuição de serviço, principalmente nas disciplinas de exame. Tal como nos estudos realizados por Leithwood et al. (2011); Heck e Moriyama (2010); Mulford e Silins, (2004), Pina encontrou uma relação indireta entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos. Na amostra deste estudo, os diretores ao planearem e organizarem um novo ano letivo, distribuem o serviço docente, elaboram os horários dos alunos e em alguns agrupamentos constituem as turmas (Agrupamentos Sal e da Ria), tendo em conta os resultados da avaliação do ano letivo anterior. Durante o ano letivo são desencadeadas práticas no sentido de melhoria de escola com o objetivo de atingir os resultados escolares, previstos em documentos orientadores como o projeto educativo. No final do ano letivo e após as avaliações (internas e externas), os diretores alteram as suas práticas em função dos resultados mais ou menos positivos, promovendo alterações na distribuição do serviço docente, na constituição de equipas e de nomeação de professores para determinados cargos (pp. 328-329). O estudo evidenciou ainda que os agrupamentos de escolas com evolução positiva de resultados apresentam valores mais elevados de liderança distribuída e que a nível da reestruturação do agrupamento existe em todos os agrupamentos um esforço para dinamizar o trabalho colaborativo entre os professores. Este é dinamizado principalmente por iniciativas próprias dos professores ou pelo coordenador de departamento. A supervisão existe a nível de grupo disciplinar, no acompanhamento das planificações e cumprimento dos programas pelo coordenador de grupo disciplinar, como é o caso do departamento de Expressões no Agrupamento Sal. O diretor realiza uma influência indireta através dos coordenadores de departamento no sentido de despoletar processos de monitorização e acompanhamento do desempenho dos alunos, sendo através do conselho pedagógico que esta ação se processa. As dinâmicas de melhoria de escola implicam a promoção de condições para os professores poderem desenvolver o seu trabalho e de melhorarem o processo de ensino, com impacto positivo direto nas

aprendizagens, elevando o nível de envolvimento dos alunos na escola. A variável melhoria de escola, isto é, as escolas com evolução positiva apresentam valores mais altos na percepção dos professores quanto à abertura da direção para a mudanças. Por sua vez, as estruturas intermédias apoiam as iniciativas dos professores e a direção apoia os professores que desenvolvem projetos inovadores.

III. 4.Liderança e melhoria dos resultados

Recentemente, as investigações começaram a centrar-se sobre o impacto das práticas de liderança nos resultados dos alunos, substituindo os estudos centrados no indivíduo e em lideranças com um estilo mais hierarquizado. A partir da literatura existente, Bolívar (2012, p.79) tem em conta as estratégias e as práticas que os líderes desenvolvem para a melhoria da aprendizagem dos alunos e estabelece um *marco da liderança*¹⁹ composto por 3 dimensões:

- 1. *Liderança educacional*: inclui as ações dos líderes da escola para impulsionar a qualidade do ensino em todas as aulas, tal como criar e trabalhar em prol de uma visão comum do ensino, garantir que as práticas na sala de aula são coerentes e ajustadas à respetiva visão, e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, apoiada nos dados recolhidos, que permitem a todos os professores oferecer uma educação de qualidade.

a) Articular uma visão clara do ensino;

b) Implementar em toda a escola práticas de ensino orientadas para os resultados e apoiadas na investigação;

c) Criar oportunidades para o ensino e para o desenvolvimento do pessoal

- 2. *Liderança Organizacional*: o papel da liderança pedagógica de uma equipa de gestão, ao nível do currículo do estabelecimento de ensino, é interpretado na capacidade de arbitrar ou articular o ensino de cada professor (competências, conhecimento, atuações), com as da escola como organização, gerindo todos os

¹⁹ A expressão é a original

recursos e processos da escola, maximizando o desempenho dos seus seguidores, fazendo da escola um lugar para a aprendizagem.

a) Orientar a escola para um projeto de ação comum;

b) Fazer da escola um lugar para a aprendizagem

➤ 3. *Liderança para a melhoria contínua*: ações executadas pelos líderes, para assegurar a melhoria contínua e a planificação estratégica para atingir os objetivos da escola, ou seja, monitorizando o progresso e garantir uma maior eficácia, quer ao nível da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, quer no proporcionar novas experiências educacionais aos alunos. Utilizar os dados para tomar decisões, envolver as diferentes comunidades da escola, numa “cultura de corresponsabilidade”, comunicar com os interessados, gerir os processos de mudança e o modelo de aprendizagem pessoal.

a) Utilizar os dados para as tomadas de decisão;

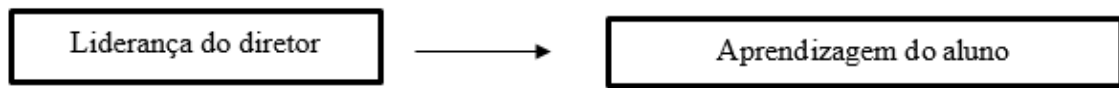
b) Possibilitar e promover a melhoria dos processos-de ensino aprendizagem

c) Estender à comunidade escolar

De acordo com Bolívar (2012) há necessidade de dar relevância aos resultados escolares, uma vez que isso demonstra que as escolas e os professores têm um sentido de responsabilidade na aprendizagem dos alunos. A nível de política educacional, a regulação é baseada em fatores de eficácia e de eficiência, sendo os resultados um deles. Os resultados obtidos não deverão servir só para mensurar a aprendizagem dos alunos, mas também como dados para apoio aos processos de melhoria.

Alguns estudos foram realizados utilizando modelos conceituais que permitissem estudar a relação entre a liderança escolar e os resultados dos alunos. Numa primeira fase, os investigadores tentaram encontrar um efeito direto nessa relação, como se ilustra na *Figura 3.2*.

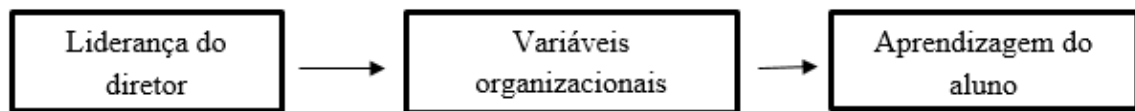
Figura 3.2 - Modelo dos efeitos diretos (Hallinger & Heck, 2003)



Fonte: Elaboração própria

Os resultados desses estudos mostraram efeitos pouco significativos, levando os investigadores a procurar um modelo alternativo que lhes permitisse “explorar os caminhos através dos quais a liderança se liga com a aprendizagem dos estudantes” (Hallinger e Heck, 2003), o modelo mediado ou dos efeitos indiretos e o modelo recíproco. O primeiro, *Figura 3.3* envolve uma terceira variável (mediadora) entre as ações do líder (variável independente) e os resultados escolares dos alunos (variável dependente), como por exemplo a melhoria da escola.

Figura 3.3 - Modelo dos efeitos mediados (Hallinger & Heck, 2003)



Fonte: Elaboração própria

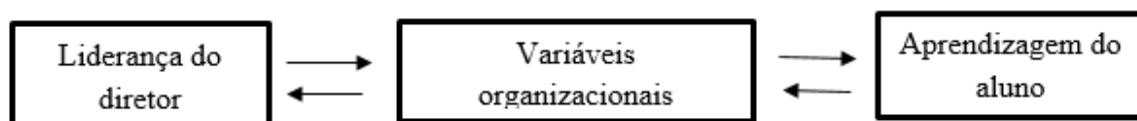
Nos últimos anos, a investigação tem apoiado a hipótese de que a liderança escolar tem um efeito indireto na aprendizagem dos alunos (Hallinger e Heck, 1998; Leithwood e Jantzi, 2006; Leithwood, Patten e Jantzi, 2010), concluindo que existem efeitos indiretos significativos da liderança na aprendizagem dos alunos através de uma mudança nas variáveis organizacionais, cultura e condições de escola, compostas no modelo para a avaliação das aprendizagens, cultura colaborativa dos professores, colaboração externa e oportunidades de aprendizagem e melhoria das condições gerais de escola.

De acordo com Hallinger e Heck (2003) uma liderança de melhoria de escola: i) tem impacto nas condições da escola criando um ambiente positivo de aprendizagem para os alunos; ii) medeia as expectativas académicas e o apoio que os estudantes recebem; iii) utiliza estratégias de melhoria de acordo com as alterações da escola ao longo do tempo. As estratégias vão sendo adaptadas e ajustadas à medida que vai havendo uma evolução da

melhoria de escola, das suas variáveis organizacionais; iv) apoia a aprendizagem profissional contínua dos professores.

O segundo modelo mais complexo, representado na *Figura 3.4*, dá ênfase à evolução da liderança e da melhoria de escola ao longo do tempo (Day et al. 2010; Mulford e Silins, 2003). Este processo é de interação, entre as variáveis, recíproca ou bidirecional, sendo as variáveis organizacionais mediadoras neste modelo.

Figura 3.4 - Modelo dos efeitos recíprocos (Hallinger & Heck, 2003)



Fonte: Elaboração própria

Por o enquadramento do nosso estudo ter subjacente o modelo recíproco, iremo-nos focar neste tipo de modelo. As variáveis organizacionais mediadoras, como a melhoria de escola, envolvem mudanças ao longo do tempo sendo necessário utilizar modelos que permitam ter em conta estas relações entre as variáveis mais importantes. Este modelo também leva em conta uma visão da liderança como um processo adaptativo e de influência recíproca entre líder e seguidores. De acordo com este modelo, a influência da liderança escolar sobre os resultados dos alunos é realizada não apenas diretamente, mas principalmente através de variáveis intermédias como a cultura escolar e as condições da escola (Hallinger e Heck, 1998). Este modelo destaca a influência do contexto escolar sobre a liderança e a aprendizagem (Hallinger, 2011). Estas variáveis vão-se influenciando mutuamente ao longo do tempo.

Da análise que fazem aos últimos 30 anos de investigação sobre o efeito da liderança na aprendizagem dos alunos, Hallinger e Heck (2011) concluem que uma liderança de melhoria de escola apresenta as seguintes características:

- Tem impacto nas condições que criam um ambiente positivo de aprendizagem;
- É mediadora das expectativas académicas e de suporte académico que os estudantes recebem;
- Utiliza estratégias adequadas com a evolução da escola ao longo do tempo;

- Promove aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores que depois irão participar no processo de melhoria da escola.

Bolívar (2012) considera que a melhoria de escola implica um processo que se desenvolve ao longo do tempo, através de uma mudança na organização e não pode ser “impulsionada” a partir de fatores externos, havendo necessidade de desenvolver a capacidade interna de escola para resolver os problemas organizacionais. Esta deve ser dinamizada em termos coletivos, devendo a liderança ser distribuída por todos os intervenientes (comunidade profissional de aprendizagem) e focada na melhoria dos resultados dos alunos. Este fator é considerado como o que tem mais efeito na aprendizagem dos alunos.

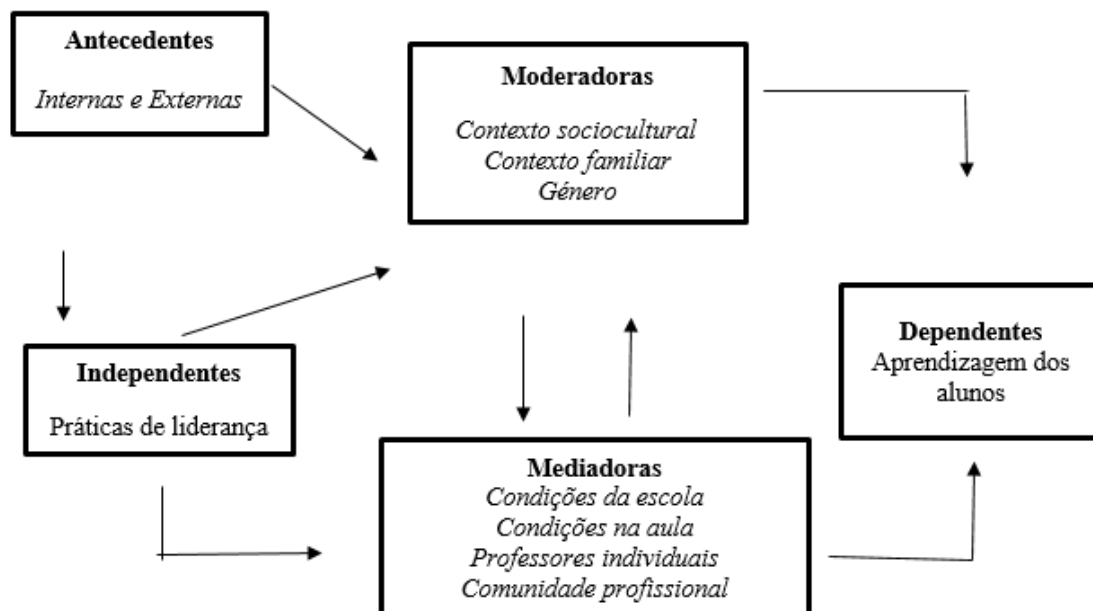
O movimento para a melhoria da escola tem enfatizado os processos de ensino e aprendizagem e as condições internas (organização, tomada de decisões, gestão e aconselhamento) que o apoiam. Certos processos da escola parecem estar na base da melhoria: desenvolvimento cooperativo dos professores, o seu envolvimento nas decisões da instituição, estratégias de coordenação, aproveitamento da investigação e reflexão colegial, planificação colaborativa, etc. (Bolívar, 2012).

É necessária uma liderança de carácter transformacional, no sentido da melhoria de escola, sendo necessário distribuir essa liderança pelos professores e estruturas, havendo também necessidade de focar nos aspetos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário desenvolver práticas mais identificadas com uma liderança instrucional. Bolívar (2012) apresenta-nos um *modelo causal* (Figura 3.5) onde as práticas de liderança sofrem a influência de variáveis contextuais. As práticas de liderança relacionam-se com outras variáveis, umas moderadoras, que potenciam ou atenuam os efeitos da liderança e outras mediadoras, que são as que estabelecem a ponte entre o efeito da liderança e os resultados dos alunos.

De acordo com Bolívar (2012) a melhoria da aprendizagem dos alunos depende nas mudanças ao nível do processo de ensino e aprendizagem (a que o autor chama de “mudanças de primeira ordem”) e das alterações promovidas a nível das estruturas e no desempenho alterando a cultura de escola (“mudanças de segunda ordem”). Também Fullan (2008) sublinha a necessidade de monitorizar os resultados ao longo do tempo, a vários níveis, nomeadamente na literacia e na matemática. Este acompanhamento deverá

ser realizado a três níveis: 1. Comparar os resultados dentro da escola, num espaço temporal de três anos; 2. Comparar os resultados da escola com outras escolas com as mesmas características e 3. Compara os resultados da escola com padrões externos.

Figura 3.5 - Modelo causal (Bolívar, 2012)



Fonte: (Bolívar, 2012 p.108)

As escolas portuguesas têm vindo a criar mecanismos de análise e instrumentos no tratamento dos resultados escolares, através dos *Observatórios de Qualidade* por forma a ter informação sobre o progresso da aprendizagem dos alunos e ter em consideração nas tomadas de decisão quanto à oferta curricular; atribuição de horas de apoio; distribuição de alunos por turma; reforço curricular. Com a melhoria dos resultados internos, as escolas podem ter crédito horário alargado. O crédito horário será mais acrescido, caso as classificações obtidas nos exames nacionais forem superiores aos das médias nacionais e se a discrepância entre as classificações internas e as classificações obtidas nos exames forem reduzidas.

Barzanò apelida este centrar na monitorização dos resultados dos alunos, e na definição de objetivos claros e geríveis a partir deles, como o *mito da objetividade* (2009, p. 190). A autora define este conceito, a partir de Leithwood (2001), a que este apelida de “abordagem gestonária”. No esforço e empenho para a obtenção de melhores resultados,

as organizações escolares podem evidenciar alguns elementos que Hargreaves e Fink (2007) apelidam de *obsessão doentia*. Para estes autores “*existe uma obsessão doentia pelo atingir de padrões cada vez mais elevados na literacia e na matemática, em períodos cada vez mais curtos*” (p.22), esgotando os recursos. Esta política educativa, orientada para a standardização, produziu, segundo estes investigadores:

- Uma crise iminente de obtenção de diplomas, a nível do ensino vocacional;
- Alargou o hiato na aprendizagem entre as escolas;
- Restringiu a capacidade distintiva das escolas inovadoras, na ligação da aprendizagem ao aluno e ao contexto onde se insere;
- Encorajou estratégias dissimuladas e calculistas, focados na obtenção da classificação do exame;
- Minou a confiança e a competência dos professores, não conseguindo dar resposta atempada aos alunos;
- Provocou a erosão nas comunidades profissionais;
- Aumentou as taxas de stress;
- Instigou e aumentou a resistência à mudança;
- Criou um acelerado carrossel de sucessões de liderança.

A obsessão excessiva criou efeitos negativos nas escolas, nomeadamente diminuir a discrepância entre as classificações internas das disciplinas sujeitas a exame nacional e as classificações obtidas nos exames. Na perspetiva de Hargreaves e Fink (2007), na liderança sustentável “age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face á pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento” (2007, p.35). Deste modo, existe consenso relativamente à necessidade de haver uma responsabilidade coletiva pelos resultados escolares dos alunos e de haver uma orientação para os resultados, definindo as metas de melhoria. De acordo com Sanches (2009), “a melhoria das aprendizagens dos alunos é mais visível quando a liderança é distribuída pela comunidade escolar e quando os

professores têm poder em áreas que são importantes para eles” (2009, p,134). Neste sentido, devem-se remodelar algumas estruturas que possibilitem essa melhoria do ensino, mais especificamente, estimulando e apoiando o trabalho do professor na sala de aula; promover o desenvolvimento profissional dos docentes; desenvolverem culturas colaborativas e colegiais e envolver os docentes nos processos de avaliação organizacional. É importante utilizar os dados dos resultados escolares para os processos de melhoria, nomeadamente a nível das tomadas de decisão. Para haver uma melhoria de escola é necessário que sejam desenvolvidas práticas de liderança que levem a uma estruturação da organização, a uma maior distribuição de liderança e um foco na aprendizagem com monitorização na atividade escolar e do progresso dos alunos.

Em síntese, a investigação sobre a melhoria eficaz da escola encontrou evidências claras de que uma liderança qualificada por parte dos diretores da escola é um fator chave para o sucesso de mudança e melhoria das aprendizagens dos alunos. A liderança para a aprendizagem não se foca exclusivamente no desempenho dos alunos, mas também com a aprendizagem profissional, organizacional e da própria liderança. Neste sentido, é importante que os diretores partilhem a liderança, devendo escolher o momento e os métodos para o fazer, dando possibilidade aos professores para definir metas de melhoria. Nos nossos dias, para haver uma melhoria dos resultados escolares é necessário que sejam desenvolvidas práticas de liderança que levem a uma reestruturação da organização, uma maior distribuição de liderança e um foco na aprendizagem com monitorização da atividade escolar e do progresso dos alunos. Em suma, a liderança escolar influencia e é influenciada pelos processos e condições ao nível da escola.

Parte II

Estudo empírico

Capítulo IV.

Metodologia de Investigação

Neste capítulo descreve-se a metodologia que seguimos na investigação. Na primeira parte fundamentamos os métodos e as opções metodológicas a que recorreremos para identificar e conhecer as lógicas de ação da liderança de um diretor de agrupamento para melhoria da aprendizagem num agrupamento de escolas. Na segunda parte procedemos à caracterização do contexto organizacional onde decorreu o estudo e apresentamos os critérios de seleção dos participantes. Na terceira parte apresentamos e justificamos a opção dos instrumentos a utilizar na recolha de dados e os métodos de tratamento e análise de dados.

IV. 1. Os métodos e as opções metodológicas

Na investigação de cariz educativo, os métodos e as metodologias assumem particular relevância. Cohen e Manion (1990) distinguem os dois conceitos. Assim, os métodos correspondem a uma “gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van emplearse como base para la inferência y la interpretación y la predicción (1990, p, 71), isto é são instrumentos e técnicas utilizadas pelo investigador na recolha de dados. Por sua vez, as metodologias remetem para a reflexão crítica sobre os métodos e técnicas que permitem perceber o processo da investigação, mais especificamente, as vantagens e as limitações que emergem no desenrolar do processo de investigação.

Tendo em conta que a natureza do objeto deste estudo, envolve as lógicas de ação do diretor para promover a melhoria da aprendizagem optamos por um estudo de cariz qualitativo e descritivo, por ser a opção que melhor se adequa, por se adaptar à finalidade de se obter uma compreensão detalhada das praticas de liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem. A metodologia qualitativa é a opção que melhor se ajusta por se adaptar à finalidade de se obter uma compreensão detalhada das práticas de liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem. A finalidade básica da investigação qualitativa é perceber o porquê e o quê das situações difíceis. Segundo Bogdan e Blikem (1994), a investigação qualitativa assume determinadas características designadamente: a

valorização do ambiente natural dos fenómenos o seu carácter descritivo, a importância dada ao processo de investigação, por contraposição à valorização exclusiva dos resultados; a atitude indutiva (parte-se de dados e não de premissas) e a importância crucial do significado. O ponto fundamental, tal como sublinham estes autores é o enfoque naquilo que os sujeitos envolvidos “experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Para tal, seleccionamos um agrupamento de escolas TEIP, com classificações da avaliação externa de *Muito Bom* em todos os parâmetros, para conhecermos as lógicas de ação do diretor para a melhoria da aprendizagem. Conscientes de que a opção metodológica é fortemente determinada pelos objetivos e questões de estudo, enveredámos por uma investigação naturalista. Naturalista, porque pretende investigar “situações concretas e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). A investigação será ainda interpretativa, focada na compreensão e interpretação das representações que os participantes no estudo atribuem às ações do diretor e das lideranças intermédias para a melhoria da aprendizagem. É ainda um estudo descritivo, porque iremos descrever, registar e analisar factos e percepções dos participantes sobre acontecimentos e ações, sob a forma de dados fornecidos pelo material empírico e dos vários instrumentos metodológicos.

A metodologia qualitativa tem como características a intensidade, dado que permite explorar na análise uma multiplicidade de facetas e a flexibilidade, por permitir mobilizar um conjunto diversificado de técnicas para a análise do objeto em estudo de que resultam, que se traduzem num conjunto variado de informações de diferente natureza (Almeida e Pinto, 1986). Desta forma, consideramos a metodologia qualitativa, a que mais privilegia a modalidade do estudo de caso, por ser a que oferece mais oportunidade de dar resposta aos objetivos e questões de investigação.

Assim, recorreremos à entrevista e à análise documental. Assumimos que a entrevista oferece uma imagem verdadeira e precisa da identidade e papéis do diretor já que se tornou o mecanismo mais comum e direto para obter informações, percepções e representações. Não sendo uma metodologia neutra, a entrevistadora tem de ter um cuidado acrescido para salvaguardar a confiança e o conforto do respondente de modo a salvaguardar a

sinceridade e naturalidade das respostas. Após a transcrição da entrevista, será feita uma análise de conteúdo, através de um pensamento reflexivo, cuidadoso e sistemático, centrado nas questões da investigação de modo a criar evidências contextuais que possam ser verificáveis.

Num segundo nível de recolha de dados mobilizados para a investigação, está a análise documental, em particular o projeto educativo do agrupamento, o projeto de intervenção do diretor, a carta de missão, o plano plurianual de melhoria e o relatório da Inspeção Geral de Educação, na sequência da avaliação externa realizada em 2007 e 2012. Os dados recolhidos serão analisados à luz do quadro teórico de referência na área da liderança educacional.

Em síntese, propomo-nos elaborar um estudo naturalista, descritivo de teor qualitativo centrado em abordagens interpretativas, procedendo à narrativa ou descrição das lógicas de ação do diretor de um agrupamento de escolas utilizando o que Afonso (2005, p. 21) considera um discurso descritivo das situações concretas articulado numa lógica argumentista de carácter dedutivo ou indutivo. Este estudo, inscrito na liderança educacional dos agrupamentos e escolas não agrupadas do ensino básico e secundário, dá particular ênfase às lógicas de ação da liderança do diretor elegendo como problemática central a melhoria das aprendizagens.

IV. 2. Estudo de caso descritivo

No campo dos estudos em educação, muitos investigadores têm optado pelo estudo de caso, como método de pesquisa, nos últimos anos. Ao optarem pelo estudo de caso, estes investigadores procuraram obter um conhecimento integral e completo sobre um caso específico ou sobre grupos de casos. O estudo de caso engloba estratégias de investigação, muito particulares e específicas para a obtenção das características do caso em estudo.

Ao ser nosso objetivo desenvolver um estudo em profundidade para conhecer e descrever as lógicas de ação de um diretor para a melhoria da aprendizagem num agrupamento de escolas levou-nos a optar, como método de pesquisa, pelo *estudo de caso*. O estudo de caso é definido por Yin (1994) como uma investigação empírica de uma situação ou de fenómeno contemporâneo, onde se procura fazer sobressair o que nele há de essencial,

único e característico no seu contexto real. A opção pelo estudo de caso faz-se quando o investigador considera que as condições contextuais são decisivas para a compreensão do objeto e por conseguinte pretende abrangê-las no seu plano de investigação.

Na perspetiva de Sousa (2009) o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. Para Stake (2009, p.24) o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a “particularização, não a generalização”, ou seja, a ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. Este investigador classifica os estudos em: i) intrínsecos ou particulares; ii) instrumentais e iii) múltiplos, De acordo com esta tipologia, o nosso estudo enquadra-se nos estudos intrínsecos e particulares. Ao escolhermos o caso, tivemos de estabelecer e delinear todo um percurso que percorrerá o processo de recolha de dados. Neste processo tivemos em consideração, mais uma vez, as palavras de Stake, ao optarmos por uma “investigação baseada em amostragem”, não querendo este caso “para compreender outros casos, mas para compreender o caso (2009, p. 4). Desta forma, tivemos de fazer opções, tomar decisões quanto aos instrumentos de recolha de dados, por forma a captar os significados e reproduzir o sentido inerente às lógicas de ação da liderança do diretor e reunir informações o mais pormenorizadas possível, a partir de fontes documentais, entrevistas e questionários, que se revelaram condição necessária para se conhecer algumas particularidades a nível das dinâmicas organizacionais para a melhoria da aprendizagem. Assim, os diversos procedimentos de recolha de informações deram-nos a possibilidade de obter os elementos necessários para identificar as lógicas de ação da liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem, uma vez que nos permitiram perceber como foram implementados os planos de melhoria, como foram identificadas as áreas de intervenção estratégica; como foram envolvidas as lideranças intermédias; que processos foram valorizados pelos professores; que constrangimentos emergiram na melhoria da aprendizagem. Em suma, a nossa finalidade passa por descrever a situação, enquanto investigadora, compreende-la, revelar os seus múltiplos significados sem qualquer presunção de generalização.

Schramm (citado por Yin, 1994), afirma que “a essência do estudo de caso é iluminar uma decisão ou conjunto de decisões: porque foram tomadas, como foram implementadas e com que resultados (p. 11). No caso concreto recorreremos a variadas fontes de informação para conhecer a realidade de forma mais completa possível, de forma a identificar as lógicas de ação do diretor na melhoria da aprendizagem da escola.

Para Bell (2002), o estudo de caso” é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (p. 22), o que corresponde à nossa situação enquanto investigadora. Também Sousa (2009) a este propósito, resume o estudo de caso aos seguintes procedimentos: recolha de dados o mais exaustiva possível; tratamento e análise qualitativa e quantitativa de dados, procurando constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo e inferências; e conclusões a partir da análise dos dados recolhidos. Deste modo, o design desta investigação aproximou-se aos estudos de caso: procurou-se acrescentar conhecimento ao já existente, dentro de uma perspectiva interpretativa e teve-se como objetivo conhecer em profundidade as lógicas de ação de um diretor para a melhoria da aprendizagem

IV. 3. Contexto organizacional do estudo

A seleção do contexto é um dos passos mais importantes na realização de um estudo de caso (Yin, 1994). A escolha do agrupamento resultou da necessidade de se encontrar no contexto empírico, uma fonte que à priori apresentasse dados significativos sobre a liderança do diretor para a aprendizagem. Assim, a seleção do agrupamento teve em consideração os seguintes critérios:

- ❖ Agrupamento de escola com todos os níveis de ensino, por a verticalidade potenciar uma visão mais ampla do esforço da escola para melhorar os resultados escolares em todos os níveis de ensino;
- ❖ Agrupamento de escolas que na avaliação externa teve classificações de Muito Bom nos domínios de Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Público e de Resultados, por ser expectável práticas de liderança que promovam a aprendizagem.

A escolha dos respondentes, como refere Merriam (1990) está na sua potencial contribuição para a compreensão do fenómeno. Além destes critérios procurou-se ainda a proximidade com a nossa residência e local de trabalho, para facilitar as deslocações necessárias para a obtenção de dados, nomeadamente para a realização das entrevistas.

IV. 3.1.O contexto organizacional

O *Agrupamento de Escolas das Flores* está situado numa freguesia de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. Integrou entre 1996 e 2006, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, tendo vindo a celebrar, em junho de 2010, um contrato-programa para o segundo programa de territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária (TEIP 2), face à população que serve. Na sequência deste contrato-programa integrou o terceiro programa de Territórios educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 3), conforme previsto o ponto 2 do art. 2º do despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* agrega quatro escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância, três escolas básicas do 1.º ciclo e um jardim-de-infância, que servem uma população escolar constituída por 244 crianças na educação pré-escolar (11 grupos) e 880 alunos no 1.º ciclo distribuídos por 43 turmas, das quais 27 funcionam em regime normal. A escola-sede, apresenta uma sobrelotação pelo elevado número de alunos e turmas que nela funcionam, regista a frequência de 457 alunos no 2.º ciclo, distribuídos por 18 turmas (sendo duas do Ensino Integrado da Música, e duas com Percursos Curriculares Alternativos); 663 alunos no 3.º ciclo, que constituem 26 turmas (das quais, quatro do Ensino Integrado da Música e três de Percuro Curricular Alternativo; uma do Curso de Educação e Formação - Tipo 1 (Marcenaria), duas de Curso de Educação e Formação - Tipo 2 (Auxiliar de Ourivesaria - 8.º e 9.º ano), duas do Curso de Educação e Formação - Tipo 2 (Serralharia Mecânica - 8.º e 9.º ano), uma do Curso de Educação e Formação - Tipo 2 (Marcenaria – 9.º ano) e uma outra que engloba os Cursos de Educação e Formação - Tipo 3 (Operador de Pré-Impressão e Operador de Fotografia); 73 alunos no ensino secundário profissional, organizados em 4 turmas – uma de Técnico de Multimédia (1.º ano), uma de Técnico de Fotografia e de Técnico de Joalharia/Cravador (1.º ano), uma de Técnico de Multimédia e Técnico de Fotografia (2.º ano) e uma outra que agrega os cursos de Técnico de Multimédia, Técnico de Fotografia e Técnico de Joalharia/Cravador (3.º

ano). Os cursos profissionais são frequentados maioritariamente por alunos com idade superior aos 15 anos de idade, com retenções no percurso escolar, tendo obtido a certificação do 9º ano através dos cursos de educação formação e cursos vocacionais. O *Agrupamento de Escolas das Flores* oferece ainda cursos de educação e formação de adultos no período noturno, frequentados por 58 adultos que pretendem concluir a escolaridade obrigatória.

Os alunos que frequentam o *Agrupamento de Escolas das Flores* pautam-se pela heterogeneidade social. No âmbito da ação Social Escolar, verifica-se que 64,4% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias de informação e comunicação, só 2,2% dos alunos possuem computador e internet em casa. Os indicadores relativos à formação académica dos pais dos alunos permitem verificar que 4,8% têm formação superior e 21,2% secundária ou superior. Quanto à ocupação profissional dos encarregados de educação, apenas 6% exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. O *Agrupamento de Escolas das Flores* integra alunos de várias nacionalidades (10,1%), oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa, do leste europeu, Brasil e de etnia cigana, configurando um ambiente multicultural.

No ano letivo 2014/2015 lecionavam 12 educadoras de infância, 49 professores do 1º ciclo e 127 professores no segundo, terceiro ciclo, secundário e cursos de educação e formação de adultos. Dos 191 docentes, 64, 3% pertenciam ao quadro do agrupamento e 23% ao quadro de outros estabelecimentos de ensino. A grande maioria dos docentes, 93,3% tinha experiência profissional superior a 10 ou mais anos de ensino. A distribuição de serviço obedece ao princípio da continuidade pedagógica, dentro do mesmo ciclo de escolaridade e muitas vezes do 5º até ao 9º ano ressalvadas as situações de mobilidade e de contratação para fazer face às necessidades residuais.

Nesse ano letivo, os trabalhadores não docentes correspondiam a um total de 53, dos quais 41 exercem atividades de auxiliar de ação educativa e 12 nos serviços administrativos. O número de auxiliares de ação educativa foi considerado insuficiente pelo diretor, principalmente no 1º ciclo, onde estão distribuídas em número de 9 e 7 no pré-escolar. Os restantes auxiliares de ação educativa exerciam atividades na escola sede nos três turnos de funcionamento, nas áreas da limpeza e manutenção dos espaços, vigilância e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. O pessoal não docente incluía ainda uma

psicóloga e cinco técnicos contratados ao Abrigo do Contrato-Programa TEIP, uma assistente social, duas animadoras socioculturais (uma com formação em Psicologia) e duas animadoras.

IV. 3.2. População/ Participantes do estudo

A população alvo, para além do diretor dos agrupamentos de escola, é constituída pelos coordenadores de departamento curricular, pelo cargo desempenhado possibilitar conhecimento sobre as práticas desenvolvidas no conselho pedagógico pelas lideranças intermédias, bem como ao nível das relações de trabalho dos professores no departamento curricular como configuração multidisciplinar (Anexo 1). Por considerarmos que a constituição de uma equipa de autoavaliação é uma importante mais-valia para a escola, pela possibilidade de liderança partilhada com outros elementos que não os dos órgãos de gestão e por potenciar a introdução de mecanismos que estimulam a escola no sentido de melhorar a sua qualidade a partir dos seus próprios recursos, ajudando-a a monitorizar os seus progressos periodicamente e a dar informação à comunidade em que se encontra inserida, pretendemos entrevistar os coordenadores das equipas de autoavaliação com o objetivo de conhecer como se procedeu à sua constituição, como são diagnosticados os pontos fortes e fracos e como são implementadas as ações para a melhoria da escola. A entrevista à presidente do conselho geral tem como objetivo conhecer as perspetivas sobre o planeamento da ação educativa e sobre as tomadas de decisão para a melhoria da aprendizagem na escola. No total foram realizadas 9 entrevistas.

IV. 4. Instrumentos de recolha de dados

Para encetarmos o trabalho de investigação recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados: análise documental com recurso a vários documentos, com carácter pessoal como o projeto de intervenção do diretor, enquanto candidato e a carta de missão, e documentos organizacionais como o plano plurianual de melhoria e os instrumentos de autonomia de escola, conforme estão explícitos no *Quadro 4.1*. As entrevistas semiestruturadas à presidente do conselho geral; aos coordenadores de departamento e à

coordenadora da equipa de autoavaliação e a aplicação de um questionário aos professores constituírem outros instrumentos de recolha de dados.

Quadro 4.1 - Instrumentos de recolha de dados

Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Projeto de intervenção do diretor 2013-2017 ❖ Carta de missão do diretor 2013 -2017 ❖ Plano Plurianual de Melhoria 2013-2017 ❖ Relatórios de avaliação externa ❖ Instrumentos de autonomia da escola: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto educativo 2013-2017 • Regulamento interno • Relatórios de Avaliação Interna
Entrevistas semiestruturadas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presidente do Conselho geral ❖ Diretor da escola ❖ Coordenadores de departamento curricular ❖ Coordenadora da equipa de autoavaliação
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educadoras e docentes

Fonte: Elaboração própria

IV. 4.1. A pesquisa documental

A pesquisa documental, enquanto método de recolha de dados pretende aceder às fontes pertinentes integrando-se desse modo na heurística da investigação. Como referem Bogdan e Blikem “As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (1994, p. 180). Neste sentido, entendemos como sendo útil a recolha de documentos podendo as fontes documentais (oficiais) ser consideradas como documentos internos, dados de grande importância para os investigadores que preferem as pesquisas qualitativas. A propósito, Merriam apresenta três razões para a utilização dos documentos como fontes de dados i) são uma fonte estável de dados; ii) são especialmente adequados para os estudos de caso qualitativos; iii) podem ser usados para descrever situações, verificar hipóteses, como os provenientes das entrevistas e das observações.

A produção de documentos é uma componente essencial no quotidiano escolar. Sarmiento (2000) classificou os documentos em *textos projetivos da ação, produtos de ação e documentos performativos*. O investigador refere como exemplo dos primeiros, os projetos de escola, os regulamentos e as planificações e dos segundos, os relatórios e as atas.

Sarmiento (2000) fundamenta a recolha de textos projetivos da ação, “por terem um considerável interesse no estudo das lógicas de ação” (Sarmiento, 2000, p.264). No nosso caso, a consulta de documentos incidu sobre o projeto de intervenção do candidato a diretor; o projeto educativo, a carta de missão; o plano plurianual de melhoria, o regulamento interno do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Por sua vez, os relatórios de avaliação externa da IGEC e o relatório de autoavaliação elaborado pela equipa de autoavaliação permitiram-nos conhecer os diagnósticos realizados por entidades externas e internas, os pontos fortes, os pontos fracos e que processos de mudança foram induzidos para melhorar as situações diagnosticadas. Estes documentos são produtos de ação, uma vez que e de acordo com Sarmiento (2000), são documentos avaliativos e justificativos da ação organizacional e por conseguinte neles se consagra sempre uma interpretação.

A análise dos documentos teve como objetivo averiguar a ação do diretor na melhoria da aprendizagem, expressa no projeto de intervenção, carta de missão, projeto educativo e plano plurianual de melhoria de escola e que se constituíram como importantes instrumentos da liderança instrucional. Estes documentos além de expressarem a identidade do *Agrupamento de Escolas das Flores*, refletem também, as dinâmicas, os valores, as metas, os objetivos e as medidas de ação que estão subjacentes para melhorar os resultados dos alunos das escolas do agrupamento.

Os documentos foram recolhidos entre setembro de 2014 e 2016. A esta fase de recolha e análise documental seguiu-se a preparação e a operacionalização de recolha de dados através do questionário.

IV. 4.2. A aplicação do questionário

IV. 4.2.1. Pré-teste

Antes de aplicarmos os questionários aos docentes do *Agrupamento de Escolas das Flores* procedemos a um ao processo de verificação do questionário sob a forma de pré-teste, segundo Fortin (2009) e Hill e Hill (2009). Para tal, solicitamos a 20 docentes de diversos níveis de ensino que preenchessem o questionário e que registassem as suas sugestões relativamente à compreensão, clareza e relevância das questões, para melhorar o grau de inteligibilidade do questionário, bem como registassem o tempo necessário ao seu

preenchimento. As sugestões indicadas pelos respondentes foram consideradas na reformulação de algumas questões, de modo a elaborarmos a versão final do questionário.

IV. 4.2.2. Os questionários

Ao termos como objetivo conhecer as lógicas da ação do diretor na melhoria da aprendizagem dos alunos, importa conhecer as representações dos professores sobre a liderança instrucional do diretor. De modo a conseguir uma maior representatividade, num menor período de tempo e para envolvermos um maior número de respondentes optamos pela aplicação de um questionário aos professores, mantendo o completo anonimato. Apesar de conscientes da sentença proferida por Bogdan e Blikem quando afirmam que “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários (1994, p.17), por este instrumento estar associado a um tipo de investigação com pressupostos diametralmente opostos aos dos estudos naturalistas (Woods, 1987).

O questionário aplicado neste estudo aos professores foi construído especificamente para aferir até que ponto o diretor revela práticas de gestão do programa instrucional e desenvolve um clima favorável no programa de aprendizagem no *Agrupamento de Escolas das Flores*. Pretendeu-se, também, obter uma congruência entre a formulação do problema e o conteúdo das questões do questionário. Como refere Hill e Hill (2009) “É preciso pensar cuidadosamente sobre o objetivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas que se está a inserir no questionário” (p.89), sob esta orientação a construção do questionário recaiu sob a elaboração de uma lista de perguntas fechadas e abertas. A escolha deste tipo de perguntas justificou-se por se considerar pertinente “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa” (Hill e Hill, 2009, p.95), de forma a dar resposta à questão de investigação.

A estrutura do questionário teve os contributos dos questionários aplicados em estudos sobre liderança escolar como o de Hallinger (1983); Bexiga (2009); Rodrigues (2011); Lopes (2012), Cabral (2014) e Pina (2015). Optou-se por organizar as questões em três grupos temáticos: (I) explicitação do questionário (II) dados pessoais e profissionais para caracterizar os respondentes quanto ao género, à idade e caracterização profissional relativa ao nível de ensino que leciona, a categoria profissional e os anos de serviço. (III) perceção da liderança exercida no agrupamento, que tem como objetivo obter informação

relativamente à percepção que os respondentes têm sobre as práticas de liderança instrucional. O questionário é constituído por um total de 37 questões, O grupo mais amplo corresponde às afirmações que descrevem práticas e comportamentos característicos de um estilo de liderança instrucional, constituído por um total de 28 afirmações. Estas foram agrupadas em 6 grupos distintos e requerem uma escolha única numa escala de formato de tipo Likert com cinco níveis de resposta; 2 questões de seleção e 4 questões abertas para expressar a percepção do quotidiano no contexto escolar e 1 para o docente referir um atributo que considere relevante na liderança do diretor do agrupamento de escolas. Pretendeu-se com esta organização a clareza na interpretação das questões por parte dos respondentes e o rigor no tratamento e análise dos dados.

As questões de 1 a 28 estão agrupadas em 6 grupos distintos relacionados com a prática do diretor: *I - Estrutura e Comunica os Objetivos do Agrupamento; II - Supervisiona e Avalia a Prática Letiva; III - Gestão do Currículo; IV - Monitoriza o Progresso dos Alunos; V – Promove o Desenvolvimento Profissional Docente; VI – Incentiva a Aprendizagem.* Nos descritores destas funções foram feitos alguns ajustamentos em termos semânticos para ajustar à realidade portuguesa e optamos pela escala de Likert de cinco níveis *Quase nunca; Raramente; às Vezes; Frequentemente e Quase Sempre.* Segundo Foddy (1996), uma das vantagens deste tipo de escalas reside no facto de os respondentes não se sentirem condicionados à utilização de opções extremistas (do tipo sim ou não), facilitando a construção de categorias e permitindo uma interpretação gráfica dos fenómenos principalmente quando se comparam variáveis.

As questões 29 e 30 são questões de escolha múltipla, para permitir ao inquirido ter mais de uma opção sobre o tipo de cidadãos que o diretor procura formar, bem como os valores que o diretor preconiza para o *Agrupamento de Escolas das Flores*. Se por um lado, este tipo de questão tem vantagens como facilidade e rapidez no ato de responder, permitindo também facilidade de aplicação, e de processo e análise, por outro o respondente pode ser influenciado pelas alternativas apresentadas e também por alguma alternativa importante não ter sido previamente incluída, podem ocorrer vieses, mesmo quando temos a alternativa “Outros. Quais?” (Ghiglione e Matalon, 1992), como é o caso das questões 30, 35 e 37 As questões 31 e 36 são questões dicotómicas de carácter bipolar do tipo sim/não, seguidas de questão aberta para proporcionar explicações e esclarecimentos significativos

por parte do respondente. Nestas questões tem-se como objetivo obter respostas mais representativas e fiéis da opinião do inquirido, permitindo recolher opiniões mais diversificadas. Foddy (1996) considera que a resposta aberta constitui um valioso indicador quanto ao nível de informação de que os inquiridos dispõem, indicando o que é mais relevante no seu espírito, permitindo identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas. Para Hill e Hill (2009), este tipo de perguntas justifica-se por se considerar pertinente obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa, de modo a dar resposta às questões de investigação. Contudo, as questões abertas têm como desvantagem a dificuldade em organizar e categorizar as respostas.

Relativamente à aplicação do questionário (Anexo 2), este foi distribuído aos professores antes da reunião de departamento curricular que decorreu no mês de julho de 2015. Esta data foi combinada previamente com o diretor, por nos parecer que após as atividades letivas, os professores se encontravam mais disponíveis para colaborar. O preenchimento do questionário decorreu sem a nossa presença. No final das reuniões, os coordenadores de departamento colocaram os questionários respondidos nos envelopes que entregamos para o efeito. Dos 191 docentes a lecionar no Agrupamento de Escolas das Flores foram-nos devolvidos 102 questionários, o que corresponde a 53,4% da população docente. No entanto, seis questionários não se encontravam preenchidos na sua totalidade, pelo que não foram contemplados na nossa amostra. Desta forma, os professores participantes no questionário corresponderam a 50,3% dos docentes no *Agrupamento de Escola das Flores*.

IV. 4.3. As entrevistas semiestruturadas

A realização da entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes em estudos de índole qualitativa (Fortin, 2009). A entrevista é “uma conversa intencional (...) e uma técnica privilegiada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Blikem, 1994, p.134). Também para Coutinho (2013) “As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador,

possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário (p. 141).

As entrevistas permitem a recolha de informação em profundidade, uma vez que permitem conhecer o “(...) sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 194). As entrevistas permitem obter informações sobre o desenvolvimento profissional de cada docente e as suas práticas e conhecer as suas representações sobre as dinâmicas da liderança do diretor, bem como as suas representações acerca do funcionamento organizacional, tendo subjacente o impacto na melhoria da aprendizagem do *Agrupamento de Escolas das Flores*.

Os guiões das entrevistas foram construídos de acordo com as características da entrevista semiestruturada ou semidiretiva (Quivy & Campenhoudt, 1992). Optamos por entrevistas semiestruturadas, por procurarmos “obter os dados comparáveis entre sujeitos” (Bogdan e Blikem 1994, p. 135) e ainda por permitirem o recurso a um guião previamente elaborado com a função de orientar as conversas. Após determinarmos o tipo de entrevista a realizar e tendo presente o problema da investigação, procedeu-se à elaboração dos guiões de entrevista (Anexo 3). Assim, começou-se por traçar os objetivos de cada entrevista e esboçar as questões a colocar a cada entrevistado. Em simultâneo, efetuou-se a correspondência entre as questões das entrevistas e as questões e objetivos específicos de investigação. Nos guiões de entrevista constam três blocos temáticos: (A) objetivos da entrevista – tem como objetivo motivar o entrevistado para a temática em estudo para que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. (B) dados pessoais e profissionais do entrevistado – tem como objetivo caracterizar o entrevistado quanto ao género; idade; habilitações académicas e profissionais; o tempo de serviço e os cargos desempenhados, dados necessários para a caracterização profissional, nomeadamente quanto à experiência profissional do entrevistado (C) características do agrupamento de escola, para conhecer que elementos lhe conferem particularidade; (D) perspetiva do entrevistado acerca das práticas de liderança do diretor e dos processos para a melhoria dos resultados escolares; a importância que a autoavaliação tem desempenhado para a melhoria do agrupamento; a conceção de boa escola e o estilo de liderança predominante no agrupamento de escolas.

Neste último bloco, o número de questões foi variável, consoante o entrevistado. Assim, foram quinze questões a colocar ao diretor; catorze aos coordenadores de departamento curricular: treze à presidente do conselho geral e doze à coordenadora da equipa de autoavaliação. As questões incidiram sobre a especificidade do modo de funcionamento do órgão a que o entrevistado preside/coordena, outras questões incidiram sobre a perceção do entrevistado sobre as práticas de liderança do diretor e outras duas questões sobre a conceção de boa escola.

Quadro 4.2 - Perfil dos entrevistados

Código do entrevistado	Cargo	Idade	Género	Tempo de serviço	Tempo de serviço no AEF	Data da entrevista	Duração da entrevista
E1	Presidente do conselho geral	57	F	34	27	8/9/2015	50 minutos
E2	Diretor	52	M	28	25	22/12/2015	2h15minutos
E3	Coordenadora de departamento da pré-escolar	52	F	28	16	8/9/2015	58 minutos
E4	Coordenadora do departamento 1º ciclo	56	F	30	25	16/9/2015	1h43minutos
E5	Coordenadora do departamento de Expressões	49	F	26	14	11/11/2015	1h04minutos
E6	Coordenadora do departamento de Línguas	58	F	30	19	30/9/2015	1h28minutos
E7	Coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas	50	F	25	16	14/11/2015	1h14minutos
E8	Coordenador do departamento das Ciências Naturais e Exatas	58	M	31	22	8/1/2016	1h25minutos
E9	Coordenadora da equipa de autoavaliação	46	F	23	18	9/12/2015	1h20minutos

Fonte: Elaboração própria

Durante a realização da entrevista houve a preocupação de conceder um relativo grau de liberdade e de flexibilidade aos entrevistados, apresentando as questões de forma aberta, para que o entrevistado valorizasse alguns aspetos das suas respostas a partir da sua experiência no quotidiano.

Aos entrevistados foi garantido o compromisso de anonimato e de confidencialidade de utilização dos dados unicamente nesta investigação. Todas as entrevistas foram gravadas em registo digital para o que foi solicitado acordo dos entrevistados e posteriormente procedeu-se a análise de conteúdo. Pela análise do *Quadro 4.2* verificamos que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino e apresenta uma média de idades de 53,1 anos e uma média de 28,3 anos de tempo de serviço, o que é sinónimo de uma vasta experiência pessoal e profissional.

O tempo de serviço no *Agrupamento de Escolas das Flores* é de 20,2 anos, o que confere um conhecimento consolidado sobre o território e população onde o agrupamento está inserido. As entrevistas totalizaram um tempo aproximado de 10,5 horas, sendo que a do diretor foi a mais prolongada.

A realização da entrevista ao diretor foi realizada posteriormente às entrevistas dos restantes entrevistados e à aplicação dos questionários para conhecermos com mais profundidade a representação da respetiva liderança para a aprendizagem. Neste processo de recolha de dados tentamos encontrar significados, valores, representações que só podiam emergir na presencial interação entre a investigadora e os entrevistados.

IV. 4.5. Triangulação de dados

A opção de recolher diversos dados junto de distintas fontes deu-nos a possibilidade de uma análise holística e contextualizada do fenómeno em estudo. A pluralidade de instrumentos de recolha de dados permite-nos realizar a *triangulação de dados* (*Quadro 4.3*).

A triangulação de dados é especialmente importante no estudo de caso, de acordo com Merriam (1990, p.169-170 e Miles e Huberman (1991, p.263), pela possibilidade que este método oferece no cruzamento de informação, mais seguramente, o que converge ou

diverge de entre as várias fontes de dados, contribuindo também para a minimização de possíveis enviesamentos e ou/ parcialidades.

Quadro 4.3 - Correspondência entre categorias e questões dos instrumentos de recolha de dados

Categorias	Guião da entrevista ao diretor	Guião da entrevista ao coordenador de departamento	Guião do presidente do conselho geral	Guião do coordenador da equipa de autoavaliação	Questionário Aos docentes
Caracterização do agrupamento	Q1	Q1	Q1	Q1	Q30
Concretização da ação estratégica do plano de intervenção	Q2; Q3; Q4; Q5		Q2; Q3	Q2	Q1 a Q5 Q28; Q29
Perceção do papel do diretor na melhoria dos resultados escolares	Q7	Q8	Q7	Q5	Q6 a Q27
Papel das lideranças intermédias	Q9	Q2; Q4 e Q5 e Q9	Q9	Q7	Q35
Processos valorizados pelos atores educativos	Q6; Q8; Q10	Q6; Q8; Q10	Q8	Q7	Q33
Constrangimentos	Q10	Q10		Q9	Q 31
Liderança do agrupamento	Q15; Q16	Q15; Q16	Q14	Q13	Q35; Q36; Q37
Conceção de boa escola	Q13; Q14	Q13; Q14	Q12 e Q13	Q11 e Q12	Q32; Q33; Q34
Autoavaliação	Q11; Q12	Q12	Q9 e Q10	Q8; Q9; Q10	

Fonte: Elaboração própria

A informação dos textos permitiu-nos, em complemento com as informações recolhidas durante a realização dos questionários e das entrevistas confrontar dados e aumentar a objetividade da interpretação com o cruzamento de dados e prevenir enviesamentos, caso tivéssemos utilizado apenas uma técnica de recolha de dados.

IV. 4.6. Métodos de tratamento e análise de dados

As respostas ao questionário foram tratadas com recurso ao software Microsoft Excel, tendo sido calculada a média das respostas para cada uma das três dimensões (definição de uma missão; gestão do programa instrucional; desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola) e das seis funções que estruturam o questionário. Dentro de cada função foi calculada a média das respostas para cada comportamento do diretor. A partir deste cálculo foi elaborado o quadro por dimensão e função que será apresentado e

discutido no âmbito da discussão dos resultados desta investigação à luz da revisão de literatura.

A análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Esta técnica consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto ou material audiovisual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior. Assim, a análise de conteúdo foi a técnica base utilizada no tratamento de informação recolhida. A característica predominante do material em que se centrou a análise será a forma textual, quer sob o registo discursivo indireto produzido por nós, enquanto observadora e pelos diferentes autores dos documentos legais, pelos vários relatórios, quer no registo discurso direto produzido nas entrevistas pelos diretores, presidente do conselho geral, coordenadores de departamento curricular e coordenadora da equipa de autoavaliação.

Segundo Vala (2001), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método (2001, p.104). Este autor cita Krippendorff que define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”, (Vala, 2001, p.103). Temos consciência, que pela forma natural em que interagimos com os participantes do estudo e indutiva para compreender as lógicas de ação da liderança do diretor, poderá haver maior subjetividade ao efetuar a análise a partir de padrões provenientes da recolha de dados (Carmo e Ferreira, 2008, p. 197), uma vez que formulamos interpretações do material recolhido por inferência recorrendo aos indicadores de que dispõe.

Para a produção de análise de conteúdo, de acordo com Vala (2001), são necessárias as seguintes condições: que os dados de que o analista dispõe se encontrem já dissociados da fonte ou das condições gerais em que foram produzidos. O analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. De acordo com este autor: “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação

dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (2001, p.104).

Também, Bardin (1998) define a análise de conteúdo como um escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas, cujo conteúdo é avaliado por *temas* que vão de encontro aos objetivos enunciados e que se pretendem atingir. Para este investigador, a análise não quantifica a frequência com que uma unidade de registo surge num texto, podendo correr-se o risco de deixar de lado elementos importantes, ou até considerar elementos de menor importância.

Na organização da análise de conteúdo seguimos as fases sugeridas por Bardin (1998): a pré análise; a exploração do material; o tratamento de resultados: a inferência e a interpretação. A fim de procedermos à análise do “corpus” de dados obtidos através dos documentos, das entrevistas e questionários tivemos a necessidade de se proceder a uma categorização. Segundo Bardin (1998), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo), no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (p.145). Para uma melhor organização do material em análise, ainda dividimos as categorias em subcategorias que guiaram a codificação do “corpus” em unidades de registo, ou seja, “núcleos com sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1998, p. 131).

A este processo seguiu-se a distribuição das unidades de registo de forma organizada pelas categorias e subcategorias encontradas. O *Quadro 4.4* que a seguir se apresenta, tem como objetivo explicitar as categorias de análise e as fontes mobilizadas para a leitura e análise dos dados recolhidos. Posteriormente, procedeu-se à leitura e análise dos resultados tratados, destacando-se as informações relevantes. Para finalizar, a partir do referencial teórico procedemos à leitura analítica dos dados recolhidos nos documentos, entrevistas e questionários, procurando triangular a informação de forma a dar resposta às questões de investigação.

Quadro 4.4 - Categorias e fontes mobilizadas para a leitura e análise dos dados

Categorias de análise dos dados	Subcategorias	Fontes mobilizadas para a análise
Contexto organizacional e o projeto de intervenção	<ol style="list-style-type: none"> 1.O contexto organizacional e as representações dos docentes 2.O projeto educativo 3. O processo de autorregulação 4. O projeto de intervenção: a missão; a visão e o planeamento estratégico 	<p>Análise documental</p> <p>Entrevistas ao diretor e aos coordenadores de departamento</p> <p>Questionários aos professores</p>
<p>O perfil do diretor e a carta de missão</p> <p>A implementação do plano plurianual de melhoria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Características pessoais e profissionais do diretor 2. Definição de missão e os tipos de cidadãos a formar 3. Os compromissos na carta de missão 1.As áreas de intervenção prioritária 2. Estruturação e comunicação dos objetivos 3. Coordenação do currículo 4. Supervisão e avaliação da prática letiva 5. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados 6. Os processos educativos 7. Os incentivos para a aprendizagem 8. Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes 9. O papel das lideranças 10. Constrangimentos sentidos pelos professores 11. Sugestões de melhoria 	<p>Análise documental</p> <p>Entrevistas ao diretor e aos coordenadores de departamento</p> <p>Questionários aos professores</p> <p>Análise documental</p> <p>Entrevistas ao diretor e aos coordenadores de departamento</p> <p>Questionários aos professores</p>
A melhoria da aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1.O abandono, o absentismo e a indisciplina 2. Os resultados internos 3. Os resultados escolares na avaliação externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental • Entrevistas ao diretor e aos coordenadores de departamento • Questionários aos professores

Fonte: Elaboração própria

A partir deste quadro passamos à apresentação dos dados recolhidos. Seguindo-se a análise dos resultados, à luz da revisão da literatura.

Capítulo V.

Apresentação e análise dos dados recolhidos

As escolas e as comunidades escolares precisam de conhecer as práticas que outras escolas desenvolvem, compreender e analisar os modos como trabalham e se organizam pedagógica e curricularmente e fazer deste conhecimento um conhecimento contextualizado e da sua gestão um recurso central que seja ele próprio usado como instrumento de governação

Verdasca, 2014, p. 18

V.1. O contexto organizacional e o projeto de intervenção do diretor

V.1.1. O contexto organizacional e as representações dos participantes

O *Agrupamento de Escolas das Flores* localiza-se a sul de um concelho enquadrado no limite norte da área metropolitana de Lisboa. Dada a proximidade da capital do país e das boas acessibilidades, nos finais dos anos 70 e 80, a freguesia onde se localiza, registou um forte crescimento demográfico, sobretudo com a população vinda das ex-colónias. Das freguesias do concelho é onde se verifica as rendas locativas mais baixas, contribuindo para que se assista à edificação de habitação social para albergar população de etnia cigana e imigrantes dos países africanos de língua oficial portuguesa e mais recentemente população dos países de leste.

Embora a dimensão da freguesia seja reduzida, existem contextos socioeconómicos diferenciados, que imprimem características distintas às áreas de residência dos alunos. Também os edifícios escolares se encontram em condições físicas e em estado de degradação variável.

A escola sede foi inaugurada em 1988 para responder ao crescimento populacional considerável que ocorreu a partir de meados da década de 70 com a vinda da população das ex-colónias e também pela generalização da escolaridade obrigatória de nove anos aprovada em 1986 pela Lei de Bases do Sistema Educativo. A escola sede, *Escola dos Girassóis*, integrou em 1996, a rede dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Em 2003 com o conjunto de escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância da rede pública da freguesia foi constituído o *Agrupamento de Escola das Flores*. O processo de integração dos jardins de infância e escolas do 1º ciclo beneficiou do trabalho já desenvolvido no âmbito dos TEIP, sobretudo ao nível dos recursos humanos.

Quadro 5.1 - Número de alunos e turmas por Estabelecimentos do Agrupamento de Escolas das Flores no ano letivo 2014/2015

	Escola dos Girassóis	Escola dos Jacintos	Escola dos Narcisos	Escola das Rosas	Escola dos Cravos	Escola das Papoilas	Escola das Tulipas	Escola das Margaridas	JI Miosóti
Nº salas JI		2	1				4	1	4
Nº Turmas 1º Ciclo		2	2	10	11	4	8	1	4
Nº de alunos	1165	70	37	257	253	107	241	24	75
Rácio por aluno por sala	29	14	12	32	28	22	20	12	19

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 5.1 podemos ver a distribuição dos alunos pelas escolas do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Em 2014/15, cinco jardins de infância com 12 salas eram frequentados por 181 crianças dos 3 aos 5 anos. Os 872 alunos que frequentavam o 1º ciclo estavam distribuídos por sete escolas, três das quais com mais de 200 alunos, uma com 107, enquanto as outras três tinham uma variação entre os 70 e 24 alunos. Nas escolas básicas do 1º ciclo, duas apresentam dois lugares e uma tem um, estando localizadas em aglomerados populacionais de reduzida dimensão marcados por conflitos nas relações entre vizinhos, que se refletem nas relações interpessoais entre os alunos no quotidiano escolar. As escolas de maior dimensão também apresentam um número variável de turmas: respetivamente 8, 10 e 11 turmas.

A *Escola das Papoilas* e *Escola das Tulipas* é frequentada por um número significativo de alunos cujas famílias pertencem à classe média baixa. A *Escola dos Cravos* situa-se num bairro de realojamento para população oriunda dos PALOP's e por crianças lusas de famílias carenciadas, estando muitas delas sinalizadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Menores em risco (CPCJ), por negligência e maus tratos da família. A *Escola das Rosas* tem um número considerável de crianças de etnia cigana com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos de idade, tendo duas turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA).

Os edifícios do *Agrupamento de Escolas das Flores* apresentam alguns problemas de conservação e elevados níveis de sobrelotação. A escola sede, *Escola dos Girassóis*, é

frequentada por 1165 alunos do 2º e 3º ciclos e secundário e educação e formação de adultos. no conjunto do agrupamento a que apresenta o edifício com maiores insuficiências a nível de espaços, uma vez que a oferta curricular diversificada, nomeadamente os cursos profissionais, cursos de educação formação e cursos vocacionais obriga a espaços de sala de permanentemente ocupados, dada a carga horária destes cursos. Assim, a taxa de ocupação obriga ao funcionamento em duplo turno, não havendo espaço para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, nem salas de trabalho para os professores e de estudo para os alunos. A *Escola dos Girassóis* aguarda há muito a construção um pavilhão oficial destinado aos Cursos de Educação Formação. Também não possui pavilhão gimnodesportivo, o que obriga a prática de Educação Física no pavilhão no grupo desportivo local, que é alugado. Tal situação obriga à saída dos alunos para fora do recinto escolar em horário letivo, independentemente das condições atmosféricas, o que contribui para a insegurança e insatisfação dos jovens. A maioria das infraestruturas e equipamentos interiores estão degradados ocorrendo situações de infiltração nos dias de maior precipitação. A rede de internet encontra-se desadequada face às necessidades e os computadores são antiquados, insuficientes e degradados. Esta situação do equipamento informático é extensível a todas as escolas básicas e jardins de infância do *Agrupamento de Escolas das Flores*.

Na *Escola das Tulipas*, localizada no centro da freguesia, o edifício é recente e está adaptado às necessidades, sendo a escola básica do 1º ciclo com o jardim de infância de maiores dimensões: 4 salas. Nas *Escola dos Jacintos e dos Narcisos* as atividades não funcionam nas melhores condições de espaço. Neste momento, decorrem obras para melhorar as instalações e as atividades funcionam em monoblocos. Na *Escola das Margaridas*, o jardim de infância funciona no espaço do refeitório da EB1. O espaço não permite albergar mais de 20 crianças e necessita de manutenção frequente por ter muitos problemas de entrada de água e materiais danificados. As *Escolas dos Cravos e das Rosas* são as que apresentam maior taxa de ocupação. O número de alunos é significativamente superior ao número de salas existentes, pelo que funcionam em regime de desdobramento de horário. A passagem de todas as turmas para o regime normal é uma das prioridades para assegurar a escola a tempo inteiro para todos os alunos.

A dimensão do *Agrupamento de Escolas das Flores* e a distância a que se situam os diferentes estabelecimentos, quer em relação à *Escola dos Girassóis* (escola sede), quer entre si, não ultrapassa os 3 quilómetros o que de acordo com o diretor não constitui constrangimentos relativamente à concretização do trabalho de colaboração entre os docentes.

A maioria dos professores, 57%, considerou o *Agrupamento de Escolas das Flores* como *boa escola*, conforme o *Gráfico 5.1*. Dentro deste grupo de opinião, 58% por considerarem a oferta curricular bastante diversificada e adequada às necessidades dos alunos; 33% considera que o agrupamento tem um bom ambiente e presta um serviço de qualidade à população (9%). À pergunta “Considera este agrupamento de escolas uma “boa escola”? os que responderam afirmativamente disseram:

O trabalho tem mostrado que os alunos desenvolvem competências e integram-se bem na vida comunitária – QP 57

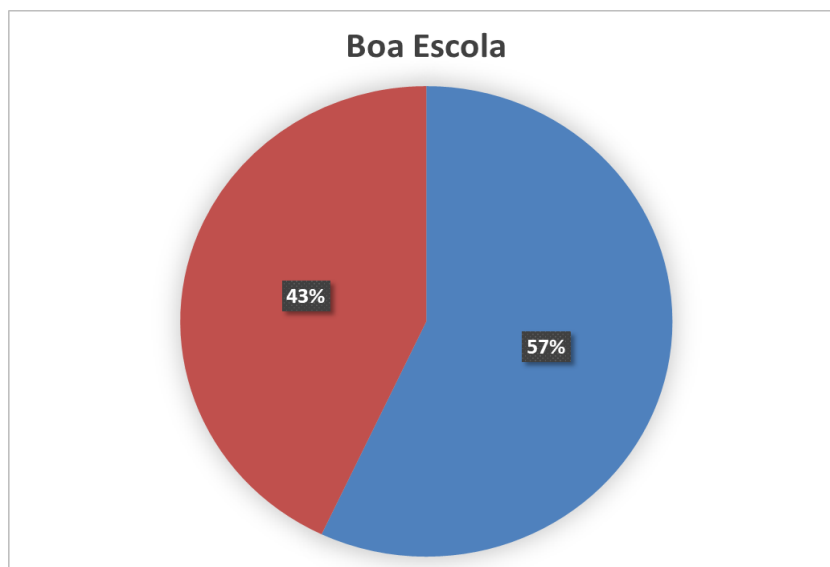
O agrupamento é uma primeira casa para muitos meninos, por aprenderem; para saberem estar e saberem ser e estarem seguros – QP4

O curso da Música é muito bom para aprenderem música, para saber estar, para conviver e para saírem para outros lugares, sem a orquestra não teriam conhecido outras cidades -QP18

Há um bom convívio entre alunos, professores e funcionários – QP27

A escola é para muitos um lugar de melhor alimentação e de boas relações com os outros – QP36

Gráfico 5.1 – Representações dos professores sobre o agrupamento da Escola das Flores



Fonte: Elaboração própria

Os docentes que não consideraram o *Agrupamento de Escolas das Flores* uma boa escola, 43%, indicaram como um dos principais fatores as más condições dos edifícios escolares, a falta de equipamentos nas salas de aula, (64%); a indisciplina (23%) e horários muito sobrecarregados (12%). Os professores registaram as seguintes respostas nos questionários:

A escola tem muitos alunos com mau comportamento e indisciplinados – QP10

Os edifícios estão muito degradados, com muitos problemas de infiltração e os alunos são muito insubordinados – QP26

Há muitos alunos carenciados. Os computadores já são muito velhos e poucos funcionam - QP32

Não há pavilhão de Educação Física. Nos dias de chuva não há Educação Física, nem dá para as aulas teóricas, por as salas estarem todas ocupadas – QP46

As atividades desportivas realizam-se no ginásio de uma Escola Básica do 1º ciclo e num pavilhão gimnodesportivos da autarquia. Contudo, dada a distância e a taxa de ocupação, nem sempre está disponível para todas as turmas, havendo o cuidado de nos horários haver uma vez por semana para cada turma, aula de Educação Física em espaço coberto.

Em relação a classificar o *Agrupamento de Escolas das Flores* como “uma boa escola” foi referido pelo diretor:

(Pausa para refletir) Tenho dificuldade em responder a isso... (emociona-se). Os nossos resultados não são visíveis no final de um ano letivo. Foi o trabalho de anos, que permitiu que hoje a comunidade cabo-verdiana esteja integradíssima no contexto. As pessoas já sabem falar português. Quando os alunos terminam os estudos e continuam a visitar a escola, isso é sinónimo que não foi um local de passagem. Muitos e até mesmo os nascidos na freguesia puderam completar o ensino básico através dos cursos EFA, por isso acho que somos uma boa escola e gostaria de a manter como referência na comunidade (E2)

Nas entrevistas, os coordenadores de departamento destacam algumas características do *Agrupamento de Escolas das Flores*. A população da freguesia é oriunda de países africanos de língua oficial portuguesa, imigrantes de países de leste e do Brasil e tem comunidades giganas, configurando um ambiente multicultural.

“é um agrupamento com características multiculturais muito vincadas. Há alunos de várias etnias e com níveis socioeconómicos baixo” (E5)

“esta escola destaca-se pelo número de meninos giganos que a frequentam, os comportamentos são diferentes dos outros meninos. Nos primeiros meses, a nossa grande luta é o cumprimento de regras na sala de aula, a pontualidade, a assiduidade, o saber estar sentado, quando é que se pode sair... que há regras, é muito difícil” (E3)

Além da multiculturalidade, muitos alunos têm apoio da ação social escolar, número que aumentou com a crise económica e social. Os professores salientaram as dificuldades socioeconómicas e as expectativas em relação à escola:

“há muitas famílias desestruturadas, muitas crianças não estão com os pais, estão com os tios, sobretudo dos PALOP's, por terem vindo viver com eles para Portugal, depois como ganham muito pouco, sobretudo nas limpezas, têm de trabalhar muitas horas fora de casa e os miúdos ficam muitas horas entregues a eles próprios” (E 4)

“a população é muito heterogénea, não só em grupos, mas na relação com a escola: para as famílias dos PALOP's, a escola é um meio para se integrar na comunidade, para os do leste, por os pais terem andado na escola, além de aprenderem melhor a nossa língua, querem a escola para terem melhores empregos, para se qualificarem, depois há os giganos, para eles a escola é uma prisão, tem muitas regras diferentes das suas, para eles saber ler e escrever o nome é o objetivo, sobretudo para elas (as raparigas)” (E 6)

“neste agrupamento há vários projetos para envolver os alunos e há vários cursos para cumprirmos a escolaridade obrigatória. Como professores não devemos ter a pretensão que vamos ter grandes resultados académicos, mas vamos fazemos o melhor possível para desenvolver competências” (E 9)

O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem como preocupações centrais a equidade e a inclusão em detrimento da eficiência e da eficácia. Na introdução do projeto educativo é referido:

O projeto educativo parte da escola existente e mostra a escola que pretendemos atingir. Uma escola reconhecida pela qualidade do trabalho que realiza com seus alunos, sobretudo pela capacidade de incluir uma grande diversidade de públicos escolares.

Partindo do diagnóstico estratégico realizado foram definidos os objetivos e as metas a atingir bem como as ações a desenvolver, nos próximos três anos, procurando concretizar com êxito a nossa missão: o sucesso de todos os alunos. PEA (2014-2017, p.1)

O *Agrupamento de Escolas das Flores* oferece um conjunto de respostas curriculares para os alunos que apresentam dificuldades acentuadas no percurso regular, com tendência para o abandono escolar precoce e pretendem cumprir a escolaridade numa vertente mais prática e profissionalizante. A oferta curricular não se limita apenas aos jovens que concluem a escolaridade básica de sucesso, mas garante também a possibilidade de prossecução de estudos ao nível secundário com mais oportunidades de desenvolver experiências profissionais dentro e fora da escola através dos cursos profissionais.

Em regime pós-laboral, o *Agrupamento de Escolas das Flores* proporciona a continuidade dos estudos através da frequência de cursos de educação e formação de adultos, para diminuir as situações de analfabetismo de um grupo alargado da população residente na freguesia e/ou de forma a permitir a prossecução de estudos.

O atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente tem sido também uma das prioridades deste agrupamento de escolas. Neste sentido, tem procurado criar uma diversidade de respostas educativas de modo a responder às necessidades educativas de cada aluno e operacionalizar as medidas previstas no seu programa educativo individual, seguindo os princípios inclusivos da escola para todos.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência de 1º ciclo, a funcionar na *Escola das Papoilas* e outra Unidade de Apoio com Multideficiência de 2º e 3º ciclo. Além de ser um agrupamento de escolas para a Intervenção Precoce, que desenvolve a sua ação com crianças dos 0 aos 6 anos, tem também “um projeto de currículo funcional para alunos com deficiência mental moderada a grave” (PEA, 2014-2017, p.7). No total frequentam 135 alunos com necessidades educativas especiais. Em 2011/2012 o número de alunos abrangidos pelo Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro era de 103, tendo este número vindo a aumentar, também devido ao cumprimento da escolaridade obrigatória.

A coordenadora do 1º ciclo refere ainda o papel do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

O trabalho do GAAF tem sido muito claro no 1º ciclo, tem sido graças a este trabalho dos técnicos e dos mediadores em conjunto com as educadoras e professores do 1º ciclo que se desenvolveram competências pessoais e para viver com os outros, principalmente para as raparigas ciganas que a partir dos 12 anos já não vêm à escola, devido á cultura que ainda está bem enraizada e que não há lei de escolaridade obrigatória que as faça andar na escola (E4)

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) desenvolve uma ação de cariz preventiva a nível educativo e social aos alunos que, a par das dificuldades de aprendizagem, apresentam forte tendência para o absentismo e para o insucesso escolar, em particular os alunos de etnia cigana que representam cerca de 8% da população do *Agrupamento de Escolas das Flores*. O número de alunos apoiados GAAF tem vindo a diminuir: de 825 em 2011/2012 para 325 em 2014/2015, pelo que a intervenção do GAAF no apoio direto às famílias e aos alunos é considerado um ponto forte no projeto educativo do *Agrupamento de Escolas das Flores*, como podemos constatar no *Quadro 5.2*.

V. 2. O projeto educativo do *Agrupamento de Escolas das Flores*

O projeto educativo contempla a caracterização do agrupamento através de um conjunto de referências que se agrupam em torno do contexto socioeconómico e de indicadores de natureza diversa que permite caracterizar a comunidade em que o *Agrupamento de Escolas das Flores* se insere.

Na análise do projeto educativo evidencia-se a recolha de elementos que permitiram fazer o diagnóstico da situação de forma a articular as dinâmicas da ação escolar com o desenvolvimento local. No diagnóstico foram identificados os problemas, as vulnerabilidades, os recursos e as potencialidades do meio de intervenção. Assim, na sequência da autoavaliação do *Agrupamento de Escolas das Flores* realizada em 2012 foi elaborada uma análise SWOT²⁰. A análise SWOT corresponde à identificação, por parte dos órgãos da escola, dos principais aspetos que caracterizam a sua posição estratégica num determinado momento, tanto a nível interno como a nível externo. As oportunidades (O) e os pontos fortes (S) são os atributos que ajudam a atingir *os objetivos*. Do cruzamento destes elementos importa tirar o máximo partido dos pontos fortes para aproveitar ao máximo as oportunidades detetadas. As ameaças (T) e os pontos fracos (W)

²⁰ Análise SWOT – o termo SWOT resulta da conjugação das iniciais de 4 palavras anglo-saxónicas: S – Strengths (forças ou pontos fortes); W – weakness (fraqueza ou pontos fortes); O – Opportunities (oportunidades) e T – Threats (ameaças)

são os fatores que podem impedir a concretização dos objetivos, sendo por isso necessário desenvolver *estratégias* que minimizem os efeitos negativos dos pontos fracos e que, simultaneamente aproveitem as oportunidades emergentes.

O diagnóstico estratégico elaborado permitiu identificar pontos fortes e fracos e ainda um conjunto de oportunidades e ameaças que permitiram definir princípios e linhas orientadoras do projeto educativo e as ações de melhoria para desenvolver ao longo do triénio 2014/2017.

A maior parte dos pontos fortes (*Quadro 5.2*) foram referenciados nos relatórios da avaliação externa realizados pela IGE nos diferentes ciclos de avaliação, respetivamente em 2007 e 2012. A oferta educativa é diversificada como resposta às necessidades da população local.

Quadro 5.2 - Pontos fortes e pontos fracos do Agrupamento de Escolas das Flores

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Oferta curricular diversificada • Ensino integrado da música • Forte presença dos diretores de turma/professores titulares de turma no percurso dos alunos, estabelecendo uma relação estreita e constante entre as famílias e o Agrupamento • Reflexão constante sobre os resultados junto dos alunos e respetivos encarregados de educação • A intervenção do GAAF no apoio direto às famílias e aos alunos • Corpo docente empenhado, motivado e disponível para a inovação • Boa relação com a Comunidade Educativa/ Instituições, que facilita o desenvolvimento de atividades de parceria e melhora o serviço educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de insucesso em Matemática, Português e Inglês • Dificuldades no diagnóstico e na definição de estratégia de intervenção • Número ainda significativo de situações de absentismo e abandono escolar precoce. • Discrepância entre os resultados da avaliação interna e avaliação externa • Níveis de retenção elevados nos anos intermédios dos 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade. • Frágil articulação curricular e horizontal • Pouca eficácia das medidas de controlo da indisciplina • Processo de monitorização e autoavaliação pouco consistente para a definição de planos de ação verdadeiramente eficazes

Fonte: Projeto Educativo, 2014-2017, p.9

A valorização da dimensão artística é um dos pontos fortes do *Agrupamento de Escolas das Flores* e está presente em várias iniciativas, com repercussões nas aprendizagens dos alunos, com relevo para a música. Em 2008/2009 foi-lhe conferida a qualidade de Escola com Ensino Artístico da Música. O Ensino Integrado de Música em Instrumentos de Orquestra adaptado do Sistema da Orquestra Geração, inspirado no Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis, designado El Sistema tem como objetivo assegurar a possibilidade de integração na orquestra aos alunos que o pretendam e assegurar o encaminhamento de todos os alunos que queiram prosseguir os seus estudos musicais a nível secundário.

Quadro 5.3 - Oportunidades e ameaças para o Agrupamento de Escola das Flores

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento público do trabalho do Agrupamento • Território Educativo de Intervenção Prioritária • Disponibilidade do corpo docente para iniciativas práticas inovadoras • Visibilidade da iniciativa “Orquestra” • Intensificação das parcerias com o tecido empresarial local • Continuidade da Educação de Adultos na escola • Disponibilidade das instituições do ensino superior e do centro de formação da associação de escolas para a formação de professores • Implementação do sistema de avaliação interna 	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço e os recursos físicos em todas as escolas, principalmente na escola sede • Precariedade dos recursos informáticos em todas as escolas, principalmente na escola sede: • Instabilidade nos vínculos laborais do pessoal não docente • Fracas expectativas em relação à escola pela atual população escolar • Limites à oferta curricular disponibilizada para enquadramento de população escolar de mais difícil integração • Público escolar diverso e com acentuadas desigualdades socioeconómicas e culturais. • Ineficácia e ausência de trabalho dos alunos fora das aulas • Agravamento da situação de precariedade económica e social do país

Fonte: Projeto Educativo, 2014-2017, p.9

As áreas de melhoria, para além das identificadas nos relatórios de avaliação externa, têm surgido devido à situação económico financeira do país estar em constante mudança e o

contexto local, por ser uma área fragilidade bastante permeável a essa situação, pelo que é necessário integrar no planeamento estratégico da escola.

As referências aos recursos e entidades locais são destacadas, por terem um papel significativo no apoio e bem-estar aos alunos com necessidades educativas especiais e nos casos que exigem intervenção precoce, nos recursos financeiros e na formação em contexto de trabalho.

V.3. O processo de autorregulação

No relatório da IGEC realizado na sequência da avaliação externa ao *Agrupamento de Escolas das Flores* em dezembro de 2011 é referido que foi constituída uma equipa de autoavaliação formada por três docentes do conselho pedagógico, no início de 2010/2011. Embora tenha elaborado e aplicado questionários a alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, “relativamente à prossecução do plano anual de atividades e à atividade do diretor de turma/professor de turma” (IGEC; Relatório de avaliação Externa, 2012, p. 9), não foi feita nenhuma análise e reflexão sobre os dados obtidos por qualquer órgão do *Agrupamento de Escolas das Flores*.

A autoavaliação é um processo que tem sido pouco desenvolvido no *Agrupamento de Escolas das Flores*, embora a publicação da legislação em 2002 a torne obrigatória do ponto de vista legal. Na análise SWOT, a autoavaliação surge como um dos onze pontos fracos do *Agrupamento de Escolas das Flores*: “Processo de monitorização e autoavaliação pouco consistente para a definição de planos de ação verdadeiramente eficazes” PE, (2014-2017, p. 10), como podemos constatar no *Quadro 5.3*.

A autoavaliação surge como a 14ª ação no plano plurianual de melhoria (PPM, 2013-2017, p. 21) integrada no eixo de intervenção *Organização e Gestão* (PPM, 2013-2017, p. 6). O facto do processo estar em andamento, mas ainda sem resultados que permitem a definição de planos de melhoria com base nas fragilidades identificadas tem constituído uma contingência à definição de planos de ação. O processo de autoavaliação tem como objetivos específicos: i) Identificar as áreas fortes e fracas do Agrupamento até final de 2015; ii) Divulgar os resultados em 2015/16; iii) Definir e apresentar as propostas para o plano de ação para a melhoria das fragilidades identificadas no início de 2016.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* desenvolveu uma parceria nesse âmbito com o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa através do contrato programa do TEIP 3. A equipa TEIP/ISCTE tem planeado o seu modelo de intervenção no quadro de uma perspetiva organizacional com enfoque no planeamento a médio e a longo prazo. A intervenção procura a capacitação do agrupamento, através de equipas, para o desenvolvimento de processos internos de monitorização e autoavaliação necessários à melhoria do sucesso educativo e com capacidade de resposta aos pressupostos da avaliação externa das escolas.

A equipa atual é constituída apenas por docentes: uma educadora de infância; duas professoras do 1º ciclo e três professoras do 3º ciclo e tem tido a colaboração e apoio de um perito externo. A colaboração da equipa com o perito externo revelou-se de extrema importância para a elaboração, aplicação e análise dos questionários, como foi sublinhado pela coordenadora da equipa de autoavaliação:

Nós nunca tínhamos elaborado questionários para autoavaliação, não sabíamos por onde começar, como perguntar, por que sequência, aí a ajuda do R. foi fundamental, sobretudo para tratar os dados! Nós pensamos que sabemos fazer as perguntas, mas pôr no papel é diferente, é, é, muito complicado, temos de pensar como é que o outro vai interpretar a pergunta, é isso, é (pausa) ter que trabalhar em equipa, para pensarmos juntos! Pensamos que temos uma boa pergunta, e de repente, a outra colega faz uma leitura diferente daquilo que tínhamos pensado. E depois, a pior parte de todas para nós, imberbes e inexperientes tem sido o tratamento dos questionários...é muito trabalhoso. Precisamos de formação nesta área, tem sido muito importante o trabalho que desenvolvemos com quem tem experiência neste tipo de questionários. Não sei como é que as outras escolas fazem, mas tem sido um trabalho muito difícil e estende-se no tempo (E9)

Pelas palavras da coordenadora da equipa de autoavaliação fica a ideia que a dinâmica que o processo de autoavaliação exige à equipa, não se coaduna com os compromissos e tarefas que os docentes têm no seu dia a dia letivo, correspondendo às tarefas da componente não letiva. A falta de horas e de tempos comuns para a realização da autoavaliação obriga os elementos a trabalharem extra horário e a não cumprirem os prazos previstos para a apresentação dos resultados. Também a falta de experiência dos elementos da equipa na elaboração dos questionários refletiu-se na conceção dos questionários por um período prolongado de tempo, na falta de questionários mais específicos dirigidos aos técnicos superiores que integram os serviços técnico-pedagógicos e nas dificuldades na seleção dos indicadores.

O modelo adotado para as atividades a desenvolver no âmbito da autoavaliação corresponde ao modelo CAF (*Common Assessment Framework*). De acordo com a revisão da literatura a utilização deste modelo proporciona ao agrupamento de escolas uma poderosa ferramenta de trabalho para iniciar um processo de melhoria contínua. Embora muitos estabelecimentos de ensino o tenham adotado para proceder à autoavaliação, têm recorrido a empresas prestadoras de serviços nessa área, ou ao estabelecimento de parcerias com entidades com peritos externos, por ser de difícil aplicação. O processo de autoavaliação apesar de obrigatório para as escolas, não foi acompanhado de formação de professores nessa área.

No final do ano letivo 2015/2016, a equipa de autoavaliação identificou de forma sumária o que o *Agrupamento de Escolas das Flores* faz bem e o que precisa de melhorar. Os resultados apurados no âmbito do trabalho desenvolvido foram divulgados apenas internamente ao diretor, ao conselho pedagógico e ao conselho geral. No site do agrupamento também não há qualquer referência à avaliação do agrupamento, quer no que diz respeito à autoavaliação, quer no que concerne à avaliação externa.

A autoavaliação é um processo de revisão contínua para analisar e avaliar a forma como a missão educativa da escola, ou parte da mesma, está a ser realizada, de modo a reajustar ao contexto os planos de ação de melhoria e fundamentar a tomada de decisões nos momentos de avaliação externa.

V. 4. A construção do projeto de intervenção

No ato da candidatura a diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o candidato tem que conceber e apresentar o seu projeto de intervenção. A principal função de um projeto de intervenção é nortear a ação do diretor de escola ou agrupamento de escolas para o futuro de quatro anos, tendo como principal objetivo constituir o estabelecimento de ensino a que se candidata num estabelecimento de referência.

O candidato deve privilegiar um planeamento estratégico, o que obriga à previsão de cenários possíveis, a partir de forças de mudança já observáveis no presente contexto organizacional. O planeamento estratégico é um processo que envolve a caracterização do agrupamento de escolas, que obriga a estudar as situações e a identificar os problemas (o

diagnóstico), analisar essas mesmas situações e a criar estratégias para superar os problemas identificados (objetivos e metas), formação da missão (operacionalização) e a prestação de contas.

Nas razões da candidatura, o candidato a diretor expõe claramente os princípios e valores democráticos que partilhou com a anterior detentora do cargo de diretora desde a sua integração na equipa de direção no ano letivo de 1999/2000 sublinhando a importância de “*criar uma cultura de escola assente na necessidade de integrar na escola todos os alunos que nela se encontravam, procurando oferecer os percursos mais adequados a cada um deles*” PI (2013-2017, p.1). Nas *Considerações Finais* retoma o contributo da sua antecessora para construção da imagem do *Agrupamento de Escolas das Flores*: “*O Agrupamento que é neste momento uma escola de referência, teve na pessoa da sua diretora uma mais valia difícil de igualar*” PI (2013-2017, p.15)

Além da aprendizagem pessoal e experiência vivida para o desempenho do cargo de diretor, denota-se no discurso uma forte identidade com o que foi construído até à data de candidatura, maio de 2013 e motivação para a melhoria dos resultados:

Em resultado do percurso realizado e das dinâmicas criadas no agrupamento, creio ser capaz de interpretar e de resolver os problemas com que diariamente somos confrontados sem perder a perspetiva mais alargada de encontrar soluções para novos problemas e, ainda, propostas de desenvolvimento para alcançar resultados sempre melhores e mais satisfatórios para todos, sobretudo para o conjunto de alunos e suas famílias que servimos PI (2013-2017, p.1-2)

Pelas referências presentes no *Quadro 5.4* distingue-se a caracterização do agrupamento e do meio envolvente de cada um dos estabelecimentos de ensino que compõem o *Agrupamento de Escolas das Flores*: localização dos estabelecimentos de ensino na freguesia e o diagnóstico de cada situação, nomeadamente a deterioração do equipamento imobiliário e das infraestruturas.

Quadro 5.4 - Projeto de intervenção do diretor, categorias e subcategorias

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador
Projeto de intervenção	Razões de candidatura	Experiência de gestão	1
		Conhecimento do Agrupamento	2
	Características do Agrupamento	Condições dos edifícios / equipamentos/	10
		Pessoas	3
		Oferta educativa	2
		Recursos financeiros	1
		Resultados	1
	Identificação de problemas	Pontos fortes / fracos/Oportunidades e Ameaças	39
	A missão	Serviço público	2
		Referência local, regional e nacional	1
	Grandes linhas de ação	Melhoria dos resultados	9
		Plano de articulação curricular	11
	Domínios do plano estratégico	Resultados	18
		Prestação do serviço público	12
		Liderança e gestão	15
	Considerações finais	Participação do encarregado de educação	2
		Escola inclusiva	1
Trabalho de equipa		1	

Fonte: Elaboração própria

Na caracterização são ainda referenciados os recursos humanos: os alunos e a oferta educativa; os recursos financeiros e os resultados escolares. No final da caracterização do agrupamento, o candidato reforça uma vez mais a cultura de escola que pretende seguir, integrando a identificação de problemas com uma análise SWOT, onde são enumerados de forma muito clara os pontos fortes; pontos fracos; oportunidades e ameaças:

Esta é a escola onde pretendo intervir nos próximos 4 anos. A herança é rica e a preservar o que torna mais estimulante a intervenção. No quadro seguinte apresento uma matriz que sistematiza a análise evidenciando os pontos fortes, a considerar e a manter, os pontos fracos, a corrigir e a melhorar e ainda os aspetos exteriores à vida do Agrupamento, mas igualmente importantes e, por vezes determinantes, na sua vida. São as oportunidades e as ameaças que me merecem um olhar atento de forma a torná-las em oportunidades ou evitar a sua intervenção negativa PI (2013-2017, p. 6)

Na leitura da caracterização do agrupamento e da matriz onde identifica os problemas, através de uma análise SWOT, emerge claramente quanto o candidato é conhecedor do agrupamento e a realidade em que este está inserido.

Tendo por base, o quadro normativo que subjaz à apresentação do projeto de intervenção, o candidato explicita a missão, a visão e plano estratégico para o agrupamento na segunda parte do projeto de intervenção. No plano estratégico, o diretor deu grande ênfase aos domínios definidos pela Inspeção Geral da Educação no Quadro de Referência para a Avaliação Externa da Escola: *Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*. No projeto de intervenção pode ler-se:

Para cada um destes domínios foram definidos vários vetores de ação que se transformam em objetivos operacionais, tendo para cada um deles estabelecido as metas e o seu calendário de execução. São também apresentadas as iniciativas e/ou ações a desenvolver de forma a concretizar os objetivos. Estas ações são a minha proposta e devem transformar-se em planos de intervenção ou de melhoria, PI (2013-2017, p.8).

Para o candidato a diretor revelou-se de extrema importância definir nove linhas de ação como prioridade na sua missão (*Quadro 5.4*). Na nota introdutória das grandes linhas de ação escreveu: “*A melhoria dos resultados traduz a melhoria das aprendizagens. Só com aprendizagens mais eficazes os alunos apresentam melhores prestações nos instrumentos de avaliação externa a que estão sujeitos*” (PI, 2013-2017, p. 10).

A melhoria das aprendizagens configurada na melhoria dos resultados é um dos objetivos candidato a diretor, tendo no projeto de intervenção estabelecido como prioritário o plano de articulação curricular, para o qual enumera 11 medidas (*Quadro 5.4*): 1) Estabelecer articulação horizontal (conselhos de ano/conselhos de grupo – disciplina); 2) Atribuir ao Diretor de Turma o papel de gestor de percurso escolar de cada aluno, junto do conselho de turma; 3) Definir de forma clara e concreta os critérios de avaliação para ca disciplina, bem como efetuar a sua divulgação; 4) Promover a diversificação dos instrumentos de avaliação; 5) Suprimir progressivamente a retenção pelo acompanhamento e encaminhamento dos alunos em dificuldade para percursos diferenciados; 6) Ações de sensibilização ao cumprimento de regras com pessoal docente e pessoal não docente; 7) ações com os alunos sobre comportamentos de risco; 8) Dinamização de ações nos recreios nas escolas de 1º ciclo; 9) Preparar alunos para tarefas de mediação; 10) Definição clara de

prioridades na organização dos horários dos alunos de modo a obter resultados e 11) Garantir a manutenção da oferta curricular diversificada.

Para as várias linhas de ação foram definidos objetivos que servirão de guia à ação, conjugados com a definição de metas. As metas, além de facultar a visão o mais objetiva possível daquilo que o diretor pretende alcançar, permitem ajudar a delinear as estratégias para melhorar a aprendizagem. No projeto de intervenção o candidato a diretor estabeleceu 42 metas, embora nem todas quantificáveis. As matrizes apresentadas no projeto de intervenção contemplam ainda o organigrama das ações a desenvolver, o que é consistente com os princípios do planeamento estratégico e contribui para facilitar a avaliação do processo.

Por a autoavaliação constituir um processo que tem sido pouco desenvolvido no *Agrupamento de Escolas das Flores*, o candidato a diretor, no projeto de intervenção considera que deve implementar a autoavaliação, enquanto elemento de diagnóstico para a construção dos planos de melhoria para melhorar os resultados:

pretendo incrementar uma cultura de autoavaliação e de procura de resultados, através da definição de planos de melhoria com os vários departamentos e seus responsáveis. Neste domínio pretendo potenciar o processo de avaliação interna, tornando-o num elemento de diagnóstico que possibilite adequar as prestações às necessidades da comunidade para a qual trabalhamos. PI (2013-2017, p. 14)

O diretor pretende desenvolver o processo de autoavaliação com a participação de todos os departamentos curriculares com o propósito de proceder ao diagnóstico de situação do *Agrupamento de Escolas das Flores* e identificação de necessidades para gerar as propostas de ação dirigidas para a melhoria.

A responsabilidade pelos resultados obtidos requer o compromisso de todos para analisar, refletir e posteriormente para de forma colaborativa procurar responder ao que foi atingido e como, e ao que se pretendia atingir e também o que é necessário melhorar. No projeto de intervenção, a responsabilidade partilhada, surge por um lado ligada à linha de continuidade que o diretor pretende seguir e por outro ao domínio da inovação para a melhoria dos resultados:

No domínio da inovação, o Agrupamento granjeou, nos anos anteriores, uma notável relevância. Importa aqui destacar alguns aspetos que vamos potenciar, nomeadamente o

princípio da continuidade pedagógica para que cada docente tenha uma ligação e um nível de responsabilização sobre os seus alunos que se traduza nos resultados. PI (2013-201, p. 14)

O candidato a diretor mencionou no projeto de intervenção a importância de manter as parcerias e os protocolos já estabelecidos, nomeadamente com as empresas que financiam a Orquestra do Agrupamento de Escolas das Flores e/ou que proporcionam a realização de estágios aos alunos que frequentam cursos com essa componente na formação e ainda com o poder local, quer a nível da freguesia, quer concelhio e com entidades no âmbito da saúde e segurança social, sobretudo para maior apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

Ao longo do texto do projeto de intervenção destaca-se ainda a pretensão da valorização da imagem do *Agrupamento de Escolas das Flores*, nomeadamente dar visibilidade do trabalho realizado com os jovens na comunidade local e dinamizar a página de internet:

O reforço das parcerias, nomeadamente com as instituições locais de forma a dar mais visibilidade ao Agrupamento, é uma das ações que pretendo desenvolver. Ainda a esta ação proponho a renovação da dos meios de divulgação do Agrupamento, nomeadamente a sua página de internet. Pretendo, simultaneamente, garantir a contínua participação do Agrupamento em projetos europeus, motivando os professores à sua concretização com envolvimento das famílias, garantir o estabelecimento da VIMAE como um momento de promoção da imagem do agrupamento e do trabalho dos seus alunos junto da comunidade local. PI (2013-2017, p.14).

A melhoria das condições dos edifícios e das condições de trabalho, nomeadamente a melhoria das tecnologias de informação e comunicação, bem como a extensão da rede de comunicações às escolas do 1º ciclo são ainda alguns dos elementos referenciados nas intenções do projeto de intervenção do diretor.

Ainda que, o órgão a que se candidata seja unipessoal, o candidato a diretor reivindica a participação colaborativa da equipa diretiva para concretizar os planos de ação esboçados:

Estas ações são a minha proposta e devem transformar-se em planos de intervenção ou de melhoria, mas para tal é necessária a participação da restante equipa diretiva, bem como do conjunto dos colaboradores da escola. Os planos de ação, que devem sair de um amplo debate da escola de forma a serem apropriados pelos seus executores, serão sempre apresentados no Conselho Geral para ratificação. PI (2013-2017, p.8)

Todas estas linhas de ação devem ser apresentadas e discutidas com a restante equipa diretiva, bem como a restante comunidade educativa, de modo a que possam ser apropriadas e transformadas em planos de ação a aprovar em conselho pedagógico e a apresentar ao Conselho Geral PI (2013-2017, p. 10)

A equipa com a qual vai trabalhar assume bastante importância, por ser o suporte, uma vez que são os colaboradores mais diretos que sustentam a liderança do diretor e lhe realizam todas as tarefas indispensáveis de modo a que ele se possa concentrar nos planos de ação para a melhoria da aprendizagem.

O candidato a diretor pretende manter a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e desenvolver condições para a participação dos alunos na tomada de decisões, *“ao mesmo tempo que desenvolvem os aspetos formais das democracias participativas, elegendo e participando num órgão representativo dos alunos”* PI (2013-2017, p.15). A oferta curricular diversificada, enquanto ponto forte do *Agrupamento de Escolas das Flores* é um dos elementos que se manterá, uma vez que de acordo com o candidato a diretor, *“Quero garantir o carácter inclusivo da resposta formativa e educativa que o agrupamento fornece, estabelecendo que o melhor para todos é diferente para cada um* PI (2013-2017, p.15).

A oferta curricular diversificada tem em vista responder aos vários públicos que procuram o *Agrupamento de Escolas das Flores*, não apenas devido às ofertas formativas, que possibilitam contacto com o mundo de trabalho, mas também por ter cursos de Educação e Formação de Adultos que constituem uma segunda oportunidade aos que abandonaram a escola ou que a vida não lhes proporcionou frequentar a escola.

V. 5. O perfil do diretor e a carta de missão

V. 5.1. Características pessoais e profissionais do diretor

O diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores* tem 52 anos de idade e 28 anos de serviço. Como habilitações literárias possui a licenciatura do Ramo Educacional de História e é professor deste agrupamento desde 1998. A partir de 1999 teve cargos de gestão como vice-presidente e subdiretor. Apresentou a candidatura a concurso para o cargo de diretor pela primeira vez em 2013, tendo sido o único candidato. Na sua experiência profissional teve o cargo de gestão pedagógica intermédia, enquanto coordenador de diretores de turma.

Do ponto de vista da presidente do conselho geral, a candidatura justifica-se por:

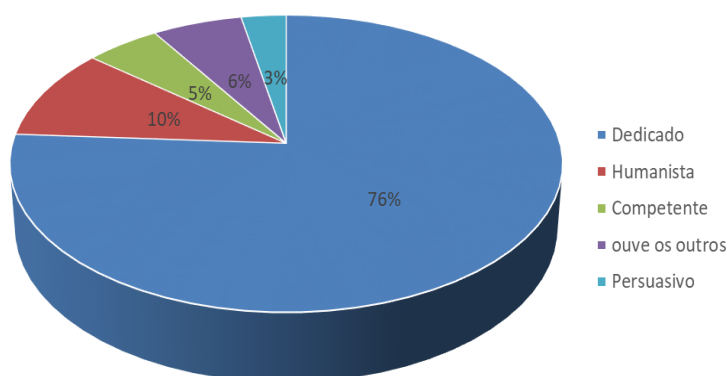
o diretor tem um conhecimento muito profundo sobre as características e funcionamento do agrupamento. Conhece muito bem os problemas da comunidade e tem uma enorme

disponibilidade para trabalhar com situações difíceis. Para este cargo, tem experiência consolidada e comprovada (E1)

As palavras da presidente do conselho geral deixam antever que caso houvesse outros candidatos, a experiência de trabalho neste agrupamento e as provas dadas de dedicação do diretor constituiriam pontos fortes na votação para a escolha dos candidatos.

Nos questionários aos professores, pedimos que assinalassem um atributo que mais valorizassem na liderança do diretor. O *Gráfico 5.2* evidencia que a maioria dos professores considera-o *dedicado* (76%); seguindo-se os que consideraram *humanista* (10%), tendo havido um empate entre os que o consideram competente (5%) e possui capacidade de auscultação “ouve os outros para tomar decisões”. O atributo do diretor que foi menos selecionado foi persuasivo, apenas com 3%.

Gráfico 5.2 - Características pessoais do diretor



Fonte: Elaboração própria

Estes resultados sugerem que o estilo dominante da liderança é democrático. A disponibilidade para ocupação do cargo e a dedicação a um território inserido em contexto difícil é reconhecido pela maioria dos professores, bem como a capacidade de ouvir os outros para tomar decisões.

Durante a entrevista pretendemos saber se o diretor se considera um líder ou um gestor:

Já cá faltava a pergunta clássica!, bem, é assim (...) (pausa) eu sinto-me líder e líder pedagógico, pois sou e serei sempre professor. Neste momento sou diretor, mas tudo o que

seja relacionado com o ensino e aprendizagem, o currículo e os apoios é comigo. Preocupo-me com a articular curricular, ando a acompanhar o que estamos a fazer nesta área. É verdade (risos) que enquanto diretor tenho de fazer o orçamento do agrupamento, mas essas tarefas faço com a chefe dos serviços administrativos e delego na subdiretora, a gestão dos funcionários também é do pelouro de uma das adjuntas da direção. (E2)

O diretor não esconde a sua preferência pelos aspetos mais relacionados com a gestão pedagógica em detrimento dos administrativos e financeiros e da gestão dos recursos humanos. No topo das suas preocupações coloca as matérias pedagógicas; a implementação das ações do *plano plurianual de melhoria* que integram o reforço da aprendizagem.

Também nos foi referido pelo diretor durante a entrevista que delega muitas tarefas nos elementos da equipa da direção

Tenho plena confiança com as pessoas com quem trabalho todos os dias. Não tomam nenhuma decisão de fundo sem falar comigo. Quando me dão conhecimento dos assuntos, na grande maioria dos casos estou de acordo com as propostas para resolver os problemas. Às vezes acho que não seria necessário aguardarem pela minha decisão, mas elas sentem-se melhor assim (E2)

A equipa da direção é o suporte, por serem os colaboradores mais diretos que apoiam a liderança e realizam as tarefas de assessoria indispensáveis para que o diretor se possa concentrar na implementação do plano plurianual de melhoria.

V. 5.2.A definição da missão e os tipos de cidadãos a formar

Os pontos 2 e 3 do artigo 6º da Portaria 266/2012 de 30 de agosto estabelecem que a carta de missão deve conter a definição de missão do estabelecimento de ensino na perspetiva do diretor e cinco a sete compromissos que se constituirão essenciais na ação organizacional do diretor e que serão objeto de análise e de avaliação por parte do conselho geral. A missão serve de marco para valorizar em qualquer momento a identidade e a coerência da organização. De acordo com Silva (2010): “A missão corresponde a uma declaração de intenções que define exatamente a personalidade de uma instituição e os elementos essenciais que lhe conferem identidade” (p. 69).

A carta de missão, enquanto documento, constitui o plano referencial para a avaliação de desempenho do diretor. Neste sentido, a classificação final a atribuir ao desempenho do diretor corresponde a 60% da classificação da avaliação interna realizada pelo conselho geral e a 40% da classificação da avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da

Educação. Na avaliação interna, os elementos componentes têm diferentes pesos, sendo que o maior peso pende para os compromissos definidos pelo diretor, ou seja 50%, tendo as competências e a formação contínua realizada, respetivamente: 30% e 20%. Por sua vez, as classificações das componentes da avaliação externa correspondem às obtidas no relatório da IGE, nos seguintes domínios: resultados; prestação do serviço educativo e liderança e gestão.

A carta de missão do diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores* é constituída por quatro páginas, onde consta o nome do diretor, o período de avaliação de quatro anos (quadriénio 2013 a 2017), a missão, os compromissos e respetivos conteúdos e a calendarização/ período de implementação.

Quadro 5.5 - Carta de missão, categorias e subcategorias

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de unidade de registo por indicador
Carta de missão	Missão	Princípios	2
		Estratégias	3
	Compromissos	Elaboração dos documentos organizadores da vida do Agrupamento;	4
		Promover o processo de autoavaliação do Agrupamento	2
		Melhoria dos resultados escolares internos e diminuição da distância para os resultados nacionais nos resultados externos	3
		Manutenção/melhoria do clima de escola e continuidade na diminuição do abandono escolar	3
		Melhoria do serviço educativo	3
		Gestão dos recursos humanos	2
		Promover o envolvimento dos alunos e encarregados de educação na vida da escola.	2

Fonte: Elaboração própria

O *Quadro 5.5*. clarifica os conteúdos da carta de missão: a definição de missão e os sete compromissos assumidos pelo diretor para dinamização e implementação no *Agrupamento de Escolas das Flores*. Na definição de missão salienta-se:

A carta de missão do diretor do Agrupamento de Escolas (...) tem como princípio a defesa de uma escola pública de qualidade que promova a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens que a frequentam (CM,2013,s/p.)

Nesta definição são evidentes os princípios de escola democrática, pela valorização do princípio de equidade. Ainda no texto da definição de missão, o diretor reforça a conceção de cidadania democrática:

Assume essa missão como a garantia de que os alunos que a procuram recebem uma educação de qualidade, para se comprometerem como cidadãos na vida da sua comunidade. (CM, 2013, s/p)

Para prosseguir com a missão delineada, o diretor considera fundamental a promoção de uma relação baseada no compromisso, que tenha subjacente uma estratégia que conduza a um reforço da qualidade do trabalho realizado “*e uma conseqüente melhoria dos resultados escolares dos alunos.*” (CM, 2013, s/p).

Todos os estabelecimentos de ensino possuem uma cultura própria que lhes confere identidade e funciona como elemento aglutinador. A cultura organizacional contribui para canalizar os esforços de cada um para objetivos comuns e para o interesse de todos. No projeto educativo do *Agrupamento de Escolas das Flores* são referidos os seguintes valores:

Quadro 5.6 - Valores do projeto educativo

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">❖ Combate ao abandono escolar precoce❖ Reconhecimento do mérito❖ Equidade❖ Rigor e responsabilidade❖ Desenvolvimento de práticas inovadoras❖ Cooperação, colaboração e espírito de equipa❖ Bom clima de escola❖ Abertura da escola à comunidade |
|--|

Fonte: PE, 2014-2017, p.12

Também no projeto de intervenção do candidato a diretor pode ler-se :

Este plano não pode deixar de ter por base alguns princípios que devem estar sempre presentes e servir de enquadramento às ações que pretendem concretizar a missão designadamente a autonomia, cooperação, integração/inclusão, respeito, responsabilidade, partilha, confiança e inovação (PI, 2013-2017, p. 8)

Ao termos em consideração que um dos requisitos da liderança para a aprendizagem é a capacidade do líder conjugar os seus próprios valores, crenças e expectativas com os valores da escola, questionamos os professores sobre quais os valores que consideravam que o diretor preconiza para o *Agrupamento de Escolas das Flores* (Gráfico 5.3)

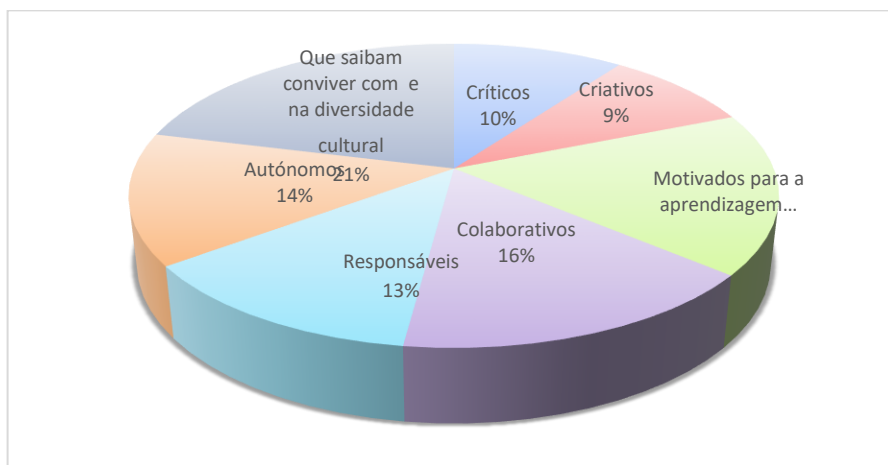
Gráfico 5.3 - Valores que o diretor preconiza para o *Agrupamento de Escolas das Flores*



Fonte: Elaboração Própria

Os valores que os docentes mais assinalaram e que no seu entender são preconizados pelo diretor para o *Agrupamento de Escolas das Flores* estão registados no Gráfico 5.3: “respeito pela diversidade (23%); “equidade” (22%) e “solidariedade”(20%). Estes valores inserem-se nas práticas de cidadania democrática e conjugam-se na perspetiva dos professores, com o tipo de cidadãos que o diretor procura que o agrupamento forme: “*Que saibam conviver com e na diversidade cultural*” (21%); “motivados para a aprendizagem ao longo da vida” e que sejam “Colaborativos”(16%), como evidencia o Gráfico 5.4.

Gráfico 5.4 - Tipo de cidadãos a formar pelo Agrupamento de Escolas das Flores



Fonte: Elaboração própria

No decorrer da entrevista com o diretor foi sublinhado:

A educação tem um valor máximo! A escola tem de ultrapassar as famílias em ferramentas sociais. No contexto socioeconómico deste agrupamento é fundamental integrar as famílias na escola e mostrar a importância da aprendizagem e saber receber de braços abertos as crianças que chegam em diferentes momentos do ano letivo, os alunos com necessidades educativas e os ex-alunos que se zangaram com a escola e que perceberam que o mundo lá fora lhes exige certificação de saberes (E 2)

Nestas palavras do diretor emerge a dimensão inclusiva da escola para as crianças imigrantes de diversos países que acompanham as famílias e que integram a comunidade, desfasadas do início do ano letivo, e também para os jovens que com o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos podem desenvolver competências no meio escolar, bem como para os jovens adultos que num dado momento abandonaram a escola e que lhes foi solicitada certificação no mercado de trabalho.

V. 5.3. Os compromissos do diretor

Na carta de missão, o diretor estabeleceu sete compromissos apresentados no *Quadro 5.5*. Os compromissos assumem um peso bastante significativo na avaliação de desempenho do diretor. Desta forma, o diretor procurou definir ações exequíveis e de efeitos a curto prazo, de forma a não comprometer a avaliação de desempenho, por haver prazos legais a cumprir. Para a elaboração dos documentos organizadores da vida do agrupamento como o projeto educativo, o plano anual de atividades; o plano curricular do agrupamento e a reformulação do regulamento interno foi previsto um ano letivo para a concretização deste

compromisso, enquanto que para os restantes seis compromissos a implementação e desenvolvimento será feita ao longo do quadriénio do mandato.

O segundo compromisso que surge na carta de missão é o de *Promover o processo de Autoavaliação*. Para o diretor, criar e reforçar metodologias de autoavaliação através de uma equipa é fundamental para o diagnóstico da situação e identificação dos problemas:

A autoavaliação tem carácter de urgência... é assim, basicamente não temos tido um processo sistemático de recolha e análise de dados. Não fazíamos questionários, não definíamos indicadores e agora é preciso.... Fazíamos análise dos resultados dos alunos, mas não havia sempre registo em relatórios. Agora vamos começar a organizar e a compilar essa informação...(E2)

A melhoria dos resultados escolares surge no terceiro compromisso. No conteúdo destaca-se a “*promoção do desenvolvimento de uma cultura escolar de trabalho na escola e na aula, por parte dos alunos*”, evidenciando uma forte preocupação em envolver os alunos nas aprendizagens no espaço escola. Neste compromisso, o diretor compromete-se em “*organizar apoios e tutorias nas situações de fraco rendimento escolar*”. Antecipando-se à legislação atualmente em vigor relativamente à retenção nos anos intermédios o diretor tem como objetivo “*Suprimir a retenção nos anos intermédios de ciclo*”.

O *combate ao abandono escolar, diminuir a assiduidade irregular e a redução da indisciplina* são objeto do quarto compromisso, por pretender dar continuidade à diminuição do abandono escolar e melhorar o clima de escola, com registo e monitorização de todos os casos de indisciplina.

Para a *melhoria do serviço educativo*, que corresponde ao quinto compromisso, o diretor compromete-se a manter e diversificar a oferta educativa de acordo com as necessidades da população local; a promover uma articulação curricular entre anos e ciclos de ensino para melhorar e consolidar aprendizagens e ainda a procura de soluções com elevado abandono escolar, nomeadamente os alunos de etnia cigana.

A *gestão dos recursos humanos*, nomeadamente as necessidades de formação do pessoal docente e não docente constituem o sexto compromisso. No sétimo compromisso, o diretor pretende: *Promover o envolvimento dos alunos e encarregados de educação na vida da escola*, através da participação nos eventos desportivos, concertos, festas e arraiais, bem como a ligação entre a escola e as famílias através de lanches que permitem vivenciar

experiências gastronómicas e culturais entre alunos, professores, funcionários e encarregados de educação.

V.6.A implementação do plano plurianual de melhoria

V.6.1. As áreas de intervenção prioritária

O plano plurianual de melhoria foi elaborado para o triénio 2015-2018 e constitui-se como instrumento de suporte à programação e à implementação da melhoria do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Na estrutura deste documento estão contemplados oito pontos, de acordo com as indicações da Direção Geral da Educação. 1. Identificação da unidade organizacional; 2. Caracterização e contextualização; 3. Diagnóstico; 4. Identificação das áreas de intervenção prioritárias; 5. Metas; 6. Ação estratégica; 7. Monitorização e avaliação e 8. Planos de capacitação.

Quadro 5.7 - Ações a implementar do plano plurianual de melhoria

Eixos de intervenção	Designação da ação
Melhoria do Ensino e da Aprendizagem	1. Reforço das aprendizagens 2. Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática - 2º ciclo 3. Apoio a Matemática no 3º ciclo 4. Apoio a Português 5. Sala de estudo 6. Programa de recuperação para alunos em risco de retenção 7. Reflexão sobre os resultados e reconhecimento do mérito 11. Percursos curriculares diferenciados 12. Intervisão pedagógica
Prevenção do absentismo e abandono escolar precoce	6. Programa de recuperação para alunos em risco de retenção 7. Reflexão sobre os resultados e reconhecimento do mérito
Prevenção da indisciplina, absentismo e abandono escolar	8. Programa de competências pessoais e sociais 9. Gabinete do aluno 11. Percursos curriculares diferenciados
Relação Escola-Família Comunidade	10. Orquestra do <i>Agrupamento de Escolas das Flores</i> ²² 15. Pais na escola 16. Comunicação interna e externa
Organização e gestão	12. Intervisão pedagógica 13. Articulação curricular interciclos 14. Autoavaliação

Fonte: Elaboração própria

²² A designação da Orquestra é a da localidade, onde está localizado o Agrupamento. Contudo, para manter o anonimato demos a designação optada neste estudo.

A definição das ações de intervenção prioritárias teve por base as fragilidades diagnosticadas na análise SWOT do projeto educativo e foram enquadradas em cinco eixos de intervenção: *Resultados escolares; Indisciplina e abandono escolar precoce; Organização e gestão e Relação escola/família/comunidade*. Os eixos de intervenção foram definidos pela Direção Geral da Educação.

No *Quadro 5.7* estão apresentadas as dezasseis ações de melhoria a implementar enquadradas na ação estratégica. Para todas as ações foram definidos o eixo de intervenção; as áreas problema; os objetivos gerais e específicos; a descrição; estratégias, metodologias e atividades a desenvolver; o público-alvo; indicadores a monitorizar; resultados esperados/critérios de sucesso; distribuição de responsabilidades e participantes.

V. 6.2. Estruturação e comunicação dos objetivos

A estruturação dos objetivos ou metas da escola é uma das tarefas que assume um papel fundamental ao permitir definir a missão da escola com clareza. Os resultados da aplicação do inquérito aos professores foram ao encontro do discurso do diretor que, como mencionamos anteriormente revela uma grande preocupação com o envolvimento dos docentes nos objetivos da escola e com a comunicação clara dos mesmos, num clima informal de abertura e de proximidade. No *Quadro 5.8* é possível confirmar que os comportamentos *Expõe com clareza os objetivos do agrupamento, para que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro e Comunica eficazmente a missão do agrupamento aos membros da comunidade escolar* obtiveram uma média de frequência de 4,7.

Quadro 5.8 - Estrutura e comunica os objetivos do Agrupamento de Escolas das Flores

O diretor...	Média
1.Expõe com clareza os objetivos do agrupamento, para que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.	4.7
2.Recorre aos resultados do desempenho escolar dos alunos na definição dos objetivos académicos	4.6
3.Comunica eficazmente a missão do agrupamento aos membros da comunidade escolar	4.7
4.Assegura que os objetivos e metas do Projeto Educativo sejam conhecidos por todos	3.8
Total	4,45

Fonte: Elaboração própria

Estes dados evidenciam que os professores consideram que de facto o diretor tem-se empenhado em dar a conhecer os objetivos que definiu e assumiu como compromissos na carta de missão e que no quotidiano da sua ação organizacional tenta envolver os professores para melhorar a aprendizagem. Esta dimensão obteve uma pontuação global de 4,45 o que corresponde que se aproxima do valor máximo da escala de frequência utilizada. Este valor significa que o diretor adota *Quase Sempre* comportamentos que contribuam para a definição clara de uma missão.

O diretor tem que balizar a sua ação e a do agrupamento através de objetivos claros e interiorizados de forma a envolver toda a comunidade docente. É também através de uma comunicação clara que pode transmitir objetivos e valores de forma a transpor em ações concretas a visão e a missão delineadas no projeto educativo, e que adaptou na elaboração no seu projeto de intervenção e na carta de missão.

No Relatório de Autoavaliação pode ler-se que: *20% dos docentes considera que o agrupamento não tem uma missão definida, enquanto que 52% considera que a missão é reconhecida pelos docentes*” (2016; s/página). Estes resultados convergem com os obtidos no nosso questionário e corroboram que os docentes reconhecem a definição da missão do agrupamento pelo diretor.

V. 6.3. A gestão do programa instrucional

Neste domínio estão englobadas as funções de *coordenação do currículo, supervisão e avaliação da instrução e monitorização do progresso dos alunos*.

V. 6.3.1. Coordenação do currículo

No *Agrupamento de Escolas das Flores* a oferta curricular é diversificada. Além dos planos curriculares do ensino regular, funcionam turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) no 1º, 2º e 3º ciclos, Cursos Vocacionais no 2º e 3º ciclo, Ensino Artístico no 2º e 3º ciclo, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Os cursos vocacionais criados em 2012²³ e que se destinam a jovens a partir dos 13 anos de idade sem aproveitamento escolar têm permitido manter na escola em turmas do 2º 3º ciclo de um considerável grupo de alunos que manifestam tendência para abandonar o sistema.

²³ Criados pelo Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de julho

Esta via de ensino requer o acordo dos encarregados de educação e admite a permeabilidade com outras vias para prosseguimentos de estudos.

Ao nível do ensino secundário, a oferta de cursos profissionais de Multimédia; Joalheria; Fotografia e Design Gráfico tem permitido que alguns alunos prossigam os seus estudos, cumprindo a escolaridade obrigatória e a qualificação profissional que facilita o ingresso no mercado de trabalho. Além de permitir a obtenção de conclusão de nível secundário, permite a qualificação de nível 4.

O Ensino Integrado de Música tem permitido uma oferta qualificante que se enquadra de uma forma transversal nos vários eixos de intervenção do programa TEIP, “*uma vez que representa um forte contributo para o sucesso educativo dos alunos, para o reforço da relação escola-família e nas parcerias com outras organizações da comunidade*” (Plano Plurianual de Melhoria, 2015-2018, p. 3). Os planos de estudo de cursos básicos de música²⁴ visam proporcionar o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos de Ciências Musicais, propiciando o domínio avançado da execução dos instrumentos, bem como das técnicas vocais. Estes cursos conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações.

Quadro 5.9 - Coordena o currículo

O diretor...	Média
9. Concede autonomia aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas	4,2
10. Considera os resultados do desempenho dos alunos quando toma decisões ao nível do plano curricular de escola	4,8
11. Incentiva o recurso à diversidade de processos para adaptação do currículo às necessidades educativas dos alunos	4,9
12. Incentiva os docentes a integrar o plano anual de atividades	4,3
Total	4,55

Fonte: Elaboração própria

Na perspetiva dos professores, o diretor considera *Quase Sempre* os resultados do desempenho dos alunos quando toma decisões ao nível do plano curricular de escola. A pontuação registada neste item foi bastante elevada, muito próxima de 5 (*Quadro 5.9*) Este dado vai ao encontro das declarações do diretor acerca da oferta educativa como uma mais valia do agrupamento:

²⁴ Criados pela Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. A Portaria nº 789/2009 de 23 de julho confere-lhes o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações

Além do ensino regular, a oferta curricular também contempla cursos vocacionais para os alunos que têm muitas dificuldades, para que possam ter outras opções e cumprir a escolaridade obrigatória. Também temos os cursos profissionais no ensino secundário, para aqueles que estão mais vocacionados para cursos práticos e que querem adiar a realização de exames de acesso para o superior. De todas as componentes, na minha perspetiva é o Ensino Integrado da Música o que assume um papel de extrema importância, e aquele que defenderei sempre para integrar a oferta curricular, além da certificação, permite o desenvolvimento de competências e tem uma influência muito positiva na autoestima e contribui para os alunos serem melhores alunos, sobretudo a assiduidade e pontualidade melhoram bastante, todos percebem que a orquestra só pode tocar bem com a presença de todos precisam de estar presentes para participar..., sem dúvida que é bastante positivo para consolidar regras e saber gerir o tempo As palmas no fim da atuação são sinónimo do reconhecimento pelos outros, o que cria muita autoestima (E 2)

O Ensino Integrado da Música tem vindo a registar um aumento de alunos. Atualmente, engloba 58 alunos no 2º ciclo e 44 alunos no 3º ciclo. Um dos objetivos do projeto educativo para qualificar a prestação de serviço educativo é manter o ensino artístico da música com possibilidade de integrar a orquestra a partir do 3º ano de escolaridade e oportunidade de seguir a via da música após a conclusão do 9º ano. A Orquestra participa em eventos de âmbito local e nacional e muitos dos ensaios são realizados com os alunos de uma escola da Amadora, o que contribui para a interação com outros jovens e conhecer outros territórios.

Os professores consideram que o diretor incentiva *Quase Sempre* o recurso à diversidade de processos para adaptação do currículo às necessidades educativas dos alunos. No projeto educativo salienta-se o reforço das aprendizagens dirigidas aos alunos do 1º ciclo; apoios educativos na disciplina de Português no 2º e 3º ciclo; apoio na disciplina de Matemática do 3º ciclo; coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática do 2º ciclo; salas de estudo para reforço das aprendizagens para os alunos do 2º e 3º ciclo; programa de recuperação para alunos em risco de retenção. Os processos valorizados pelos docentes para a melhoria da aprendizagem serão analisados aquando da análise da melhoria da aprendizagem e o plano plurianual de melhoria.

O plano anual de atividades integra atividades a serem desenvolvidas por todos os níveis de escolaridade de forma separada ou de forma conjunta como o Desfile do Carnaval e a Festa do Final de Ano. Apesar de contemplar uma estimativa orçamental, não existe qualquer tipo de relação com o orçamento do agrupamento, por os custos dos materiais serem suportados pelos encarregados de educação e por vezes, pela junta de freguesia, no caso do Desfile do Carnaval. Os docentes consideram que o diretor os incentiva *Quase Sempre* a integrar o plano anual de atividades.

V. 6.3.2. Supervisão e avaliação da prática letiva

Na atualidade, a ação do supervisor integra-se numa perspetiva de desenvolvimento baseada na reflexão sobre o processo pedagógico. A função relativa à *Supervisão e Avaliação da Instrução* obteve uma média de respostas de 2,18, o que indica que o diretor leva a cabo *Por Vezes* ações que lhe permitam desempenhar esta função, como se pode verificar no *Quadro 5.10*. As ações de supervisão mais diretamente à sala de aula registam uma pontuação de 1,2, posicionando-se mais próximo do *Nunca*.

Quadro 5.10 - Supervisão e avaliação da prática letiva

O diretor...	Média
5. Realiza observações nas salas de aula de forma regular, pessoalmente ou através do coordenador de departamento curricular ou coordenador de estabelecimento de ensino.	1,2
6. Valoriza a estandardização de práticas de sala de aula e de elementos de avaliação	2,1
7. Incentiva o ensino em equipa e o desenvolvimento de competências	3,3
8. Avalia a relação entre os objetivos curriculares da escola e as provas de aferição/exames nacionais	4,3
Total	2,18

Fonte: Elaboração própria

Estes valores podem ser interpretados como a prática de observação de aulas não é regular e que só se concretiza quando há imposição legal (avaliação de desempenho docente) e não numa lógica de desenvolvimento profissional e organizacional. Durante a entrevista, o diretor justifica a inexistência de mecanismos de supervisão direta das práticas pedagógicas em sala de aula:

Não há observação de aulas, por ser muito complicado...os professores do 3º ciclo são os que têm oferecido mais resistência a isso...no 1º ciclo, os professores vão às aulas uns dos outros, planificam em conjunto e o trabalho é feito na sala com os miúdos, mas aqui (escola-sede) é diferente... há resistências... só há nas coadjuvações de Matemática nas turmas do 2º ciclo, ou no caso de apoio aos alunos com necessidades educativas, mas isso é partilha de espaço, não é supervisão. Os professores têm medo de exporem as suas fraquezas, não digo ao nível científico, mas mais com o estabelecer a disciplina na sala de aula, nem sempre é fácil e isso leva os professores a fecharem a porta (E2)

O diretor afirmou que não existe no *Agrupamento de Escolas das Flores* uma prática direta de intervenção na sala de aula, quer ao nível pedagógico, quer de controlo da indisciplina. A observação de aulas, ancorada na supervisão pedagógica não é sentida pelos professores como condição estratégica para a qualidade pedagógica, sobretudo pelo artificialismo dos

procedimentos e a sensação de desconforto que causa nos intervenientes. No regulamento interno, concretamente no art. 20º da seção VI, a supervisão pedagógica surge na missão dos departamentos curriculares e dos respetivos coordenadores. A supervisão científica pedagógica concretiza-se nas reuniões com os subcoordenadores de grupo disciplinar, com a elaboração conjunta da planificação por período letivo e na elaboração de fichas de trabalho e de materiais didáticos, enquanto que as situações de indisciplina são encaminhadas para o diretor de turma, que por sua vez dão a conhecer ao diretor e aos encarregados de educação para que sejam tomadas medidas em conjunto.

No início do segundo e terceiro períodos, o diretor reúne com as turmas, turma a turma de todos os níveis de escolaridade para ouvir os alunos sobre o que tem corrido bem e o que se tem de melhorar para se aprender mais.

Temos tido a prática de reunir com os alunos, com as turmas para saber o balanço do período letivo e eles saem-se muitíssimo bem...são espontâneos, não usam palavras difíceis e portanto descrevem as coisas como são, é assim ...no final das reuniões obtenho o cenário real,...o que convenhamos nem sempre é fácil para tomar decisões... (E2)

A relação de proximidade com os alunos tem permitido uma monitorização constante das dificuldades dos alunos e tem contribuído para melhorarem a sua expressão oral, através da sua participação. A monitorização de resultados é realizada no conselho pedagógico, através dos coordenadores dos departamentos.

O incentivo do ensino em equipa e o desenvolvimento de competências registou uma média de 3,3, o que indica que o diretor *Frequentemente* tem manifestado preocupação em articular o ensino, sobretudo a articulação curricular interciclos. A articulação curricular visa ultrapassar o parcelamento das disciplinas e facilitar a interpretação e compreensão dos saberes na sua extensão e complexidade. A articulação curricular foi prevista no artigo 47º do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, sendo assegurada pelos departamentos curriculares. Mais recentemente, o quadro normativo²⁵ foi alterado, remetendo para o diretor de turma assegurar o planeamento conjunto de lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, para promover a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular.

²⁵ Art. 10º do Despacho Normativo nº 4/a/2016 de 16 de agosto

De acordo com o plano plurianual de melhoria, a frágil articulação curricular vertical e horizontal foi diagnosticada como um dos *pontos fracos*. As ações 11. Percursos curriculares diferenciados; 12. *Intervisão pedagógica* e 13. *Articulação curricular interciclos* foram definidas para melhoria dos resultados e aprendizagem. A ação 11. Percursos curriculares diferenciados envolve alunos do 1º ano que não frequentaram educação pré-escolar e que evidenciam dificuldades muito acentuadas de adaptação e de aprendizagem, em particular crianças de etnia cigana e também alunos que iniciam o 2º ciclo com muitas fragilidades ao nível dos conteúdos curriculares e do reconhecimento da validade da escola. Esta ação envolveu uma educadora de infância e uma professora do 1º ciclo. A educadora de infância trabalhou em articulação com os professores do 1º ciclo na *Escola Básica das Rosas*, nomeadamente com as turmas com um maior número de crianças ciganas que não frequentaram o pré-escolar. Os grupos de trabalho foram constituídos por 4 a 5 alunos e durante duas horas por dia, trabalharam conteúdos do pré-escolar. A professora do 1º ciclo acompanhou os alunos que tiveram plano individual de intervenção no processo de transição do 4º para o 5º ano e trabalhou três tempos por semana em coadjuvação na disciplina de Português, reforçando o apoio nas competências de leitura, escrita e três tempos por semana na disciplina de Matemática.

A coordenadora do departamento curricular do Pré-Escolar comentou a evolução que se tem realizado no âmbito da articulação curricular:

a educação pré-escolar tem tido um papel muito importante na promoção de trajetórias adaptativas, por estimular o desenvolvimento das relações sociais, ao nível das competências cognitivas e de expressão plástica, no saber estar, esta vertente é muito importante para o sucesso, temos vindo a ter evidências muito claras deste trabalho que estamos a desenvolver com os professores do 1º ciclo (E3)

A coordenadora do 1º ciclo também considerou muito positivo esta parceria pedagógica:

a articulação que se tem desenvolvido com a educação pré-escolar no 1º ano com conteúdos de pré-escolar e 1º ciclo tem mostrado frutos, mais com as crianças que vêm dos PALOP's do que com as crianças ciganas, por os dos PALOP's serem mais assíduos, o ritmo de trabalho é contínuo e os resultados têm surgido ao nível da escrita e de leitura. Com as crianças de etnia cigana, como faltam muito, tivemos de estender a articulação até ao final do 1º ciclo e trabalhar em conjunto com os professores do 2º ciclo (E4)

Entre 2011/12 e 2014/15, o número de alunos de etnia cigana que frequentou a educação pré-escolar e o 1º ciclo aumentou, enquanto no 2º ciclo houve um decréscimo e no 3º ciclo manteve-se semelhante. De acordo com o diretor, a diminuição de alunos de etnia cigana está relacionada com o aumento do abandono por casamento, por parte das alunas.

A ação 12. *Intervisão pedagógica* tem como objetivos específicos desenvolver o trabalho de equipa dentro dos grupos disciplinares entre ciclos; viabilizar o trabalho cooperativo e estabelecer materiais pedagógicos e de avaliação comuns. O desenvolvimento desta ação tem subjacente ciclos de reflexão-sessão-caso que abordem temáticas ou problemáticas diferentes, de acordo com as propostas consideradas relevantes pelo grupo disciplinar ou por um dos seus elementos. Das sessões devem surgir propostas a colocar em prática em sala de aula, por forma a que os professores possam avaliar o processo de intervenção, refletir em grupo e reformular, sempre que necessário. As experiências sobre metodologias que se evidenciaram eficazes; casos de alunos problemáticos devido às características cognitivas, comportamentais são temas sugeridos no plano plurianual de melhoria, bem como produção conjunta de materiais pedagógicos. Apesar de estarem previstas no plano plurianual de melhoria, a realização de três sessões de ciclos de reflexão-sessão-caso por ano letivo, até à data da recolha dos dados para a nossa investigação, de acordo com o diretor e coordenadores de departamento não foram concretizadas estas ações de reflexão, por considerarem que a articulação curricular entre ciclos é prioritária e que assume um carácter mais prático.

A coordenadora do Departamento Curricular de Línguas expressou a sua perspetiva sobre os ciclos de reflexão sobre metodologias:

as ações que são sobre metodologias, que exigem reflexão são difíceis de dinamizar... as pessoas depois de saírem das aulas não têm cabeça para irem debater sobre métodos, ou refletir sobre casos, querem que o produto seja para aplicar na sala de aula, rentabilizar o tempo com coisas práticas. Cada vez mais, o tempo é mais precioso para os professores e por isso quando podemos optar, optamos por uma ficha de trabalho, um teste, em vez de estar numa reunião 2 horas e depois ainda temos de fazer um relatório sobre a atividade, o relatório é muito desencorajador (E6)

O diretor corrobora as palavras da coordenadora do departamento de Línguas

é muito difícil implementar esta ação, não porque os professores não reflitam sobre as metodologias a usar na sala de aula, ou não se preocupem e não falem sobre alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento, até porque o fazem nos intervalos na sala de professores e muitas vezes depois das aulas, telefonam uns para os outros da própria casa, sobretudo os DT's para resolverem os problemas, a dificuldade está na formalização do produto, a elaboração da papelada exige tempo, por aqui não teríamos falta de temas, mas formalizar cria resistências (E2)

A ação 13. *Articulação curricular interciclos* tem como objetivo promover a transversalidade e a sequencialidade do currículo e das aprendizagens. Para esta ação foi constituída uma equipa com representantes de cada ciclo de escolaridade na área de

Português, Matemática, Ciências Naturais, Inglês e Expressões Artísticas. Este grupo de docentes planificou e implementou um programa transversal para os alunos de pré-escolar até ao 7º ano. De entre as atividades a serem desenvolvidas destacaram-se a identificação dos conceitos e as diferentes terminologias para os mesmos conteúdos usadas nos diferentes ciclos; a construção conjunta de instrumentos de avaliação e o desenvolvimento de um conjunto de atividades em comum para mais do que um ano de escolaridade. O plano plurianual de melhoria prevê que sejam desenvolvidas no mínimo três atividades de articulação, por ano com os alunos que frequentam anos de transição de pré-escolar, 1º 2º e 3º ciclos. Esta ação contemplou trabalho de articulação na disciplina de Matemática nas turmas do 4º ano da *Escola Básica dos Cravos* com um professor do grupo de recrutamento 230 em coadjuvação uma hora, por semana e por um professor do 1º ciclo em turmas do 5º ano. A calendarização prevista para esta ação no plano plurianual de melhoria foi de três anos. De acordo com os coordenadores, os professores produziram materiais em conjunto, sobretudo fichas de trabalho.

Temos construído materiais para as aulas, essencialmente fichas de trabalho QP32

a planificação de aulas é feita em conjunto, tanto quanto possível, para vermos o grau de dificuldade dos exercícios QP43

trabalhamos os textos que damos nas aulas, temos esse hábito para que os alunos percebam que há um trabalho dos professores que oferece as mesmas oportunidades a todos, não é para dizerem que na turma A ou B é mais fácil QP18

As fichas de trabalho são os materiais mais utilizados pelos professores nas aulas e nas aulas de apoio individualizado. A falta de equipamentos multimédia e os equipamentos obsoletos, contribuem para que os professores recorram muitas vezes a este tipo de materiais.

V. 6.3.3. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação dos resultados

A melhoria organizacional exige uma ação permanente ao nível do planeamento das intervenções, da compatibilização das necessidades com os recursos disponíveis, do acompanhamento da sua execução e da avaliação dos impactos resultantes. A análise de dados relativos ao desempenho dos alunos e ao desempenho do agrupamento é

fundamental para se identificarem as suas necessidades e prioridades. A partir destas duas categorias devem ser definidas estratégias. Seguidamente é necessário avaliar o sucesso dessas estratégias e dinâmicas para se proceder aos ajustes necessários do plano plurianual de melhoria.

Quadro 5.11 - Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação dos resultados

O diretor...	Média
13.Reúne individualmente com os professores para analisar a progressão dos alunos	2,9
14.Analisa os resultados do desempenho académicos para identificar os pontos curriculares fortes e fracos	5
15.Recorre a testes intermédios e a provas globais para assegurar que as atividades letivas se articulam com os resultados esperados	3,7
16.Informa os professores dos resultados do desempenho escolar através de relatórios	4,7
17.Informa os alunos acerca do progresso académico da escola	3,3
18.Assegura que os alunos que revelam falta de assiduidade sofram consequências específicas por esse comportamento	2.5
Total	3,68

Fonte: Elaboração própria

A equipa de monitorização é constituída pela coordenadora TEIP, cargo da subdiretora do agrupamento e coordenadores das diferentes ações de melhoria. Na distribuição de responsabilidades estão envolvidos diretamente 30 professores, incluindo o diretor, três adjuntos da direção, os coordenadores de departamento curricular do Pré-escolar; Línguas; Ciências Naturais e Exatas e ainda a coordenadora pedagógica do 1º ciclo; a coordenadora dos diretores de turma do 2º ciclo, a coordenadora pedagógica dos percursos diferenciados e o coordenador pedagógico do ensino artístico especializado.

Para além dos docentes, fazem parte integrante uma equipa constituída por um técnico de serviço social; dois mediadores e uma animadora sociofamiliar para desenvolver especificamente duas ações: 8. *Programa de competências pessoais e sociais* e 15. *Pais na escola*.

O *Quadro 5.11*. indica-nos que a monitorização do progresso dos alunos obteve uma média de respostas de 3,68. Dois dos seis itens que compõem esta função obtiveram uma média de respostas inferiores a 3, o que parece indicar que o diretor não reúne individualmente com os professores para analisar a progressão dos alunos, remetendo esse papel aos subcoordenadores de departamento curricular. Também os resultados dos itens que

traduzem uma relação mais próxima entre alunos e diretor na divulgação do progresso académico da escola ou na aplicação de medidas por falta de assiduidade dos alunos situam-se ao nível do *Frequentemente* e *Por Vezes* (3,3 e 2,5, respetivamente), por os grupos etários dos alunos que frequentam o *Agrupamento da Escola das Flores* serem muito heterogéneos, incluindo o pré-escolar e o registo e controlo da assiduidade ser da responsabilidade da educadora de infância e do professor titular de turma no 1º ciclo e dos professores do conselho de turma e diretores de turma nos restantes ciclos e do diretor de curso nos cursos profissionais.

O item *Recorre a testes intermédios e a provas globais para assegurar que as atividades letivas se articulam com os resultados esperados* obteve uma pontuação média de respostas que se situa praticamente ao nível do *Frequentemente*, por no ano letivo 2015-2016 ter havido por parte do ministério de educação, a possibilidade das escolas optarem²⁶ pela aplicação das provas de aferição nos finais de ciclo, deixando estas provas ter carácter obrigatório no final deste ano letivo.

O conselho pedagógico optou por votar na não aplicação das provas de aferição no 4º e 6º ano. Eu bem argumentei em como é importante para termos a noção dos resultados nas provas realizadas pelo ministério, mas fui derrotado... é a democracia (E2)

Os itens *Informa os professores dos resultados do desempenho escolar através de relatórios* e *Analisa os resultados do desempenho académicos para identificar os pontos curriculares fortes e fracos* obtiveram uma média de respostas que se situam ao nível do *Quase Sempre* e *Sempre*, respetivamente. A monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e da progressão dos alunos é também referenciada pelos coordenadores de departamento

A secção do CP da avaliação de alunos trabalha os dados e apresentamos ao diretor, para ser analisado em CP. Os dados são trabalhados em função dos indicadores que estão no plano de melhoria. Nós só apresentamos os resultados com os gráficos, as explicações para a situação, para as variações das notas por período é para a reunião de departamento, os professores da disciplina é que sabem explicar isso (E4)

O diretor apresenta sempre os resultados no final de cada período. É sempre apresentado um power point com os resultados. Nós, coordenadores ficamos informados da melhoria que se vai fazendo e analisamos juntamente com os colegas nas reuniões de departamento (E7)

Os resultados são sempre apresentados por período letivo. Foi uma grande mudança, é, (silêncio) foi, porque anteriormente com a outra diretora, nunca foram apresentados assim os resultados da escola. Também tem havido muita pressão para isso, não é? E portanto, o

²⁶ Despacho normativo nº 1G/2016 de 6 de abril

diretor tem mesmo de o fazer, e ele e nós temos trabalhado para cumprirmos isso, penso que os dados tornam visíveis problemas, mas também as progressões e ninguém quer ficar na área dos problemas, se os outros conseguiram passar fronteira dos problemas, é porque é possível (E9)

Estes resultados são concordantes com o discurso do diretor e corroborados com os dos coordenadores de departamento, bem como emergiram nas respostas abertas dos questionários dos professores. Os resultados obtidos revelam, por parte do diretor, a preocupação com uma monitorização sistemática dos objetivos traçados e com análise da progressão dos resultados académicos dos alunos.

V. 6.4.O clima centrado na aprendizagem

V. 6.4.1. Os processos educativos e o crédito horário

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que os processos envolvidos sejam diversificados e que as condições de trabalho favoreçam a aprendizagem, não só a nível de recursos humanos, a nível do espaço e de materiais disponíveis, como também o tempo que lhe é dedicado.

No plano plurianual de melhoria enumeram-se as seguintes ações de intervenção prioritária que têm como objetivo a melhoria do ensino e aprendizagem: 1. Reforço das aprendizagens; 2. Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática – 2º ciclo; 3. Apoio a Matemática no 3º ciclo; 4. Apoio a Português; 5. Sala de estudo; 6. Programa de recuperação para alunos em risco de retenção; 7. Reflexão sobre os resultados e reconhecimento de mérito. O crédito horário do *Agrupamento de Escolas das Flores* para a melhoria da aprendizagem foi distribuído pelas ações do plano plurianual de melhoria.

O *Reforço das aprendizagens* destina-se aos alunos do 1º e do 2º ciclo, sobretudo quando estes evidenciam dificuldades a Português e Matemática. Esta ação envolve a articulação dos professores do 1º ciclo em articulação com os professores de Português e Matemática do 2º ciclo:

Ação 1. Reforço das Aprendizagens – Reforço das aprendizagens aos alunos do 1º e 2º ano do 1º ciclo a Português e Matemática. As disciplinas de Português e de Matemática são lecionadas 5 horas por semana. “Este apoio deverá ser prestado prioritariamente aos alunos do 1º ano aos primeiros sinais de dificuldades identificadas. O apoio deverá ser individualizado ou em pequeno grupo de 3 alunos, em contexto de sala de aula. Nas estratégias a desenvolver destaca-se a coadjuvação e trabalho articulado entre o professor titular de turma e o professor de apoio. Esta ação envolve 3 professores do grupo de

recrutamento 110 (1º ciclo) que trabalham em conjunto com todos os professores titulares de turma. (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 8).

A coadjuvação foi uma das medidas de promoção do sucesso escolar previstas na alínea d) do ponto 1 do art. 20º do Despacho Normativo nº 17-A/2015 de 22 de setembro e que as escolas têm vindo a contemplar nos seus planos de melhoria da aprendizagem e a implementar com os seguintes objetivos: i) valorizar as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino; ii) possibilitar um apoio mais individualizado aos alunos e iii) acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem da turma.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem implementado o trabalho de coadjuvância na disciplina de Matemática durante dois tempos semanais para as turmas do 5º ano e “sempre que possível com recurso à componente não letiva dos professores” (Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p.9)

Ação 2. Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática – 2º ciclo – Assegurar o acompanhamento dos alunos em sala de aula de acordo com o seu perfil de aprendizagem e reduzir o número de alunos com insucesso na disciplina de Matemática em 10% ao ano. Trabalho em coadjuvância com 2 professores em sala de aula, na disciplina de Matemática, durante 2 tempos semanais para as turmas de 5º ano. Sempre que possível com recurso à componente não letiva dos professores (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 9)

A experiência vivida pelo coordenador de Matemática e Ciências Experimentais aponta as vantagens para os alunos e a intensificação do trabalho para os professores:

A presença de dois professores na sala de aula contribui para que os alunos se portem melhor e que se faça um acompanhamento mais próximo aos que têm mais dificuldades. Os alunos tiram dúvidas com mais frequência por o grupo ser mais pequeno, o que é bom para os mais tímidos, isto dá-lhes mais confiança para participarem e irem acompanhando a matéria. Para os professores, isto exige muito: temos de articular bem as matérias, planificar em conjunto aula a aula, mas a evolução vai aparecendo (E 8)

A presença do par pedagógico na aula reforça o controlo do comportamento disciplinar da turma. Além disso, permite uma maior atenção e concentração dos alunos e estar mais focados nas matérias de aula. O contacto de maior proximidade dos professores com grupos mais reduzidos permite registar a progressão na aprendizagem e acompanhar os alunos com mais dificuldades. Para melhor funcionamento é necessário um tempo comum para preparar melhor as aulas de coadjuvação e nem os horários do professor coadjuvante e coadjuvado são coincidentes. Consequentemente, as horas comuns no horário dos alunos podem implicar tempos sem componente letiva no horário dos professores e daí serem

convertidas em horas de coadjuvância. Esta situação traz sentimentos de injustiça e de pouca satisfação aos professores. No entanto, a coadjuvação possibilita trabalhar de forma mais personalizada e individual com os alunos; estimular a colocação de dúvidas e a participação oral; explorar melhor as tarefas propostas e acompanhar mais de perto os alunos com dificuldades.

Relativamente ao apoio a Matemática no 3º ciclo a ação desenvolve-se “em modalidades diferentes de acordo com as características dos professores: apoio com o próprio professor; apoio com outro professor/ coadjuvância em sala de aula” (Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p.10). Cada turma tem um tempo de 90 minutos por semana, havendo 11 tempos letivos de apoio a Matemática.

Ação 3. Apoio a Matemática no 3º ciclo - Assegurar o acompanhamento dos alunos em sala de aula de acordo com o seu perfil de aprendizagem e reduzir o número de alunos com insucesso na disciplina de Matemática em 10% ao ano. Aumentar a classificação média da disciplina em 10% ao ano. A ação desenvolver-se-á em modalidades diferentes de acordo com as características dos professores: apoio com o próprio professor; apoio com outro professor ou coadjuvância em sala de aula. A cada turma será distribuído um tempo de 90 minutos por semana. As parcerias pedagógicas e o trabalho cooperativo entre professores para acompanhamento dos alunos em pequenos grupos de trabalho foram definidas como estratégias para esta ação, que envolve os professores de Matemática do 3º ciclo mais 11 tempos letivos de apoio a Matemática (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 10).

A ação para o apoio a Português é igual para os alunos do 2º e 3º ciclo. A ação desenvolve-se na criação de espaço de trabalho para pequeno grupo a ser gerido pelo professor titular de turma e pelo professor suplementar. Neste tempo o professor pode decidir o tipo de aluno que vai aí trabalhar, se para resolver dificuldades de base com trabalho diversificado de recuperação ou para desenvolver capacidades através de atividades de enriquecimento. A gestão deste tempo exige uma cooperação permanente entre o professor titular e o professor responsável pelo tempo extra. De acordo com o perfil de aprendizagem de cada um é assegurado o acompanhamento dos alunos em espaço próprio. Para esta parceria pedagógica foram atribuídos 11 tempos de apoio a Português.

Ação 4 – Apoio a Português – Assegurar que todos os alunos melhorem o acompanhamento dos conteúdos em todas disciplinas. Assegurar o acompanhamento dos alunos em espaço próprio de acordo com o perfil de aprendizagem de cada um e aumentar a classificação média da disciplina em 15% em cada ano de escolaridade ao ano. A ação desenvolver-se-á na criação de espaço de trabalho para pequeno grupo a ser gerido pelo professor titular de turma e pelo professor suplementar. Neste tempo, o professor pode decidir o tipo de aluno que vai aí trabalhar, se para resolver dificuldades de base ou para desenvolver capacidades. A gestão deste tempo exige uma cooperação permanente entre o professor titular e o professor responsável pelo tempo extra. A estratégia engloba parceria pedagógica e trabalho

cooperativo entre os professores para acompanhamento diversificado de recuperação e/ou enriquecimento. Esta ação envolve professores do 2º e 3º ciclo e 11 tempos de apoio a Português do 3º ciclo. (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 11)

A sala de estudo tem como objetivo colmatar as dificuldades de aprendizagem e de cumprimento de tarefas. Assim, os professores do 2º e 3º ciclo na componente não letiva e ou na componente de estabelecimento de ensino procedem ao acompanhamento e reforço das aprendizagens de forma individualizada ou em pequenos grupos ou ao acompanhamento mais individualizado dos alunos no esclarecimento de dúvidas; organização de horários de estudo e de métodos de trabalho.

Ação 5 – Sala de estudo – Colmatar dificuldades de aprendizagem e de cumprimento de tarefas; melhorar a qualidade das aprendizagens das aprendizagens e os resultados escolares e melhorar o cumprimento das tarefas propostas. A ação desenvolve-se através do acompanhamento e reforço das aprendizagens de forma individualizada ou em pequeno grupo e/ou acompanhamento mais individualizado dos alunos na definição de estratégias de organização e de metodologias de trabalho. As estratégias e atividades a desenvolver contemplam o apoio na realização de tarefas solicitadas pelos professores das turmas; esclarecer dúvidas; organizar horários e definir planos de estudo. Os participantes desta ação são os professores do 2º e 3º ciclo (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 12)

Para os alunos que apresentam dificuldades muito acentuadas de aprendizagem e de integração na escola e que se encontram em risco de retenção no final do 1º período, após terem sido tomadas medidas de reforço de aprendizagem e de avaliação foi definido o *Programa de Recuperação para alunos em risco de retenção*. Este programa destina-se aos alunos do 1º e 3º ciclo. O programa individual de recuperação é da responsabilidade do professor titular de turma e do diretor de turma em articulação com os professores de apoio educativo. Além de incluir um plano de trabalho com base nas dificuldades diagnosticadas e medidas de reforço da aprendizagem, tem ainda como estratégia comprometer o encarregado de educação no percurso escolar do educando.

Ação 6 – Programa de recuperação para alunos em risco de retenção – Assegurar as medidas de apoio e de recuperação necessárias aos alunos que apresentam as dificuldades muito acentuadas de aprendizagem e integração na escola. O programa individual de recuperação é desenvolvido com os alunos que, embora beneficiem de medidas de reforço de aprendizagem, continuam a apresentar dificuldades acentuadas que não lhes permitam atingir os resultados e as metas esperadas para o seu nível/ano de ensino. O programa individual de recuperação é da responsabilidade do professor titular/ diretor de turma em articulação com os professores de apoio educativo. O plano de trabalho tem por base as dificuldades diagnosticadas e medidas de reforço da aprendizagem. Este programa destina-se a alunos do 1º ao 3º ciclo e envolve os encarregados de educação, os professores titulares de turma, o conselho de turma, o diretor de turma e os professores de apoio educativo. (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 13).

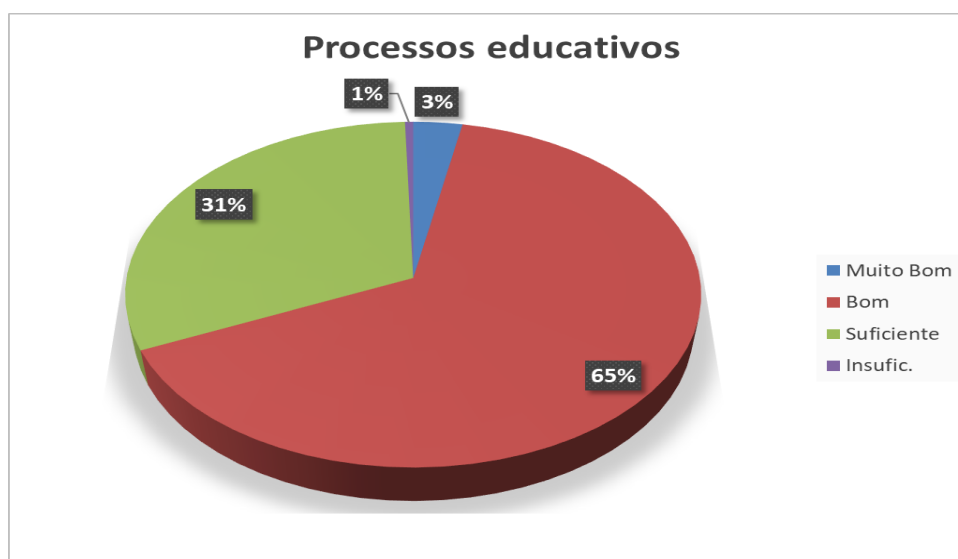
Ação 11. Percursos Curriculares diferenciados – Prevenir situações de risco de insucesso dos alunos de etnia cigana. Proporcionar uma oferta de percursos curriculares diferenciados que contribuam para ajudar os alunos a superar as fragilidades e insuficiências no seu percurso de aprendizagem. Uma educadora de infância trabalha em articulação com os professores do 1º ano (nas turmas com maior nº de crianças ciganas que não frequentaram o pré-escolar). Durante duas horas por dia, os alunos trabalham os conteúdos do pré-escolar. Um professor de 1º ciclo acompanha os alunos que tiveram plano individual de intervenção no processo de transição do 4º para o 5º ano. O professor de 1º ciclo trabalha em coadjuvação nas diferentes disciplinas, reforçando o apoio nas competências de leitura e escrita e Matemática. Esta ação envolve um professor do 1º ciclo e um educador de infância. (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 18).

Das doze ações que integram o eixo de intervenção *Melhoria do Ensino e da Aprendizagem* no plano plurianual de melhoria, dada a sua natureza diversificada e específica para os diferentes grupos de alunos do 1º ao 3º ciclo, sete requerem uma distribuição do crédito horário, de acordo com o ciclo de ensino dos professores. Como os horários dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo, que constituem recursos TEIP, não têm redução da componente letiva, os horários de 25 horas são compostos integralmente com apoios educativos. A *ação 1 – Reforço da aprendizagem* envolve três professores, o que corresponde a setenta e cinco horas. Por os horários do 2º e 3º ciclo terem redução da componente letiva, de acordo com a idade e tempo de serviço, após os 50 anos de idade, essa redução é convertida em componente não letiva e nesses tempos, os horários dos professores têm apoios educativos e/ou sala de estudo. Assim, as *ações 2. Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática – 2º ciclo e Ação 5 – Sala de estudo* foram implementadas sem recorrer ao crédito horário do *Agrupamento de Escolas das Flores*, enquanto as *ações 3. Apoio a Matemática no 3º ciclo; Ação 4 – Apoio a Português; Ação 6 e Ação 11. Percursos curriculares diferenciados* carecem de recrutamento de uma educadora de infância; de um professor do 3º ciclo de matemática e de um professor do 3º ciclo de Português, ambos com horários completos.

Pela análise dos dados verificamos que o crédito horário do *Agrupamento de Escolas das Flores* resume-se à possibilidade de contratação dos recursos TEIP:

Da análise dos dados dos questionários verificou-se que 65% dos professores considerou o *Agrupamento de Escolas das Flores* como *Bom* ao nível dos processos educativos, 31% como *suficiente*, 3% considerou-os *Muito Bom* e apenas 1% considerou *Insuficiente* (*Gráfico 5.5*)

Gráfico 5.5 – Representações dos professores sobre os processos educativos



Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos os dados das entrevistas salientou-se que o modo de trabalho pedagógico mais frequente é o de tipo transmissivo, de exposição/explicação pelo professor, sobretudo para os alunos do 2º e 3º ciclo. Esta organização de trabalho escolar é excessivamente centrada na figura do professor e tem um cariz essencialmente diretivo. O recurso às novas tecnologias nas aulas limita-se á utilização do projetor, por na maioria das salas, o número de computadores ser insuficiente para ser utilizado por todos os alunos ou já não estarem condições de funcionamento.

No relatório de autoavaliação é referido:

Embora os docentes considerem que utilizam recursos diversificados bem como estratégias de trabalho diferenciadas em sala de aula, consideramos que este deverá ser um ponto a melhorar (no encontro Pensar o Projeto Educativo), realizado em julho, são apontadas ainda como aspetos negativos, a pouca diversidade nos instrumentos e formas de avaliação e a fraca implementação de metodologias diversificadas (s/ página)

A inovação ao nível dos modos de agrupar os alunos e o trabalho de projeto realizado na *Escola Básica dos Cravos* e na *Escola Básica das Tulipas* tem vindo a contribuir para a melhoria dos resultados e a mudanças significativas nos modos de ensinar pelos professores.

Tendo em vista a melhoria da aprendizagem e por haver escolas básicas e disciplinas que têm evidenciado progressão o relatório de autoavaliação aponta:

Como sugestão consideramos que sejam promovidos momentos em que cada departamento/grupo disciplinar tenha a possibilidade de mostrar à restante comunidade, incluindo pares de outros departamentos/grupos disciplinares, o trabalho que desenvolvem. Seriam momentos de partilha e disseminação de boas práticas que pudessem ser replicadas com vista ao sucesso de todos os alunos, como é objetivo explícito no PEA (s/página).

A equipa de autoavaliação considera fundamental a aposta na partilha, no trabalho colaborativo e no envolvimento dos professores no desenvolvimento de processos que visem a melhoria e as metas definidas no projeto educativo do *Agrupamento de Escolas das Flores*.

V. 6.4.2. Os incentivos para a aprendizagem

Com a publicação do despacho nº 17173-C/2011 de 30 de setembro, o quadro de excelência foi reintroduzido²⁷ para que os alunos com bom desempenho escolar recebessem o prémio de mérito. O bom desempenho escolar voltou a ser reforçado pelo Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei nº 51/2012 de 5 de setembro), onde se pode ler que o aluno tem o direito de “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho é no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido” (art. 7º da Lei 51/2012 de 5 de setembro). Na ação 7. Reflexões sobre os resultados e reconhecimento do mérito do plano plurianual de melhoria, o *Agrupamento de Escolas das Flores* define como estratégia o previsto no artigo 9 do mesmo diploma procedendo à divulgação dos alunos que tenham revelado atitudes exemplares de superação das suas dificuldades e/ou que alcancem excelentes resultados escolares, através do quadro de honra e quadro de mérito no final de cada período e a entrega de diplomas aos alunos no final de cada ano letivo. Esta ação tem como objetivos específicos aumentar em 5% o número dos alunos no quadro de honra e em 10% o número de alunos com positiva em todas as disciplinas.

No final do mês de julho, os alunos com bom desempenho escolar são convidados pelo diretor, juntamente com os encarregados de educação, a comparecer na sede do agrupamento para a entrega dos diplomas. Os diretores de turma também estão presentes para acompanhar os alunos das suas direções de turma. Estas ações além de dar visibilidade ao envolvimento dos encarregados de educação e dos diretores de turma no

²⁷ O quadro de mérito foi formalmente instituído no despacho normativo nº 102/90, de 12 de setembro. No entanto, nem todos os estabelecimentos o implementaram.

processo de avaliação dos alunos, contribuem para que na perspetiva dos docentes, o diretor reconheça *Quase Sempre*, os alunos que realizam trabalho de excelência com recompensas formais.

Quadro 5.12 - Incentivos para a aprendizagem

O diretor...	Média
25.Reconhece os alunos que realizam trabalho de excelência com recompensas formais, tais como: Quadro de Honra ou a informação no jornal do agrupamento de escolas	4,3
26.Encoraja professores e alunos a envolverem-se em projetos que promovem a aprendizagem	4,9
27.Contacta os encarregados de educação para comunicar a melhoria na aprendizagem, o desempenho exemplar ou os contributos dos seus educandos	3,8
28.Promove a cooperação do agrupamento de escolas com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos	5
Total	4,5

Fonte: Elaboração própria

Os professores consideraram que são *Quase Sempre* encorajados a envolverem-se em projetos que promovam a aprendizagem como se pode verificar pela média das pontuações neste item: 4,9, ilustrada pelo *Quadro 5.12*.

Na função *Disponibiliza incentivos para a aprendizagem* destaca-se o estabelecimento de parcerias do *Agrupamento de Escolas das Flores* com outras entidades de modo a responder às necessidades dos alunos. O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem aumentado e diversificado o número de parcerias com as empresas locais e regionais para o desenvolvimento de estágios para os alunos dos cursos vocacionais e profissionais.

V. 6.4.3. A promoção do desenvolvimento profissional dos docentes

A formação é cada vez mais uma rotina permanente nas organizações escolares. A escola, ao promover a formação das gerações futuras tem responsabilidades acrescidas na atualização permanente dos seus profissionais, nomeadamente dos docentes, a quem está confiada diretamente a missão, entre outras, de transmissão de conhecimentos científica e tecnicamente atualizados através de processos metodologicamente atualizados.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* “investe na formação dos docentes tendo em vista a melhoria do ato educativo” (Relatório de avaliação externa, 2012, p. 8) e recorre a formadores externos das Escolas Superiores de Educação de Setúbal e de Lisboa e a

formadores internos certificados em áreas consideradas estratégicas. Assim, o item *Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola* registou os valores da média mais elevados, (*Quadro 5.13*) o que eventualmente pode estar relacionado com as ações de formação que os docentes têm frequentado no âmbito do plano plurianual de melhoria.

Quadro 5.13 - Disponibiliza incentivos aos professores

O diretor...	Média
19. Encoraja uma cultura de inovação e de experimentação	3,4
20. Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola	4,1
21. Apoia ativamente o uso das novas tecnologias na sala de aula	2,9
22. Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento de escolas	3,3
23. Promove o debate e a procura partilhada de soluções como prática corrente no agrupamento	3,7
24. Reserva tempo da componente não letiva para os professores partilharem experiências e materiais didáticos	3,1
Total	3,42

Fonte: Elaboração própria

A preocupação do diretor com a promoção do desenvolvimento profissional docente encontra-se expressa no *Quadro 5.13*. Destaca-se a baixa pontuação obtida no item *Apoia ativamente o uso das novas tecnologias na sala de aula*, por nos constrangimentos apontados pelos docentes corresponder há falta de equipamentos informáticos, nomeadamente nos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, e /ou se encontrar obsoleto na escola sede. Esta situação surge como uma das *ameaças* no diagnóstico da situação no plano de intervenção do diretor, projeto educativo e no plano plurianual de melhoria e como uma das áreas a melhorar no Relatório de Avaliação Externa de 2012.

A componente não letiva dos horários dos professores encontra-se preenchida com aulas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e acompanhamento de alunos com mais dificuldades de aprendizagem na sala de estudo, pelo que se justifica pontuação de *Frequentemente* (3,1) no item Reserva tempo da componente não letiva para os professores partilharem experiências e materiais didáticos. Os professores consideram um dos constrangimentos para melhorar as suas práticas, a necessidade dos horários disporem de tempos comuns para se reunirem com os colegas para partilharem experiências e materiais didáticos. Com efeito, continuamos a assistir a um modelo de escola burocrática, assegurado pela imposição de decisões como a distribuição de apoio aos alunos e

coadjuvação de aulas, destinando-se a componente não letiva a atividades de ensino-aprendizagem.

Os professores consideram que o diretor *Frequentemente* os encoraja a experienciar uma cultura de experimentação e de inovação, como constamos da análise do *Quadro 5.13*. O Projeto Fénix e Turma Mais foram projetos para a promoção da aprendizagem que o diretor destacou durante a entrevista:

como escola TEIP fomos convidados a integrar o Projeto Fénix e Turma Mais. Ao princípio, os professores de Matemática e de Português ficaram muito entusiasmados, fizeram reuniões com as equipas, construíram materiais, mas quando se esboçaram os horários veio o desânimo. Uma das nossas limitações são a falta de espaços, não há salas de aulas para fazer o desdobramento necessário que é um dos requisitos do projeto..., para outros os argumentos foram que os resultados nos exames não seriam melhores depois de tanto trabalho, por que é isso que acontece noutras escolas (E2)

O diretor assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores sejam consistentes com os objetivos da escola, uma vez que dinamiza *Quase Sempre* ações de formação com entidades que possam deslocar-se ao *Agrupamento de Escolas das Flores*, para promover a formação em áreas como autoavaliação de escolas; mediação de conflitos e articulação curricular entre ciclos. Neste sentido, o plano de capacitação para o pessoal docente tem sido desenvolvido em parceria com o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Um professor do ISCTE pertencente à unidade de acompanhamento de TEIP's é o nosso *amigo crítico*. Por sua vez, ele pertence a uma equipa que acompanha 18 TEIP's. Isto, além da experiência na área de monitorização, também contribui para se partir para a análise e discussão de formas de trabalhar. Temos tido encontros regulares. O último encontro teve 50 professores inscritos para discutir a ficha de registo de supervisão. (E2)

Ao longo durante este triénio foram desenvolvidas ações de formação de curta duração que tiveram como objetivo envolver “*um grupo de profissionais diversificado que mostrem capacidade de replicar no contexto escolar*” PPM (2013-2017, p. 25).

No plano plurianual do *Agrupamento de Escolas das Flores* estão calendarizadas as ações de capacitação a desenvolver para cada domínio por ano letivo, discriminando as temáticas a serem desenvolvidas no âmbito da formação de professores (*Quadro 5.14*). No ano letivo 2015/16 foram desenvolvidas sete ações de capacitação nos quatro domínios: três no domínio A - *Gestão da sala de aula*, integrando duas ações do tipo 1 – *Regulação do ambiente de sala de aula* e uma do tipo 2 – *Pedagogia Diferenciada e Avaliação e estratégias diversificadas de ensino com Recursos às TIC em sala de aula*, para todos os

docentes de todos os grupos disciplinares. A primeira destas ações do tipo 1 envolveu docentes, técnicos especializados e assistentes operacionais, por ter como temática a *Regulação do clima de escola e prevenção de conflitos*.

Quadro 5.14 - Ações de capacitação do Agrupamento de Escola das Flores

Domínio	Grupo-alvo	Tipologias
Domínio A – Gestão da sala de aula Domínio B – Articulação e supervisão pedagógica Domínio C – Monitorização e avaliação Domínio D – Metodologias de ensino/aprendizagem	Professores; técnicos, assistentes operacionais; assistentes administrativas	Tipo 1 – Regulação do ambiente de sala de aula; Tipo 2 – Pedagogia diferenciada; Tipo 3 – Avaliação e estratégias diversificadas de ensino; Tipo 4 – Aprendizagem da matemática/ português Tipo 5 – Articulação e supervisão pedagógica Tipo 6 - Monitorização e avaliação Tipo 7/8 – Metodologia Fénix/Turma Mais.

Fonte: Plano Plurianual de Melhoria (2013-2017, p.26)

A ação de capacitação no domínio B – *Articulação e supervisão pedagógica* do Tipo 5 incidiu *sobre a Articulação Curricular* e destinou-se aos coordenadores e subcoordenadores de departamento e a de domínio C do Tipo 6 – *Monitorização e avaliação*, além destes elementos de gestão pedagógica intermédia envolveu também a equipa de autoavaliação. De âmbito mais específico foi ainda realizada a ação sobre *Metodologias de ensino/aprendizagem* dirigida às disciplinas de Português e Matemática e envolveu professores do grupo de recrutamento 110; 230; 300 e 500. Para 2016/17 foram previstas cinco ações de capacitação: duas no domínio A; duas no domínio B e uma no domínio C. Ao analisarmos as ações de capacitação quanto ao *Tipo*, verificamos que há um predomínio da *Articulação Curricular* com três ações cuja temática é a articulação curricular e as práticas colaborativas e Intervisão/Supervisão pedagógica.

V. 6.5. O papel das lideranças

No art 12º da secção III do regulamento interno do *Agrupamento de Escolas das Flores*, está delineada a constituição do conselho pedagógico em catorze elementos: o diretor seis departamentos curriculares: pré-escolar; 1º ciclo; Ciências Naturais e Exatas; Ciências Sociais e Humanas; Expressões e Línguas e sete coordenações pedagógicas: pré-escolar; 1º ciclo; diretores de turma 2º ciclo e diretores de turma 3º ciclo; percursos diferenciados; bibliotecas escolares; apoio especializado e ensino artístico especializado).

Os elementos deste órgão estão distribuídos por cinco secções do conselho pedagógico: *avaliação de desempenho docente; avaliação de alunos; monitorização TEIP; formação docente- intervenção e acompanhamento da flexibilização curricular*. A distribuição dos docentes pelas secções não é equitativa por estar relacionada com os cargos que os docentes desempenham e também pelas horas de redução ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente, que por força dos normativos é convertido em tarefas a desenvolver na componente não letiva do estabelecimento. No *Quadro 5.15*, quatro dos seis coordenadores integram a comissão da avaliação de desempenho docente, juntamente com o diretor; sete constituem a equipa do observatório da avaliação dos alunos; nove realizam a monitorização TEIP; oito compõem a secção da formação docente e intervenção, sendo que sete acompanham a flexibilização curricular. Os coordenadores dos departamentos curriculares de Línguas e de Ciências Naturais e Exatas são os que estão envolvidos em maior número de secções: quatro das cinco existentes.

Ao nível da melhoria dos resultados escolares, o diretor destaca a importância das lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de escola do 1º ciclo e aos diretores de turma pela proximidade que têm com os alunos e articulação com as famílias no 2º e 3º ciclo. Na perspetiva do diretor, os coordenadores de escola do 1º ciclo têm um papel muito importante, devido à articulação que imprimem entre os professores da escola. Os professores do 1º ciclo corroboram esta perspetiva, por os coordenadores de estabelecimento de ensino assumirem um papel importante nas dinâmicas de trabalho e momentos de partilha de materiais e de experiências, contribuindo dessa forma para as culturas de colaboração no estabelecimento de ensino e para a melhoria das aprendizagens e conseqüente impacto positivo nos resultados escolares.

Quadro 5.15 - Tarefas atribuídas aos elementos do conselho pedagógico

Cargo	Avaliação de docentes	Avaliação de alunos	Monitorização TEIP	Formação docente Intervisão	Acompanhamento Flexibilidade curricular
Coordenadora departamento Pré-escolar			x	x	
Coordenador departamento 1º ciclo		x			x
Coordenador departamento Ciências Naturais e Exatas	x		x	x	x
Coordenadora departamento Ciências Sociais e Humanas			x		x
Coordenadora departamento Expressões	x			x	x
Coordenadora departamento Línguas	x		x	x	x
Coordenadora pedagógica Pré-escolar		x		x	
Coordenadora pedagógica 1º ciclo	x		x	x	
Coordenadora diretores de turma 2º ciclo		x	x	x	
Coordenadora diretores de turma 3º ciclo		x			x
Coordenadora Percursos diferenciados		x	x		x
Bibliotecas escolares			x		
Coordenadora do Apoio Especializado		x		x	
Coordenador Ensino Especializado		x	x		

Fonte: Elaboração própria

Durante a entrevista, a coordenadora do 1º ciclo refere

A coordenadora da *Escola Básica dos Cravos* tem muita experiência de trabalho com esta comunidade, consegue captar as famílias, os pais têm uma enorme confiança no trabalho dela e tem dinamizado muitas atividades nestes anos que está nesta escola e depois consegue agarrar os outros professores e pô-los a trabalhar, compreendem que sem a colaboração de todos é impossível fazer um bom trabalho. (E 4)

O diretor considera que são os diretores de turma os principais responsáveis pelos resultados da turma e de integração dos alunos na escola. Identifica-os como “*motor principal do conselho de turma*”, por serem o elo de ligação entre alunos e família e por ser ao diretor de turma que cabe dirigir o conselho de turma. É no conselho de turma que os professores de forma conjunta, diagnosticam e identificam problemas de aprendizagem e procedem às adequações e estratégias de aprendizagem juntamente com o professor do ensino especial e psicóloga. No discurso do diretor ficou claro que o cargo de diretor de turma, por ser de extrema responsabilidade deve ser atribuído a professores que revelem grande capacidade de organização, de trabalho e de relacionamento quer com os alunos, quer com os colegas. O estabelecimento de boas relações de trabalho com os pares e a capacidade de transmitir informação de forma clara são características importantes do perfil de diretor de turma, por contribuírem para o fluir da comunicação e minimizar conflitos entre os vários intervenientes de aprendizagem: professores, alunos e encarregados de educação. O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem apostado na continuidade pedagógica do cargo dos diretores de turma pelo forte conhecimento pedagógico e pelo desenvolvimento de laços entre o grupo turma e o professor. Nas palavras do diretor:

Os diretores de turma têm um papel muito importante. Um dos critérios da distribuição de serviço é a continuidade pedagógica do diretor de turma, são eles que acompanham o percurso dos alunos ao longo do ciclo, são eles que fazem a integração dos miúdos na passagem do 1º ciclo para aqui, para esta escola e depois há a ligação com a família... que é fundamental, por exemplo, os pais se já conhecem a DT ficam mais tranquilos, têm mais confiança na escola, e isso é importante, nesta comunidade ter confiança, sentir segurança na escola é muito importante. Se os pais nos veem como pilares, é uma arma para se combater o abandono...(E2)

Para o diretor, o papel do trabalho de diretor turma não se resume à coordenação e formas de trabalho de cooperação entre os professores e alunos e entre os professores do conselho de turma e outros elementos da comunidade educativa como os psicólogos, mas no apoio aos alunos e encarregados de educação ao longo dos ciclos. A articulação escola-família tem sido fundamental para a confiança que os encarregados de educação depositam na escola e dessa forma, contribuído para a redução do abandono escolar e também da indisciplina.

Na entrevista, o diretor também atribuiu aos professores de ensino especial um papel muito importante no desenvolvimento de competências, contribuindo para a melhoria na aprendizagem.

os professores do ensino especial são muitas vezes esquecidos, mas o que têm vindo a fazer nas nossas escolas é fantástico... se não fosse esse trabalho e por não haver serviços fora da escola com capacidade de resposta, ...seriam muitos mais a ficar fora...não pudemos ter ilusões...o trabalho que têm vindo a ser feito por estes professores têm contribuído muitíssimo para a integração dos miúdos com dificuldades de aprendizagem e tem contribuído para o estabelecimento de redes com outros profissionais que estavam distantes das escola... por exemplo com os médicos e os enfermeiros...como o apoio é mais individualizado, é o professor do ensino especial que alerta os pais para as consultas, para a medicação, para as vacinas, e que articula com o DT e os outros professores, o trabalho da sala de aula...(E2)

Com o aumento da escolaridade obrigatória, o número de alunos com necessidades educativas tem vindo a aumentar, pelo que o número de docentes de ensino especial tem vindo a desempenhar um papel muito relevante no acompanhamento da progressão da aprendizagem das crianças e jovens e na articulação com os professores das várias disciplinas. É ainda de realçar que este grupo de docentes, independentemente do nível de escolaridade, contacta com as famílias, prolongando o acompanhamento para além do espaço escolar.

V. 6.6. Os constrangimentos sentidos pelos professores

Os relatórios de avaliação e monitorização das ações de melhoria têm revelado algumas fragilidades no processo de recolha e sistematização dos dados, bem como no envolvimento da comunidade escolar na implementação das ações de melhoria.

Os docentes na questão de resposta aberta sobre os constrangimentos apontam a heterogeneidade do público escolar e as acentuadas desigualdades socioeconómicas e culturais. O agravamento da situação de precariedade económica e social do país, sobretudo com o aumento da taxa de desemprego e aumento do emprego precário nas áreas suburbanas contribui também para o número de famílias em dificuldades o que se reflete na vida académica dos alunos, acentuando-se as situações de indisciplina, de absentismo e de abandono precoce, nomeadamente em escolas TEIP.

O plano de articulação curricular ainda está pouco consolidado: frágil articulação curricular vertical e horizontal.

No *plano plurianual de melhoria* foi diagnosticado a pouca partilha de experiências e de soluções entre os docentes. No Relatório de Avaliação Externa da IGEC realizado em 2012 pode ler-se que não são contruídas matrizes comuns e aplicados os mesmos testes a um leque alargado de turmas no 2º e 3º ciclo, contrariamente ao que ocorre no 1º ciclo. Ainda no mesmo documento foi sublinhado pela IGEC as diferenças na definição dos critérios de avaliação entre departamentos curriculares: *“Os critérios de avaliação estão definidos por departamento/disciplina apresentando níveis de desempenho. No entanto, salvo em algumas disciplinas, estes critérios atendem maioritariamente à valorização das competências sociais”* (RAE, 2012, p.7)

Nos questionários realizados aos professores foram feitas referências à balcanização, sobretudo entre os professores do 2º e 3º ciclo. Quando perguntámos ao diretor o que contribuía para este constrangimento na colaboração entre docentes, respondeu:

Balcanização?! Sim, sim há montes e vales e isso incide sobretudo entre ciclos e daí um dos nossos problemas estar na articulação entre ciclos e termos diagnosticado como uma das ameaças. A falta de articulação entre ciclos tem um peso muito forte, muito significativo entre o 2º e 3º ciclo. Entre o 1º ciclo e o 2º ciclo, as barreiras tem-se vindo a esbater, mas entre o 2º e o 3º ciclo não é fácil, os professores estão acomodados e têm medo dos resultados pouco satisfatórios (E2)

A balcanização corresponde ao estado de insularização a que chega um pequeno grupo de professores, organizado segundo uma determinada lógica: professores do ensino especial; professores de Matemática do 3º ciclo, como nos é dado pelo exemplo do diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores*. A cultura balcanizada caracteriza-se por os professores se associarem a alguns colegas que lecionam a mesma disciplina, constituindo grupos distintos e separados, por vezes em competição ou em conflito. Nesta cultura dá-se importância e prioridade à ligação de cada um a um grupo de colegas, com os quais se trabalha mais estreitamente, se passa mais tempo e se sente mais próximo. A balcanização é uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevaiente das especialidades disciplinares, como foi demonstrado nos estudos realizados por Hargreaves (1998). De acordo com este investigador, as culturas balcanizadas não favorecem o desenvolvimento de alguns aspetos essenciais ao funcionamento da escola: os recursos humanos necessários à criação de uma aprendizagem

flexível aos alunos; o desenvolvimento profissional do pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade educativa.

O coordenador de Ciências Naturais e Exatas referiu que a diferença de colaboração dos professores que lecionam Matemática no 2º ciclo e no 3º ciclo se deve ao programa da disciplina ser extenso, ao cumprimento das metas curriculares, às dificuldades de aprendizagem dos alunos e ao fraco domínio da língua portuguesa que contribui para a dificuldade de interpretação dos enunciados.

No 2º ciclo há coadjuvação nas aulas de Matemática. Os professores trabalham muito em conjunto na preparação das aulas, vão às ações de formação em conjunto e fazem muitas fichas de trabalho para trabalhar com os alunos com mais dificuldades, consolidam muitas matérias, mas isso leva muito tempo e depois há outras matérias que ficam mais pela rama, que depois têm de ser colmatadas no 3º ciclo... no 3º ciclo, os programas são extensos e têm de ser cumpridos, não há muito tempo para rever matérias. Os professores fazem fichas de trabalho, mas o tempo está muito condicionado principalmente no 9º ano,,,, depois também tem havido alterações nas metas curriculares, o que cria instabilidade (E 8)

Para além das alterações das metas curriculares e das dificuldades dos alunos, a coordenadora do departamento de Línguas acrescenta:

Temos trabalhado ano após ano em condições físicas e humanas muito difíceis e isso tem contribuído para o desgaste, para a desmotivação. As turmas têm alunos indisciplinados, as necessidades educativas são cada vez mais complexas, e temos de fazer muitos materiais para trabalhar na sala de aula. Chegamos a casa cansados e voltamos no dia seguinte mais cansados, por termos estado a corrigir trabalhos e a fazer testes até às tantas e isso leva-nos mais depressa a usar o que já temos feito, do que a correr riscos (E 6)

Os professores apontam o desgaste, o stress, a indisciplina, o aumento crescente de alunos com necessidades educativas que exige atenção e metodologias diferenciadas na sala de aula, como fatores que contribuem para a insatisfação. A intensificação do trabalho tem constituído entrave à tentativa de implementar novas metodologias, encaminhando-os para estratégias já vivenciadas e para a rotina diária.

A coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas reforça o impacto da intensificação do trabalho dos professores, mas também a desvalorização do papel dos coordenadores de departamento, por parte do ministério da educação:

O ministério tem desvalorizado o papel dos coordenadores, e pior, pior ainda é o dos subcoordenadores de grupo, por terem desaparecido com a legislação! É impossível fazermos um trabalho de acompanhamento aos professores das diversas disciplinas, sobretudo quando são departamentos grandes. Deixarmos de ter as horas de redução e desempenharmos o cargo à custa das horas de redução do 79, pela idade e pelo tempo de serviço, eu acho isto como um constrangimento. Também cada vez mais sinto que o meu papel no pedagógico vai diminuindo, hoje sou mais ponte

de informações, o trabalho vai aumentando, mas sem refletir, é depois é só ouvirmos falar no que temos de fazer para aumentar os resultados (E7)

As políticas fortemente orientadas para incrementar os resultados acadêmicos também emergem no discurso do coordenador de Ciências Naturais e Exatas:

Planificamos, definimos estratégias, fazemos grelhas de avaliação que incluem TPC, participação oral, comportamento e ao longo do ano, o aluno até regista uma evolução do empenho, do aproveitamento, mas depois na pauta do exame, é só o que ele faz naquele momento e todo o nosso trabalho é questionado. É assim e isto desanima. (E, 8)

As políticas para incremento dos resultados contribuem para o desgaste do envolvimento em projetos inovadores e no enfraquecimento da participação ativa dos professores (Bolívar, 2012). A análise das diferenças entre as classificações internas e as classificações obtidas nas provas de avaliação externa são percecionadas pelos professores como prestação de contas. Assim, têm surgido defensores que alegam que os critérios de avaliação devem pender mais para os resultados acadêmicos do que para os resultados sociais, a fim de diminuir a discrepância entre classificação interna e classificação externa. Atualmente, as prioridades das escolas centram-se mais na produção de resultados, em função dos quais será necessário mobilizar os meios mais eficientes para garantir os fins mais eficazes. De acordo com Torres (2005), a organização dos processos conducentes à fabricação da excelência induz a dinâmicas organizacionais pouco participativas, assentes numa lógica de perpetuação de soluções e de fórmulas tidas como eficazes.

Durante a entrevista o diretor também considerou que para uma resposta mais eficaz da oferta curricular, há necessidade de se definir uma política educativa para se traçar o perfil de professor para trabalhar com determinados grupos de alunos e concretizou dando o exemplo dos Percursos Curriculares Alternativos nas turmas do 7º ano. Neste nível de escolaridade, as turmas têm níveis etários muito diferenciados, por o número de retenções ao longo do percurso escolar ser distinto para os alunos. Desta forma, as motivações e interesse dentro da sala são muito variadas e contribuem para a indisciplina. No discurso da coordenadora do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas também emerge a resistência dos professores à mudança:

o nosso público mudou claramente, não é mais aquele que se sentava na sala de aula e tirava o material e ouvia o professor,,, isso foi já há muito tempo, hoje, as vivências no mundo rural ou num mundo urbano são muito iguais e a rapidez com que eles mexem nas novas tecnologias é para nós avassalador, e isso traz conflitos na sala de aula, por estarem a mexer no telemóvel, por aquela ficha de trabalho que resultou muito bem, já ter sido ultrapassada e

já não desperta interesse, e isso obriga-nos a fazer outros materiais, a pensar noutros recursos e isto para muitos professores é muito difícil, é um constrangimento (E7)

Ao longo de todo o processo de autoavaliação, a equipa teve dificuldades por falta de compatibilidade de horário dos seus elementos, por se tratar de uma atividade que se justapõe às atividades letivas e não ter horas comuns para o desenvolvimento do processo. Além disso, nem sempre foi possível conjugar com a disponibilidade do perito externo, pelo que muitas reuniões se desenvolveram em momentos de pausa letiva para todos os seus elementos estarem reunidos. A falta de experiência da equipa, quer na elaboração dos questionários, quer no respetivo tratamento traduziu-se num grande dispêndio de tempo e de sentimento de insegurança na realização das tarefas.

V. 6.7. Sugestões de melhoria

As condições de trabalho dos professores são fatores de extrema importância para promover satisfação e motivação para o desenvolvimento da atividade docente. Assim, foram referidas

“As condições de sala de aula têm de ser melhoradas: as salas estão muito degradadas e continuamos sem pavilhão para a prática de Educação Física” (Q, P2º ciclo)

A maioria das salas não têm projetores, os computadores nem sempre estão todos a funcionar na mesma sala, os teclados estragam-se muito facilmente. É urgente renovar o parque informático (Q, P 3º ciclo e ensino profissional)

A internet nem sempre funciona, os computadores são muito velhos e não chegam para todos (Q, 1º ciclo)

Faltam funcionários! (Q, P1º ciclo)

A indisciplina deve ser alvo de mais atenção, as regras dentro da sala de aula e os castigos a aplicar devem ser mais pesados (Q, P, 3º ciclo e secundário)

Criar salas de estudo para alunos do mesmo nível para haver mais homogeneidade (P, 2º ciclo)

Estes dados foram ao encontro dos obtidos pela equipa de autoavaliação:

Deve ser feita uma reflexão sobre os seguintes aspetos, já que são referidos com alguma veemência como pontos fracos pelos docentes:

- Indisciplina
- Horário de trabalho
- Falta de condições de trabalho dos docentes, em geral é a falta de condições físicas/materiais com que os DT/professores titulares se deparam (s/página)

Relativamente ao ensino no Agrupamento há que haver uma maior proximidade e esclarecimento do trabalho desenvolvido pelos docentes/grupos disciplinares, pois 25% dos encarregados de educação ainda avalia com valores baixos a qualidade a diversidade, o rigor e a exigência do ensino no Agrupamento (s/ página)

Também pela equipa de autoavaliação foi apontado:

Criar uma nova página do Agrupamento com vista à divulgação de informações, ações, projetos, atividades de interesse para a escola e para a comunidade. A página foi criada, mas não consta a informação descrita acima. Há dificuldade em fazer o download dos documentos, nomeadamente do PEA, PAA, manuais escolares. (s/página).

A página da internet do *Agrupamento de Escolas das Flores* não é atualizada periodicamente como pudemos constatar nos dois anos letivos que estabelecemos uma relação de proximidade para obtenção de dados para a presente investigação. Tal como referimos anteriormente, não consta a referência ao processo de autoavaliação, nem à avaliação externa, bem como a composição e o nome dos elementos dos órgãos do agrupamento, à exceção do diretor e da equipa da direção.

No relatório de autoavaliação foi ainda sugerido que deve ser incluído nos pontos fortes da análise SWOT, o papel das lideranças intermédias:

São avaliados de forma muito positiva as reuniões de departamento/grupo disciplinar, conselho de ano e conselho de turma. Assim, sugerimos que seja considerado ponto forte a eficácia e importância das lideranças intermédias tendo em conta o grau de satisfação dos docentes (Relatório de Autoavaliação, s/ página)

A reflexão da equipa de autoavaliação sobre os pontos fracos e o que deve ser melhorado incidiu também sobre o seu próprio trabalho e constituição, pelo que consideramos relevante registar:

Para o próximo quadriénio deve-se:

- Promover a divulgação do processo de autoavaliação;
- Realização dos questionários ao pessoal não docente;

- Avaliações e divulgação dos resultados mais frequentes;
- Questionários menos abrangentes de modo a permitir a elaboração de questões mais objetivas e direcionadas aos aspetos a avaliar
- Na realização de alguns questionários deveria ser identificada a escola, por haver realidades bastante distintas, basta pensar nas condições do espaço físico
- Envolvimento de um maior número de elementos da comunidade educativa no processo de autoavaliação (s/ página)

A equipa de autoavaliação considera que deve integrar outros elementos, que não sejam só professores, como pais/ encarregados de educação; pessoal não docente e alunos. A equipa considerou importante a realização de questionários ao pessoal não docente. Além de ter mencionado a necessidade de elaboração de questionários menos abrangentes, a fim de facilitar o seu tratamento, apontam como sugestão ser referido o estabelecimento de ensino (jardim de infância/ escola do 1º ciclo, uma vez que as condições de trabalho são distintas, sobretudo pela heterogeneidade das condições dos edifícios. Também a periodicidade de realização de instrumentos deve ser aumentada e a divulgação de resultados deve ser mais célere para que se possam aplicar na integra os planos de melhoria. Importa ainda destacar que a equipa de autoavaliação assinala a necessidade de auscultação do pessoal não docente

V.7.A melhoria da aprendizagem

V.7.1. A evolução dos indicadores de melhoria da aprendizagem

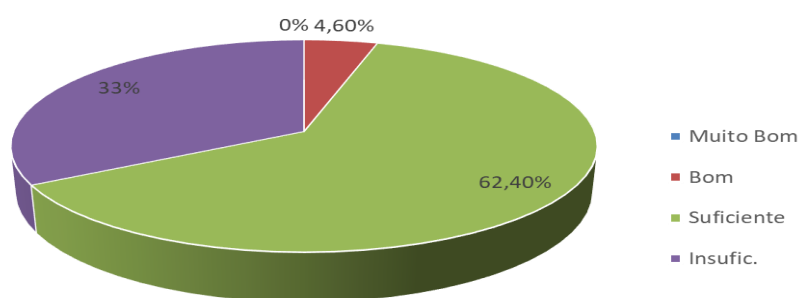
A definição das metas propostas para os diferentes indicadores integrados nas ações a desenvolver é realizada com base num indicador criado pela Direção Geral de Educação “*Pretendendo atender ao contexto em que o agrupamento se insere, a D. G. E. decidiu mobilizar um indicador criado pela DGEEC, o valor esperado*” (D.G. E, s/ data, p.7). Desta forma, calculam-se, por domínio, as metas intermédias anuais e as metas finais a atingir no final da vigência do plano plurianual de melhoria, considerando o ano de integração do *Agrupamento de Escolas das Flores* no Programa TEIP, com base num conjunto de fórmulas que contemplam os quatro domínios: sucesso escolar na avaliação externa; sucesso escolar na avaliação interna; interrupção precoce do percurso escolar e indisciplina. A pontuação final é igual ao somatório das médias das classificações alcançadas nos vários domínios. A Direção Geral da Educação estabelece as metas

mínimas a alcançar, atendendo ao ano de integração do agrupamento de escolas no programa TEIP. Assim, a classificação proposta deve ser igual ou superior a 0,55 pontos, por a implementação do programa ser anterior a 2014/2017 no *Agrupamento de Escolas das Flores*.

A recolha e análise de resultados foram previstas para serem realizadas semestralmente. Os resultados alcançados têm de ser enviados através de relatórios anuais, até 15 de junho de cada ano, para a Direção Geral de Educação. Por ter carácter plurianual, caso o agrupamento pretenda efetuar alterações/reformulações às ações estratégicas, aos recursos adicionais ou ao plano de capacitação, tem de enviar um plano de ação anual até 15 de junho, conforme modelo preconizado, por este organismo do ministério da educação. Ainda neste documento é sugerido como proceder, caso haja necessidade de substituir alguma página do plano plurianual de melhoria, registando o número da versão e a data da atualização/substituição.

Relativamente à caracterização do *Agrupamento de Escolas das Flores* a nível dos resultados educativos 62,4% dos docentes consideraram Suficiente; 33% Insuficiente; e apenas 4,6% dos respondentes o consideraram Bom. Neste item não se registaram respostas de docentes que caracterizem o agrupamento de escolas como Muito Bom a nível dos resultados escolares.

Gráfico 5.6 - Representações dos professores sobre os resultados



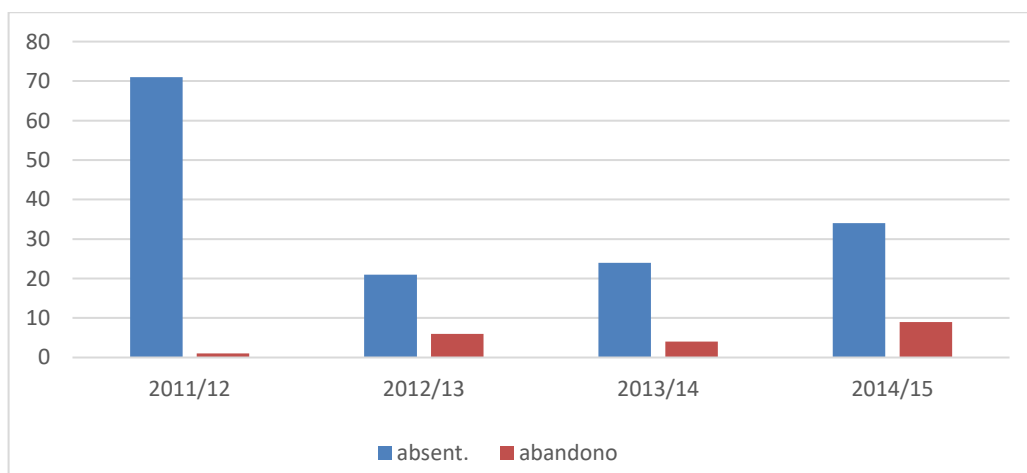
Fonte: Elaboração própria

Pelas representações dos professores podemos inferir que os resultados escolares dos alunos são satisfatórios, ainda que não sejam classificações elevadas.

V.7.1.1 - O abandono, o absentismo e a indisciplina

A noção de abandono escolar está geralmente associada à interrupção da frequência de ensino por um período considerado suficiente para que a ausência da escola se transforme num afastamento praticamente irreversível. Esta definição é geralmente enquadrada pelo carácter compulsório do ensino obrigatório e pelas consequências legais do seu não cumprimento (Justino, 2007). Com a aprovação da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, todos os alunos que no ano letivo 2009/10 se matricularam em qualquer um dos anos de escolaridade compreendidos entre o 1º e 7º ano inclusive, ficaram sujeitos ao limite de escolaridade obrigatória de 18 anos de idade e 12 anos de escolaridade. Nesta perspetiva, o abandono escolar reportado à interrupção prolongada da escolaridade obrigatória e à saída definitiva do sistema de ensino sem a ter concluído, tende a constituir-se como ilícito, independentemente da eficácia sancionatória ou da recriminação social que lhe estiver associada. Ao longo dos últimos anos tem havido oscilações do abandono escolar no *Agrupamento de Escolas das Flores*. Apesar do esforço realizado por parte dos coordenadores de escola, diretoras de turma e Gabinete de Apoio ao Aluno e às Famílias, o absentismo e o abandono têm registado um ligeiro aumento como podemos ver no *Gráfico 5.7*.

Gráfico 5.7 - *Evolução do abandono e do absentismo*



Fonte: Elaboração própria

Os resultados esperados no plano plurianual de melhoria para a ação 8. Programa de competências pessoais e sociais são respectivamente: diminuir em 1% por ano as situações de abandono escolar e diminuir em 20% as situações de assiduidade irregular nas situações sinalizadas. Contudo, o número de alunos com elevado absentismo aumentou, bem como o número de alunas de etnia cigana que abandonam os estudos por casamento, apesar de serem menores e se encontrarem na idade da escolaridade obrigatória.

O diretor referiu que tinha expectativas que a situação do absentismo e do abandono precoce diminuísse com a oferta dos Percursos Curriculares Alternativos:

O absentismo é um problema que temos vindo a resolver com a colaboração de todos, sobretudo os professores do 1º ciclo e diretores de turma. Tivemos expectativas com os Percursos dos Currículos Alternativos, esperávamos que a situação melhorasse, mas ainda não, ainda não conseguimos (E2)

No *plano plurianual de melhoria* surgem dois eixos de intervenção prioritários no combate do abandono escolar: 1) Persistência do número significativo de alunos com tendência para a falta de assiduidade às aulas; e 2) Persistência de situações de abandono escolar das meninas de etnia cigana entre os 12 e os 14 anos. Também foram traçadas sete ações para prevenção do absentismo e o abandono 6. *Programa de recuperação para alunos em risco de retenção*; 7. *Reflexão sobre os resultados e reconhecimento do mérito*; 8. *Programa de competências pessoais e sociais*; 9. *Gabinete do aluno*; 10. *Orquestra*; 11. *Percursos curriculares diferenciados* e 15. *Pais na escola*

Nas metas do projeto educativo para *Prevenir a Indisciplina/Absentismo/Abandono escolar* pode ler-se: *Reduzir em 100%, o número de situações de abandono e 30% das situações sinalizadas* e ainda *Diminuir em 20% as faltas de atraso* PE (2013-2017, p. 19). No entanto, pelos valores apresentados da taxa abandono e da taxa de absentismo no *Gráfico 5.7* verificamos que estes dois indicadores não atingiram os resultados previstos, tendo até registado um acréscimo no último ano letivo.

O cumprimento de regras e disciplina não é tarefa fácil, sobretudo no caso dos alunos de etnia cigana. Alguns alunos deste grupo mudam de escola várias vezes no mesmo ano letivo por motivos profissionais dos familiares, o que se reflete no absentismo e nas regras de saber estar na sala de aula. No ano letivo 2014/2015 registaram-se 82 ocorrências, tendo sido aplicadas 70 medidas corretivas e 12 medidas disciplinares sancionatórias. Como solução apontada pelo diretor surge a necessidade de estreita colaboração por parte dos

docentes, através da definição de regras pelo conselho de turma, do papel dos delegados de turma e o cumprimento do regulamento interno

É muito importante a colaboração dos delegados de turma e subdelegados para as regras de sala de aula. Em relação aos professores é fundamental que tenham presentes: as regras do regulamento interno e que as façam cumprir..., e isto também se estende ao pessoal auxiliar, a escola não é só sala de aula...(E2)

Qualquer ocorrência é comunicada ao diretor que verifica qual a gravidade da situação e se o aluno já tem outras ocorrências “há um histórico da indisciplina aqui no órgão de gestão” (E2), para seguir mais facilmente o(s) comportamento(s) anteriores e a tomada de decisão da medida a aplicar. Além de a ocorrência ser dada a conhecer aos encarregados de educação, por vezes há necessidade da intervenção da psicóloga ou de outros técnicos e só depois é que o diretor toma uma decisão relativa à aplicação das medidas disciplinares.

V. 7.1.2 – Os resultados escolares na avaliação interna

No ano letivo 2010/11, para o qual há referentes nacionais calculados, os valores dos indicadores do *Agrupamento de Escolas das Flores* ficaram genericamente muito aquém dos valores medianos nacionais.

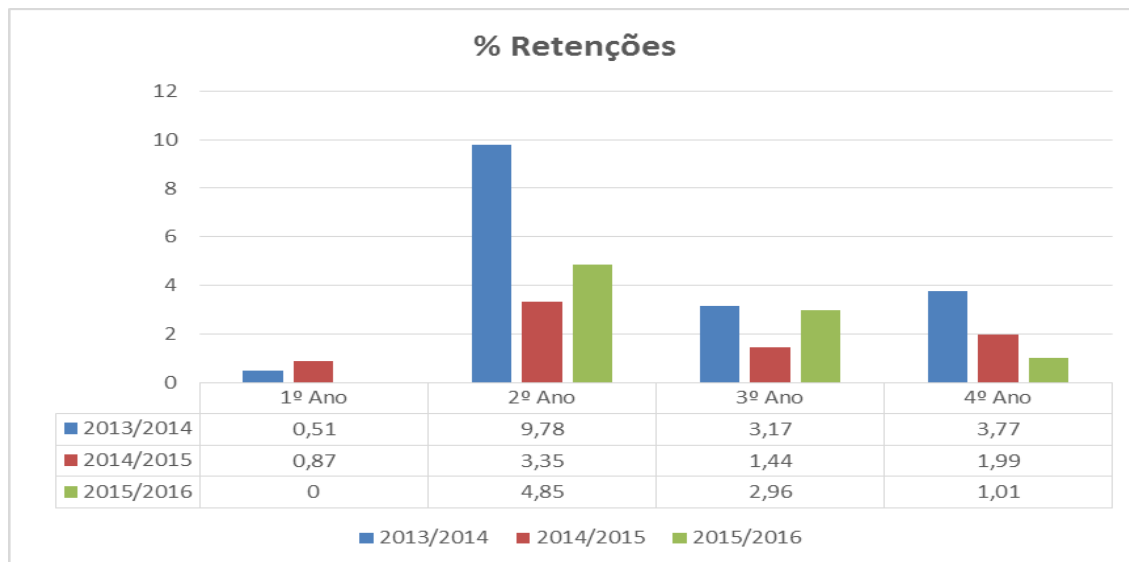
No triénio de 2013 a 2016, o número de retenções no 1º ciclo tem oscilado, tendo aumentado no 2º e 3º ano. O 2º ano foi o que sempre registou valores mais elevados. Em 2013/14, a taxa de retenção nesse ano de escolaridade foi de 9,78%, valor superior ao da taxa de retenção a nível nacional. A taxa de retenção do 4º ano de escolaridade tem diminuído significativamente, passando de 3,77% para 1,01% nos últimos três anos letivos.

No 1º ciclo, na evolução do número de alunos sem a menção qualitativa de insuficiente no triénio em análise verifica-se que no 1º e 4º ano, este indicador regista uma diminuição, enquanto que nos intermédios, 2º e 3º ano tem vindo a aumentar. Contudo, a análise à evolução das classificações a nível disciplinar revelou que as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio registaram maior número de alunos com a menção qualitativa de insuficiente.

Do ano letivo de 2011/12 até 2014/15, na comparação dos resultados dos alunos do 6º ano de escolaridade do *Agrupamento de Escolas das Flores* com os resultados dos alunos de agrupamento de escolas em contexto semelhante, constata-se que os resultados médios

deste agrupamento ficaram entre os 25% mais baixos do país nas disciplinas de Matemática e Português do 2º ciclo e 3º ciclo.

Gráfico 5.8 - Evolução da taxa de retenções no 1º ciclo

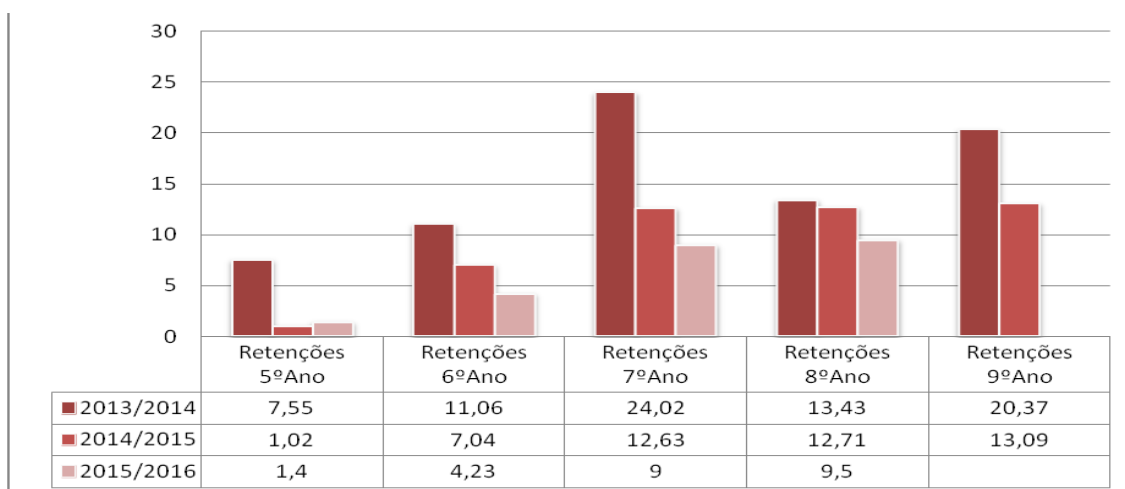


Fonte: Secção de Avaliação do Conselho Pedagógico

De 2011/12 a 2014/15, a taxa de retenção ou desistência do 2º ciclo registou comportamentos diferentes: no biénio 2012/13 e 2013/14 registou uma subida, seguida de uma diminuição acentuada no 5º e 6º ano em 2014/15, como se pode observar no *Gráfico 5.9*.

No ano letivo 2014/15, o indicador da progressão dos resultados dos alunos da escola nas provas nacionais do 4º e 6º ano, quando comparados com as outras escolas do país registou estabilidade na disciplina de Português, mas foi superior na disciplina de Matemática. Também neste ano letivo, a percentagem de alunos que obteve positiva nas provas nacionais do 6º ano, após um percurso sem retenções no 5º ano foi igual à do país.

Gráfico 5.9 - Evolução da taxa de retenções no 2º e 3º ciclos

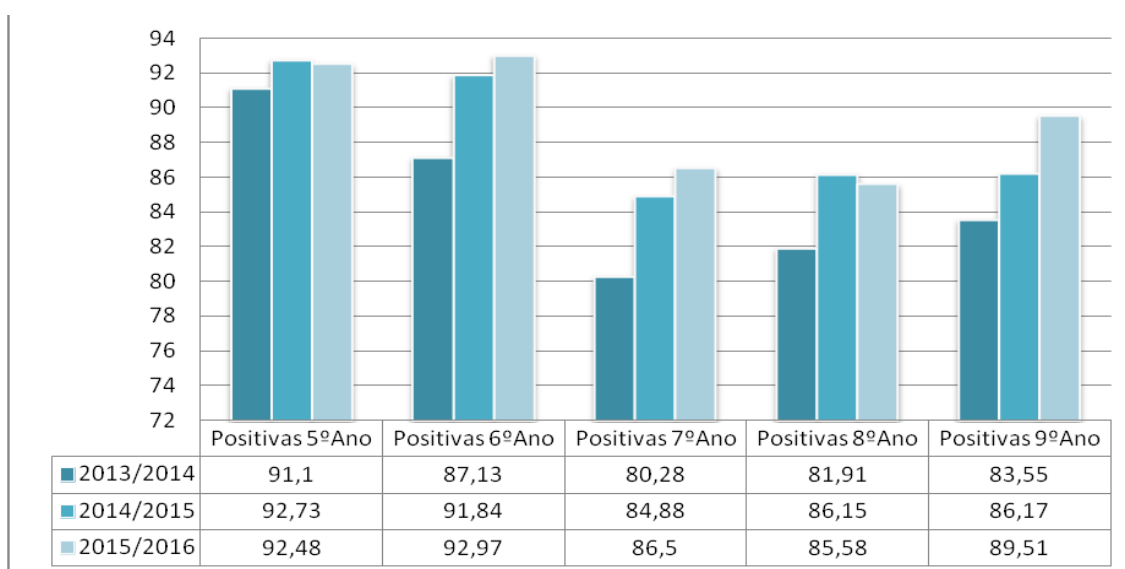


Fonte: Secção de Avaliação do Conselho Pedagógico

Desde 2013/14 que a taxa de retenção do 3º ciclo tem vindo a diminuir. Os anos de escolaridade que registaram uma descida mais acentuada no 6º, 7º e 8º ano de escolaridade, sobretudo no último biénio. A percentagem de alunos que obteve positiva nas provas nacionais do 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos de escolaridade foi igual à do país, em 2014/15 e 2015/16, respetivamente 27% e 22%.

Na análise dos resultados escolares no final do 3º período, dos últimos três anos letivos regista-se o número crescente de classificações iguais ou superiores a nível 3 nas disciplinas do plano curricular dos diferentes anos de escolaridade (*Gráfico 5.10*)

Gráfico 5.10 - Variações das classificações iguais ou superiores a nível 3 no 2º e 3º ciclo



Fonte: Secção de Avaliação do Conselho Pedagógico

Pela análise do *Gráfico 5.10* verifica-se que no 2º ciclo, a evolução de percentagem de classificações iguais ou superiores a nível 3 foi mais significativa no 6º ano de escolaridade. No 3º ciclo, a evolução deste indicador foi ligeiramente superior, nomeadamente no 7º e 9º ano de escolaridade. No entanto, foi no 6º ano de escolaridade que se registou a maior evolução progressiva do número de alunos sem classificações iguais ou inferiores a 3. Nos três anos de escolaridade do 3º ciclo, a evolução deste indicador registou oscilações, sobretudo no 7º ano de escolaridade, enquanto no 8º e 9º anos, os valores percentuais diminuíram neste último ano letivo.

Quadro 5.16 - Evolução do número de alunos com classificações positivas a todas as disciplinas no 1º ciclo

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
2013/14	157	164	217	187
2014/15	178	151	157	217
2015/16	175	174	163	163

Fonte: Elaboração própria

Os *Quadros 5.16* e *5.17* corroboram a análise realizada ao *Gráfico 5.10*, onde constatamos que tem havido progressão na melhoria dos resultados escolares, não apenas no aumento das classificações iguais ou superiores a nível 3, como também o número de alunos que tem essas classificações a todas as disciplinas tem vindo a aumentar, exceto no 4º ano.

Quadro 5.17 - Evolução do número de alunos com classificações positivas a todas as disciplinas no 2º e 3º ciclo

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2013/14	125	105	78	61	55
2014/15	130	110	66	63	59
2015/16	136	116	77	54	54

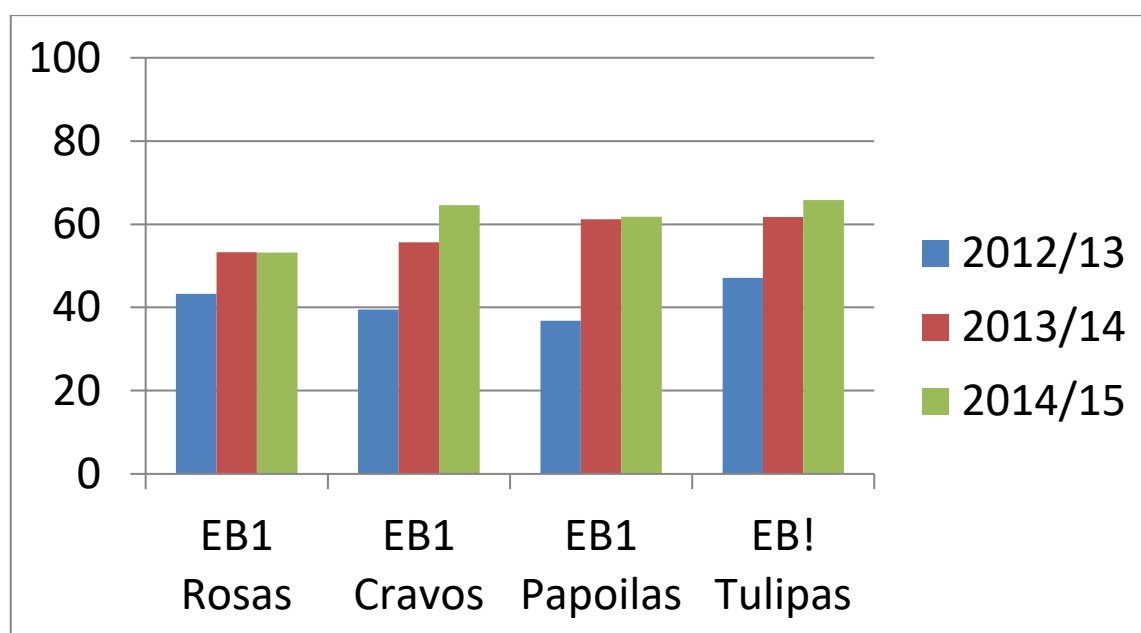
Fonte: Elaboração própria

No 3º ciclo, o 8º e 9º ano de escolaridade registam um decréscimo de alunos com classificações positivas a todas as disciplinas, sobretudo no 8º ano, o que está em consonância com o observado no Gráfico 5.10. De um modo geral, este indicador sofreu aumento, o que podemos afirmar que os resultados esperados do aumento de 10% delineados na ação 7 - *Reflexão sobre os resultados e reconhecimento do mérito* do plano plurianual de melhoria foram atingidos.

IV.7.1.3. Os resultados escolares na avaliação externa

Na análise dos dados obtidos pelo site do *Infoescolas* verificamos que o número de provas realizadas e as diferenças dos resultados entre as escolas básicas do 1º ciclo do *Agrupamento de Escolas das Flores* são muito significativas. A análise dos resultados por ano letivo evidencia que a posição de cada uma das escolas do 1º ciclo no ranking nacional é distinta.

Gráfico 5.11 - Variação das médias obtidas nas provas de aferição de Português no 4º ano de 2012/13 a 2014/2015

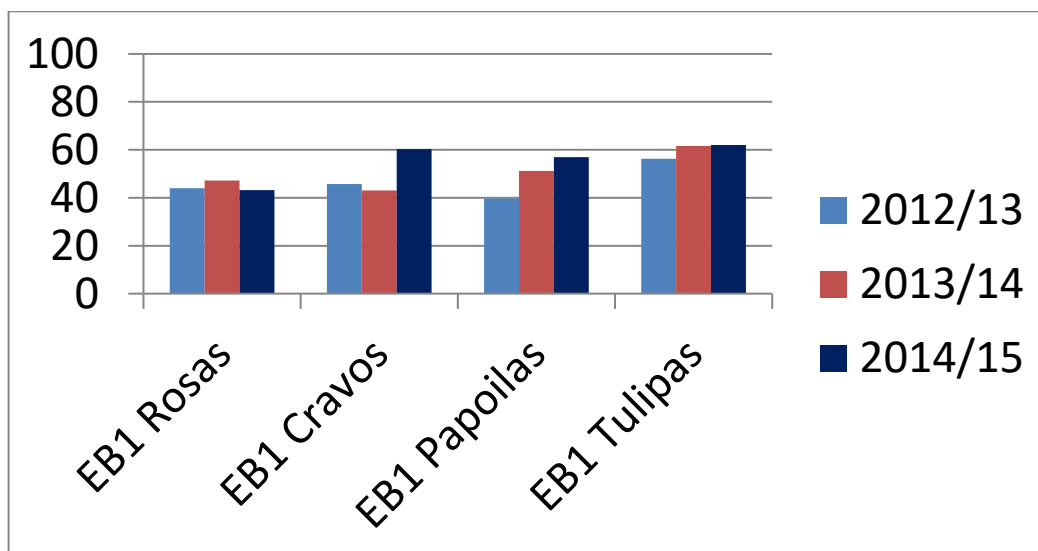


Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver no *Gráfico 5.11*, a média das provas de aferição na disciplina de Português realizadas pelos alunos do 4º ano evoluiu positivamente, ao longo do triénio

2012/15, sobretudo nas *Escolas Básicas das Tulipas e dos Cravos*, sendo que nesta o aumento foi mais significativo.

Gráfico 5.12 - Variação da média das provas de aferição de Matemática do 4º ano no triénio de 2012/2015



Fonte: Elaboração própria

Ao longo do mesmo triénio, a média das provas de aferição na disciplina de Matemática realizadas pelos alunos do 4º ano também tem registado melhoria, sobretudo nas *Escolas dos Cravos* e das *Papoilas*. A *Escola das Rosas* foi a única que registou um ligeiro decréscimo, como se pode observar no *Gráfico 5.12*.

Ao longo do triénio 2012-2015, como podemos observar no *Quadro 5.18* os resultados das escolas básicas do 1º ciclo do *Agrupamento de Escolas das Flores* subiram na maioria das escolas. A melhoria dos resultados, foi progressiva na *Escola Básica das Tulipas*. No ano letivo de 2014/15, as médias dos exames realizados no 4º ano foram superiores à média nacional dos exames de Português e Matemática. Também a *Escola Básica dos Jacintos* registou a média na disciplina de Português superior à média nacional, tendo a média da disciplina de Matemática sido inferior à média nacional, embora um valor bastante próximo.

Quadro 5.18 - Comparação entre a média nacional e a média do Agrupamento de Escolas das Flores ao longo do triénio de 2012-2015

	Disciplinas	2012/13	2013/14	2014/15
Média nacional	Português	49%	62,2%	65,6%
Média nacional	Matemática	57%	56,1%	59,6%
Escolas do Agrupamento de Escolas das Flores				
EB Rosas	Português	43,23%	53,33%	53,18%
	Matemática	43,98%	47,22%	43,24%
EB Cravos	Português	39,5%	55,65%	64,61%
	Matemática	45,66%	43,07%	60,31%
EB Papoilas	Português	36,83%	61,2%	61,8%
	Matemática	39,68%	51,2%	56,98%
EB Tulipas	Português	47,14%	61,74%	65,81%
	Matemática	56,21%	61,57%	62,05%
EB Narcisos	Português	41%	48,89%	65%
	Matemática	48,43%	53,22%	50%
EB Jacintos	Português	(1)	61,27%	67,25%
	Matemática	(1)	58,93%	57,38%
EB Margaridas	Matemática	36,25%	59,14%	59,5%
	Português	26,25%	53,29%	42%

(1) No ano letivo 2012/13 não se realizaram exames nacionais nesta escola

Fonte: Elaboração própria

De salientar que nos últimos anos letivos, a *Escola Básica dos Cravos* foi a registou maior subida nas médias, tendo em 2014/15 superado a média nacional do exame de Matemática. Por sua vez, a *Escola Básica das Rosas* e *Escola Básica das Margaridas* registaram descidas nas médias dos exames realizados nas duas disciplinas. A *Escola Básica dos Narcisos* juntamente com a *Escola Básica dos Jacintos* e da *Escola Básica das Tulipas* têm registado subidas das classificações na disciplina de Português.

Quadro 5.19 - Taxa de variação interanual da posição dos rankings nacionais por disciplina no triénio de 2012/2015.

Escolas do AEF	Disciplina	2012/13 – 2013/14	2013/14 - 2014/15
EB das Rosas	Português	- 438	- 201
	Matemática	+ 680	- 619
EB dos Cravos	Português	+ 429	+ 1088
	Matemática	+ 92	+ 1736
EB das Papoilas	Português	+ 1756	- 457
	Matemática	+ 1481	- 258
EB Tulipas	Português	- 102	+ 237
	Matemática	+ 981	- 347
EB Narcisos	Português	- 471	+1874
	Matemática	+ 969	- 879
EB Jacintos	Português	(1)	+ 667
	Matemática	(1)	- 766
EB Margaridas	Português	+ 1408	- 423
	Matemática	+ 2145	- 1467

Fonte: Elaboração própria

Na análise do *Quadro 5.19* relativo à variação interanual da posição das escolas básicas do 1º ciclo do Agrupamento de Escola das Flores verifica-se que a variação das médias dos exames realizados é significativa e nem sempre no mesmo sentido nas duas disciplinas. Enquanto na *Escola Básica dos Cravos* tem havido uma progressão muito significativa nas duas disciplinas nos últimos dois anos, na *Escola Básica das Rosas* e na *Escola Básica das Margaridas*, as médias obtidas nos resultados dos exames nacionais do 4º ano têm vindo a diminuir face à média nacional, contribuindo para a descida de posição nos rankings nacionais.

A coordenadora do 1º ciclo invocou uma possível justificação para essas diferenças:

A estabilidade do corpo docente é muito importante para os professores desenvolverem projetos de forma conjunta, ganharem empatia, sobretudo quando há alguém com grande energia e que consegue envolver toda a gente a trabalhar para fazer o melhor que sabemos. Os professores dessa escola são efetivos, e não querem que a sua escola seja a pior, todas as subidas são pequenos degraus de vitória, graças ao trabalho conjunto que têm desenvolvido, sobretudo um trabalho de consolidação de língua portuguesa é que nesta escola há muitos meninos que falam crioulo, e isso é um problema para os resultados na Língua Portuguesa e na Matemática (E 3)

A *Escola Básica dos Cravos* construiu ao longo do tempo uma imagem de escola com qualidade pedagógica que internamente se traduziu num ambiente de auto-avaliação da diferença. Num edifício escolar dotado de instalações desadequadas e obsoletas existe uma organização escolar viva que aposta na cultura de colaboração e na construção de sucesso dos seus alunos. O ambiente vivido contribui para que esta escola seja de acordo com o diretor: “*um sítio mais simpático e confortável que a casa*”(E2) Nesta aposta está subjacente a liderança desempenhada pela coordenadora de estabelecimento de ensino, nomeadamente o seu papel na dinâmica das relações humanas entre os professores e entre estes e os alunos e respetivas famílias. Também tem sido uma das escolas do 1º ciclo, onde se desenvolve a articulação curricular entre a pré-escola e o 1º ciclo para melhorar a aprendizagem e a integração dos alunos. No entanto, por haver sobrelotação, não há espaço para haver Jardim de Infância. As educadoras deslocam-se à escola para desenvolver com os alunos de 1º ano, um programa curricular de pré-escolar e 1º ciclo.

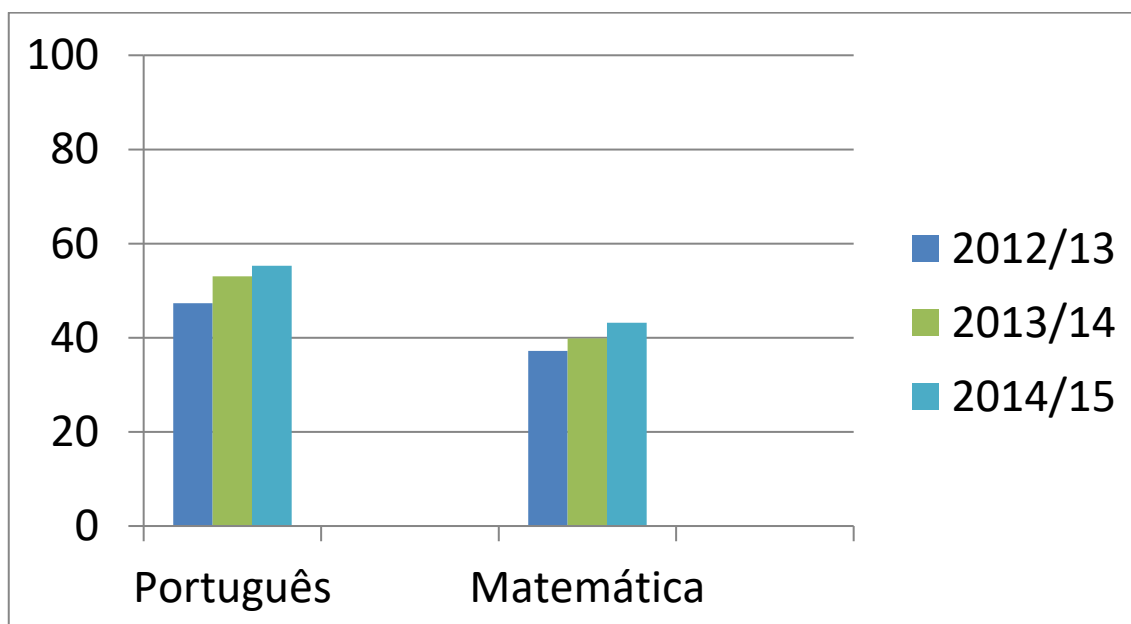
No conselho pedagógico os resultados académicos do 1º ciclo são analisados por nível de escolaridade e nunca por estabelecimento de ensino. O diretor justifica esta prática

“*Fazemo-lo para não haver rótulos. As escolas estão inseridas em bairros diferentes, as pessoas que lá vivem são diferentes e, portanto, há tendência para se pôr rótulos. Eu sei*

quais foram os resultados obtidos por cada uma das escolas, e falo diretamente com os professores das escolas sobre o que foi atingido, mas no CP há uma análise por ciclos.”(E2)

Os resultados evidenciam as diferenças do trabalho colaborativo nas escolas do 1º ciclo: na *Escola Básica dos Cravos*, a colaboração mais forte entre os docentes, liderada pela coordenadora de estabelecimento tem contribuído para a melhoria da aprendizagem. Por sua vez, a *Escola Básica das Rosas* tem apresentado resultados mais baixos. Ambas têm a maior dimensão das escolas básicas do 1º ciclo do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Dada a forte taxa de ocupação, não há espaço nestas escolas para o Jardim de Infância como noutras escolas do agrupamento. A *Escola Básica das Rosas* tem turmas de Percursos Curriculares Alternativos e é frequentada maioritariamente por crianças ciganas.

Gráfico 5.13 - Variação das médias das provas realizadas nas disciplinas de Português e Matemática do 6º ano no triénio de 2012/2015



Fonte: Elaboração Própria

No triénio de 2012 a 2015, a média das provas realizadas nas disciplinas de Português e Matemática realizadas pelos alunos do 6º ano registou uma progressão nas duas disciplinas. Embora nos últimos dois anos, na disciplina de Português, a média tenha sido superior a 50%, essa situação não se verificou na disciplina de Matemática. Nesta disciplina, a maioria dos alunos obteve classificação de nível 2 nas provas de aferição realizadas, uma vez que a média obtida pelos alunos no ano tem variado entre 37,21% e 43,16%.

No 6º ano, as médias obtidas nos exames realizados ao longo do triénio registaram progressão na disciplina de Português e Matemática. No entanto, situam-se abaixo dos valores das médias nacionais, sobretudo na disciplina de Matemática.

quando vemos outras escolas a conseguir melhores resultados, nós também queremos, não é assim?! Se há projetos como a Turma Mais que contribuem para melhorar a aprendizagem temos de experimentar com os nossos alunos e quando há vontade para fazer em grupo, melhor! Não fomos para a frente com a Turma Mais, mas agarramos a coadjuvância e isso tem dado alguns frutos (E 8)

Quadro 5.20 - Comparação entre a média dos exames de Português e Matemática realizados pelos alunos do 6º ano do *Agrupamento de Escolas das Flores* e a média nacional no triénio 2012/15

Disciplina	Ano letivo	Média nacional	Média do AEF
Português	2012/13	59,5%	47,36%
	2013/14	57,9%	53,03%
	2014/15	59,5%	55,32%
Matemática	2012/13	59,6%	37,21%
	2013/14	47,3%	39,88%
	2014/15	51%	43,16%

Fonte: Elaboração própria

Durante o triénio de 2012 a 2015, a disciplina de Matemática registou médias inferiores à média nacional e valores sempre abaixo dos 50%. No entanto, tem-se registado uma ligeira progressão, a que o coordenador de departamento associa às coadjuvâncias na sala de aula nas turmas do 6º ano.

Quadro 5.21 - Taxa de variação interanual da posição dos rankings dos exames realizados no 6º ano por disciplina

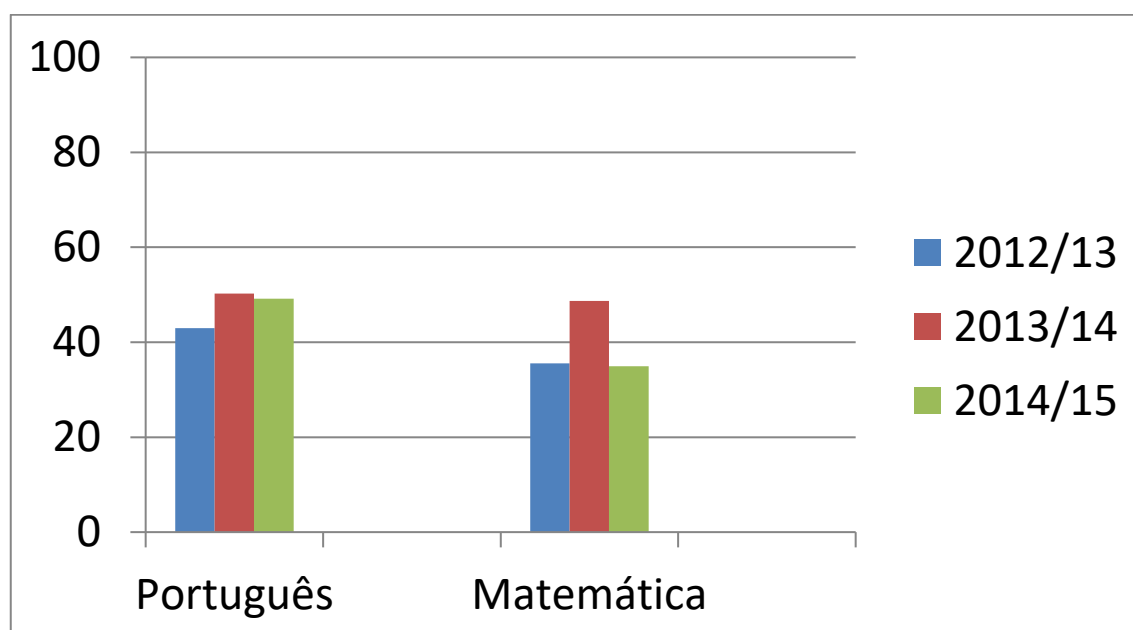
Disciplinas	2012/13 – 2013/14	2013/14 – 2014/15
Português	- 128	+ 111
Matemática	+ 87	+ 54

Fonte: Elaboração própria

No 6º ano, a subida das médias dos exames realizados na disciplina Português e de Matemática permitiu uma subida nos rankings nacionais no ano de 2014/15.

No triénio 2012/15, a média das provas realizadas nas disciplinas de Português e Matemática pelos alunos do 9º ano oscilou positivamente de 2012/13 para 2013/2014 (*Gráfico 5.14*). Em contrapartida, de 2013/14 para 2014/15, a disciplina de Matemática foi a que registou uma diminuição mais acentuada, tendo a média correspondido ao valor de 34,93%.

Gráfico 5.14 - Variação das médias dos exames nacionais realizados nas disciplinas de Português e Matemática do 9º ano no triénio de 2012/2015



Fonte: Elaboração própria

No *Quadro 5.20* podemos comparar as oscilações da média dos exames realizados nas duas disciplinas e a discrepância relativamente à média nacional das duas provas de exame realizadas. Ao longo do triénio, 2012-15, apenas em 2013/14 se registou uma subida das médias dos exames realizados nas duas disciplinas pelos alunos do 9º ano. Também foi nesse ano letivo que se registou maior aproximação às médias nacionais dos dois exames., como podemos ver no *Quadro 5.22*.

Quadro 5.22 - Comparação entre a média dos exames de Português e Matemática realizados pelos alunos do 9º ano do Agrupamento de Escolas das Flores e a média nacional no triénio 2012/15

Disciplina	Ano letivo	Média nacional	Média do AEF
Português	2012/13	48%	42,97%
	2013/14	55%	50,26%
	2014/15	58%	49,18%
Matemática	2012/13	43%	35,57%
	2013/14	51%	48,70%
	2014/15	48%	34,93%

Fonte: Elaboração própria

No ano letivo 2014/15, a diferença entre a média dos exames de Matemática do *Agrupamento de Escolas das Flores* e a média nacional acentuou-se mais significativamente. O coordenador do departamento de Ciências Naturais e Exatas aponta uma justificação para esses resultados:

Os resultados da Matemática são sempre maus, mas às vezes são um bocadito melhores... é como as colheitas! Bem, falando de coisas sérias, nesse ano, os nossos resultados até aumentaram a nível nacional e no meio de tanta desgraça, até fomos melhores do que outras escolas. Ficámos contentes?! Não! Mas também ficamos com argumentos: trabalhamos, mas não fazemos milagres !! E sinal de que trabalhamos é que tivemos resultados superiores a outros. (E8)

Os dados do *Quadro 5.21* corrobora o argumento do coordenador de Ciências Naturais e Exatas

Quadro 5.23 - Taxa de variação interanual da posição dos rankings dos exames realizados pelos alunos do 9º ano

Disciplinas	2012/13 – 2013/14	2013/14 – 2014/15
Português	- 23	- 73
Matemática	+ 254	+ 290

Fonte: Elaboração própria

No ano letivo 2014/15, a média dos exames realizados pelos alunos do *Agrupamento de Escolas das Flores* não acompanhou a subida da média nacional relativamente ao ano letivo anterior, pelo que a posição no ranking dos exames realizados na disciplina de Português teve uma descida de posição. No *Quadro 5.23* podemos ver que na disciplina de Matemática, embora a média dos exames realizados pelos alunos do *Agrupamento de Escolas das Flores* tenha registado uma descida, tal como a média nacional relativamente ao ano letivo anterior, pelo que a posição desta disciplina no ranking nacional subiu 290 posições.

A grande variação dos resultados escolares na avaliação externa das disciplinas de Português e de Matemática no 6º e 9º ano e o facto dos valores serem inferiores às médias nacionais tem contribuído para que o *Agrupamento de Escolas das Flores* não tenha sido contemplado com horas de crédito, por forma a abranger mais professores com horas em comum para o trabalho colaborativo.

Capítulo VI.

Discussão dos resultados

Embora possam ser discutidas as formas e os métodos de avaliação dos estabelecimentos de ensino em função do rendimento dos seus estudantes, a verdade é que os mesmos estão a afetar seriamente a gestão das escolas (Elmore, 2008, in Bolívar 2012, p. 65)

A investigação realizada teve como objeto de estudo as lógicas de ação do diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores* para melhorar a aprendizagem, integrado num território educativo de intervenção prioritária. Após a análise e interpretação dos dados recolhidos iniciaremos a discussão dos resultados, retomando as questões da investigação.

No contexto atual do modelo de administração e gestão escolar, que lógicas de ação emergem nas práticas de liderança do diretor para promover a melhoria da aprendizagem na escola?

Para cada questão teremos por base os dados empíricos recolhidos nesta investigação e a revisão de literatura realizada no quadro teórico concetual.

- *Como se processou a elaboração do projeto de intervenção?*

Para a elaboração do projeto de intervenção, o candidato a diretor consultou o projeto educativo de escola, enquanto eixo norteador, por estar ciente da necessidade de o discurso orientador da sua ação estar em consonância com esse documento. Além do candidato ter uma vasta experiência de cargos de direção e gestão no *Agrupamento de Escolas das Flores*, este facto é indicador de que valoriza bastante o documento institucional de topo da organização escolar, o que contribuiu para procurar soluções mais adequadas e definir os objetivos de acordo com o contexto organizacional. De acordo com Hallinger (2011) e Bolívar, (2003, 2012), um líder tem de possuir uma visão estratégica, estabelecer objetivos claros e procurar as soluções mais adequadas que respondam às necessidades da população. Sarmiento (2000) e Silva (2010) sublinham a importância do líder considerar a escola no seu contexto para que possa criar condições para o desenvolvimento das competências e ir ao encontro das necessidades das crianças e jovens as necessidades da comunidade educativa e criar condições para a melhoria da aprendizagem.

As representações do diretor relativamente à articulação entre o projeto de intervenção e o projeto educativo não são coincidentes com as identificadas no estudo de Costa, Marinho Castanheira e Gonçalves (2014). No estudo realizado que envolveu 93 diretores, estes investigadores concluíram que há uma débil articulação entre o projeto de intervenção e o projeto educativo e a não existência de uma linha de ação esclarecedora e envolvente dos diversos atores educativos, pelo que o projeto de intervenção constitui mais um processo de formalismo técnico-burocrático. No nosso estudo, a triangulação do conteúdo no discurso do diretor, com a análise de conteúdo do projeto de intervenção e o projeto educativo e carta de missão permitiu verificar uma forte articulação entre todos os documentos e o discurso do diretor. A apresentação de objetivos, metas e estratégias está

claramente delineada o que proporciona uma visão estratégica clara da ação organizacional a desenvolver no quadriênio do mandato.

- Que linhas de ação foram definidas no projeto de intervenção do diretor?

Na análise do projeto de intervenção emerge um conjunto de elementos que permitiu elaborar o diagnóstico da situação e articular as dinâmicas de ação escolar com o contexto socioeconómico onde o *Agrupamento de Escolas das Flores* está inserido. No diagnóstico, a partir de uma análise SWOT foram identificados os pontos fortes e os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças do meio de intervenção, permitindo definir as ações a desenvolver e a participação dos diferentes elementos que integram a comunidade educativa. Na definição das linhas de ação, o diretor deu ênfase à abertura ao debate com a restante equipa da direção e à comunidade educativa, de modo a que possam ser concretizados planos de ação a aprovar em conselho pedagógico e a apresentar em conselho geral. Foram ainda realçadas as referências a parceiros educativos que têm um papel significativo nas políticas educativas locais, como a junta de freguesia, a câmara municipal e o centro de saúde. As referências à participação dos diversos atores sociais na escola são indicativas da vontade de proporcionar uma gestão democrática, que permita desencadear a participação social na tomada de decisão na escola (Santos Guerra, 2002; Silva, 2010). A articulação com o setor empresarial estabeleceu-se para o patrocínio do projeto Orquestra Geração e na cooperação em estágios pedagógicos dos alunos que frequentam cursos de educação formação e profissionais. Na definição das linhas da ação estratégica para definir a missão e para superar os problemas identificados, o diretor deu grande ênfase aos resultados; à prestação do serviço público e à liderança e gestão. O diretor privilegia a dimensão pedagógica, a aprendizagem dos alunos, a avaliação das aprendizagens, a articulação escola família, as parcerias e a autoavaliação. No projeto de intervenção e durante a entrevista foi realçado pelo diretor a importância da eficácia da aprendizagem para melhores resultados na avaliação externa: *“Só com aprendizagens mais eficazes os alunos apresentam melhores prestações nos instrumentos de avaliação externa a que estão sujeitos”* (E2). Nas grandes linhas de ação, os valores do diretor exprimem-se por princípios éticos e morais fundados no pluralismo, no respeito mútuo e na aceitação da diferença quando reforça a necessidade de socialização e de integração em *“Estabelecer formas de garantir a frequência de todas as aulas e apoios ao maior número de alunos*

possível; Sinalizar e encaminhar, logo que possível, todos os alunos para percursos diferenciados de modo a que a retenção seja absolutamente excepcional (Projeto de intervenção, 2013- 2017, p. 10). Desta forma, os valores do diretor orientam o processo de tomada de decisão, de forma implícita ou explícita, indo ao encontro dos pressupostos do modelo de liderança para a aprendizagem de Hallinger (2011), tendo subjacente a lógica dos direitos das crianças (Sarmiento, 2000).

- Que compromissos foram estabelecidos na carta de missão do diretor?

Na carta de missão, o diretor estabelece sete compromissos que estão em sintonia com as competências que estão subjacentes ao desempenho do cargo de acordo com o quadro normativo em vigor. Na carta de missão, a constituição de uma equipa de autoavaliação surge como um dos compromissos do diretor para criar e consolidar mecanismos de autorregulação efetiva das práticas e ações do *Agrupamento de Escolas das Flores*. A equipa formada pelo diretor foi apenas constituída por professores, não tendo sido alargada aos pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, o que reflete o predomínio da lógica profissional. Para o diretor é importante desencadear o processo de avaliação interna para uma avaliação formativa e para fornecer feedback para a melhoria. Segundo Bolívar (2012) “*um estabelecimento de ensino que não conta com nenhum mecanismo interno para a sua autorregulação, terá dificuldades para tirar partido, num diálogo construtivo, de qualquer relatório de avaliação externa*” (p. 282). A autoavaliação da escola deve constituir um “*processo recursivo de autorreflexão, autocrítica, autocorreção e autorrenovação*” (Darling-Hammond, 1994 cit. Bolívar, 2012, p. 282), assumindo-se como condição prioritária para que a avaliação externa contribua para a melhoria interna. As escolas devem desenvolver mecanismos de avaliação interna, não para substituir a externa, mas para a tornar mais eficaz. Segundo Hopkins (2007 in Bolívar, 2012) considera que as avaliações externas devem ser conjugadas com processos internos de autoavaliação, ao que designa “*prestação de contas inteligente*”. Cada escola deve assegurar os processos contínuos e eficazes de autoavaliação e combinar de forma coerente e equilibrada com a pressão externa com dados procedentes das avaliações.

Para a melhoria dos resultados escolares, o diretor compromete-se em dar continuidade à diminuição do abandono escolar e propõe suprimir a retenção nos anos intermédios de ciclo (Carta de Missão, s/página), correspondendo a uma tentação de “fabricar” resultados

(Barzanò, 2009, p. 301), uma vez que essa situação lhe possibilitaria diminuir as taxas de retenção por ciclo, por serem nos níveis de escolaridade terminais que se realizam provas de aferição no 1º e 2º ciclo e exames nacionais no 9º ano. O diretor propõe elaborar planos de formação para pessoal docente e pessoal não docente, por a formação não poder ser entendida como uma obrigação meramente pessoal, mas uma rotina permanente nas organizações escolares, articulada com o plano de formação que vá ao encontro dos interesses da escola na perspetiva da melhoria das metodologias de ensino e da eficácia dos serviços. Por último, o diretor pretende promover o envolvimento dos alunos e encarregados de educação, por ter sido apontado nos relatórios de avaliação externa, as fracas expectativas em relação à escola pela população local, constituindo uma ameaça. A organização de lanches e o almoço turma entre professores, alunos e encarregados de educação, bem como a organização de eventos desportivos e de concertos constituirão, na perspetiva do diretor ações no sentido de estabelecer com as famílias uma imagem que contribua positivamente para potenciar as condições de aprendizagem e integração dos alunos na escola. O papel do *Agrupamento de Escolas das Flores* no desenvolvimento local foi salientado pelo diretor não apenas de cultura de abertura à comunidade, mas também do papel em assegurar a escolaridade à população, mesmo aos que a frequentam em idade ativa numa lógica de serviço público.

- Que perceção têm os professores sobre a liderança do diretor?

Os professores reconhecem o esforço e o tempo dedicado pelo diretor em implementar o plano plurianual de melhoria no *Agrupamento de Escolas das Flores*, pelo que a grande maioria considera-o dedicado. A aplicação do questionário aos professores obteve uma média de respostas que se situa nos 4,02 na escala de frequência utilizada. Este valor indicia que o diretor desenvolve *Quase Sempre* ações condizentes com um modelo de liderança instrucional. A dimensão do questionário relativa à “Definição de uma missão”, foi a que obteve um valor mais elevado na escala de frequência (4,45). Os resultados da aplicação do inquérito na função *Estrutura e comunica os objetivos da escola* vai ao encontro do discurso do diretor e do conteúdo das ações delineadas no projeto educativo, projeto de intervenção, na carta de missão e no plano plurianual de melhoria. Para melhorar os resultados, o discurso do diretor demonstra uma grande preocupação com o envolvimento dos professores nos objetivos da escola e com a comunicação clara dos

mesmos. Além de dar a conhecer os objetivos na reunião geral do agrupamento no início do ano letivo, reforça o discurso no conselho pedagógico sobretudo diretamente com os coordenadores de cada um dos planos de ação do plano plurianual de melhoria e com os coordenadores de departamento curricular. Esta dimensão obteve uma pontuação global de 4,45, o que significa que o diretor adota *Quase Sempre* comportamentos que contribuem para a definição clara de uma missão. Na *Gestão Instrucional*, a dimensão da função *Supervisiona e avalia a instrução* obteve uma pontuação inferior aos 3 pontos, sendo a dimensão que obteve a menor pontuação, convergindo com os estudos realizados por Rodrigues (2011), Cabral (2014). Retomando, a expressão do coordenador do departamento de Ciências Exatas “acredita-se que todos são competentes”, foi possível identificar um modo de funcionamento característico da racionalidade neoinstitucional, que assenta na lógica de confiança. No discurso do diretor é perceptível que conhece as dificuldades de implementar mecanismos de supervisão direta da instrução. Tal como nestes estudos, o estudo de Sanches e Dias (2014) também destaca que na procura de melhorar os resultados escolares a sala de aula surge como o lugar pedagógico para onde convergem os processos de regulação interna, com a definição de ação no plano plurianual de melhoria que conduzem a implementação da intervisão; articulação curricular vertical e horizontal. A sala de aula continua a ser vista como um “santuário dos professores” (Sanches, 2009), ainda que o diretor reconheça a importância de uma intervenção direcionada para as práticas pedagógicas em sala de aula. A entrada na sala de aula só pode ser facilitada se se instituir na escola um clima de confiança que permita olhar para as dinâmicas de observação de aulas e supervisão interpares numa lógica de desenvolvimento profissional e organizacional, onde todos aprendem. A revisão da literatura aponta o quanto é fundamental o envolvimento e implicação dos professores em processos de desenvolvimento profissional (Bolívar 2012). Na dimensão *Promove o desenvolvimento profissional*, a pontuação obtida foi de 4,5 pontos, o que parece indicar que o diretor cria oportunidades de desenvolvimento profissional com a realização de ações de formação. As ações de formação têm sido promovidas quer pelo centro de formação concelhio, quer no âmbito das ações de capacitação do plano plurianual de melhoria. Estas por se integrarem nas necessidades de intervenção prioritária.

- Qual a autoperceção do diretor sobre o seu papel na melhoria da aprendizagem?

Durante a entrevista o diretor considerou-se um líder pedagógico. Cruzando os dados provenientes dos questionários aos professores com os dados obtidos nas entrevistas aos coordenadores de departamento parece-nos ser possível afirmar que o diretor desenvolve comportamentos típicos da liderança instrucional (Hallinger, 2011). Segundo Sarmento, (2000) por a liderança nas escolas ser exercida, normalmente por professores, isso atribui-lhe, além da dimensão educativa, uma forte dependência de valores simultaneamente profissionais e organizacionais, o que confere aos líderes que exercem a liderança na escola um modelo de dualidade de papel: são líderes profissionais e líderes organizacionais. Sergiovanni (2004) corrobora este conceito, ao considerar que a liderança educativa é ela própria educativa, dado que assenta primordialmente no ensino e na aprendizagem. O Relatório TALIS – OCDE (2009) referido por Bolívar (2012) demonstrou que não existe incompatibilidade entre o modelo administrativo e um modelo pedagógico, ou seja, os diretores que exercem uma liderança pedagógica, são também os que exercem uma melhor liderança administrativa (2012, p.53). Tendo-se baseado em Hopkins (2003), Bolívar (2012), refere ainda que uma liderança pedagógica efetiva deve contemplar três frentes de atuação: definir valores e propósitos da educação no estabelecimento de ensino, estabelecendo uma visão ou uma meta em torno de um projeto; gerir os processos de ensino e aprendizagem e identificar a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem. Perante os resultados da questão anterior, parece-nos que o diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores* se enquadra na definição de líder pedagógico.

- Como tem sido concretizada a ação estratégica do plano de intervenção na melhoria da escola?

As áreas de intervenção prioritárias identificadas no plano plurianual de melhoria tiveram subjacente os relatórios de avaliação externa (2007 e 2012) e a análise SWOT do projeto educativo. As fragilidades encontradas foram definidas em quatro eixos de intervenção, tendo sido definidas catorze ações no plano plurianual de melhoria do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Algumas dessas ações enquadram-se nas medidas para melhorar a aprendizagem, de acordo com o quadro normativo e materializam-se na componente letiva dos docentes, com acréscimo de horas à carga curricular semanal da disciplina de Português e de Matemática e à componente não letiva nos horários dos docentes, para

apoio educativo, coadjuvação e/ou desempenho de cargos ou de tarefas, considerando os três tempos de estabelecimento de ensino e as horas de redução dos docentes, de acordo com o estatuto da carreira docente.

O plano de capacitação para o pessoal docente tem vindo a ser desenvolvido em parceria com o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, num conjunto de ações de curta duração por forma a envolver os coordenadores de departamento, e os coordenadores pedagógicos, dada a inerência do cargo, para replicar no contexto escolar. As ações de formação têm decorrido em momentos de pausa letiva ou em horário pós-laboral o que tem contribuído para o cansaço dos professores, para insatisfação e desmotivação. Segundo Bolívar (2012), na atualidade, as políticas educativas fortemente orientadas para incrementar os resultados, resultam no desgaste do envolvimento dos professores e no enfraquecimento do seu compromisso.

- Qual o papel das lideranças intermédias na implementação do plano plurianual de melhoria?

No plano plurianual de melhoria, para cada ação a implementar foram designados os responsáveis pela dinamização e os participantes. Os diferentes planos de ação de melhoria são dinamizados e coordenados pelas lideranças intermédias: coordenadores de departamento curricular e coordenadores pedagógicos. Nos questionários os professores do 1º ciclo identificaram os coordenadores de estabelecimento como um dos cargos que tem um papel importante na aprendizagem, nomeadamente nas escolas básicas que têm desenvolvido práticas de colaboração entre os docentes: *Escola Básica dos Cravos e Escola Básica das Papoilas*. O coordenador de estabelecimento de ensino tem um papel muito ativo na articulação curricular, na gestão dos espaços e nas relações escola-família, nomeadamente em territórios de intervenção prioritária. Os coordenadores de estabelecimento reúnem mensalmente com todos os professores que exercem atividades letivas, com os docentes que desenvolvem atividades de enriquecimento curricular e com os professores de apoio e técnicos que exercem funções na escola. Além da competência pedagógica e científica, o coordenador de estabelecimento do 1º ciclo possui competências administrativas e de gestão e competências relacionais. Dada a faixa etária dos alunos do 1º ciclo, a escola acompanha mais de perto os problemas pessoais e sociais, o que se reflete

na articulação escola-família, pelo que irá haver mais proximidade dos encarregados de educação com quem está no local.

Para o diretor, a continuidade pedagógica dos diretores de turma do 2º e 3º ciclo assume uma grande centralidade na criação das condições de sucesso, sobretudo ao nível do absentismo e do abandono escolar, pela ligação que estabelecem com os encarregados de educação. O estudo de Pina (2015) destacou a importância da continuidade pedagógica entre os elementos do conselho de turma como um dos fatores que contribuem de elo de ligação escola-família. O diretor de turma é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais e/ou de aprendizagem. Também foi referido pelo diretor a importância do papel dos professores do ensino especial na articulação das práticas pedagógicas entre os docentes do conselho de turma e na relação de proximidade dos encarregados de educação à escola.

Estes resultados enquadram-se no que Bolívar (2003) defende ser fundamental criar e fortalecer uma liderança múltipla dos professores que partilham conhecimentos, tomam decisões conjuntas no âmbito das questões administrativas e de gestão da escola; se responsabilizam conjuntamente por projetos; promovem e desenvolvem currículos alternativos, atuam de forma a melhorar as competências de todos os professores. Fullan (2003) reforça esta ideia ao referir a importância de se desenvolverem lideranças fortes, em que a partilha de ideias e a colaboração entre docentes seja parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado.

- Que estratégias têm sido desencadeadas pelo diretor para a melhoria da aprendizagem ?

Como forma de combater o abandono escolar precoce e a taxa de absentismo, o *Agrupamento de Escolas das Flores* diversificou a oferta curricular com o Ensino Integrado da Música; os Percursos Curriculares Alternativos; os Cursos de Educação Formação e os cursos profissionais no ensino secundário, afim de permitir aos alunos o cumprimento de escolaridade obrigatória numa lógica de serviço público.

Na distribuição do serviço docente, o perfil do professor e a sua adequação às turmas tem sido objeto de preocupação por parte do diretor. Assim, por a oferta educativa ser diversificada e contemplar cursos diferentes, o diretor procura atribuir turmas ao professor que desenvolve práticas de sala de aula e metodologias de ensino que vão de encontro às expectativas dos alunos. Os alunos do ensino profissional carecem de atividades mais práticas e mais diversificadas, com trabalho experimental do que os alunos do ensino regular.

Apesar da diversidade dos resultados escolares das escolas do 1º ciclo, a monitorização dos resultados é feita de forma conjunta no conselho pedagógico. Este facto parece ir de encontro à investigação de Leithwood et al.(2004) que mostra que os efeitos da liderança dos diretores na aprendizagem dos estudantes é maior nas escolas primárias. O diretor procura manter e sustentar uma política comum ao agrupamento, sobre o comportamento dos alunos, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem para todos os níveis de ensino, apesar da dispersão e dimensão física dos jardins de infância e escolas básicas ser variada e a características socioeconómicas da população que as frequentam, o que condiz com os resultados de investigação sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos em que participaram os investigadores Day e Sammons (2009) nas escolas com contextos mais difíceis.

Com o objetivo de colmatar a falta de supervisão pedagógica, o diretor propôs ao conselho pedagógico a realização de provas globais a realizar nos níveis de escolaridade em que não se realizam provas de aferição. No entanto, esta proposta foi recusada por os elementos do conselho pedagógico considerarem que esse tipo de provas não contribui para melhorar a aprendizagem, mas para acentuarem ainda mais as diferenças, sobretudo em contextos que os alunos têm muitas dificuldades. A este propósito, Barzanò (2009) refere:

A aplicação de testes padronizados é um típico “produto global”, cujo impacto nas políticas educativas nacionais é aumentado pela participação em programas internacionais como o PISA, da OCDE. Os decisores políticos sentem a pressão internacional para incluí-los nas políticas educativas nacionais; contudo, uma grande proporção de profissionais resiste-lhes e pensa que as práticas padronizadas podem destruir os aspetos mais centrais dos valores em educação (p. 294).

No entanto, a realização de testes globais a todas as disciplinas que não realizam provas nacionais tem sido alguns dos mecanismos de controlo de qualidade pedagógica que tem vindo a ser posto em prática nalgumas escolas, bem como a análise desses dados em sede

de conselho pedagógico para futuras alterações do plano plurianual de melhoria. Contudo, no Agrupamento de Escolas das Flores a lógica de autonomia profissional das lideranças pedagógicas intermédias sobrepuseram-se à lógica de controlo do diretor.

A monitorização periódica dos resultados tem tido um impacto positivo na reflexão sobre os resultados escolares no departamento curricular e no conselho pedagógico. A eficácia educativa exige monitorização sistematizada e contínua para identificar necessidades e implementar estratégias e dinâmicas. Para Azevedo (2007), o plano plurianual de melhoria é a concretização de processos de eficácia educativa e por isso é necessário fazer-se a sua monitorização e avaliação. A monitorização e avaliação do plano plurianual de melhoria são essenciais para o processo da tomada de decisão do *Agrupamento de Escola das Flores* conducente à melhoria da aprendizagem. Ao nível dos discursos, a coordenadora do departamento de Línguas; o coordenador do departamento de Ciências Exatas e a coordenadora do 1º ciclo consideraram haver alteração das práticas após a análise em conselho pedagógico dos resultados escolares. Na perceção dos coordenadores, os resultados escolares influenciaram a distribuição do serviço docente, a nível dos apoios individuais e tutorias aos alunos, ou seja, à reformulação de estratégias que impliquem apoio mais individualizado aos alunos. Tendo por referência Bolívar (2012), uma escola bem sucedida é que se preocupa com a monitorização constante, onde a análise de dados relativos à escola e aos alunos é fundamental para se identificarem as suas necessidades e prioridades.

O processo de autoavaliação tem-se processado lentamente, devido sobretudo às dificuldades de elaboração e tratamento dos dados para obtenção de resultados. A equipa de autoavaliação é só constituída por professores. Estes indícios evidenciam a ênfase que é dada aos professores em detrimento de outros elementos da comunidade educativa como os alunos e pessoal não docente acentuam a lógica profissional na autoavaliação organizacional. Nos questionários aos professores, a influência que a equipa de autoavaliação tem no impacto da melhoria da aprendizagem apresenta-se muito pouco significativa, por não ter sido referenciada como tal.

- Como é que o diretor envolve os professores nas ações para a melhoria da aprendizagem?

Os professores são envolvidos nas ações para a melhoria da aprendizagem através da distribuição do serviço letivo e pelas ações de formação. As ações de intervenção do plano plurianual de melhoria agregam os participantes, em função das disciplinas e/ou níveis de escolaridade envolvidos na ação. As ações de intervenção são acompanhadas pelas ações de capacitação, a calendarizar de acordo com a disponibilidade dos formadores e do perito externo do ISCTE. O horário destas ações decorre em períodos pós-laboral e nas pausas letivas dos docentes. A liderança para a aprendizagem não está focada exclusivamente no desempenho dos alunos, preocupando-se também com a aprendizagem profissional, organizacional.

- Que processos são valorizados pelo diretor e pelos professores para se melhorar a aprendizagem?

Na sua globalidade, os docentes referiram as aulas de apoio individual como um dos processos para melhorar a aprendizagem. A coadjuvação é um dos processos que os professores menos valorizam por implicar trabalho conjunto na sala de aula e fora da sala de aula, uma vez que o plano de aula obedece a uma planificação conjunta. Além disso, a coadjuvação obriga a tempos comuns entre os docentes, sendo que algumas dessas horas não são da componente letiva para alguns professores, pelo que merece desaprovação e descontentamento por parte dos professores. A coadjuvação apenas foi atribuída aos professores de Matemática do 2º ciclo. As dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes ainda não são muito difundidas no agrupamento. Contudo, ao nível de algumas escolas básicas 1º ciclo procede-se à articulação curricular com as educadoras de infância no caso dos Percursos Curriculares Alternativos, nomeadamente na *Escola Básica das Rosas*, à análise e monitorização conjunta dos percursos escolares dos alunos, de uma tomada de decisão conjunta sobre o trabalho a desenvolver com diferentes alunos, a partilha de boas práticas, a planificação conjunta de alguns materiais didáticos e a construção conjunta de elementos de avaliação, contribuíram para a melhoria de aprendizagem. Torres e Palhares (2009) sublinham que é importante criar na escola dinâmicas participativas, inovadoras e democráticas que privilegiem a autonomia, o trabalho autónomo, a partilha e a interação educativa, os processos contínuos de aprendizagem dos alunos, mais do que avaliar os resultados ou o produto final alcançado através da taxa de sucesso, abandono, indisciplina, entre outros. Tal como referem estes

investigadores, interessa aceder aos processos que orientam o trabalho escolar rejeitando prioridades centradas na produção de resultados, em função dos quais será necessário mobilizar os meios mais eficientes para garantir os fins mais eficazes. Uma vez que, a imagem da organização dos processos conducentes à fabricação de excelência induz dinâmicas organizacionais, pouco participativas, assentes numa lógica de perpetuação de soluções e de fórmulas pouco eficazes.

- *Qual a relação entre a liderança exercida e os resultados escolares?*

A análise dos resultados evidenciou que os jardins de infância e as escolas básicas do 1º ciclo onde os professores estabeleceram culturas de colaboração nas relações de trabalho, os resultados académicos têm vindo a progredir: *Escola Básica dos Cravos* e *Escola Básica das Papoilas*. O sentido de entreajuda e a participação nas decisões da escola têm proporcionado bases da colaboração. Como nos refere Sarmiento (2000), “a colaboração entre os professores tem o triplo efeito de consolidar a significação da ação educativa, enquanto trabalho humanizado, de fortalecer os efeitos de motivação e de empenhamento e de abrir a escola a práticas de entreajuda, potencialmente indutoras de novas relações sociais e de estruturas organizacionais mais flexíveis” (p. 527). A coordenadora do 1º ciclo apontou, o papel da coordenadora de estabelecimento de ensino da *Escola Básica dos Cravos* para promover a participação coletiva, de produção, um espaço de entreajuda, onde o professor não perde autonomia dentro da sala de aula. O papel dos coordenadores de departamento e dos diretores de turma para coordenar as diferentes equipas educativas foi sublinhado diversas vezes ao longo da entrevista pelo diretor, sobretudo pela capacidade de liderar para a melhoria da aprendizagem. Diversos autores acentuam a importância das lideranças intermédias, enquanto catalisadores da melhoria da aprendizagem. De acordo com Kotter & Rathberg (2012, citado in Cabral 2014), as lideranças intermédias são a “equipa líder” (p.400), que constitui um grupo poderoso a orientar a mudança, com competências de liderança, credibilidade, capacidade de comunicação, autoridade, competências analíticas e uma noção de que é preciso fazer mudanças. Neste sentido, a liderança do diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores* remete-se para as formas de liderança mais democráticas e participativas como nos refere MacBeath (2011):

“A ênfase numa liderança distribuída é um desafio do terceiro milénio, que atravessa as fronteiras dos países. De certo modo, é a resposta pragmática da impossibilidade de uma liderança individualista ou heroica, mas também o reconhecimento de que as escolas não

podem criar capacidade e sustentabilidade ou planificar a continuação dos cargos, se não forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar “(p.132).

O modelo de liderança para aprendizagem tem como pressuposto a liderança partilhada. De acordo com Hallinger (2011) é importante que os líderes procurem partilhar a liderança e contribuem para o “empowerment” das restantes pessoas, devendo ter em atenção os momentos e os métodos certos para o fazer.

- Que constrangimentos têm emergido nas ações para a melhoria da aprendizagem?

A assiduidade irregular e as taxas de abandono precoce constituem pontos fracos que apesar do esforço dos professores, sobretudo dos titulares de turma e dos diretores de turma do 2º e 3º ciclo continuam a constituir um entrave à melhoria da aprendizagem.

A instabilidade do corpo docente; o acréscimo do número de horas da componente não letiva nos horários dos docentes; o processo de avaliação a turmas numerosas com mais de 25 alunos; o aumento de alunos com necessidades educativas especiais com quadros clínicos diversificados; a postura e comportamento dos alunos são dos fatores que os professores mais apontam como constrangimentos à melhoria da aprendizagem. Os professores da *Escola Básica dos Girassóis* também referem a falta de funcionários, a de pavilhão gimnodesportivo; os edifícios degradados e a falta de equipamento multimédia e equipamentos para as tecnologias de informação e comunicação. Independentemente do ciclo que lecionam, os professores apontam a falta de tempos em comum e a falta de salas para trabalho como um dos constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho comum para planificação e elaboração de materiais.

Na entrevista, o diretor aponta o facto dos professores serem pouco imaginativos, pouco criativos e não haver propostas de projetos conducentes à inovação e com audácia para experimentar novas metodologias. Esta situação já decorre há algum tempo, uma vez que no Relatório de Avaliação Externa de 2007 pode-se ler: “*É importante notar que a capacidade de inovação apresenta algumas assimetrias ao longo do tecido escolar, faltando um plano de formação e inovação que implique os Departamentos, em particular, aqueles que se caracterizam por uma maior passividade e tradicionalismo*” (p. 9)

Nos questionários aos professores e na entrevista ao diretor, a balcanização foi apontada como um dos constrangimentos para promover culturas de colaboração, sobretudo a nível

intradepartamental, pelos departamentos curriculares de Línguas e de Ciências Naturais e Exatas. De acordo com Hargreaves (1998), a existência de grupos balcanizados reflete e reforça a diversidade de conceitos e práticas de ensino, de disciplina e a dificuldade de aplicação de planos de ação. Nesse sentido, a tomada de decisão para mobilizar os professores torna-se muito difícil, por as suas relações refletirem diferenças profundas tanto a nível estatutário, como a nível dos saberes de que são portadores. Segundo Sarmiento (2000), “*A colegialidade não pode ser decretada, pela exata razão, de que ninguém pode obrigar ninguém a relacionar-se seja com quem for*” (p. 528). Embora tenha sido concedida autonomia pela tutela para a constituição dos departamentos curriculares, os normativos legais impuseram um número limite destas estruturas intermédias, implicando a reorganização dos diferentes grupos disciplinares em departamentos curriculares. As configurações multidisciplinares têm contribuído para que as escolas se aproximem de sistemas debilmente articulados. No entanto, apesar da débil articulação ao nível das estruturas curriculares, os processos de ensino aprendizagem são pouco influenciados por essa desconexão, como foi ilustrado no estudo de Cabral (2014).

- *Que orientação de liderança predomina na melhoria dos resultados escolares?*

Ao longo do estudo foi possível constatar que o diretor revela uma grande experiência profissional, um profundo conhecimento da organização e assume uma liderança partilhada com os elementos da equipa da direção do *Agrupamento de Escolas das Flores*. A liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem exprimiu várias lógicas de ação e revelou-se contingente às situações: ora assumindo liderança de fidelidade à normatividade externa e prestação de contas, com o estabelecimento de metas, impulsionada pela necessidade de cumprir os compromissos no plano plurianual de melhoria, no projeto educativo, no projeto de intervenção e na carta de missão, ora pendor democratizante ao ter aceite o resultado da tomada de decisão dos coordenadores de departamento curricular no conselho pedagógico ao não considerarem importante a realização de provas globais para a monitorização dos resultados escolares, nem em valorizar uma supervisão clínica da ação docente que promova esta rotina como fonte de aprendizagem. De acordo com Sanches e Dias (2014), a investigação em escolas com programas de melhoria tem mostrado que parece não existir um estilo único de liderança. A liderança assume configuração compósita, por se ir adaptando perante as contingências internas e externas.

Capítulo VII.

Conclusões e implicações do estudo

As coisas da educação discutem-se quase sempre,
a partir das mesmas dicotomias, a partir das mesmas oposições,
dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades.
Palavras gastas. Irritantemente óbvias,
Mas sempre óbvias como se fossem novidade (...).
A certeza de conhecer e de possuir “a solução”
É o caminho mais curto para a ignorância
(Nóvoa, 2005, p.9)

VII. 1. Conclusões

Com foco na ação de liderança, este estudo desenvolveu-se com o objetivo de identificar as lógicas de ação do diretor inerentes à melhoria da aprendizagem no *Agrupamento de Escolas das Flores*. Este agrupamento encontra-se integrado no programa do Território Educativo de Intervenção Prioritária desde 1976 e tem vindo a implementar o plano plurianual de melhoria. As conclusões deste estudo confirmam, através da análise documental, das respostas aos questionários e entrevistas dos participantes, a presença de elementos caracterizadores de um modelo de práticas de liderança para a aprendizagem (Day et al 2009; Leithwood et al, 2004, 2006, Hallinger, 2003, 2011; Bolívar, 2003, 2012), especificamente:

- a articulação entre os instrumentos de autonomia e o projeto de intervenção, a carta de missão e o plano plurianual de melhoria;
- a gestão instrucional do processo ensino/aprendizagem;
- a promoção de um clima escolar centrado na aprendizagem;
- a liderança partilhada do diretor com outros elementos de gestão pedagógica intermédia

Os vários elementos do modelo de liderança para a aprendizagem apresentam-se no *Agrupamento de Escolas das Flores* em diferentes níveis de concretização. A implementação do plano plurianual de melhoria tem sido conjugada com as linhas de ação delineadas no projeto de intervenção do diretor e com os compromissos da carta de missão, demonstrativo do forte envolvimento do diretor na melhoria da aprendizagem do

Agrupamento de Escolas das Flores. A definição de missão do projeto de intervenção e da carta de missão insere-se numa linha de ação coerente com os objetivos e valores do projeto educativo do agrupamento de escolas e deixa transparecer ao nível da estrutura uma lógica de serviço público, marcada pelos normativos legais. Na entrevista, o diretor não se identificou com um perfil gestor, sinónimo de operacionalização das políticas educativas centrais, tendo-se assumido como líder pedagógico, pelas dinâmicas que tem vindo a desenvolver para implementar a carta de missão que esboçou em articulação com o seu projeto de intervenção e projeto educativo do *Agrupamento de Escola das Flores*. Ao ter uma experiência pedagógico-didática vivida no agrupamento de mais de duas décadas, considerou que continua a abraçar os objetivos pedagógicos, por ser professor e estar motivado para atingir os objetivos de melhoria de desempenho, esboçados no plano plurianual de melhoria. Consciente da pressão externa para a melhoria dos resultados escolares, tem vindo a incentivar a implementação dos planos de ação que se centram na melhoria da aprendizagem na sala de aula, por ser o “*lugar pedagógico prioritário da regulação interna*” (Sanchez e Dias, 2014, p.36).

O discurso do diretor deixou transparecer a valorização das metas educativas pressionado pelo poder central, enquanto mecanismos de controlo externo e a necessidade de prestar contas internamente com a implementação da autoavaliação, contribuindo para uma lógica de controlo burocrático. Na constituição da equipa de autoavaliação, foi possível encontrar alguns indícios da ênfase que é dada ao trabalho desenvolvido pelos professores, por o diretor, não ter envolvido os diferentes atores da comunidade educativa, como os alunos, pessoal não docente e encarregados de educação. Neste sentido, na constituição da equipa de autoavaliação, a ação do diretor foi demonstrativa da vulnerabilidade da lógica profissional.

Os questionários realizados mostraram que os professores reconhecem que o diretor é dedicado e assume frequentemente comportamentos típicos de um modelo de liderança instrucional. A média de frequência mais elevada situou-se na *definição da missão*, comparativamente às médias das dimensões *gestão do programa instrucional* e *desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola*, o que parece indicar que na ótica dos professores, o diretor, assume mais frequentemente atitudes de carácter instrucional, no que se refere à estruturação e comunicação dos objetivos do

agrupamento, enquanto os coordenadores de departamento e coordenadores de estabelecimento, se aproximam de líderes pedagógicos pela proximidade que estabelecem com os docentes na discussão e análise das questões pedagógicas.

Embora o diretor não tenha promovido mecanismos formais e diretos de supervisão de aulas, foi possível identificar nos discursos do diretor e dos coordenadores de departamento curricular, um modo de funcionamento característico de uma racionalidade neoinstitucional, assente *no mito do profissionalismo* (Alves, 1999) que parece legitimar automaticamente a ação de não partilhar a observação de aulas. A supervisão letiva em contexto de sala de aula remete para a confiança que os coordenadores de departamento curricular têm nos seus colegas de trabalho. A lógica da confiança nas práticas de sala de aula dos professores do *Agrupamento de Escolas das Flores* esteve presente nos resultados dos questionários aos professores ao terem identificado esta função como a menos frequente na liderança instrucional do diretor. Apesar dos esforços conduzidos pela secção do conselho pedagógico para promover práticas de intervenção pedagógica (ação 12. - plano plurianual de melhoria), os ciclos de reflexão que decorreram nos últimos dois anos letivos ainda não concretizaram instrumentos de registo passíveis de colocar em prática a observação de aulas, por forma o espaço da sala de aula possibilitar a partilha de experiências. O diretor tentou desenvolver mecanismos indiretos de supervisionar o ensino na sala de aula, ao propor a realização de provas globais para os níveis de escolaridade que não realizavam provas a nível nacional, assumindo de forma clara a pressão externa para a monitorização da melhoria do desempenho. No entanto, a tomada de decisão dos coordenadores de departamento curricular numa lógica de autonomia profissional sobrepôs-se ao rejeitarem mecanismos de controlo dos resultados internos.

Nos três ciclos de escolaridade, as variações dos resultados refletiram-se na posição dos rankings e conseqüentemente nas horas de crédito do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Assim, mantendo ainda um número significativo de situações de abandono e de absentismo escolar precoce, bem como os problemas de proximidade às médias nacionais nas provas de avaliação externa, sobretudo na disciplina de Matemática do 3º ciclo e por conseqüentemente as metas definidas no plano plurianual não terem sido atingidas, o *Agrupamento de Escola das Flores* não foi contemplado com a atribuição de horas de crédito.

Os resultados da autoavaliação interna salientam disfunções organizacionais e pedagógicas, como a balcanização e o isolamento profissional, enquanto principais obstáculos à melhoria dos resultados académicos dos alunos. A autonomia profissional, fechada, contrária às práticas de colaboração e à construção de comunidades de aprendizagem (Bolívar, 2003; 2012; Sanches, 2009 e Cabral, 2014) tem tido reflexo pouco satisfatório nos resultados finais dos alunos, sobretudo no caso dos da disciplina de Matemática do 3º ciclo. No *Agrupamento de Escola das Flores* procurou-se contrariar uma cultura de fechamento profissional, com práticas de coadjuvação para a disciplina de Matemática de 2º ciclo e de aulas de apoio para Português do 2º e 3º ciclo e de Matemática do 3º ciclo. Também as condições físicas dos edifícios com falta de espaços e pela maioria se encontrar degradados, juntamente com a falta de horas de crédito horário, para estabelecer tempos comuns de trabalho conjunto bem como alguns professores não terem redução da componente letiva e apenas as horas de estabelecimento de ensino, contribuiu para a adoção destas medidas de modo diferenciado. As taxas de absentismo elevado e as taxas de abandono precoce por parte de alguns alunos também se tem refletido na progressão da aprendizagem.

Os dados do estudo evidenciaram que as variáveis fundamentais na construção das possibilidades do sucesso integram a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre alguns grupos de professores que lhe permite refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos (Bolívar; 2003 e 2012; Cabral, 2014), como no caso da *Escola Básica dos Cravos do 1º ciclo*. As lideranças intermédias dos coordenadores de estabelecimento de ensino do 1º ciclo e os diretores de turma do 2º e 3º ciclo surgiram como fatores fundamentais para a melhoria contínua dos processos e dos resultados escolares, por serem lideranças que focalizam a sua ação na missão e objetivos da escola, nas estruturas, nos processos académicos e nas pessoas, tornando-as motores do desempenho organizacional (Hallinger, 2011). Por sua vez, o departamento de Línguas e o departamento de Ciências Naturais e Exatas emergiram com dinâmicas de ambiguidade, contribuindo para que o *Agrupamento de Escolas das Flores* corresponda a um sistema debilmente articulado.

Ao longo do triénio analisado (2012/2015), a evolução dos resultados escolares do 1º ciclo foi distinta de estabelecimento para estabelecimento e variável ao longo dos anos. Das sete

escolas, apenas duas registaram uma descida dos seus resultados (*Escola Básica das Rosas e Escola Básica das Margaridas*). Na análise dos resultados no conselho pedagógico, o diretor procede a uma análise conjunta dos resultados do primeiro ciclo, evitando o efeito de estigmatização de que os alunos conotados com grupos de desempenho académico mais baixo pode conferir uma leitura distorcida dos resultados. Conscientes deste problema, a coordenadora do departamento do pré-escolar, e as coordenadoras de estabelecimento do 1º ciclo nas escolas básicas com jardim de infância têm procurado desenvolver estratégias de colegialidade, através das ações do plano plurianual de melhoria: ação 1: *Percursos curriculares diferenciados* e ação 13 – *Articulação curricular interciclos*. As diferenças dos resultados escolares das escolas básicas do 1º ciclo revelaram-se, especialmente nas culturas de colaboração, lideradas pelas coordenadoras de estabelecimento. Os dados recolhidos apontam para a existência de uma análise e monitorização dos percursos escolares dos alunos, de uma tomada de decisão conjunta sobre o trabalho a desenvolver com os diferentes alunos e a planificação conjunta de algumas unidades didáticas e construção conjunta de alguns materiais didáticos a utilizar. As culturas de resistência à implementação da coadjuvação na sala de aula, pelos professores de Português no 2º e 3º ciclo e de Matemática do 3º ciclo conferem debilidade de articulação intradepartamental, respetivamente aos departamentos de Línguas e ao departamento de Ciências Naturais e Exatas.

A monitorização sistemática dos resultados, a criação de um clima para promover a aprendizagem, a organização de formação próxima das necessidades dos professores e do agrupamento e um suporte do perito externo revelaram-se de extrema importância para a implementação do plano plurianual de melhoria e para o processo de autoavaliação. Embora os resultados académicos dos alunos não correspondam aos das metas desejadas, tem havido uma significativa motivação por parte do diretor em prosseguir com uma política interna de reestruturação organizacional e pedagógica. A análise dos resultados do estudo é demonstrativa que a liderança do diretor adotou uma lógica de compromisso (Bolívar, 2012) e se orientou para as ações do plano plurianual de melhoria que visam:

- i) enfatizar o desempenho e cumprir os compromissos quantificando e atingindo as metas negociadas com o ministério da educação no âmbito de implementação do plano plurianual de melhoria do programa TEIP;

- ii) reforçar processos de monitorização, no sentido de conhecer a progressão identificar as medidas com maior impacto na melhoria dos resultados;
- iii) incentivar práticas de sala de aula e de maior colegialidade profissional
- iv) promover formas diferenciadas de supervisão dos professores
- v) promover a autoavaliação do agrupamento

Ao longo do estudo foi possível constatar que o diretor revela uma grande experiência profissional, um profundo conhecimento da organização e assume uma liderança partilhada com os elementos da equipa da direção do *Agrupamento de Escolas das Flores*. A liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem exprimiu várias lógicas de ação e revelou-se contingente às situações: ora assumindo liderança de fidelidade à normatividade externa e prestação de contas, com o estabelecimento de metas, impulsionada pela necessidade de cumprir os compromissos no plano plurianual de melhoria, no projeto educativo, no projeto de intervenção e na carta de missão, ora pendor democratizante ao ter aceite o resultado da tomada de decisão dos coordenadores de departamento curricular no conselho pedagógico ao não considerarem importante a realização de provas globais para a monitorização dos resultados escolares, nem em valorizar uma supervisão clínica da ação docente que promova esta rotina como fonte de aprendizagem. Estas lógicas de ação vão ao encontro da imagem de *entreposto cultural*, usada por Torres (2004, 2008, 2011) “*para ilustrar a forma como o gestor escolar tende a nortear a sua ação quotidiana, medindo permanentemente forças de sinal contrário: as pressões externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária*” (Ferreira e Torres, 2012, p.109)

Apesar das mudanças que se têm concretizado com a implementação do plano plurianual de melhoria, o *Agrupamento de Escolas das Flores* encontra-se ainda em fase de transição, colocando à liderança do diretor desafios para a melhoria da aprendizagem. Os resultados sugerem que a liderança do diretor focada no compromisso da melhoria dos resultados escolares se tem confrontado com desconexão intradepartamental devido à balcanização organizacional e resistências dos docentes à supervisão pedagógica e monitorização das práticas com recurso a testes padronizados. Em sintonia com outros estudos (Rodrigues, 2011 e Cabral, 2014), realçamos que o *Agrupamento de Escolas das Flores* terá ainda um

caminho a percorrer para promover uma lógica de *profissionalismo interativo* (Hargreaves, 2003) e criar comunidades de aprendizagem (Bolívar, 2012) orientadas para a aprendizagem com capacidade reflexiva de forma integrada e sistemática sobre as ações do plano plurianual de melhoria: coadjuvação na sala de aula; articulação curricular e flexibilidade curricular.

VII. 2. Contributos e Limitações

O estudo contribuiu para conhecer com mais profundidade a ação do diretor para promover a melhoria da aprendizagem num agrupamento de escolas inserido num território de intervenção prioritária. Os estudos portugueses sobre os efeitos das políticas de territorialização da educação são ainda escassos. Embora, as estatísticas do Ministério da Educação já evidenciem progressos a nível da melhoria dos comportamentos sociais dos alunos e da diminuição quantitativa da assiduidade irregular e do abandono escolar, permanecem problemas na sustentabilidade dos progressos académicos dos alunos e nas discrepâncias às médias nacionais, que emergem particularmente, com a realização das provas de aferição realizadas no 1º, 2º 3º ciclo e com as provas de exame nacional no final do 3º ciclo, pelo que importa aprofundar as contingências e as fragilidades de implementação dos planos plurianuais de melhoria e as ações de liderança desenvolvida para a melhoria da aprendizagem nestes contextos organizacionais.

Os resultados deste estudo podem vir a constituir um suporte para autoconhecimento da comunidade educativa do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Ao termos respeitado e garantido o anonimato aos participantes deste estudo, obtivemos a confiança para nos exporem as dificuldades, os constrangimentos que sentem no seu quotidiano, sobretudo na melhoria da aprendizagem num agrupamento de escolas inserido num território educativo de intervenção prioritária. Os resultados obtidos em contraponto com a revisão da literatura podem servir de alavanca para debate interno e construção de processos de melhoria de acordo com as necessidades sentidas e de forma conjunta entre os docentes.

O facto de lecionarmos turmas do ensino secundário, numa escola com apenas este nível de ensino, o presente estudo colocou-nos um desafio para ampliarmos o nosso conhecimento sobre outros níveis de escolaridade e estabelecimentos de ensino, enquanto

realidade multifacetada e distante da que nos é habitual, pelo que consideramos que devíamos ter aprofundado o grau de pormenor das entrevistas, por nem sempre termos obtido dados que nos permitam fundamentar com maior rigor os resultados obtidos. Também devíamos ter realizado entrevista a um maior número de participantes. Em particular, à coordenadora TEIP; aos coordenadores de estabelecimento de ensino, pelo papel dinamizador das culturas de colaboração, contribuindo para um maior envolvimento dos professores na definição de estratégias para a melhoria da aprendizagem, bem como na articulação vertical entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo. Desta forma, ter-se-iam obtido perspetivas mais claras sobre o papel das lideranças pedagógicas intermédias.

Uma das limitações do nosso estudo prende-se com a falta de entrevistas aos alunos. Na realização das entrevistas à coordenadora da autoavaliação, coordenadores de departamento do 1º ciclo e diretor emergiu a importância das representações dos alunos para a definição de estratégias para a melhoria da aprendizagem, nomeadamente sobre o que devia ter sido feito para melhorar a aprendizagem e quais os aspetos da aprendizagem mais valorizados pelos alunos.

VII. 3. Recomendações para investigação futura

Os resultados deste estudo permitem alargar o campo de investigação no domínio da liderança, alicerçados nos novos modos de regulação e no papel do diretor na condução do projeto de intervenção e da carta de missão em articulação com o projeto educativo e implementação do plano plurianual de melhoria, sugerindo questões passíveis de futuras investigações.

No contexto atual de mudança de paradigma de regulação das políticas educativas e da ação do Estado na educação em que o modelo burocrático está a ser substituído por um modelo pós-burocrático, particularmente de Estado Avaliador, de onde se destaca um sistema de monitorização e de avaliação para aferir se os resultados académicos estão a ser alcançados, acompanhado da contratualização da autonomia da escola, torna-se pertinente averiguar numa investigação futura sobre quais os efeitos reais sobre as culturas profissionais docentes e o papel dos diretores de escola na implementação dos planos plurianuais de melhoria em escolas de intervenção prioritária: Como é que o diretor tem

promovido contextos para a melhoria das práticas docentes e o desempenho profissional dos professores? Até que ponto se requer um perfil próprio para ser professor nas escolas inseridas em territórios prioritários? Quais os desafios que a implementação dos planos plurianuais de melhoria tem colocado aos diretores? Em que lógicas de responsabilidade, as dinâmicas de liderança dos diretores se consolidam perante a pressão externa para melhorar os níveis de desempenho do estabelecimento de ensino? Que estratégias de liderança têm sido adotadas nos agrupamentos que têm evidenciado progressão na aprendizagem? Em futuros estudos será relevante aprofundar quais as dimensões da liderança que têm maior incidência na aprendizagem dos alunos, sobretudo em contextos desfavorecidos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista IberoAmericana de Educación*, nº 53, pp 25-42.
- Afonso, A. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação sociodemocrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, nº 2, pp.103-137.
- Afonso, A. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, (75), agosto,15-32.
- Afonso, A. (2003). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica, in Maria Esteban (Org). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 38-56.
- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2009a). A Direção das Escolas Públicas em Portugal; Dinâmicas do Contexto e Lógicas de Ação dos Gestores Escolares. in Giovanna Barzanò, (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2009b). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, pp. 150-169.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva*. In I. Alarcão (Org) *Escola Reflexiva e nova racionalidade (15-30)*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Alaiz, V. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA
- Alvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Alves, J. (1999). A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. *Cadernos de investigação e práticas*. CRIAP. Porto: ASA.

- Alves, J. M. (Org) (2014). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar. Disciplina, Motivação, Direção das Escolas e Políticas Educativas*. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Azevedo J. (1998). Programas de computadores para análise de dados qualitativos. In A. Esteves e J. Azevedo (Eds), *Metodologias qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 149-155.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação de escolas – modelos e processos: atas/seminário avaliação de escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 13-99.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Batista, M. E. (2007). *A Autoavaliação. Estratégia de organização escolar - Rumo a identidade. Estudo num agrupamento de escolas do concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo (1º ed)*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. & Afonso N. (2011). (Org). *Políticas educativas. Mobilização e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída, in João Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- Barroso, J. (2005). *Política Educativa e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), 49-83.
- Barroso, J; Dinis, L. Macedo; B; & Viseu, S. (Org.). (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e atores. In J. Barroso, *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D da Ciência da Educação, pp. 163-190.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bacharach, S. & Mundell, B. (2000). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro, e lógicas de acção, pp. 123-156. In M. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola, políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bexiga, F. (2009). *Liderança nas organizações escolares. Estudos de caso sobre o desempenho dos presidentes de Agrupamentos de Escolas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editores.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, vol. 130, pp. 43-55. Consultado em [Outubro,2010] em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2000_n um_130_1_1052
- Cabral I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigacion Educativa*. Madrid. La Muralla.
- Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola; entre a lógica de controlo e a lógica de regulação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Costa, J.A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei. In Conselho Nacional da Educação Avaliação de Escolas – modelos e processos: atas/seminários Avaliação de escolas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa; A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégias nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.

- Day, C; Sammons, P.; Hopkins, D et al. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. University of Nottingham and The National College for School Leadership.
- Estevão, C. (2001). *Justiça e Educação. A Justiça Plural e a Igualdade Complexa na Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreira, N & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), jan/abr. 86 -111.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Abordagens à autonomia da escola. In Cardona, M. & Marques, R. (org). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo – obstáculos e soluções*. Chamusca: Edições Cosmos. pp. 7-14.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e Prática de construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Editora Lusodidata.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. (2000). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Cadernos de Investigação e práticas. CRIAP. Porto: ASA.
- Ghillardi, F. & Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.
- Hallinger, P (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for leaning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2001). *Por que é que vale lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto. Porto Editora.
- Hill, A. & Hill, M. (2009). *Investigação com questionário*. Lisboa; Edição Sílabo.

- IGEC (2013). *A Avaliação Externa da Escola 2011-2012 – Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Justino, D. (2005). *No Silêncio Todos Somos Iguais: ensaios sobre alunos, exames e rankings*. Lisboa: Gradiva.
- Justino, D. & Rosa, M. (2007). *Abandono Escolar e Inserção Precoce no Mercado de Trabalho em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais*. Lisboa: Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1997). O paradigma contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação* nº 4, pp. 43-59.
- Lima, L. (1998). A Escola Como Organização in a *Escola como Organização e Participação na Organização Escolar*. IEP. Universidade do Minho.
- Lima, l. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras* nº 19, pp 227-253 disponível em <http://hdl.handle.net.822/117272>
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 21, nº 38 out/dez. Rio Claro, São Paulo, Brasil, pp 1-18.
- Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da educação pública, democratização, modernização e neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (Org); Silva, E. Torres, L.; Sá, V. & Estevão, C. (2010). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Lopes, M. (2013). *Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de liderança*. Tese de doutoramento, Universidade Lusófona.
- Luck, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- MacBeath, J; Meuret, D; Schratz, M. & Jakobsen; L. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola Melhor*. Edições ASA.
- Martins, F. (2011). *Gerencialismo e quase mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Matos, F. (2005). *Lógicas de ação estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tese de mestrado em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Melo, M. (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares: reflexos de reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Merriam, S. (1990). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey – Bass Pub.
- Moreno, O. (2012). As lógicas de ação e o trabalho do diretor escolar: a construção de um agrupamento de escolas de sucesso. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa.
- Norris, C. Bennett, B. Basom, M. & Yerkes, D. (2002). *Developing educational leaders: a working model: the learning community in action*. New York: Teachers College Press.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*, Porto: Edições ASA.
- Palhares, J. & Torre, L. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Atas do Encontro Sociedades de Educação, sobre Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: ISCTE.
- Pina, R. (2015). *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos. Um Caminho a Percorrer*. Tese de doutoramento. Universidade Católica do Porto.
- Pereira, M. J.; Neves, T.; Nata, G. & Teixeira, P. (s/ data). Rankings escolares e desigualdades. Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia. A Coruña/ Universidade da Coruña. ISSN: 1138-1663, pp 3293-3302.
- Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as network practice. *School Leadership & Management*, 28 (2), 189-203.
- Quintas, H. & Gonçalves, J. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação* 25 (2), 89-116. Universidade do Minho.
- Quivy, R. & Campenhoudt L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (1ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, A. (2012). Avaliação externa de escolas: Liderança e resultados escolares. Que relação? Avances en supervision educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Revista nº17. Noviembre, 1-8.
- Rodrigues, L. (2011). Liderança Instrucional: comportamentos facilitadores do diretor. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.

- Sanches; M. e Dias, M. (2014). Liderança em agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de ação. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 19-40.
- Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso (2005-2008)*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Scott, W.R. (2001). *Institutions and organizations (2nd Edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.
- Silva, D. (2007). Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: avaliação políticas públicas educativas*, Rio de Janeiro, v. 15, (54), p. 103-126, jan/jun.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2012). *Gestão, ação organizacional e resultados escolares: discursos de diretores da escola pública*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (2ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Torres, L. (2012). Liderança singular na escola plural. In Xavier Bonal; Capitolina, Diaz & David Luque. *Atas de la XXI Conferencia de Sociologia de la Educación. La educación en la Sociedade Global e Informacional*. Asociación de Sociologia de la Educación. Madrid.
- Tomás, M. (2007). *A auto-avaliação. Estratégia da organização escolar – Rumo a uma identidade. Estudo num agrupamento de escolas no concelho de Sintra*. Universidade Aberta: Dissertação de Mestrado.
- Thurler, M. (1998). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Sistema de Avaliação Educacional*, nº30, São Paulo: Ideias, pp. 175-192. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html>
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (org). *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128 (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Verdasca, J. (2010). Programa Mais Sucesso Escolar: Um desafio na afirmação da autonomia da escola. In J. Azevedo & J, M, Alves (Orgs). *Projeto Fénix – Mais Sucesso Para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp.31-35). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in *Administrative Science Quarterly*, vol 21, nº 1, pp 1-19.

Yin, R. K. (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed Editora SA.

Legislação Consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29/1989 Série I*. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho 22/SEEI/96 de 19 de junho. *Diário da República nº140, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Diário da República nº 177, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo 27/97 de 2 de junho. . *Diário da República nº126/1997, série I-B*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei 115 A /98 de 4 de maio. *Diário da República nº 102/1998, 1º suplemento, Série I*. Assembleia da República. Lisboa

Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República nº294, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. *Diário da República nº 215/05, I Série –B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República nº 79/2008, I Série*. Ministério de Educação. Lisboa.

Despacho nº 13 170/2009, de 4 de junho. *Diário da República nº 108/09, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 5106-A/2012 de 12 de abril. *Diário da República nº 73/12, 2ª Série.* Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Despacho Normativo 13ª/2012 de 5 de junho. *Diário da República nº109, 2ª Série.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República nº126/2012; 1ª Série.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº129/2012; 1ª Série.* Ministério da Educação.

Lei nº 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República nº172/2012. Série I.* Assembleia da República. Lisboa.

Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro. *Diário da República nº192, 2ª Série.* Ministério de Educação. Lisboa.

Despacho normativo nº 1F/2016 de 5 de abril. *Diário da República nº66/2016, 1º Suplemento, Série II.* Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho normativo nº 1G/2016 de 6 de abril. *Diário da República nº67/2016, 1º Suplemento, Série III.* Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Anexo 1 – Constituição dos Departamentos Curriculares do Agrupamento de Escolas das Flores

Constituição dos departamentos curriculares do Agrupamento de Escolas das Flores

Departamento Curricular	Grupos de recrutamento
Departamento do Pré-Escolar	Educadoras do Pré-Escolar
Departamento do 1º ciclo	Docentes do 1º ciclo
Ciências Naturais e Exatas	Matemática – 2º ciclo Ciências da Natureza – 2º ciclo Matemática - 3º ciclo Ciências Naturais. 3º ciclo Física e Química Informática
Ciências Sociais e Humanas	História e Geografia de Portugal História Geografia Educação Moral e Religiosa
Expressões	Educação Tecnológica/Educação Artística Educação Visual Educação Musical Ensino Artístico Especializado de Música Educação Física
Línguas	Português Português Língua Não materna Inglês Francês

Fonte: Elaboração própria

Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO

Caro Colega:

Este questionário destina-se aos professores do Agrupamento de Escolas e tem como objetivo a recolha de dados no âmbito de um *estudo de caso* centrado na temática da Liderança do Diretor para a Aprendizagem, a desenvolver na Universidade Aberta.

O questionário é constituído por 28 afirmações comportamentais que descrevem as principais práticas profissionais do diretor; 2 questões de seleção e 3 questões abertas para expressar a perceção do quotidiano no contexto escolar e 1 para referir um atributo que considere relevante na liderança do diretor do agrupamento de escolas onde leciona.

Leia atentamente cada afirmação. A sua colaboração é imprescindível para a realização do presente estudo. Vimos solicitar que responda a todos os itens com sinceridade e seriedade, contribuindo desse modo para refletir sobre o impacto da liderança sobre os resultados escolares dos alunos.

Por razões de ética e deontologia profissional comprometemo-nos a fazer uso dos dados recolhidos, somente para fins da presente investigação educacional. O questionário é anónimo e os dados serão tratados de forma confidencial.

Agradecemos que entregue o questionário devidamente preenchido à coordenadora do seu departamento curricular introduzindo nos envelopes para esse efeito.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- a) Habitações académicas: (assinale com um **X** a sua situação)
- Doutoramento ; Mestrado ; Formação Especializada pós-graduada
Licenciatura ; Bacharelato Outra Qual? _____
- b) Nível de ensino que leciona (assinale com um **X** a sua situação)
- Educador de Infância ; Professor do 1º CEB
Professor do 2º CEB ; Professor do 3º CEB Prof. do ens. secundário
- c) Categoria Profissional (assinale com um **X** a sua situação)
- Educador do Quadro Único Educador do Quadro de Zona Pedagógica
Prof. Quadro de Escola Prof. Quadro de Zona Pedagógica
Educador/Professor Contratado
- d) Anos de serviço docente ____ ; Idade ____ anos; Sexo: Masculino Feminino

Para cada afirmação, assinale com um **X**, a resposta que melhor representa a prática do diretor:

I – ESTRUTURA E COMUNICA OS OBJETIVOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O diretor...	Nunca	Rara-mente	Por vezes	Quase sempre	Sempre
1. Expõe com clareza os objetivos do agrupamento, para que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.					
2. Recorre aos resultados do desempenho escolar dos alunos na definição dos objetivos académicos.					
3. Comunica eficazmente a missão do agrupamento aos membros da comunidade escolar.					
4. Assegura que os objetivos e metas do PEE sejam conhecidos por todos					

II – SUPERVISIONA E AVALIA A PRÁTICA LETIVA

O diretor...	Nunca	Rara-mente	Por vezes	Quase sempre	Sempre
5. Realiza observações nas salas de aula de forma regular, pessoalmente ou através do coordenador de departamento curricular.					
6. Valoriza a standardização de práticas de sala de aula e de elementos de avaliação					
7. Incentiva o ensino em equipa e o desenvolvimento de competências					
8. Avalia a relação entre os objetivos curriculares da escola e as provas de aferição/exames nacionais.					

III – COORDENAÇÃO DO CURRÍCULO

O diretor...	Nunca	Rara-mente	Por vezes	Quase sempre	Sempre
9. Concede autonomia aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas					
10. Considera os resultados do desempenho dos alunos quando toma decisões curriculares.					
11. Incentiva processos para adaptação do currículo às necessidades dos alunos					
12. Incentiva os docentes a integrar o Plano anual de Atividades					

IV – MONITORIZA O PROGRESSO DOS ALUNOS

O diretor...	Nunca	Rara-mente	Por vezes	Quase sempre	Sempre
13. Reúne individualmente com os professores para analisar a progressão dos alunos.					
14. Analisa os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos.					
15. Recorre a testes intermédios e a provas globais para assegurar que as actividades letivas se articulem com os resultados esperados.					
16. Informa os professores dos resultados do desempenho escolar através de relatórios					
17. Informa os alunos acerca do progresso académico da escola.					
18. Assegura que os alunos que revelam falta de pontualidade e de assiduidade sofram consequências específicas por esse comportamento.					

V – PROMOVE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O diretor...	Nunca	Rara-mente	Por vezes	Quase sempre	Sempre
19. Encoraja uma cultura de inovação e de experimentação					
20. Assegura que as actividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.					
21. Apoia ativamente o uso das novas tecnologias na sala de aula					
22. Obtém a participação de todo o corpo docente em actividades de formação importantes.					
23. Lidera ou participa frequentemente em actividades de formação para professores, relacionadas com o ensino-aprendizagem.					
24. Reserva tempo da componente não letiva para os professores partilharem experiências e materiais didáticos.					

VI –INCENTIVA A APRENDIZAGEM

O diretor...	Nunca	Rara-mente	Por Vezes	Quase sempre	Sempre
25.Reconhece os alunos que realizam trabalho de excelência com recompensas formais, tais como: Quadro/ Honra ou a informação no jornal do agrupamento					
26.Encoraja professores e alunos a envolverem-se em projetos que promovem a aprendizagem					
27.Contacta os encarregados de educação para comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou contributos dos seus educandos.					
28. Promove a cooperação do agrupamento com outros organismos da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos.					

29. Que tipo de cidadãos o diretor procura que este agrupamento forme? (Pode assinalar várias opções com X)

- Críticos
- Criativos
- Motivados para a aprendizagem ao longo da vida
- Colaborativos
- Responsáveis
- Autónomos
- Que saibam conviver e /na diversidade cultural

30. Quais os valores que o diretor preconiza para este agrupamento de escolas? (Pode assinalar várias opções com X)

- Colaboração
- Equidade
- Partilha de experiências e saberes
- Respeito pela diversidade
- Solidariedade
- Tolerância
- Bem estar das pessoas
- Cumprimento de procedimentos e normas

Outros ? Quais? _____

31.Considera este agrupamento de escolas uma “boa escola”? (Assinale a sua resposta com X)

- Sim Não

Porquê? _____

32. Indique **um** aspeto (e apenas um) a melhorar neste agrupamento de escolas.

33. Como caracteriza este agrupamento de escolas a nível dos processos educativos?
(Assinale a sua resposta com **X**)

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

34. Como caracteriza este agrupamento de escolas a nível dos resultados educativos?
(Assinale a sua resposta com **X**)

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

35. Neste agrupamento, quais são os cargos/funções que assumem um papel muito importante na melhoria da aprendizagem? (Assinale com 1,2,3,4,5 e 6, sendo que **1** corresponde a **menor** importância e **6**, a **maior** importância).

coordenador de departamento curricular coordenador de ano/ciclo diretor

diretor de turma professor /educador Outro. Qual? _____

36. Considera que a liderança exercida pelo diretor é propulsora da melhoria dos resultados escolares deste agrupamento (Assinale a sua resposta com **X**)

Sim Não

Porquê? _____

37 – Indique **um (e apenas um)** atributo que mais valoriza na liderança do diretor deste agrupamento de escolas (Assinale a sua resposta com **X**)

Competente

Honesto

Persuasivo

Dedicado

Humanista

Outro. Qual? _____

Muito obrigado, pela sua disponibilidade e colaboração

Anexo 3 – Guião da entrevista ao diretor

Guião da entrevista ao diretor

A) Objetivos

- Caracterização do perfil académico e profissional do diretor
- Caracterização do agrupamento de escolas pelo diretor
- Conhecer as práticas de liderança do diretor para a melhoria dos resultados escolares
- Conhecer a perspetiva de liderança do diretor

B) Dados pessoais e profissionais

- Género
- Idade
- Formação académica e profissional
- Tempo de serviço docente
- Cargos desempenhados
- Anos de desempenho do cargo de diretor

C) Caracterização do agrupamento de escolas

1. Que características distinguem este agrupamento de escolas?

Práticas de liderança do diretor

Missão, valores, visão e estratégia

2. Quais foram as referências para a elaboração do projeto de intervenção?
3. Como foram estabelecidas as prioridades e estratégias para o PI?
4. Como tem articulado o projeto de intervenção com as linhas de ação do PEE?
5. A que mecanismos recorre para divulgação dos objetivos a alcançar?
6. Que valores este agrupamento preconiza na educação das crianças e jovens?

Gestão curricular

7. Que importância atribui à oferta curricular no contexto sócio educativo deste agrupamento?

Processos e resultados escolares

8. Como classifica os resultados de aprendizagem deste agrupamento? Como são analisados os resultados das provas de aferição/exames nacionais?
9. Qual tem sido o seu papel, enquanto diretor na melhoria dos resultados da aprendizagem?
10. Que fatores têm contribuído para os resultados dos alunos? O agrupamento tem tido algum programa de acompanhamento dos resultados escolares por parte de entidades externas?

Cultura de colaboração

11. Qual o papel dos órgãos de gestão intermédia na melhoria dos resultados escolares? Os resultados são analisados apenas no conselho pedagógico ou a nível dos departamentos curriculares com a participação de todos os professores?
12. Que medidas têm sido implementadas após a análise dos resultados? Quais as que têm sido mais valorizadas pelos professores? Quais as medidas que têm suscitado mais discordância?

Autoavaliação

13. Que importância tem desempenhado a autoavaliação para a melhoria do agrupamento?
14. Que juízo faz do desempenho global do agrupamento em termos organizativos e curriculares?
15. Mostra-se preocupado com a posição do agrupamento no ranking de escolas?

Conceção de boa escola

16. Considera este agrupamento de escolas uma “boa escola”? Porquê?
17. O que é necessário para que este agrupamento continue a melhorar?

Estilo de liderança

18. Considera-se líder ou gestor deste agrupamento de escolas?
19. Enquanto diretor privilegia mais a liderança pedagógica ou a liderança administrativa?
20. Neste agrupamento, a liderança é unipessoal ou há uma liderança coletiva?