

UNIVERSIDADE ABERTA



**AS TIC NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA
E A SUA RELAÇÃO COM AS LIDERANÇAS**

José Rui Lopes dos Santos

**Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional**

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**AS TIC NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA
E A SUA RELAÇÃO COM AS LIDERANÇAS**

José Rui Lopes dos Santos

**Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional**

**Tese de doutoramento orientada pela
Professora Doutora Maria Ivone Gaspar**

2018

Resumo

Hoje vive-se numa sociedade globalizada, sedenta de conhecimento, em que o imediatismo da informação é, cada vez mais, uma necessidade tornada realidade até nos locais mais recônditos do planeta. Ao homem são exigidas novas competências, novas literacias que lhe permitam manter-se profissionalmente ativo, socialmente incluído e independente ao longo da vida. É à escola que, em primeira instância, compete fornecer as ferramentas que permitam, a quem a procura, desbravar caminho para a aquisição dessas competências e literacias. E a escola tem disso consciência.

Neste primeiro quartel do século XXI, já não se questiona apenas a entrada das tecnologias da informação e comunicação na escola, mas, sobretudo, como deve a escola fazer a sua apropriação. E, é neste domínio que as lideranças da escola assumem um papel especialmente preponderante porquanto é na e da forma como lidam com as tecnologias, a importância que lhes atribuem e o impulso e orientação que dão à sua utilização, que depende o modo como a escola delas se apropria e as usa com vista não só a delas tirar o melhor partido, como, também, para chamar, e cativar, uma clientela com interesses cada vez mais díspares dos dela e que nela permanece apenas por imposição legal.

É das relações entre as tecnologias da informação e comunicação e a escola pública através da análise do uso que delas fazem e do partido que delas tiram diretores e coordenadores de departamento que se fala nesta tese.

Palavras-chave: TIC; lideranças; diretor; coordenadores de departamento; professores.

Abstract

Nowadays, we live in a global society, eager for knowledge, where the immediate access to information is more and more a need that came true even in the most remote places on Earth. In order to remain professionally active, socially included and independent throughout life Man needs new skills. It is the role of the school at the very early beginning to provide the tools required to explore the way towards the acquisition of those skills and literacies. School is aware of that role.

In this first quarter of the 21st century, we no longer question the information and communication technology at school. The question becomes mainly how the school should acquire them. It is in this domain that leadership in a school acquires a specially important role since the way it deals with technologies, the importance it attaches to them, the impulse and orientation given to their use, will affect the way school acquires and uses them not only to make the best of ICT but also to draw, and captivate, people which interests are further away from its own and that only remain due to law imposition.

This thesis deals with the relationship between information and communication technology and the public school by analyzing the use people make of ICT and the advantages that headmasters and heads of the departments take out of them.

Keywords: ICT; leadership; director; heads of departments; teachers.

Resumen

Hoy vivimos en una sociedad globalizada, sedienta de conocimiento, donde la inmediatez de la información es, cada vez más, una necesidad convertida en una realidad incluso en los lugares más alejados del planeta. Al hombre se le exigen nuevas competencias, nuevas alfabetizaciones para que pueda mantenerse profesionalmente activo, socialmente incluido e independiente a lo largo de toda su vida. Es a la escuela que, en primer lugar, compete proporcionar herramientas que permitan a todos los que la buscan explorar caminos para la adquisición de estas habilidades y alfabetizaciones. Y la escuela está consciente de eso.

En este primer cuartel del siglo XXI, ya no cuestionamos solamente la entrada de las tecnologías de la información y comunicación en la escuela, sino, y sobre todo, cómo debe hacer la escuela su apropiación. Y es aquí donde los líderes de la escuela asumen un papel preponderante, ya que es en la y de la forma como manejan las tecnologías, de la importancia que les conceden y del impulso y de la dirección que le dan a su uso, que depende la forma como la escuela se apropia de ellas y las utiliza con el fin, no sólo de sacar el mejor partido de ellas, sino también para llamar y cautivar, una clientela con intereses a cada paso más dispares de los suyos y que permanece solamente por imposiciones legales.

Es de las relaciones entre las tecnologías de la información y la comunicación y la escuela pública, a través del análisis del uso que se les dan y del partido que sacan de ellas los directores y jefes de departamento, de lo que se hablará en este trabajo.

Palabras-Clave: TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación); líderes; director; jefe de departamento; profesores.

Résumé

Aujourd'hui, on vit dans une société mondialisée, assoiffée de savoir, dans laquelle l'immédiateté de l'information est, de plus en plus, une nécessité devenue une réalité même dans les endroits les plus reculés de la planète. L'homme a besoin de nouvelles compétences, de nouvelles littératies qui lui permettent de rester professionnellement actif, inclut socialement et indépendant tout au long de sa vie. C'est l'école qui, en premier lieu, est la responsable de fournir les outils qui permettent, à qui la recherche, de dégager la voie pour l'acquisition de ces compétences et littératies. Et l'école en a conscience de ce fait.

En ce premier quart du XXI^e siècle, il ne s'agit plus seulement de l'entrée des technologies de l'information et de la communication à l'école, mais surtout de l'appropriation que l'école en fait. Et c'est dans ce domaine que les leaders de l'école assument un rôle particulièrement prépondérant car c'est dans la manière comme ils traitent la technologie, l'importance qu'ils lui attribuent et l'impulsion et l'orientation qu'ils donnent à son usage, que dépend la façon dont l'école s'approprie et utilise ces technologies dans le but non seulement d'en tirer le meilleur parti, mais aussi d'interpeller et captiver une clientèle avec des intérêts de plus en plus éloignés de l'école et qui y restent parce qu'ils sont légalement obligés.

Et c'est du rapport entre les technologies de l'information et de la communication et l'école publique, à travers l'analyse de leur utilisation et du parti que les directeurs et les coordinateurs départementaux en prennent, que l'on parle dans cette thèse.

Mots-clés: TIC; leaderships; directeur; coordinateurs de département; enseignants.

Dedicatória

À Glória
À Ana Miguel

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Ivone Gaspar, pela excelência do apoio prestado, pelo respeito que sempre teve pelo meu trabalho e, sobretudo, pelo incentivo, coragem, força e amizade que me transmitiu nos momentos menos bons da minha vida pessoal.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas onde fiz a investigação, pelo acolhimento e colaboração que lhe deram.

A todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram nesta investigação.

Muito obrigado!

Índice Geral

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Resumen.....	v
Résumé.....	vi
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de Gráficos	xii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Figuras.....	xiv
Índice de Anexos.....	xiv
Siglas e acrónimos utilizados	xvii
Introdução	1
CAPÍTULO I	
ORGANIZAÇÕES E LIDERANÇA.....	7
1. As organizações	10
1.1. A organização escola	12
1.2. A organização agrupamento de escolas	16
2. A liderança.....	18
2.1. A importância da liderança e do líder	21
2.2. Liderança: (in)definição do conceito	24
2.3. Relação entre liderar e gerir	27
2.4. Teorias e modelos de liderança mais representativos	29
3. A liderança na escola	34
3.1. Liderança transformacional na escola	34
3.2. Evolução histórica recente da gestão da escola pública portuguesa	41
3.3. Liderança do diretor	45
3.4. Liderança do coordenador de departamento	50
CAPÍTULO II	
AS TIC E AS LIDERANÇAS	53
1. As TIC na escola pública portuguesa.....	56
2. Contributos das TIC para as lideranças da escola.....	62
3. Utilização das TIC pelas lideranças da escola	68
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA E DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	75
1. As opções metodológicas.....	77
1.1. O estudo de caso	81

2. Os casos do estudo	85
3. Os participantes do estudo.....	87
4. Os instrumentos de recolha de dados	89
4.1. A análise documental	89
4.2. O questionário	91
4.3. A entrevista.....	93
5. As etapas e procedimentos do trabalho de campo.....	95
5.1. Da análise documental.....	97
5.2. Do pré-teste	97
5.3. Do pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar	99
5.4. Do questionário	100
5.5. Da entrevista.....	104
CAPÍTULO IV	
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	107
1. Procedimentos de análise de dados	109
2. Da análise documental	112
3. Da análise aos questionários	120
3.1. Do questionário preliminar ao diretor/presidente da CAP dos agrupamentos.....	120
3.1.1. Apresentação de dados	120
3.1.2. Algumas conclusões.....	122
3.2. Do questionário aos docentes dos agrupamentos do estudo.....	123
3.2.1. Dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo	124
3.2.2. As TIC no funcionamento interno do agrupamento	125
3.2.3. Análise e interpretação dos principais resultados dos questionários.....	139
3.2.4. Hipóteses: análise e interpretação dos resultados.....	144
3.2.5. Algumas considerações acerca dos resultados das hipóteses	150
4. Da análise às entrevistas.....	151
4.1. Das entrevistas aos diretores: tratamento dos resultados, inferência e interpretação ...	153
4.2. Das entrevistas aos coordenadores de departamento: tratamento dos resultados, inferência e interpretação.....	172
Conclusões.....	197
Referências bibliográficas	219
Legislação enquadradora	247
ANEXOS.....	I

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Tempo gasto pelos inquiridos a responder ao pré-teste.....	97
Gráfico 2 – Respostas ao questionário nos dois agrupamentos	123
Gráfico 3 – Respostas ao questionário no agrupamento A1	124
Gráfico 4 – Respostas ao questionário no agrupamento A2.....	124
Gráfico 5 – Utilização das TIC em contexto escolar.....	126

Gráfico 6 – Utilização das TIC em sala de aula.....	126
Gráfico 7 – Meio de comunicação utilizado pelos docentes na comunicação interna com o diretor.....	127
Gráfico 8 – Meio de comunicação utilizado pelos docentes na comunicação com o coordenador do departamento curricular.....	128
Gráfico 9 – Resistência à introdução das TIC em contexto escolar.....	130
Gráfico 10 – Resistência à introdução das TIC em sala de aula.....	130
Gráfico 11 – Importância do impulso dado pelas lideranças à utilização das TIC em contexto escolar.....	132
Gráfico 12 – Utilização das TIC na comunicação do coordenador com os docentes do seu departamento curricular.....	133
Gráfico 13 – Meio de comunicação preferencial utilizado pelos diretores na comunicação interna com os docentes.....	136
Gráfico 14 – Meio de comunicação preferencial utilizado pelos coordenadores de departamento curricular na comunicação interna com os docentes.....	137
Gráfico 15 – Utilização das TIC pelos docentes no agrupamento A2.....	140
Gráfico 16 – incentivo dado pelo diretor à utilização das TIC no agrupamento A2.....	141

Índice de Quadros

Quadro 1 – Número de obras sobre liderança por década.....	25
Quadro 2 – Relação entre as diferentes dimensões da liderança transformacional e a realidade escolar.....	36
Quadro 3 – Principais projetos, programas e iniciativas com vista à dinamização das TIC na escola pública portuguesa.....	57
Quadro 4 – Principais características do estudo de caso.....	85
Quadro 5 – Número e distribuição dos alunos por escola nos agrupamentos.....	87
Quadro 6 – Número de docentes por nível de ensino nos agrupamentos.....	88
Quadro 7 – Cronograma da aplicação dos inquéritos.....	100
Quadro 8 – Tipos de triangulação segundo Denzin (2009).....	111
Quadro 9 – De que depende a utilização das TIC pelos docentes na escola.....	131
Quadro 10 – Entrevistas aos diretores: dimensão caracterização dos participantes.....	154
Quadro 11 – Análise comparativa das características dos diretores.....	155
Quadro 12 – Entrevistas aos diretores: dimensão caracterização dos participantes – liderança.....	156
Quadro 13 – Entrevistas aos diretores: dimensão conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC.....	161
Quadro 14 – Entrevistas aos diretores: dimensão percepção da conjuntura na presença das TIC.....	168
Quadro 15 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão caracterização dos participantes.....	172

Quadro 16 – Análise comparativa das características dos coordenadores de departamento	173
Quadro 17 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão caracterização dos participantes – liderança	173
Quadro 18 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC	179
Quadro 19 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão perceção da conjuntura na presença das TIC	189

Índice de Figuras

Figura 1 – Teorias sobre lideranças segundo Chiavenato (2004).....	20
Figura 2 – Categorização da liderança segundo Bass (1990a)	23
Figura 3 – Estímulo do líder transformacional aos liderados segundo Bass (1999).....	35
Figura 4 – Rede de influências e de relações subjacente a uma situação de liderança transformacional	40
Figura 5 – Organograma de administração e gestão da escola pública de acordo com esse Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.....	43
Figura 6 – Principais contributos das TIC para as lideranças da escola	62
Figura 7 – Rede de comunicação interna e externa da escola	64
Figura 8 – Limitações à modernização tecnológica do ensino	71
Figura 9 – Ineficiências e subaproveitamento das potencialidades das novas tecnologias nos processos de gestão.....	72

Índice de Anexos

ANEXOS	I
ANEXO I	
CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A1.....	III
ANEXO II	
CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A2.....	VII
ANEXO III	
QUESTIONÁRIO PRELIMINAR AO DIRETOR/PRESIDENTE DA CAP DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	XI
ANEXO IV	
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR AO DIRETOR/PRESIDENTE DA CAP DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	XIX
ANEXO V PRÉ-TESTE.....	XXV
ANEXO VI	
QUESTIONÁRIO NO GOOGLE DOCS.....	XXXIX
ANEXO VII	
GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR/PRESIDENTE DA CAP DE AGRUPAMENTO ...	LIX

ANEXO VIII

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO LXIII

ANEXO IX

RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES (TABELAS)LXVII

Tabela 3.2.1.1 – Caracterização sociodemográfica (n = 213)..... LXIX

Tabela 3.2.2.1 – Consideração da utilização das TIC pelos docentes em contexto escolar.....LXX

Tabela 3.2.2.2 – Consideração da utilização das TIC pelos docentes em sala de aula para o ensino e aprendizagemLXX

Tabela 3.2.2.3 – Comunicação dos docentes com o diretor/presidente da CAP.....LXX

Tabela 3.2.2.4 – Comunicação dos docentes com o coordenador de departamentoLXX

Tabela 3.2.2.5 – Comunicação dos docentes com os colegas da escola/agrupamento LXXI

Tabela 3.2.2.6 – Comunicação dos docentes com os funcionários LXXI

Tabela 3.2.2.7 – Comunicação dos docentes com os alunos..... LXXI

Tabela 3.2.2.8 – Apropriação das TIC pelas escolasLXXII

Tabela 3.2.2.9 – Importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular LXXII

Tabela 3.2.2.10 – Incentivo à utilização das TIC dado pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricularLXXIII

Tabela 3.2.2.11 – Comunicação interna com as TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricularLXXIII

Tabela 3.2.2.12 – As TIC na oferta educativa do agrupamento..... LXXIV

Tabela 3.2.2.13 – Participação dos docentes em projetos na área das TIC..... LXXIV

Tabela 3.2.2.14 – Projetos inovadores LXXIV

Tabela 3.2.2.15 – Conceção de projetos LXXIV

Tabela 3.2.2.16 – Orientação à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças LXXV

Tabela 3.2.2.17 – Promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças .LXXV

Tabela 3.2.2.18 – O PTE na escola/agrupamento LXXVI

Tabela 3.2.4.1 – Utilização das TIC na escola e género dos docentes..... LXXVI

Tabela 3.2.4.2 – Utilização das TIC na escola e escolaridade dos docentes.....LXXVII

Tabela 3.2.4.3 – Utilização das TIC na escola e nível de ensino dos docentes.....LXXVII

Tabela 3.2.4.4 – Importância da utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e género dos docentesLXXVII

Tabela 3.2.4.5 – Importância da utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e escolaridade dos docentesLXXVIII

Tabela 3.2.4.6 – Importância da utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e nível de ensino dos docentesLXXVIII

Tabela 3.2.4.7 – Relevância da utilização das TIC na escola agrupamento de escolas LXXIX

Tabela 3.2.4.8 – Utilização TIC na escola e agrupamento de escolas LXXIX

Tabela 3.2.4.9 – Apropriação das TIC e agrupamento de escolas LXXIX

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

Tabela 3.2.4.10 – Importância dada à utilização das TIC e agrupamento de escolas.....	LXXX
Tabela 3.2.4.11 – Incentivo dado à utilização das TIC e agrupamento de escolas.....	LXXX
Tabela 3.2.4.12 – Comunicação interna com as TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e agrupamento de escolas	LXXX
Tabela 3.2.4.13 – As TIC na oferta educativa do agrupamento e agrupamento de escolas	LXXXI
Tabela 3.2.4.14 – Número de projetos inovadores nos agrupamentos	LXXXI
Tabela 3.2.4.15 – Iniciativa dos projetos inovadores nos agrupamentos	LXXXII
Tabela 3.2.4.16 – Conceção de projetos inovadores com as TIC nos agrupamentos	LXXXII
Tabela 3.2.4.17 – Orientação da formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças e agrupamento de escolas	LXXXII
Tabela 3.2.4.18 – Promoção da formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças e agrupamento de escolas	LXXXIII
Tabela 3.2.4.19 – O PTE e o agrupamento de escolas	LXXXIII

Siglas e acrónimos utilizados

A1	(Agrupamento de escolas situado no Centro/Sul de Portugal)
A2	(Agrupamento de escolas situado no Norte de Portugal)
C1	(Coordenadora de departamento do agrupamento A1)
C21	(Coordenadora de departamento 1 do agrupamento A2)
C22	(Coordenadora de departamento 2 do agrupamento A2)
CAP	(Comissão Administrativa Provisória)
CRIE	(Computadores, Redes e Internet na Escola)
D1	(Diretor do agrupamento A1)
D2	(Diretor do agrupamento A2)
DEPGEF	(Departamento de Programação e Gestão Financeira)
DGE	(Direção-Geral da Educação)
DGEEC	(Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)
DGIDC	(Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular)
DRELVT	(Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo)
DREN	(Direção Regional de Educação do Norte)
EBI	(Escola Básica Integrada)
EE	(Encarregados de Educação)
ERTE	(Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas)
FRLT	(<i>Full Range Leadership Theory</i>)
GEP	(Gabinete de Estudos e Planeamento)
GEPE	(Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação)
GIAE	(Gestão Integrada para a Administração Escolar)
INA	(Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas)
LBSE	(Lei de Bases do Sistema Educativo)
LMS	(<i>Learning Management System</i>)
MCTES	(Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior)
MIME	(Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar)
MINERVA	(Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Actualização)
MOODLE	(<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>)

- MOPTC (Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações)
MSI (Missão para a Sociedade da Informação)
OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)
PAPA (Plano Anual e Plurianual de Atividades)
PCA (Percurso Curriculares Alternativos)
PE (Projeto Educativo)
PID (Projeto de Intervenção do Diretor)
PIO (Programa Internet na Escola)
PTE (Plano Tecnológico da Educação)
RA (Relatório de Autoavaliação)
RAE (Relatório de Avaliação Externa)
RI (Regulamento Interno)
SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)
SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*)
TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)
uARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa)
UE (União Europeia)
VLE (*Virtual Learning Environments*)
Web/WWW (*World Wide Web*)
 χ^2 (Qui-quadrado)

Introdução

Na investigação científica, em particular no domínio das ciências sociais, a escolha de uma problemática não depende “do acaso ou da simples inspiração pessoal do investigador. Ele próprio faz parte de uma época, com os seus problemas, os seus acontecimentos marcantes, os seus debates, sensibilidades e correntes de pensamento em evolução” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 96). Ora, a problemática por nós escolhida para investigação é justamente a prova disso mesmo.

Quando iniciámos o percurso que nos conduziu a esta tese, na ordem do dia da escola pública portuguesa encontrava-se, ainda, a sua adaptação ao atual modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril¹, bem como se vivia um processo de reorganização da rede escolar do país que impunha a agregação de escolas até aí não agrupadas ou de escolas não agrupadas com agrupamentos existentes ou, ainda, de vários agrupamentos de escolas num só², decorrente da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho.

Na ordem do dia estava também, e de resto ainda está, o tipo de apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que é, ou pode ser, feito pela escola pública portuguesa. Tal como hoje, à data a discussão já não se focava, tanto, na introdução das TIC nas escolas, mas, mais na sua utilização, ou seja, no que fazer com elas quer no que toca à informação e comunicação quer para o ensino e aprendizagem.

Ultrapassadas, ou não, as resistências iniciais à introdução das TIC na escola para o ensino e aprendizagem, parecia evidente que a sua utilização já só dependia da vontade e motivação dos professores e do impulso dado a essa utilização pelas suas lideranças. De facto, decorrido o período de implantação do Plano Tecnológico da Educação (PTE)³, e

¹ Alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

² Alguns destes novos agrupamentos, face à sua dimensão física e humana, seriam apelidados pela opinião pública de mega-agrupamentos.

³ Programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro de 2007, cuja ambição, lê-se no preâmbulo do diploma que o cria, passava por “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010”, vd. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html> [20 de fevereiro de 2015].

depois do investimento feito pela tutela, e pela própria escola, no acesso à Internet e na formação dos professores na área das tecnologias de informação e comunicação, a utilização destas, ou não, na escola, aparentava já não depender dos meios colocados à disposição dos alunos e dos professores (*hardware* e *software* educativo) ou da formação destes na área, mas, sim, da forma como elas são encaradas por eles e pelas lideranças da escola e do modo como estas os contagiam para a sua utilização em contexto escolar, em particular na sala de aula para o ensino e aprendizagem.

Voltando à reorganização da rede escolar do país e ao seu resultado prático mais visível e imediato, a criação de novos agrupamentos e, sobretudo, dos mega-agrupamentos, recorde-se que essa criação foi desde logo fortemente contestada pela classe docente, pelas suas organizações sindicais, por autarquias e municípios e por boa parte dos media e da opinião pública. Tais contestações justificavam-se nos problemas que se adivinhavam consequentes da agregação de escolas com identidades distintas, juntando um excessivo número de alunos e de docentes, espelhando, em muitos casos, realidades sociais e económicas completamente distintas. Na verdade, dessa reorganização da rede escolar resultaram dificuldades acrescidas, até aí não sentidas, à gestão, quer administrativa quer pedagógica das novas instituições educativas por ela originada, sobretudo para os mega-agrupamentos.

Entre essas dificuldades, encontravam-se aquelas que se relacionavam com a informação e com a comunicação, em particular a informação e comunicação interna, ou seja, aquelas que se desenvolviam no interior da própria escola. De facto, e centrando no imediato a atenção apenas nas dimensões física e humana destes novos estabelecimentos de ensino, a informação e comunicação entre as lideranças de topo e intermédias ou entre estas e os docentes ou à comunidade educativa no seu todo, assumiram novos contornos que, na sua maioria, estavam longe de serem fáceis ou isentos de ruído. Tenha-se presente que, por um lado, na esmagadora maioria dos casos, os agrupamentos de escolas passaram a integrar vários espaços físicos (as escolas não agrupadas/agrupamentos que lhes deram origem), dispersos, muitas vezes, por localidades geograficamente distantes e que, por outro lado, aumentaram os seus corpos docentes de forma significativa. Depois, se tivermos em linha de conta que nos espaços escolares a informação e comunicação das lideranças com os docentes, era, e continua a ser na generalidade das escolas, tradicionalmente feita em papel afixado em locais onde a concentração dos docentes é mais

frequente, em particular as salas de professores, as barreiras físicas trazidas pelo distanciamento dos diversos polos escolares dos agrupamentos à escola sede, tornou essa via de informação e comunicação difícil e desconfortável.

E, se é verdade que a informação e a comunicação viriam a tornar-se as principais vítimas dos constrangimentos que a dispersão geográfica dos espaços escolares provocou, inegável é também que o aumento da dimensão dos grupos de docência e, conseqüentemente, dos departamentos curriculares nos agrupamentos, trouxe consigo dificuldades (in)esperadas à realização dos momentos convencionais, e absolutamente necessários, de trabalho conjunto e de reunião, não só no que diz respeito ao seu agendamento como até à disponibilidade dos espaços físicos dentro das escolas onde os realizar.

A solução para a resolução destes problemas poderá passar pelo recurso às TIC? O que mudou, o que poderá mudar ou o que terá de mudar na informação e comunicação das lideranças das escolas com o auxílio das TIC no pós reorganização da rede escolar do país que temos vindo a falar? Esta era uma inquietação que já vinha alavancada em trabalho investigativo concluído dois anos antes do início desta investigação, intitulado “A utilização da plataforma Moodle numa escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula” (Santos, 2010), que considerámos oportuno transportar para este trabalho de investigação.

Mas, as nossas perplexidades, e conseqüentes intenções investigativas, não se confinavam aos aspetos puramente relacionados com a informação e comunicação e ao modo como, nessa matéria, as lideranças se apropriam das TIC. Queríamos saber mais e, por isso, posicionamo-nos, também, de forma a tentar perceber qual o impulso, e a sua importância, dado pelas lideranças à utilização das TIC, para o ensino e aprendizagem, ao corpo docente das suas escolas. Mereceu-nos igualmente destaque o impacto que esse impulso provoca quanto às opções tomadas relativas à oferta educativa do agrupamento, aos projetos inovadores com as TIC e à formação contínua do pessoal docente das escolas. E, numa altura em que a sociedade civil pede à escola pública mudanças, e modernidade, qual o contributo que as TIC podem ter nesses desideratos.

São, pois, as TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças, intenção explícita no título da nossa investigação, que se constituem objeto desta tese. Centrado na natureza e diversidade das tecnologias de informação e comunicação

disponíveis nas escolas públicas portuguesas e no modo como elas são utilizadas pelo diretor e pelos coordenadores de departamento, no exercício das suas funções, este estudo desenvolveu-se em dois agrupamentos de escolas, localizados em diferentes regiões do país. Um deles, um pequeno agrupamento, localiza-se num concelho tipicamente rural do Centro/Sul, onde para além dele não existe qualquer outro estabelecimento de ensino público ou privado. O outro, é um dos vários mega-agrupamentos situados num concelho urbano do Norte de Portugal.

Que tipo de apropriação das TIC fazem as lideranças da escola pública em Portugal? Expressão que poderia também ela constituir-se como título da investigação, foi a questão de partida que norteou o nosso estudo. Era nosso propósito encontrar respostas para algumas questões mais específicas e fundamentais que emergiam dessa questão de partida. Assim, procuramos conhecer:

1. que políticas apontam as lideranças de topo, relativamente à utilização das TIC dentro dos agrupamentos de escolas?
2. como são utilizadas as TIC pelas lideranças, de topo e intermédias, nas relações institucionais no interior dos agrupamentos de escolas?
3. qual a importância dada à presença das TIC na oferta educativa do agrupamento?
4. qual o nível de abertura e de que forma essa abertura é colocada em prática pelas lideranças de topo a projetos inovadores com as TIC?
5. que tipo de orientação e impulso dão as lideranças de topo à formação contínua na área das TIC, ao pessoal docente e não docente dos agrupamentos de escolas?

Estas questões sustentavam os três objetivos da investigação, sendo que num deles se podem encontrar três vertentes de estudo distintas:

- a) Identificar as linhas de orientação matricial na organização dos agrupamentos;
- b) Enquadrar o uso das tecnologias no funcionamento interno da organização;
- c) Confrontar o exercício das lideranças com o recurso às TIC no que diz respeito:
 - (i) à presença na oferta educativa do agrupamento;
 - (ii) ao incentivo a projetos inovadores;
 - (iii) à orientação e ao estímulo para a formação do pessoal docente.

E, estes objetivos justificam o, e justificam-se no, título da investigação – As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças. De facto, na escolha do título da investigação houve da nossa parte a intenção de que ele expressasse, desde logo, clara e

inequivocamente, quer a problemática que se depreende na expressão utilizada, quer os propósitos investigativos que se percebem na interrogação expressa.

Face ao objeto do estudo, aos objetivos da investigação, ao tipo de análises a efetuar e ao tipo de resultados esperados (Albarello, 1997), aos nossos interesses, motivações e preferências pessoais (Bogdan & Biklen, 1994), optámos por uma metodologia mista, simultaneamente, indutiva e dedutiva (Van der Maren, 1987) e por um estudo de caso múltiplo (Yin, 1994), ou “caso colectivo” na designação de Stake (2009), em que cada um dos dois agrupamentos de escolas estudado foi considerado um caso, tendo como referência um enquadramento teórico e objetivos de investigação comuns.

A população do estudo é composta pelos diretores, coordenadores de departamento e restantes docentes dos agrupamentos estudados.

Tendo como ponto de partida a ideia de complementaridade que o uso de diferentes instrumentos de recolha de dados podia trazer à nossa investigação, recorremos a análise documental e a inquéritos por questionário e por entrevista. Assim, e após a análise documental realizada aos documentos institucionais dos agrupamentos visados na investigação, procedemos à elaboração do questionário experimental (pré-teste) e dos guiões das entrevistas, com base nos objetivos da investigação. O questionário viria a ser aplicado a todos os docentes de cada um dos agrupamentos. Foram entrevistados o diretor e um dos coordenadores de departamento curricular de um e o diretor e dois coordenadores⁴ do mesmo departamento curricular do outro dos agrupamentos.

Tal como se constata no índice geral, esta tese, para além desta introdução, conclusões, referências bibliográficas e legislação enquadradora, estrutura-se em quatro capítulos. Os dois primeiros são relativos ao enquadramento teórico do estudo e os dois capítulos seguintes ao estudo empírico.

Dando corpo e especificação aos assuntos versados, começamos por referir que no primeiro capítulo – Organizações e liderança – examinamos a problemática das organizações, dando especial destaque à organização escola e à organização agrupamento de escolas. Abordamos a liderança partindo da sua importância, da importância do líder e da (in)definição do conceito, passando por uma referência à relação entre liderança e

⁴ Um dos agrupamentos estudado, como veremos adiante, nasceu da agregação entre uma escola secundária com 3.º ciclo e um agrupamento vertical com jardim de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No ano letivo em que foi realizado o trabalho de campo (2012/2013), cada departamento curricular tinha dois coordenadores. Um coordenador para o agrupamento vertical e um coordenador para a escola básica e secundária que com ele se agregou.

gestão e às teorias e modelos de liderança mais representativos, tentando perceber como configuram o processo de liderança. Ainda neste capítulo fazemos uma abordagem à liderança na escola, com especial enfoque à liderança transformacional e falamos do conceito de liderança distribuída neste tipo de organização e das lideranças do diretor e dos coordenadores de departamento, enquadradas pela atual legislação, depois de se proceder a uma referência à evolução histórica recente da administração e gestão da escola pública em Portugal.

No segundo capítulo – As TIC e as lideranças – fazemos uma abordagem à integração e utilização das TIC na escola pública portuguesa, aos contributos por elas dados às lideranças e à sua utilização por essas mesmas lideranças.

No terceiro capítulo – Metodologia e desenho da investigação – versamos sobre as opções metodológicas tomadas, sobre o estudo de caso, os casos e os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados (a análise documental e o inquérito por questionário e por entrevista) e especificamos as etapas e procedimentos do trabalho de campo.

No quarto capítulo – Apresentação, análise e interpretação de dados – depois de procedermos à explicitação dos procedimentos de análise de dados, na qual se inclui uma abordagem ao conceito de triangulação e à análise documental enquanto técnica de recolha de dados, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados resultantes da análise documental e da aplicação dos questionários aos docentes de ambos os agrupamentos do estudo. Falamos, ainda, de transcrição e de análise de conteúdo e fazemos o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados das entrevistas, triangulando-os com os resultados obtidos através das restantes técnicas de análise de dados usadas nesta investigação.

Nas Conclusões, damos conta das ilações do estudo, fazemos uma abordagem aos seus contributos e limitações e procedemos, ainda, à identificação de sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I
ORGANIZAÇÕES E LIDERANÇA

Este primeiro capítulo – Organizações e liderança – tem como principal objetivo preparar o caminho para a análise da temática da liderança do diretor e das lideranças dos coordenadores de departamento curricular, nas escolas públicas portuguesas.

Partindo do princípio de que a escola é uma organização, iniciámos a contextualização teórica desta investigação com uma referência às organizações em sentido lato e à escola enquanto organização formal em particular. Procuramos abordar os diferentes modelos teóricos organizacionais com a intenção de ilustrar duas ideias que se consideram fundamentais. A primeira ideia é a de que há uma tendência para aplicar à organização escola modelos teóricos oriundos do mundo empresarial não atendendo às idiossincrasias da organização educativa. A segunda ideia é a de que esta tendência foi seguida de uma outra que procurou evidenciar a singularidade da escola e que levou alguns autores, e.g. Sergiovanni (2004a) e Formosinho (2005), a considerá-la mais como uma comunidade do que uma organização. Não há, da nossa parte, a intenção de problematizar estas abordagens no sentido de se perceber, por exemplo, a maior ou menor proximidade de cada uma delas em relação à realidade em geral, e, em especial, àquela que é a realidade portuguesa. Apenas, e uma vez que nos situávamos no plano teórico, pareceu-nos importante dar conta destes dois entendimentos acerca da organização educativa.

Face ao facto de que a investigação realizada tem como contexto real escolas que integram agrupamentos, eles próprios organizações, consideramos importante dedicar a atenção a esta organização que na prática vem introduzir uma nova visão da administração e gestão escolares. Nesta nova visão, a unidade de gestão deixou de ser a escola para passar a ser o agrupamento de escolas. É neste enquadramento que se desenvolve a liderança dos diretores e coordenadores de departamento das escolas que integram este estudo.

Assumindo a ideia de que as organizações necessitam de processos de liderança e de gestão porquanto são constituídas por pessoas (Vicente, 2004), analisamos seguidamente um conjunto de questões relacionadas com a liderança. Mais uma vez se pretende fazer um enquadramento teórico que dê conta da ancestralidade e complexidade da temática e que propicie o confronto com diferentes conceções de liderança. Abordamos a liderança partindo da sua importância, da importância do líder e da (in)definição do conceito, passando por uma referência à relação entre liderar e gerir, terminando nos modelos e

estilos de liderança mais representativos, tentando perceber como configuram o processo de liderança.

Ainda neste capítulo fazemos uma abordagem à liderança na escola, dando especial atenção à liderança transformacional por se considerar que é este o modelo de liderança que melhor enquadra a questão que estrutura o nosso trabalho, passando pelo conceito de liderança distribuída. O capítulo termina com uma reflexão sobre as lideranças dos diretores e dos coordenadores de departamento enquadradas pela atual legislação, depois de se proceder a uma referência à evolução histórica recente da administração e gestão da escola pública em Portugal.

1. As organizações

A sociedade humana é uma sociedade de organizações. Vivemos no interior de uma organização, trabalhamos numa organização e há organizações que são responsáveis pela prestação dos serviços que usufruímos. Como referem Trigo e Costa (2008): “No mundo contemporâneo, as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas” (p. 563).

São inumeráveis os motivos por que nos organizamos, aliás o Homem junta-se desde logo para sobreviver. E, é esta multiplicidade e diversidade dos referentes que está na origem da polissemia do conceito; tal como afirma Parsons (1976) a definição de organização está condicionada pela existência de um fim específico que a distingue de outros sistemas sociais. Com efeito, da revisão bibliográfica realizada, várias foram as definições encontradas para o conceito de organização.

Longe de pretendermos ser exaustivos, de resto, e a este propósito, o nosso objetivo passa apenas por situar a discussão na organização escola/agrupamento de escolas, referimos cronologicamente algumas das definições encontradas e selecionadas por descreverem as organizações através de diferentes pontos de vista:

- Worsley (1970) define organizações como corpos que persistem no tempo e que são estruturados para atingir fins específicos;
- Etzioni (1984) escreve que as organizações são unidades sociais construídas e reconstruídas a fim de atingir um objetivo específico sendo possível encontrar uma intencionalidade subjacente às organizações;

- Stoner e Freeman (1985) dizem que uma organização é um conjunto de duas ou mais pessoas que trabalham juntas, e de modo estruturado, para alcançar um objetivo ou um conjunto de objetivos específicos;
- Friedberg (1992) considera as organizações como conjuntos humanos que se encontram formalizados e hierarquizados de modo a assegurar a cooperação e coordenação dos seus membros no cumprimento de determinados fins;
- March e Simon (1993) afirmam que uma organização é constituída por seres humanos em estado de interação;
- Drucker (1994) considera que uma organização é um grupo humano, composto por especialistas que trabalham juntos;
- Hall (2004) defende que uma organização é uma coletividade caracterizada por ter uma fronteira identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, um sistema de comunicação e sistemas de coordenação e afiliação.

As definições assinaladas, para além de nos permitirem ter uma ideia acerca da diversidade que anima o conceito de organização, anunciam um conjunto de princípios que lhe são transversais. Assim, e em primeiro lugar, uma organização implica a existência de um número qualquer de indivíduos que estão ligados entre si, constituindo um conjunto, um corpo, uma coletividade ou uma unidade social. Esta união, em segundo lugar, surge substantivada na existência de um objetivo a atingir que é a sua razão de ser. Por último, as organizações têm um carácter intencional o que nos permite concluir que, enquanto objetos sociais, as organizações são intencionais.

Independentemente do que está presente na origem das organizações, elas desenvolvem-se na distinção de duas tipologias: as organizações sociais e as organizações formais. No âmbito deste estudo importa esclarecer a distinção entre ambas.

No quadro da literatura organizacional o termo organização, tal como refere Lima (1992a), surge associado a diferentes qualitativos dos quais o autor destaca os termos social e formal. Fala-se, assim, em organização social e em organização formal para designar dois objetos diferentes. A este respeito Blau e Scott (1979) salientam que a organização social emerge sempre que os seres humanos vivem juntos; surge espontaneamente através da interação. Por sua vez as organizações formais são estabelecidas deliberadamente para atingir um determinado fim. Nestes termos uma

coletividade apresenta-se como um exemplo de organização social enquanto uma empresa ou uma escola se constituem como exemplos de organizações formais.

1.1. A organização escola

Serão as escolas locais privilegiados? Ou serão somente organizações que partilham a maior parte dos traços e características de todas as outras organizações?

(Sergiovanni, 2004a, p. 7)

Da revisão do estado da arte que fizemos, quer-nos parecer que, apesar de ser consensual que a escola se constitui como uma organização de características singulares (Handy, 1988; Hutmacher, 1992; Torres, 1997; Sergiovanni, 2004a; Formosinho, 2005), tem sido observada em função de modelos de análise organizacional provenientes de outros contextos, em particular do contexto empresarial, cujos interesses diferem do ensino e da aprendizagem e se baseiam em objetivos estratégicos díspares à luz desse seu carácter específico. A este respeito refere Torres (1997):

A abordagem da cultura organizacional em contexto escolar remete-nos, desde logo, para o equacionamento da aplicabilidade de um quadro teórico-conceptual primordialmente concebido por referência ao contexto empresarial na medida em que estamos face a uma organização de índole educativa e, como tal, dotada de especificidades políticas e organizacionais distintas da organização empresarial (p. 53).

Inegável é que

não obstante a consideração da escola como organização ter sido alvo, até finais da década de 70 [do século passado], de uma representação algo difusa [...], na actualidade não deixa, contudo, de ser considerada como um espaço consensualmente perspectivado como organizacional (Id., *ibid.*).

Assim, enquanto organização, independentemente do seu objeto, da sua constituição, natureza ou *modus operandi*, na escola existem vários aspetos que são transversais quer às restantes organizações em si quer às suas lideranças.

A constatação de que as escolas são organizações formais deu origem, no âmbito das teorias organizacionais, a uma tendência em aplicar-lhes os mesmos modelos teóricos usados para explicar as restantes organizações formais. Mas, será legítimo compreender as escolas à luz dos princípios que são válidos para empresas, exércitos, laboratórios de pesquisa, sistemas de transporte, universidades, cadeias de comida *fast-food* (Sergiovanni, 2004a)? Enquanto organizações formais, as escolas podem ser comparadas às outras organizações formais? Haverá na escola enquanto organização marcas de singularidade

que postulam uma abordagem teórica diferente? E, se a resposta for afirmativa, em que consiste essa diferença? Em última análise quais serão as suas implicações?

No contexto das teorias organizacionais uma das visões que se tem desenvolvido acerca da escola tende a percecioná-la de acordo com o modelo burocrático⁵. Disso nos dá conta, e.g., Estêvão (1995). Para este autor: “Tradicionalmente as organizações educativas eram descritas e interpretadas segundo o modelo racional burocrático” (p. 88). Numa ótica burocrática a escola surge como uma organização hierarquizada na qual as tarefas são distribuídas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos de tal forma que as pessoas são consideradas simples ocupantes. São também entendidas como organizações fundadas em normas obrigatórias que regem o funcionamento das instituições e que conferem à organização um grau de previsibilidade, de estabilidade e de eficiência.

Ao modelo burocrático, baseado na estabilidade e na previsibilidade contrapõe-se o modelo político das organizações. Segundo este modelo as organizações complexas são entendidas como sistemas políticos em miniatura (Baldrige, Curtis, Ecker, & Riley, 1978; March, 1991), ou ainda, no entender de Estêvão (1998), como arenas de luta e de liberdade onde (co)existem grupos de interesse e conflitos semelhantes aos que ocorrem a nível da sociedade.

Concebidas enquanto sistemas políticos em miniatura, as escolas são vistas como um espaço onde ocorrem lutas pelo poder com vista à obtenção do controlo dos recursos e onde os indivíduos procuram ver os seus pontos de vista refletidos nas decisões produzidas (Bacharach, 1988). Se o modelo burocrático, aplicado à escola, privilegia a estrutura e a estabilidade, o modelo político prefere uma escola dominada pelos interesses individuais e pela imprevisibilidade.

Quer o modelo burocrático quer o modelo político revelam-se como modelos teóricos das organizações, mas, como refere Mintzberg (1982), é difícil encontrar, no plano concreto, organizações que se enquadrem num modelo teórico puro. A questão que podemos, pois, colocar é a de saber se algum deles está mais próximo da realidade das organizações educativas.

⁵ O modelo burocrático vem dar ênfase aos elementos formais e estruturais das organizações considerando-as como estruturas compostas por órgãos e papeis organizados de modo a atingir um fim previamente estabelecido. Para Max Weber (1864–1920), autor a quem surge associado o modelo burocrático, a distribuição de tarefas que ocorre no interior de uma organização deve ser impessoal e feita em função dos cargos. Deste modo garante-se que os interesses das organizações sejam postos acima dos interesses pessoais possibilitando o desenvolvimento de um sentido de corpo.

Quer nos situemos fora ou dentro das escolas, a percepção é a de que as organizações educativas têm no seu funcionamento, e na sua configuração, algo do modelo burocrático e algo do modelo político. Daí que, na tentativa de se aproximarem mais da realidade das organizações educativas, a estes modelos acabados de apresentar se tenham acrescentado modelos híbridos. É disso exemplo o modelo díptico que, de acordo com Lima (1992a), é o modelo organizacional que mais se aproxima das organizações educativas dominadas por uma lógica de racionalidade, mas também pela imprevisibilidade e conflito. No entender deste autor, a escola não será nem exclusivamente política nem exclusivamente burocrática, mas é, simultaneamente, as duas.

Assim, por um lado pode ser encontrada uma estrutura hierárquica dominada por normas, promovendo-se, deste modo, a estabilidade e a previsibilidade da organização e, por outro lado, encontramos nas organizações educativas uma autonomia das pessoas e dos grupos nos quais estas se inserem e que gerem um nível de incerteza constituído pela interpretação que fazem das normas e da ordem (E. A. Silva, 2011).

Mas a análise da organização escola não se confina ao ponto de vista do seu enquadramento em determinado modelo. Sergiovanni (2004a) aborda a questão da organização das escolas do ponto de vista daquilo que designa por teorias que, no seu entender, têm determinado a forma como as escolas se organizam e funcionam. São teorias que considera terem sido importadas do domínio empresarial: Teoria da Pirâmide; Teoria da Via Férrea; Teoria das Competências.

A Teoria da Pirâmide baseia-se numa hierarquia, na distribuição e especialização de tarefas e corresponde ao modelo burocrático. Pode ser uma teoria adequada a organizações específicas como aquelas que têm como objetivo produzir algo, um produto, mas que quando aplicada à organização educativa revela-se “um pesadelo burocrático” (Id., *ibid.*, p. 32) tornando o funcionamento da escola estandardizado e simplificado.

A Teoria da Via Férrea distingue-se pelo facto de procurar controlar o trabalho das pessoas que desempenham diferentes funções, que têm responsabilidades diferentes e que trabalham em diferentes áreas. Este controlo é exercido, não a partir da supervisão e da hierarquia, como acontece na Teoria da Pirâmide de inspiração burocrática, mas antecipando todas as questões e problemas que podem surgir e estabelecendo objetivos que as pessoas terão de seguir. Aplicada à escola esta teoria traduz-se no estabelecimento de objetivos que professores e alunos terão de atingir em função dos quais os primeiros serão

avaliados e os segundos testados, de modo a perceber se estão ou não a ser alcançados os objetivos estabelecidos.

A Teoria das Competências que se afasta radicalmente das duas teorias anteriores “por retirar a evidência óbvia que é posta na hierarquia, do topo para a base, e nos pormenores dos guiões que dizem às pessoas o que fazer” (Id., *ibid.*, p. 34), é dominada pela descentralização pois os “empregados têm o poder de tomar as suas próprias decisões” (Id., *ibid.*). Aplicada à escola a teoria significa que é dada à organização educativa liberdade para decidir a forma como os objetivos são atingidos e os meios a utilizar. É uma teoria que o autor coloca em causa, porquanto a liberdade que nela está implícita não pode ser uma liberdade efetiva, questionando: “terão as escolas [...] poder de escolha quando não detêm o controlo directo sobre a razão de ser, os objectivos e as prioridades e outras questões políticas?” (Id., *ibid.*, p. 35).

Para Sergiovanni (*ibid.*) as três teorias acabadas de referir, permitem um entendimento que ajuda a “tomar decisões melhores sobre a liderança para a organização escolar” (p. 35), contudo, parece-nos importante reter que, ainda de acordo com o autor, “as três teorias partilham características comuns que fazem com que a sua aplicação à realidade escolar seja desapropriada, de modo sistemático” (Id., *ibid.*, p. 35).

Importadas, como já referido, do mundo empresarial estas teorias encaram as escolas como organizações formais e enquanto tal não existe, entre elas e as restantes organizações formais, qualquer diferença. Mas, recuperando as questões já aqui deixadas, serão as escolas enquanto organizações formais, semelhantes às outras organizações? Poder-se-á comparar a escola a uma cadeia de *fast-food*?

Formosinho (2005) considera que a educação tem uma dimensão comunitária e societária. Dimensão comunitária porquanto é uma educação que se desenvolve no contexto de um grupo-família, escola, grupo-profissional. Dimensão societária na medida em que se concretiza “numa actividade de ensino racionalmente organizada de modo sequencial e sistemática” (p. 38) e que vai conduzir à ideia de que o Estado é o responsável pela criação de sistemas escolares nacionais e à conceção de escolas de interesse público cujas características o autor delimita.

Uma escola de interesse público é uma organização específica à qual compete a educação formal generalizada. Esta educação formal é feita por contacto direto e prolongado entre educadores e educandos, ou seja, “essa interacção prolongada durante

muitos anos, transforma a escola numa vivência intensa, o que centra a socialização e o desenvolvimento num contexto de vida comunitária, a qual tem que ser educativa na sua essência e na sua vivência” (Id., *ibid.*, p. 40).

As escolas são, então, comunidades de vivência, estando-lhe associada uma dimensão valorativa que se constitui em contraponto à lógica burocrática e impessoal. Este autor acrescenta ainda que esta comunidade de vivência não deve ser entendida como uma fortaleza, encerrada em si mesma e amuralhada para se proteger das famílias e das comunidades locais (Id., *ibid.*, p. 47). As comunidades de vivência devem estar abertas aos pais, às associações, às autarquias, cuja participação deve ser vista como uma limitação natural e desejável ao poder societário do Estado.

O entendimento da escola, não como uma organização, mas como uma comunidade, está também presente em Sergiovanni (2004a). Para este autor a especificidade da escola reside no facto dela se constituir como uma comunidade e não como uma organização. Comunidades,

são grupos de indivíduos que estão ligados entre si de livre vontade e que estão por sua vez ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados. Os laços que os ligam são suficientemente fortes para passar de um conjunto de “eus” para um “nós” colectivo (Id., *ibid.*, p. 78).

Se Formosinho fala de uma comunidade de vivência, Sergiovanni fala da escola como uma comunidade de aprendizagem e uma comunidade moral. Uma e outra visão assumem a especificidade da escola que, por esta razão, não pode ser colocada ao mesmo nível das organizações formais e ser explicada pelos mesmos modelos teóricos pensados para uma realidade de natureza diferente.

1.2. A organização agrupamento de escolas

Fomos organizações administrativamente independentes, isto é, Escolas, somos agora Agrupamento de Escolas.

(Projeto Educativo do agrupamento A2)

Temos vindo a olhar a organização escola no seu formato tradicional; contudo, é sobre um novo conceito de organização escolar, o agrupamento de escolas (adiante também designado apenas por agrupamento), que passará a incidir a nossa análise.

Apesar do ineditismo legislativo, a ideia subjacente ao conceito de agrupamento de escolas, à data da entrada em vigor do normativo onde surge plasmado pela primeira vez, o

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto⁶, do ponto de vista das intenções, não se pode considerar como sendo algo original ou inovador. Repare-se no conteúdo do ponto 4.1 da Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril⁷, do Conselho Nacional de Educação, em referência ao que acontecia antes da entrada em vigor do referido Decreto Regulamentar:

antes de surgir qualquer modelo normativo a estabelecer uma “racionalidade legal” foram nascendo formas de associação entre escolas, para encontrar respostas a problemas concretos com que se debatiam, juntando-se para elaborar e realizar projectos e, assim, introduzirem mudanças e melhorias no seu funcionamento quotidiano.

O alargamento da escolaridade básica para nove anos e a indicação dos ciclos que a compunham, estipulada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁸, alicerçada numa ideia de sequencialidade, acontecendo, preferencialmente, num único estabelecimento de ensino, fez surgir a Escola Básica Integrada (EBI), que despoletaria o processo que, mais tarde, viria a dar origem à criação dos agrupamentos de escolas.

Com a EBI nasce uma tipologia de escola que reúne nas suas instalações os nove anos de escolaridade básica e, em alguns casos, também a educação pré-escolar, materializando-se dessa forma a ideia de um ‘edifício’ onde os discentes fazem toda a escolaridade obrigatória.

É esta a ideia que viria a estar na base da constituição dos agrupamentos de escolas, embora com a *nuance* de não serem, apenas, constituídos num edifício único, mas sim, também, como conjunto agregado dos vários edifícios onde funcionam as escolas que em associação lhe deram origem.

Em 2010, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, estabeleceu orientações para o reordenamento da rede escolar, tendo em vista alcançar três objetivos: adaptar a rede escolar à nova escolaridade obrigatória consagrada na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto⁹; “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono [escolar]”; “promover a racionalização dos

⁶ Diploma que fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico.

⁷ Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos.

⁸ Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

⁹ A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabeleceu um novo regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Dos até então nove anos de escolaridade, a escolaridade obrigatória passou a doze anos, considerando-se para o efeito em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”.

Desta decisão governativa, fortemente contestada pelas comunidades educativas dos locais em que a sua ação se fez sentir, nasceram novos agrupamentos de escolas, alguns deles, quer pelas características quer pela dimensão física e humana, viriam a ser popularmente identificados como mega-agrupamentos.

Uma das características destes novos agrupamentos consiste em terem que ser verticais; os agrupamentos horizontais de escolas¹⁰ viriam a ser extintos até ao final do ano letivo de 2010/2011, conforme determinava o número dez da referida Resolução. Aliás, um dos propósitos dessa Resolução consistia em “promover condições para a criação e consolidação de unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino e que permitam a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas”. Ora, para o efeito, a Resolução em questão estabelece critérios para promoção da “existência de agrupamentos verticais, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e que possibilitam a concretização de projetos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário”.

2. A liderança

A liderança é um fenômeno universal nos seres humanos e em muitas espécies de animais.¹¹

(Bass, 2007, p. 5)

Hoje, objeto de estudo na primeira linha dos interesses das organizações, a liderança¹², e tudo o que lhe é subjacente, tem suscitado múltiplos estudos de quase outros tantos autores, em particular “nos últimos setenta anos” (Bento, 2008a, p. 31). Mas, e pese embora a primeira investigação empírica sobre liderança tenha sido, de acordo com Fiedler e Chemers (1981), publicada apenas em 1904, a história do seu estudo é, contudo, bem mais antiga. Senão vejamos:

¹⁰ Agrupamentos de escolas constituídos exclusivamente por estabelecimentos do mesmo nível de ensino.

¹¹ Tradução livre do autor. No original: “*Leadership is a universal phenomenon in humans and in many species of animals*”.

¹² Neologismo de líder (*leader* na versão original em língua inglesa), cujo significado remete para a qualidade e funções do líder. Stogdill (1974, p. 7) e Bass (1990a, p. 11) sugerem que a palavra *leader* tenha aparecido por volta do ano 1300. A palavra *leadership*, é bem mais recente, não terá surgido antes da primeira metade do século dezanove, em textos sobre a influência política e controlo no Parlamento Britânico.

Homero, na *Ilíada*¹³, põe-nos em contacto com os reis da Grécia clássica, personificando, cada um, diferentes modos de guiar os seus súbditos.

No século IV a.C., Platão¹⁴ (2014) fundamenta a liderança na filosofia e reflete sobre a educação adequada ao exercício de uma liderança eficaz por parte dos filósofos-reis.

Aristóteles¹⁵ (1998), discípulo de Platão, aborda os diferentes regimes políticos e os perfis de liderança que lhes estão associados. As suas considerações viriam a influenciar toda a reflexão realizada durante a Idade Média, quer no mundo ocidental, quer no mundo árabe e judeu.

No final da Idade Média, Dante (1984) escreve *Monarquia*¹⁶, obra onde procura legitimar um exercício da liderança autónomo do poder da Igreja. E, no século XVI, Maquiavel (1976) escreve *O Príncipe*¹⁷, obra na qual faz considerações e recomendações aos governantes sobre a melhor forma de administrar o governo.

No século XVII, John Locke¹⁸ (1999) e no século XVIII, Immanuel Kant¹⁹ (1998), tratam a liderança na sua ligação com a governabilidade das sociedades/nações. Esta vai ser, aliás, a ideia que atravessa a fase inicial da preocupação pela temática da liderança.

É, porém, durante a I Guerra Mundial²⁰, fruto da utilização de testes de inteligência para resolver os problemas de seleção e colocação de oficiais militares, que os estudos sobre liderança sofrem um forte impulso (Fiedler & Chemers, 1981). Ao mesmo tempo, assiste-se ao início de um outro domínio de investigação: as organizações. Se a temática da liderança, na primeira fase, havia tido um tratamento na sequência das reflexões sobre o governo das sociedades, agora a liderança é subsidiária de uma reflexão sobre as organizações nomeadamente as empresariais.

Com o advento da psicologia social, a liderança começa a emergir como um objeto de estudo autónomo e constitui-se no centro de preocupações teóricas de alguns autores

¹³ A *Ilíada* juntamente com a *Odisseia*, são obras cuja autoria é atribuída a Homero, contudo esta autoria não é consensual, já que segundo alguns autores Homero apenas terá procedido à compilação de um conjunto de histórias orais. A este propósito vd. a obra “*Paideia. A formação do homem grego*” de Werner Jaeger (1979).

¹⁴ Na obra “*A República*” (livros II, III, IV e V) escrita entre 387 e 361 a.C.

¹⁵ Na obra “*Política*” escrita entre 335 a.C. e 322 a.C., durante os anos em que Aristóteles deu lições no Liceu que fundou em Atenas.

¹⁶ Obra escrita, segundo alguns autores entre 1312-1313; outros autores referem que a obra terá sido escrita em 1308; e outros autores defendem que terá sido escrita em 1318.

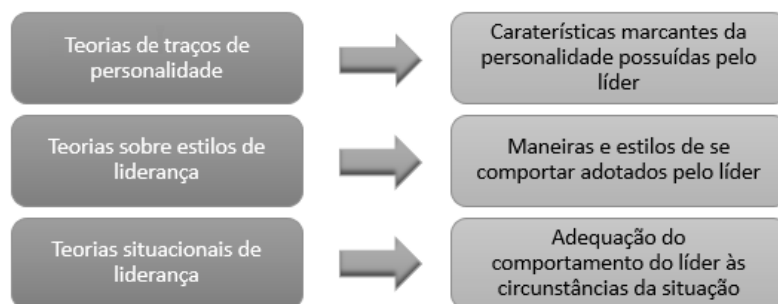
¹⁷ Escrita em 1513 e publicada postumamente em 1532.

¹⁸ Na obra “*Ensaio sobre a verdadeira origem extensão e fim do governo civil*”, escrita em 1689 e publicada pela primeira vez em 1690.

¹⁹ Na obra “*A paz perpétua e outros opúsculos*” escrita em 1795.

²⁰ Começou em 28 de julho de 1914 e durou até 11 de novembro de 1918.

que a procuram compreender e conhecer enquanto variável que interfere no funcionamento das organizações. Em consequência há um novo campo concetual que anima o panorama teórico, assistindo-se ao aparecimento de diferentes teorias acerca da liderança que Chiavenato (2004) classifica em três grupos (cf. figura 1): Teorias de traços de personalidade; Teorias sobre estilos de liderança; Teorias situacionais de liderança.



Adaptado de Chiavenato (2004, p. 123)

Figura 1 – Teorias sobre lideranças segundo Chiavenato (2004)

A proliferação de estudos desenvolvidos e modelos propostos acerca da liderança que daí resultaram e a inconclusividade que tal implicava provocou, no início dos anos 80 do século passado, aquilo a que Bento (2008) se refere como “desvitalização” (p. 31) da temática da liderança.

Na verdade, paralelamente à existência de múltiplas tentativas de explicação da eficácia dos líderes e das estratégias a adotar para os tornar eficazes em diferentes contextos profissionais e sociais, “os dados não eram nada animadores quanto a resultados consensuais, não só dentro de cada uma das teorias e modelos, que estavam constantemente a ser contrariados, mas também nas várias abordagens ao estudo desse fenómeno” (Gomes & Cruz, 2007, p. 144). A propósito referem Bento, Ribeiro e Teles (2010): “A temática da liderança constitui um assunto que ao longo da história se revelou inquietante e controverso com a capacidade de despertar nas pessoas concepções e representações, frequentemente, contraditórias” (p. 3).

Tal implicou que houvesse quem defendesse o abandono do conceito (Bento, 2008a). É disso exemplo Jonh B. Miner. Este autor considerava que o “conceito de liderança em si já tinha ultrapassado a sua utilidade”²¹ (Miner, 1975, p. 200) e, portanto, poderia ser abandonado. Em 1982, Miner fez uma espécie de recuo na defesa dessa ideia, sustentando, ainda assim, que “o conceito tem utilidade limitada porque muitas das investigações

²¹ Tradução livre do autor. No original: “*the concept of leadership itself has outlived its usefulness*”.

empíricas têm sido realizadas com lideranças emergentes em grupos pequenos e não em organizações mais complexas”²² (Miner, 1982, citado por Bass, 1990a, p. 11).

No entanto, o entusiasmo de alguns, bem como a ideia de que a liderança é uma variável importante a ter em conta no sucesso das organizações, e.g., Perrow (1972) que considerava o tipo de liderança como sendo o ponto crítico nas organizações, fizeram com que as reflexões sobre a temática da liderança continuassem a ser desenvolvidas, assistindo-se ao aparecimento de novas propostas numa tentativa de contrariar essa atmosfera de desânimo (Bryman, 1992). Essas novas propostas integravam “princípios e pressupostos de distintos autores, mesmo dos mais clássicos, como são os defensores dos traços de personalidade” (Gomes & Cruz, 2007, p. 144).

É neste contexto que surgem novas teorias como: a teoria da liderança carismática de Downton (1973), House (1977) e Trice e Beyer (1986); as teorias da liderança transacional e da liderança transformadora de Burns (1978); a teoria da liderança transformacional de Bass (1985); a teoria atribucional da liderança carismática de Conger e Kanungo (1987); as teorias da liderança visionária de Bennis e Nanus (1985), Kouzes e Posner (1987) e Sashkin (1988); e a teoria de banda larga da liderança²³ de Avolio e Bass (1991)²⁴.

2.1. A importância da liderança e do líder

os líderes podem agarrar oportunidades para trazerem ao de cima o melhor nos outros e guiá-los na viagem a caminho de atingirem objectivos particularmente difíceis.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 29)

Na literatura é então possível recolher dados que confirmam a ancestralidade da reflexão teórica que tomou a liderança como objeto de conhecimento. Bass (1990a; 2007), refere a propósito que a “liderança é uma das preocupações mais antigas do mundo”²⁵ (p. 3). Contudo, essa ancianidade não lhe garante a atribuição e reconhecimento de um grau de importância incontestável e, muito menos, uma definição do conceito universalmente aceite.

De facto, se alguns autores consideram a liderança responsável pelo êxito e fracasso das sociedades e pelo grau de satisfação dos indivíduos no interior de uma organização,

²² Tradução livre do autor. No original: “*the concept has limited usefulness because so much of the empirical research has been on emergent leadership in small groups, rather than within more complex organizations*”.

²³ No original *Full Range Leadership Theory (FRLT)*.

²⁴ Voltaremos a estas teorias no ponto 2.4 desta tese.

²⁵ Tradução livre do autor. No original: “*Leadership is one of the world’s oldest preoccupations*”.

outros revelam-se mais céticos na validade dos seus efeitos, considerando-a como produto de “ficção romântica” (Meindl, Ehrlich & Dukerich, 1985; Meindl & Ehrlich, 1987).

Na linha daqueles que valorizam a liderança, Bass (1990a, 2007) insere autores como Chandler (1962) que refere que análises históricas de mudanças de líder em períodos significativos, mostraram que a liderança tem uma profunda influência numa organização; Maccoby (1979) que concluiu que as empresas para sobreviver e prosperar num mundo de crescente concorrência, avanços tecnológicos, mudanças legislativas e mudanças de atitudes dos trabalhadores, requerem um nível elevado de liderança; Tucker (1981) para quem todos os movimentos sociais e políticos exigem líderes para começar; Allen (1981) que argumenta que a liderança do diretor da escola é o fator mais importante na determinação do clima de uma escola e do sucesso dos alunos; e Sylvia e Hutchinson (1985) que, num estudo com 167 professores de Oklahoma, nos Estados Unidos da América, concluíram que a motivação depende consideravelmente das suas perceções da qualidade do seu relacionamento com os seus superiores.

Na linha dos que são críticos, encontram-se, e.g., Goodstadt e Kipnis (1970) que consideram que os subordinados podem ter mais efeito no comportamento dos seus superiores que o contrário; Pandey (1976) que encara a liderança como um conceito inútil para a compreensão da influência social; Calder (1977) para quem a contribuição objetiva do líder para os resultados pode ser mais interessante que verdadeira; Pfeffer (1977) que afirma que o líder é principalmente importante para a organização pelo seu valor simbólico, que os líderes são unicamente capazes de reagir a contingências e que não têm controlo sobre inúmeros fatores que afetam a *performance* das organizações e geralmente têm um controlo unilateral sobre alguns recursos; e Brown (1982) que concluiu que dado existirem vários fatores que influenciam a eficácia, é provável que a liderança tenha pouca influência no desempenho organizacional.

Para os críticos a liderança tem mais a ver com as forças históricas, económicas ou sociais, do que com a atuação de um líder. São estas forças que formam o contexto que condiciona o líder que assim se vê reduzido a um papel menor.

Independentemente do ceticismo de alguns ou do dogmatismo de outros relativamente à importância da liderança, na linha de Perrow (1972), Bass (2007) considera que ela “é frequentemente considerada como o fator mais crítico no sucesso ou fracasso

das instituições”²⁶ (p. 11). São disso exemplo as escolas (Allen, 1981; Sylvia & Hutchinson, 1985), as empresas (Lieberson & O'Connor, 1972; Maccoby, 1979; Mintzberg & Waters 1982), as organizações militares (Gal & Manning, 1987) e a própria governabilidade de um país (Tucker, 1981; Hargrove & Nelson, 1984; Hargrove, 1987). De resto, a assunção da importância da liderança surge demonstrada pelo lugar que a temática tem vindo a ocupar na investigação científica, particularmente no domínio das ciências sociais, onde tem dado origem a uma infinidade de definições. Como referem Stogdill (1974), Bass (1990a, 2007) e Jesuíno (2005), as definições de liderança são quase tantas quantas as pessoas que têm tentado definir o conceito.

A este propósito, e revelando uma preocupação puramente académica, parece-nos oportuno ter presente a categorização feita por Bass (1990a) das diferentes definições de liderança que encontrou. Conforme se pode constatar no diagrama da figura 2, este autor agrupa os diferentes conceitos de liderança em treze categorias.

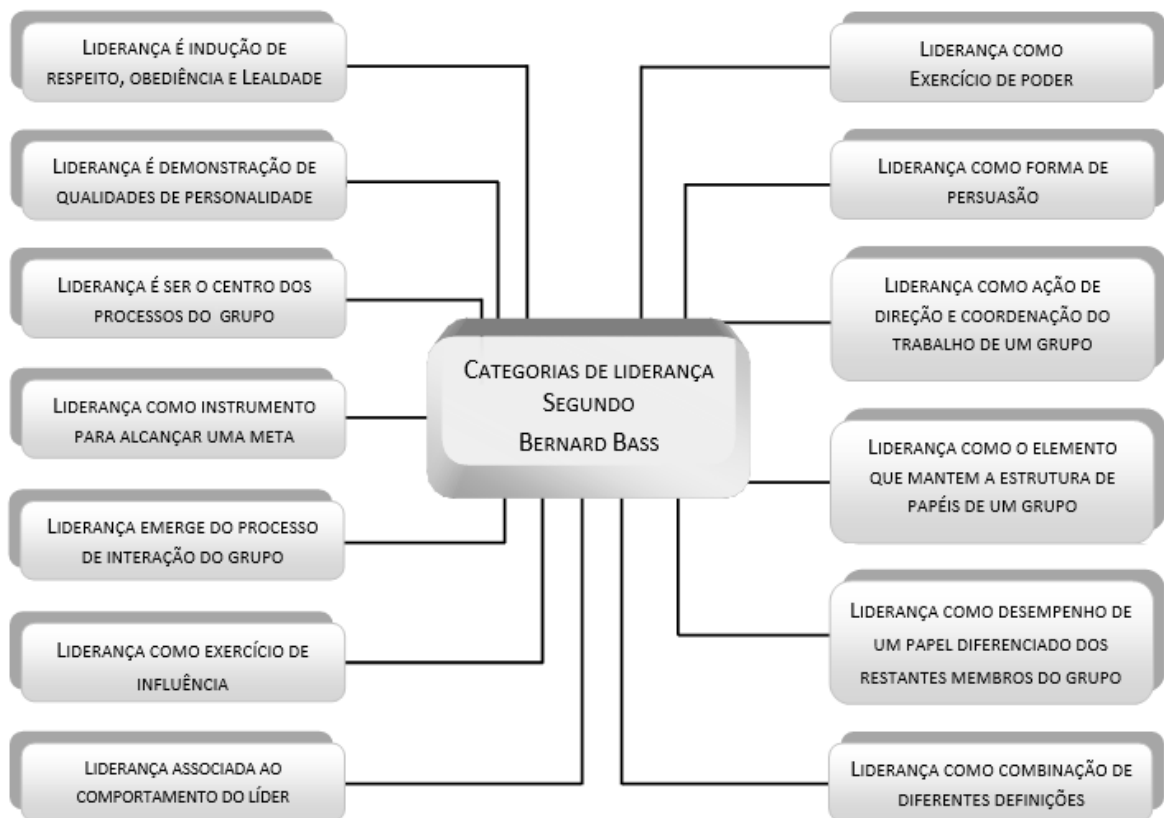


Figura 2 – Categorização da liderança segundo Bass (1990a)

²⁶ Tradução livre do autor. No original: “Indeed, leadership is often regarded as the single most critical factor in the success or failure of institutions”.

2.2. Liderança: (in)definição do conceito

Assim como o amor, a liderança continua a ser algo que todos sabem que existe, mas ninguém consegue definir.²⁷

(Bennis & Nanus, 1985, p. 5)

Na verdade, seja qual for o rumo escolhido para a seleção das fontes, em qualquer revisão de literatura tropeçamos em múltiplas definições de liderança. Num exercício puramente académico, indicamos, a seguir, algumas delas, que entendemos mais significativas do ponto de vista da representatividade dos referentes, ou seja, da liderança como o exercício de influência, do comportamento dos líderes e do contexto em que ela é exercida:

- “A liderança pode ser considerada como o processo (ato) de influenciar as atividades de um grupo organizado para a definição e a realização de metas”²⁸ (Stogdill, 1950, p. 3);
- “A liderança é um processo de influência entre o líder e aqueles que são seguidores. [...] essa influência depende mais da persuasão do que da coerção”²⁹ (Hollander, 1978, pp. 1-2);
- “A liderança é o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado em direção à realização de metas”³⁰ (Rauch & Behling, 1984, p. 46);
- “Liderança é uma tentativa de influenciar as atividades de seguidores através do processo de comunicação e para a realização de algum objetivo ou objetivos”³¹ (Donnelly, Ivancevich & Gibson, 1985, p. 362);
- “A liderança é uma interação entre dois ou mais membros de um grupo que muitas vezes envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e as percepções e expectativas dos membros”³² (Bass, 1990a, pp. 19-20);

²⁷ Tradução livre do autor. No original: “Like love, leadership continued to be something everyone knew existed but nobody could define”.

²⁸ Tradução livre do autor. No original: “Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement”.

²⁹ Tradução livre do autor. No original: “Leadership is a process of influence between a leader and those who are followers. While the leader may power, influence depend more on persuasion than on coercion”.

³⁰ Tradução livre do autor. No original: “Leadership is the process of influencing the activities of an organized group toward goal achievement”.

³¹ Tradução livre do autor. No original: “Leadership is an attempt at influencing the activities of followers through the communication process and toward the attainment of some goal or goals”.

- “A liderança é uma atribuição baseada nas percepções dos seguidores sobre o comportamento de seus líderes”³³ (Conger & Kanungo, 1994, p. 442);
- “A liderança não é um gene e não é uma herança. A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (Kouzes & Posner, 2009, pp. 45-46);
- “A liderança resulta da acção do líder em confronto com as circunstâncias, com o tempo em que decorre, com o contexto, com as pessoas envolvidas” (J. M. Silva, 2010, p. 197).

A título de curiosidade, deixamos, no quadro 1, um apanhado do número de definições de liderança por década, entre 1900 e 1990, elaborado por Rost (1993), a partir de 587 livros, capítulos de livros e artigos, que face ao título indicavam estarem principalmente preocupados com a liderança e que ilustram o aumento sequencial de estudos sobre liderança e a importância que lhe foi sendo dada ao longo do século passado.

Quadro 1 – Número de obras sobre liderança por década

NÚMERO DE OBRAS SOBRE LIDERANÇA POR DÉCADA			
DÉCADA	NÚMERO DE OBRAS COM DEFINIÇÃO	NÚMERO DE OBRAS SEM DEFINIÇÃO	TOTAL
1900 – 1909	1	2	3
1910 – 1919	1	0	1
1920 – 1929	8	4	12
1930 - 1939	9	4	13
1940 - 1949	13	6	19
1950 - 1959	19	21	40
1960 – 1969	23	28	51
1970 – 1979	37	99	136
1980 – 1989	110	202	312
Total	221	366	587

Adaptado de Rost (1993, p. 46)

³² Tradução livre do autor. No original: “*Leadership is an interaction between two or more members of a group that often involves a structuring or restructuring of the situation and the perceptions and expectations of members*”.

³³ Tradução livre do autor. No original: “*leadership is an attribution based on followers' perceptions of their leader's behavior*”.

Face a tantos estudos, deveria, pois, ser possível encontrar uma definição do conceito mais ou menos consensual, porém muitas definições de liderança são ambíguas (Pfeffer, 1977; Conger & Kanungo, 1994) e as definições de muitos autores têm acrescentado muita confusão (Pfeffer, 1997). A este propósito, diz Pfeffer (ibid.): “Embora tenha havido muitos estudos de liderança, as dimensões e a definição do conceito não são claras. Para tratar a liderança como um conceito, há que a distinguir de outros fenómenos de influência social”³⁴ (p. 105).

É, pois, natural que, assim como acontece relativamente à importância da liderança e dos líderes, não há consenso quanto ao conceito de liderança (Cunha & Rego, 2005), bem pelo contrário, parecendo-nos por isso legítimo afirmar que sobre liderança se pode aplicar o provérbio «cada cabeça sua sentença». Aliás como que a justificar isso mesmo, no século passado desenvolveram-se várias teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais, que partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que ele se encontra.

Face a tanta (in)definição somos levados a pensar que o consenso quanto ao conceito de liderança parece, por enquanto, inatingível. Bento (2008a) dá conta disso mesmo ao afirmar que: “Apesar de milhares de estudos empíricos compreendendo centenas de definições de liderança, ainda não há consenso” (p. 32). Bennis e Nanus (1985) referem, a propósito dessa dificuldade concetual, que a liderança é dos conceitos “mais estudados e o menos compreendido em ciências sociais”³⁵ (p. 20) e Burns (1978) vai ainda mais longe ao afirmar que “a liderança é um dos fenómenos mais observados e menos compreendidos na terra”³⁶ (p. 2).

Ainda que possa haver algum exagero nas afirmações de Bennis e Nanus ou de Burns e que, por isso, possam ser contestadas, incontestável é que existe alguma perturbação na perceção do significado do vocábulo liderança que decorre sobretudo da sua natureza multidisciplinar e da sua aplicação em práticas setoriais diversificadas. Pelo que, face à liderança, a atitude mais construtiva passará por adotar o princípio de que a sua definição deve depender dos aspetos metodológicos e substantivos da liderança pelos quais

³⁴ Tradução livre do autor. No original: “*While there have been many studies of leadership, the dimensions and definition of the concept remain unclear. To treat leadership as a separate concept, it must be distinguished from other social influence phenomena*”.

³⁵ Tradução livre do autor. No original: “*the most studied and least understood topic of any in the social sciences*”.

³⁶ Tradução livre do autor. No original: “*Leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth*”.

se está interessado. Se o objetivo é recorrer à observação, então será pertinente definir a liderança em termos de atos, de comportamentos, de papéis. Se, pelo contrário, se pretende estudar o impacto da liderança, então será conveniente percebê-la em termos de influência e de relações de poder (Bass, 1990a).

Influência essa que nos remete para o facto de que, apesar da impossibilidade prática de encontrar uma definição de liderança universalmente aceite, podemos considerar que existe entre a maioria das definições atuais dois aspetos comuns: (i) a liderança é um fenómeno grupal, ou seja, apenas existe num contexto de relação entre pelo menos duas pessoas (Bass, 1990a); (ii) existe um processo de influência intencional dos líderes sobre os liderados (Bergamini, 1994), influência que é a essência da liderança (Yukl, 1989).

2.3. Relação entre liderar e gerir

Da revisão do estado da arte, também, pudemos constatar que há uma tendência generalizada em identificar o gestor como o líder. Com efeito a literatura disponível indica que muitos autores tratam os dois termos como sinónimos (Cunha & Rego, 2005). No entanto, e ainda que na realidade das nossas organizações, e no caso particular da escola, seja possível identificar bons gestores a quem se reconhece capacidade de liderança, gerir é diferente de liderar (Zaleznik, 1977, 1989; Bennis & Nanus, 1985; Costa, Ventura & Mendes, 2000; Daniels & Daniels, 2007; Bento, 2008a; Bolívar, 2009). Nas escolas, inclusive “na prática diária, é necessário reconhecer que há uma tensão entre ambas as dimensões (gestão e liderança): atender à primeira pode limitar o desenvolvimento da segunda”³⁷ (Bolívar, 2009, p. 3).

É sobre a diferença entre liderança e gestão, entre gerir e liderar, entre o líder e o gestor, que nos propomos refletir de seguida.

Zaleznik (1977) surge como o primeiro autor a fazer a distinção entre os conceitos de liderança e gestão. Para ele, enquanto os gestores são racionais, passivos e reativos e usam estruturas formais para controlar e influenciar os comportamentos, ou seja, a sua ação não possui cunho criativo, os líderes fornecem uma visão para o futuro e fazem uso das emoções e do carisma para inspirar os liderados e mudar o seu sistema de valores e de crenças, colocando a ênfase na convicção moral da sua missão.

³⁷ Tradução livre do autor. No original: “*en la práctica cotidiana, es preciso reconocer que existe una tensión entre ambas dimensiones (gestión y liderazgo): atender la primera puede limitar desarrollar la segunda*”.

Vizeu (2011) liga o termo gestão ao taylorismo³⁸. Para esta doutrina a gestão surge contextualizada a partir de uma racionalização do trabalho e de uma padronização e sistematização do sistema produtivo. No taylorismo a gestão surge subordinada a um modelo de eficiência, orientada para o êxito, para a racionalização e para a operacionalização de metas tendo em vista a prossecução de objetivos. A gestão está, assim, associada a uma atitude pragmática que tende para o controlo e para a estabilidade, preocupada sobretudo com a organização e atuando a curto prazo.

Por seu lado, a liderança surge associada a uma atitude de visão (Bennis & Nanus, 1985; Kotter, 1990; Davis & Thomas, 1992; Nanus, 1992; Whitaker, 2000; Sergiovanni, 2004a; Bento, 2008a; Kouzes & Posner, 2009), entendendo-se visão como sendo a capacidade de perscrutar o futuro e definir um rumo, que Davis e Thomas (1992) consideram como sendo um pressuposto fundamental de um líder. Ideia que pode ser encontrada também em Sergiovanni (2004a), quando escreve: “Os líderes [...] trabalham para tornar a suas visões realidade e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros” (p. 119).

Ainda segundo Vizeu (2011), o líder é aquele que está orientado para uma ação comunicativa direcionada para o entendimento intersubjetivo. O seu horizonte temporal é o futuro, o longo prazo, sabendo envolver os membros da organização na prossecução dos objetivos. Na mesma linha de pensamento Kouzes e Posner (2009) escrevem:

O domínio dos líderes é o futuro. O legado único do líder é a criação de instituições reconhecidas que perdurem no tempo. O contributo mais significativo que os líderes podem dar não se resume ao dia de hoje; tem de levar ao desenvolvimento a longo prazo de pessoas e instituições para que se possam adaptar, mudar, prosperar e crescer (p. 19).

Então, como defende Bento (2008a), “A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva” (p. 37).

Kotter (1990), por sua vez, opta por indicar um domínio comum à gestão e à liderança, domínio esse constituído pelas tomadas de decisões, a criação de redes relacionais e o cumprimento de objetivos, salientando que as diferenças residem no modo como cada uma realiza estas atividades.

³⁸ Doutrina fundada no início do século XX por Frederick Winslow Taylor (Filadélfia, USA, 20 de março de 1856 – 21 de março de 1915), com o objetivo de otimizar a eficiência produtiva das organizações industriais.

Enquanto a gestão implica planeamento, definição de metas e o estabelecimento de processos detalhados para a concretização de objetivos, a liderança está associada a uma visão para o futuro (Whitaker, 2000), a comunicação, ao envolvimento e ao apelo a emoções. A liderança focaliza-se na mudança, na criatividade e no gerir o inesperado, enquanto a gestão foca-se na estabilidade, no criar de hábitos, no refinar dos processos (Daniels & Daniels, 2007).

Como acabamos de ver são várias as diferenças entre gerir e liderar, porém, aquelas que nos parecem ser as mais significativas incidem na capacidade de motivar terceiros. É na capacidade de motivar outras pessoas a agir em função de determinado objetivo da organização, a seguir uma determinada direção, que se manifesta a liderança. Dizemos que um líder tem a capacidade para criar um clima de confiança nos seus seguidores, enquanto um gestor se limita a pedir e exigir em função de uma hierarquia pré-estabelecida. Ou seja, aquele que lidera não é assumido como aquele que dá ordens na sequência da posição que ocupa, como acontece com o gestor. Aquele que lidera ‘manda’ porque os outros veem nele aquele que pode mandar e tal acontece porque o líder se preocupa em criar um clima de confiança. Neste sentido a liderança é “uma função de todos os participantes da organização” (Whitaker, 2000, p. 89) na medida em que há uma empatia entre os liderados e o líder. O líder será aquele que consegue fazer com que os outros se sintam líderes. Um líder é reconhecido pelos outros, um gestor é imposto pelos outros.

2.4. Teorias e modelos de liderança mais representativos

Demos já ênfase ao facto de que a proliferação de estudos desenvolvidos e modelos propostos acerca da liderança que daí resultaram, aliados à inconclusividade que tal implicava, provocou algum desânimo. De igual modo, referenciamos o facto de que terá sido na tentativa de contrariar este desânimo que, segundo Bryman (1992), começaram a surgir novas propostas. De entre essas novas propostas, partindo da noção de “líder carismático”³⁹, desenvolvida por Max Weber (1968), Downton (1973) desenvolve uma teoria que viria a ser designada por teoria da liderança carismática e inspiracional. Para este autor, o líder carismático aumenta a sua influência sobre os seguidores quando utiliza o apelo inspiracional, pelo qual se torna persuasivo e encoraja ao sacrifício no sentido dos ideais identificados, apontando um rumo e atribuindo significado às ações.

³⁹ Líder carismático como indivíduo que “surge em tempos de crise, com especiais poderes que lhe permitem levar a cabo grandes feitos no qual os seus seguidores colocam o seu destino nas mãos” (Weber, 1968, p. 49).

Baseado na explicação do carisma, House (1977), concentrando-se no estudo do impacto psicológico do líder carismático nos seus seguidores, desenvolve uma teoria que coloca em evidência as características desse tipo de líder. Os líderes carismáticos surgem como indivíduos corajosos, autoconfiantes e com convicção moral, que se constituem como modelo e objeto de identificação dos seguidores. São indivíduos que possuem expectativas elevadas, não só em si próprios, mas também nos seus seguidores, ao mesmo tempo que mostram confiança no seu alcance.

Trice & Beyer (1986), apresentam uma teoria que salienta as condições que estão na origem da emergência de um líder carismático. Assim, para além de um conjunto de aspetos relacionados com as características do líder, como sejam o facto de este possuir dotes extraordinários e de se apresentar como um indivíduo que possui um conjunto de ideias que proporcionam uma solução radical e inovadora, os autores referem a existência de uma crise social ou de uma situação de desespero, a validação dos poderes extraordinários do líder através de um conjunto repetido de sucessos e, por último, a necessidade dos seguidores se sentirem atraídos e acreditarem nas características excecionais do líder.

Inspirando-se no trabalho de Zaleznik (1977), escrito sob o lema: “Os líderes empresariais têm muito mais em comum com os artistas do que com os gestores”⁴⁰, Burns (1978) vai desenvolver uma teoria acerca da liderança da qual fazem parte dois modelos de liderança que podem ser encontrados quer na esfera política quer na esfera económico-social ou mesmo na esfera das estruturas sociais privadas: o primeiro modelo – modelo transaccional – baseia-se na capacidade do líder atender aos interesses particulares dos indivíduos que lidera. Existe uma espécie de transação entre o líder e liderados, tendo em vista a recompensa de comportamentos apropriados e a punição de comportamentos improdutivos (Leithwood & Duke, 1999); o segundo modelo – modelo transformador – corresponde a uma liderança centrada no desenvolvimento dos indivíduos que são liderados, de modo a que estes adotem um comprometimento com valores coletivos. Esta teoria surge fundamentada na hierarquia das necessidades de Maslow⁴¹.

⁴⁰ Tradução livre do autor. No original: “*Business leaders have much more in common with artists than they do with managers*”.

⁴¹ Maslow (1970) refere a existência de uma hierarquia de necessidades representada numa pirâmide: na base estão as necessidades básicas que asseguram a sobrevivência, constituídas pelas necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança; depois as necessidades psicológicas que incluem as necessidades de afiliação e as necessidades de estima; no topo estão as necessidades de realização pessoal que se manifestam através da

Vizeu (2011) salienta que no modelo transaccional, o líder surge como aquele que exerce a sua influência sobre os outros usando uma lógica utilitarista de recompensa e sanções, através da qual procura atender às necessidades particulares apresentadas pelos indivíduos que integram a organização que lidera: geralmente as necessidades mais baixas da hierarquia de Maslow, como as necessidades fisiológicas, de segurança, sociais e de estima. Podemos concluir que se trata de um modelo centrado no autointeresse quer do líder quer dos liderados. Não há, numa liderança de estilo transaccional, qualquer preocupação com o desenvolvimento moral.

Algo de diferente ocorre no modelo transformador (Burns, 1978) no qual o líder surge empenhado no desenvolvimento dos que são liderados. Para Vizeu (2011) este modelo de liderança revela uma preocupação com a satisfação das necessidades que ocupam o topo da hierarquia de Maslow, como sejam as necessidades de autorrealização. O líder é alguém que estimula o desenvolvimento da necessidade de autorrealização dos liderados ao mesmo tempo que propicia o seu desenvolvimento moral.

Enquanto o líder transaccional revela uma preocupação com o momento presente, o líder transformador revela uma preocupação com o futuro, levando os indivíduos que lidera a abdicar dos seus interesses pessoais e particulares em nome do interesse da coletividade. No modelo transformador, Burns (1978) enfatiza mais uma dimensão coletiva que individual favorecendo a perspetiva do grupo e promovendo a interação social (Vizeu, 2011).

Bernard Bass (1985) introduz algumas alterações na teoria de Burns e usa o termo transformacional em vez do termo transformador, dando origem ao modelo transformacional da liderança que se tornou mais amplo e sistemático que o modelo transformador de Burns (1978), permitindo o desenvolvimento de pesquisas organizacionais empíricas uma vez que foi elaborado a partir de inferências diretas entre a ação do líder e o desempenho coletivo.

Para Bento (2008b), Burns considera as práticas de liderança transformadora e transaccional como extremos opostos de um continuum, já Bass vê os dois modelos como complementares.

O conceito de liderança transformacional tem vindo a ser discutido por diversos autores (Bass, 1985, 1990a, 1990b, 1999; Trice & Beyer, 1986; Conger & Kanungo, 1987;

necessidade de concretizar as suas potencialidades, de atingir a sua realização pessoal e de conseguir o êxito e sucesso.

Avolio & Bass, 1988; Yukl, 1989; Podsakoff, Mackenzie, Moorman & Fetter, 1990; Robbins, 2002).

É a análise da situação das empresas que constitui o cenário dos estudos de Bass (1990b) a respeito da liderança. Para este autor, trata-se de perceber a relação que existe entre a ação do líder e o desempenho coletivo; numa empresa na qual o líder revela ser um líder transformacional, os funcionários tendem a atingir um maior nível de satisfação e, deste modo, a realizar um esforço extra de modo a que a empresa venha a ter mais sucesso. Daí que considere que a liderança transformacional faça a diferença entre o êxito e o fracasso.

Ainda para Bass (ibid.) a liderança transformacional ocorre quando os líderes ultrapassam e elevam os interesses dos liderados, quando criam consciência e aceitação dos objetivos e missão do grupo e quando conseguem fazer com que os liderados olhem para além do seu autointeresse em nome do bem do grupo.

Liderança transformacional será, pois, a capacidade de influenciar o grupo rumo a um objetivo comum (Robbins, 2002). Deste modo, ao líder transformacional surge associada uma dimensão de visão. Visão que Bento (2008a) identifica como sendo

uma imagem mental de um estado futuro possível e desejável de uma organização. Um líder pode criar uma visão que descreve altas aspirações, a natureza estratégica da organização ou, até, o tipo de local de trabalho que vale a pena construir (p. 34).

O líder transformacional é, então, alguém que é capaz de projetar o coletivo para o futuro, levando-o a realizar uma ação concertada no sentido de alcançar um objetivo comum que está para além dos objetivos e interesses particulares que integram o todo⁴².

Também associado à ideia de visão, ainda no contexto das novas propostas surgiu o modelo da liderança visionária desenvolvido por diversos autores como, e.g., Bennis e Nanus (1985), Sashkin (1986, 1988), Kouzes e Posner (1987), Westley e Mintzberg (1989).

Quer Sashkim (1986) quer Westley e Mintzberg (1989) entendem que, no âmbito da liderança visionária, o líder deve revelar capacidade em elaborar uma visão, em comunicar essa visão de modo a que atinja as pessoas e expandir a visão, isto é, envolver os seguidores na visão de modo a que esta possa ser implementada. Note-se que, segundo Westley e Mintzberg (ibid.), a visão não interessa *per se*, não interessa enquanto imagem

⁴² Regressaremos a este modelo no ponto 3.1. desta tese.

privada, a visão tem que ser explicada e comunicada por palavras e ações através das quais os seguidores veem na visão do líder uma nova forma de pensar e de agir e deste modo se juntam a ele na sua concretização.

De trabalhos empíricos realizados nas últimas décadas surge a teoria de banda larga da liderança (FRLT). Segundo Antonakis, Avolio e Sivasubramaniam (2003), esta teoria, inicialmente proposta por Avolio e Bass (1991), resulta da fusão de três tipos de liderança: transformacional, transaccional, e não transaccional ou *laissez-faire*⁴³.

Na sua mais recente representação, a FRLT engloba nove fatores. Cinco fatores provenientes da liderança transformacional: (i) inspiração motivacional; (ii) influência atribuída, que resulta da personalidade carismática do líder; (iii) influência comportamental, que surge do sentido coletivo de missão, de valores e da importância dada em atuar de acordo com estes; (iv) estimulação dada pelos comportamentos do líder; (v) consideração individual entendida como os comportamentos do líder responderem à satisfação das necessidades individuais dos liderados e do desenvolvimento das suas capacidades. Três fatores provenientes da liderança transaccional: (i) reforço contingente (recompensa material do cumprimento de tarefas contratualmente estabelecidas); (ii) gestão ativa (vigilância ativa do líder com o objetivo de assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos); (iii) gestão passiva (o líder só intervém quando os objetivos não estão a ser cumpridos corretamente). E, um fator proveniente da liderança não transaccional ou *laissez-faire* que pode ser identificado como sendo a ausência de liderança.

Em comum, todas estas teorias referidas manifestavam interesse em perceber o motivo pelo qual os líderes históricos e gestores de organizações de referência conseguiam atingir patamares de excelência nos resultados alcançados, alguns deles mesmo em situações de elevado grau de dificuldade conjuntural e de forte concorrência externa (Gomes & Cruz, 2007).

Fortemente marcadas pela importância dada ao carisma e à capacidade transformacional dos líderes relativamente aos liderados (Rego, 1998), essas teorias revelavam uma “preocupação em integrar os aspectos comportamentais e os traços de personalidade assim como o tipo de interações que se estabelecem entre todos os membros do grupo/organização” (Gomes & Cruz, 2007, pp. 144-145).

⁴³ Estilo de liderança caracterizado pela não existência de qualquer tipo de transações, em que o líder evita a tomada de decisões e abdica das suas responsabilidades ou do exercício de qualquer tipo de autoridade.

3. A liderança na escola

Chegados a este ponto, e depois do que foi dito, podemos concluir que as organizações necessitam de processos de gestão e de liderança porquanto são constituídas por pessoas que estabelecem entre si relações recíprocas, que atuam num ambiente dinâmico e que têm como fim atingir objetivos comuns (Vicente, 2004). Ora, sendo a escola uma organização, enquanto tal, está-lhe associado um processo de liderança. E, parece ser cada vez mais explícito, como referido em Bass (1990a), que o seu êxito ou fracasso depende da natureza de liderança que experimenta.

Num relatório publicado em 2009 (Day et al., 2009)⁴⁴ relativo a um estudo realizado ao longo de três anos, em escolas da Inglaterra, os autores mostram como a liderança tem um impacto na vida da escola quanto aos resultados dos alunos, à prática dos professores, ao clima vivido e à relação da escola com a comunidade⁴⁵.

Conscientes então de que a liderança não só é intrínseca à organização que é a escola, como é fundamental para o seu sucesso e, portanto, para os indivíduos que dela fazem parte, quer tomados na totalidade quer tomados individualmente, fomos à procura, no estado da arte, do modelo de liderança que melhor poderá responder a esses seus anseios. Dessa procura não resultou uma conclusão absoluta e definitiva sobre qual o modelo de liderança a adotar. Na verdade, continuamos sem certezas e sem saber se o segredo para tão almejado sucesso passará por lideranças transformacionais; contudo, admitimos que poderá ser esse o modelo de liderança que melhor se adapta à escola atual.

Assim, a nossa linha de pensamento prendeu-se com a análise do modelo de liderança transformacional no sentido de perceber de que forma ele se reflete no desempenho do professor e deste modo na concretização de um dos objetivos da escola que é o de promoção do sucesso dos alunos que a frequentam.

3.1. Liderança transformacional na escola

A liderança exercida de forma transformadora pode contribuir para a mudança da cultura escolar aumentando a capacidade individual e

⁴⁴ “Research Report DCSF-RR 108: The Impact of Scholl Leadership on Pupil Outcomes”, vd. <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf> [20 de fevereiro de 2015].

⁴⁵ Chama-se a atenção para o capítulo 9 do relatório no qual são apresentados dois casos que correspondem a duas escolas incluídas no estudo. A descrição feita da realidade de cada uma e das diferentes lideranças e do modo como cada uma atuou, ilustram o papel que a liderança, enquanto fenómeno social, tem na descoberta de soluções para enfrentar os problemas e conduzir a instituição a uma nova fase do seu desenvolvimento.

colectiva para resolver problemas, bem como ajudar a identificar os fins a alcançar pela organização e as práticas mais adequadas para os atingir.
(Bolívar, 2003, p. 263)

Ainda antes de avançarmos para a liderança transformacional na escola, em particular para o seu reflexo no desempenho dos professores, consideramos pertinente fazer uma análise prévia da liderança transformacional e da sua adequação à realidade escolar.

Vimos já que o líder transformacional é alguém que é capaz de projetar o coletivo para o futuro, levando-o a realizar uma ação com vista a alcançar um objetivo comum que está para além dos objetivos e interesses particulares de cada indivíduo que faz parte desse coletivo.

Segundo Bass (1999) para concretizar esse objetivo comum o líder transformacional deve ser um líder carismático e deste modo estimular os liderados através (cf. figura 3): (i) da influência idealizada (carisma); (ii) da inspiração; (iii) do estímulo intelectual (consideração individualizada); (iv) do ir ao encontro das necessidades emocionais de cada um.



Figura 3 – Estímulo do líder transformacional aos liderados segundo Bass (1999)

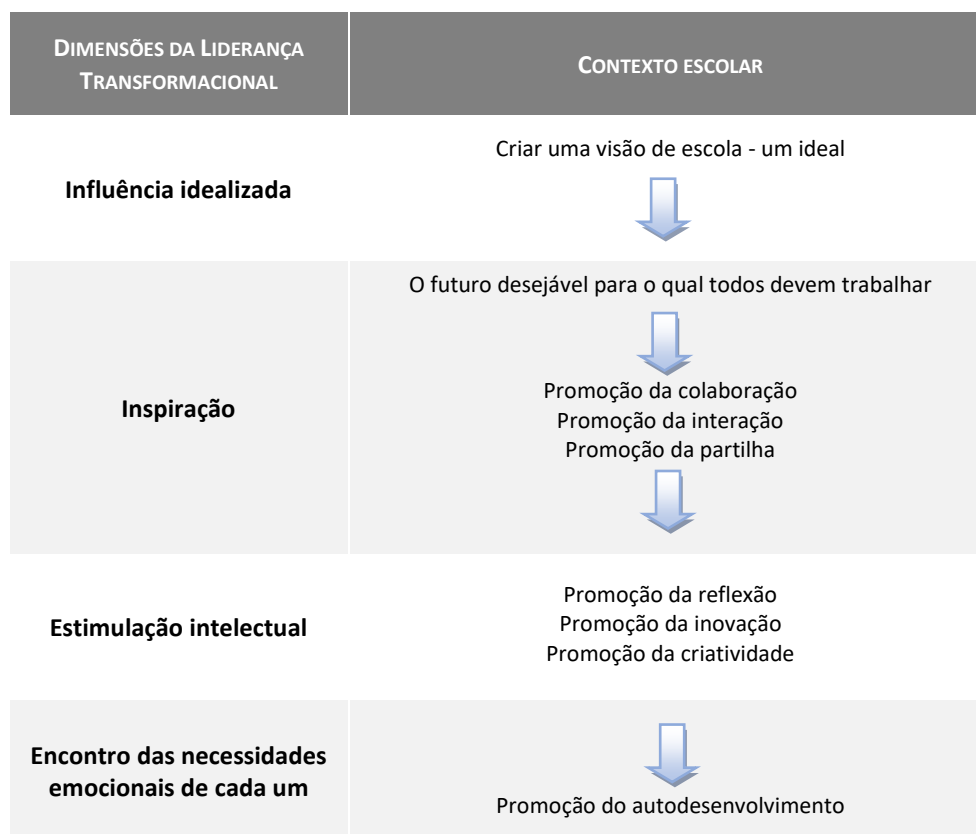
Por influência idealizada entenda-se a capacidade de influenciar os liderados com um ideal, levando-os a transcender os interesses pessoais. A inspiração é demonstrada “quando o líder vislumbra um futuro desejável, articula como ele pode ser alcançado, define um exemplo de como deve ser seguido, define elevados padrões de desempenho e demonstra determinação e confiança”⁴⁶ (Id., *ibid.*, p. 11). O líder transformacional, enquanto líder

⁴⁶ Tradução livre do autor. No original: “when the leader envisions a desirable future, articulates how it can be reached, sets an example to be followed, sets high standards of performance, and shows determination and confidence”.

inspirado, é aquele que induz os liderados a procurar um esforço além do esperado, a superação dos próprios limites (Barbuto Jr., 1997). O estímulo intelectual diz respeito à capacidade que o líder tem de provocar a reflexão, fazendo com que os liderados vão além da visão que têm das coisas, encorajando-os a olhar os problemas de uma maneira diferente e, deste modo, promovendo a inovação e a criatividade dos liderados. O líder transformacional deve ser um líder que vá ao encontro das necessidades emocionais dos liderados, levando cada um deles a empenhar-se no seu autodesenvolvimento (Vizeu, 2011).

O quadro 2, que a seguir se apresenta, procura mostrar a relação entre as diferentes dimensões da liderança transformacional e a realidade escolar.

Quadro 2 – Relação entre as diferentes dimensões da liderança transformacional e a realidade escolar



Adaptado de Bass (1999)

Popper e Maysel (2002) apresentam uma leitura algo diferente da liderança transformacional. Centrando-se na estrutura psicológica dos líderes transformacionais, os autores apontam, também, quatro características: (i) desejo para influenciar e ser eficaz; (ii) preocupação com os outros; (iii) otimismo; (iv) elevado nível de curiosidade e abertura a

experiências. Esta estrutura psicológica, segundo estes autores, permite que os líderes transformacionais se revelem como indivíduos com disposição para a ascendência pessoal, com disposição para a crença na capacidade de influenciar os outros, a motivação e a habilidade para tratar os outros de modo positivo e encorajador.

A ideia de que o modelo de Bass pode ser aplicado às escolas, extravasando assim o contexto empresarial de onde é originário, remonta aos anos 90 e tem em Leithwood e seus colaboradores (Leithwood, Jantzi & Steinbech, 1999) um dos seus defensores mais entusiastas.

Como refere Salazar (2006), nos finais dos anos 70 e durante os anos 80 do século passado, a ideia que vigorava a propósito da liderança no domínio da educação era a de uma liderança instrutiva articulada em torno de cinco ideias (Murphy, 1990): (i) definir a missão e estabelecer metas escolares direcionadas ao sucesso dos alunos; (ii) gerir a função de produção educativa; (iii) promover um clima de aprendizagem académico; (iv) desenvolver uma cultura forte na escola caracterizada por um ambiente seguro e ordenado; (v) criar oportunidades para a implicação significativa de alunos e para a colaboração e coesão fortes.

A este modelo de liderança é dirigida uma crítica que tem a ver com o facto de se tratar de um entendimento acerca de uma liderança centrada no líder não dando valor à iniciativa e à formação didática dos professores (Escudero Muñoz, 1997). É um modelo de liderança que não é partilhado pela comunidade escolar.

A partir dos anos 90 do século passado foi-se acentuando, cada vez mais, a noção de que a liderança educativa tem uma dimensão ética e que as facetas morais, simbólicas e culturais se constituem como elementos chave na organização escolar e no modo como é vivida pelos elementos que a integram e, consequentemente, nos resultados alcançados. E, daí, tal como refere Sergiovanni (2004b) “os líderes escolares têm de dedicar especial atenção aos aspectos informais, mais subtis e simbólicos, da vida escolar” (p. 24).

Parece ter sido assumida a ideia de que não só é importante o que o líder faz, como importantes são também as suas crenças e ideais, a sua visão acerca da organização, isto é, que tipo de organização pretende construir. Sergiovanni (2001) refere a este propósito que à fonética do líder se há de acrescentar a semântica. Por outras palavras, não interessa apenas o que faz o líder e com que estilo, há que ter em conta o que significa para os outros essa conduta e que acontecimentos dela decorrem. Ao acrescentar esta dimensão há um

novo entendimento da eficácia do líder que reside em “dar aos outros um sentido de compreensão do que estão a fazer e, sobretudo, articulá-lo de modo a que possam comunicar sobre o significado da sua conduta” (Id., *ibid.*, p. 21).

É neste contexto que a liderança transformacional revela a sua adequação à realidade educativa. Leithwood (1994) considera que mais do que uma eficácia escolar, são necessárias estratégias de compromisso que implicam uma cultura do todo e do trabalho colaborativo. Portanto, a uma liderança centrada nos interesses do sujeito deve seguir-se uma liderança da intersubjetividade e da interação, orientada por uma visão proposta e defendida pelo líder, que ao mesmo tempo que projeta a organização para um nível mais elevado, serve de orientação em torno da qual as ações de cada um e do todo ganham um sentido.

Recordamos que o nosso interesse pelo estudo do modelo de liderança transformacional prende-se com o desejo de perceber de que forma esse modelo se reflete no desempenho do professor e se concretiza num dos objetivos da escola: promover o sucesso dos alunos que a frequentam.

Passemos, então, à análise da consequência que a liderança transformacional tem a um nível mais específico, o do professor. Para tal partiremos das seguintes proposições:

- i. uma liderança transformacional reflete-se diretamente na atmosfera da escola e indiretamente no professor tendo eco nos alunos;
- ii. uma liderança transformacional reflete-se diretamente na prática do professor e indiretamente nos resultados dos alunos.

Ambas as proposições assumem a posição intermédia do professor entre o exercício da liderança e os seus efeitos nos alunos.

Sheppard, Hurley e Dibbon (2010) defendem que o impacto da liderança nos alunos é, em larga medida, indireto. É aquilo que Spillane (2005), Harris (2009), Sheppard, Brown e Dibbon (2009), designam por liderança distribuída e que Sheppard et al. (*ibid.*) descrevem como

abordagem em que existem duas categorias de líderes – líderes formais e líderes informais (constituintes)⁴⁷ (Kouzes e Posner, 2003; Spillane, 2005b). Nesta abordagem à liderança, os professores são vistos como parceiros, e não como seguidores, e a liderança é definida através da interação de líderes,

⁴⁷ Sheppard et al. (2009) usam o termo constituintes, porque consideram que melhor representa, de acordo com o pensamento atual, a relação entre os líderes formais e os outros que dentro da hierarquia tradicional, têm sido vistos como seguidores.

constituintes e situação (Spilane, 2005a). Dentro desta abordagem tanto os líderes formais como os constituintes têm um papel de liderança importante, mas distinto, a desempenhar (York-Barr & Duke, 2004)⁴⁸ (p. 15).

O conceito de liderança distribuída, como se pode ver, convida-nos a considerar o professor como um líder. A este respeito, Goleman, Boyatzis e Mckee (2007) referem que “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis” (p. 14) e “é muito mais do que a soma de suas partes”⁴⁹ (Bolden, 2007, p. 3).

Deste modo, no contexto da organização escolar, entendido a partir da liderança distribuída, os professores deixam de ser perçecionados como os que são liderados para passar a ser perçecionados como “parceiros”⁵⁰ (Sheppard et al., 2009, p. 15) e a liderança deixa de ser percebida como a influência de um sobre muitos para passar a ser definida a partir da interação entre o líder formal e os líderes informais. A este propósito, Hargreaves e Fink (2007) vão mais longe. Para estes autores “ninguém tem de distribuir a liderança numa escola” (p. 137) porquanto ela já está distribuída em todo o lado, desde a sala de aula ao recreio, em suma em todos os espaços que a ela dizem respeito.

Ao líder formal cabe entender que a capacidade da organização para aprender depende da capacidade em facilitar a colaboração entre os professores – líderes informais – e fazem-no sendo transformacionais e inclusivos, levando-os a participar nas tomadas de decisão e fomentando uma visão partilhada da escola (Id., *ibid.*).

A liderança distribuída surge, pois, configurada a partir de um modelo de liderança transformacional adotado pelo líder formal e que o leva a entender a organização escolar como uma rede de interações.

A partir de um estudo empírico⁵¹, Sheppard et al. (2010) analisaram o impacto que este entendimento tem no processo de ensino e no processo de aprendizagem, no qual concluíram que uma liderança transformacional traduzida na inclusão do professor como

⁴⁸ Tradução livre do autor. No original: “*approach in which there are two categories of leaders – formal leaders and informal leaders (constituents) (Kouzes & Posner, 2003; Spillane, 2005b). In this approach to leadership, teachers are viewed as partners, rather than as followers, and leadership is defined through the interaction of leaders, constituents, and situation (Spilane, 2005a). Within this approach both formal leaders and constituents have an important, yet distinct, leadership role to play (York-Barr & Duke, 2004)*”.

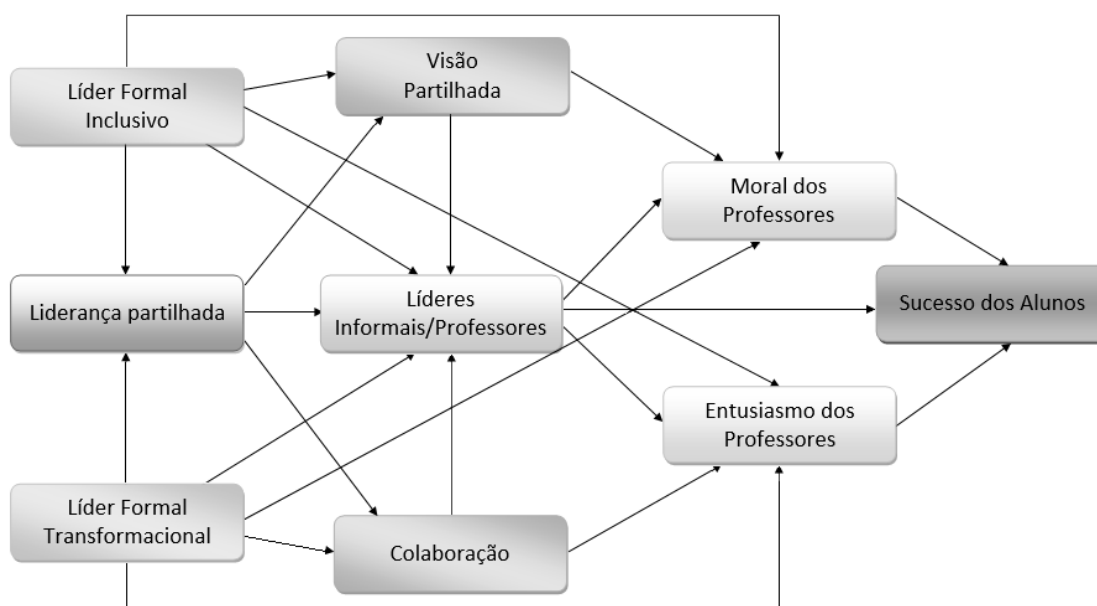
⁴⁹ Tradução livre do autor. No original: “*distributed leadership is far more than the sum of its parts*”.

⁵⁰ Tradução livre do autor. No original: “*partners*”.

⁵¹ “*Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling The Leadership Pathways to School Success*”, vd. <http://eric.ed.gov/?id=ED509954> [20 de fevereiro de 2015].

um parceiro de liderança aumenta o ânimo e o entusiasmo na medida em que o envolve, através da colaboração, na partilha de decisões e na construção de uma visão da escola. Por sua vez, este aumento da moral e do entusiasmo dos professores tem um impacto direto no seu trabalho com os alunos e, deste modo, permite à escola, enquanto organização empenhada no sucesso educativo, alcançar de um modo mais pleno o seu objetivo.

O diagrama representado na figura 4 procura dar conta desta rede de influências e de relações.



Adaptado de Sheppard et al. (2010)

Figura 4 – Rede de influências e de relações subjacente a uma situação de liderança transformacional

A sua análise permite-nos perceber o envolvimento do líder no sucesso dos alunos. Como podemos ver é um envolvimento mediado pelo exercício dos líderes informais. Na sequência da inclusão destes na liderança, efetivada quer pela colaboração quer pela partilha de uma visão de escola, é gerada uma atmosfera de entusiasmo e de autoestima, que, ao refletir-se no modo de estar do professor, influencia o seu desempenho junto dos alunos, último elo da rede de liderança estabelecida e o seu último beneficiário.

Neste mesmo estudo, Sheppard et al. (2010) aponta para a ideia de que o entusiasmo e o ânimo dos professores é não apenas efeito do exercício por parte do líder formal de uma liderança distribuída, mas também o efeito do professor se sentir um líder no exercício da sua atividade. Esta última ideia contradiz a opinião de alguns autores que consideram que o exercício de uma liderança distribuída pode conduzir a níveis de pressão nos

professores, tendo um impacto negativo na sua prática junto dos alunos (Mayrowetz, 2008).

Na mesma linha de Sheppard et al. (2010), o já referido Research Report DCSF-RR 108: The impact of school leadership on pupil outcomes (Day et al., 2009) põe-nos em contacto com duas escolas (dois estudos de caso), uma primária e a outra secundária, que, inseridas em contextos diferentes e com problemas específicos, registaram uma evolução no seu percurso na sequência da adoção, por parte dos responsáveis, de um modelo de liderança transformacional. A adoção deste modelo traduziu-se, nos dois casos, na presença de uma visão de escola elaborada por cada um dos líderes e que foi o eixo que animou a atuação de todos os membros da comunidade. Por outro lado, houve empenho em envolver o coletivo. Como refere um funcionário de uma das escolas a respeito da responsável pelo estabelecimento onde trabalha: “A diretora compartilha coisas comigo, logo, eu sinto-me valorizado, fazendo parte da organização e que a minha opinião vale alguma coisa”⁵² (Day et al., 2009, p. 154).

O mesmo relatório salienta a evolução registada não só ao nível do clima que é vivido na instituição, mas também ao nível dos resultados académicos dos alunos.

Podemos assim concluir que é a liderança que impulsiona a organização para o sucesso e para a eficácia (Chiavenato, 2005), sendo que esta eficácia, tal como mostrámos, tem a ver com o eco que a liderança tem nos níveis intermédios, concretamente com o desempenho dos professores. Fundamentam-se, deste modo, as nossas proposições iniciais que atribuíam ao professor um papel intermédio entre o exercício da liderança e o sucesso dos alunos.

3.2. Evolução histórica recente da gestão da escola pública portuguesa

Ainda antes da abordagem às lideranças do diretor e dos coordenadores de departamento que a seguir faremos, entendemos conveniente proceder a um olhar sobre a história recente da administração e gestão da escola pública portuguesa de forma a contextualizar e configurar essas lideranças no seu seio.

Até à “Revolução dos Cravos”⁵³, e tendo por referência apenas os anos próximos dela, a escola era dirigida por um diretor⁵⁴, nomeado pelo Ministro da Educação mais por

⁵² Tradução livre do autor. No original: “*The head shares things with me, so I feel valued and on board, and that my opinion is worth something*”.

⁵³ Revolução militar ocorrida em 25 de Abril de 1974 que instaurou a democracia em Portugal.

confiança política (Ventura, Castanheira & Costa, 2006) do que propriamente pelas competências de gestão, administrativas ou pedagógicas.

Após a revolução, já num Estado de regime democrático, a gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário seria “confiada, pelo Ministério da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger”⁵⁵, comissões essas compostas por estudantes, docentes, e pessoal técnico, administrativo e auxiliar, cuja representatividade estava a cargo de um presidente escolhido entre os membros docentes.

Este tipo de gestão, que resultava de “iniciativas democráticas”, como eram designadas no normativo que as legitimou⁵⁶, viria a ser efémero porquanto seria, poucos meses depois, substituída por um novo tipo de gestão que ficou para a história como “gestão democrática”, através da entrada em vigor Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro⁵⁷ passando a gestão da escola a ser constituída por três órgãos: conselho diretivo; conselho pedagógico e conselho administrativo. Neste modelo de gestão o conselho diretivo era constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 172 /91, de 10 de maio⁵⁸, um novo modelo de gestão surgiria, embora apenas aplicado de forma experimental em algumas escolas do país, no qual se definia que “os conselhos de escola e de área escolar [seriam] os órgãos de direção, respetivamente, da escola e da área escolar”⁵⁹, a quem competia eleger o respetivo presidente de entre os representantes dos docentes e o diretor executivo, sendo este

o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar⁶⁰.

⁵⁴ Nos liceus era designado por Reitor.

⁵⁵ Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio.

⁵⁶ Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio.

⁵⁷ Também este diploma teria vida curta já que foi revogado, ainda sem dois anos de vigor, pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, tendo como justificação para o efeito a regulação dos objetivos pedagógicos, mas mantendo o modelo de gestão.

⁵⁸ Este Decreto-Lei surgiu em consequência à aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Registe-se que este Decreto-Lei foi entretanto alterado pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto.

⁵⁹ Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 172 /91, de 10 de maio.

⁶⁰ Número 1 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 172 /91, de 10 de maio.

Em 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio⁶¹, introduziu novo modelo no qual os órgãos de administração e gestão das escolas eram a assembleia de escola, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril⁶², veio consagrar um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, assente na figura do diretor a quem “é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico”⁶³. Ao diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada compete ainda a gestão nas áreas cultural e patrimonial.

Na figura 5 apresenta-se o organograma de administração e gestão da escola pública de acordo com esse Decreto-Lei.

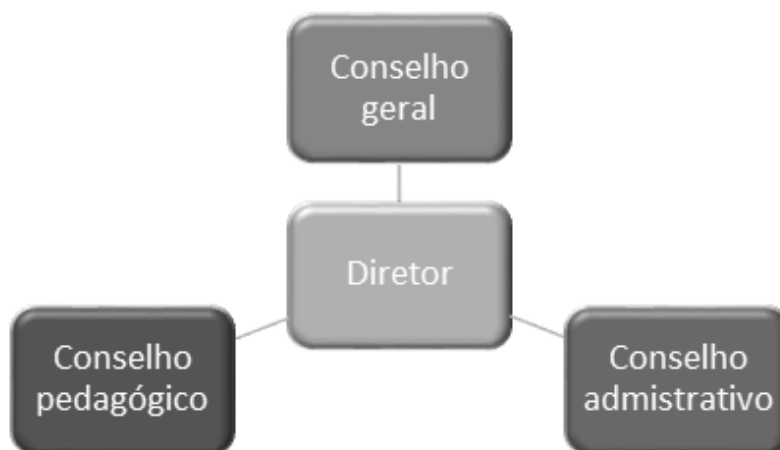


Figura 5 – Organograma de administração e gestão da escola pública de acordo com esse Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

O conselho geral “é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa”⁶⁴. O diretor, eleito pelo conselho geral, “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”⁶⁵. O conselho pedagógico, presidido pelo diretor,

⁶¹ Este Decreto-Lei revogou simultaneamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Seria posteriormente alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril.

⁶² A este diploma, tal como referido na introdução desta tese, foram introduzidas alterações que conduziram à sua republicação pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁶³ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁶⁴ Ibid., número 1 do artigo 11.º.

⁶⁵ Ibid., artigo 18.º.

é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente⁶⁶.

O conselho administrativo, presidido pelo diretor, “é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”⁶⁷.

Este Decreto-Lei consagra, em simultâneo, o princípio de prestação de contas a assumir pelo diretor quer em relação ao poder central quer em relação à comunidade. Com ele, consubstancia-se, por um lado, o desenvolvimento de processos de autoavaliação e de avaliação externa da escola e, por outro lado, institui-se o envolvimento da comunidade no órgão de direção estratégica da escola. Recorda-se que o conselho geral é constituído por representantes de docentes, de discentes, de pais e de encarregados de educação, da autarquia e por representantes da comunidade local. A este conselho cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento e o acompanhamento da sua concretização.

No diploma em análise confluem duas linhas que se pretendem convergentes: o reforço da participação da comunidade – “Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”⁶⁸ – e o reforço da liderança – “Em segundo lugar, com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas”⁶⁹ – e dele emerge claramente e definitivamente a figura do gestor escolar.

Liderança cujo termo, no contexto do sistema educativo português, nunca até aí havia surgido no léxico legislativo. Com efeito, foi necessário esperar pela publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para encontrarmos, num diploma que regimenta a administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, uma referência à liderança. Concretamente há uma intenção expressa pelo legislador no preâmbulo daquele diploma em reforçar as lideranças das escolas, considerando-se que este reforço “constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”⁷⁰. E, se por um lado se admite que no enquadramento legal anterior tenham emergido boas lideranças e

⁶⁶ Artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁶⁷ Ibid., artigo 36.º.

⁶⁸ Cit. in preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

lideranças fortes, e até alguns casos de dinamismo e continuidade, por outro lado, esse surgimento de algum modo ocorreu à revelia do enquadramento legal que em “nada favorecia a emergência e muitas menos a disseminação desses casos”⁷¹. Daí a necessidade de criar, sob a forma de um dispositivo legal, as condições para que possa existir a afirmação de boas lideranças e de lideranças eficazes.

3.3. Liderança do diretor

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, rompe-se uma tradição que se tornou regra desde a revolução de abril e que se traduzia na existência de um órgão colegial responsável pela gestão e administração da escola: o cargo de diretor passa a ser unipessoal. E, tal como referido no ponto anterior, são-lhe confiados amplos poderes de gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Percebe-se nesse diploma a assunção, por parte da administração central, de uma atitude inovadora em relação à organização escolar. Assim, importa, antes de mais, entender o significado desta inovação para aquilo que se espera do exercício do cargo de diretor. A este respeito parece-nos que o confronto com o passado pode fornecer informações úteis para perceber a expectativa associada ao exercício da liderança do diretor, pelo que vamos retomar o olhar sobre a história recente da administração e gestão da escola pública portuguesa.

Em Portugal, a política da administração escolar tem sido, e estamos apenas a reportar-nos ao período pós-revolução de 25 de abril de 1974, marcada por aquilo a que se decidiu chamar de princípio de gestão democrática (J. M. Silva, 2011; Lima, 2009; Ventura et al., 2006), que surge expresso pela primeira vez no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro⁷².

A publicação desse diploma obedeceu à intenção de proceder a uma centralização do sistema educativo que, no período após a revolução de abril havia sido dominado por uma “situação de acentuada e generalizada heteropraxia” (Lima, 2009, p. 28). Centralização de resto

congruente com a tradição portuguesa de uma administração pública centralizada, cujas raízes podem ser encontradas nas experiências colhidas no quadro de desenvolvimento do velho Estado – Nação e, designadamente, na

⁷¹ Ibid.

⁷² O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que o antecedeu, já falava em “estruturas democráticas de gestão”.

administração do império colonial, bem como, no que à educação diz mais directamente respeito, nas reformas pombalinas (Lima, 1992b, p. 2).

Tal como já ventilado, de acordo com o princípio da gestão democrática as escolas passaram a ter três órgãos de administração e gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho diretivo era composto por professores eleitos pelos pares e ao presidente cabia ser um representante da escola, submetendo a apreciação do Ministério da Educação todos os assuntos que ultrapassassem as competências do conselho a que presidia⁷³.

Simultaneamente assiste-se a uma homogeneização do funcionamento do sistema e à sua burocratização (Formosinho, 2003; Lima, 2009) na medida em que as práticas são formalizadas e as competências dos órgãos de gestão traduzem-se, predominantemente, na execução de políticas e orientações provenientes da administração central.

É este carácter centralizador do sistema educativo português que conduz a uma falta efetiva de autonomia (Ventura et al., 2006) no que respeita à gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, mas, também, aos currículos, à avaliação, ao recrutamento de professores e de funcionários não docentes. Autonomia que “garante o poder, os recursos e capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização” (Barroso, 2004, p. 74).

Neste contexto o que se espera do órgão de gestão que tem a seu cargo a direção da escola, e nomeadamente do seu presidente, é que cuide no dia a dia do seu funcionamento, seguindo as instruções do Ministério (Ventura, Costa, Neto-Mendes & Castanheira, 2005) que, no fundo, aja como um gestor, tanto mais que “o órgão de gestão da escola, o conselho executivo, tem dificuldade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere” (Ventura et al., 2006, p. 135).

A publicação da lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) introduziria alguns princípios inovadores que conduziriam à publicação de diplomas através dos quais esses princípios serão operacionalizados. Destaca-se os princípios que visam dotar as escolas de autonomia e o de diminuir a centralização do sistema educativo. Estes princípios concretizaram-se com a publicação, em 1998, do “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

⁷³ Alínea e) do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

No seu texto, este Decreto-Lei revela-se fraturante a vários níveis. De salientar, em primeiro lugar, a criação de um novo órgão de gestão e administração da escola – a assembleia de escola – no qual, pela primeira vez, os professores não estão em maioria⁷⁴. Neste novo órgão de gestão, constituído colegialmente, têm lugar, para além dos representantes do pessoal docente e não docente e dos alunos, representantes dos pais e encarregados de educação, da autarquia e de entidades locais. A constituição deste órgão significa a abertura da escola à comunidade e pretende tornar a gestão das escolas mais democrática pela participação de outros intervenientes que não apenas os professores.

Fraturante neste diploma foi também o facto de ter sido concedida às escolas a oportunidade de escolher o modelo de gestão que pretendiam e que se concretizava na inclusão da escolha realizada, no Regulamento Interno da escola. Neste âmbito, as escolas podiam escolher entre um órgão colegial e um diretor. E, fraturante foi, ainda, o facto de este Decreto-Lei consagrar a possibilidade da escola estabelecer contratos de autonomia.

Se o texto do Decreto-Lei em análise se revela fraturante, o mesmo não se pode dizer da sua aplicação concreta. Constata-se que um número reduzido de escolas optou pelo diretor, cerca de um por cento (Ventura et al., 2006), o conselho executivo ou o diretor executivo continuou a privilegiar funções administrativas e a assembleia de escola cedo se revelou mais um “ritual de legitimação do que um processo de decisão” (Lima, 2009, p. 239).

Estas constatações permitem concluir que a política educativa continuou a ser centralizada no Ministério da Educação e, deste modo, à semelhança do que acontecia anteriormente, o exercício do cargo de diretor ou de presidente do conselho executivo continuou, também, a estar mais próximo da gestão do que da liderança o que poderá justificar a ausência, até aí, deste termo da legislação que enquadra o funcionamento da organização escolar.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril vem alterar esta situação com a introdução da problemática da liderança, ao afirmar, como já vimos, a necessidade de a reforçar, criando para o efeito o cargo de diretor (J. M. Silva, 2009, 2010, 2011), como órgão unipessoal a quem são confiados amplos poderes de gestão administrativa, financeira, cultural, patrimonial e pedagógica.

⁷⁴ De acordo com o número 2 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o “número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia”.

Paralelamente à afirmação da liderança, o diploma pretende reforçar a autonomia das escolas, conferindo, para o efeito, maior capacidade de intervenção aos órgãos de gestão e de administração, ou seja, ao diretor. Em simultâneo, instituiu um regime de avaliação, interna e externa, e de prestação de contas, que se concretizarão, internamente no conselho geral e externamente no ministério da tutela, através da avaliação e regulação.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio, portanto, aumentar a capacidade de intervenção do diretor. Deste, espera-se, a partir de agora, que seja um líder e não apenas um gestor.

E, aqui chegados importa contextualizar a(s) postura(s) que se exige(m) a um diretor líder. Os diretores líderes revelam possuir uma visão que Bennis e Nanus (1985) definem como uma imagem mental de um estado futuro da organização, estado possível e desejável. A visão do líder incorpora os valores, os princípios, as metas a alcançar e objetiva-se na existência de um plano estratégico para a escola capaz de dar origem a uma ação comum dos membros da organização. Como refere Cuban (1988, citado por Bush, 2007, p. 392), a liderança pressupõe alguém que inicie processos de mudança para alcançar objetivos já definidos ou novos desafios.

De um diretor espera-se que mantenha o funcionamento eficiente e eficaz da escola, sobretudo, que se ocupe da mudança para a qual contribui a existência de uma visão de escola e a capacidade de congregar todos na sua concretização. Contudo, convém ter presente a afirmação de Hargreaves e Fink (2007): “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11). E, depois, ter também presente que os diretores podem ser traídos pela sua própria visão quando sentem que precisam de manipular os professores e a cultura para os conformarem aos seus desejos (Fullan, 1992).

Uma análise às competências atribuídas ao diretor⁷⁵ permite perceber de que modo o exercício da liderança é concebido a nível do discurso institucional. Com efeito, aquilo que em termos institucionais se espera de um diretor, tem mais a ver com a gestão do que com a liderança. Na prática, espera-se de um diretor que seja um diretor gestor. Contudo, quando comparámos esse discurso institucional, constituído pelo diploma que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com outros discursos também eles

⁷⁵ Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

institucionais, somos confrontados com um dado surpreendente. De facto, uma leitura de alguns relatórios realizados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência no âmbito da avaliação externa das escolas⁷⁶ permite verificar que os domínios de análise apontam para uma outra dimensão associada ao cargo de diretor. Assim, no domínio dos resultados, avaliam-se os resultados académicos, mas também os sociais e o reconhecimento da comunidade.

Por sua vez, no domínio da prestação do serviço educativo pela escola, parâmetros como o planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens são analisadas em relação com o ambiente que é vivido na escola e que se considera, em muitos casos, consequência da ação do diretor.

No domínio da liderança e da gestão, estes dois parâmetros são avaliados, havendo uma evidente valorização da atuação do diretor que extravasa o plano da gestão. É, pois, possível concluir que o próprio discurso institucional, nesta área, aponta, também, para uma outra visão do diretor, perspetivado como um líder.

As dimensões liderança e gestão confluem nos discursos institucionais; no entanto, a componente que ressalta da dimensão gestão é a tónica dominante do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Acentuada pelo princípio de prestação de contas que atravessa este diploma, articula-se com outros dois princípios:

o princípio da responsabilidade na prestação do serviço público de educação e o princípio da autonomia que se apresenta não como 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 educação⁷⁷.

O diretor é, pois, o “primeiro responsável”⁷⁸ sendo-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica e o poder de “designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”⁷⁹. Designação essa que, volvidos quatro anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, voltaria a mudar, tendo estes líderes intermédios passado a ser eleitos colegialmente pelos seus pares. Abordaremos esta mudança já a seguir.

⁷⁶ Vd. http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03 [20 de fevereiro de 2015].

⁷⁷ Cit. in preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

Creemos que o documento que enquadra normativamente a atuação do diretor⁸⁰ aponta mais para uma vertente do diretor gestor do que para a vertente de um diretor líder. Mas, como tivemos a oportunidade de referir, a vertente do diretor líder é evidenciada noutros documentos institucionais, o que nos permite concluir que o perfil do diretor enquanto líder tem mais a ver com o modo como assume e exerce o cargo. É no desempenho das suas funções que evidencia a atuação de um diretor gestor ou de um diretor líder ou de um diretor com as duas dimensões em simultâneo.

3.4. Liderança do coordenador de departamento

Segundo Hoz e Medina (1987), a complexidade das organizações educativas faz com que estas se organizem sob o princípio da coordenação permitindo o seu equilíbrio de forma a atuar de um modo coerente e seguindo uma determinada direção. É dentro desta lógica que se insere a coordenação de departamento que tem vindo a ser entendida como uma liderança intermédia.

No caso português, a coordenação de departamento tem sido percebida em função do modo como se designa a pessoa que passa a ocupar o cargo, designação essa que tem flutuado ao sabor dos diplomas. O princípio da gestão democrática, que dominou o passado recente do sistema educativo, sustentava a eleição do coordenador pelos seus pares. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio alterar essa situação ao atribuir ao diretor a responsabilidade na designação dos coordenadores de departamento, de modo a que pudesse existir um reforço da liderança tornando o cargo mais eficaz. Mas, apenas quatro anos volvidos sobre a sua entrada em vigor, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, viria, tal como já antes referido, a ser alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Com este diploma, a designação do coordenador de departamento voltou a resultar da eleição colegial dos seus pares (membros de cada departamento), tendo por base a argumentação que se pode ler no seu preâmbulo: “Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento”. Contudo, esta é uma eleição condicionada pela intervenção do próprio diretor, tendo em conta a regra que se transcreve: “O coordenador

⁸⁰ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

de departamento é eleito pelo respectivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”⁸¹. Nessa eleição é imposto um critério que se prende com a qualificação dos elegíveis, consubstanciado em: “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”⁸².

Eleitos pelos pares ou designados pelo diretor, os coordenadores de departamento são elementos fundamentais na vida da escola. Por um lado, integram o conselho pedagógico, por outro lado estão ligados diretamente aos professores e à sua prática letiva na sala de aula. Ao coordenador de departamento compete “a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”⁸³. Podemos, pois, dizer que se encontram entre um nível estratégico de atuação que compete aos órgãos de topo e um nível operacional que se situa na sala de aula. Deste modo constituem-se como parceiros importantes do diretor, espécie de placa giratória por onde terão que passar as mudanças a introduzir na escola.

Sendo, então, a coordenação de departamento configurada como uma liderança intermédia, e se tivermos em conta o conteúdo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que acentua o papel da liderança no desenvolvimento da organização escolar, torna-se legítimo questionar sobre o que se espera, na escola de hoje, de um coordenador de departamento enquanto líder.

A resposta parece-nos idêntica àquela que foi dada quando focámos a liderança do diretor. Espera-se que um coordenador de departamento, como líder, se concentre menos na gestão burocrática e administrativa do departamento e mais na dinamização e impulso dos professores visando alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. É desejável que para além de um intermediário, seja um inovador.

Daí que os diretores, na sua dimensão de líderes, se empenhem em envolver estas estruturas intermédias nas tomadas de decisão e na reflexão em torno da prática educativa, optando deste modo por uma liderança partilhada/distribuída. Fullan (1991) refere, a este respeito, que a definição da vida pedagógica da escola é um processo democrático,

⁸¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, número 7 do artigo 43.º.

⁸² Ibid., número 5 do artigo 43.º.

⁸³ Ibid., número 1 do artigo 42.º.

participativo e colaborativo, curiosamente valorizado pelo discurso institucional que se encontra nos relatórios de avaliação externa da escola. A título de exemplo podemos transcrever parte de um desses relatórios⁸⁴ onde se afirma: “O diretor e a sua equipa exercem uma liderança partilhada, cuja abertura, disponibilidade e prontidão na resolução de problemas são reconhecidas pela generalidade da comunidade educativa”. Acrescenta-se, a respeito dos coordenadores de departamento: “As lideranças intermédias estão motivadas e empenhadas na implementação de ações que contribuem para a melhoria do desempenho do Agrupamento”.

⁸⁴ Relatório escolhido aleatoriamente em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/01&auxID= [20 de fevereiro de 2015].

CAPÍTULO II
AS TIC E AS LIDERANÇAS

Ultrapassada a fase inicial de introdução das TIC em contexto escolar com maior ou menor resistência quer das instituições escolares em geral quer dos professores em particular, computadores e escola são hoje parceiros inseparáveis (Santos, 2012).

Na verdade, decorridas três décadas desde as primeiras tentativas de entrada e instalação na escola pública portuguesa, parece que as TIC, finalmente, por lá assentaram arraiais ou, pelo menos, convenceram uma boa parte dos professores que já se rendeu à sua importância e utilidade quer na informação e na comunicação quer no ensino e na aprendizagem. E, na ordem do dia das discussões académicas, ou no interior da própria escola, a questão da introdução das TIC na escola aparece agora claramente relegada para segundo plano, parecendo já quase só ter sentido discutir a forma como fazer a sua apropriação, de modo a poder tirar o melhor partido do seu imenso potencial informacional, comunicacional, educativo e pedagógico: “Usem-se ou não, a verdade é que os tempos não são, só, de questionamento da entrada das TIC na escola, mas, mais, de questionamento sobre o tipo de utilização que lhes é (deve ser) dada” (Santos & Gaspar, 2014a, p. 38). Uso a dar às TIC na escola que não é uma questão nova, repare-se que já no início da última década do século passado Ponte (1994b), referindo-se às TIC, afirmava: “O grande problema é saber qual deverá ser a sua função e qual a melhor estratégia para a sua integração nas actividades educativas” (p. 3).

Mas será que é mesmo assim? Ou seja, será que já pouco ou nada se discute, ou já não é sequer discutível, a entrada das TIC na escola, ou, em última instância a sua importância para ela, mas, muito mais, ou apenas, a forma como as TIC devem por ela ser apropriadas?

Depois de no capítulo anterior termos feito uma abordagem às organizações e à liderança, à organização escola e às suas lideranças, de topo e intermédias, é chegado o momento de refletirmos sobre a outra componente da problemática da nossa investigação: as TIC. Assim, neste capítulo – As TIC e as lideranças –, primeiro procuraremos perceber a relação das TIC com a escola pública portuguesa e a forma como nela penetraram, para depois fazermos uma abordagem aos contributos que elas podem dar às lideranças no sentido de as tornarem mais eficientes e eficazes e nos debruçarmos sobre a sua utilização por essas mesmas lideranças.

1. As TIC na escola pública portuguesa

As TIC entraram na escola pública portuguesa no decorrer dos anos oitenta do século passado sobretudo em consequência do impulso dado pelo projeto MINERVA⁸⁵. Contudo, pese embora essa já longa presença na escola, ainda não se tornaram consensuais junto dos professores quer no que toca à sua importância quer no que toca ao seu interesse.

Longe de serem recebidas de braços abertos pela comunidade educativa, em particular pelos professores que lhes ofereceram uma resistência à penetração como até então não o tinham feito relativamente a qualquer outra novidade tecnológica que ia aparecendo na escola pública desde a sua criação no auge da Revolução Industrial (Fino, 2001), as TIC foram-se, no entanto, timidamente instalando. Primeiro pela via das tarefas burocráticas, com o computador como substituto das máquinas de escrever e para armazenamento de dados, depois, nas salas de professores, através, sobretudo, dos aplicativos do Microsoft Office (Word e Excel) e, já no início deste século, em sala de aula, em particular, via PowerPoint e, posteriormente, através de outros *softwares* educativos como, e.g., as *Learning Management System (LMS)*⁸⁶ como a Moodle⁸⁷.

Mas, não foi só tímida a forma como as TIC penetraram na escola pública portuguesa. Foi também recheada de tentativas de avanços e recuos. Tentativas de avanços promovidas pela tutela da educação, dos quais se destacam no quadro 3 os projetos, programas e iniciativas que, do nosso ponto de vista, se constituíram como as mais importantes e significativas ações para instalação das TIC na escola pública⁸⁸. Recuos provocados pelas escolas e pelos seus professores. E, foi sobretudo lenta e demasiado arrastada no tempo.

Desses projetos, programas e iniciativas, não podemos deixar de fazer uma referência particular ao programa e.escola, pelo impacto social da iniciativa que, em termos práticos, resultou num apetrechamento de computadores pessoais e na promoção da infoinclusão dos alunos do ensino básico e secundário, professores e adultos em formação.

⁸⁵ O Projeto MINERVA (1985-1994), criado oficialmente em de 31 de outubro de 1985, através do Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de novembro, teve como objetivo promover a introdução das tecnologias da informação no ensino não superior em Portugal.

⁸⁶ Sistema de Gestão da Aprendizagem.

⁸⁷ Acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, vd. <http://moodle.org/> [20 de fevereiro de 2015].

⁸⁸ Para saber mais sobre as TIC no sistema educativo português, consultar Ramos et al. (2010), em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/10592> [20 de fevereiro de 2015].

Quadro 3 – Principais projetos, programas e iniciativas com vista à dinamização das TIC na escola pública portuguesa

DESIGNAÇÃO	DATA DA CRIAÇÃO/ DISPOSIÇÃO LEGAL	DURAÇÃO	RESPONSÁVEL
Projeto Minerva	Despacho nº 206/ME/85, de 15 de novembro	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)
Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal	Resolução do Conselho de Ministros nº 16/1996	—	Ministério da Ciência e da Tecnologia (MSI)
Programa Nónio-Século XXI ⁸⁹	Despacho nº 232/ME/96, de 29 de outubro	1996-2002	Ministério da Educação
Programa Internet na Escola ⁹⁰	outubro de 1996	1997-2003	Ministério da Ciência e da Tecnologia
uARTE- Internet na Escola ⁹¹	março de 1997	1997-2003	Gabinete do Ministro da Ciência e da Tecnologia
Estratégia de Lisboa ⁹²	março de 2000	2000-2010	Conselho Europeu
Equipa de Missão de Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE) ⁹³	Despacho nº 16793/2005, de 3 de agosto	2005-2008	Ministério da Educação
Plano Tecnológico da Educação	Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007	2007- ? ⁹⁴	Ministério da Educação (GEPE)
Programa e.escola ⁹⁵	Junho de 2007 (Plano Tecnológico)	2007-2011	MCTES MOPTC
Sistema de formação e de certificação em competências TIC ⁹⁶	Portaria nº 731/2009, de 7 de julho	2009 (em vigor)	Ministério da Educação
Aprender e inovar com TIC ⁹⁷	Edital de 15 de novembro de 2010 ⁹⁸	2010-2013	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)

⁸⁹ O Programa Nónio Século XXI destinava-se à produção, aplicação e utilização generalizada das TIC no sistema educativo português.

⁹⁰ O PIO (Programa Internet na Escola) tinha como objetivo central assegurar a instalação de um computador multimédia e a sua ligação à Internet na biblioteca/mediateca das escolas.

⁹¹ A uARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa) tinha como a missão de coordenar o desenvolvimento do Programa Internet na Escola.

⁹² A designada Estratégia de Lisboa resulta da Resolução do Conselho Europeu de Lisboa, de março de 2000, onde foi acordado, como objetivo estratégico para 2010, tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo.

⁹³ A Equipa de missão CRIE tinha “como missão a conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino e aprendizagem”, cit. in número 2 do Despacho n.º 16793/2005, de 3 de agosto.

⁹⁴ Com a queda do XVIII Governo Constitucional, em 23 de março de 2011, caiu-se num impasse por falta de legislação sobre o seu fim ou continuidade.

⁹⁵ Lançado a 5 de junho de 2007, o programa e.escola teve como objetivo promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a infoinclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à Internet de banda larga, em condições vantajosas. Deste programa fizeram parte as iniciativas e.escola, e.professor, e-oportunidades, e-juventude e e-escolinha.

⁹⁶ O Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC impôs à formação dos docentes para o uso das tecnologias de informação e comunicação um carácter de obrigatoriedade, assumindo-se, nesse diploma, a efetiva importância que estas ferramentas têm na preparação dos cidadãos no uso das novas tecnologias.

⁹⁷ “A iniciativa «Aprender e Inovar com TIC», lançada em novembro de 2010, teve como finalidade a promoção da utilização educativa das TIC, através da rentabilização dos equipamentos TIC disponíveis nas escolas, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.” Cit. in http://comtic.dgidec.min-edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=6:com-tic&catid=1:latest-news&Itemid=70 [20 de fevereiro de 2015].

⁹⁸ Vd. <http://www.dge.mec.pt/aprender-e-inovar-com-tic#> [20 de fevereiro de 2015].

Como se pode ler na Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011, de 8 de fevereiro⁹⁹, o programa e.escola constituiu-se como “um marco no desenvolvimento da sociedade da informação em Portugal, pois possibilitou que 1 700 000 beneficiários tivessem acesso a um computador portátil e cerca de 1 000 000 pudessem aceder à Internet de banda larga”.

Retomando a forma como as novas tecnologias penetraram em meio escolar, da literatura de referência rapidamente se conclui que durante muitos anos dominou na escola pública portuguesa uma “postura tecnofóbica”¹⁰⁰ (Quintanilla, 1989; Sancho, 1994, 1998; De Pablos, 1996; Escudero, 1997; Aires, 2003), sendo as TIC praticamente ignoradas e desaproveitado o seu imenso potencial comunicacional e educativo.

O medo dos professores em serem substituídos pela máquina (Costa, 2004) ou ultrapassados pelos alunos que se revelam mais aptos com as novas tecnologias (Trahtemberg, 2000), ou, ainda, de serem substituídos por profissionais mais competentes no seu uso (Santos, 2010), deixou marcas. Desde logo é notório o desfasamento da escola pública em relação à sociedade que não soube, ou não quis, acompanhar, em particular os media e o mundo empresarial. A este propósito refere Costa (2008) que

uma observação atenta sobre o que se passa na Escola, indicia um preocupante e crescente desfasamento entre a educação formal e as mudanças verificadas na Sociedade, não apenas em termos de uso das tecnologias digitais e das suas potencialidades na comunicação entre os indivíduos, mas também em termos de acesso à informação e dos próprios meios mobilizados para ajudar à criação, desenvolvimento e apropriação de conhecimento (pp. 5-6).

Com esse desfasamento veio o dano colateral mais letal para a sua própria sobrevivência enquanto organização formal: o desinteresse e afastamento de uma franja considerável de alunos que, em última instância, os tem levado ao abandono precoce da escola ou da formação. Abandono esse que, pese embora ter vindo a decrescer nos últimos anos¹⁰¹, é em Portugal maior do que na média dos países da União Europeia (UE), constituindo-se como uma das preocupações das políticas educativas do país e que a oferta de inclusão digital (ou infoinclusão), que hoje se confunde com inclusão social, pode ajudar a esbater. Atente-se no discurso, premonitório, de Marques (1998):

⁹⁹ Diploma que criou o programa e.escola 2.0, que sucedeu, em fevereiro de 2011, ao programa e.escola.

¹⁰⁰ Fobia às tecnologias.

¹⁰¹ Segundo dados do Eurostat os números do abandono escolar ou da formação registaram em Portugal uma ligeira melhoria de 2012 (20,8%) para 2013 (19,2%) e para 2015 (13,7%), contudo continuam longe da média da UE, respetivamente, de 12,7%, 11,9% e 11,0%.

Uma das maiores interrogações que estão no horizonte próximo, no quadro da Sociedade de Informação, é a ameaça da info-exclusão. Parece evidente que o curso da história caminha para um ponto em que não saber operar com tecnologias de informação e comunicação será equivalente ao analfabetismo funcional. Quem aí se deixar fixar terá uma enorme desvantagem competitiva ao nível do emprego e da cidadania (p. 15).

Leia-se aqui inclusão digital no sentido dado por Flores e Escola (2008): “a inclusão digital não significa somente o acesso às novas tecnologias. É necessário que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento” (pp. 185-186), uma vez que:

A vida nas sociedades de hoje exige de todos e de cada um uma capacidade de captar, transmitir e processar dados, disseminados num espaço cada vez mais global e mais facilmente acessível, transformando-os em informação e em saberes pertinentes capazes de tornar inteligíveis os diversos cenários e trajectórias de evolução possível nos percursos pessoais e colectivos. A Sociedade da Informação exige novos conhecimentos e novas práticas, obriga a um esforço de aprendizagem permanente (MSI, 1997, p. 71).

A escola, que devia estar na vanguarda da modernidade e sentir a necessidade de caminhar e crescer lado a lado com outros eixos da sociedade, parece ter ignorado que o distanciamento das TIC traria, como consequência, uma enorme desconformidade com a realidade atual. A escola não aderiu facilmente a “um novo paradigma social” (Coutinho & Lisbôa, 2011) que alguns autores identificam como “sociedade da informação” (Pons, 2007) ou “sociedade em rede” (Castells, 2004, 2005) alicerçada no poder da informação ou ainda “sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003) ou “sociedade da aprendizagem” (Pozo, 2004).

Com isso, a escola, que continua, teimosamente, “atrasada em relação às grandes mudanças sociais” (Afonso, 1993, p. 9), terá cavado um fosso que tende a afasta-la cada vez mais do mundo em constante transformação “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33) e, também, da realidade, perdendo a oportunidade de cumprir aquilo que dela também se espera: a promoção da inclusão e coesão social (Delors et al., 1996).

Da escola espera-se, sempre se esperou, uma postura de vanguarda e uma espécie de predisposição genética para os desafios de modernidade com que continuamente é confrontada pela sociedade (Santos, 2010, 2013). Mais que nunca, “é hoje universalmente aceite a ideia de que uma sociedade em mutação permanente só pode aceitar uma escola em mutação também permanente” (Pinto, 2002, p. 14). E, a escola tinha, até ao

aparecimento das TIC, sabido, tradicional e habilmente, estar à altura dessa exigência, respondendo de forma afirmativa a boa parte desses desafios, em especial o de integração no seu seio de tecnologias, particularmente as tecnologias destinadas a facilitar processos de comunicação em ambiente educacional (Trindade, 1990).

Foi, pois, curioso, diríamos mesmo algo estranho, pelo seu ineditismo, a forma como a escola ofereceu oposição à penetração das TIC, como até então jamais o tinha feito em relação a qualquer outra novidade. Curioso, estranho e inédito, mas não inexplicável, nem um exclusivo nacional; são múltiplos os estudos e os autores, e.g., Hodas (1993) e Tyack e Cuban (1997), que se debruçaram sobre os “factores inibidores ou obstáculos” (Piedade & Pedro, 2014, p. 110) à integração das TIC em contexto escolar.

As dificuldades de penetração das TIC na escola não são, de facto, um exclusivo português. A realidade nacional assemelha-se ao que se passa a nível mundial. A título, meramente exemplificativo, referenciamos o trabalho de Leonard e Leonard (2006), tendo como pano de fundo a realidade americana. Estes autores consideram que, apesar dos Estados Unidos terem gasto avultadas quantias em equipamento tecnológico e de ser unânime a ideia de que as TIC são importantes na sociedade atual, o estudo que realizaram em 12 distritos do estado de Louisiana, da perspetiva de 214 administradores, em 149 escolas, demonstrou que a integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem continua a ser problemática. No entender destes autores a integração da tecnologia está ligada à cultura de escola, à sua missão e objetivos, sendo salientado o papel a desempenhar pela liderança não só na eficácia das escolas, mas também no uso das tecnologias.

Costa (2004) aponta quatro tipos de motivos que podem explicar os problemas sentidos em relação ao uso das TIC, verificado nas escolas portuguesas. Desde logo motivos económicos e financeiros (Id., *ibid.*, p. 20) – elevado custo dos equipamentos e da sua manutenção –; motivos derivados “do elevado ritmo de desenvolvimento tecnológico” (Id., *ibid.*, p. 21) – evolução demasiado célere das novas tecnologias e a rapidez com que os equipamentos informáticos se tornam obsoletos, o que não permite à escola estar, permanentemente, atualizada –; motivos de “natureza política e de política educativa” (Id., *ibid.*, p. 22) – as diferentes políticas educativas implementadas têm mais a ver com o apetrechamento técnico e com a modernização do que com mudanças efetivas e igualdade de oportunidades –; e “factores de cariz eminentemente cultural, como a resistência à

mudança e a inércia própria da instituição escolar” (Id., *ibid.*, p. 23), para a qual terá contribuído a atitude dos professores que, perante a tentativa de instalação das TIC nas escolas, mostraram “indiferença, resistência ou até rejeição” (Id., *ibid.*, p. 24). Ou seja, verificou-se um “comportamento tecnofóbico, quase sempre mal dissimulado, que uma parte dos docentes portugueses [ainda hoje] teima em preservar” (Santos, 2013, p. 125).

Muitos foram de facto os obstáculos à penetração das TIC na escola. É, contudo, a falta de formação dos professores, inicial e/ou contínua, o obstáculo que parece reunir maior consenso (Paiva, 2002, 2007; Costa, 2004, 2007, 2008; Gonçalves & Silva, 2004; Amante, 2007; Peralta & Costa, 2007; Santos, 2010, 2012, 2013; Pedro, 2011; Santos & Gaspar, 2014b).

Mas, apesar da importância atribuída a cada uma, e a todas as razões, que se possam encontrar, na busca de respostas para semelhante atitude, elas, “não são nem únicas, nem suficientes, já que é no interior da escola que elas devem ser procuradas” (Costa, 2004, p. 14). Este é um problema que implica uma abordagem “multifacetada e globalizante” (Id., *ibid.*, p. 25) e porque não é esse o objeto do nosso estudo, não nos adiantaremos mais sobre o assunto.

A Estratégia de Lisboa e o PTE conjuntamente com a aposta do governo na democratização do acesso à Internet verificada no final da primeira década deste século provocaram, passe o exagero semântico, o *Big Bang* das TIC na escola pública portuguesa. Era de resto previsível que a escola, mais tarde ou mais cedo, acabasse por ceder na sua tecnofobia e abrisse irrevogavelmente as portas às TIC. Lembre-se que já na década de noventa do século passado Papert (1997) previa que o computador trouxera definitivamente as tecnologias à escola e, na mesma linha de pensamento, Ponte (1994b) escrevia que:

As tecnologias da informação, cujo papel é por demais evidente nos sectores da produção, dos serviços e dos meios de comunicação social, não constituem um simples fenómeno passageiro. Pelo contrário, vieram para ficar. A escola não tem possibilidade de fugir à sua influência (p. 3).

Além de que: “Numa sociedade em que cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação são parte do comportamento individual e coletivo do homem, estranho seria que a escola persistisse em manter-se à margem dessa realidade” (Santos, 2013, p. 125). Hoje, indesmentível parece ser que a introdução das TIC em contexto escolar contém em si um potencial de mudança que abrange não só os processos de ensino e de aprendizagem,

como também os processos de comunicação, de administração e de gestão, bem como o processo de liderança.

É no plano da liderança que a seguir nos iremos colocar de modo a construir uma visão dos contributos que as TIC podem trazer a este domínio. Ou seja, no modo como o exercício da liderança pode ser afetado pelo recurso às TIC.

2. Contributos das TIC para as lideranças da escola

Nesta tese, embora se tenham abordado, em contexto, as lideranças informais na escola, em particular a liderança dos professores, o foco está nas lideranças formais, de topo e intermédias. Os contributos que as TIC podem dar às lideranças intermédias são identificados no leque mais vasto do que aquele que podem dar às lideranças de topo, pelo que situaremos a abordagem a esses contributos neste nível de liderança.

Recordemos, antes de mais, que no atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, ao diretor é confiada a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. Assim, parece-nos conveniente que a abordagem aos contributos possíveis das TIC à liderança do diretor se faça em função dessas suas atribuições legais sobre as quais, conseqüentemente, presta contas quer internamente (ao conselho geral) quer externamente (à administração regional e central). Debrucemo-nos, então, sobre aqueles que cremos serem os mais importantes contributos possíveis que as TIC podem oferecer às lideranças, sumariamente descritos na figura 6.

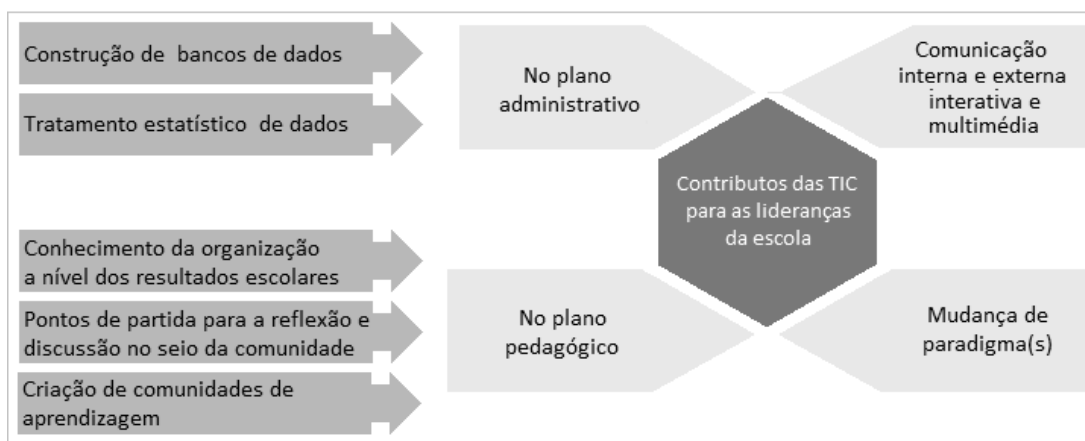


Figura 6 – Principais contributos das TIC para as lideranças da escola

Desde logo, no plano administrativo, as tecnologias de informação e comunicação podem constituir-se como um importante instrumento ao serviço da gestão. É já comumente aceite pela escola que com o computador e *software* específico é mais fácil construir bancos de dados que contêm informações relativas aos alunos, às famílias, aos professores, aos funcionários e até aos fornecedores e prestadores de serviços. Como refere Costa (2008), “as tecnologias digitais tornaram-se, de facto, em pouco tempo, pelo menos no mundo industrializado e mais desenvolvido, no principal meio de arquivo” (p. 5).

O acesso à informação, armazenamento e processamento em tempo real independentemente do espaço e tempo (Flores & Escola, 2008), permitem uma gestão mais eficiente e eficaz, ao mesmo tempo que possibilitam uma considerável economia de tempo. Para além desses aspetos, há a acrescentar que o tratamento estatístico dos dados, proporcionado por programas informáticos adequados, faculta ao utilizador múltiplas perspectivas de análise e de construção de relatórios elaborados em função de diferentes variáveis.

Depois, em termos pedagógicos, os relatórios constituem-se como documentos importantes, que possibilitam às lideranças um conhecimento da organização a nível dos resultados escolares, ao mesmo tempo que funcionam como pontos de partida para reflexão e discussão no seio da comunidade, com vista à promoção do desenvolvimento e melhoria da prática educativa.

A estas potencialidades junta-se uma outra, não menos importante, que tem a ver com a dinâmica de comunicação que são capazes de gerar. O recurso a uma rede interna permite a comunicação intraescola, entre diretor, professores, alunos, pais e encarregados de educação, diretores de turma, coordenadores, serviços especializados e funcionários. Rede interna essa que, quando se liga à Internet, liga a escola, institucionalmente, a outras escolas, bem como à administração regional e central. Mas, liga-se também à comunidade através, e.g., de uma página Web pela qual o mundo pode entrar e ver a escola. A figura 7 procura dar conta da dinâmica acabada de referir e aponta para as potencialidades que o recurso às TIC poderá trazer quando nos colocamos no plano dos agrupamentos e os relacionamos com a liderança.

Um outro contributo que pode decorrer da utilização das TIC, prende-se com as comunidades de aprendizagem (Silva, 2000, 2001; Sergiovanni, 2004a; Aires, 2007; Aires et al., 2007a; Aires et al., 2007b; Meirinhos & Osório, 2007) que decorrem das

comunidades de prática (Wenger, 1998, 2004; Wenger & Snyder, 2000; Miranda & Osório, 2007).

As escolas, afirma Sergiovanni (2004a), e já o referimos, são comunidades de aprendizagem, convidando a um entendimento deste processo como um fenómeno social. Comunidades de aprendizagem que só têm a beneficiar quando apoiadas pelas TIC. Como sugere Bossert (1997, citado por Gibson, 2002), “a informação atual e a revolução da tecnologia de telecomunicações tornou a aprendizagem tradicional irrelevante, [...] o potencial das comunidades [em que os seus membros aprendem] juntos e compartilham recursos de maneiras não tradicionais é imenso”¹⁰² (p. 318).

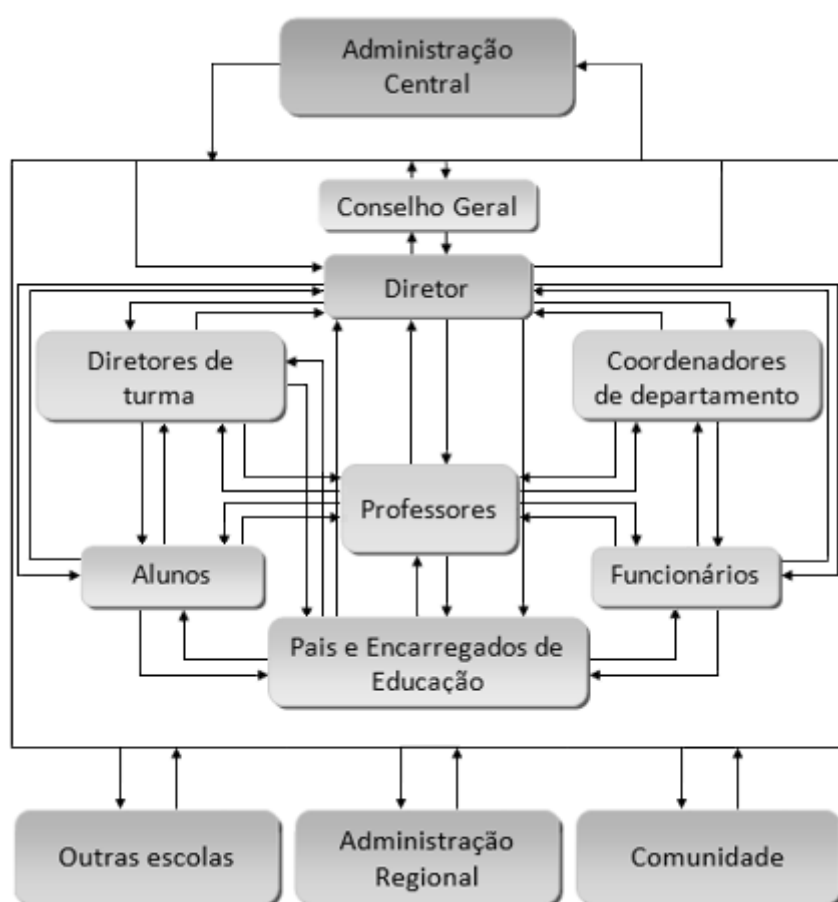


Figura 7 – Rede de comunicação interna e externa da escola

Chegados a este ponto, parece-nos oportuno fazer uma referência ao conceito de comunidade de prática de Wenger (1998), que se pode definir como “grupos de pessoas

¹⁰² Tradução livre do autor. No original: “the current information and telecommunication technology revolution has rendered the traditional learning infrastructure irrelevant, [...] the potential for communities learning together and sharing resources in non-traditional ways is immense”.

unidos informalmente por competências compartilhadas e paixão por uma causa comum”¹⁰³ (Wenger & Snyder, 2000, p. 139).

As comunidades de prática assumem um carácter informal e configuram-se como conjuntos de indivíduos que, a partir do interior das suas comunidades de trabalho, estabelecem uma rede informal de relações interpessoais que lhes permite resolver problemas e produzir um conhecimento prático no seu domínio específico, transformando a comunidade de prática numa fábrica social de conhecimento (Wenger, 2004). Estas comunidades são o gérmen das comunidades de aprendizagem a que se refere Sergiovanni (2004a).

Subjacente ao conceito de comunidade de prática encontra-se, pois, a ideia de que o conhecimento bem como a aprendizagem são fenómenos sociais, fenómenos que resultam de redes sociais (Papert, 1997; Castells, 2005; Aires, 2007) que se estabelecem entre indivíduos que vivem num “mundo que se liga em rede” (Sacristán, 2003, p. 87).

Apesar de ter origem no domínio das empresas, o conceito de comunidade de prática tem vindo a ser aplicado no domínio da aprendizagem fazendo com que este processo seja percecionado como um processo social. Entender a aprendizagem como um processo social significa entendê-la como um fenómeno que se desenvolve num jogo de inter-relações pessoais no qual o capital social se revela como um recurso fundamental. Por outras palavras, significa entender a aprendizagem a partir de uma comunidade que será uma comunidade de aprendizagem.

As TIC são, a este nível, chamadas a desempenhar um papel fundamental porquanto permitem a concretização destas comunidades de aprendizagem divulgando exemplos e facilitando os meios de as construir.

Neste âmbito consideramos pertinente uma referência, ainda que breve, aos trabalhos de Morten Flate Paulsen. Este autor apresenta propostas que se podem constituir como matrizes da introdução das TIC em contexto escolar. Estamos a referir-nos, concretamente, à teoria da liberdade cooperativa¹⁰⁴ e à noção de transparência (Paulsen, 2008, 2012).

¹⁰³ Tradução livre do autor. No original: “*groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise*”.

¹⁰⁴ A *Theory of Cooperative Freedom* (Teoria da Liberdade Cooperativa), cuja primeira versão foi publicada em 1992 (vd. <http://www.seminar.net/index.php/volume-4-issue2-2008-previousissuesmeny124/100-cooperative-online-education> [20 de fevereiro de 2015]), defende que a educação online pode promover tanto a liberdade individual como a cooperação dentro do grupo.

A teoria da liberdade cooperativa fundamenta-se na ideia de que aprender é um processo ativo que é levado a efeito através de atividades/problemas nas quais os estudantes são orientados, sendo dada ênfase à atividade do aluno, mas também à ideia de que as atividades individuais estão situadas num coletivo. É, pois, uma teoria que procura conciliar alguns dos benefícios que resultam da liberdade individual, com benefícios que resultam da cooperação. Ou seja, procura encorajar a liberdade individual e a afinidade com uma comunidade (Dalsgaard & Paulsen, 2009; Paulsen, 2012). Esta teoria pressupõe a noção de transparência, fundamental à aprendizagem:

Transparência significa que você e as suas ações são visíveis para os estudantes e professores dentro de um ambiente de aprendizagem. [...] O objetivo da transparência é permitir a alunos e professores ver e acompanhar o trabalho dos colegas num ambiente de aprendizagem e, nesse sentido, disponibilizar os participantes uns aos outros como recursos para as suas atividades de aprendizagem¹⁰⁵ (Dalsgaard & Paulsen, 2009, p. 2).

Transparência que é um meio essencial para desenvolver a aprendizagem colaborativa porquanto promove a sua qualidade. Dalsgaard e Paulsen (2009) consideram que se aprende melhor quando se sabe que os outros vão ter acesso ao que produzimos; que se aprende mais quando se tem acesso ao contributo dos outros; e quando se tem feedback dos outros relativamente aos trabalhos por nós produzidos. Daí que no âmbito da liberdade cooperativa a tomada de consciência do outro se revele, em associação com a noção de transparência, um ponto fulcral na criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Id., ibid.).

Os trabalhos de Paulsen, ainda que situados no domínio do ensino online, dão conta do contributo que as TIC podem trazer à criação de uma escola entendida como unidade social de aprendizagem. As TIC surgem então como o instrumento a usar pela liderança para criar esta comunidade de aprendizagem. Neste contexto, o uso de plataformas de gestão de aprendizagem como, e.g. a Moodle, “a mais utilizada”¹⁰⁶ nas escolas portuguesas (GEPE, 2009; Santos, 2010)), quer na modalidade de e-learning¹⁰⁷ quer na modalidade de

¹⁰⁵ Tradução livre do autor. No original: “*Transparency means that you and your doings are visible to fellow students and teachers within a learning environment. [...] The purpose of transparency is enable students and teachers to see and follow the work of fellow students and teachers within a learning environment and in that sense to make participants available to each other as resources for their learning activities.*”

¹⁰⁶ O estudo “Portal das Escolas. Estudo de implementação” (GEPE, 2009, p. 14) revela que a plataforma Moodle estava implantada na maioria (91%) das escolas dos ensinos básico e secundário que utilizam plataformas de aprendizagem.

¹⁰⁷ De acordo com GEPE (2009): “Em países mais avançados, verificou-se que as plataformas de e-learning desempenham um papel crítico nos processos de modernização tecnológica do ensino”.

b-learning, pode gerar novas dinâmicas de ensino e de aprendizagem, com base no princípio defendido por Reboul (1982) de que “pode-se aprender, e até muito, sem professor” (p. 15). Como se constata em GEPE (2009) as plataformas de gestão de aprendizagem: “Facilitam a alteração das práticas pedagógicas, possibilitam práticas de ensino mais interactivas, construtivistas, e desenvolvem a cultura de aprendizagem ao longo da vida” (p. 12).

As TIC podem, ainda, dotar a liderança de instrumentos que, sendo utilizados no âmbito de uma visão estratégica, podem implicar uma mudança do paradigma, ou pelo menos do discurso. Podem, também, instituir uma escola que já não é a escola tradicional, mas uma escola que se aproxima do mundo, não por o replicar, mas porque tem incorporado o gene informático que marca o código genético do nosso tempo.

Mudança de paradigma que se torna urgente e necessária. Urgente porque: “Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma” (Fino, 2001, p. 3). Necessária porquanto se torna imperioso não só recuperar o vínculo que teve e “há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, [...] com o desenvolvimento da sociedade” (Id., Ibid.), como também para poder almejar uma modernização que a torne capaz de “fazer ‘regressar’ à escola uma clientela com interesses cada vez mais díspares dos dela e que nela permanece apenas por imposição legal” (Santos & Gaspar, 2014a, p. 37). Regresso esse que pode desde logo ser conseguido e sustentado se assente num “novo paradigma educacional: ensinar e aprender com a mediação do computador” (Gaspar, 2003, p. 66).

Acresça-se a todos estes contributos um outro contributo que as TIC podem dar à liderança das escolas, que se prende com o próprio modelo de liderança a adotar pelos líderes. O modelo tradicional de liderança, centrada no líder, começa a revelar-se desajustado à realidade dos nossos dias. Hoje há a consciência de que a liderança exige estratégias de compromisso que implicam, como já foi salientado no capítulo anterior, uma cultura do todo e do trabalho colaborativo (Leithwood, 1994) e uma liderança partilhada. Trata-se de uma liderança da intersubjetividade e da interação que o recurso às TIC pode ajudar a efetivar. Por um lado, porque permite uma comunicação rápida e eficiente entre os diferentes intervenientes e, por outro, porque ao permitir essa comunicação envolve a todos nas tomadas de decisão.

3. Utilização das TIC pelas lideranças da escola

Se é verdade que a importância da utilização das TIC em termos pedagógicos pode ainda ser contestável, até porque não há provas claras e inequívocas de que o seu uso tenha algum impacto no desempenho académico dos alunos (Cuban, 2000), incontestável é que elas podem e devem ser pretexto para uma mudança de práticas educativas e pedagógicas (Santos, 2010).

Salvaguardando, à partida, que:

Apesar da vulgaridade com que nos discursos académicos e nos debates escolares se afirma que a utilização das novas tecnologias em sala de aula contribui para a inovação da prática educativa, a realidade demonstra a clara inexpressividade que esta afirmação tem nas práticas educativas reais das nossas escolas (Santos & Gaspar, 2012, p. 1858);

de resto, “a modernidade tecnológica não garante nada, sobretudo a inovação pedagógica” (Jacquinot-Delaunay, 2006, p. 124). Incontestável é, ainda, que as TIC possibilitam a diversificação de atividades propostas, mudanças metodológicas e nos recursos selecionados, criam novos cenários que facilitam a aprendizagem (Santos, 2010, p. 8) como, também, são um sinal de modernidade tecnológica dado à sociedade.

E a sociedade exige à escola mudança e modernidade, daí que “os líderes escolares têm vindo a sofrer uma crescente pressão no que se relaciona com a integração das tecnologias por parte da comunidade educativa” (Jacobson & Hunter, 2004, citado por Piedade & Pedro, 2014, p. 112). Paralelamente, também a tutela da educação pressiona. Aliás, não só pressiona por via da importância que atribui à presença das TIC na escola, como, vai mais longe: impõe, no currículo do ensino regular da escolaridade obrigatória, o ensino das TIC¹⁰⁸.

Mas, se a presença curricular das TIC nas escolas está desse modo assegurada, o mesmo não se pode dizer relativamente à sua presença quer na didática quer nas práticas pedagógicas. A estes dois níveis a utilização das TIC na escola continua a ser deficitária (GEPE, 2009). Isto deve-se, em parte, ao facto dos efeitos práticos dessas pressões serem pouco relevantes, porquanto, na realidade, a utilização das TIC nas escolas depende mais da vontade das lideranças e dos professores do que da pressão das comunidades educativas locais, da sociedade e de imposições políticas ou de políticas educativas (Costa, 2008).

¹⁰⁸ Da matriz curricular do 3.º ciclo do ensino básico regular, faz parte a disciplina Tecnologias de Informação e Comunicação, como oferta obrigatória de escola no 7.º e 8.º anos de escolaridade.

Tal como sustentam muitos autores, e.g. Yuen, Law e Wong (2003), Tearle (2003), Younie (2006), Costa (2008), Wong e Li (2008) e Piedade e Pedro (2012, 2014), as lideranças de topo (diretores escolares) assumem um papel relevante e imprescindível na integração e utilização das TIC nas escolas. Alguns autores, e.g., Anderson e Dexter (2005), Gibson (2002), Visscher, Wild e Fung (2010), Papa (2011), Cakir (2012), Chang (2012) e Piedade e Pedro (2014), falam mesmo na importância de uma liderança tecnológica¹⁰⁹ (*technology leadership*). Liderança tecnológica que implica que o diretor escolar seja um líder tecnológico. Ser um líder tecnológico que segundo Ertmer et al. (2002, citados por Cakir, 2012),

implica responsabilidades, tais como atuar como modelo, incentivar e orientar e compartilhar conhecimento e informação. Por outras palavras, não só os líderes tecnológicos devem ter atitudes positivas para com a tecnologia, como também se espera que sejam altamente proficientes a usar essa mesma tecnologia¹¹⁰ (p. 279).

A este propósito Anderson e Dexter (2005), através de questionários dirigidos a mais de 800 escolas nos Estados Unidos, concluíram que se a infraestrutura tecnológica é importante para que o uso das TIC seja integrado, de um modo pleno, nas escolas, uma liderança tecnológica é ainda mais importante. Na mesma linha, num estudo realizado a partir de um questionário dirigido a 1000 professores selecionados em escolas elementares da Tailândia, Chang (2012) concluiu que uma liderança tecnológica tem efeitos na literacia tecnológica dos professores e na eficácia do ensino.

Hoje, para além da presença das TIC no domínio curricular e do seu uso, diríamos inevitável, no plano administrativo e burocrático, a sua utilização nas escolas é particularmente visível ao nível da comunicação e da informação. A este nível poder-se-á mesmo dizer, com base num conhecimento empírico, que no contexto real das escolas públicas portuguesas as TIC foram definitivamente adotadas pelas lideranças. Esta adoção, contudo, embora factual sobretudo nas escolas que foram abrangidas pelo PTE, não é generalizável a todas elas e, saliente-se, encontra-se, em grande parte, limitada ao potencial

¹⁰⁹ Anderson e Dexter (2005) apresentam três indicadores que permitem avaliar a existência de uma liderança tecnológica: i) o uso da Internet, representado através do uso que estudantes e professores fazem do email e da Web; ii) integração tecnológica, representada pelo número de professores que usam as tecnologias nas diferentes atividades; iii) o uso que os alunos fazem das ferramentas, representado através do uso que os alunos fazem do computador na realização dos seus trabalhos académicos.

¹¹⁰ Tradução livre do autor. No original: “*that being a technology leader should entail responsibilities such as acting as a role model, providing encouragement and direction and sharing knowledge and information. In other words, not only are technology leaders expected to have positive attitudes towards technology, they are also expected to be highly proficient in using technology.*”

comunicativo que é inerente às TIC. Com efeito, após um, já referido, período inicial de alguma resistência, as lideranças das escolas portuguesas vergaram-se às TIC sobretudo justamente por via desse seu enorme potencial comunicativo e informativo. Em grande parte das escolas é já possível encontrar uma rede interna de comunicação, sustentada em páginas Web e/ou em plataformas LMS¹¹¹, neste caso em particular sobretudo a plataforma Moodle (GEPE, 2009; Santos, 2010), que torna viável a circulação de informação entre os diferentes órgãos, os diferentes setores e os diferentes membros da comunidade educativa.

Os tradicionais expositores onde são dadas a conhecer não só as atividades que estão a ser desenvolvidas, mas também são divulgadas informações oficiais do interesse dos alunos, dos pais e encarregados de educação e também dos professores, colocados estrategicamente em locais específicos da escola consoante a informação a dar e o público a atingir, outrora espaços, únicos, fundamentais de informação e privilegiados de comunicação, estão paulatinamente a ceder o lugar aos e-mails institucionais e à página da escola na Web, ou, pelo menos, a coexistirem.

Subjacente a essa rede institucional, e de algum modo formal, é possível perceber na realidade das escolas a existência de redes paralelas de carácter informal – *grapevine*¹¹². Com efeito parece-nos que há, sobretudo a nível das lideranças intermédias, redes de comunicação informais possibilitadas pelas TIC. De um modo diferente daquele que se regista a nível do diretor, estas redes de comunicação informal são usadas numa vertente mais pedagógica do que administrativa. O recurso à Internet assume-se como um instrumento de troca de informações e de construção de documentos de carácter interdisciplinar, proporcionando uma nova abordagem ao trabalho nos e entre departamentos.

Mas, se o que temos vindo a referir nos permite concluir que não é com indiferença que as lideranças das escolas portuguesas têm olhado para a questão das TIC, a verdade é que há um conjunto de possibilidades que ainda não foram exploradas ou que, se o foram, não o foram de um modo significativo. Estas potencialidades prendem-se com a dimensão pedagógica e a gestão administrativa.

¹¹¹ Em boa parte das escolas públicas portuguesas as páginas Web coexistem com plataformas de ensino e aprendizagem, como é o caso do agrupamento A2 (vd. ponto 3.1 do capítulo IV).

¹¹² O “conceito de «*grapevine*», surgido durante a Guerra Civil Americana, traduz um sistema de comunicação informal coexistente com os canais formais. [...] O termo [*grapevine*], actualmente, é empregue para designar toda a comunicação informal, incluindo a que se desenrola nas organizações” (Marinho, 1999, p. 198).

No âmbito da dimensão pedagógica, importa referir as conclusões que foram retiradas do nosso trabalho de investigação (Santos, 2010). Salvaguardando que se tratou de um estudo de caso, pudemos concluir que, na altura, o uso de uma ferramenta como a plataforma Moodle era não só esporádico, como também pouco explorado nas suas potencialidades. Esta última conclusão é confirmada no estudo¹¹³ GEPE (2009), realizado num universo mais vasto, o das escolas públicas portuguesas. Nesse estudo pode ler-se: “Não estão a ser exploradas todas as potencialidades das VLE¹¹⁴ enquanto dinamizadoras da alteração de práticas pedagógicas tradicionais” (Id., *ibid.*, p. 24). Conclusão essa que, também, é asseverada (vd. figura 8) no estudo diagnóstico¹¹⁵ GEPE (2011): “Plataformas colaborativas com utilização e funcionalidades limitadas” (p. 9).



Adaptado de GEPE (2011, p. 9)

Figura 8 – Limitações à modernização tecnológica do ensino

Sabemos desse nosso estudo, e de outros trabalhos de investigação realizados, e.g. Santos & Gaspar (2014b), que na generalidade das escolas que utilizam a plataforma Moodle, tal acontece mais como consequência de uma decisão pessoal do que de um processo assumido pela escola no seu todo. Contudo, a sê-lo, cremos que poderá possibilitar a criação de novos espaços de aprendizagem que ultrapassem a sala de aula presencial. A par com o recurso à Internet em contexto de sala de aula, possibilitado pela

¹¹³ Portal das Escolas. Estudo de implementação.

¹¹⁴ *Virtual Learning Environments* (Ambientes Virtuais de Aprendizagem).

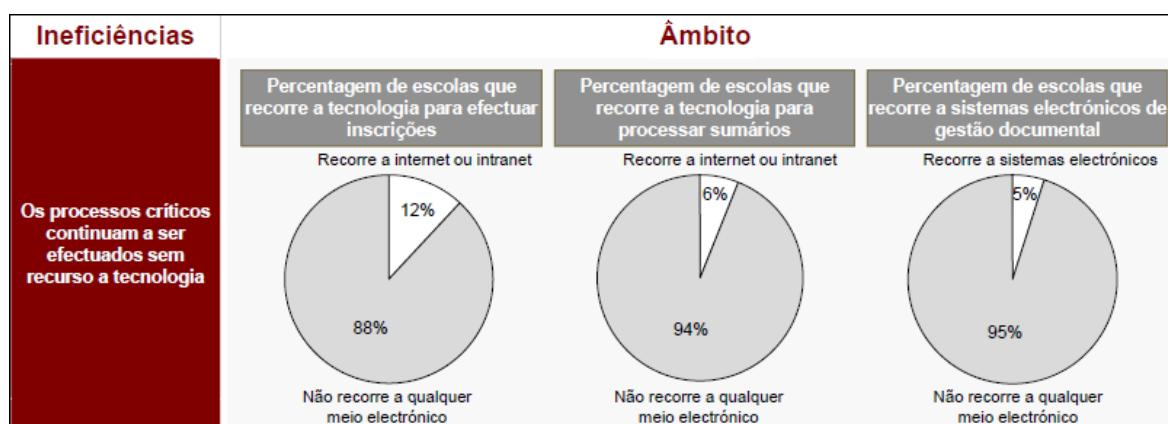
¹¹⁵ Estudo de Implementação da Plataforma Electrónica de Apoio à Gestão Escolar da Rede Pública de Escolas do Ensino Básico e Secundário.

existência de um computador e de um projetor multimédia, é possível exponenciar as potencialidades destes novos espaços de aprendizagem.

O estudo de diagnóstico GEPE (2011), realizado no âmbito do PTE, observou fortes limitações à modernização tecnológica do ensino¹¹⁶ ao nível dos conteúdos, limitações essas que confirmam a, atrás referida, existência de um conjunto de possibilidades oferecidas pelas TIC, que ainda não foram exploradas ou que, se o foram, não o foram de um modo significativo.

Um dos domínios em que foram identificadas fortes oportunidades de melhoria é o da gestão administrativa escolar: “Neste campo, têm-se verificado fortes ineficiências e subaproveitamento das potencialidades das novas tecnologias nos processos de gestão” (Id. ibid., p. 5). A este respeito, entre outras conclusões, o estudo em questão revela (cf. figura 9) que:

Na maior parte das escolas, os processos de gestão críticos continuam a ser efectuados sem recurso a tecnologia (e.g. apenas 12% das escolas recorre a internet ou intranet para efectuar inscrições; somente 6% recorre a estes meios para processar os sumários; apenas 5% das escolas utiliza sistemas electrónicos de gestão documental (Id., ibid.);



Adaptado de GEPE (2011, p. 14)

Figura 9 – Ineficiências e subaproveitamento das potencialidades das novas tecnologias nos processos de gestão

“Na comunicação entre os agentes da comunidade de ensino, verifica-se ainda uma forte preferência por canais tradicionais, em detrimento dos canais de comunicação electrónicos, como o e-mail, mensagens instantâneas, fóruns, etc.” (Id., ibid.); e:

¹¹⁶ Modernização tecnológica do ensino que para o Estado português “constitui a base do desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento, dimensões fundamentais da sustentabilidade do desenvolvimento económico. Especialmente relevante para o processo de modernização tecnológica do ensino é a alteração dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem” (GEPE, 2009, p. 5).

Apesar de praticamente todas as escolas estarem dotadas de aplicações informáticas de apoio à gestão, actualmente estão implementadas aplicações de mais de dez fornecedores distintos, as quais, na sua maioria, não são compatíveis entre si, levando a que a troca de informação entre escolas e entre estas e os organismos do Ministério da Educação ainda seja efectuada com base em processos demorados, com forte componente humana e suporte em papel (Id., *ibid.*).

Do que ficou dito conclui-se, pois, que no contexto das escolas públicas portuguesas, ou pelo menos em parte delas, a utilização das TIC é, nos domínios administrativo e burocráticos e da informação e comunicação, uma realidade. Já no âmbito da dimensão pedagógica e da gestão administrativa percebe-se que as TIC estão ainda pouco aproveitadas e mal exploradas.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA E DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

São várias as perspetivas teóricas sobre as metodologias através das quais o conhecimento científico pode ser formulado, desenvolvido e abordado. A opção por um modelo teórico nas metodologias de investigação é feita em função de diferentes fatores, tais como o objeto de estudo, os objetivos da investigação, o tipo de resultados esperados e o tipo de análises que desejamos efetuar (Albarello, 1997). Tidos em conta são ainda os interesses, motivações e preferências pessoais (Bogdan & Biklen, 1994), as conceções de homem, do mundo e o conhecimento do próprio pesquisador, bem como das influências do momento histórico em que ocorre o estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003). Também o tempo disponível para a investigação (Bell, 2008) interfere nas opções tomadas pelos investigadores. Tempo, quase sempre limitado (Stake, 2009), “que é fundamental para qualquer investigador” (Santos, 2010, p. 53) e que, neste estudo, como veremos, teve uma importância significativa nas opções metodológicas tomadas.

O *design* de investigação do estudo, aqui entendido enquanto plano de investigação, é o de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1994), tendo as nossas opções recaído, ainda, por uma metodologia de natureza mista, predominantemente qualitativa e descritiva.

Neste capítulo – Metodologia e desenho de investigação – após explicitação e justificação das opções metodológicas tomadas e de uma abordagem ao estudo de caso, identificamos e caracterizamos os casos e os participantes do estudo e os instrumentos de recolha de dados utilizados (a análise documental, o questionário e a entrevista). O capítulo termina com uma abordagem às etapas e procedimentos do trabalho de campo.

1. As opções metodológicas

Se tivéssemos que enunciar, numa espécie de analogia às palavras-chave, cinco palavras que identifiquem as premissas que estiveram presentes quer na escolha da problemática quer nas nossas opções metodológicas, elas seriam: prazer; descoberta; desafio; tempo; objetividade.

Prazer desde logo porque a problemática do estudo, sendo um dos nossos interesses, foi escolhida no pressuposto de que daria um trabalho aliciante, com risco mínimo de se tornar fastidioso (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 85-86).

O facto de, por um lado, a investigação qualitativa educacional poder fornecer-nos informações necessárias e pertinentes sobre a forma de atuação e organização das instituições escolares e a forma como se encontra organizado o ensino e, por outro lado, a possibilidade de realizar a investigação em “contexto de descoberta” (Guerra, 2010; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994¹¹⁷), isto é, partir para a investigação sem hipóteses pré-definidas, inclinava-nos fortemente para a opção por uma metodologia qualitativa.

Na investigação que perspectivávamos interessava-nos essencialmente observar e descobrir em contexto real os dois agrupamentos objeto do estudo, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los face aos objetivos de investigação, o que se ajustava a uma investigação do tipo naturalista. Paralelamente, o facto de na investigação qualitativa o investigador se constituir como agente central na recolha de dados e daí a qualidade¹¹⁸ destes depender muito da sua sensibilidade, integridade e do seu conhecimento (Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003), constituía-se como um desafio deveras aliciante.

Contudo, a opção por uma investigação em que o principal instrumento de recolha de dados fosse o inquérito por questionário, porquanto as características deste tipo de instrumento nos permitiam um melhor aproveitamento do tempo disponível (Vilelas¹¹⁹, 2009) para a realização do trabalho de campo e posterior análise e tratamento de dados¹²⁰, constituía-se como um forte apelo a opção por uma metodologia de natureza quantitativa.

A par destas considerações, e porque a objetividade era à partida um aspeto do trabalho que gostaríamos de ver acautelado e maximizado, foi nossa preocupação perceber de antemão se uma ou outra das metodologias em causa daria garantias de maior eficácia a

¹¹⁷ Lessard-Hébert et al. (1994) esclarecem a relação entre a investigação e o papel das teorias no âmbito da metodologia qualitativa através da distinção entre o contexto de prova e o contexto de descoberta. Em “*contexto de prova*, a actividade de investigação tem como objetivo primordial a *verificação* de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada”. Já em “*contexto de descoberta*, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (p. 95).

¹¹⁸ Qualidade que aqui deve ser entendida dos pontos de vista da fiabilidade e da validade, considerando estes dois conceitos como sendo, respetivamente, a capacidade de um qualquer processo de recolha de dados “fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 2008, p. 97) e a capacidade de um método medir e descrever “o que supostamente deve medir e descrever” (Id., *ibid.*, p. 98)

¹¹⁹ Para este autor o inquérito por questionário constitui-se como um método relativamente rápido e eficaz na recolha de dados junto de um elevado número de indivíduos. Ora face ao universo do estudo (a totalidade dos professores dos dois agrupamentos que se constituíam como o seu objeto) e a nossa expectativa de elevada adesão, faziam-nos prever um grande número de questionários a tratar.

¹²⁰ O tempo disponível para a investigação e, conseqüentemente, o seu custo, foi determinante na escolha por este instrumento de recolha de dados, no qual, como adiante veremos quando falarmos a seu respeito, predominaram, precisamente para melhor gestão desse tempo de que dispúnhamos, as questões fechadas.

esse nível. Da literatura de referência quer-nos parecer que a objetividade total, durante algum tempo reclamada como exclusivo do objetivismo positivista (Bogdan & Biklen, 1994), é impossível de alcançar com qualquer uma delas. Como sustenta Ruquoy (1997), “nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objectividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objectivo possível” (p. 85). Esta ideia sai reforçada em Alves-Mazzotti (2006):

a visão de uma ciência objetiva e neutra, capaz de formular leis gerais cujo valor de verdade seria garantido pela aplicação criteriosa do método já não se sustenta (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004). Hoje, a maioria dos cientistas admite que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho e, nesse caso, a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à crítica da comunidade científica (Popper, 1978) (p. 638).

São, efetivamente, vários os autores que admitem que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho. Zabalza (2004), e.g., defende que: “Nenhuma investigação se faz a partir do vazio doutrinal ou sem preconcepções sobre a realidade que se pretende estudar” (p. 22). Ou seja, “é impossível que um cientista ou um investigador inicie o seu trabalho despido de princípios e de ideias gerais básicas, já que ele próprio pertence a uma determinada cultura com os seus valores, princípios e juízos” (Santos, 2010, pp. 49-50).

O problema da objetividade constituía-se pois, tal como a, já referida, qualidade dos dados recolhidos pelo investigador, também, como parte do desafio.

Na escolha da metodologia foi ainda aceite a ideia de que “o qualitativo e o quantitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de complementar-se para alcançarem uma expressão, mais ajustada e ao mesmo tempo mais rica, dos distintos âmbitos, níveis, variáveis, etc., que se entrecruzam nos fenómenos educativos” (Anguera, 1985, citado por Zabalza, 1994, pp. 17-18). De resto, verifica-se que a investigação educacional tem vindo gradualmente a alterar-se e do domínio das definições operacionais, de mensuração, testes de hipóteses e estatística, passou a enfatizar-se a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994).

Hoje, são vários os autores que colocam em causa a dicotomia entre a investigação dita qualitativa, ou interpretativa, e a investigação quantitativa, ou positivista, tendo por base a afirmação da existência de um “*continuum*” entre os dois tipos (Lessard-Hébert et

al., 1994, p. 31)¹²¹. Ou seja, existe entre eles uma espécie de complementaridade (Yin, 1994; Flick, 2004a). Como sustenta Guerra (2010): “A oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas formas “quantitativas” de tratamento do “qualitativo”” (p. 7). Aliás, “na prática, são poucos os investigadores que não recorrem à combinação das duas” (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 34).

São também vários os autores, e.g. Ponte (1994a), Lessard-Hébert et al. (1994) e Coutinho (2006), atualmente a maioria segundo Morgado (2012), que consideram, para além dos ‘tradicionais’ paradigmas interpretativo e positivista, um terceiro paradigma¹²² – o paradigma crítico –, o que no entender deste autor “de certa forma, veio contribuir para atenuar a tendência dicotomizadora que se vinha consolidando entre positivistas e naturalistas” (p. 39).

Tendo em conta os fatores descritos, optámos por uma metodologia de natureza mista, simultaneamente, indutiva e dedutiva (Van der Maren, 1987)¹²³.

O facto de o estudo de caso permitir uma visão holística¹²⁴ do fenómeno em estudo (Stake, 1994) e ser “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo – embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um tempo longo” (Bell, 2008, p. 23), levou-nos a optar por esse tipo de *design* de investigação.

Contributo significativo na ajuda à opção tomada foi também o facto do estudo de caso permitir a utilização de múltiplas formas de recolha, registo e tratamento de dados (Yin, 1994) e com isso possibilitar “a triangulação para minimizar as percepções erradas e a invalidação das nossas conclusões” (Stake, 2009, p. 148).

¹²¹ Lessard-Hébert et al. (1994) referem a existência de duas correntes contraditórias: a que sustenta a existência de um *continuum*, defendida por exemplo por Miles e Huberman (1984); e a que faz uma distinção dicotómica entre as perspetivas qualitativa e quantitativa, defendida por exemplo por Norris (1983) e Smith (1983).

¹²² Amado (2014b), fala na existência, “a partir de meados dos anos 80 do século XX” (p. 50), de novos paradigmas dos quais “há a salientar o sócio-crítico e os pós-modernos” (ibid.).

¹²³ Van der Maren (1987, citado por Lessard-Hébert et al., 1994) “caracteriza as metodologias qualitativas pelo processo *indutivo exploratório* (contexto de descoberta) e pela formulação de teorias *interpretativas e prescritivas*. Por outro lado, ele situa o processo hipotético-dedutivo e experimental num contexto de verificação (contexto de prova) de teorias descritivas com o apoio de teorias formais e associa a este tipo de processo abordagens quantitativas” (p. 96).

¹²⁴ “A finalidade da pesquisa, [estudo de caso], é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o ‘caso’ no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223).

O *design* de investigação é, pois, um estudo de caso múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert et al., 1994; Yin, 1994; Punch, 1998) ou “caso colectivo” na designação de Stake (2009)¹²⁵, no qual cada um dos dois agrupamentos de escolas estudado foi objeto de um estudo de caso tendo como referência um enquadramento teórico e objetivos de investigação comuns. Ou seja, estudamos simultaneamente dois casos instrumentais (Id., *ibid.*) com características idênticas (organização, currículos, etc.), “escolhidos porque se acredita que seu estudo [permite] melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos [de modo a] favorecer ou, ao contrário, contestar uma generalização” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 642), observando-se que:

Cada caso tem um valor investigativo em si, mas a condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas (Amado & Freire, 2014, p. 128).

Generalização que se pode fundamentar no envolvimento e experiência do investigador, a qual Stake (2009) apelida de “generalização naturalista”. Note-se, porém, que este autor defende a particularização do estudo de caso: “O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização não a generalização” (Id., *ibid.*, p. 24), por entender que o “estudo de caso parece ser uma base pouco sólida para a generalização” (Id., *ibid.*, p. 23), admitindo contudo que, em determinadas circunstâncias, se possam fazer pequenas ou mesmo grandes generalizações: “As primeiras referem-se a inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 54).

1.1. O estudo de caso

O que melhor identifica e distingue o estudo de caso de outras abordagens metodológicas “é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”” (Coutinho & Chaves, 2002,

¹²⁵ Stake (2009) distingue o estudo de caso em três tipos: “estudo de caso intrínseco” quando o investigador tem necessidade de aprender sobre o caso, isto é, “tem um interesse intrínseco no caso” (p. 19); “estudo de caso instrumental” quando a intenção do investigador visa alcançar algo mais do que apenas aprender ou compreender; “estudo de caso colectivo” quando o estudo contempla mais que um caso instrumental de modo a possibilitar a comparação ou conhecimento mais profundo.

p. 223). Ora, tendo em conta que “nem tudo é um caso” (Stake, 2009, p. 18), importa, então, antes de mais, definir o que se entende por “caso”. “Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, [...] enfim um sem fim de hipóteses mil!” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). Stake (2009) refere: “Louis Smith, um dos primeiros etnógrafos educacionais, ajudou a definir o caso como um “sistema limitado”, chamando a atenção para o facto de se tratar de um objecto e não de um processo” (p. 18). O mesmo autor diz que:

O caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância [...]. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso (Id., *ibid.*, pp. 17-18)

Ou seja, para Stake (*ibid.*) um caso é uma especificidade não uma generalidade, o que, descrito em linguagem comum, se pode entender como ‘cada caso é um caso’.

Existem algumas divergências entre autores no que se refere quer ao que é um caso quer quanto ao que é um estudo de caso. De facto, para além de “algumas diferenças irreconciliáveis, vinculadas aos paradigmas nos quais operam”¹²⁶ (Alves-Mazzotti, 2006, p. 640), entre os dois autores de referência obrigatória em estudos de caso – Robert E. Stake e Robert K. Yin –, “Robert Stake, mais afinado com o construcionismo social, e Robert Yin, com o pós-positivismo” (Id., *ibid.*), é possível encontrar na literatura de referência outras diferenças de entendimento concetual.

Um exemplo dessas diferenças de entendimento concetual, encontra-se desde logo na forma como os autores veem o estudo de caso. Para alguns, a maioria, e.g. Yin (1994), Rodríguez, Flores e Jiménez (1999), Meirinhos e Osório (2010), Morgado (2012) e Amado e Freire (2014), o estudo de caso é uma estratégia investigativa. A propósito, e.g., diz Morgado (2012): o “estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (indivíduos, grupos ou situações)” (p. 54). Para Lessard-Hébert et al. (1994, p. 167) o estudo de caso é um modo de investigação, para Bell (2008, p. 23) é um método e para Bonoma (1985) um método qualitativo.

¹²⁶ Note-se, porém, que apesar das aludidas diferenças irreconciliáveis, Robert Stake e Robert Yin “estão de acordo sobre algumas questões essenciais” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 640).

Também o valor do estudo de caso não é o mesmo para todos os autores, senão repare-se no que dizem Amado e Freire (2014):

O estudo de caso é encarado por alguns críticos como investigação soft, destinada a investigadores principiantes, por ser considerada mais fácil que investigações de outra natureza. Chega mesmo a ser vista como investigação menor, ou indicada simplesmente para fases exploratórias de estudos experimentais ou de survey (p. 122)¹²⁷.

A ideia de que um estudo de caso é mais fácil do que outros tipos de investigação e, por isso, mais apropriado a investigadores principiantes, pode, e.g., ser encontrada em Bogdan e Biklen, (1994):

Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (Scott, 1965) (p. 89).

É um facto que alguns autores, em particular os positivistas, se revelam algo críticos em relação à estratégia de estudo de caso. Em Yin (1994), pode perceber-se que a principal crítica apontada é a de falta de rigor.

Não é, porém, nosso propósito promover ou alimentar qualquer tipo de polémica sobre o estudo de caso. É, sim, nossa intenção procurar contribuir para um melhor entendimento do que é um estudo de caso e, conseqüentemente, para que melhor se perceba a opção por este *design* de investigação. Assim, debruçemo-nos um pouco mais sobre ele, através de algumas ideias recolhidas de autores de referência:

- o estudo de caso, tal como outros métodos qualitativos¹²⁸, torna-se muito útil quando o fenómeno a observar é amplo e complexo (Bonoma, 1985);
- o principal processo de um estudo de caso é o exame e a exploração em profundidade das características de um determinado fenómeno visando pequenas generalizações (Cohen & Manion, 1990; Coutinho & Chaves, 2002; Stake, 2009);

¹²⁷ Segundo Amado e Freire (2014): “Estas opiniões são, em parte, fruto do predomínio nas ciências sociais, durante muito tempo, da investigação hipotético dedutiva e de abordagem quantitativa pura, assente sobre critérios de credibilidade e de validade estritos, não aplicáveis aos estudos de caso. Também a falta de rigor científico de trabalhos que se dizem de estudo de caso tem contribuído para este descrédito” (pp. 122-123).

¹²⁸ Alguns autores consideram errado afirmar que o estudo de caso é uma modalidade de investigação qualitativa. Para Stake (1998): “*Some case studies are qualitative studies, some are not*” (p. 86). Para Coutinho e Chaves (2002): “É o seu forte cunho descritivo, associado ao facto do investigador estar pessoalmente implicado no estudo, que leva a que muitos tendam a associar o estudo de caso à investigação qualitativa o que é todavia uma concepção errada já que o estudo de caso pode também ser conduzido no quadro de outros paradigmas de investigação como o positivista ou mesmo o crítico (Ponte, 1994; Lessard Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Punch, 1998), razão porque alguns autores a consideram como uma modalidade de investigação mista (Bisquerra, 1989; Gomez, Flores & Jimenez, 1996)” (p. 225).

- o estudo de caso caracteriza-se pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências (Yin, 1994);
- o estudo de caso, ainda para Yin (ibid.), constitui-se numa pesquisa empírica que investiga um determinado fenómeno atual dentro do seu contexto de vida real. Recorrendo a uma só ou a múltiplas e variadas fontes¹²⁹, estando dependente do trabalho de campo realizado pelo investigador e baseando-se num raciocínio indutivo, ou dedutivo, pressupondo um observador participante (ou não) que se interessa sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos;
- o estudo de caso pode “ajudar a gerar teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 1994a, p. 3);
- o estudo de caso “em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas” (Bassey, 1999, citado por Afonso, 2005, p. 70);
- os estudos de caso “são estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (Amado & Freire, 2014, p. 122).

Já aqui referimos alguns dos motivos que estiveram presentes na opção pelo estudo de caso. Na sua escolha pesaram, também, os três motivos referenciados em Yin (1994) que o tornam na estratégia mais apropriada para uma investigação de cariz predominantemente qualitativa: (i) a possibilidade de pesquisar uma temática pouco estudada até agora; (ii) a oportunidade de estudar essa temática no seu ambiente natural e assim poder produzir teorias a partir da prática; (iii) a faculdade de responder a perguntas do tipo como e porquê de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. Pesou, ainda, o facto de que embora os estudos de caso se centrem no estudo do que é “particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70), as informações que daí advêm podem ser muito úteis para o desenvolvimento das instituições estudadas ou para a melhoria das práticas pedagógicas de um grupo ou/e um individuo.

¹²⁹ Tal como referem Coutinho e Chaves (2002), existem estudos de caso “em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos: por exemplo, quando o “caso” é uma escola ou um sistema educativo, fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, como número de alunos, taxas de reprovação, origem social, ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque *proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico*” (p. 225).

Resumindo, e fazendo nossas as palavras de Morgado (2012), diremos que:

o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (p. 63).

No quadro 4 pode observar-se uma sistematização possível das características do estudo de caso que fomos enumerando face às ideias de autores de referência sobre a temática.

Quadro 4 – Principais características do estudo de caso

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CASO
Pesquisa empírica
Circunscrito no espaço e no tempo
Singular
Capacidade de lidar com uma variedade de evidências
Muito útil quando o fenómeno a observar é amplo e complexo
Investigação em contexto real
Recorre a uma só ou a múltiplas e variadas fontes
Depende do trabalho de campo realizado pelo investigador
Raciocínio indutivo ou dedutivo
Observador participante (ou não)
Examina e explora em profundidade as características de um determinado fenómeno
Podem-se fazer generalizações (ou não)
Pode ajudar a gerar teorias e novas questões para futura investigação
Admite uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas

2. Os casos do estudo

Por razões de operacionalidade na recolha e tratamento de informação e, em particular, pelas “limitações de um estudo conduzido por um único investigador, com as decorrentes restrições económicas” (Gaspar, 1996, p. 47) e, sobretudo, de tempo, fixamos o número de casos de estudo em dois.

Os agrupamentos de escolas (casos) estudados, embora partilhando algumas características, nomeadamente no que se refere à organização em si, ao corpo normativo e legislativo que a rege e ao currículo prescrito a nível macro, são portadores de uma singularidade que lhes advém desde logo da sua componente humana e do meio físico, social e económico onde se inserem, que os torna únicos. A sua localização geográfica em regiões distintas, um deles (A1), um pequeno agrupamento situado num concelho tipicamente rural do Centro/Sul do país, onde para além dele não existe qualquer outro estabelecimento de ensino público ou privado e o outro (A2), um dos vários mega-agrupamentos situados num concelho urbano do Norte de Portugal, era, desde logo, garantia dessa unicidade.

Na seleção dos dois agrupamentos estiveram presentes três critérios base: i) que o diretor tivesse sido o último presidente do conselho executivo do agrupamento, ou de uma das escolas não agrupadas que lhe deu origem, no modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que antecedeu o modelo em vigor; ii) que os agrupamentos integrassem a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário; iii) que a adesão ao PTE tivesse acontecido há mais de dois anos. Cumpridos esses critérios base, o critério seguinte baseou-se na dimensão física dos agrupamentos. À partida pretendíamos conhecer a realidade de um mega-agrupamento.

O primeiro dos agrupamentos escolhido (A2) obedeceu, para além de todos os restantes critérios, ao critério de proximidade da nossa residência, já que esse fator constituía-se como uma mais-valia para uma melhor organização do tempo disponível para a investigação. Uma vez que A2 era um mega-agrupamento, escolhemos o outro agrupamento (A1), por oposição dimensional. Quer o tamanho do corpo docente quer o tamanho do corpo discente do agrupamento A1, eram bastante mais pequenos que os homólogos do agrupamento A2, permitindo, por isso, uma análise quanto à influência que essas dimensões podiam, ou não, ter nos comportamentos e atitudes da escola perante as TIC.

O facto de, por um lado a distância da nossa residência ao agrupamento A1 não ser obstáculo de monta às necessárias deslocações¹³⁰ e, por outro lado, a distância entre os dois agrupamentos ser suficientemente grande para com isso permitir perceber se as evidentes

¹³⁰ A utilização de meios digitais de comunicação com o agrupamento, em particular o Skype, permitiu que o número de deslocações fosse substancialmente reduzido.

assimetrias regionais a vários níveis, desde logo socioculturais¹³¹ e socioeconómicas, verificadas nas diferentes regiões do país, se manifestam na forma como os agrupamentos de escolas fazem a apropriação das TIC e no modo como souberam aproveitar a oportunidade criada pelo PTE, foi também um dos critérios adotados. Finalmente, foi preponderante a forma como a direção de cada um dos agrupamentos manifestou interesse e adesão ao nosso projeto de investigação.

Conforme se pode constatar no quadro 5 a diferença de dimensão dos agrupamentos em função do número de alunos que frequentam as escolas e jardins de infância que os constituem é considerável.

Quadro 5 – Número e distribuição dos alunos por escola nos agrupamentos

AGRUPAMENTO	A1		A2	
	ESCOLA	Nº DE ALUNOS	ESCOLA	Nº DE ALUNOS
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A11	97	A21	256
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A12	203	A22	253
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A13	33	A23	112
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A14	36	—	—
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A15	27	—	—
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A16	23	—	—
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A17	32	—	—
1º ciclo do ensino básico com jardim de infância	A18	39	—	—
2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário	A19	556	—	—
2º e 3º ciclos do ensino básico	—	—	A24	538
3º ciclo do ensino básico e ensino secundário	—	—	A25	1406
Total de alunos no agrupamento	1046		2565	

3. Os participantes do estudo

Este é um estudo de caso e o que se pretende com um estudo de caso não são generalizações passíveis de serem facilmente realizadas em amostras de grandes dimensões e em estudos quantitativos, mas descrições de um contexto real, distinto de outros contextos (Yin, 1994).

¹³¹ Assimetrias socioculturais que, de resto, se verificam até no interior do agrupamento A1, conforme se pode constatar da leitura do seu relatório de avaliação externa.

Falar de amostra num estudo de caso é algo problemático, e parece até fazer pouco sentido, sobretudo quando este tipo de abordagem metodológica é visto pelo prisma de entendimento de Stake (2009): a “investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos” (p. 20). Assim sendo, preferimos não usar qualquer vocábulo que remeta diretamente para o léxico da amostragem, referindo-nos aos inquiridos que responderam afirmativamente ao apelo de participação na investigação como participantes do estudo.

Em ambos os agrupamentos foram inquiridos por questionário todos os docentes do quadro de agrupamento e contratados, incluindo os respetivos diretores. No quadro 6, pode observar-se o número de docentes por género e a sua distribuição por nível de ensino que compunham, à data da realização do trabalho de campo, os corpos docentes de ambos os agrupamentos do estudo. Nos anexos é possível verificar com detalhe a distribuição dos docentes por grupo de recrutamento no agrupamento A1 (anexo I) e no agrupamento A2 (anexo II).

Quadro 6 – Número de docentes por nível de ensino nos agrupamentos

AGRUPAMENTO	A1			A2		
	Nº DE DOCENTES			Nº DE DOCENTES		
NÍVEIS DE ENSINO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Educação pré-escolar	0	14	14	0	7	7
1º Ciclo do ensino básico	1	26	27	2	18	20
2º Ciclo do ensino básico	6	14	20	2	18	20
3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário	13	39	52	49	142	191
Educação especial	0	5	5	1	7	8
Total de docentes no agrupamento	20	98	118	54	192	246
	16,9%	83,1%	100%	22,0%	78,0%	100%

No agrupamento A1 foram inquiridos por entrevista o diretor e o coordenador do departamento ao qual pertencia o docente coordenador da equipa PTE¹³². No agrupamento

¹³² De acordo com o ponto 1 do artigo 17.º do Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro: “As ‘equipas PTE’ são estruturas de coordenação e acompanhamento dos projectos do PTE ao nível dos estabelecimentos de ensino”. Nos termos do número 1 do artigo 19.º desse Despacho: “A função de coordenador da equipa PTE é exercida, por inerência, pelo director do agrupamento/escola não agrupada, podendo ser delegada em docentes do agrupamento/escola não agrupada que reúnam as competências ao nível pedagógico, técnico e de gestão adequadas ao exercício das funções de coordenação global dos projectos do PTE ao nível do estabelecimento de ensino.

A2 foi entrevistado o diretor¹³³, o coordenador do departamento a que pertence o docente coordenador da equipa PTE do agrupamento vertical e o coordenador do departamento homólogo da escola secundária que com ele se agregou.

4. Os instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, o inquérito por questionário e por entrevista, constituíram-se como as principais fontes de obtenção de dados. Não foram, porém, os únicos instrumentos de recolha de dados utilizados. Recorremos, também, à análise documental, aliás, quer o questionário, quer o guião das entrevistas, foram pensados e elaborados com base nos objetivos de investigação, depois de concluído o processo de análise dos dados colhidos via documental.

Na opção pela utilização dos três instrumentos de recolha de dados esteve presente, desde logo, a ideia de complementaridade que os diferentes dados por eles recolhidos podiam trazer à nossa investigação, mas, também a ideia de que a sua qualidade, sustentada na sua fiabilidade e validade, pudesse, quando necessário, ser crivada pelo ‘peneiro’ da triangulação.

Esteve, ainda, presente uma espécie de ideia de sustentabilidade, isto é, esperávamos que alguns dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos se pudessem confirmar por “comparação” (Stake, 2009) e, com isso, se sustentassem, promovendo desse modo uma construção mais robusta de conhecimento. Na verdade, a ideia de que as informações colhidas por cada um dos instrumentos de recolha usados poderia permitir o cruzamento dos dados para validar a coerência entre eles, constituía-se como forte incentivo à utilização de mais que um instrumento de recolha de dados.

4.1. A análise documental

Na reflexão sobre os procedimentos para a recolha de dados que melhor poderiam servir os nossos propósitos investigativos, estiveram presentes três considerações base, colhidas na literatura de referência: (i) a ideia de que numa investigação a análise documental pode ser usada quer como técnica exclusiva quer como técnica complementar

¹³³ Quando iniciamos o trabalho de campo o agrupamento tinha acabado de ser criado e vivia numa situação de administração e gestão provisória, sendo liderado por docente que, por ser o diretor da escola secundária, foi constituído presidente de comissão administrativa provisória (CAP). No momento em que realizamos a entrevista, já esse docente fora eleito diretor do agrupamento.

de recolha de dados (Bell, 2008); (ii) a ideia de que o “uso da informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não numérico, elaborado ou em bruto), é praticamente indispensável em investigação social” (Moreira, 2007, p. 153); (iii) a ideia de que a análise documental é uma estratégia essencial num estudo de caso, já que os dados recolhidos podem ser úteis para contextualizar o caso ou até para acrescentar informação e validar dados provenientes de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010).

Paralelamente, da nossa experiência de investigação anterior, sabíamos que a análise de documentos relativos à problemática do estudo pode fornecer importantes dados e indicar pistas, por vezes inesperadas (Stake, 2009), que ajudam na construção de outros instrumentos de recolha de dados, neste caso o questionário e a entrevista.

Tudo conjugado, levar-nos-ia a eleger a análise documental como uma das técnicas de recolha de dados a usar na investigação e, mais do que isso, usá-la como a primeira das técnicas utilizadas no trabalho de campo. Só depois de encerrada a pesquisa e analisados os resultados obtidos via documental passámos à fase da elaboração dos outros dois instrumentos de recolha de dados que viriam, também, a ser utilizados.

Mas, o que é a análise documental? Chaumier (1974, 1988, 1989, citado por Bardin, 2011) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 47).

Durante o período dedicado ao esboço metodológico do estudo, uma das decisões que tomamos relativamente à análise documental foi a de considerar apenas “documentos institucionais” (Moreira, 2007, p. 154), ou seja, documentos chancelados pelos órgãos de gestão administrativa e pedagógica dos agrupamentos visados na investigação ou pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência¹³⁴.

Essa postura prendeu-se com a necessidade de confirmação da legitimidade e veracidade dos documentos usados na investigação (Moreira, 2007; Bell, 2008), mas, sobretudo, com a importância da “economia da leitura” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 64). Isto é, “tendo em atenção o reduzido tempo disponível para a pesquisa” (Id., *ibid.*, p. 64), recorreremos *a priori* a fontes internas dos próprios agrupamentos para saber o que procurar

¹³⁴ Avaliação Externa das Escolas, consagrada na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

e onde procurar, de modo a ocupar o mínimo tempo possível nesse processo¹³⁵ e, sobretudo, não desperdiçar tempo em procuras infrutíferas e, por isso, desnecessárias.

4.2. O questionário

Já antes deixamos expresso o principal motivo que nos levou a recorrer ao inquérito por questionário como um dos instrumentos de recolha de dados a utilizar na investigação. Vejamos agora o que é o inquérito por questionário de acordo com o que se extrai da bibliografia da especialidade.

Inserindo-se numa tradição positivista em investigação, orientada por um modelo epistemológico de construção do saber dominado pela noção de objetividade, o inquérito por questionário é um instrumento de observação, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio (Quivy & Campenhoudt, 2003). Fundamentando-se na afirmação e prática da neutralidade dos métodos de investigação, o paradigma positivista observa a realidade sem o investigador se implicar com o objeto de estudo (Marques & Sarmiento, 2007). Foi, de resto, o que aconteceu nesta investigação com os inquéritos por questionário cuja aplicação e recolha aconteceu sem contacto direto entre investigador e inquiridos, já que todo o processo se desenrolou online sem que os intervenientes soubessem quem é quem.

O recurso ao inquérito por questionário permite ao investigador a análise das relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico, bem como a comparação de resultados. Tratamento estatístico e análise de dados que quando realizados através de meios informáticos¹³⁶, tornam o inquérito por questionário numa técnica de recolha de dados bastante apetecível, sobretudo, quando o investigador necessita de celeridade nesse processo. Lembre-se que o pouco tempo disponível para a investigação foi determinante na opção por esta técnica de recolhas de dados. Também determinante seria o facto de o questionário se constituir como uma técnica privilegiada para recolha de dados extensivos (Cervo & Bervian, 1983), já que possibilita ao investigador medir o que pretende.

¹³⁵ Todos os passos da investigação tiveram um tempo previsto de execução, de acordo com um cronograma pensado e elaborado em função do período de tempo que tínhamos disponível para desenvolver e concluir o doutoramento.

¹³⁶ São vários os programas informáticos existentes no mercado para organização de dados e análise estatística, tais como o SPSS (<http://www.ibm.com/analytics/us/en/technology/spss/>), o Minitab (<http://www.minitab.com/pt-br/>), o Statistica (<http://www.statsoft.com/>) e o SAS (http://www.sas.com/pt_pt/home.html).

Partindo do princípio defendido por Hill & Hill (2008) de que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário” (p. 83), ou seja, elaborar um questionário que consiga colher os dados para responder às hipóteses operacionais de uma investigação porque estas dependem da natureza das hipóteses gerais, dos métodos de investigação e dos métodos de análise de dados. E tendo em atenção que “para tomar boas decisões, o investigador precisa de um plano porque, na elaboração de um bom questionário, a palavra chave é ‘**PLANEAMENTO**’¹³⁷” (Id., *ibid.*), foi elaborado um plano contendo: (i) as variáveis da investigação; (ii) o número de perguntas para medir cada uma das variáveis; (iii) a versão inicial de cada pergunta; (iv) a identificação dos tipos de hipóteses, das diferenças entre grupos de casos¹³⁸ e de relações entre variáveis; (v) as técnicas estatísticas adequadas para testar a hipótese, nomeadamente as que se referem ao tipo de escala de medida das respostas; (vi) a definição do tipo de resposta desejável para cada pergunta; (vii) as instruções associadas com as perguntas para informar o respondente como deve responder; (viii) e, finalmente, o planeamento das secções do questionário¹³⁹ (Id., *ibid.*, pp. 84-87).

Desse plano, e assente no princípio de que todos os instrumentos de recolha de informação devem ser previamente testados (Foddy, 1996; Moreira, 2007; Bell, 2008), resultou um “pré-teste”¹⁴⁰ (Foddy, 1996; Gaspar, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Moreira, 2007), cujo primeiro objetivo era o de, eventualmente, melhorar o questionário a aplicar, através das opiniões dos inquiridos e da forma como eles perceberam as perguntas (Foddy, 1996, p. 204). Ou seja, se as questões faziam sentido, se eram compreendidas e provocavam as respostas esperadas e se as instruções eram suficientes (Moreira, 2007, p. 248). Depois, não menos importante, era saber quanto tempo demorariam os inquiridos a responder ao questionário (Bell, 2008, p. 128). Aqui a importância derivava do receio que tínhamos de que os inquiridos abandonassem o inquérito antes de chegar ao fim devido ao tempo necessário para responder e porque estávamos convencidos que o *feedback* obtido no que a este aspeto dizia respeito nos permitiria eliminar questões que não conduzissem a dados relevantes (Id., *ibid.*), reduzindo dessa forma o tempo de resposta e,

¹³⁷ A negrito no original.

¹³⁸ Para Hill e Hill (2008), “tecnicamente chamam-se ‘casos’ da investigação aos respondentes ao questionário” (p. 87).

¹³⁹ Segundo Hill e Hill (2008, p. 163) a palavra secção significa um bloco de perguntas que têm um tema homogéneo.

¹⁴⁰ Questionário-piloto na designação de Bell (2008, p. 128).

consequentemente a probabilidade de não resposta por abandono do questionário antes do fim do seu preenchimento.

Este pré-teste, que no dizer de Gaspar (1996) é uma “aplicação experimental do questionário” (p. 54), do qual falaremos em pormenor no ponto 5.2 deste capítulo, foi aplicado a “uma pequena amostra de indivíduos com características idênticas à população do estudo” (Moreira, 2007, p. 248).

Dado ser nossa intenção obter informação qualitativa para contextualizar e complementar informação quantitativa, o questionário aplicado foi, de acordo com a tipologia de Hill & Hill (2008), do tipo misto. Isto é, dele faziam parte perguntas cujas respostas eram construídas e escritas pelo próprio respondente – perguntas abertas –, e perguntas nas quais o respondente tinha que escolher entre um conjunto de opções de resposta alternativas fornecidas pelo autor do questionário, as chamadas perguntas fechadas. Perguntas fechadas para as quais, na maioria, optamos pela utilização de uma escala de Likert de cinco níveis, sendo os níveis mais utilizados: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente. A estes cinco níveis entendemos juntar uma sexta opção de resposta – não sei –, para os casos em que o respondente não conseguisse ou não estivesse em condições de responder.

No que respeita à natureza das perguntas, seguindo os conselhos de Hill e Hill (ibid.) procurou-se o equilíbrio entre perguntas gerais e perguntas específicas e, igualmente, o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas já que este equilíbrio permitia um compromisso entre a objetividade dos comportamentos a estudar e o grau de detalhe e liberdade na sua abordagem (Ghiglione & Matalon, 1997). Também foi tido em conta que a extensão e a clareza das perguntas é fundamental para o sucesso de um questionário, admitindo que estes atributos se influenciam reciprocamente, ou seja, quanto maior a extensão menor a clareza e vice-versa (Hill & Hill, 2008).

4.3. A entrevista

Bell (2008) defende que “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido [por questionário] nunca poderá fazer” (p. 137) porquanto as “respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada” (Id., ibid.). Esta poderia ser, desde logo, a justificação

para o uso da entrevista, em comum com o questionário, neste estudo. Por um lado, porque se constituía como um teste à nossa habilidade enquanto entrevistador¹⁴¹, por outro lado, porque permitia as já referidas complementaridade e triangulação dos diferentes dados recolhidos. Um olhar pragmático, tão do agrado do objetivismo positivista, daria outra justificação possível, já que se a “entrevista é seguramente a técnica mais utilizada na investigação social” (Moreira, 2007, p. 203), é porque, no mínimo, tem alguma vantagem, ou mais-valia, relativamente às restantes técnicas usadas nessa área de investigação.

Para Atkinson (1998, citado por Valles, 2002): “Uma entrevista é como uma conversa, mas não é uma conversa [...] numa entrevista, a outra pessoa é que fala. Tu és a que ouve”¹⁴² (p. 40). Basicamente poder-se-á dizer que as entrevistas diferem das conversações porque recorrem a “técnicas e propósitos próprios”¹⁴³ (Valles, 2002, p. 40). Mesmo não sendo exatamente a mesma coisa, a verdade é que é “muito provavelmente porque é tão próxima da arte de conversação” (Moreira, 2007, p. 203), que a torna, tal como acima referido, na técnica mais utilizada em investigação social.

Ainda que possa haver, da parte de Moreira (ibid.), algum exagero na valoração do seu uso¹⁴⁴, indelével é que o inquérito por entrevista é uma técnica intensivamente usada na investigação em ciências sociais, quer como único meio de recolha de dados quer associada a outras técnicas, isto porque os investigadores desta área lhe reconhecem algumas vantagens. Entre elas está a sua adaptabilidade; Bell (2008) afirma mesmo que esta característica das entrevistas se constitui como a sua grande vantagem.

Tenha-se, porém, presente que toda e qualquer vantagem que se possa retirar da entrevista não a isenta de dificuldades ou esconde o facto de consumir muito tempo¹⁴⁵ e exigir do investigador muito trabalho. Como refere Wengraf (2001, citado por Valles, 2002) a utilização de entrevistas numa investigação implica “grande preparação, habilidade conversacional e capacidade analítica”¹⁴⁶ (p. 41).

¹⁴¹ Subjacente a este teste estava a ideia de desafio presente nas nossas opções metodológicas.

¹⁴² Tradução livre do autor. No original: “*Una entrevista es como una conversación, pero no es una conversación [...] en una entrevista, la otra persona es la que habla. Tú eres la que escucha*”.

¹⁴³ Tradução livre do autor. No original: “*técnicas y propósitos propios*”.

¹⁴⁴ Na literatura da especialidade encontram-se outros defensores desta ideia, e.g. Amado (2014a) sustenta que a entrevista “é, com efeito, nas suas mais diversas modalidades, a técnica de recolha de dados utilizada, por excelência, no quadro das mais diversas estratégias” (p. 205).

¹⁴⁵ O factor tempo é visto como a maior desvantagem por muitos autores, sobretudo quando a entrevista é, a esse respeito, comparada com o questionário (Moreira, 2007, p. 211).

¹⁴⁶ Tradução livre do autor. No original: “*gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica*”.

Consoante a estrutura das entrevistas¹⁴⁷, os investigadores sociais classificam-nas em três tipos: (i) estruturadas (ou diretivas), a estrutura é rígida e as questões são iguais e apresentadas pela mesma ordem a todos os entrevistados; (ii) semiestruturadas (ou semidiretivas), a estrutura é flexível e as questões podem não ser apresentadas aos entrevistados pela mesma ordem; é o discurso dos entrevistados que determina essa ordem; não estruturadas (ou não diretivas), não existe estrutura e as perguntas surgem com base na interação entre entrevistador e entrevistado, não existindo, pois, qualquer grelha prévia de questões (guião).

O que realmente pretendíamos saber aliado ao tipo de diretividade que pretendíamos dar às questões a responder, determinou que as entrevistas tivessem uma estrutura flexível, ou seja, que fossem do tipo “semi-estruturadas” no dizer de Erlandson, Harris, Skipper e Allen (1993), Bogdan e Biklen, (1994), Valles (2002), Quivy e Campenhout (2003), Flick (2004a), Schmidt (2004), Afonso (2005) e Moreira (2007) ou, seguindo a terminologia proposta, entre outros, por Lessard-Hébert et al. (1994), Ghiglione e Matalon (1997) e Amado e Ferreira (2014), “semi-directivas”¹⁴⁸.

Assim, as entrevistas tiveram um guião cuja função se justificava na necessidade de que todos os tópicos considerados cruciais fossem abordados. Contudo, apesar da existência de “uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais era imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhout, 2003, p. 192), a ordem como elas foram apresentadas foi flexível e livre (Ghiglione & Matalon, 1997; Erlandson et al., 1993), de modo a garantir, tanto quanto possível, que não condicionasse o discurso dos entrevistados, e que a entrevista se assemelhasse o mais possível a uma conversa informal entre entrevistador e entrevistado (Moser & Kalton, 1971).

5. As etapas e procedimentos do trabalho de campo

Pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o

¹⁴⁷ Bardin (2011) escreve a propósito da classificação das entrevistas: “Tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de directividade – ou melhor, de não-directividade – e, por conseguinte, segundo a «profundidade» do material verbal recolhido” (p. 89).

¹⁴⁸ A maioria dos autores usa as terminologias, semiestruturadas ou semidiretivas, indiferentemente. Bardin (2011) indica outros nomes pelos quais este tipo de entrevistas pode ser designado: “com plano, com guia, com grelha, focalizadas” (p. 89). A terminologia utilizada depende muitas vezes da tradução realizada.

contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar.

(Amado & Freire, 2014, p. 135)

Desde o começo da investigação, foi tido em consideração um código de conduta ética (Cohen & Manion, 1990), ou seja, um conjunto de obrigações a respeitar pelo investigador para com os participantes no estudo. Ética que aqui deve ser entendida como “uma obrigação duradoira”¹⁴⁹ (Bogdan & Biklen, 1994, p. 78), uma conduta que não termina com o fim do trabalho de campo. Nesse sentido, ainda que a investigação não pudesse ser totalmente controlada, à partida, pelo investigador e não fosse possível adivinhar os dilemas de ordem ética que poderiam surgir, uma vez que as pessoas e os contextos constituíam um universo desconhecido e a explorar, teve-se em linha de conta que existem preceitos que devem ser tomados e que dizem respeito à confidencialidade, ao anonimato dos participantes e ao consentimento esclarecido¹⁵⁰ (Santos, 2010, p. 61). Na prática, pretendia-se que “as regras respeitantes aos direitos dos informantes à privacidade, dignidade, manutenção da informação confidencial e cuidado para não causar dano pessoal” (Lipson, 2007, p. 340), fossem respeitadas.

Atente-se que numa investigação em que se trabalha com pessoas “convém que se previnam todas, ou quase todas, as situações que possam acarretar qualquer tipo de dano/prejuízo para os intervenientes” (Santos, 2010, p. 62). Este cuidado é ainda mais importante “na investigação qualitativa em que se verifica uma relação mais íntima e intensa entre os sujeitos participantes da investigação e o investigador” (Id., *ibid.*). De resto, neste tipo de investigação, as preocupações de carácter ético assumem particular acuidade, já que essas relações se transformam frequentemente em relações de amizade, tendo, por isso, tais cuidados que ser maximizados.

Conforme a calendarização da execução das atividades e tarefas previstas para a realização dos trabalhos presente no projeto de investigação, demos início ao trabalho de campo em novembro de 2012.

¹⁴⁹ Segundo Bogdan e Biklen (1994), “para muitos investigadores qualitativos as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira” (p. 78).

¹⁵⁰ Por consentimento esclarecido, ou “consentimento informado” segundo Cohen & Manion (1990), entenda-se a “opção que deve ser garantida aos sujeitos da investigação de nela quererem participar ou não, depois de devidamente informados sobre os respectivos objectivos, características e condições de realização” (Moreira, 2007, p. 147).

5.1. Da análise documental

Após a seleção dos agrupamentos e a obtenção das autorizações para realização da investigação, dadas pelo diretor do agrupamento A1 e pelo presidente da CAP do agrupamento A2, demos início àquela que seria a primeira das técnicas de recolha de dados utilizadas no trabalho de campo: a análise documental.

A partir de uma grelha orientadora elaborada em função das palavras-chave desta tese – TIC, lideranças, diretor, coordenadores de departamento e professores – e de algumas das categorias¹⁵¹ que, também, estariam presentes na construção dos guiões das entrevistas, nomeadamente: em contexto escolar; na sala de aula para o ensino e aprendizagem; comunicação interna e externa; PTE; as TIC na oferta educativa do agrupamento; as TIC nos projetos do agrupamento; e as TIC na formação contínua do pessoal docente do agrupamento, começamos então o nosso trabalho com a leitura dos documentos orientadores dos agrupamentos constituídos como casos do estudo: Regulamento Interno; Projeto Educativo; Plano Anual e Plurianual de Atividades. Foi, também, dada atenção a outros documentos, nomeadamente o Projeto de Intervenção do Diretor e os Relatórios de Autoavaliação e de Avaliação Externa do Agrupamento.

5.2. Do pré-teste

Ainda antes da elaboração do pré-teste, foi aplicado um questionário preliminar (anexo III), do tipo misto (Hill & Hill, 2012), ao diretor do agrupamento A1 e ao presidente da CAP do agrupamento A2, cujo objetivo, para além do conhecimento de algumas realidades específicas de cada um desses agrupamentos, passava pela recolha de alguns dados prévios considerados fundamentais, pela ajuda que dariam, nessa elaboração e na elaboração dos guiões das entrevistas.

O questionário em causa era constituído por duas partes. Na primeira parte, procurava-se conhecer alguns aspetos da aplicação do PTE nos agrupamentos. Na segunda parte, o objetivo consistia em conhecer aspetos gerais relacionados com a utilização das TIC nesses mesmos agrupamentos.

Concluída a aplicação do questionário preliminar, cujos resultados são apresentados no anexo IV, iniciamos o processo de elaboração do pré-teste (anexo V), que, na sua versão inicial, foi na penúltima semana de fevereiro de 2013, aplicado a duas docentes de

¹⁵¹ Vd., a este propósito, 5.5 deste capítulo.

um agrupamento de escolas com características físicas e administrativas similares às dos agrupamentos de escolas que fariam parte do estudo, no qual estava previsto realizar o pré-teste. Essa aplicação, que seria uma espécie de avaliação do estado de maturidade do questionário, tinha, na sua essência, os mesmos objetivos do pré-teste, mas, para além disso, tinha também subjacente a possibilidade de uma rápida auscultação sobre eventuais erros ou problemas na sua construção semântica ou de sintaxe, potencialmente causadores de ruído que viesse a perturbar ou mesmo impossibilitar o seu preenchimento de forma categórica pelos inquiridos do pré-teste.

Ainda antes de passarmos à descrição do processo de aplicação e recolha do pré-teste e das suas consequências, convém referir que os seus objetivos passavam, desde logo, pela necessidade de perceber se a dimensão do questionário se constituiria como obstáculo à adesão dos participantes no estudo, se ele era simples de compreender e responder, se as questões eram claras e quais as que ofereciam maior grau de dificuldade de resposta.

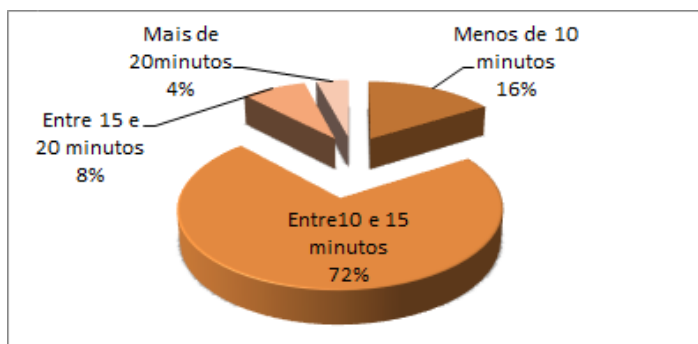
Nesse sentido, no final do pré-teste (vd. anexo V) colocavam-se aos inquiridos as questões e pedido de sugestões que, para além de permitirem concluir sobre o tempo gasto pelos inquiridos no seu preenchimento, acreditávamos viessem a permitir limar eventuais pormenores menos conseguidos, como de facto veio a acontecer e de que daremos conta adiante.

Depois de concluídas algumas *démarches* necessárias à aplicação do pré-teste, tais como o pedido de autorização dessa aplicação ao diretor do agrupamento onde seria aplicado, a identificação da amostra¹⁵² e recolha de endereços eletrónicos dos docentes que dela faziam parte, procedeu-se, na primeira quinzena de março de 2013, ao seu envio via e-mail. O pré-teste viria a ser respondido, através do mesmo meio de comunicação, pelos vinte e cinco docentes a quem havia sido pedida colaboração.

Atendendo a que o fator tempo é decisivo no que respeita à adesão dos participantes de um estudo a um inquérito (Hill & Hill, 2012), ainda que tenhamos considerado que o tempo gasto pela maioria no preenchimento do pré-teste (cf. gráfico 1) não nos parecesse impeditivo de uma adesão significativa de docentes ao questionário, entendemos por bem nele não fazer qualquer tipo de referência a esse aspeto, de modo a evitar eventuais desistências dos potenciais inquiridos ainda antes de terem começado a responder.

¹⁵² Os vinte e cinco docentes que constituíram a amostra foram selecionados aleatoriamente no universo constituído pelos docentes do agrupamento.

Gráfico 1 – Tempo gasto pelos inquiridos a responder ao pré-teste



5.3. Do pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar

Porque pretendíamos realizar inquéritos, por questionário e por entrevista, em meio escolar, terminada a fase do pré-teste, definidos o questionário a aplicar e os guiões das entrevistas, passámos ao pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, dando, assim, cumprimento ao número 1 do Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho:

Sem prejuízo do cumprimento do legalmente exigido em matéria de recolha e tratamento de dados, a aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público deve ser sempre previamente autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Para o efeito, e depois de concluído o processo de “Registo de Entidade”, porque:

Todos os pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação, em meio escolar, ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, deverão ser submetidos, para apreciação da Direcção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), concebido especificamente para esse fim: <http://mime.gepe.min-edu.pt>, alojado na página da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)¹⁵³,

submetemos o pedido de autorização para aplicação dos inquéritos por questionário e por entrevista, para apreciação à DGE, via MIME. A autorização viria a ser dada em 19 de abril de 2013¹⁵⁴.

A fase seguinte da aplicação do questionário teria início em 22 de abril de 2013 (cf. quadro 7) e prolongar-se-ia até 30 de junho de 2013.

¹⁵³ *Cit.in* <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=59> [20 de fevereiro de 2015].

¹⁵⁴ Vd. <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=4781> [20 de fevereiro de 2015].

Quadro 7 – Cronograma da aplicação dos inquéritos

CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS		
ATIVIDADE	FASE	DATA
Questionário preliminar ao diretor/presidente da CAP	Aplicação do questionário	Primeira quinzena de janeiro de 2013
Pré-teste	Aplicação prévia ao pré-teste (2 inquiridos)	Penúltima semana de fevereiro de 2013
	Aplicação do pré-teste (25 inquiridos)	Primeira quinzena de março de 2013
Pedido de autorização para aplicação de inquérito/realização de estudo de investigação em meio escolar	Conclusão do processo de Registo de Entidade no MIME	11 de março de 2013
	Pedido de autorização para aplicação dos inquéritos	21 de março de 2013
	Concessão de autorização para aplicação dos inquéritos	19 de abril de 2013
Questionário	Início da aplicação do questionário	22 de abril de 2013
	Conclusão da aplicação do questionário	30 de junho de 2013
Entrevista	Elaboração dos guiões das entrevistas	Durante o mês de fevereiro de 2013
	Realização das entrevistas	Durante os meses de junho/julho de 2013

5.4. Do questionário

Na base do *design* do questionário que se pretendia levar a efeito com os docentes, incluindo o diretor/presidente da CAP e os coordenadores de departamento, dos dois agrupamentos que se constituem como estudos de caso, estiveram, naturalmente, presentes, desde logo, os objetivos da própria investigação. E estes sustentam-se na questão de partida – Que tipo de apropriação das TIC fazem as lideranças da escola pública em Portugal? – donde emergem as cinco questões de investigação mais específicas que, relembramos, são:

1. que políticas apontam as lideranças de topo, relativamente à utilização das TIC dentro dos agrupamentos de escolas?
2. como são utilizadas as TIC pelas lideranças, de topo e intermédias, nas relações institucionais no interior dos agrupamentos de escolas?
3. qual a importância dada à presença das TIC na oferta educativa do agrupamento?

4. qual o nível de abertura e de que forma essa abertura é colocada em prática pelas lideranças de topo a projetos inovadores com as TIC?
5. que tipo de orientação e impulso dão as lideranças de topo à formação contínua na área das TIC, ao pessoal docente dos agrupamentos de escolas?

É, então, destas perplexidades e da contextualização teórica efetuada em torno do que subjaz à sua formulação que emanam os objetivos da investigação e destes, consequentemente, os objetivos do inquérito por questionário a realizar. Assim, e aceitando que o objetivo da investigação de “identificar as linhas de orientação matricial na organização dos agrupamentos”, ficará suficientemente resolvido e validado através da análise documental, o *design* do questionário foi elaborado tendo em vista dar resposta aos restantes dois objetivos do nosso estudo que, recordamos, são: “enquadrar o uso das tecnologias no funcionamento interno da organização”; “confrontar o exercício das lideranças com o recurso às TIC no que diz respeito: (i) à presença na oferta educativa do agrupamento; (ii) ao incentivo a projetos inovadores; (iii) à orientação e ao estímulo para a formação do pessoal docente”.

O questionário – As TIC no funcionamento interno dos agrupamentos de escolas – (anexo VI), é constituído por duas partes. Na primeira parte – Dados pessoais e profissionais – que se divide em duas secções: Perfil pessoal e Perfil profissional, procura-se caracterizar os participantes do estudo no que diz respeito, respetivamente, ao seu perfil pessoal (género e idade) e ao seu perfil profissional (habilitações académicas, tempo de serviço, grupo de recrutamento de acordo com o Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, nível de ensino/curso lecionado e a situação profissional no ano letivo de 2012/2013 e no ano letivo anterior). A segunda parte – As TIC no funcionamento interno do agrupamento –, é constituída por cinco secções: a secção 1 – Utilização das TIC –, subdividida em duas subsecções: (i) Utilização das TIC pelos docentes (subsecção 1.1); (ii) Utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular (subsecção 1.2); a secção 2 – As TIC na oferta educativa do agrupamento –; a secção 3 – Incentivo a projetos inovadores com as TIC –; a secção 4 – Orientação e promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças –; e a secção 5 – O Plano Tecnológico da Educação (PTE) na escola/agrupamento –.

Na primeira das duas subsecções da secção um (subsecção 1.1), questiona-se sobre a utilização das TIC em contexto escolar, e em particular na sala de aula, e sobre a

importância atribuída pelos docentes a essa utilização quer numa quer noutra situação; sobre a forma como a comunicação interna dos professores com os diferentes atores da escola se processa; sobre a apropriação das TIC pelas escolas, nomeadamente sobre a resistência à introdução das TIC em contexto escolar, e em particular na sala de aula para o ensino e a aprendizagem, sobre os fatores de que depende a utilização das TIC em contexto escolar (vontade, formação em TIC dos professores, recursos informáticos – *hardware* e *software* educativo – disponíveis na escola, impulso dado a essa utilização pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento); e, finalmente, em três itens dirigidos exclusivamente aos coordenadores de departamento, procura-se conhecer se estes líderes intermédios utilizam as TIC para comunicar com os professores que fazem parte do grupo que coordenam e, em caso afirmativo, qual ou quais os meios preferenciais utilizados para o fazer.

Na segunda das duas subsecções da secção um (subsecção 1.2), procura-se respostas para a importância e incentivo dados à utilização das TIC em contexto escolar e, em particular, em sala de aula no ensino e aprendizagem, pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular, e ainda para a forma como estas lideranças de topo e intermédias comunicam com os professores do agrupamento.

Na secção dois, questiona-se sobre a forma e importância da presença das TIC na oferta educativa do agrupamento.

Na secção três, questiona-se sobre a participação dos professores em projetos na área das TIC, ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante, e sobre o motivo da não participação no caso de tal ter sucedido, aventando-se possíveis motivos, nomeadamente o facto de: não ter existido nenhum projeto nessas condições; a falta de formação na área das TIC; a falta de motivação e a falta de estímulo; sobre a autoria da iniciativa desses projetos; questiona-se ainda sobre a inovação dos projetos na área das TIC, ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante, em que consistiu essa inovação e de quem foi a iniciativa de criação desses projetos. Ainda nesta secção três, procura-se conhecer o nível de incentivo dado pelo diretor/presidente da CAP do agrupamento e pelos coordenadores de departamento, à criação de projetos, em particular projetos com as TIC, e se estas lideranças fazem, ou não, propostas de criação de projetos com as TIC.

Na secção quatro, procura-se saber como é feita a orientação e promoção da formação contínua de professores na área das TIC, quer pelo diretor, quer pelos coordenadores de departamento.

Finalmente, na secção cinco, questiona-se sobre a importância do coordenador da equipa/equipa responsável pela aplicação do PTE na escola/agrupamento, nomeadamente sobre o conhecimento que os professores têm dos seus membros, da divulgação das suas ações, do papel desempenhado no incremento à utilização das TIC em contexto escolar e na divulgação e criação de ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade da escola/agrupamento, em particular para os docentes.

A fase de aplicação do questionário teve início com a sua colocação no *Google Docs*¹⁵⁵. A escolha desta plataforma aconteceu depois de pesquisa intensiva na Internet de plataformas de suporte para este tipo de inquérito e foi feita em função da melhor relação potencialidades/custo. Realce-se o facto de o *Google Docs* ser totalmente gratuito.

Concluído o processo de colocação do questionário *online*, foi, ao diretor do agrupamento A1 e ao presidente da CAP do agrupamento A2, solicitado colaboração no processo de informação da sua existência, e pedido de participação. Para o efeito foi dirigida uma mensagem ao diretor do agrupamento A1 e ao presidente da CAP do agrupamento A2, contendo uma hiperligação ao questionário, para envio a todos os docentes dos seus agrupamentos.

No agrupamento A1, após o apelo em conselho pedagógico à colaboração, o diretor do agrupamento reenviou o nosso *e-mail* para os coordenadores de departamento curricular para que o fizessem chegar a todos os docentes dos seus departamentos. Os coordenadores de departamento curricular colocaram uma mensagem no espaço do respetivo departamento na plataforma Moodle, apelando à participação. Paralelamente, foi colocada, pelo responsável pela administração da plataforma Moodle, uma mensagem em lugar de destaque no espaço destinado aos docentes do agrupamento e enviado um e-mail pessoal contendo o *link* para acesso ao questionário, a todos os docentes do agrupamento.

No agrupamento A2, o presidente da CAP apelou, em conselho pedagógico, aos coordenadores de departamento curricular para que fizessem chegar aos docentes dos seus departamentos o nosso *e-mail*. Os coordenadores de departamento fizeram chegar aos

¹⁵⁵ Vd. <https://www.google.com/docs/about/> [20 de fevereiro de 2015].

docentes dos seus departamentos a mensagem, acima referida, contendo o *link* para acesso ao questionário.

5.5. Da entrevista

Sendo, como vimos já, semiestruturadas (ou semidiretivas), as entrevistas tiveram à partida um documento estruturante e orientador: um guião. Especificando o que a comunidade de investigadores sociais entende por guião em entrevistas semiestruturadas, trazemos à liça o que sobre ele dizem Amado e Freire (2014): guião é um documento “onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208).

Porque se pretendia realizar entrevistas a dois grupos distintos de inquiridos, diretor/presidente da CAP e coordenadores de departamento, foram criados dois guiões (anexos VII e VIII).

Construídos, à semelhança do questionário, de forma a cumprir dois, dos três, objetivos da investigação: “enquadrar o uso das tecnologias no funcionamento interno da organização”; “confrontar o exercício das lideranças com o recurso às TIC no que diz respeito: (i) à presença na oferta educativa do agrupamento; (ii) ao incentivo a projetos inovadores; (iii) à orientação e ao estímulo para a formação do pessoal docente”. Neles estava, também, patente o propósito de identificar a ideia de escola dos entrevistados e o tipo liderança dos diretores.

Os guiões estruturam-se a partir de três dimensões: 1) caracterização dos participantes, subdividindo-se esta nas categorias: género; idade; habilitações académicas; situação/inserção profissional e liderança; 2) conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC, que se subdivide nas categorias: em contexto escolar; na sala de aula para o ensino e aprendizagem; comunicação interna e externa; fatores que influenciam a utilização pelos docentes; e PTE; 3) perceção da conjuntura na presença das TIC, que se subdivide nas categorias: as TIC na oferta educativa do agrupamento; as TIC nos projetos do agrupamento; as TIC na formação contínua do pessoal docente do agrupamento. Por sua vez, as categorias subdividem-se em subcategorias (perguntas-guia). Com estrutura comum no que diz respeito quer às dimensões quer às categorias, também as perguntas-guia são, na sua maioria, idênticas, como se pode constatar nos anexos VII e VIII.

Na realização das entrevistas foram observados um conjunto de procedimentos a ter em consideração (Tuckman, 1994), nomeadamente a apresentação, aos entrevistados, dos objetivos e da natureza da entrevista. Tivemos especial cuidado em utilizar uma linguagem adequada, “evitando questões ambíguas, personalizadas e embaraçosas” (Gaspar, 1996, p. 39), evitamos ser parciais nas questões colocadas e tivemos em mente que, “necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137).

Foi tido em consideração que as boas entrevistas “caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Id., *ibid.*, p. 136). Houve, também, o cuidado de não definir à partida um tempo limite para cada entrevista, de modo a garantir a espontaneidade e fluidez do discurso aos entrevistados ou que estes não fossem interrompidos ou condicionados pelo tempo disponível para falarem, observando-se, porém, o preceito de “que a entrevista não deve vaguear por temas que não sejam significativos, mas, sim direccionada para o que se pretende aferir” (Santos, 2010, p. 58).

Ainda no âmbito dos procedimentos deixamos expresso que, ao longo das entrevistas, procuramos acautelar eventuais influências que pudéssemos ter nas respostas dadas pelos entrevistados e procuramos evitar aquilo “que Moreira apelida de “desejabilidade social das respostas” (2007: p. 231), isto é, os inquiridos tendem a responder de acordo com o que deles se espera e não tanto com aquilo que é a sua realidade” (Santos, 2010, p. 120). Por outras palavras, procuramos evitar o que “fica ou soa bem” (Ferreira, 1986, p. 183).

Seguindo o conselho de Bogdan e Biklen (1994, p. 172), as entrevistas foram objeto de gravação áudio, de modo a poderem ser “integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)” (Bardin, 2011, p. 89), para posterior análise e ouvidas tantas vezes quanto as necessárias por forma a evitar perceções erradas dos conteúdos tratados, garantido, assim, a fiabilidade das respostas. A gravação áudio foi realizada após consentimento esclarecido dos entrevistados.

A seleção dos coordenadores de departamento a entrevistar foi feita por conveniência. Foram selecionados, em cada caso de estudo, o(s) coordenador(es) do departamento ao qual pertencia o coordenador da equipa PTE, porquanto nos pareceu ser esta figura peça chave na relação da escola com as TIC e na forma como estas são introduzidas e integram as atividades escolares. No agrupamento A2 foram selecionados

dois coordenadores de departamento pelos motivos já antes apontados¹⁵⁶. Na escolha dos coordenadores de departamento foi tido, ainda, em consideração a disponibilidade manifestada pelos selecionados e a facilidade de encontro quer em termos de local da entrevista, ou a possibilidade de realização desta através do *Skype*, quer de data de agendamento.

Os guiões foram elaborados durante o mês de fevereiro de 2013 e as entrevistas realizadas durante os meses de junho e julho 2013 (vd. quadro 7).

¹⁵⁶ Vd. nota de rodapé número 4.

CAPÍTULO IV
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Alguns autores, e.g. Queiroz (2001) e Morgado (2012), consideram “que a investigação em educação deve ser realizada com recurso às mais diversas metodologias e técnicas de recolha e de análise dos dados, numa lógica de complementaridade” (Amado, 2014b, pp. 67-68). Na mesma linha de pensamento situa-se Guga (2008). Para este autor “não se deveria aceitar nenhum item de informação que não possa ser verificado por pelo menos duas fontes”¹⁵⁷ (p. 158).

É nessa lógica de complementaridade das fontes e na verificação/validação dos resultados que assenta a triangulação (Bartelett, Burton, & Peim, 2001; Stake, 2009) cujo conceito se tenta esclarecer neste quarto, e último, capítulo – Apresentação, análise e interpretação de dados –. A este propósito, apresentam-se os quatro tipos de triangulação segundo Denzin (2009) e fala-se de validade e da sua ligação à triangulação.

No capítulo anterior versamos sobre a análise documental como técnica de recolha de dados. Neste capítulo abordamos a análise documental enquanto técnica de análise de dados, porquanto esta foi a técnica utilizada no tratamento dos dados obtidos nos documentos consultados.

Ainda neste capítulo apresentamos, analisamos e interpretamos os dados resultantes da aplicação dos questionários aos docentes de ambos os agrupamentos do estudo. Falamos de transcrição e de análise de conteúdo, técnica de análise e interpretação de dados usada com as entrevistas e, finalmente, fazemos o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados dessas entrevistas.

À medida que os resultados, e os instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, vão sendo apresentados, fazemos, sempre que tal é possível, a sua triangulação.

1. Procedimentos de análise de dados

O estudo de caso, porque permite a utilização de várias técnicas de recolha, registo e tratamento de dados, constitui-se como cenário perfeito à “triangulação” (Campbell & Fiske, 1959; Webb, Campbell, Schwartz & Sechrest, 1966; Fielding & Schreier, 2001;

¹⁵⁷ Tradução livre do autor. No original: “no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos”.

Kelle, 2001; Flick, 2004b, 2014; Denzin, 2009; Stake, 2009; Denzin & Lincoln, 2013; Amado & Freire, 2014; Amado & Vieira, 2014). E, “a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica” (Bartlett et al., 2001, citado por Amado & Freire, 2014, p. 136).

Validade científica cuja ligação à triangulação¹⁵⁸ começou com Campbell e Fiske (1959), quando estes autores procuravam convergências entre os resultados da aplicação de vários métodos quantitativos. Alguns anos mais tarde, Webb et al. (1966) transferiram essa ideia de triangulação para um quadro metodológico mais amplo “argumentando que a recolha de dados provenientes de diferentes fontes e a respetiva análise com recurso a várias estratégias melhorariam a validade dos resultados”¹⁵⁹ (Kelle, 2001, [6]).

Validade científica que assenta no rigor investigativo. Daí que tenha sido dada especial importância a este pormenor. Na realidade, e contrariando a opinião de Cicourel (1964, citado por Ferreira, 1986) para quem as “preocupações de rigor só surgem com a necessidade de interpretar os resultados” (p. 183), o rigor foi preocupação presente em todas as fases da investigação. Aliás, o rigor teria necessariamente que assumir grande importância na nossa investigação, porquanto quando optamos por um estudo de caso (múltiplo) sabíamos que a maior crítica, em particular vinda dos positivistas, a esta estratégia investigativa é a de falta de rigor¹⁶⁰ e que, portanto, o nosso trabalho correria, sempre, o risco de ser rotulado com esse ferrete.

Voltando à triangulação, já a florada mas não especificada no capítulo anterior, convém, antes de mais, que se conheça o seu conceito atual. Das múltiplas definições de triangulação que se encontram na literatura de referência, trazemos à liça uma, escolhida ao acaso, que nos parece espelhar o que ela é hoje em dia: “Triangulação refere-se à combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, configurações de locais e de tempo e diferentes perspetivas teóricas em como lidar com um fenómeno”¹⁶¹ (Flick, 2014, p. 183).

O conceito de triangulação iniciado com Campbell e Fiske (1959) e continuado por Webb et al. (1966), respetivamente, nas décadas de 50 e 60, “foi retomado por Denzin na

¹⁵⁸ O termo triangulação apareceu na literatura de referência na década de 50 do século passado a partir do “trabalho pioneiro” (Tashakkori & Teddlie, 1998, p.18) de Donald T. Campbell e Donald W. Fiske na área da psicologia.

¹⁵⁹ Tradução livre do autor. No original: “*arguing that the collection of data from different sources and their analysis with different strategies would improve the validity of results*”.

¹⁶⁰ Vd. 1.1 do capítulo III.

¹⁶¹ Tradução livre do autor. No original: “*Triangulation refers to the combination of different methods, study groups, local and temporal settings, and different theoretical perspectives in dealing with a phenomenon*”.

década de 70 do século passado. Denzin desenvolveu uma abordagem mais sistemática da triangulação em pesquisas sociais”¹⁶² (Flick, 2014, p. 183) e definiu quatro tipos de triangulação (cf. quadro 8).

Quadro 8 – Tipos de triangulação segundo Denzin (2009)

TIPOS DE TRIANGULAÇÃO SEGUNDO DENZIN (2009 ¹⁶³ , pp. 301-310)	
Triangulação de dados	Consiste no uso de diferentes fontes de dados (em oposição à utilização de diferentes métodos de produção de dados). Como subtipos de triangulação de dados, Norman Denzin faz uma distinção entre tempo, espaço e pessoas e recomenda estudar os fenómenos em diferentes datas e locais e com pessoas diferentes.
Triangulação de investigadores	Consiste na observação e realização de entrevistas por diferentes investigadores com o objetivo de detetar ou minimizar possíveis enviesamentos resultantes do próprio investigador enquanto pessoa.
Triangulação de teorias	Consiste na utilização de múltiplos pontos de vista e hipóteses relativamente aos dados com o objetivo de permitir a melhor compreensão e conhecimento dos mesmos.
Triangulação de metodologias	Consiste em contrapor diferentes métodos para maximizar a validade dos dados resultantes do trabalho de campo.

Seria desejável a utilização destes quatro tipos de triangulação, contudo, o facto de esta ser uma investigação de investigador isolado invalidava, à partida, a possibilidade de recurso à “triangulação de investigadores”. Depois, o fator tempo, que já assumimos ser relevante, inviabilizava a consecução da “triangulação de teorias”. Pelo que, neste estudo, foram utilizadas apenas a “triangulação de dados” e a “triangulação de metodologias”.

Tendo como fim a validação da investigação, no pressuposto de que a “validação é tipicamente convergente”¹⁶⁴ (Campbell & Fiske 1959, p. 81), o processo de análise e interpretação de dados teve início com a procura de convergências, mas, também, de discrepâncias, na informação colhida nos documentos escrutinados nos dois agrupamentos do estudo através de análise documental.

¹⁶² Tradução livre do autor. No original: “*The concept of triangulation was taken up by Denzin in the 1970s. He developed a more systematic approach of triangulation for social research*”.

¹⁶³ A obra original foi publicada em 1970.

¹⁶⁴ Tradução livre do autor. No original: “*Validation is typically convergent*”.

Depois de concluída a análise documental procedemos à análise e interpretação dos dados colhidos nos questionários (análise estatística). Análise estatística que foi efetuada com recurso ao *software* de organização e tratamento estatístico de dados Statistical Package for the Social Sciences¹⁶⁵ (SPSS). Finalmente procedemos à análise e interpretação dos dados das cinco entrevistas efetuadas¹⁶⁶, através da análise de conteúdo.

2. Da análise documental

O “objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 2011, p. 48). Seguindo esse postulado, a leitura de cada “documento primário (em bruto)” (Id., *ibid.*, p. 47), de ambos os agrupamentos, deu origem a um “documento secundário (representação do primeiro)” (Id., *ibid.*), contendo excertos de texto dos documentos (primários) utilizados na recolha de dados¹⁶⁷. Esses excertos de texto foram posteriormente analisados e interpretados à luz do enquadramento teórico da investigação. É dessa análise e interpretação que falamos a seguir.

Um dos problemas subjacentes à criação dos agrupamentos, sobre os quais já nesta tese se falou, e que à data ajudava a justificar a contestação a essa criação, era o da dispersão geográfica¹⁶⁸ dos estabelecimentos de ensino que os constituiriam e os problemas decorrentes da agregação de escolas com identidades distintas, que se adivinhava virem a dificultar a formação de um sentimento de pertença e, por isso, de comunidade¹⁶⁹ (Formosinho, 2005). Curiosamente os dois agrupamentos estudados são exemplo de posições antagónicas no que respeita à relação entre a proximidade dos espaços físicos que os constituem e a criação, ou não, de sentimento de pertença. Ou seja, são a prova de que a proximidade geográfica não é forçosamente promotora de sentimento de pertença grupal entre unidades de “junção decretada”¹⁷⁰.

¹⁶⁵ Nome original do *software* cujo acrónimo era SPSS. Atualmente o *software* designa-se por IBM SPSS.

¹⁶⁶ Entrevistas efetuadas ao diretor e ao coordenador do departamento de Línguas, do agrupamento A1 e ao diretor e aos dois coordenadores dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, do agrupamento A2.

¹⁶⁷ Vd. 5.1 do capítulo III.

¹⁶⁸ “Dispersão geográfica” que é um dos problemas apontados no Projeto de Intervenção do Diretor do agrupamento A1, na ligação do agrupamento à comunidade.

¹⁶⁹ Comunidade aqui entendida como “comunidade de vivência” (Formosinho, 2005). A este propósito vd. 1.1 do capítulo I.

¹⁷⁰ Cit. in Projeto Educativo do agrupamento A2.

Com efeito, conforme se pode constatar no Relatório de Avaliação Externa (RAE) do agrupamento A1: “Apesar da dispersão dos estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento, existe um sentimento de pertença”. Já no agrupamento A2, pese embora os estabelecimentos de ensino serem “geograficamente não muito distantes entre si (cerca de 3 Km a distância maior da escola sede)”, numa Análise SWOT¹⁷¹ apresentada no seu Projeto Educativo (PE), verifica-se que um dos seus pontos fracos é a “Incipiente interiorização do conceito de Agrupamento e reduzida interação entre os vários estabelecimentos de ensino, entre os diferentes profissionais e os alunos/formandos”. Saliente-se, porém, que este agrupamento valoriza o sentimento de pertença como se pode observar no Plano Estratégico do PE, no qual se constitui como prioridade “Desenvolver o sentido de pertença ao agrupamento”, apontando-se para o efeito como estratégia de resolução do problema “Promover uma política de inclusão, de respeito pela diferença e pela multiculturalidade”.

Inclusão que é também uma preocupação do diretor do agrupamento A1. No seu Projeto de Intervenção do Diretor (PID), lê-se: “Entendo que devemos continuar a ser: [...] UM AGRUPAMENTO que contribui para a inclusão social”.

No mesmo documento, ainda a propósito da dispersão geográfica, percebe-se a preocupação do diretor em aproximar os diferentes estabelecimentos de ensino e educação, ao propor a promoção de “actividades/projectos de aproximação entre escolas”.

No agrupamento A1 é também notória a preocupação em atenuar as diferenças identitárias das escolas que o constituem. Pode ler-se no seu RAE: “É também muito valorizada a parceria com a câmara municipal, que permite oferecer às crianças que frequentam a educação pré-escolar e aos alunos do 1.º ciclo uma diversidade de atividades, diminuindo as assimetrias socioculturais inerentes à dispersão das escolas”. Já no agrupamento A2 não são visíveis, nos documentos oficiais, preocupações em atenuar qualquer tipo de diferenças identitárias entre os estabelecimentos escolares que o constituem. Tal significa que esse tipo de diferenças poderá não ser suficientemente significativo para merecer a atenção da parte das lideranças do agrupamento ou, simplesmente, não existir.

¹⁷¹ A Análise SWOT é uma ferramenta de gestão muito utilizada pelas empresas para o diagnóstico estratégico. O termo SWOT é um acrónimo das palavras Strengths (Pontos Fortes), Weaknesses (Pontos Fracos), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

O combate ao abandono escolar, que sabemos ser um dos objetivos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho¹⁷², é (cf. PID) uma das ações prioritárias do diretor do agrupamento A2: “Embora a taxa de abandono escolar precoce não apresente níveis elevados, é sempre uma preocupação manter todos os alunos connosco até ao final da sua escolaridade”. A este propósito o RAE do agrupamento refere que “as taxas de abandono/desistência escolar são inexistentes no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário regular, para o que contribuiu a abrangente oferta formativa da Escola”.

No agrupamento A1, de acordo com o seu RAE, “as taxas de abandono e de desistência são residuais”. Para o efeito contribuíram uma série de fatores:

Sublinha-se o trabalho realizado pelos professores titulares/diretores de turma e psicólogos, no âmbito do Projeto de Tutorias, e em articulação com a direção, com os agentes do programa Escola Segura e com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, no acompanhamento dos alunos em risco, o que tem permitido prevenir as situações de abandono escolar. A ampliação das ofertas formativas, no último triénio, foi, também, determinante no combate à desistência e ao abandono.

Denominador comum, aos dois agrupamentos, no combate ao abandono escolar é, pois, a aposta numa ampla oferta formativa.

Ainda da leitura dos documentos secundários, constata-se que ambas as lideranças têm uma visão estratégica para os seus agrupamentos. No RAE do agrupamento A1 pode ler-se: “Os documentos estruturantes traduzem a visão estratégica que as lideranças têm para o Agrupamento, orientada para a melhoria das aprendizagens e para o sucesso dos alunos”. No RAE do agrupamento A2 pode ler-se:

A liderança e as práticas de gestão escolar evidenciam uma visão estratégica, também patente na capacidade de concretização de parcerias com diversas instituições da comunidade e na eficaz mobilização dos recursos da comunidade educativa, com repercussões positivas na prestação do serviço educativo.

Neste agrupamento, também no seu PE, encontra-se essa visão estratégica da liderança, de resto reclamada como sendo um ponto forte do agrupamento: “Liderança com visão estratégica, que empreende práticas eficazes de gestão escolar”.

No RAE do agrupamento A1 lê-se: “O diretor e a sua equipa exercem uma liderança partilhada”. E ainda: “A liderança e a gestão de recursos [são] promotoras da motivação e do empenho dos trabalhadores, com impacto no incremento do trabalho cooperativo e no

¹⁷² Vd. 1.2 do capítulo I.

bom ambiente educativo”. Liderança partilhada que o diretor do agrupamento faz questão de deixar expressa no seu PID:

Nas competências que me são atribuídas comprometo-me ao longo dos quatro anos do mandato, a exercer uma gestão democrática, dinâmica e participada assente nos seguintes princípios: [...] RESPONSABILIDADE PARTILHADA - Delegando e partilhando competências e desenvolvendo uma visão comum e transversal que envolva os alunos, os pais e EE¹⁷³ e a restante comunidade.

No RAE do agrupamento A2 pode observar-se a existência de uma liderança participativa o que permite às lideranças intermédias ter algum poder e *status* dentro da organização: “A direção promove uma liderança participativa que valoriza as lideranças intermédias e fomenta o envolvimento dos diversos atores na vida escolar”. Apresentadas como ponto forte, as lideranças são “dialogantes, empenhadas e com forte sentido de coesão, mobilizadoras das instituições da comunidade local ou regional, com impacto positivo na prestação do serviço educativo”. Saliente-se a propósito que a liderança participativa é também considerada um ponto forte do agrupamento no seu PE.

Se reduzíssemos a recolha de dados à análise documental, diríamos que, face às evidências, parecem ter uma liderança distribuída (Spillane, 2005; Harris, 2009; Sheppard et al., 2009). Veremos adiante se tal se infirma ou não.

Situemos agora a nossa atenção nas TIC, começando pela análise à posse de computador e à ligação à internet em casa, pelos alunos. Neste domínio verifica-se uma significativa discrepância entre os dois agrupamentos. Enquanto no agrupamento A1 “possuem computador e ligação à internet, em casa, 44,0%” dos alunos, já no agrupamento A2 “89% dos alunos do ensino básico e 85% do ensino secundário possuem computador e internet em casa”¹⁷⁴. Se os números do agrupamento A2 estão relativamente próximos da média nacional registada em 2012 – 97,1% dos alunos possuíam, pelo menos um, computador em casa e 95,3% tinham acesso à Internet¹⁷⁵ –, já os números do agrupamento A1 revelam um distanciamento muitíssimo considerável relativamente a essa mesma média.

Curioso é que os números no agrupamento vertical que deu origem ao agrupamento A2 eram, nesse domínio, no ano letivo anterior (2011/2012) ao da formação do

¹⁷³ Encarregados de Educação.

¹⁷⁴ Dados colhidos nos RAE dos agrupamentos do estudo.

¹⁷⁵ Dados obtidos a partir do relatório “Students, Computers and Learning: Making the Connection”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), vd. <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm> [15 de setembro de 2015].

agrupamento A2, praticamente iguais aos registados no agrupamento A1; repare-se que, por essa altura, apenas 42,3% dos alunos possuíam computador em casa e desses só 65% tinham ligação à Internet. Tal pode justificar-se, entre outros, com fatores de natureza económica. De facto, à partida, face ao elevado número de alunos, em particular entre os que frequentam o ensino básico, que beneficiam de apoio económico da Ação Social Escolar¹⁷⁶ (47,3%), somos levados a pensar que esse distanciamento é fruto do baixo poder económico das famílias no concelho onde se situa o agrupamento A1. Baixos recursos económicos que de resto são apontados no PE como um dos pontos fracos do agrupamento. Igual motivo poderá admitir-se para a fraca percentagem de alunos com computador e internet em casa no agrupamento vertical que deu origem ao agrupamento A2: “o número de alunos que usufrui de auxílios económicos no âmbito da Acção Social Escolar é de 590 (51,9%)”. A título de curiosidade, refira-se que no ano letivo de 2011/12 a percentagem de alunos que beneficiava de apoio económico na escola sede do agrupamento A2 era de 33%.

A fazer fé no RAE¹⁷⁷, as TIC têm sido bem utilizadas na informação e comunicação, interna e externa, do agrupamento A1. Vejamos um excerto do que nesse RAE se pode ler sobre o assunto:

A existência e a funcionalidade dos recursos tecnológicos têm contribuído para a eficácia dos circuitos de informação e comunicação, quer internamente, com enfoque na partilha de materiais e na preparação de reuniões de trabalho, quer externamente, na divulgação das ações realizadas e no envolvimento da comunidade, principalmente através da plataforma Moodle.

Boa utilização dada às TIC que, de resto, surge destacada no seu PE¹⁷⁸, onde é apontada como um dos pontos fortes do agrupamento.

Falamos em “a fazer fé”, porque apesar destas referências a boas práticas de utilização das TIC na informação e comunicação, o diretor, no seu PID¹⁷⁹, fala em “deficiente comunicação interna e externa”, considerando tal deficiência como sendo um problema do agrupamento e aponta como estratégia para a sua resolução “optimizar a utilização da plataforma Moodle como meio privilegiado de comunicação interna e externa”. Estes problemas, detetados em 2009, estarão, pois, resolvidos.

¹⁷⁶ No RAE do agrupamento A1, lê-se: “Relativamente à Ação Social Escolar, 52,7% dos do ensino básico e 70,1% dos do ensino secundário não beneficiam de auxílios económicos”.

¹⁷⁷ Referente à Avaliação Externa das Escolas 2013-2014.

¹⁷⁸ Projeto educativo para 2013-2016.

¹⁷⁹ Datado de abril de 2009.

No PID do agrupamento A2 percebe-se a importância dada pelo diretor quer às plataformas Moodle¹⁸⁰ quer à página do agrupamento, na divulgação e na informação à comunidade educativa:

Para que todos possam intervir ativamente na vida das escolas é essencial que estejam informados, pelo que é nossa preocupação promover uma ampla, rigorosa e atempada informação sobre todos os assuntos de interesse para a comunidade educativa, destacando-se aqui a importância das plataformas Moodle e da página do agrupamento nessa divulgação.

Voltando ao PID do agrupamento A1 e no que concerne às TIC, o diretor do agrupamento fala da existência de outros problemas, para além da acima referida “deficiente comunicação interna e externa”, problemas esses que são comuns a outras escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas públicas portuguesas (vd. figura 8), nomeadamente a “manutenção e actualização do material informático”, as “dificuldades no acesso à internet” e a “utilização reduzida dos quadros interactivos (escola sede)”.

Quadros interativos que na escola sede do agrupamento A2 se limitam a um exemplar. No PE deste agrupamento pode ler-se:

A escola sede, porque não foi contemplada com o equipamento a que tinha direito no âmbito do PTE (Plano Tecnológico da Educação)¹⁸¹, apresenta uma insuficiência de meios informáticos e audiovisuais. Também as Escolas Básicas do pré-escolar e do primeiro ciclo necessitam de mais e melhores equipamentos informáticos.

Falta de equipamento informático e, ainda, o obsoletismo de grande parte do equipamento existente, que são, também, referenciadas pelo diretor no seu PID:

A escola sede, [...] para além duma gritante insuficiência de meios informáticos e áudio visuais, grande parte dos que utiliza são já obsoletos, não dando, portanto, resposta às solicitações de 62 turmas. Também as EB1/JI(s) necessitam de mais e melhores equipamentos informáticos.

“Equipamento informático bastante insuficiente nas escolas do primeiro ciclo e da escola sede do agrupamento”¹⁸² que se constitui como constrangimento. Apesar disso, percebe-se uma aposta clara e forte do diretor em potenciar a utilização do equipamento informático disponível (cf. PID). Como resultado dessa aposta verifica-se uma “crescente utilização das TIC em todos os níveis de ensino” (cf. PE).

¹⁸⁰ No agrupamento A2, existem duas plataformas Moodle, uma relativa à escola sede e a outra relativa ao agrupamento vertical que, agregado com essa escola, deu origem ao agrupamento.

¹⁸¹ A escola sede foi seleccionada para a 3.ª fase de requalificação das escolas secundárias o que acabou por não se concretizar e, por isso, “não foi contemplada com o equipamento a que tinha direito no âmbito do PTE (Plano Tecnológico da Educação)”.

¹⁸² Cit. in Análise SWOT do PE do agrupamento A2.

Ainda no discurso do diretor, no seu PID, constata-se que:

Apesar das limitações já referidas em termos de equipamentos, não deixaremos de levar a cabo todos os esforços no sentido de proporcionar a toda a comunidade escolar as melhores condições para que possam desenvolver a sua literacia tecnológica e autonomia na utilização das novas tecnologias.

Melhoria da literacia/autonomia tecnológica que é uma das ações prioritárias inscritas nesse documento. E, como resposta ao objetivo de promoção das literacias, no PE, são apontadas duas estratégias: (i) “Melhorar o equipamento informático disponível nos vários estabelecimentos de ensino”; (ii) “Promover a utilização das TIC como ferramenta de acesso, organização e produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem”.

Da leitura do documento secundário resultante do Relatório de Autoavaliação (RA) do agrupamento A2, retemos a ideia de que a criação do agrupamento foi, no que respeita às TIC, benéfica para a escola sede e para as escolas do 1.º ciclo, já que terá havido uma redistribuição dos equipamentos informáticos disponíveis: “no 1º ciclo foram colocados alguns equipamentos”; “na [escola] secundária quase todas as salas têm computador o que permitiu a informatização dos sumários”. Informatização dos sumários que ainda não chegou ao agrupamento A1, ou seja, a este nível, este agrupamento encontra-se inscrito no vastíssimo leque (94%) dos agrupamentos e escolas não agrupadas que não recorre a meios digitais para processar os sumários (GEPE, 2011).

Na Análise SWOT do agrupamento A2 a que temos vindo a fazer referência, pode verificar-se, como oportunidade a “Existência de candidaturas a programas, planos e projetos a nível nacional e internacional que contribuem para a valorização académica e pessoal dos alunos/formandos”. São disso exemplo o Projeto Piloto Ti-nspire Navigator¹⁸³ e o Projeto iTEC – Ciclo 4¹⁸⁴, ambos ligados às TIC.

No Regulamento Interno (RI) do agrupamento A1 lê-se que “O Agrupamento, nos diferentes estabelecimentos de educação e ensino, desenvolve um conjunto de projectos de intervenção pedagógica e comunitária, tendo como objectivo o complemento e enriquecimento curricular”, porém nenhum deles é na área das TIC ou noutra área do âmbito dos interesses desta tese. O PID do diretor do agrupamento reforça a ideia de

¹⁸³ Projeto apoiado pela Texas Instruments, desenvolvido entre 2010/2011 e 2012/2013, em Portugal em duas escolas secundárias, sendo uma delas a escola sede do agrupamento.

¹⁸⁴ Projeto apoiado pela comunidade europeia, através da european schoolnet, e pelo governo português, com participação em 2012/2013 da escola sede do agrupamento.

adesão a projetos nacionais e internacionais e sublinha a disponibilidade para a inovação: “Entendo que devemos continuar a ser UM AGRUPAMENTO que manifesta uma atitude de abertura à inovação através da adesão a projectos nacionais e internacionais”. Saliente-se que dos projetos, à data em curso, que surgem no RI nenhum é internacional, contudo no PE do agrupamento (dois anos mais velho que o RI¹⁸⁵) já aparece um projeto de âmbito internacional, o projeto Comenius¹⁸⁶.

Já aqui o dissemos, ambos os agrupamentos apostam numa ampla oferta formativa, contudo na área das tecnologias da informação e comunicação essa oferta não é muito significativa. Para além da presença da disciplina de TIC no currículo do ensino regular da escolaridade obrigatória (3.º ciclo – 7.º e 8.º ano de escolaridade), no agrupamento A1 existem dois cursos de educação e formação, um do tipo 2 e outro do tipo 3, de Técnico de Conservação e Manutenção de Equipamentos de Informática; no agrupamento A2 existem dois cursos profissionais: um de Design Gráfico e um de Informática de Gestão.

No Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAPA) do agrupamento A1 verifica-se a inscrição de três atividades ligadas às TIC, a realizar, sem data definida, no 1.º e 2.º período: uma para alunos de todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo¹⁸⁷; outra para crianças¹⁸⁸; e uma terceira para professores de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica¹⁸⁹. No PAPA do agrupamento A2 verifica-se a inscrição de cinco atividades: uma atividade, a realizar nas aulas de TIC no final dos dois primeiros períodos, para alunos do 7.º ano de escolaridade¹⁹⁰; uma atividade a realizar ao longo do ano letivo, para alunos do 3.º e 6.º anos de escolaridade¹⁹¹; uma atividade a realizar ao longo do ano letivo, para alunos do 1.º ciclo, 5.º e 7.º anos de escolaridade¹⁹²; uma atividade a realizar ao longo do

¹⁸⁵ O RI é de 2011 e o PE é de 2013.

¹⁸⁶ Saber mais em http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en [20 de fevereiro de 2015].

¹⁸⁷ Atividades de enriquecimento curricular de informática, da responsabilidade dos docentes titulares de turma e das Atividades de Enriquecimento Curricular.

¹⁸⁸ Atividades no Centro de Recursos - Atelier de Informática, da responsabilidade Autarquia e docentes do Pré-escolar.

¹⁸⁹ Aplicação de uma tecnologia da informação e da comunicação às Artes, da responsabilidade dos docentes de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica.

¹⁹⁰ Realização de postais de Natal e de Páscoa em formato digital com um editor de imagem puro (paint), da responsabilidade dos docentes do grupo de informática a lecionar as turmas envolvidas.

¹⁹¹ Desenvolver a utilização das TIC nas práticas escolares. Trabalho colaborativo com o currículo, no âmbito do referencial “Aprender com a biblioteca escolar” (no 3.º ano “Os Astros” e no 6.º ano “Ler faz a diferença!”), da responsabilidade dos docentes titulares de turma do 3.º ano e docentes de Português de 6.º ano.

¹⁹² Desenvolver as competências da literacia da informação. Sessões de formação de utilizadores em literacia da informação (no 3.º e 4.º ano da responsabilidade dos docentes titulares de turma e no 5.º e 7.º ano da responsabilidade dos diretores de turma).

ano letivo, para a comunidade escolar¹⁹³; e uma atividade a realizar em julho, para docentes do agrupamento¹⁹⁴.

3. Da análise aos questionários

3.1. Do questionário preliminar ao diretor/presidente da CAP dos agrupamentos

O questionário preliminar ao diretor/presidente da CAP dos agrupamentos do estudo tinha, tal como demos disso conta no ponto 5.2 do capítulo anterior, como objetivos a recolha de alguns dados prévios que nos ajudariam na conceção do pré-teste e dos guiões das entrevistas, mas, também, e fundamentalmente, o conhecimento de algumas realidades específicas de cada um dos casos do estudo, impossíveis de encontrar nos documentos utilizados na análise documental, como por exemplo o ano de adesão da escola/agrupamento de escolas ao PTE, a existência, ou não, de um documento orientador/regulador para a implementação do PTE na escola/agrupamento e se na comunicação institucional interna e externa o diretor utiliza as TIC para comunicar e com quem o faz.

3.1.1. Apresentação de dados

O agrupamento A2 aderiu ao PTE¹⁹⁵ no ano da sua criação (2007), enquanto o agrupamento A1 o fez dois anos mais tarde. Neste agrupamento não existe um documento orientador/regulador para a implementação do PTE, mas existiu, contudo, “um plano para a instalação dos equipamentos (Plano de obra), que esteve em vigor de 27 de abril de 2009 a 13 de julho desse ano”. Já no agrupamento A2, o seu presidente da CAP afirma: “Sim. Não havendo propriamente um único documento regulador, foram sendo divulgadas [a partir de 2010] orientações de instalação e utilização dos diferentes equipamentos”.

¹⁹³ Publicação de notícias no jornal on-line, da responsabilidade de um docente do agrupamento.

¹⁹⁴ Ação de formação de curta duração sobre o Google Drive e as suas potencialidades, da responsabilidade dos professores bibliotecários/Equipa de Formação/Centro de Formação.

¹⁹⁵ As respostas dadas pelo diretor do agrupamento A2 no que ao PTE diz respeito, apenas refletem a realidade da escola sede. Tal acontece porque à data da realização do questionário preliminar, o PTE do agrupamento vertical que agregou com a escola sede já havia sido desativado. Como já antes referido, com a queda do XVIII Governo Constitucional, em 23 de março de 2011, caiu-se num impasse por falta de legislação sobre o fim ou continuidade do PTE. Este facto, aliado à falta do “crédito de horas” previsto no artigo 20.º do Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro, que, segundo a docente que ocupou o cargo de diretora no agrupamento vertical até ao final do ano letivo de 2011/2012, inviabilizou a existência de uma equipa PTE que desse continuidade ao programa, fez com que o PTE fosse suspenso nesse agrupamento vertical.

No agrupamento A1 o PTE não é avaliado internamente nem externamente. Já no agrupamento A2, o PTE também nunca foi avaliado externamente, mas era avaliado internamente: “Durante a vigência do PTE¹⁹⁶ foram sendo elaborados relatórios anuais, apreciados em Conselho Pedagógico”. Essa avaliação, que não era tornada pública, tinha como consequências o desenvolvimento de “ações de formação informal e efetuadas melhorias nas redes e equipamentos”.

No agrupamento A1 existe um coordenador da equipa PTE delegado¹⁹⁷ pelo diretor a quem compete a: “Gestão e acompanhamento do funcionamento dos equipamentos”. No agrupamento A2 o coordenador da equipa PTE era também delegado pelo diretor e tinha como função: “Assegurar o bom funcionamento das instalações e equipamentos”. No agrupamento A1 o coordenador da equipa PTE não é avaliado, mas no agrupamento A2 é avaliado pelo diretor, produzindo essa avaliação consequências “semelhantes à avaliação das restantes tarefas”¹⁹⁸.

Os professores, alunos e encarregados de educação e funcionários do agrupamento A2 têm acesso ao GIAE¹⁹⁹ (Gestão Integrada para a Administração Escolar), mas o mesmo não acontece no agrupamento A1.

À questão: “Os professores e/ou os alunos do agrupamento têm acesso a algum projeto de ensino e aprendizagem do tipo Escola Virtual²⁰⁰?” O diretor do agrupamento A1 respondeu: “Sim. Escola Virtual da Porto Editora”; o diretor do agrupamento A2 respondeu: “Sim. Editoras escolares, particularmente a Porto Editora”.

O agrupamento A2 tem e-mail e site institucionais, já o agrupamento A1 não. Ambos os agrupamentos usam a plataforma Moodle, sendo a inscrição dos professores nessa plataforma obrigatória no agrupamento A1.

¹⁹⁶ 2007/2008 a 2010/2011. Note-se que a equipa PTE nunca foi formalmente extinta e continua a existir de modo informal.

¹⁹⁷ De acordo com o número 1 do artigo 19.º do Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro: “A função de coordenador da equipa PTE é exercida, por inerência, pelo director do agrupamento/escola não agrupada, podendo ser delegada em docentes do agrupamento/escola não agrupada que reúnam as competências ao nível pedagógico, técnico e de gestão adequadas ao exercício das funções de coordenação global dos projectos do PTE ao nível do estabelecimento de ensino”.

¹⁹⁸ Não são especificadas quais as consequências nem o tipo de tarefas.

¹⁹⁹ O GIAE é uma aplicação online instalada num servidor do agrupamento, para alunos e encarregados de educação, professores e funcionários consultarem, através da Internet, os seus dados da escola e do cartão de identificação.

²⁰⁰ “A Escola Virtual é um projeto de educação online da responsabilidade da Porto Editora, cujo objetivo é disponibilizar a toda a comunidade educativa métodos de estudo e acompanhamento mais atrativos e eficazes, orientados para o sucesso escolar dos alunos”, cit. in <http://www.escolavirtual.pt/apoio-aocliente/apoioaocliente/> [20 de fevereiro de 2015].

A comunicação interna de informações e avisos no agrupamento A1 é feita em “papel afixado nos placares da sala de professores e por e-mail pessoal”. No agrupamento A2 a comunicação difere apenas no facto dos e-mails pessoais serem institucionais.

Na comunicação institucional interna o diretor do agrupamento A1 utiliza ‘muitas vezes’ as TIC (e-mail e plataforma Moodle), já o presidente da CAP do agrupamento A2 utiliza ‘sempre’ as TIC (e-mail).

As TIC são utilizadas pelo diretor do agrupamento A1 para comunicar com: “Conselho Geral; Conselho Pedagógico; Coordenadores de departamento; outros coordenadores; Diretores de turma; Professores; Alunos; Funcionários”. No agrupamento A2, o presidente da CAP utiliza-as para comunicar com os interlocutores indicados pelo diretor do agrupamento A1, com exceção de alunos e funcionários.

Quer o diretor do agrupamento A1, quer o presidente da CAP do agrupamento A2 utilizam muitas vezes as TIC na comunicação externa, respetivamente com a “DRELVT²⁰¹; Autarquia” e com a “DREN²⁰²; Autarquia; Comunicação social”.

3.1.2. Algumas conclusões

Mesmo, não sendo intenção expressa, ou mesmo implícita, nos propósitos do questionário preliminar, é possível extrair algumas conclusões a partir das respostas dadas pelo diretor do agrupamento A1 e pelo presidente da CAP do agrupamento A2.

A primeira conclusão a retirar é a de que o PTE não foi implementado ao mesmo tempo nos dois agrupamentos. E, se aqui, nada possa haver de surpreendente, porquanto é do nosso conhecimento, e diz-nos a literatura, que as escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas públicas aderiram ao PTE em diferentes momentos da sua vigência, já o mesmo não se poderá dizer quanto ao facto de em nenhum dos agrupamentos estudados ter sido sentida a necessidade da existência formal²⁰³ de um documento orientador/regulador, anual ou não, para a implementação do PTE durante a duração do programa. Também, cremos

²⁰¹ Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

²⁰² Direção Regional de Educação do Norte.

²⁰³ Existência formal que de resto é exigida no artigo 18.º do Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro, relativo às funções a exercer pelas equipas PTE ao nível do respetivo estabelecimento de ensino. De facto, lê-se na alínea a) do ponto 1 desse artigo 18.º, como função da equipa PTE: “Elaborar no agrupamento/escola um plano de acção anual para as TIC (plano TIC). Este plano visa promover a utilização das TIC nas actividades lectivas e não lectivas, rentabilizando os meios informáticos disponíveis e generalizando a sua utilização por todos os elementos da comunidade educativa. Este plano TIC deverá ser concebido no quadro do projecto educativo da escola e integrar o plano anual de actividades, em estreita articulação com o plano de formação”.

ser algo surpreendente que apenas num dos agrupamentos, o A2, e decorridos três anos da sua adesão ao PTE, surgisse a necessidade de começar a divulgar formalmente “orientações de instalação e utilização dos diferentes equipamentos”.

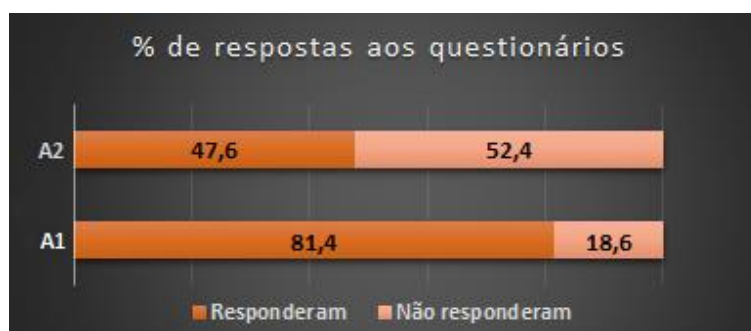
Duas outras constatações se retiram da análise das respostas ao questionário preliminar. A primeira é a de que o agrupamento A2 tem e-mail e site institucionais, já o agrupamento A1 não tem, nem um, nem o outro. A segunda é a de que ambos os agrupamentos usam a plataforma Moodle²⁰⁴, sendo a inscrição dos docentes nessa plataforma obrigatória no agrupamento A1. Essa obrigatoriedade, segundo o diretor do agrupamento, prende-se com a necessidade de existência de uma forma de comunicação com os docentes via TIC. Note-se que a plataforma Moodle é a plataforma de ensino e aprendizagem implantada na maioria (91%) das escolas dos ensinos básico e secundário que utilizam plataformas de aprendizagem (GEPE, 2009, p. 14).

Finalmente, refira-se que na comunicação interna de informações e avisos, à semelhança do que se passa na maioria dos agrupamentos do país (GEPE, 2011), em ambos os agrupamentos ainda se recorre ao papel afixado em placares situados em locais estratégicos das escolas de acordo com o tipo de público alvo a atingir.

3.2. Do questionário aos docentes dos agrupamentos do estudo

Os dados obtidos através das 96 (81,4%) respostas dos 118 inquiridos no agrupamento A1 e das 117 (47,6%) respostas dos 246 inquiridos no agrupamento A2, aos questionários (cf. gráfico 2), foram analisados com o auxílio do *software* de organização e tratamento estatístico de dados Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão IBM SPSS Statistics 24.

Gráfico 2 – Respostas ao questionário nos dois agrupamentos



²⁰⁴ Como já referido (vd. nota de rodapé número 180) no agrupamento A2, existem duas plataformas Moodle, uma relativa à escola sede e a outra relativa ao agrupamento vertical que, agregado com essa escola, deu origem ao agrupamento.

3.2.1. Dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo

A maioria dos respondentes (cf. tabela 3.2.1.1 – anexo IX) é do género feminino (79,8%)²⁰⁵, do escalão etário 41-50 anos (48,8%), é licenciada (74,2%), tem entre 21-30 anos de tempo de serviço (44,6%), leciona no 3.º ciclo do ensino básico (29,1%), pertence ao quadro da escola/agrupamento (80,3%) e no ano anterior lecionava na mesma escola (94,4%).

Quanto ao grupo de recrutamento²⁰⁶ os participantes do estudo são maioritariamente do grupo 1.º ciclo do ensino básico – 34 docentes (16,0%) –, do departamento do 1.º ciclo do ensino básico, dos quais 23 docentes (cf. gráfico 3) pertencem ao agrupamento A1 e 11 docentes (cf. gráfico 4) pertencem ao agrupamento A2.

Gráfico 3 – Respostas ao questionário no agrupamento A1

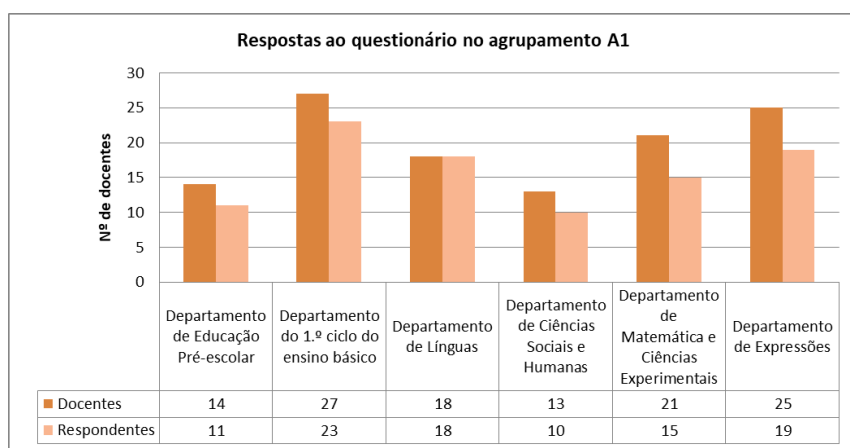
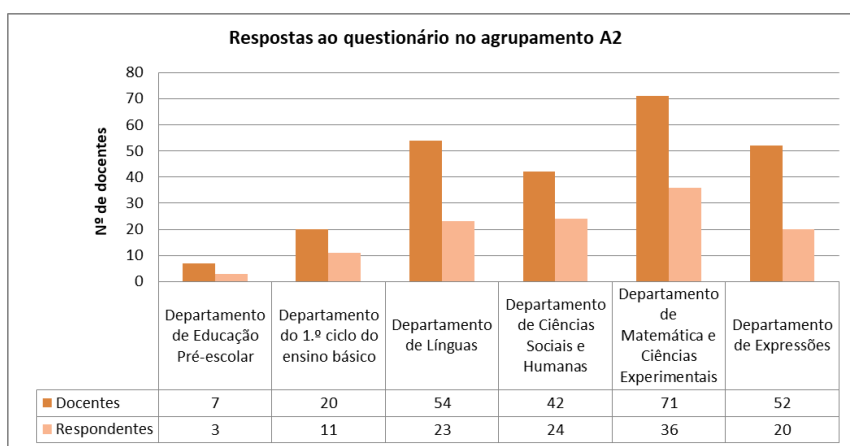


Gráfico 4 – Respostas ao questionário no agrupamento A2



²⁰⁵ A título de curiosidade refira-se que a feminidade no agrupamento A2 (78,0%) não é muito diferente da feminidade nacional em 2010/2011, 76,7% (DGEEC, 2012, p. 63), já a feminidade no agrupamento A1 (83,1%) é consideravelmente superior.

²⁰⁶ Grupos de recrutamento de acordo com o Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

No que ao departamento curricular diz respeito a maioria dos participantes do estudo pertence ao departamento de matemática e ciências experimentais – 51 docentes (23,9%) –, dos quais 15 docentes (cf. gráfico 3) pertencem ao agrupamento A1 e 36 docentes (cf. gráfico 4) pertencem ao agrupamento A2.

3.2.2. As TIC no funcionamento interno do agrupamento

A análise estatística efetuada envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial. O nível de significância²⁰⁷ para aceitar ou rejeitar a hipótese nula²⁰⁸ foi fixado em $(\alpha) \leq 0,05$. Recorreu-se ao teste do Qui-quadrado (χ^2) de independência quando se analisou a independência entre variáveis qualitativas; ao teste de Mann-Whitney quando se comparou as diferenças entre dois grupos em variáveis dependentes de tipo ordinal; e ao teste de Kruskal-Wallis²⁰⁹ quando se comparou as diferenças entre três ou mais grupos em variáveis dependentes de tipo ordinal. Nesta situação, para facilidade de interpretação apresentou-se, os valores das médias e não os valores das médias das ordens. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. As diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados.

Utilização das TIC pelos docentes

As TIC são, em ambos os agrupamentos (cf. gráfico 5), utilizadas em contexto escolar muitas vezes. Assim o afirmam 55,2% dos docentes do agrupamento A1 que responderam ao questionário e 67,5% dos docentes respondentes no agrupamento A2.

Pese embora, como veremos adiante, alguns questionados entenderem que ainda há resistência dos docentes à penetração das TIC em contexto escolar, e em particular na sala de aula, não existe um só respondente, quer num quer noutro agrupamento, que afirme não utilizar as TIC em contexto escolar e aqueles que manifestam fazê-lo raramente são muito poucos: 5,2% no agrupamento A1 e 7,7% no agrupamento A2.

A maioria dos docentes (67,6%, cf. tabela 3.2.2.1 – anexo IX) considera a utilização das TIC em contexto escolar como sendo muito relevante. Nenhum docente do

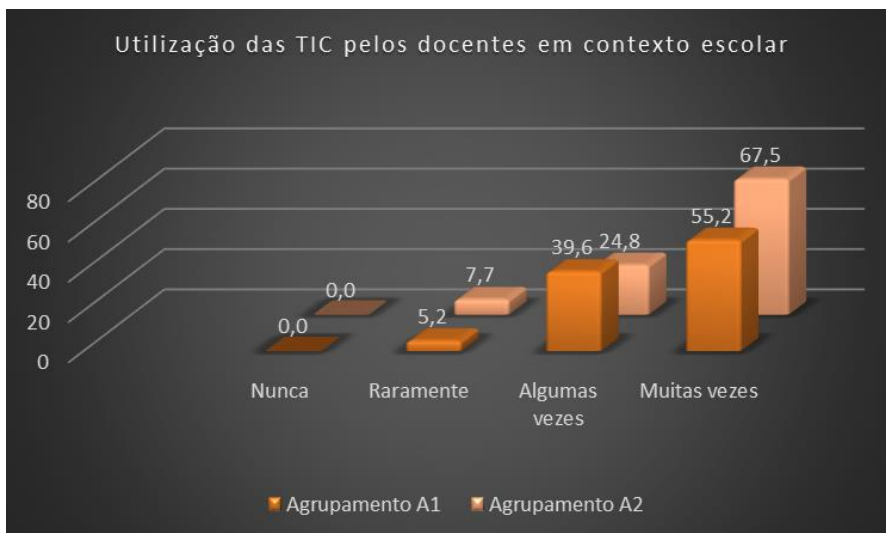
²⁰⁷ Improbabilidade de um resultado ter ocorrido por acaso caso uma determinada hipótese nula seja verdadeira, mas não sendo improvável caso a hipótese base seja falsa (Bryman & Cramer, 1993, pp. 129-139).

²⁰⁸ Hipótese nula é a hipótese que afirma que não se espera qualquer diferença, entre as respostas possíveis a um problema (Bryman & Cramer, 1993, p. 136).

²⁰⁹ Utilizado nas hipóteses 5 (cf. tabela 3.2.4.5 – anexo IX) e 6 (cf. tabela 3.2.4.6 – anexo IX).

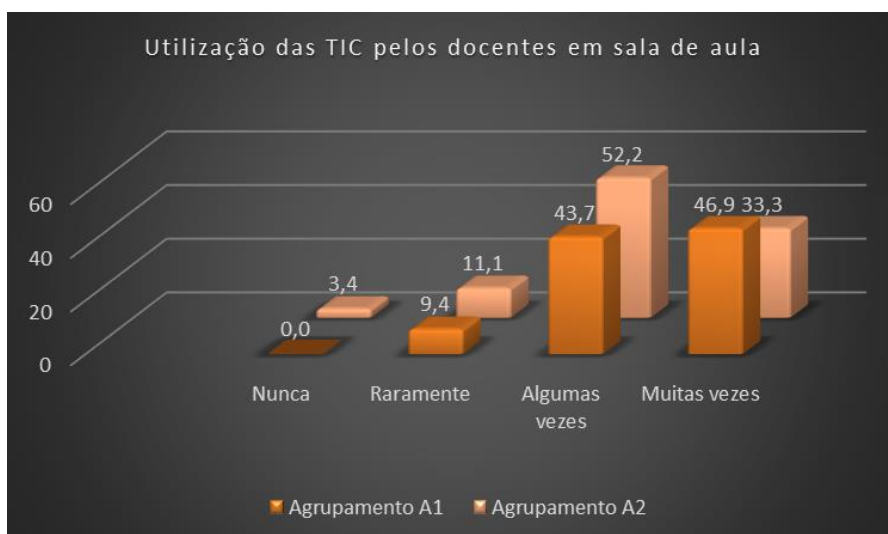
agrupamento A2 e apenas 3,0% dos docentes no agrupamento A1, lhe atribuem o grau de pouco relevante; todos os restantes docentes de ambos os agrupamentos a consideram relevante ou, a maioria, muito relevante. Deste último modo pensam 58,3% dos docentes do agrupamento A1 e 75,2% dos docentes do agrupamento A2.

Gráfico 5 – Utilização das TIC em contexto escolar



A utilização das TIC em sala de aula para o ensino aprendizagem (cf. gráfico 6) ainda não é uma realidade para 3,4% dos docentes do agrupamento A2 e aqueles que afirmam utilizarem-nas para esse fim muitas vezes (33,3%) são em menor número do que no agrupamento A1 (46,9%). Manifestam fazê-lo raramente 9,4% dos docentes nesse agrupamento e 11,1% dos docentes no agrupamento A2.

Gráfico 6 – Utilização das TIC em sala de aula



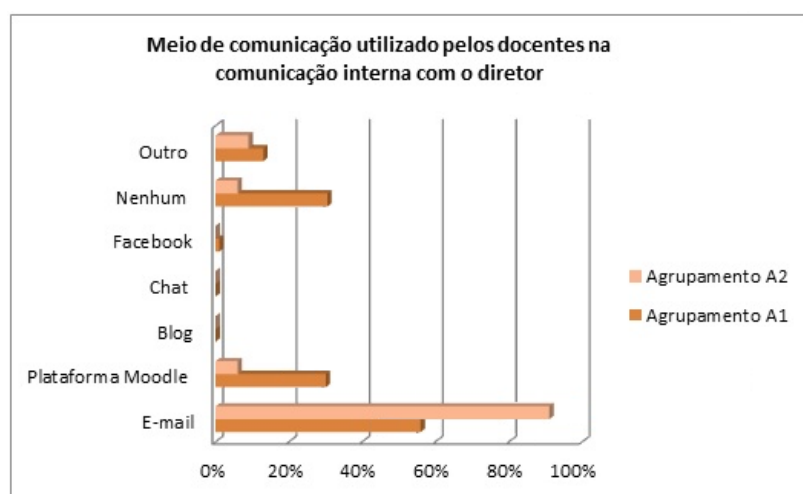
Uma percentagem de 61,5% (cf. tabela 3.2.2.2 – anexo IX) considera como muito relevante a utilização das TIC em sala de aula para o ensino e aprendizagem. Consideram-na pouco relevante 5,2% dos respondentes do agrupamento A1 e irrelevante ou pouco relevante 1,7% dos respondentes do agrupamento A2. É muito relevante para 53,1% dos respondentes do agrupamento A1 e 68,4% dos respondentes do agrupamento A2.

As TIC na comunicação interna dos docentes

A comunicação dos docentes com o diretor/presidente da CAP do agrupamento, nos dois agrupamentos, faz-se (cf. tabela 3.2.2.3 – anexo IX), preferencialmente, através de e-mail para 73,7% dos respondentes e da plataforma Moodle (16,4%). Uma percentagem considerável de docentes (16,0%) não comunica com o diretor.

No agrupamento A2 (cf. gráfico 7) os respondentes quase ignoram outro tipo de meio de comunicação com o diretor que não seja o e-mail (88,0%). Apenas 6,8% usam a plataforma Moodle e 9,4% dizem usar outro meio. Já no agrupamento A1 a comunicação é também, preferencialmente, feita através e-mail (55,2%), a plataforma Moodle é usada por 27,1% dos docentes e 11,5% usam outro meio. Diferente é, também, o número de docentes que não comunicam com o diretor: significativo no agrupamento A1 (30,2%), pouco significativo no agrupamento A2 (5,1%).

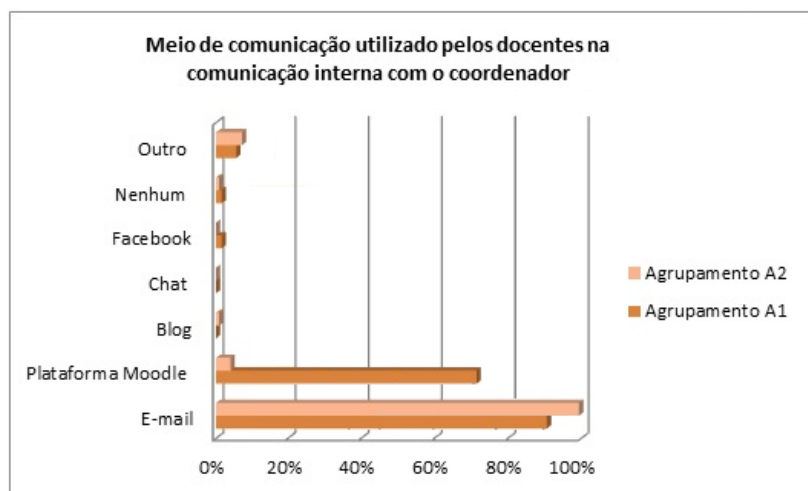
Gráfico 7 – Meio de comunicação utilizado pelos docentes na comunicação interna com o diretor



A comunicação com o coordenador de departamento curricular (cf. tabela 3.2.2.4 – anexo IX) também é feita, preferencialmente, através de e-mail (93,9%) ou através da plataforma Moodle (36,2%). E, é (cf. gráfico 8), também, diferente entre os dois agrupamentos.

No agrupamento A1, 72,9% dos docentes usa a plataforma Moodle e 88,5% o e-mail pessoal. No agrupamento A2 a plataforma Moodle (6,0%) ou outro tipo de meio de comunicação alternativo têm pouco significado perante a utilização dada ao e-mail institucional (98,3%). É residual o número de docentes que afirma não comunicar com os coordenadores de departamento curricular através das TIC: três docentes (3,1%) no agrupamento A1 e um docente (0,9%) no agrupamento A2.

Gráfico 8 – Meio de comunicação utilizado pelos docentes na comunicação com o coordenador do departamento curricular



Com os colegas de escola/agrupamento, os docentes comunicam, também, em ambos os agrupamentos (cf. tabela 3.2.2.5 – anexo IX), preferencialmente, através de e-mail (97,6%) ou através da plataforma Moodle (37,6%). Por e-mail, no agrupamento A1, fazem-no 94,8% dos respondentes e 100% no agrupamento A2, embora usem, também, outras opções de comunicação. A plataforma Moodle, com significativos 70,8% de utilizadores no agrupamento A1 e o Facebook com 20,8% de utilizadores no agrupamento A1 e 22,2% de utilizadores no agrupamento A2, são disso exemplo. Apenas dois docentes (2,0%), ambos pertencentes ao agrupamento A1, não comunicam através das TIC com os colegas.

A maioria dos docentes (57,7%) não comunica com os funcionários. Aqueles que o fazem utilizam (cf. tabela 3.2.2.6 – anexo IX) preferencialmente o e-mail (16,9%) ou a forma presencial (15,0%). De facto, não comunicar através das TIC com os funcionários, quer num quer noutro agrupamento, é a norma para a maioria dos docentes. Tal acontece com 59,4% dos docentes no agrupamento A1 e 56,4% de docentes no agrupamento A2. Entre aqueles que comunicam através das TIC, no agrupamento A1 fazem-no por e-mail

(15,6%) ou plataforma Moodle (10,4%), já no agrupamento A2 fazem-no através do e-mail 17,9% dos respondentes. Ainda neste agrupamento 25,6% dos docentes dizem fazê-lo pessoalmente.

A comunicação com os alunos faz-se (cf. tabela 3.2.2.7 – anexo IX) através de e-mail para 45,5% ou através plataforma Moodle para 39,4% dos respondentes. Não comunicam com os alunos 21,1% dos respondentes. No agrupamento A1, 67,7% dos docentes comunica com os alunos através da plataforma Moodle, sendo o e-mail utilizado apenas por 33,3% dos docentes do agrupamento. No agrupamento A2 a situação inverte-se: 54,7% dos docentes utilizam o e-mail como meio de comunicação com os alunos e apenas 16,2% de docentes usam a plataforma Moodle para o efeito. É significativo o número de docentes que afirma nunca comunicar com os alunos: 15,6% no agrupamento A1 e 25,6% no agrupamento A2.

Os meios de comunicação alternativos indicados foram variados no agrupamento A2: SMS; telefone; telemóvel; jornal escolar. Resumem-se ao telefone no agrupamento A1.

Apropriação das TIC pelas escolas

Relativamente à apropriação das TIC pelas escolas (cf. tabela 3.2.2.8 – anexo IX), a questão que motivou um maior número de concordâncias foi: “A utilização das TIC em contexto escolar depende dos recursos informáticos (*hardware* e *software* educativo) disponíveis na escola” (93,4%); enquanto a que motivou mais discordâncias foi: “Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC em contexto escolar” (75,6%).

Resistência dos docentes à introdução das TIC na escola

Parece, pois, que para a maioria dos docentes de ambos os agrupamentos do estudo (cf. gráfico 9), não há dúvidas de que a resistência dos docentes à introdução das TIC em contexto escolar já não existe. São dessa opinião 82,3% dos docentes no agrupamento A1 e 70,1% no agrupamento A2. É, contudo, significativo o número de docentes que acha o contrário: 9,4% dos docentes no agrupamento A1 e 19,6% dos docentes no agrupamento A2.

Já no que toca à resistência à introdução das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem, embora a maioria continue a afirmar já não existir resistência, os números (cf. gráfico 10) descem ligeiramente: 75,0% dos docentes no agrupamento A1 e 64,2% dos docentes no agrupamento A2. Do lado dos que afirmam continuar a existir resistência os números sobem, também ligeiramente, sendo 14,6% no agrupamento A1 e 23,9% no

agrupamento A2. Em suma, a resistência dos docentes à introdução das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem, é ligeiramente superior do que a aquela que se verifica em contexto escolar.

Gráfico 9 – Resistência à introdução das TIC em contexto escolar

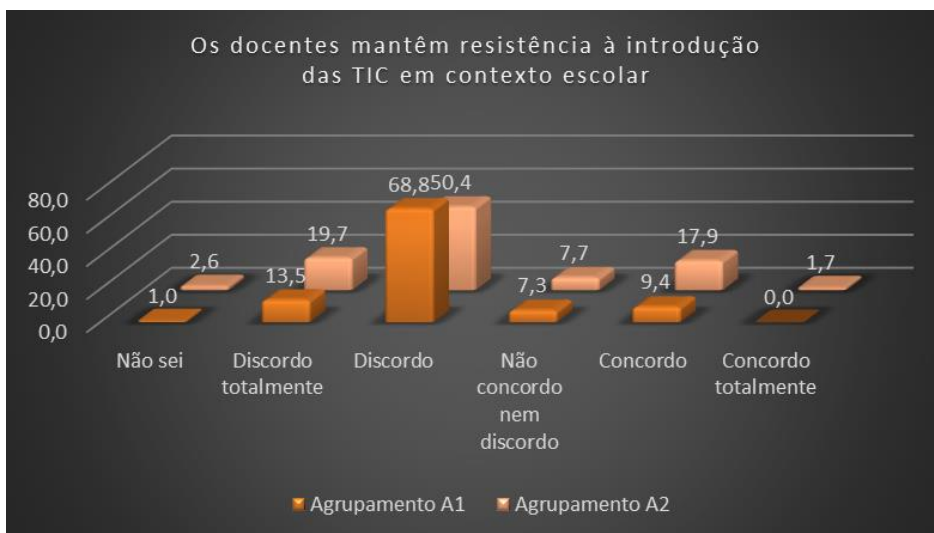
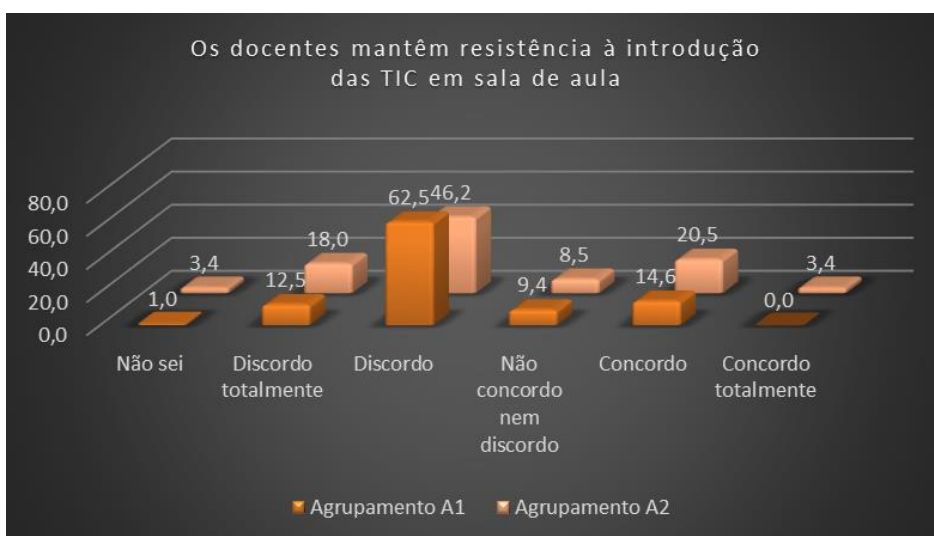


Gráfico 10 – Resistência à introdução das TIC em sala de aula



De que depende a utilização das TIC pelos docentes na escola

À hipótese: a utilização das TIC em contexto escolar depende da vontade dos docentes, a maioria (cf. quadro 9) responde afirmativamente. Há, contudo, uma diferença significativa entre as opiniões formadas entre os docentes de um e do outro agrupamento. Enquanto 69,8% dos docentes do agrupamento A1 pensam que sim, que depende da sua vontade, no agrupamento A2 tal apenas acontece com 55,6% dos docentes. É também

assinalável a diferença no que respeita aos docentes de cada um dos agrupamentos que pensa de modo contrário: 20,8% no agrupamento A1 e 38,5% no agrupamento A2.

Quadro 9 – De que depende a utilização das TIC pelos docentes na escola

A UTILIZAÇÃO DAS TIC EM CONTEXTO ESCOLAR DEPENDE	A1 (%)	A2 (%)
da vontade dos docentes	69,8	55,6
da formação em TIC dos docentes	77,1	76,1
dos recursos informáticos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) disponíveis na escola	96,9	90,6

Quanto à utilização das TIC em contexto escolar depender da formação em TIC dos docentes, a maioria concorda e a percentagem de respondentes que pensam desse modo é idêntica nos dois agrupamentos: 77,1% no agrupamento A1 e 76,1% no agrupamento A2. Os docentes que discordam são, em percentagem, pouco significativos no agrupamento A1 (11,5%), mas já com algum significado no agrupamento A2 (17,9%).

No que respeita à utilização das TIC em contexto escolar depender dos recursos (*hardware* e *software* educativo) disponíveis na escola, os docentes não têm dúvidas e os números falam por si: 96,9% no agrupamento A1 e 90,6% no agrupamento A2, acham que sim.

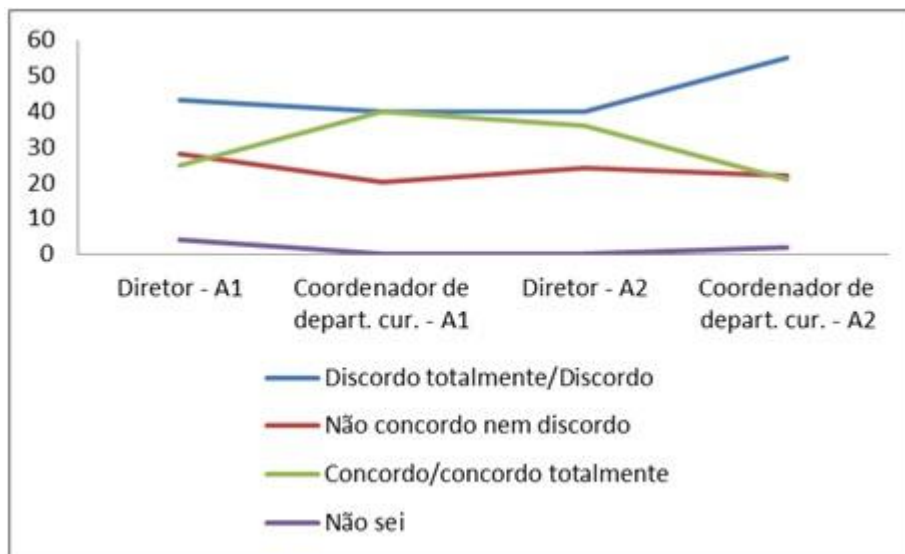
Semelhante é o que pensam os docentes de ambos os agrupamentos relativamente à importância do impulso dado pelo diretor à utilização das TIC em contexto escolar. No agrupamento A1, 42,7% dos docentes não vê nesse impulso qualquer relação com o uso dado às TIC na escola e igual opinião têm 39,3% dos docentes do agrupamento A2. Apenas 25,0% dos docentes do agrupamento A1 consideram importante o impulso dado pelo diretor à utilização das TIC na escola e um número ligeiramente superior (36,8%) de docentes do agrupamento A2 pensa do mesmo modo. Não concordam nem discordam 28,1% dos docentes do agrupamento A1 e 23,1% dos docentes do agrupamento A2.

Já quanto ao papel do impulso dado à utilização das TIC em contexto escolar pelos coordenadores de departamento curricular, é diferente a opinião dos docentes dos dois agrupamentos. Enquanto no agrupamento A1 39,6% dos docentes não vê nesse impulso qualquer relação com o uso das TIC na escola, no agrupamento A2 a percentagem de professores que pensa desse modo sobe para os 56,4%. Opinião contrária têm 40,6% dos

docentes do agrupamento A1 e 20,5% dos docentes no agrupamento A2. O número de docentes que não concorda nem discorda é considerável: 19,8% no agrupamento A1 e 20,5% no agrupamento A2.

No gráfico 11 pode-se avaliar as tendências de pensamento dos docentes sobre a importância do impulso dado pelas lideranças à utilização das TIC em contexto escolar.

Gráfico 11 – Importância do impulso dado pelas lideranças à utilização das TIC em contexto escolar

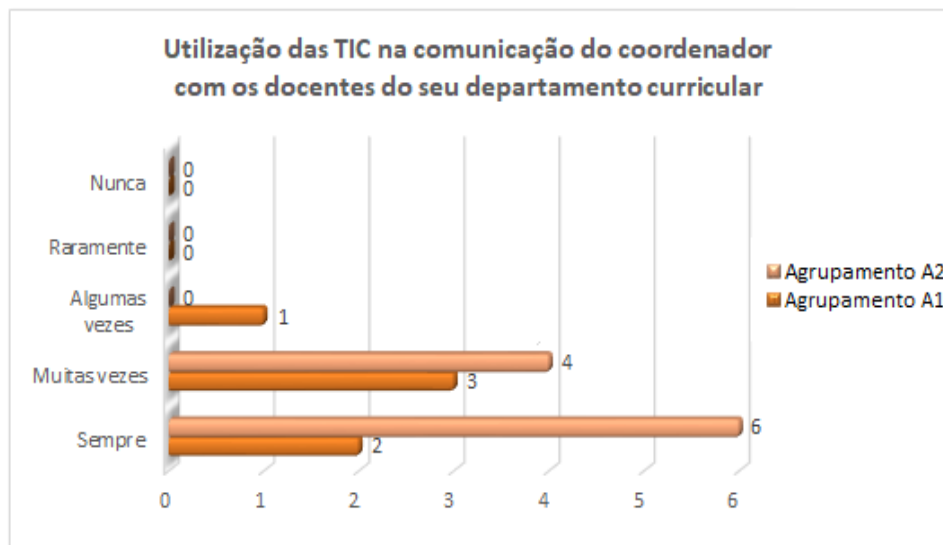


No agrupamento A1 os docentes entendem mais importante o impulso dado pelo coordenador de departamento curricular, enquanto no agrupamento A2 os docentes pensam ser mais importante o impulso dado pelo diretor. De todo o modo, em ambos os agrupamentos os docentes que não valorizam o impulso dado pelas lideranças, quer de topo quer intermédias, estão em maioria.

Utilização das TIC na comunicação dos coordenadores com os docentes do departamento curricular que coordena

Todos os coordenadores de departamento responderam ao questionário. Metade deles (cf. gráfico 12) indica que utiliza sempre as TIC para comunicar com os docentes que fazem parte do departamento curricular que coordenam e todos consideram como relevante a utilização das TIC nessa comunicação. Os seis coordenadores do agrupamento A1 utilizam o e-mail (100%) e a plataforma Moodle (100%). No agrupamento A2, os dez coordenadores usam o e-mail para comunicar com os docentes do seu departamento curricular.

Gráfico 12 – Utilização das TIC na comunicação do coordenador com os docentes do seu departamento curricular



Importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

No que se refere à importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular, a questão que motivou um maior número de concordâncias (cf. tabela 3.2.2.9 – anexo IX) foi: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar” (75,5%). As discordâncias manifestadas pelos inquiridos são de pouca monta.

Em ambos os agrupamentos, os docentes partilham da perceção de que o diretor dá importância à utilização das TIC quer em contexto escolar, 82,3% no agrupamento A1 e 61,5% no agrupamento A2, quer na sala de aula para o ensino e aprendizagem, 77,1% no agrupamento A1 e 47,9% no agrupamento A2.

No agrupamento A1, quer numa quer noutra situação, apenas um docente manifesta discordância e o número de docentes que nem concordam nem discordam é relativamente baixo: 9,4% em contexto escolar e 14,6% em sala de aula. No agrupamento A2 discordam 4,3% e não concordam nem discordam 15,4% dos docentes relativamente à utilização em contexto escolar; discordam 5,1% e não concordam nem discordam 22,2% dos docentes relativamente à utilização em sala de aula.

De salientar que o número de docentes que indica não saber se o diretor dá ou não importância à utilização das TIC em contexto escolar é pouco significativo no agrupamento A1 (7,3%), já no agrupamento A2 tem algum significado (18,8%).

Relativamente à utilização das TIC em sala de aula para o ensino e aprendizagem são igualmente 7,3% os questionados que respondem não sei no agrupamento A1 e no agrupamento A2 os números sobem para 24,8%.

Também, em ambos os agrupamentos, os docentes entendem que os coordenadores de departamento curricular dão importância à utilização das TIC, quer em contexto escolar, 87,5% no agrupamento A1 e 65,8% no agrupamento A2, quer na sala de aula para o ensino e aprendizagem, 85,4% no agrupamento A1 e 56,4% no agrupamento A2.

No agrupamento A1 quer numa quer noutra situação, também, apenas um docente manifesta discordância e o número de docentes que nem concordam nem discordam é baixo: 6,3% quer em contexto escolar quer em sala de aula. No agrupamento A2 discordam 6,8% e 8,5%, respetivamente, quando se trata de contexto escolar ou sala de aula. Não concordam nem discordam 14,5% e 17,9%, respetivamente, para cada uma dessas situações.

O número de docentes que indicam que não sabem se o coordenador de departamento curricular dá ou não importância à utilização das TIC no grupo A1 é irrelevante: 4,2% em contexto escolar e 6,3% em contexto sala de aula, mas significativo no agrupamento A2: 12,8% em contexto escolar e 17,1% em contexto sala de aula.

Incentivo à utilização das TIC dado pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

No que se refere ao incentivo à utilização das TIC dado pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular, a questão que motivou um maior número de concordâncias (cf. tabela 3.2.2.10 – anexo IX) foi: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC em contexto escolar” (65,2%). Também aqui os respondentes se manifestaram pouco discordantes.

A maioria dos docentes de ambos os agrupamentos entende que o diretor do agrupamento incentiva o uso das TIC na escola, quer fora quer dentro da sala de aula, contudo esse número é diferente consoante o agrupamento a que os docentes pertencem. Enquanto no agrupamento A1 os docentes têm poucas dúvidas, 72,9% e 67,7%, respetivamente, quando se trata do incentivo ao uso fora ou dentro da sala de aula, já no agrupamento A2 os números são bem menores, 53,8% fora da sala de aula e 39,3% dentro da sala de aula. A percentagem de docentes do agrupamento A1 que entende que o diretor/presidente da CAP não incentiva a utilização das TIC é residual: 2,1% em contexto

escolar e 3,1% em contexto sala de aula. No agrupamento A2, pensam o mesmo 7,7% dos docentes do em contexto escolar e 12,0% em contexto sala de aula.

A percentagem de docentes que concorda que os coordenadores de departamento curricular incentivam a utilização das TIC em contexto escolar, é de 80,2% no agrupamento A1 e 53,0% no agrupamento A2. Em sala de aula para o ensino e aprendizagem, essa percentagem é de 78,1% no agrupamento A1 e 53,0% no agrupamento A2. A percentagem de docentes do agrupamento A1 que entende que os coordenadores de departamento curricular não incentivam a utilização das TIC é residual: 1,0% em contexto escolar e 2,1% em contexto sala de aula. No agrupamento A2, pensam o mesmo 14,5% dos docentes do em contexto escolar e 16,2% em contexto sala de aula.

O número de docentes que nem concorda nem discorda que os coordenadores de departamento curricular incentivam a utilização das TIC, no agrupamento A1, é de 13,5% em contexto escolar e 14,6% em sala de aula. No agrupamento A2, é de 26,5% em contexto escolar e 25,6% em sala de aula.

No agrupamento A1, são poucos os docentes que indicam não saber se os coordenadores de departamento curricular dão ou não importância à utilização das TIC: em contexto escolar são 5,2% e em sala de aula a percentagem é a mesma. No agrupamento A2 os respondentes que referem não saber são: 6,0% em contexto escolar e 9,4% em sala de aula.

Presença das TIC na comunicação interna das lideranças

Relativamente à comunicação interna com as TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular, a questão que motivou um maior número de concordâncias (cf. tabela 3.2.2.11 – anexo IX) foi “O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através da plataforma Moodle” (62,9%).

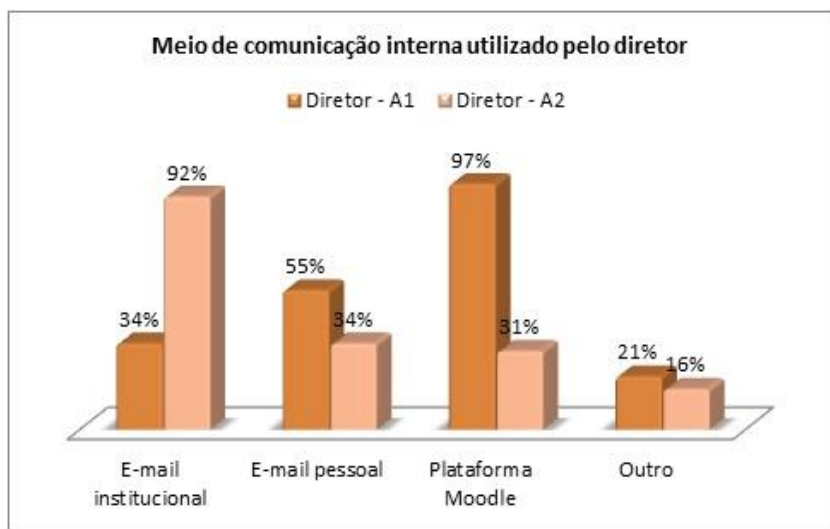
As TIC estão presentes na comunicação interna do diretor em ambos os agrupamentos; dão disso conta 80,2% dos docentes do agrupamento A1 e 78,6% dos docentes do agrupamento A2. Contudo, não deixa de ser significativo que 10,4% dos docentes do agrupamento A1 e 16,2% dos docentes do agrupamento A2 entendam que não.

No que diz respeito à presença das TIC na comunicação interna dos coordenadores, entendem que sim 84,4% dos respondentes do agrupamento A1 e 67,5% dos respondentes do agrupamento A2. Também aqui é significativo que 12,5% dos respondentes no

agrupamento A1 e 23,1% dos respondentes no agrupamento A2, considerem que as TIC não fazem parte da comunicação interna desses líderes.

Entre aqueles que opinam que o diretor utiliza as TIC na comunicação interna, no agrupamento A1 (cf. gráfico 13) 96,9% afirmam que ela se faz preferencialmente através da plataforma Moodle.

Gráfico 13 – Meio de comunicação preferencial utilizado pelos diretores na comunicação interna com os docentes



Um dos meios de comunicação indicados pelos respondentes deste agrupamento como sendo utilizado pelo diretor (34,4%) e pelos coordenadores de departamento curricular (39,6%) é o e-mail institucional. Parece-nos ter havido alguma confusão entre o que é e-mail institucional e e-mail pessoal, porquanto no agrupamento A1 (cf. resposta do seu diretor à questão número 24 do inquérito preliminar, vd. anexo IV) os docentes não têm e-mail institucional.

No agrupamento A2, 92,3% dos respondentes indicam que a comunicação interna do diretor é feita preferencialmente através dos e-mails institucionais dos docentes.

A utilização de outro meio de comunicação TIC pelo diretor, diferente do e-mail institucional ou pessoal e a plataforma Moodle, é referida por 20,8% dos docentes no agrupamento A1 e 16,2% no agrupamento A2.

As TIC estão, também, presentes na comunicação interna dos coordenadores de departamento curricular, embora menor, em número, no agrupamento A2. Vejamos, no agrupamento A1, 84,4% dos docentes afirmam que estes líderes intermédios comunicam através das TIC. Já no agrupamento A2 apenas 67,5% dos docentes afirmam o mesmo.

Também aqui é surpreendente que 12,5% dos docentes do agrupamento A1 e 23,1% dos docentes do agrupamento A2 entendam que os coordenadores de departamento curricular não usam as TIC para comunicar.

Entre aqueles que afirmam que os coordenadores de departamento curricular utilizam as TIC na comunicação interna, no agrupamento A1 (cf. gráfico 14) 90,6% dos docentes indicam que ela se faz preferencialmente através da plataforma Moodle e 87,4% através dos e-mails pessoais. Já no agrupamento A2 74,2% dos docentes indicam que essa comunicação é feita preferencialmente através dos e-mails institucionais dos docentes e 52,7% referem, também, os e-mails pessoais.

À semelhança do que acontece com a comunicação do diretor, a comunicação através da plataforma Moodle, no agrupamento A2, também não é um meio de comunicação privilegiado, apenas 13,0% dos respondentes entendem que os coordenadores de departamento curricular a usa para comunicar.

No agrupamento A1 27,1% dos docentes refere a utilização de outro meio de comunicação TIC pelo diretor, diferente do e-mail institucional ou pessoal e a plataforma Moodle. No agrupamento A2 fazem-no 17,8% dos docentes.

Gráfico 14 – Meio de comunicação preferencial utilizado pelos coordenadores de departamento curricular na comunicação interna com os docentes



As TIC na oferta educativa do agrupamento

A maioria (56,8%) dos respondentes (cf. tabela 3.2.2.12 – anexo IX) discorda da afirmação: “As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º

Ciclo”. E concorda que: “As TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento” (50,7%).

No agrupamento A1, 15,6% dos respondentes entende que as TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º ciclo. No agrupamento A2 29,1% dos respondentes pensa do mesmo modo. No que diz respeito à suficiente presença das TIC na oferta educativa do agrupamento, 72,9% dos respondentes do agrupamento A1 concorda e 32,5% dos respondentes do agrupamento A2 tem igual opinião.

Incentivo a projetos inovadores com as TIC

Um pouco mais de metade (50,2%) dos docentes (cf. tabela 3.2.2.13 – anexo IX), 48,5% no agrupamento A1 e 51,3% no agrupamento A2, não participaram, nos últimos três anos letivos, em projetos na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante e isto por não ter existido nenhum projeto nessas condições (25,8%), falta de motivação (10,8%) ou por falta de estímulo (5,2%). Dos respondentes que participaram em projetos a maioria afirma serem estes de sua iniciativa (14,1%) ou da iniciativa do diretor/presidente da CAP (13,6%).

Dos projetos existentes a maioria (cf. tabela 3.2.2.14 – anexo IX) foi considerada como não sendo inovador (55,3%).

No que diz respeito à conceção de projetos com TIC, a questão que motivou um maior número de concordâncias (cf. tabela 3.2.2.15 – anexo IX) foi: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos” (59,7%). Contudo esta percentagem deve-se em grande parte ao elevado número de docentes que se mostra concordante com a afirmação no agrupamento A1 (72,9%), porque do mesmo modo pensam apenas 48,7% dos respondentes no agrupamento A2; 30,1% dos respondentes discorda que: “Nos últimos três anos o(a) coordenador(a) do meu departamento curricular propôs a conceção de projetos com as TIC”. E a maioria (32,4%) afirma não saber se: “Nos últimos três anos o diretor/presidente da CAP do agrupamento propôs a conceção de projetos com as TIC”. Desta maioria 18,8% são relativos ao agrupamento A1 e 43,6% ao agrupamento A2.

Orientação e promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças

A maioria (62,5%) dos respondentes (cf. tabela 3.2.2.16 – anexo IX) concorda com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá orientações sobre a formação

contínua aos docentes do agrupamento”. E, uma percentagem semelhante de docentes (59,1%) considera que o mesmo se passa com os coordenadores de departamento curricular. No que se refere ao líder de topo são dessa opinião 72,9% dos docentes no agrupamento A1 e 53,8% dos docentes no agrupamento A2. Quanto aos líderes intermédios defendem o mesmo 79,2% dos respondentes no agrupamento A1 e 42,7% no agrupamento A2.

Quanto à promoção da formação contínua na área das TIC, a questão que motivou um maior número de concordâncias (cf. tabela 3.2.2.17 – anexo IX) foi: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação nas escolas do agrupamento” (67,6%). São dessa opinião 89,6% dos respondentes no agrupamento A1 e 49,6% no agrupamento A2. A questão que motivou maior número discordâncias entre os respondentes foi: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, no departamento” (54,4%). Esta percentagem deriva dos 63,5% de respondentes que assim pensam no agrupamento A1 e 47,0% no agrupamento A2. De salientar que do total de respondentes nos dois agrupamentos, 40,3% entende que o coordenador de departamento curricular não promove ações de formação na área das TIC no departamento. São dessa opinião 42,7% dos respondentes do agrupamento A1 e 38,5% dos respondentes do agrupamento A2.

O PTE na escola/agrupamento

Sobre O PTE na escola/agrupamento, a questão que motivou maior número de concordâncias foi (cf. tabela 3.2.2.18 – anexo IX): “O papel do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar” (52,6%). Assim, pensam 70,8% dos respondentes no agrupamento A1 e 37,6% dos respondentes no agrupamento A2. A questão que motivou maior número discordâncias entre os respondentes foi: “O(a) coordenador (a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC apenas para os docentes da escola/agrupamento” (31,9%), respeitantes a 38,5% dos respondentes no agrupamento A1 e 26,5% dos respondentes no agrupamento A2.

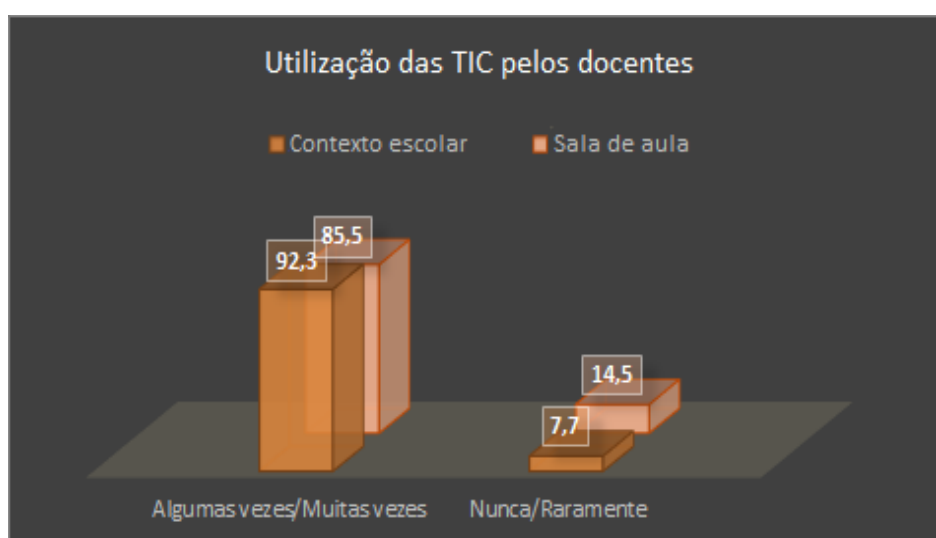
3.2.3. Análise e interpretação dos principais resultados dos questionários

Em todas as circunstâncias os docentes fazem uma avaliação diferente das TIC quando associadas ao uso em contexto escolar em sentido lato, ou quando associadas ao

uso restrito do interior da sala de aula para o ensino e aprendizagem. Na verdade, os números pioram sempre que se restringe a resposta à sala de aula.

Vejamos dois exemplos, escolhidos ao acaso, que são sintomáticos disso mesmo: (i) quando questionados sobre a utilização das TIC em contexto escolar, 92,3% dos respondentes do agrupamento A2 (cf. gráfico 15) afirma utilizar algumas vezes ou muitas vezes e 7,7% raramente utiliza. Quando no interior da sala de aula as percentagens passam para 85,5% no que respeita aos respondentes que dizem utilizar algumas vezes ou muitas vezes, para 11,1% os que raramente utilizam e para 3,4% os que nunca utilizam;

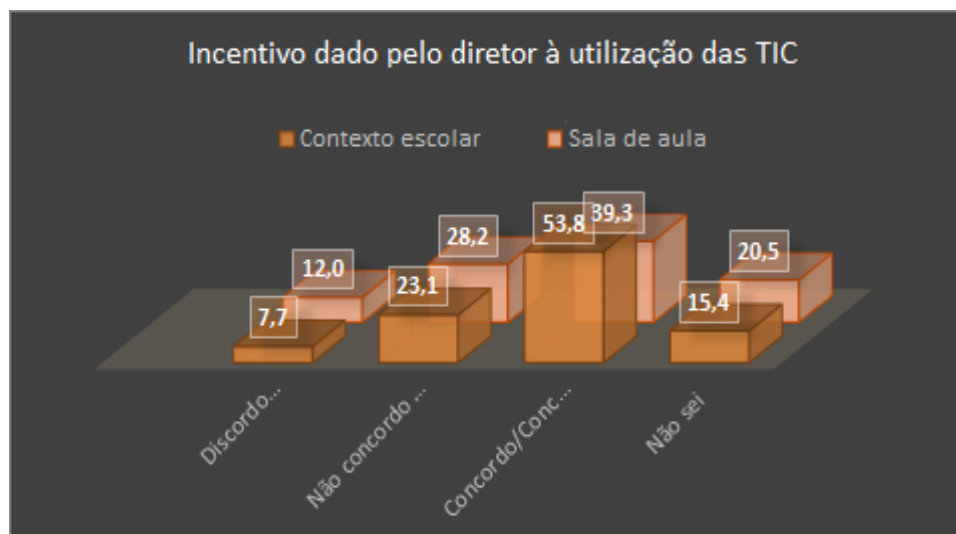
Gráfico 15 – Utilização das TIC pelos docentes no agrupamento A2



(ii) quando questionados sobre o nível de concordância no que respeita ao incentivo dado pelo diretor à utilização das TIC em contexto escolar, 53,8% dos respondentes do agrupamento A2 (cf. gráfico 16) concorda totalmente ou concorda, 23,1% não concorda nem discorda e 7,7% discorda ou discorda totalmente. Quando no interior da sala de aula as percentagens passam para 39,3% no que respeita aos respondentes que concordam totalmente ou concordam, para 28,2% os que não concordam nem discordam e para 12,0% os que discordam ou discordam totalmente.

Tal parece significar que continua a ser ainda algo difícil a penetração das TIC na sala de aula e a sua utilização para o ensino e aprendizagem, o mesmo não se verificando fora dela em que, aí sim, as TIC parecem ter-se razoavelmente instalado e onde são utilizadas sobretudo para tarefas burocráticas, para armazenamento de dados, ou simples substituição da máquina de escrever.

Gráfico 16 – incentivo dado pelo diretor à utilização das TIC no agrupamento A2



Pese embora todos os respondentes afirmarem utilizar as TIC em contexto escolar, repare-se que apenas quatro docentes do agrupamento A2 manifestam nunca o fazer e só na situação sala de aula para o ensino e aprendizagem, não é de todo desprezível a percentagem daqueles que afirmam ainda haver resistência dos docentes à introdução das TIC em contexto escolar. Olhemos os números: 9,4% no agrupamento A1 e 19,7% no agrupamento A2; e se levarmos as TIC para dentro da sala de aula os números são ainda mais expressivos: 14,6% no agrupamento A1 e 23,9% no agrupamento A2.

Que leitura fazer destes dados? À partida somos levados a pensar que à questão sobre a utilização ou não das TIC em contexto escolar e em sala de aula para o ensino e aprendizagem, os docentes estarão a responder de acordo com a já referida “desejabilidade social das respostas” (Moreira, 2007, p. 231), i.e., alguns inquiridos poderão ter respondido de acordo com o que deles se espera e não em função da sua realidade. A resposta a este problema não é simples nem fácil e terá de ser dada com outros dados e outro tipo de análise. Inquestionável é que algo parece continuar a falhar quanto à introdução das TIC na escola portuguesa!

A avaliar pelos números, os docentes de ambos os agrupamentos consideram que, mais do que da sua vontade, ou da sua formação na área, a utilização das TIC na escola depende da existência de recursos (hardware e software educativo) no seu interior. Pouca importância, como vimos, parece ter o impulso dado à utilização das TIC na escola quer pelos diretores quer pelos coordenadores de departamento curricular.

Os docentes parecem não ter dúvidas sobre a importância que as lideranças atribuem à utilização das TIC, quer em contexto escolar, quer na sala de aula para o ensino e aprendizagem. Porém, a percentagem de docentes que indica não saber se o diretor dá, ou não, importância a essa utilização, para além de muito significativa no agrupamento A2, 18,8% e 24,8%, respetivamente, em contexto escolar e em sala de aula para o ensino e aprendizagem, é superior às percentagens homólogas, 12,8% e 17,1%, relativas aos coordenadores de departamento curricular.

No que toca à maior percentagem de respondentes “não sei” no agrupamento A2 que no agrupamento A1, como veremos adiante na análise às entrevistas, tal pode estar relacionado com entropias na comunicação interna entre os líderes e os liderados ou, tão só, na própria dimensão do agrupamento A2. Já no que diz respeito às respostas desse cariz serem superiores relativamente ao diretor quando comparado com os coordenadores de departamento curricular, aqui, e no domínio puramente teórico, aventamos a hipótese de a causa poder estar relacionada com a visibilidade das lideranças junto dos liderados. Ou seja, a maior proximidade dos líderes intermédios aos docentes faz com que estes os conheçam melhor que ao diretor. Na verdade, o *modus operandi* do diretor, face às funções exercidas, sobretudo nos mega-agrupamentos, como é o caso do agrupamento A2, de gestão e administração do agrupamento, coloca-o em patamares de visibilidade mais distantes dos olhares do corpo docente.

A maioria dos respondentes de ambos os agrupamentos considera que o diretor do agrupamento incentiva o uso das TIC na escola e o mesmo sucede relativamente aos coordenadores de departamento curricular.

Na comunicação interna com meios de comunicação colocados à disposição dos docentes através das TIC, é evidente a preferência pelo e-mail. Há, contudo, como vimos, uma situação em que a comunicação através da plataforma Moodle é preferencial. Tal, acontece no agrupamento A1, em que os docentes preferem usar essa plataforma para comunicar com os alunos. Essa preferência, cremos, estará relacionada com a estratégia que tem vindo a ser implementada nos últimos anos pela direção do agrupamento A1 em tornar a plataforma Moodle num importante instrumento do processo de ensino e aprendizagem e o polo pelo qual passa toda a comunicação quer interna quer externa do agrupamento. Aliás, esta última aposta está bem patente na percentagem de respondentes

que indica que o diretor (96,9%) e os coordenadores de departamento curricular (90,6%) comunicam preferencialmente com os docentes através da plataforma Moodle.

Pese embora, então, o e-mail se constituir como meio preferencial na comunicação interna de ambos os agrupamentos, os docentes utilizam diferentes meios de comunicação para comunicar com os diferentes atores da escola. Esta atitude parece derivar do modo como os docentes intuem a melhor forma de comunicar com os seus interlocutores face ao *feedback* adquirido em situações anteriores de comunicação.

Ainda a propósito da comunicação interna dos docentes, registamos alguma perplexidade perante a significativa e inquietante percentagem de docentes que não comunicam com o diretor no agrupamento A1 (30,2%), sobretudo, quando comparado com a mesma situação no agrupamento A2 (5,1%). Pode ser que o registo relativo ao agrupamento A1 signifique que a comunicação desses docentes com o diretor se faça apenas verbalmente e de forma presencial, contudo, este registo necessita de uma análise de outra natureza que não cabe no âmbito deste estudo.

Verifica-se que as TIC estão presentes na comunicação interna quer das lideranças de topo quer das lideranças intermédias de ambos os agrupamentos. Não deixa, porém, de ser algo surpreendente que, relativamente aos diretores, 10,4%, no agrupamento A1, e 16,2%, no agrupamento A2, e, no caso dos coordenadores de departamento curricular, 12,5%, no agrupamento A1, e 23,9%, no agrupamento A2, dos respondentes, entendam que não. Também aqui será necessário uma abordagem diferente para que se perceba o(s) motivo(s) que estão na origem deste tipo de resposta.

Para a maioria dos respondentes aos questionários, as TIC estão, também, presentes na oferta educativa em ambos os agrupamentos, seja por via da imposição legislativa no currículo do 3.º ciclo do ensino básico, seja por via da oferta formativa do agrupamento, sobretudo para os respondentes do agrupamento A1. Neste agrupamento 72,9% dos docentes estão convencidos que as TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento. Já no agrupamento A2 apenas 32,5% dos respondentes comungam dessa opinião.

A percentagem de docentes que, nos últimos três anos letivos, não participaram em projetos na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante é elevada (50,2%) e semelhante nos dois agrupamentos: 48,5% no agrupamento A1 e 51,3% e no agrupamento A2. O motivo apontado pela maioria dos

docentes que responderam dessa forma (25,8%) – não ter existido nenhum projeto nessas condições – provoca alguma perplexidade. Encontrar resposta para justificar semelhante registo, é tarefa que deixamos para futuro estudo.

Para a maioria dos docentes do agrupamento A1 (72,9%), o diretor incentiva os docentes à conceção de projetos, mas o mesmo não acontece no agrupamento A2 em que só pensam desse modo 48,7% dos respondentes. E, mais uma perplexidade, existe uma percentagem significativa de docentes que afirma não saber se nos últimos três anos o diretor propôs a conceção de projetos com as TIC. Assim pensam 18,8% dos respondentes no agrupamento A1 e 43,6% no agrupamento A2. Algo parece não estar a correr bem na comunicação dos projetos dos agrupamentos.

Nos dois agrupamentos a maioria dos docentes entende que quer o diretor/presidente da CAP do agrupamento quer os coordenadores de departamento, dão orientações sobre a formação contínua aos docentes do agrupamento. Relativamente ao diretor são dessa opinião 72,9% dos docentes no agrupamento A1 e 53,8% dos docentes no agrupamento A2. Relativamente aos coordenadores de departamento são dessa opinião 79,2% dos respondentes no agrupamento A1 e 42,7% no agrupamento A2. Os docentes de ambos os agrupamentos concordam que o diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação na área das TIC nas escolas do agrupamento. São dessa opinião 89,6% dos docentes no agrupamento A1 e 49,6% no agrupamento A2. Já relativamente à promoção de ações de formação na área das TIC dada pelos coordenadores de departamento, a maioria dos docentes dos dois agrupamentos entendem que ela não se verifica. Assim pensam 63,5% dos docentes no agrupamento A1 e 47,0% dos docentes no agrupamento A2.

De acordo com os docentes que responderam ao questionário, o papel do coordenador/equipa PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar, embora seja muito significativa a diferença entre a percentagem de docentes do agrupamento A1 (70,8%) que assim pensam, relativamente aos do agrupamento A2 (37,6%).

3.2.4. Hipóteses: análise e interpretação dos resultados

Nesta investigação optámos por uma metodologia mista, simultaneamente, indutiva e dedutiva (Van der Maren, 1987), predominantemente qualitativa e descritiva, porque, para além de outros motivos já apontados, nos interessava realizá-la em contexto de descoberta

(Lessard-Hébert et al., 1994). De facto, e disso fazemos eco, agradava-nos muito poder partir para a investigação sem hipóteses pré-definidas.

As hipóteses, a seguir apresentadas, foram surgindo no decorrer da análise dos dados resultantes da aplicação dos questionários aos docentes dos agrupamentos do estudo, face aos objetivos da investigação e ao tipo de resultados esperados (Albarello, 1997).

O género dos docentes influencia a utilização das TIC na escola

Os docentes (cf. tabela 3.2.4.1 – anexo IX) utilizam muitas vezes as TIC em contexto escolar (51,2%) mais do que as docentes (49,4%), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $\chi^2(3) = 1,858, p = 0,616$.

A escolaridade dos docentes influencia a utilização das TIC na escola

Os docentes com pós-graduação (cf. tabela 3.2.4.2 – anexo IX) utilizam muitas vezes as TIC em contexto escolar (69,2%) mais do que os docentes com mestrado (45,5%), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $\chi^2(6) = 5,575, p = 0,568$.

O nível de ensino dos docentes influencia a utilização das TIC na escola

Há (cf. tabela 3.2.4.3 – anexo IX) uma proporção significativamente mais elevada do que o esperado de docentes do 1.º ciclo a afirmar que nunca utilizam as TIC em sala de aula para o ensino e a aprendizagem (9,4%), sendo a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2(12) = 21,867, p = 0,037$.

O género dos docentes influencia a perceção da importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

As diferenças na perceção do grau da importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular, entre os docentes e as docentes (cf. tabela 3.2.4.4 – anexo IX), não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

A escolaridade dos docentes influencia a perceção da importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

Os docentes com o mestrado (cf. tabela 3.2.4.5 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “O coordenador do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar” (4,39), que os docentes com

licenciatura (3,97), sendo a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2 (2) = 7,211, p = 0,027$.

O nível de ensino dos docentes influencia a perceção da importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

As diferenças de perceção no que respeita da importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular em função do nível de ensino dos docentes (cf. tabela 3.2.4.6 – anexo IX) não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

A perceção da relevância da utilização das TIC na escola é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A2 (cf. tabela 3.2.4.7 – anexo IX) consideram mais como muito relevante a utilização das TIC em contexto escolar (75,2%) do que os do agrupamento A1 (58,3%), sendo a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2 (2) = 9,099, p = 0,011$.

A utilização das TIC na escola é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

As diferenças entre os dois agrupamentos de escolas (cf. tabela 3.2.4.8 – anexo IX) não é estatisticamente significativa, $\chi^2 (3) = 5,234, p = 0,155$.

A apropriação das TIC pelas escolas é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A1 (cf. tabela 3.2.4.9 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “A utilização das TIC em contexto escolar depende da vontade dos docentes”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z^{210} = -1,988, p = 0,047$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,362, p = 0,001$.

A importância dada à utilização das TIC é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

As diferenças entre os dois agrupamentos de escolas (cf. tabela 3.2.4.10 – anexo IX) não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

²¹⁰ Teste de Mann-Whitney.

O incentivo dado pelas lideranças à utilização das TIC é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A1 (cf. tabela 3.2.4.11 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC em contexto escolar”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -1,995$, $p = 0,046$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -2,790$, $p = 0,005$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC em contexto escolar”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,654$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva(m) o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,401$, $p = 0,001$.

A comunicação interna com as TIC é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A2 (cf. tabela 3.2.4.12 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais”, do que os docentes do agrupamento A1, $Z = -9,090$, $p = 0,001$ ²¹¹; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -2,605$, $p = 0,009$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através da plataforma Moodle”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -8,411$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A2 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais”, do que os docentes do agrupamento A1, $Z = -$

²¹¹ Houve alguma confusão entre o que é e-mail institucional e e-mail pessoal, porquanto no agrupamento A1 (cf. resposta do seu diretor à questão número 24 do inquérito preliminar, vd. Anexo 4) os docentes não têm e-mail institucional.

6,131, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -2,771$, $p = 0,006$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através da plataforma Moodle”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -10,288$, $p = 0,001$.

As TIC na oferta educativa do agrupamento é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A2 (cf. tabela 3.2.4.13 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º Ciclo”, do que os docentes do agrupamento A1, $Z = -2,181$, $p = 0,029$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “As TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -4,449$, $p = 0,001$.

O número de projetos inovadores em que os docentes participaram é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

O número de projetos inovadores em que os docentes participaram (cf. tabela 3.2.4.14 – anexo IX) é relativamente semelhante nos dois agrupamentos de escolas, $\chi^2 (3) = 5,953$, $p = 0,113$. Tal com já referido a maioria dos respondentes de ambos os agrupamentos afirma que nenhum dos projetos em que participaram é inovador.

A iniciativa dos projetos inovadores é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Existe uma percentagem significativamente mais elevada de projetos inovadores por iniciativa do Coordenador/Equipa PTE (cf. tabela 3.2.4.15 – anexo IX) no agrupamento A1 (32,4%) relativamente aos 3,7% do agrupamento A2, $\chi^2 (4) = 10,294$, $p = 0,034$.

A conceção de projetos inovadores com as TIC é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A1 (cf. tabela 3.2.4.16 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,165$, $p = 0,002$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os

docentes do departamento à conceção de projetos”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -4,721$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos com as TIC”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,417$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos com as TIC”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -5,191$, $p = 0,001$.

Orientação à formação dos docentes dada pelas lideranças é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A1 (cf. tabela 3.2.4.17 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá orientações sobre a formação contínua aos docentes do departamento/escola/estabelecimento de educação pré-escolar”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -4,164$, $p = 0,001$.

A promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Os docentes do agrupamento A1 (cf. tabela 3.2.4.18 – anexo IX) concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação nas escolas do agrupamento”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,791$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação na área das TIC nas escolas do agrupamento”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,797$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação no departamento”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,914$, $p = 0,001$.

O PTE é significativamente diferente nos dois agrupamentos de escolas

Encontrámos (cf. tabela 3.2.4.19 – anexo IX) as seguintes diferenças estatisticamente significativas: os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(s) documento(s) orientadores/reguladores da aplicação do PTE da escola/agrupamento é/são suficientemente divulgado(s)”, do que os docentes do

agrupamento A2, $Z = -2,405$, $p = 0,016$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O trabalho do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento é suficientemente divulgado”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -4,600$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O papel do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -4,445$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador (a)/equipa PTE divulga ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade escolar da escola/agrupamento”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -4,170$, $p = 0,001$; os docentes do agrupamento A1 concordam mais significativamente com a afirmação: “O(a) coordenador (a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade da escola/agrupamento”, do que os docentes do agrupamento A2, $Z = -3,251$, $p = 0,001$.

3.2.5. Algumas considerações acerca dos resultados das hipóteses

As três docentes que afirmam nunca utilizar as TIC na escola, pertencem ao quadro de agrupamento do agrupamento A2 e lecionam no 1.º ciclo do ensino básico. Apenas uma delas defende que a utilização das TIC em sala de aula para o ensino e aprendizagem é relevante; as outras duas docentes consideram essa utilização, respetivamente, pouco relevante e irrelevante. Perante este cenário, somos levados a pensar que a não utilização das TIC pode ter mais a ver com a falta de equipamentos informáticos nas escolas onde lecionam as docentes em causa, do que com a importância dada por elas à utilização das TIC na sala de aula. Recorde-se as palavras do diretor do agrupamento:

Nenhuma das escolas do 1.º ciclo está dotada de equipamentos que permitam isso [aprendizagens na área das, e com as, TIC], há um ou dois computadores em cada escola, aliás, é uma das coisas que prometi e vou tentar arranjar para as escolas básicas, é dotá-las de mais algum equipamento que possa ser utilizado também pelos alunos.

O facto de os docentes do agrupamento A2 concordarem mais significativamente com a afirmação: “As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º Ciclo”, do que os docentes do agrupamento A1, poderá justificar-se no desconhecimento da realidade da escola sede pelos docentes do agrupamento vertical que com ela agregou para formar o agrupamento A2. Se por um lado a oferta formativa na área

das TIC, embora residual, é factual na escola sede, por outro lado, no agrupamento vertical também é verdade que a presença na oferta formativa se resume à presença no currículo do ensino básico regular da escolaridade obrigatória.

A elevada percentagem de docentes no agrupamento A1 que refere ser a iniciativa dos projetos inovadores do Coordenador/Equipa PTE, revela, no mínimo, desconhecimento da realidade processual nesse domínio no seu agrupamento.

4. Da análise às entrevistas

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.
(Bardin, 2011, p. 11)

Parecendo ser fácil e de pouca monta, a transcrição de uma entrevista, é, porém, uma tarefa que se revela difícil e complexa. Dificuldade e complexidade essas que começam, desde logo, em saber o que, e como, responder às questões: deverá a transcrição ser apresentada exatamente como aparece ou deve ser tratada em função do que o código escrito exige? Deverão as transcrições das entrevistas ser interpretações escritas, logo subjetivas, da fala do entrevistado de modo a responderem àquilo que delas se espera, ou, pelo contrário, devem ser construções escritas *ipsis verbis* dessa oralidade?

Da revisão do estado da arte verificamos a existência de autores a defender a transcrição *ipsis verbis*, mas também autores a defender a transcrição como uma construção interpretativa, como é o caso de Kvale (1996, citado por Valles, 2002), para quem:

Transcrever acarreta traduzir de uma linguagem oral, com as suas próprias regras, para uma linguagem escrita com outro conjunto de regras. As transcrições não são cópias ou representações de uma realidade original, são construções interpretativas que se constituem como ferramentas úteis para determinados fins²¹² (p. 136).

Conscientes, pois, da dificuldade e complexidade enunciadas, nas transcrições que realizámos, tentámos ser fiéis aos discursos dos entrevistados, sem alterar as suas ideias, ou seja, tentámos ser o mais objetivos possível.

²¹² Tradução livre do autor. No original: “*Transcribir implica traducir de un lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. Las transcripciones non son copias o representaciones de una realidad original, son construcciones interpretativas que son herramientas útiles para determinados propósitos*”.

O passo seguinte consistiu na análise de conteúdo. Bardin (2011) refere duas funções para este tipo de análise: a função heurística – “«para ver o que dá»” (p. 31) –; a função de administração da prova – “«para servir de prova»” (ibid.) –. Estas duas funções serviriam de gatilho à decisão pela utilização desta técnica de análise e interpretação de dados na análise das entrevistas. Na prática, agradava-nos, por um lado, a possibilidade de ‘descoberta’ e, por outro lado, tal como já dissemos referências, o poder partir para a investigação sem a obrigatoriedade de hipóteses definidas à partida (Lessard-Hébert et al., 1994).

Henry e Moscovici (1968, citados por Bardin, 2011) referem que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (p. 34). Mas, afinal o que é a análise de conteúdo? Uma resposta possível seria: “é uma técnica de tratamento de informação” (Vala, 1986, p. 104), que busca a “inferência” (Vala, 1986; Sousa, 2009; Bardin, 2011) em mensagens orais ou escritas. Bardin (2011), diz que é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Sousa (2009) diz que a análise de conteúdo é “a intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Seja qual for a definição de análise de conteúdo, e verificamos na literatura que, em função de diferentes orientações metodológicas, são várias as definições encontradas, Bardin (2011), e.g., indica algumas, como mais próximas da sua realidade atual, na verdade o que para aqui importa é que ela é relevante para o tratamento de informações registadas (transcrições) na sequência da utilização de entrevistas.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi realizada de acordo com as três etapas de procedimento em que Bardin (ibid., p. 121) a estrutura: (i) a pré-análise (fase da organização do material); (ii) a exploração do material (fase em que ocorre a transformação dos dados brutos em unidades que se agrupam em categorias possuidoras de características pertinentes de conteúdo); (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (fase em que os dados em bruto são tratados de modo a tornarem-se significativos e válidos).

Procedeu-se, então, a uma abordagem indutiva inicial com base numa escolha de temas (dimensões) e categorização prévia e a uma abordagem dedutiva assente na conceção de nova categorização resultante das respostas dos entrevistados. Numa matriz de análise qualitativa, estes procedimentos servem para inferir e atribuir significado aos discursos de acordo com o modelo de análise construído e os conceitos analíticos convocados. Assim, após leitura “flutuante”²¹³ (Bardin, 2011) das entrevistas, foram, numa análise temática, identificadas as categorias, salientando-se frações de texto que permitiram a seleção de unidades de significado, através do uso simultâneo de uma abordagem indutiva e de uma abordagem dedutiva.

Utilizaram-se grelhas com as categorias (do tipo semântico) para a análise do *corpus* das entrevistas (com base nos princípios da exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade), subcategorias e unidades de contexto, para as quais foram selecionados excertos de frases, parágrafos ou períodos das entrevistas, que se procuraram agrupar em unidades de análise semelhantes, tendo daí resultado os quadros parciais (categorias e subcategorias) 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18 e 19 e os quadros parciais comparativos (subcategorias e unidades de contexto), 11 e 16, que a seguir se apresentam.

Tendo em mente a compreensão plena do seu significado, cada uma dessas unidades de contexto foi cuidadosamente examinada. Esta fase de categorização possibilitou a simplificação e a clarificação dos elementos recolhidos. O processo decorreu em duas etapas: a análise vertical (estudo de cada entrevista); análise horizontal ou comparativa (sinalização de semelhanças e diferenças).

4.1. Das entrevistas aos diretores: tratamento dos resultados, inferência e interpretação

No quadro 10 apresentam-se as categorias e subcategorias da dimensão “caracterização dos participantes”, do guião das entrevistas aos diretores²¹⁴.

Ambos os diretores são do sexo masculino e têm idades próximas, o diretor do agrupamento A1 (D1) tem 59 anos de idade e o diretor do agrupamento A2 (D2) tem 61 anos.

²¹³ Para Bardin (2011), leitura flutuante consiste “em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 122).

²¹⁴ O líder de topo do agrupamento A2 que pelos motivos já apontados (vd. nota de rodapé número 133) vinha sendo designado por presidente da CAP, será a partir daqui designado por diretor.

Quadro 10 – Entrevistas aos diretores: dimensão caracterização dos participantes

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Género	▪ Masculino/feminino
Idade	▪ Idade em 31.12.2013
Habilitações académicas	▪ Grau académico ▪ Habilitações especializadas
Situação/inserção profissional	▪ Tempo de serviço ▪ Escalão em que se encontra ▪ Grupo de recrutamento ▪ Vínculo ao agrupamento ▪ Número de anos no exercício de funções de direção de escola no modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que antecedeu o modelo em vigor ▪ Número de anos como diretor/presidente da CAP do agrupamento de escolas

O D1 é bacharel em Ensino de Educação Visual e Tecnológica e tem uma “pós-graduação em Administração Escolar, tirada no INA²¹⁵”; D2 é licenciado em Ensino de Matemática e fez a “parte curricular de um Diploma de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar, no Instituto Superior de Educação e Trabalho, um curso²¹⁶ do INA” e “algumas coisas como o POC-Educação²¹⁷, fiz 2 ou 3 formações”, uma “sobre as compras públicas, também tive de fazer uma formação para saber utilizar as plataformas”.

Têm, respetivamente, 37 e 38 anos de tempo de serviço e estão ambos no 9.º escalão. O D1 pertence ao grupo de recrutamento 240 e o D2 pertence ao grupo de recrutamento 500. Ambos pertencem ao quadro do agrupamento onde trabalham. O D1 está na administração/gestão da escola/agrupamento “desde fevereiro de 1986 [...]. Portanto, estamos a falar de 27 anos”, “4 [desses] anos” na qualidade de diretor do agrupamento. O D2 está na administração/gestão da escola/agrupamento “desde a gestão democrática”²¹⁸ e é presidente da CAP/diretor desde o início do ano letivo em curso (2012/2013).

²¹⁵ Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (INA).

²¹⁶ Curso não identificado pelo entrevistado.

²¹⁷ Plano Oficial de Contabilidade Pública para o Sector da Educação (POC-Educação). Para saber mais consultar a Portaria n.º 794/2000, de 20 de setembro.

²¹⁸ A chamada “gestão democrática” decorreu da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, pelo que, deduzimos, o D2 estará na administração/gestão da escola há 37 anos, o último dos quais na qualidade de diretor/presidente da CAP.

No quadro 11 podem-se verificar, comparativamente, as características pessoais dos diretores, acima referidas.

Quadro 11 – Análise comparativa das características dos diretores

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	
	DIRETOR DO AGRUPAMENTO A1	DIRETOR DO AGRUPAMENTO A2
▪ Masculino/feminino	Masculino	Masculino
▪ Idade em 31.12.2013	59 anos	61 anos
▪ Grau académico	Bacharelato em Ensino de Educação Visual e Tecnológica	Licenciatura em Ensino de Matemática
▪ Habilitações especializadas	“pós-graduação em Administração Escolar, tirada no INA”	“parte curricular de um Diploma de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar, no Instituto Superior de Educação e Trabalho, um curso do INA” e formação especializada em “POC-Educação”, “compras públicas” e “para saber utilizar as plataformas”.
▪ Tempo de serviço	37 anos	38 anos
▪ Escalão em que se encontra	9º	9º
▪ Grupo de recrutamento	240	500
▪ Vínculo ao agrupamento	“Quadro”	“Quadro”
▪ Número de anos no exercício de funções de direção de escola no modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que antecedeu o modelo em vigor	“desde fevereiro de 1986” (23 anos)	“Desde a gestão democrática” (36 anos)
▪ Número de anos como diretor/presidente da CAP do agrupamento de escolas	“e de diretor há 4 anos”	“desde o início deste ano letivo”

Das características pessoais de ambos os diretores, é assinalável a sua longevidade na administração/gestão das escolas/agrupamentos a que pertencem, em particular D2 que dos seus 38 anos de docência, 36 foram dedicados à liderança da escola não agrupada/agrupamento.

No quadro 12 apresentam-se as subcategorias da categoria “liderança”, da dimensão “caracterização dos participantes”, do guião das entrevistas aos diretores.

Quadro 12 – Entrevistas aos diretores: dimensão caracterização dos participantes – liderança

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Liderança	<ul style="list-style-type: none">▪ Ideia de escola▪ Gestão/Liderança▪ Características

Ideia de escola

Para o D1 a mudança da organização escola não agrupada para organização agrupamento de escolas “não foi muito significativa, porque, antes de sermos agrupamento, [...] já tínhamos aqui um pouco a experiência de agrupamento”. Experiência essa que, segundo este líder de topo, assenta “na relação [da escola básica dos 2.º e 3.º ciclos com ensino secundário] com os restantes tipos de ensino, nomeadamente o primeiro ciclo e o pré-escolar” e no desenvolvimento de “atividades em termos de concelho e em termos de parceria com a Câmara Municipal”.

Para o D2, que aparenta estar contra a criação dos agrupamentos – “o nascimento dos agrupamentos só teve por finalidade a economia, sinceramente não estou a ver em termos reais a utilidade do agrupamento” –, a mudança da organização escola não agrupada para organização agrupamento de escolas, foi muito significativa: “Mudou, eu acho que mudou muita coisa”.

Como se constata os dois entrevistados sentiram a criação dos agrupamentos de forma diferente, poder-se-á mesmo dizer de forma antagónica. Para o D1 a passagem de escola não agrupada a agrupamento não terá trazido e/ou provocado alterações significativas, mas para o D2 “mudou muita coisa”, tornando, por isso, essa mudança problemática e nem mesmo a possibilidade de os discentes poderem fazer toda a escolaridade obrigatória ‘debaixo do mesmo teto’, segundo um projeto educativo único se constitui como uma vantagem assinalável, porquanto para este líder de topo:

A base do agrupamento teoricamente está bem. Um aluno poder fazer todo o percurso escolar dentro dum estabelecimento escolar, ou em mais que um, mas com projeto educativo único é muito bom, mas isso, também, às vezes pode ser uma balela, porque um aluno pode, em qualquer altura do seu percurso escolar, mudar para outra escola se disser que gosta mais do outro projeto educativo.

Sobre eventuais vantagens, ou desvantagens, do agrupamento de escolas relativamente à escola não agrupada, D1 considera que:

podemos e devemos considerar só vantagens do agrupamento em relação à escola não agrupada. Falar de agrupamento é falar de algo que se centraliza, [em que] há uma articulação entre todos os núcleos de ensino que, por ventura, não sendo assim, não aconteceriam. Estamos a falar de uma gestão muito mais próxima, estamos a falar de vantagens, é isso que retiro.

Enquanto D2 revela não ser ainda possível ter uma opinião fundamentada, já que “embora institucionalmente fossemos um agrupamento²¹⁹, o funcionamento não foi bem de agrupamento, [desde logo porque] funcionaram dois conselhos pedagógicos e cada qual com as suas especificidades” e porque “ainda não há um projeto educativo do agrupamento”²²⁰.

Quando questionado sobre o que mudaria se pudesse fazer alterações no atual quadro legislativo relativo à organização agrupamento de escolas, D1 mostra-se, uma vez mais, satisfeito com a realidade atual: “Eu não sei se mudaria alguma coisa”. Já D2 aumentava o nível de autonomia que a legislação em vigor confere aos agrupamentos: “Acho que a escola devia ter mais autonomia”. E, defende:

penso que há modelos, mesmo em Espanha, em que as escolas têm uma autonomia diferente, pelo que ouvi dizer, mesmo ao nível de financiamento, têm uma determinada verba que gerem e prestam contas sobre isso. E era assim que eu gostava que a escola aqui funcionasse também.

A propósito de autonomia, mais uma vez, os dois entrevistados têm posições/opiniões diferentes. Para o D1 “neste momento as escolas têm alguma possibilidade de fazer alguma gestão dos currículos, alguma gestão horária, de distribuição de serviço” e isso faz com que esteja satisfeito com a autonomia que o atual quadro legislativo oferece às escolas. E sobre a eventualidade de realizar um contrato de autonomia, afirma:

autonomia é um objetivo primário que tem a ver com a excelência dos resultados, porque é isso que se pretende com a autonomia, portanto, é dar autonomia às escolas, para que as escolas obtenham qualidade e excelência nos seus resultados. Os nossos resultados não são consistentes em termos de ano e de ano após ano e, portanto, eu tenho algumas reservas relativamente àquilo que para nós pudesse ser um contrato de autonomia, porque não conseguimos essa consistência.

²¹⁹ Recorde-se que as entrevistas foram realizadas no final do ano letivo de 2012/2013 (vd. quadro 7).

²²⁰ No primeiro ano de funcionamento do agrupamento, ano letivo de 2012/2013, coexistiram dois projetos educativos, um relativo ao agrupamento vertical e outro relativo à escola básica e secundária que com ele se agregou. Apenas no ano letivo seguinte o agrupamento passou a ter um só projeto educativo e um só conselho pedagógico.

Enquanto que o D2 afirma “que, ainda, não optou pelo regime de autonomia, mas vai optar”. E justifica o ‘atraso’:

um dos pressupostos para o processo de autonomia é o projeto educativo, nós, neste momento, não o temos. Tínhamos o da minha escola, o desta escola, [escola sede], e havia o projeto educativo do agrupamento vertical. Mas ainda não há um projeto educativo do agrupamento.

Gestão/liderança

No que concerne ao que é gerir e o que é liderar, ambos os dirigentes têm opiniões semelhantes. Vejamos, D1 diz que:

estamos a falar de duas coisas diferentes [...]. Estamos a falar, por um lado, de gerir Recursos Humanos da melhor forma possível, tendo em conta os recursos existentes e podemos estar a falar de procurar liderar essas pessoas, motivar essas pessoas no sentido de as levar a alcançar algo.

Por sua vez o D2, também, entende que gerir é diferente de liderar: “Eu acho que a liderança é mais inata”, liderar é partilhar, “é envolver toda a comunidade”. Gerir é mais “cumprir e fazer cumprir regras e ordens”.

Características das lideranças

Questionado sobre qual o papel, de gestor ou de líder, em que se sente melhor, D1 afirma ser no de gestor:

Eu sinto-me melhor no papel de gestor, [...] a fazer a gestão das pessoas, mas por outro lado, e quando eu falo em gerir pessoas falo em procurar retirar o melhor proveito, retirar o melhor que cada um tem para dar e isso já será liderar.

À mesma questão D2 responde:

neste momento sou mais gestor do que líder, porque não tenho tempo para pensar a escola. Eu gostava de pensar muito mais a escola, ter tempo para isso, eu acho que estou a fazer a gestão do dia a dia e pouco mais. Acho que tinha ideias para pôr isto a funcionar de forma diferente, por acaso acho, mas não temos hipóteses.

E, prossegue:

No próximo ano letivo²²¹ vou iniciar um novo ciclo e, se calhar, as férias, as curtas férias que vou ter, vão ser para pensar mesmo como é que vou delegar, [...] de modo a ter mais tempo para assumir o papel em que me sinto melhor, isto é, de modo a poder ser o líder que a escola precisa, porque acho que de certa forma sou [um líder]. As pessoas dizem: tu consegues fazer tudo o que queres (risos). [Eu] não pressiono nada, sugiro, e as pessoas até acatam.

²²¹ Referência ao ano letivo 2013/2014.

No discurso deste líder de topo percebe-se, por um lado, o exercício de uma gestão/liderança partilhada e, por outro lado, que a criação do agrupamento lhe trouxe mais trabalho, mais responsabilidades e outras necessidades no que respeita à delegação de tarefas e competências. Trouxe, também, menos “tempo para pensar a escola” e num projeto único e adequado ao seu agrupamento.

Sobre as características da sua gestão/liderança, este dirigente refere: “eu tenho um tipo de gestão, ou de liderança, que é extremamente humanista, [o poder] nunca me subiu à cabeça, nunca usei dos galões”. Aliás, desagrada-lhe o poder que a criação do agrupamento lhe trouxe enquanto diretor²²²:

Repare, a minha liderança é partilhada porque eu a partilho, porque o diretor agora, digamos que é o diretor e acabou, não é? Mas, não, eu não sei, tantos anos à frente aqui da escola, era incapaz de ser eu a decidir, então não valia a pena ter equipa, não é? Ainda agora os colegas [membros da direção do agrupamento] estão de férias e eu quero ver se para a semana reúno por causa do nosso pessoal, dos assistentes técnicos. No fundo é também, digamos assim, envolvê-los num processo que a mim me está a desagradar completamente. A responsabilidade neste modelo de gestão é sempre do diretor, mas, de qualquer forma, eu partilho com eles.

Também o D1 quando solicitado a enunciar as principais características da sua gestão, refere a “partilha”:

uma das características da minha gestão, ou da nossa gestão, eu tenho alguma dificuldade em falar da minha gestão [...], é a partilha. Partilha da gestão, partilha das ideias, partilha das decisões. [...] Independentemente de as responsabilidades serem minhas, ou mais minhas, naturalmente, a própria lei assim o define, eu tenho alguma dificuldade em definir a gestão do agrupamento como sendo a minha gestão. É a nossa gestão, é a nossa forma de estar, porque estamos a falar de pessoas que trabalham comigo [na gestão da escola] já há vários anos. E depois, por outro lado, [há] a responsabilização das estruturas intermédias.

Partilha, delegação de tarefas e competências e responsabilização das estruturas intermédias são atributos de uma liderança distribuída; liderança esta que surge, como vimos, configurada a partir de um modelo de liderança transformacional adotado pelo líder de topo. As características acabadas de enunciar, conjuntamente com a visão estratégica que ambos os líderes têm para os seus agrupamentos, levam-nos a considerar os dois diretores estudados como sendo líderes transformacionais.

²²² Como antes referimos (vd. nota de rodapé número 133), na altura em que realizamos a entrevista já o presidente CAP fora eleito diretor do agrupamento A2.

As ideias que emanam dos discursos dos diretores, que nos levam a considerar as suas lideranças como sendo transformacionais, estão presentes nos RAE dos dois agrupamentos. Recorde-se que ambos os documentos sublinham a partilha e a visão estratégica como sendo característica das lideranças. Curiosamente, como veremos adiante na análise das entrevistas às coordenadoras de departamento curricular entrevistadas, enquanto a coordenadora do agrupamento A1 não tem dúvidas de que o diretor é um líder, as coordenadoras do agrupamento A2 consideram o diretor do seu agrupamento mais um gestor do que um líder. Aliás, para uma delas, D2 é apenas gestor.

Outras características da gestão do D1, que, de certa forma, justificam a sua longevidade à frente, primeiro, da escola não agrupada e, depois, do agrupamento, segundo o próprio sustenta, são a comunicação e a atitude:

a nossa comunicação, reconheço que seja uma boa comunicação, e a nossa atitude, é, também, uma forma de justificar estes anos todos à frente da escola, do agrupamento. Tem a ver com a maneira como nós nos relacionamos, tem a ver com a maneira como nós estamos uns com os outros.

Este líder de topo mostra-se satisfeito com a da forma como os seus ‘liderados’ o veem:

Eu acho que posso dizer que estou satisfeito com a forma como as pessoas me veem, ou a forma como penso que as pessoas me veem, porque não sei se nós alguma vez conseguimos ter a perceção da forma como os outros nos veem.

Também o seu homólogo do agrupamento A2 julga que as pessoas têm uma boa ideia sobre si, no entanto tem a noção de que em algumas ocasiões parece haver algo que estará a falhar na sua comunicação com a comunidade educativa, que faz com que “por vezes as pessoas pensem algo errado a seu respeito”:

Se calhar, porque de facto acho que aqui ainda há alguma falha na comunicação, algumas pessoas não se apercebem de algumas tomadas de posição, de algumas decisões, sim, acho que há. Isso acontece devido a entropias nos canais de comunicação [...]. Entropias que se podem resolver através das TIC, através do moodle, ou com o email institucional.

Como acabamos de verificar mais uma vez, agora relativamente à sua comunicação, verificamos posições diferentes entre os dois líderes de topo. Para D1 a sua (“nossa”) comunicação é “uma boa comunicação”. Para D2 a sua comunicação ainda tem falhas.

No quadro 13 apresentam-se as categorias e subcategorias da dimensão “conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC”, do guião das entrevistas aos diretores.

Quadro 13 – Entrevistas aos diretores: dimensão conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC

CONHECIMENTO DO QUADRO INSTITUCIONAL NA UTILIZAÇÃO DAS TIC	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Em contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
Na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
Comunicação interna e externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como ▪ Com quem
Fatores que influenciam a utilização pelos docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resistência à utilização ▪ Vontade ▪ Formação em TIC ▪ Recursos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) ▪ Impulso à utilização dado pelo diretor
Plano Tecnológico da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Data de adesão ▪ Avaliação do plano ▪ Importância ▪ Formação contínua do pessoal docente e não docente ▪ Projetos

Importância dada à utilização das TIC

A importância dada à utilização das TIC quer em contexto escolar em sentido lato, quer num contexto mais específico, mais particular, em sala de aula para o ensino e aprendizagem, pelo D1, é elevada. Para este líder de topo: “hoje em dia a utilização das TIC é imprescindível, é fundamental. [...] Pouca coisa hoje se faz na escola sem a utilização das TIC, incluindo na sala de aula, ou se calhar, principalmente na sala de aula”. Também o seu homólogo do agrupamento A2 atribui grande importância à utilização das TIC na escola: “já não é possível uma escola sem as TIC”.

Recorde-se que a análise efetuada aos resultados da aplicação do questionário aos docentes diz-nos que a maioria dos respondentes (cf. tabela 3.2.2.9 – anexo IX) avalia positivamente a importância que os líderes de topo dão à utilização das TIC, em particular em contexto escolar. Contudo, a percentagem de docentes que o fazem, quer em contexto escolar quer em sala de aula para o ensino e aprendizagem, é substancialmente maior no agrupamento A1.

Incentivo à utilização das TIC

Quanto ao incentivo dado à utilização das TIC, D1 refere:

a partir do momento em que nós tivemos, aqui há muitos anos, os primeiros contactos com as TIC e nos apercebemos das vantagens que delas se podem

retirar, fomos introduzindo transformações e alterações, por exemplo, na forma de comunicação. Eu não sei se nós podemos dizer que isso partiu da direção ou se foi o diretor que influenciou. A coisa aconteceu, porventura por incentivo da direção.

Acerca deste assunto, afirma o D2: “Eu incentivo! Eu não sou um grande utilizador das TIC, mas já estou convertido (risos), já, por acaso já, já e incentivo”.

Também neste aspeto, a maioria dos respondentes ao questionário (cf. tabela 3.2.2.10 – anexo IX) confirma que os diretores dos agrupamentos incentivam a utilização das TIC, principalmente em contexto escolar.

Comunicação interna e externa

No agrupamento A1, verifica-se um enorme esforço da parte do seu diretor em transformar a plataforma Moodle²²³ no meio de comunicação preferencial da comunidade educativa, contudo a adesão dos professores a este ‘meio de comunicação’ é pouco significativa. À questão sobre qual, ou quais, o(s) meio(s) de comunicação utilizados no agrupamento, o seu diretor afirma: “a comunicação entre professores a vários níveis, não só em termos de departamento, da direção para os departamentos e vice-versa, e até entre serviços administrativos e docentes, é feita e é incentivada nesse sentido [plataforma Moodle]”. No entanto, “ainda não conseguimos abolir totalmente a comunicação em papel, até porque há sempre um ou outro elemento da comunidade docente, ou não docente, que ainda não faz o uso que pode fazer da plataforma”. E, continua:

nós sabemos que há um ou outro elemento que faz um uso menor [da plataforma Moodle] e, portanto, corremos o risco de, muitas vezes, num ou noutro caso, a comunicação não chegar. Aqui em termos de sede [do agrupamento], para evitarmos isso, ainda utilizamos alguma informação em papel, que é distribuída pelas salas próprias, ao docente, como por exemplo as convocatórias para exames, [mas] a forma de nós chegarmos, quer ao pessoal docente quer ao pessoal não docente, de todas as escolas do concelho, escolas e jardins, é, principalmente, via plataforma Moodle.

Neste agrupamento, a comunicação entre o diretor e os docentes é feita com meios de comunicação diferentes, consoante quem é o emissor e quem é o recetor. Nas respostas ao questionário preliminar, o diretor indica que a comunicação interna de informações e avisos é feita através de papel afixado nos placares da sala de professores e por e-mail

²²³ A utilização da plataforma Moodle na comunicação entre os docentes é uma prática comum a muitas escolas não agrupadas e agrupamentos de todo o país. Repare-se no que se lê no estudo de diagnóstico sobre a modernização tecnológica do ensino em Portugal (GEPE, 2008) acerca da utilização da plataforma Moodle: “é utilizada fundamentalmente por professores e entre professores, não estando a sua utilização generalizada à comunidade de ensino; [e] é utilizada como canal de interacção e comunicação entre agentes” (p. 46).

(pessoal) e na comunicação institucional interna utiliza o e-mail (pessoal) e a plataforma Moodle. No discurso da entrevista, o mesmo diretor diz que a comunicação com os docentes é feita em papel e através da plataforma Moodle. O uso desta plataforma como meio de comunicação do diretor com os docentes é confirmado pela maioria dos respondentes (96,9%) ao questionário. Já os docentes afirmam comunicar com o diretor preferencialmente por e-mail (55,2%). Apesar do esforço por parte do diretor em tornar a plataforma Moodle como meio de comunicação preferencial no agrupamento, ela é usada para esse fim apenas por 27,1% dos respondentes. Esta situação vem confirmar a existência de alguma relutância por parte dos docentes em usar a plataforma Moodle (Santos, 2010).

No agrupamento A2 a comunicação é feita, preferencialmente, através de e-mail institucional e as respostas dos docentes que responderam ao questionário confirmam-no. Acerca desta ferramenta de comunicação diz o seu diretor:

Foi uma das mais valias que o agrupamento vertical nos trouxe, foi, de facto, a comunicação muito ágil entre os professores. Por acaso nesse aspeto nós melhoramos imenso e acho que o Moodle está [enquanto plataforma de comunicação] a perder espaço, sinceramente, eu acho que agora há outro tipo de ferramentas que podem agilizar muito mais a comunicação entre a comunidade, não há dúvida.

Pese embora, como refere este líder de topo, conseguir “já limitar a utilização, às vezes, um bocadinho abusiva até, do papel”, também neste agrupamento se mantém, ainda, a informação e comunicação, em formato papel, isto porque, “não é obrigatório”, o acesso à informação através do e-mail institucional, ou seja, a utilização deste meio de comunicação depende da vontade de cada um. A este propósito diz o D2: “Há professores, penso que agora a grande maioria, que já não oferecem resistência à comunicação através da rede, mas existem ainda professores que não utilizam as TIC para comunicar e, esses professores têm que ser informados”. E, prossegue:

Nós fizemos um e-mail institucional para cada professor e cada funcionário. Nesse aspeto acho que foi uma grande melhoria e houve uma altura em que fizemos uma informação, um aviso a todos os professores, que a partir de determinada data todas as comunicações, todas as convocatórias, avisos, etc., iriam ser, digamos assim, divulgados através de meios digitais, mas...

Neste agrupamento o diretor comunica principalmente “com os coordenadores e depois são eles que fazem passar a mensagem”.

No agrupamento A1, diz o seu diretor, existe

um elemento da equipa PTE do agrupamento, que é o gestor, vamos chamá-lo assim, cuja função é fazer a gestão da plataforma e ao fazer a gestão da plataforma está a fazer a gestão da comunicação. Normalmente, a comunicação quando sai da direção ou dos serviços administrativos sob orientação da direção, sai com a indicação dos destinatários, ou o pessoal docente na sua generalidade ou os coordenadores de departamento.

Relativamente à comunicação há que salientar o facto de que ao contrário do que acontece a nível nacional, em que: “Na comunicação entre os agentes da comunidade de ensino, verifica-se ainda uma forte preferência por canais tradicionais, em detrimento dos canais de comunicação electrónicos, como o e-mail, mensagens instantâneas, fóruns, etc.” (GEPE, 2011, p. 5), nos dois agrupamentos em estudo, a comunicação é feita, preferencialmente, de forma digital. Num caso, e de acordo com o seu diretor, via plataforma Moodle (agrupamento A1) e, no outro caso, via e-mail institucional (agrupamento A2). Contudo, a resistência que alguns docentes, mantêm à utilização das TIC, implica o não abandono, em definitivo, dos canais de comunicação tradicionais, como é o caso da comunicação em papel. Curioso é o facto de no agrupamento A1, os resistentes à utilização das TIC se encontrarem entre os docentes mais novos. A este propósito, diz o seu diretor:

é claro que nem todos os docentes, em função das suas especificidades, das suas disciplinas darão a mesma utilização às TIC. Agora (risos) eu posso dizer que também fui surpreendido favoravelmente, em alguns casos de colegas nossos que neste momento estão à beira da aposentação, mas que me espantaram pela forma como, com alguma facilidade e interesse até, aderiram às TIC, em particular à utilização das TIC na sala de aula.

Serem os docentes mais velhos do agrupamento A1, os que mais aderem às TIC, não deixa de ser, efetivamente, curioso, mas não é, porém, inusitado. Repare-se que já na investigação “A utilização da plataforma Moodle numa escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula” (Santos, 2010), se detetou uma situação análoga: “na escola em estudo são os professores com mais anos de serviço aqueles que mais se aventuram no uso das TIC” (p. 122).

Fatores que influenciam a utilização das TIC pelos docentes: resistência à utilização

Tal como na generalidade das escolas portuguesas, no agrupamento A1 houve, e ainda há, como vimos, resistência à introdução e utilização das TIC pelos docentes, porém, essa resistência, segundo o seu diretor, tem vindo a diluir-se:

podemos dizer que, por ventura, inicialmente, houve algumas reservas na utilização das TIC, como é natural, não é? Quando se fazem mudanças, transformações, há quem se adapte de imediato e há quem não o faça, portanto há aqui alguma resistência à introdução das TIC na escola, mas, neste momento, eu considero que a utilização das TIC é feita pela grande maioria dos nossos professores, não só em termos de sala de aula, como depois, através da utilização da plataforma, para informação aos alunos e para receber informação dos alunos, aspetos do currículo, etc.

E, continua: “eu não consigo quantificar, nunca pensamos nesse sentido, a percentagem de docentes que fazem uma utilização diária da plataforma com os seus alunos, mas eu arriscaria a dizer que a grande maioria dos docentes o faz”.

Este discurso do diretor é confirmado através do que se apurou da análise das respostas ao questionário aos docentes, sobre a resistência que estes mantêm à introdução das TIC na escola. De facto, 9,4% dos respondentes deste agrupamento referem que ainda existe resistência em contexto escolar e 14,6% referem que ela ainda existe relativamente à introdução da TIC em sala de aula para o ensino e aprendizagem. A ideia de que os docentes do agrupamento comunicam com os alunos através da plataforma Moodle é, também, confirmada por 67,7% dos docentes respondentes ao inquérito.

Também no agrupamento A2 essa resistência se verificou e ainda verifica. Sobre o assunto, diz o seu diretor:

Ainda há alguma resistência às TIC aqui na escola, sim, foi o que eu lhe disse, alguns [docentes e funcionários] nem sequer ativaram o e-mail. Ainda um dia destes veio cá, [ao gabinete da direção], uma colega que foi uma das que tinha de concorrer [ao concurso para colocação de professores] por ausência de componente letiva e não o fez “porque não recebeu nada”. Tivemos de lhe mostrar, que “não recebeu nada” porque ainda nem sequer tinha ativado o e-mail institucional. Mas, de qualquer forma, houve uma grande melhoria durante este ano letivo [2012/2013] aqui na escola secundária.

Também o discurso deste diretor quanto à resistência que os docentes mantêm à introdução das TIC na escola, é confirmado por 19,7% dos respondentes do agrupamento relativamente ao contexto escolar e 23,9% relativamente à introdução da TIC em sala de aula para o ensino e aprendizagem.

Fatores que influenciam a utilização das TIC pelos docentes: vontade; formação em TIC; recursos (*hardware* e *software* educativo); impulso à utilização dado pelo diretor

Para D1 a adesão dos docentes às TIC depende da sua vontade, da sua formação, ou não, na área, dos recursos (*hardware* e *software* educativo) colocados à sua disposição

dentro e fora da sala de aula e de alguma motivação, mas é sobretudo do impulso dado à utilização pelo diretor e, principalmente, pelos coordenadores das estruturas intermédias, que mais influencia a forma como os docentes aderiram, e aderem, às TIC:

depois da entrada em funcionamento do PTE no agrupamento, houve uma maior adesão às TIC. Mas, também, é natural que assim fosse. A partir do momento em que as salas tiveram todas, ou têm todas, um computador e quadro interativo, houve de facto uma evolução muito significativa relativamente ao uso imediato, até porque nós temos tomado algumas iniciativas nesse sentido nomeadamente a tentativa de utilização, por exemplo, da plataforma da Escola Virtual e com o facto de diversas editoras disponibilizarem uma série de recursos de *software* educativo que incentivamos os docentes a usar.

E, prossegue:

O que é mais importante, ou que é mais significativo, é o que faz com que os professores mais utilizem as TIC em sala de aula. São os recursos, quer de *hardware* quer de *software*, é a vontade dos professores, é o impulso que é dado pelo diretor e pelos coordenadores, é de alguma motivação e da formação? É de todos estes fatores. Eu acho que é sempre uma questão de motivação e essa motivação depende da capacidade de liderança que eu atribuo principalmente, nestes casos, às estruturas de gestão intermédia e aqui estamos a falar dos coordenadores de departamento e depois dos coordenadores do respetivo grupo disciplinar. Há aqui uma questão de motivação que pode advir desse incentivo, ou impulso, dado por parte dos coordenadores das estruturas de gestão intermédia, daí estes líderes terem um papel importantíssimo neste aspeto.

Também o D2 defende que a vontade, a formação em TIC e o impulso dado à utilização pelo diretor e pelos coordenadores de departamento curricular, são fatores que definem a forma como o docente se relaciona com as TIC em meio escolar. Contudo, para este líder de topo, “são os recursos, quer de *hardware* quer de *software*, o que mais interfere na utilização, ou não, das TIC, que os docentes fazem na escola”.

Da opinião deste líder de topo comungam os docentes de ambos os agrupamentos do estudo. As respostas ao questionário, que a eles foi dirigido, confirmam que fatores como a vontade e a formação na área, influenciam a utilização das TIC em contexto escolar, mas são, sobretudo, os recursos (*hardware* e *software* educativo) disponíveis na escola, o que mais interfere nessa utilização. Regressemos ao quadro 9 desta tese, os números dissipam qualquer dúvida. Repare-se na diferença substancial das percentagens de docentes, num e no outro agrupamento, que entendem serem os recursos de *hardware* e de *software* educativo, colocados na escola ao seu dispor, o fator mais importante na determinação do uso das TIC na escola: partilham dessa opinião 96,9% dos docentes no agrupamento A1 e

90,6% no agrupamento A2; 77,1% dos respondentes no agrupamento A1 e 76,1% no agrupamento A2 referem ser a formação em TIC dos docentes; entendem ser a vontade dos docentes, 69,8% e 55,6% dos respondentes, respetivamente, no agrupamento A1 e no agrupamento A2.

Já o impulso dado pelo diretor à utilização das TIC em contexto escolar, a avaliar pelos números, tem pouca influência quer num quer no outro agrupamento. Lembre-se que no agrupamento A1, somente 25,0% dos docentes julgam importante o impulso dado pelo diretor à utilização das TIC na escola e um número ligeiramente superior de docentes (36,8%) do agrupamento A2 pensa do mesmo modo.

Plano Tecnológico da Educação

Tal como fizemos referência em 3.1.1 deste capítulo, o agrupamento A2 aderiu ao PTE²²⁴ em 2007, enquanto o grupo A1 o fez em 2009. Questionado sobre o facto de o seu agrupamento não ter aderido desde logo, em 2007, D1 responde:

penso que teve a ver com o facto de nem todas as escolas terem sido abrangidas na mesma altura. Não sei se houve alguma iniciativa da nossa parte em contrário, mas não me parece, não me consigo recordar disso. Não sei se não terá sido por opção do Ministério o facto das escolas não serem todas abrangidas pelo PTE na mesma altura.

No agrupamento A2, “o PTE é avaliado internamente pelo conselho pedagógico”, já no agrupamento A1 o PTE não é avaliado, porque, segundo o seu diretor, “ainda não, percebemos essa necessidade”.

A equipa PTE do agrupamento A1 não tem qualquer intervenção ao nível dos projetos que envolvam as TIC. É à direção que compete promover iniciativas nesse domínio. Sobre este assunto, diz o seu diretor:

não tem sido a equipa PTE que tem sido fundamental nesse aspeto. Quando falamos de projetos estamos a falar de projetos que envolvem as TIC, não são projetos que resultam das TIC, ou da implementação das TIC e, portanto, não são projetos que resultem da iniciativa da equipa PTE.

E, também não tem iniciativas no domínio da formação contínua na área das TIC, as ações de formação contínua de docentes e não docentes, seja na área das TIC ou outra área qualquer, são da “iniciativa do diretor ou do coordenador de formação do agrupamento”.

²²⁴ À semelhança, e motivo (vd. nota de rodapé número 195), do que aconteceu nas respostas dadas ao questionário preliminar, na entrevista, o diretor do agrupamento A2, no que ao PTE diz respeito, apenas falou sobre a realidade da escola sede.

O facto de a escola sede do agrupamento A2 se encontrar em processo de requalificação e, por isso, ter um enorme *deficit* ao nível da implantação do PTE, sobretudo no que diz respeito aos recursos de *hardware* e de *software* educativo, fez, e faz, com que a equipa PTE seja muito pouco operante e muito pouco relevante o seu trabalho. E, isso, reflete-se na visibilidade do coordenador/equipa PTE do agrupamento. De facto (cf. tabela 3.2.4.19 – anexo IX), em todos os aspetos questionados no questionário aplicado aos docentes, a importância dada pelos respondentes do agrupamento A1 é superior à consideração tida pelos respondentes do agrupamento A2.

O menor desempenho da equipa PTE do agrupamento A2, teve influência no fraco desenvolvimento das TIC na escola sede do agrupamento e, conseqüentemente, isso refletiu-se nalguma “iTICeracia”²²⁵ (Lencastre & Araújo, 2007) da sua comunidade educativa. A esse propósito, revela o seu diretor que: “a esse nível, [literacia digital], hoje estaríamos bem melhor, mas mesmo bem melhor. Havia aquela equipa PTE que tinha por finalidade desenvolver as competências TIC, mas, até isso falhou, foi uma lacuna grave aqui na escola sede”.

No quadro 14 apresentam-se as categorias e subcategorias da dimensão “perceção da conjuntura na presença das TIC”, do guião das entrevistas aos diretores.

Quadro 14 – Entrevistas aos diretores: dimensão perceção da conjuntura na presença das TIC

PERCEÇÃO DA CONJUNTURA NA PRESENÇA DAS TIC	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
As TIC na oferta educativa do agrupamento	<ul style="list-style-type: none">▪ Orientação▪ Importância
As TIC nos projetos do agrupamento	<ul style="list-style-type: none">▪ Existência▪ Inovação
As TIC na formação contínua do pessoal docente e não docente do agrupamento	<ul style="list-style-type: none">▪ Iniciativa▪ Orientação▪ Estímulo▪ Promoção▪ Importância

As TIC na oferta educativa do agrupamento

Acerca da oferta educativa do agrupamento no que diz respeito às TIC, diz o D1: na nossa oferta temos, na área das TIC, cursos de educação e formação, do tipo 2 e do tipo 3, de Técnico de Conservação e Manutenção de Equipamentos de Informática. [...] tendo em conta os públicos alvo, as TIC são uma vertente na

²²⁵ Lencastre e Araújo (2007) chamam à falta de literacia digital iTICeracia.

qual nós procuramos ter oferta educativa neste nível etário, por outro lado continuamos a oferecer, se bem que nunca tenhamos tido, um curso profissional, na perspectiva de poder dar alguma continuidade aos alunos que concluem o curso de educação e formação tipo 3.

Sobre o mesmo assunto, revela o D2:

a nossa oferta educativa na área das TIC está em *deficit*. Primeiro, porque as escolas de 1.º ciclo não têm equipamentos que permitam desenvolvê-las. Nas atividades de enriquecimento curricular nós gostaríamos de proporcionar aos nossos alunos, acho que era interessantíssimo, aprendizagens na área das TIC, mas de facto não temos capacidades. Nenhuma das escolas do 1.º ciclo está dotada de equipamentos que permitam isso, há um ou dois computadores em cada escola, aliás, é uma das coisas que prometi e vou tentar arranjar para as escolas básicas, é dotá-las de mais algum equipamento que possa ser utilizado também pelos alunos. Depois, também não me parece que 45 minutos, sinceramente, de aula de TIC seja suficiente para dotar um aluno de competências e destreza para as utilizar. Quarenta e cinco minutos é praticamente ligar o computador e desligar. E depois também o que se passa aqui e deve passar em muitas escolas, a rede não está a funcionar assim muito bem²²⁶, não é, há muitas falhas, há muitas intermitências e de facto, não sei, acho que as coisas não são assim muito bem conseguidas. Peço toda a boa vontade dos professores, mas é muito complicado.

E, a reforçar as causas para o *deficit* na oferta educativa das TIC, refere:

na escola sede temos apenas uma sala de TIC, aquela sala de TIC que foi instalada em todas as escolas, cerca de 20 salas com vídeo projetor e uma só sala com quadro interativo. [...] Tenho pena que esta escola não tenha as mesmas condições que à partida têm as outras, eu acho que se está a pôr aqui em causa a igualdade de oportunidades, muito sinceramente esta é uma escola *sui generis*, um aluno sai de uma escola básica para a secundária e encontra piores condições em termos informáticos do que tinha antes, de facto não faz sentido nenhum.

Alinhados com o discurso destes líderes de topo estão os docentes dos agrupamentos. Olhem-se os números que resultam da análise às respostas ao questionário aplicado aos docentes: 72,9% dos respondentes do agrupamento A1 e apenas 32,5% dos respondentes do agrupamento A2, concordam que a presença das TIC na oferta educativa do agrupamento é suficiente.

As TIC nos projetos do agrupamento

Solicitado a comentar o panorama do agrupamento no que respeita a projetos área das TIC, em particular, projetos inovadores, verificados nos últimos três anos, D1

²²⁶ “Banda larga com velocidades reduzidas e abrangência limitada” é uma das limitações à modernidade tecnológica do ensino, apontadas em GEPE (2011). Vd. a propósito figura 8.

responde: “tivemos [projetos], mas não na área das TIC. A utilização das TIC tem sido sempre uma consequência”. E, complementa:

Vou dar-lhe um exemplo de um projeto para os próximos 15 meses, que nós estamos a terminar a candidatura. É o projeto “Estímulo à melhoria das aprendizagens”, que é financiado pela Gulbenkian, em que queremos ter uma intervenção, estamos a falar em alguma inovação na área da aprendizagem de Matemática. Neste projeto vamos ter uma ligação [acompanhamento] à Universidade de Aveiro através da utilização das TIC, *software*, programas, novas práticas, novas metodologias. [...] Estamos a falar de um projeto em que se pretende transformar algumas das nossas práticas, utilizando estas novas ferramentas para procurar introduzir alguma inovação daí resultante.

Igualmente solicitado a comentar o panorama do seu agrupamento no que respeita a projetos, em particular, projetos inovadores, verificados nos últimos três anos, D2 refere:

Não sei! Inovador não sei, mas temos aqui projetos interessantes. O da agenda vinte escolar acho que é interessante, com a nossa pegada. O da amnistia acho que é interessantíssimo. Temos aqui um grupo da amnistia que já é reconhecido nacionalmente.

Questionado sobre se esses projetos tinham a ver com as TIC, D2 afirma:

Alguns sim, como por exemplo o Projeto Piloto Ti-nspire Navigator e o Projeto iTEC – Ciclo 4. Outros não tem a ver com TIC, mas utilizam as TIC. Tivemos ainda há dois anos um aluno que ganhou um prémio de 5.000€, 5.000€ o aluno e 5.000€ a escola. Ele fez um jogo que, de facto, o pessoal adorou. Esse aluno era de um curso de Informática de Gestão, concorreu e nós ficamos em primeiro lugar. [...] temos muito bons professores de informática.

As dúvidas dos líderes de topo sobre a existência de inovação nos projetos dos agrupamentos que lideram, são dissipadas pela maioria dos respondentes ao questionário aos docentes. No agrupamento A1 49,2% e no agrupamento A2 62,1% dos respondentes parece não ter dúvidas sobre a inexistência de inovação nos projetos dos seus agrupamentos.

As TIC na formação contínua do pessoal docente e não docente do agrupamento

Sobre a formação contínua, D1 refere:

Nós temos tido aqui alguma formação na área das TIC, nomeadamente no uso da plataforma Moodle, nas TIC Nível I e Nível II, Excel, etc. e, embora, quem faz essa formação seja um dos elementos da equipa PTE, [...], a iniciativa das propostas de formação não tem sido da equipa PTE.

E, quanto à orientação da formação, diz:

Nós temos um coordenador de formação e todos os anos fazemos o nosso plano de formação. Esse coordenador tem o cuidado de auscultar os professores, auscultar a comunidade, [através da plataforma Moodle], para percebermos as vontades e as necessidades [de formação].

E, sobre quem faz essa formação, ou seja, sobre os formadores, refere:

Sabe que aqui há 2/3 anos houve aquele *boom* de formação na área das TIC, TIC de Nível I, Nível II e isso aconteceu maioritariamente nos centros de formação. A oferta de formação pelos centros de formação é neste momento limitada. Aquilo que nós fazemos é utilizar os recursos da casa e aí conta-se com a boa vontade desses mesmos formadores. [...] Portanto, é contando com essa boa vontade desses formadores, que neste momento têm que estar acreditados de forma a que possam fazer ações acreditadas. Os nossos recursos não são tão vastos quanto isso. Normalmente fazemos uma ou duas formações por ano na área das TIC.

A maioria dos respondentes, no agrupamento A1, ao questionário aplicado aos docentes, confirma que o diretor dá orientações sobre a formação contínua (72,9%) e promove ações de formação nas escolas do agrupamento (89,6%).

No agrupamento A2, o seu diretor incentiva a formação em TIC do pessoal docente e não docente, formação essa que é feita por “professores da casa”:

quase todos os professores tiveram formação, mesmo com os professores da casa. Não só professores, mas também os funcionários. Eu incentivei e pedi a colegas de informática que dessem formação aos serviços administrativos, ao pessoal auxiliar e a professores. Por exemplo, em Excel que é uma ferramenta bastante importante, tivemos muitos professores que aderiram. Também tivemos agora uma formação TIC de Nível I²²⁷, por causa das competências com um professor aqui da casa que é formador.

Este diretor refere com satisfação que “Todos os professores do agrupamento têm competências TIC de Nível I”, satisfação que esmorece quando fala da formação em Moodle. Sobre esta plataforma, diz: “é uma das coisas que a mim me constrange um bocado, de facto, é mesmo. A nossa plataforma está tão horrível! [...] está em mau estado. Nasceu mal e vai continuar mal”. E, prossegue referindo-se à impossibilidade de a reformular:

o grande problema é arranjar uma pessoa, ou uma equipa, para o fazer. Isso era uma das coisas que eu queria, mas ainda não consegui encontrar a pessoa com dinamismo, digamos assim. Para a página da escola, acho que sim, temos aí um professor que é excelente, mas para o Moodle não há ninguém.

Também a maioria dos respondentes ao questionário aos docentes, no agrupamento A2, concorda que o diretor dá orientações sobre a formação contínua na área das TIC (53,8%) e promove essa mesma formação (49,6%).

²²⁷ O Nível I é o primeiro dos três níveis de certificação de competências digitais do “Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC” para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário criado ao abrigo da Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho.

4.2. Das entrevistas aos coordenadores de departamento: tratamento dos resultados, inferência e interpretação

No quadro 15 apresentam-se as categorias e subcategorias da dimensão “caracterização dos participantes”, do guião das entrevistas aos coordenadores de departamento²²⁸.

Quadro 15 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão caracterização dos participantes

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Género	▪ Masculino/feminino
Idade	▪ Idade em 31.12.2013
Habilitações académicas	▪ Grau académico ▪ Habilitações especializadas
Situação/inserção profissional	▪ Tempo de serviço ▪ Escalão em que se encontra ▪ Grupo de recrutamento ▪ Vínculo ao agrupamento ▪ Número de anos como coordenador de departamento curricular

Os três coordenadores de departamento curricular são do sexo feminino. A coordenadora de departamento do agrupamento A1 (C1) tem 50 anos de idade. As coordenadoras de departamento do agrupamento A2 (C21 e C22)²²⁹ têm, respetivamente, 55 e 58 anos de idade. A C1 é licenciada em “Línguas e Literaturas Modernas variante Português/Francês” e tem uma “Pós-graduação em supervisão pedagógica”. A C21 é “licenciada em Biologia ramo educacional” e a C22 é licenciada em Economia.

A C1 tem 27 anos de tempo de serviço, a C21 tem 34 e a C22 tem 31 e estão, respetivamente, no 7.º, 9.º e 8.º escalão. A C1 pertence ao grupo de recrutamento 300, a C21 ao 520 e a C22 ao grupo de recrutamento 230. As três coordenadoras pertencem ao quadro do agrupamento onde trabalham. A C1 é coordenadora de departamento curricular desde o ano letivo 2000/2001, a C21 ocupa o cargo há 4 anos letivos e a C22 há 5 anos letivos.

No quadro 16 podem-se verificar, comparativamente, as características pessoais dos coordenadores de departamento, acima referidas.

²²⁸ Vd. a propósito nota de rodapé número 166.

²²⁹ C21 é coordenadora na escola sede e C22 é coordenadora no agrupamento vertical que, em conjunto, formam o agrupamento A2.

Quadro 16 – Análise comparativa das características dos coordenadores de departamento

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES			
SUBCATEGORIAS	COORDENADOR DO AGRUPAMENTO A1	COORDENADOR 1 DO AGRUPAMENTO A2	COORDENADOR 2 DO AGRUPAMENTO A2
▪ Masculino/feminino	Feminino	Feminino	Feminino
▪ Idade em 31.12.2013	50 anos	55 anos	58 anos
▪ Grau académico	“Licenciatura em línguas e literaturas modernas variante português/francês”	“Sou licenciada em biologia ramo educacional”	“Licenciatura em Economia”
▪ Habilitações especializadas	“Pós-graduação em supervisão pedagógica”	“Não”	“Não”
▪ Tempo de serviço	27	34	31
▪ Escalão em que se encontra	7º	9º	8º
▪ Grupo de recrutamento	300	520	230
▪ Vínculo ao agrupamento	“quadro de agrupamento”	“quadro de agrupamento”	“professora de quadro”
▪ Número de anos como coordenador de departamento curricular	Desde “2000/2001”	“Do departamento como está, este é o 4º ano”	“acho que são cinco anos”

No quadro 17 apresentam-se as subcategorias da categoria “liderança”, da dimensão “caracterização dos participantes”, do guião das entrevistas aos coordenadores de departamento.

Quadro 17 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão caracterização dos participantes – liderança

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideia de escola ▪ Gestão/Liderança ▪ Características das lideranças

Ideia de escola

A coordenadora de departamento curricular do agrupamento A1, quando questionada sobre as vantagens, ou desvantagens, da organização agrupamento relativamente à organização escola não agrupada, à semelhança do diretor do seu agrupamento, também só encontra vantagens. Veja-se o que ela diz sobre o assunto:

nós somos a única escola básica de 2.º e 3.º ciclos e secundária do concelho. Enquanto funcionávamos como escola única, correu tudo muito bem porque

estávamos todos mais ou menos dentro dos mesmos níveis de ensino. Quando fizemos o agrupamento vertical, [...], a primeira sensação foi uma grande estranheza, uma espécie de invasão do nosso universo pelo primeiro ciclo e pelo pré-escolar. À medida que nos fomos habituando à nova realidade, eu como coordenadora de departamento e membro do conselho pedagógico só vejo vantagens, porque de facto há uma possibilidade de articulação vertical muito interessante, esta partilha dos perfis dos meninos nos diferentes ciclos e a partilha também de práticas educativas, que se tornam mais, como é que eu hei de dizer, compreendidas, por uns ciclos e por outros, inclusivamente a articulação ao nível das aprendizagens e da avaliação dos meninos, tudo isto foi muito interessante de descobrir.

As vantagens que, hoje, os entrevistados do agrupamento A1, diretor e coordenadora de departamento, encontram na organização agrupamento relativamente à organização escola não agrupada, poderão estar ligadas, e fundadas, à experiência de mais de dez anos, primeiro enquanto agrupamento vertical e, depois, enquanto agrupamento na sua constituição atual. “Articulação” é a palavra-chave que sustenta as vantagens apontadas no discurso de ambos os líderes; articulação entre os diferentes níveis de ensino; articulação de aprendizagens.

A C21, quando indagada sobre as vantagens, ou desvantagens, da organização agrupamento relativamente à organização escola não agrupada, à semelhança do diretor do seu agrupamento, também, ainda não tem opinião formada. Revela, contudo, e à partida, preocupação com eventuais problemas de comunicação no seio do agrupamento. Atente-se no que ela diz: “quanto maior for a estrutura, mais difícil é de gerir [...]. Ou o agrupamento está muito bem estruturado e muito bem organizado ou, se já havia falhas de comunicação nesta escola, que já era uma escola grande, agora agrupada será pior”. Note-se que as eventuais dificuldades de comunicação entre estabelecimentos de educação dos agrupamentos criados por aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, eram um dos pilares da contestação à criação desses grupamentos.

Para a C22, a passagem da escola não agrupada, a agrupamento, “trouxe muitas desvantagens, muitas”. E, sustenta a sua opinião:

Olhe andamos perdidos, há coisas que nós fazíamos e que não sabemos se havemos de fazer ou não. Acho que trouxe [muitas desvantagens], e nós [agrupamento vertical] estamos habituados a ter tudo certinho. Acho que trouxe desvantagens, é um barco muito grande, e muito longe²³⁰, para tomar conta de tudo.

²³⁰ Referência à distância entre os estabelecimentos de ensino que fazem parte do agrupamento.

Mas, contudo, salvaguarda: “para já, também só há um ano de experiência e um ano de experiência, eu acho, ainda não dá para ver isto muito bem”. E, depois, a agregação das escolas do 1.º ciclo e pré-escolar com a escola básica do 2.º e 3.º, para formar o agrupamento vertical:

trouxe algumas vantagens, acho que foi mais pacífico, acho que também este barco daqui [escola sede] é muito grande e o barco de lá era pequenino e [...] as colegas, eu acho, que se adaptaram bem. Eu acho que foi menos doloroso.

Para além disso, o facto de os alunos entrarem no pré-escolar, dentro da mesma instituição, com o mesmo projeto educativo, “é vantajoso, eu acho que sim”.

A coordenadora da escola sede do agrupamento A2 (C21) vê na agregação da sua escola com o agrupamento vertical uma oportunidade de melhoria, contudo deteta grande resistência por parte dos colegas da sua escola a essa mesma agregação:

esta escola estava um bocadinho estagnada e vi nesta agregação uma lufada de ar fresco. A outra escola [agrupamento vertical] tem aspetos a nível de organização que me parecem muito mais estruturados, muito mais evoluídos, e por isso achei a agregação uma mais-valia. Noto é que há grande resistência dos colegas aqui da escola em relação à outra escola, não sei se [...] o inverso também existe, mas aqui há uma grande resistência, as pessoas continuam a considerar esta união como uma coisa que irá acontecer e não uma coisa que existe²³¹.

A inexistência de um sentimento de pertença no agrupamento A2 entre os membros do seu corpo docente está, também, patente no discurso da C22. Atente-se na forma como esta coordenadora se refere às escolas que fazem parte do agrupamento: “Eu olho ali para fora e a minha [escola] é muito mais atrativa do que esta²³²”.

No que concerne ao que mudaria na organização agrupamento, a C1 tem uma posição diferente da emitida pelo líder de topo do seu agrupamento, que, como vimos, parece estar satisfeito com a realidade atual. Esta líder intermédia, não tem dúvidas sobre o que mudaria:

A autonomia, para que a escola pudesse, claramente, poder decidir as condições em que faz o seu caminho. Estamos a falar de gestão de tempos, de opções educativas, por exemplo. A autonomia, decididamente. As escolas não têm autonomia nenhuma, rigorosamente nenhuma. A autonomia é uma palavra só no papel. [...] Não temos poder de decisão rigorosamente nenhum.

²³¹ Recorde-se que a falta de sentimento de pertença ao agrupamento é um dos pontos fracos da Análise SWOT apresentada no PE do agrupamento.

²³² A entrevista com a C22 foi realizada na escola sede do agrupamento A2.

Autonomia que, recorde-se, foi, também, referida pelo diretor do agrupamento A2, como sendo algo que mudaria no atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que Ventura et al. (2006) defendem ser consequência do carácter centralizador do sistema educativo português. Carácter centralizador esse “que conduz a uma falta efetiva de autonomia [ao nível da] gestão dos recursos (humanos, materiais, financeiros), mas, também, [ao nível] dos currículos, à avaliação, ao recrutamento de professores e de funcionários não docentes”.

A C21, relativamente “à organização, agrupamento de um modo geral, não mudaria nada”, mas o seu agrupamento, em particular, sim:

Parece-me um bocadinho anti natura estarmos agregados a uma escola que fica a 2 km de distância a pé, quando temos uma escola aqui ao lado [...], devido ao tamanho [número de docentes e discentes] com que ficaria o agrupamento. Em termos naturais e em termos funcionais, teria muito mais lógica, porque seria muito fácil transitar de um edifício para o outro.

Já a C22, “mudava muita coisa”, mas refere-se apenas a aspetos curriculares e a aspetos relativos à arquitetura da escola sede, tais como:

mudava as cargas horárias das disciplinas, [...] mudava alguns currículos. [...] Mas mudava, sobretudo, eu acho, o aspeto [físico da escola e das salas de aula] porque é muito importante para os alunos. [...] Por exemplo esta escola, eu acho que não é atrativa, por mais boa vontade que a gente tenha”.

Quanto a mudanças na organização agrupamento, nada diz, e seria importante, por exemplo, saber se concorda com a sua homóloga da escola sede e “não mudaria nada”, ou, também, por exemplo, se concorda com o diretor e “aumentava o nível de autonomia que a legislação em vigor confere aos agrupamentos”.

Como acabamos de ver as opiniões das lideranças relativamente a eventuais mudanças a operar na organização agrupamento, não são consensuais, quer entre os agrupamentos, quer dentro dos agrupamentos. Tal, reflete aquilo que se passou no país aquando da formação deste tipo de ‘novas’ escolas.

Gestão/liderança

À semelhança dos diretores, as três coordenadoras consideram que liderar é diferente de gerir. A C1, à semelhança do diretor do seu agrupamento, analisa a diferença pelo prisma dos recursos, embora D1 apenas se refira aos recursos humanos. Vejamos o que diz, essa líder intermédia:

liderar implica gerir, mas gerir não implica liderar. Gestão tem a ver com distribuição de recursos, [...] com estratégias tomadas a nível de recursos, físicos, humanos, financeiros e por aí fora. Mas a liderança é o segredo que nos permite usar todos esses recursos [...] com um objetivo em vista.

A C21 refere: “Na gestão julgo que bastará implementar as medidas, ter o cuidado que as coisas corram bem, de acordo com o que está previsto. Quando há uma liderança, acho que há uma filosofia que está subjacente à pessoa, à escola ou ao órgão”. E, sobre o assunto, a C22 diz: “para gerir eu sento-me num sítio e faço tudo o que me mandarem fazer, enquanto liderar já é outra coisa”.

Pese embora, tal como demos conta em 2.3 do capítulo I, haver uma tendência para considerar o gestor como o líder, e na literatura muitos autores tratarem os dois vocábulos como sinónimos (Cunha & Rego, 2005), os entrevistados têm presente que liderar e gerir não são, efetivamente, a mesma coisa.

Características das lideranças

Na entrevista que nos concedeu, D1 afirmou sentir-se melhor no papel de gestor, mas não descartou a eventualidade de ser um líder. Questionada sobre se o diretor do seu agrupamento é mais um gestor ou é mais um líder, C1 responde sem hesitar que é um líder. Mas, diz ela, também

é um gestor, como é obvio, também, não tem outro remédio que não seja ser um bom gestor, porque tem que gerir os recursos financeiros, por exemplo. Deve ser dramática essa gestão hoje em dia, cada vez mais, com a redução dos orçamentos e a manutenção de algumas despesas fixas importantes. Mas, tendo em conta a gestão, por exemplo, a gestão das despesas em papel, ele foi um líder, porque conseguiu conduzir-nos, ao nível do agrupamento, para a redução das despesas. Foi um facto, com o aproveitamento de outros recursos, nomeadamente os tecnológicos que nós reduzimos substancialmente os gastos em papel. É com uma liderança que se faz uma boa gestão.

A ideia que o diretor escolar para ser líder terá que ser um bom gestor, está presente no discurso de um dos dois diretores retratados em J. M. Silva (2010): “Eu posso ser um líder educativo e ser um bom gestor escolar porque, na minha perspectiva de líder, este tem de ser um bom gestor escolar. Gestor a todos os níveis, gestor do currículo, dos recursos humanos, dos recursos financeiros” (p. 185).

Ainda no entender da C1, quando indagada sobre qual o papel em que julga que o diretor do seu agrupamento se sente melhor, responde: “Eu penso que ele começou por se sentir à vontade como gestor e, à medida que o tempo foi passando, foi-se transformando num líder”.

A C21 entende que o diretor do seu agrupamento “deveria ser um líder”, mas, “se calhar mais gestor” e, na sua opinião, isso deve-se às suas “características pessoais. [...] O nosso diretor é uma pessoa muito conciliadora e tenta realmente levar este barco sem grandes atritos, sem grandes mágoas”. À mesma questão C22 responde: “Conheço mal, porque só conheço mesmo deste ano e só dos [conselhos] pedagógicos que fazemos”, mas, ainda assim, arisca dizer que na sua perspetiva “é mais gestor”.

A C1, que se vê como “uma líder forçada”, afirma partilhar da visão do seu diretor. Nem sempre “em consonância com ele em todos os aspetos, certamente, mas a visão e o esforço que se projetam partilho inteiramente disso e, portanto, faço o melhor que posso para levar essa visão aos meus colegas de departamento”. Visão que, como vimos, é uma das características do líder transformacional (Bass, 1999; Robbins, 2002; Bento, 2008a). Já a C21 vê-se como gestora: “Devo ser gestora porque [...] sigo as normas todas, ou tento seguir, portanto devo ser gestora”. E, a C22 pensa ser as duas coisas, gestora e líder. Vejamos o que diz a esse propósito:

acho que eu sou as duas coisas porque eu tinha um grupo muito mau e consegui pô-lo direito. [...] Acho que se não tiver a parte do líder, não há um grupo que trabalhe direito. Porque lá por eu levar tudo muito direitinho, gerir tudo muito direitinho, se depois eu não souber liderar aquilo, acho que não dá.

A C1 considera que os colegas por si liderados têm uma imagem correta daquilo que é enquanto coordenadora, “porque ao nível da comunicação o esforço é grande para ser tudo claro e para estar tudo disponível atempadamente para todos os elementos do conselho de departamento”. A C21 quando questionada se os docentes do seu departamento têm uma ideia correta sobre aquilo que é enquanto coordenadora, responde: “Não sei. Não sei responder a isso”. Mas, revela que já fica satisfeita se os colegas de departamento a virem como uma boa gestora. Atente-se nas suas palavras: “Não sei, se calhar toda a gente gostaria de ser vista como líder, mas tenho um bocadinho de medo dessa responsabilidade, portanto se for vista como uma boa gestora eu já fico satisfeita”. Acerca do modo como os seus colegas de departamento a veem, a C22 refere: “Eu acho que os meus colegas têm uma boa ideia acerca de mim, senão não votavam em mim”.

No quadro 18 apresentam-se as categorias e subcategorias da dimensão “conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC”, do guião das entrevistas aos coordenadores de departamento.

Quadro 18 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC

CONHECIMENTO DO QUADRO INSTITUCIONAL NA UTILIZAÇÃO DAS TIC	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Em contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
Na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
Comunicação interna e externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como ▪ Com quem
Fatores que influenciam a utilização pelos docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resistência à utilização pelos docentes ▪ Vontade ▪ Formação em TIC ▪ Recursos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) ▪ Impulso à utilização dado pelo diretor e coordenadores de departamento curricular
Plano Tecnológico da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Data da adesão* ▪ Avaliação do plano* ▪ Importância** ▪ Formação contínua do pessoal docente e não docente** ▪ Projetos**

* Face às respostas dadas pelos diretores dos agrupamentos ao questionário preliminar, entendemos questionar apenas a C1.

** Face às respostas dadas pelos diretores dos agrupamentos ao questionário preliminar, entendemos questionar apenas as C1 e C22.

Importância dada à utilização das TIC

Quer em contexto escolar em geral, quer em particular na sala aula para o ensino e aprendizagem, a importância dada à utilização das TIC pela C1 é enorme: “Ainda bem que existem. Graças, graças!” As TIC são “uma espécie de magia que aconteceu”; “são mais do que fundamentais, neste momento não podemos viver sem elas, não é? São úteis em termos institucionais e quando falamos em termos institucionais estamos a falar de comunicação e informação” e “para suporte aos processos de ensino e aprendizagem”:

Neste momento, aquilo que nós usamos de forma mais pertinente e proativa é a plataforma Moodle. A plataforma Moodle é um meio fundamental para comunicação e informação à comunidade, para suporte ao processo de ensino e aprendizagem, através das páginas das turmas a que todos os professores do conselho de turma têm acesso e onde disponibilizamos, recorrentemente, os nossos materiais de trabalho com os alunos, os trabalhos dos alunos e, às vezes, até a elaboração dos trabalhos com os alunos. [...] E, portanto, é um espaço onde conflui, ao fim e ao cabo, uma certa visão da escola²³³.

E à questão: a escola já não sobreviveria sem as TIC? Responde:

²³³ Visão da escola que, vimos já, é a visão do diretor do agrupamento.

Não, não, não. Não seria possível voltar atrás, de maneira nenhuma. Não estou a ver o agrupamento voltar atrás nesse domínio, de maneira nenhuma. De todo. Basta ver, sei lá, a quantidade de Blogs que os meninos dos jardins de infância têm. Não vejo que a gente possa voltar atrás no domínio das TIC, nem na sua vitalidade no agrupamento. O diretor, tendo em conta a importância vital da plataforma para o agrupamento, atribui, ou determina, que algumas horas da componente não letiva, nomeadamente do responsável pela página, pela plataforma, sejam dedicadas a isso. [...] por aquilo que tenho conversado com outras pessoas de outros agrupamentos, se calhar, muito poucos haverá assim, porque aquilo que aconteceu com a plataforma Moodle, com este tipo de abordagem, foi que cada um de nós se tornou dinamizador de um determinado espaço na plataforma. Portanto, há o responsável principal que gere tudo e que cria a página principal, mas depois eu como coordenadora de departamento tenho a minha página, pela qual eu sou responsável, de tudo, desde incluir utilizadores, a colocar documentos, seja lá o que for, os meus coordenadores de disciplina são responsáveis pela sua própria página e, portanto, isto foi qualquer coisa criada em cadeia. Toda a gente sabe qual é o seu espaço, qual é a sua responsabilidade, o que é que pode fazer e até onde é que pode ir e aquilo que a plataforma permite fazer. Portanto, isto foi, de facto, uma espécie de magia que aconteceu.

A magia que esta líder intermédia encontra nas tecnologias é, por um lado, benéfica, já que incentiva e potencia o seu uso na escola, mas, por outro lado, perigosa. Paiva (2007) alerta para o facto de as TIC não deverem ser vistas como “mágicas”, até pelos riscos que comportam em levar alguns professores a assumirem posturas “tecnofílicas” (Aires, 2003). Depois, é bom ter presente que a utilização das tecnologias em contexto escolar nem sequer é isenta de problemas e polémicas (Ponte, 2000, 2001; Matos, 2007; Silva, 2007; Santos, 2010).

A C21 revela que é “a favor” da utilização das TIC na escola, mas mostra-se preocupada com “alguns perigos” que poderão advir dessa utilização. Repare-se no seu discurso: “Sou a favor, acho que facilita todo o processo de aprendizagem, torna-o mais aliciante, embora tenha também alguns perigos. Por exemplo, parece-me que muitas das vezes o computador e o projetor servem para substituir o acetato, com uma desvantagem”:

é que os acetatos ainda davam trabalho a fazer, implicavam um investimento pessoal, enquanto que a utilização do computador e da net, faz com que se agarre no que já está feito em muitas das vezes e, nem sempre, esses recursos sofrem um ajuste, uma adaptação aos alunos que temos à nossa frente. Se calhar, muitas vezes, esses recursos não estão a ser utilizados da melhor maneira porque não se vê, ao nível dos alunos, uma capacidade de interpretação de aquisição de conhecimento a partir da imagem. Eu não noto diferenças em relação há uns anos. Mas, sem dúvida nenhuma que as TIC permitem uma diversificação de estratégias que é salutar.

Percebe-se neste discurso, que as TIC não podem ser encaradas como “panaceia milagrosa que resolverá todos os males da educação” (Santos, 2010, p. 123), ou seja, não são a magia de que fala a C1, e, sobretudo que a mera instalação de computadores nas salas de aulas não é suficiente para a melhoria efetiva do ensino e da aprendizagem. Para que isso aconteça é necessário torná-los verdadeiras “ferramentas cognitivas”²³⁴ (Jonassen, 2007).

A C22 considera que a introdução e utilização das TIC em contexto escolar

foi uma melhoria muito grande para a escola e para a sala de aula então nem se fala. E a minha escola como lhe digo está muito bem apetrechada desde a adesão ao PTE. Depois, também tínhamos, tínhamos que agora já não há²³⁵, o grupo PTE²³⁶ que era muito dinâmico.

E, continua:

Eu acho até que já não sei dar aulas sem ter lá [na sala de aula] o computador, sem as TIC. Mesmo as reuniões! Eu vou ter uma reunião agora e já fui ver se tinha computador e videoprojector na sala. Eu acho que já não era capaz porque, estar ali a falar sem mostrar as coisas já não dá e depois para amenizar a gente põe ali assim uns bonequinhos e tal. Com as TIC é outra coisa, pronto, é uma questão de hábito, eu acho.

De salientar que à semelhança do que acontece relativamente aos diretores, a maioria dos respondentes ao questionário (cf. tabela 3.2.2.9 – anexo IX) confirma que os coordenadores de departamento dão importância à utilização das TIC, em particular em contexto escolar.

Incentivo à utilização das TIC

Quanto ao incentivo dado à utilização das TIC em contexto escolar e em particular na sala de aula, a C1 diz que sim, “eu incentivo”. O mesmo acontece com a C21, que refere: “como sempre estive ligada às TIC, estive ligada ao MINERVA e estive ligada depois ao Nónio, e a projetos no seu domínio, nesse aspeto acho que tenho incentivado”; e a C22, diz que “sim, tento incentivar”.

Também neste aspeto e, também, à semelhança do que acontece relativamente aos diretores, a maioria dos respondentes ao questionário (cf. tabela 3.2.2.10 – anexo IX)

²³⁴ “Ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior” (Jonassen, 2007, p. 21).

²³⁵ Recorde-se que, pelos motivos já apontados (vd. nota de rodapé número 195), o PTE do agrupamento vertical (escola a que se refere a C22) foi desativado no final do ano letivo anterior (2011/2012) à formação do agrupamento A2.

²³⁶ Referência à equipa PTE do agrupamento vertical.

confirma que os coordenadores de departamento curricular incentivam a utilização das TIC, em particular em contexto escolar. Saliente-se, porém, que a percentagem de docentes do agrupamento A2 que entende que os coordenadores de departamento curricular não incentivam a utilização das TIC, não é nada desprezível: 14,5% em contexto escolar e 16,2% em contexto sala de aula.

Comunicação interna e externa

A comunicação interna do diretor no agrupamento A1 é, recorde-se, feita através da plataforma Moodle, mas, como vimos na entrevista a este líder, ainda não foi abolida a comunicação em papel, isto porque, no entendimento da C1:

continuamos a manter um painel na sala de professores para o papel, mas é redundante, digamos assim, é só para garantir que todos aqueles que não tiverem ido ver o e-mail ou não tiverem consultado a plataforma com as 24 ou as 48 horas de antecedência, tenham a certeza que a convocatória está feita [...] Eu já deixei de fazer convocatórias em papel, na maior parte dos casos, a não ser que se trate de um plenário, aí tenho o cuidado de pôr em papel, que é para ninguém me dizer que não viu, mas eu sei que há coordenadores que não fazem a convocatória pela plataforma e há outros que fazem. Portanto, não há a esse nível de procedimentos, uma atuação comum. Mas ao nível da utilização da plataforma como meio essencial para divulgação, informação e comunicação, isso é assumido [...], neste momento, não há ninguém que não use a plataforma, desde o miúdo, ao pai, ao professor, toda a gente utiliza, e confirmamos isso com facilidade, não é? A plataforma permite-nos ter acesso a relatórios e nós confirmamos, portanto sabemos quem vai e fazer o quê.

Mas, também, a comunicação externa é feita via plataforma Moodle:

Já ninguém precisa de se deslocar à escola para ver pautas, é obrigatório afixar pautas em local público e elas são afixadas, obviamente, dentro dos prazos legais, mas ao mesmo tempo, [...] em casa, muito tranquilamente, o aluno liga-se à plataforma, e o encarregado de educação, e consultam as pautas de avaliação, tão simples quanto isto, não há nada melhor, não é? E toda a gente faz isso, toda a gente sabe isso.

A comunicação interna no agrupamento A2 é feita via e-mail institucional, mas, tal como também vimos na entrevista ao seu diretor, ainda não foi abolida a comunicação em papel. Contudo, no agrupamento vertical, diz a C22 que “já desde que é coordenadora de departamento curricular [5 anos letivos]”, a comunicação é feita quase só por e-mail institucional:

Nós praticamente só [comunicamos] com as TIC. [...] Foi poupado muito papel. [...] estamos assim habituados, porque é muito mais cómodo”. [...] Aqui [escola sede do agrupamento], pelo que vejo, ainda se comunica em papel afixado em placares instalados na sala de professores.

Ainda segundo esta coordenadora, no agrupamento vertical,

todos tínhamos já o nosso e-mail institucional que, entretanto, mudou²³⁷ e era por ele que comunicávamos, depois tínhamos a plataforma moodle que passou a ser a página da escola. [...] A plataforma moodle, que ainda chegamos a usar com os alunos, foi, entretanto, não sei porque²³⁸, abandonada, ninguém ligou mais e deixou de ser usada.

No que diz respeito à comunicação externa, em particular com os EE, esta coordenadora refere que a comunicação através das TIC

ainda não está alargada aos encarregados de educação, só aos professores, [...] porque ainda não temos implementado aquele sistema da comunicação com os encarregados de educação. Há diretores de turma que deram os e-mails institucionais e comunicam, mas são só alguns, não são todos, há alguns que não aceitam.

A C21 que também comunica internamente via e-mail institucional, preferencialmente com os representantes de grupo disciplinar²³⁹, refere, a propósito da comunicação interna na escola sede:

nós começamos há muito pouco tempo realmente a utilizar as TIC para a comunicação. Por exemplo, neste momento, já recebemos o serviço de exames e convocatórias. Está a começar no último mês, está a começar realmente uma comunicação rápida entre a direção e os professores, através dos e-mails institucionais, mas é no último mês, não aconteceu antes, portanto é uma coisa muito recente. Agora, parece-me que tem muitas vantagens e eu acho que vai continuar.

Relativamente à plataforma Moodle²⁴⁰ revela: “vou pondo a informação, mas é só no sentido do meu lado para o deles [professores do departamento], não há sentido contrário, mas poucas pessoas vão ao Moodle”. Já quanto à comunicação externa, esta líder intermédia, que considera que as TIC “não têm grande importância” na aproximação da escola à comunidade, afirma: “Há uma ou outra experiência [de comunicação com EE] este ano. O centro de novas oportunidades começou a produzir uma newsletter que, entretanto, fechou, mas acho que há pouca comunicação”. A propósito da “pouca comunicação” através das TIC na escola sede, diz esta coordenadora:

²³⁷ Com a criação de A2.

²³⁸ Tal pode ter acontecido muito por força da falta de manutenção que era assegurada pela equipa PTE do agrupamento vertical, que, como vimos (vd. nota de rodapé número 195), foi extinta no final do ano letivo de 2011/2012.

²³⁹ No agrupamento A2 cada grupo/área curricular tem um representante, que é, na prática, um subcoordenador. No agrupamento A1 esta figura designa-se por coordenador de grupo disciplinar.

²⁴⁰ Plataforma Moodle da escola sede do agrupamento.

Nós temos de salientar que a escola, não é uma escola igual às outras, nós só no ano passado²⁴¹ é que começamos a ter projetores nas salas e não temos todas as salas equipadas. Há dois anos atrás²⁴² havia 5 projetores na escola, para 200 professores; computadores há 2 na sala dos professores, 1 ou 2 em cada sala de diretores de turma que muitas vezes não funcionam; chegamos a ter 1 computador só para professores na biblioteca que foi roubado ao fim de pouco tempo, portanto nós temos partilhado os computadores da biblioteca, que são, como viu, 4 ou 5, com os alunos. E, portanto, nós estamos muito, muito, muito atrasados ao nível de equipamentos, muito, e isso também dificulta. O que acontece muitas vezes é que temos de trabalhar em casa, ou seja, depois quando chegamos a casa vamos mandar os e-mails e vamos imprimir, porque não há condições aqui na escola. Eu julgo que quando nós tivermos melhores condições estará sempre mais fácil, portanto, estará sempre um computador disponível para rapidamente ir ver o e-mail, para mandar, para estar em cima do acontecimento.

Como acabamos de verificar, ao contrário do que sucede no agrupamento A1, onde “não há a esse nível de procedimentos, uma atuação comum”, no agrupamento A2 a comunicação interna é igual em todos os departamentos, todos comunicam através de e-mail institucional.

Os docentes que responderam ao questionário, mais uma vez confirmam o discurso dos líderes. Saliente-se que as percentagens de docentes, quer num quer no outro agrupamento, que referem que os coordenadores de departamento curricular utilizam as TIC na comunicação interna, são bastante consideráveis: no agrupamento A1 90,6% dos docentes indicam que ela se faz preferencialmente através da plataforma Moodle e 87,4% através dos e-mails pessoais; já no agrupamento A2 75,2% dos docentes indicam que essa comunicação é feita preferencialmente através dos e-mails institucionais e 54,7% por e-mails pessoais.

Fatores que influenciam a utilização das TIC pelos docentes: resistência à utilização

A coordenadora de departamento do agrupamento A1, mostra-se concordante com a maioria dos docentes do seu agrupamento (82,3%), mas discordante com o seu diretor que admite ainda existir resistência à introdução e utilização das TIC pelos docentes, embora essa resistência tenha vindo a diminuir. Para esta líder intermédia: “É claro que nós temos todos domínios diferentes das TIC. Temos maior ou menor facilidade no PowerPoint, ou

²⁴¹ Recorde-se que a entrevista foi feita no final do ano letivo de 2012/2013. Por “ano passado” entenda-se, esse ano letivo de 2012/2013.

²⁴² Ano letivo de 2011/2012.

menor ou maior facilidade na pesquisa na net, temos todos diferentes domínios das tecnologias, mas todos as usamos”.

Já a C21 concorda com o seu diretor, mas discorda da maioria dos docentes do seu agrupamento (70,1%):

Os professores continuam a resistir a aprender a trabalhar com as tecnologias. Continua a ser usual ser o aluno a ligar o projetor porque o professor não sabe onde é que tem de carregar, mas isso já acontecia com os DVD. De certa forma são os alunos que lidam com as tecnologias²⁴³.

Quando questionada se os professores ‘têm medo da máquina’, responde, com largo sorriso: “Alguns julgo que sim”.

A C22 mostra-se, por um lado, discordante de ambos, diretor e homóloga da escola sede, quando se fala dos docentes do departamento curricular que coordena no agrupamento vertical, mas, por outro lado, concordante com esses líderes quando se fala de docentes de outros departamentos desse agrupamento vertical. Repare-se no que diz:

Não, neste momento não, nem no princípio, porque a única pessoa que nós tínhamos no departamento que tinha alguma idade, até aprendeu e até trabalhava bem, era mais lenta mas trabalhava e gostava. Tem outros colegas, de outros grupos, que eu sei, que tiveram alguma resistência, mas do meu não, por acaso, lá está, também os cinco elementos da equipa PTE eram todos do meu departamento. [...] E, isso facilita muito. Quando a gente tinha dúvidas e mesmo em reuniões havia coisas que sabíamos em primeira mão, facilita, eram os cinco do meu departamento e, lá está, também temos lá os professores de TIC.

Fatores que influenciam a utilização das TIC pelos docentes: vontade; formação em TIC; recursos (*hardware* e *software* educativo); impulso à utilização dado pelo diretor e coordenadores de departamento

Na opinião da C1 são vários os fatores que influenciam a utilização das TIC em contexto escolar pelos docentes do seu agrupamento, mas a formação na área das TIC, os recursos informáticos, em particular, o *software* educativo, colocados à disposição dos docentes e, sobretudo, o impulso dado à plataforma Moodle pelo diretor são os que mais influenciam. A este propósito, recorde-se a opinião do diretor do agrupamento e o que pensam os docentes que responderam ao questionário. O diretor, diz que é sobretudo a motivação que o impulso dado à utilização das TIC por si e pelos coordenadores das estruturas intermédias, em especial por estas lideranças, que mais influencia a forma como

²⁴³ A ideia de que os alunos se revelam mais aptos com as novas tecnologias pode ser encontrada em Trahtemberg (2000).

os docentes aderiram, e aderem, às TIC. Os docentes dizem que são os recursos (*hardware* e *software* educativo) disponíveis na escola.

No que toca ao impulso dado à utilização das TIC em contexto escolar pelos coordenadores de departamento, uma boa parte dos docentes (39,6%) não veem nele qualquer relação com o uso das TIC nesse contexto. Opinião contrária tem uma percentagem idêntica (40,6%).

Para a C21, tal como para o diretor do seu agrupamento, são os recursos que mais influenciam a utilização das TIC pelos docentes em contexto escolar e, mais especificamente, dentro da sala de aula no ensino e aprendizagem. Depois a formação na área das TIC. A propósito da formação diz a entrevistada: “o que as pessoas sentem, aqueles que fizeram formação, é que após um ano ou dois sem usar, se tiverem a máquina à frente já não sabem”. Quanto à formação em TIC, a maioria dos docentes que responderam ao questionário no agrupamento A2 (76,1%) concorda com a C21. No que toca à importância dos recursos, também de acordo com esta líder intermédia e com o diretor do agrupamento, manifestam-se 90,6% dos docentes.

Acerca dos fatores que influenciam a utilização das TIC por docentes em contexto escolar e em particular em sala de aula para o ensino e aprendizagem, a C22 destaca desde logo a vontade. Veja-se o que diz esta coordenadora sobre o assunto:

primeiro de tudo é a vontade que as pessoas têm de utilizar ou não, depois a falta de recursos também implica que às vezes não se possa fazer, por exemplo nesta escola²⁴⁴ é impossível utilizarem as TIC, porque se não têm os recursos não as podem utilizar, não é? Agora, a vontade é muito mais importante.

Acerca da utilização das TIC em contexto escolar depender da vontade dos docentes, a maioria dos inquiridos que responderam ao questionário responde afirmativamente, contudo esta dependência é apenas manifestada por 55,6% desses respondentes.

Quanto à influência que o impulso à utilização das TIC dado pelo diretor e pelos coordenadores, diz a C22:

Acho que sim, acho que influencia, eu acho que sim. E, sobretudo, influencia se os professores fizerem troca de materiais didáticos. A troca de materiais faz com que os professores menos aptos comecem a gostar, depois, como vêm que os alunos também gostam, deixam-se cativar pelas tecnologias. Nós temos esse sistema da partilha dos materiais lá²⁴⁵. E como a nossa diretora²⁴⁶ começou a fazer tudo pela Internet, nós temos que a usar também. O inconveniente é que

²⁴⁴ Escola sede do agrupamento A2.

²⁴⁵ Referência ao agrupamento vertical.

²⁴⁶ Referência à diretora do extinto agrupamento vertical.

estamos sempre disponíveis para a escola e eu digo e mantenho, fecho o meu estaminé às 8 horas, não fecho o meu computador, mas para a escola fecho às 8 horas, disse sempre à diretora. Às 2 horas da manhã, recebíamos e-mails com material e as pessoas têm que perceber que a partir daquela hora a escola acabou-se. Não, não! E a nossa diretora inundava-nos de e-mails.

Esta ideia de que, uma vez feita a adesão ao correio eletrónico institucional, a disposição para o trabalho da escola é de vinte e quatro horas por dia, não é inédita nem inusitada, bem pelo contrário, é até muito comum nas nossas escolas e serve, desde logo, como pretexto para a não adesão a esse mesmo correio.

De salientar que a C21 não faz qualquer alusão à vontade dos docentes e ao impulso à utilização dado pelo diretor e coordenadores de departamento. Já a C22 nada diz sobre a formação em TIC dos docentes.

Quanto à influência do impulso dado à utilização das TIC em contexto escolar pelos coordenadores de departamento curricular, recorde-se, que no agrupamento A2 a percentagem de docentes que não a valoriza é de 56,4%, significativamente superior ao que acontece no agrupamento A1 (39,6%).

Plano Tecnológico da Educação

Face às respostas dadas pelo seu diretor, no agrupamento A1 questionamos a coordenadora de departamento curricular, quanto ao ano de adesão ao PTE, e à avaliação do plano. Segundo esta líder intermédia para aderir ao PTE era preciso um projeto:

tenho uma vaga ideia de que era preciso fazer um projeto. Eu lembro-me que havia um colega na escola que fazia tantos projetos quantos fosse capaz, era uma pessoa muito interessante que se atirava de cabeça e fazia mais este e mais aquele, e eventualmente faltou disponibilidade para fazer o projeto. [...], ou por outra questão burocrática qualquer. Agora, devido à resistência dos docentes à entrada das TIC na escola, não.

Questionada sobre se não lhe parecia um pouco estranho que uma equipa com a importância da equipa PTE não ser avaliada, a C1 diz: “É! Realmente é muito estranho. Eu nunca tinha pensado nisso, são tantas as coisas para avaliar na escola e nós nunca nos lembramos disso, é verdade, mas é uma boa questão, vou deixá-la brevemente à direção”.

Sobre a importância e conhecimento do papel da equipa PTE e do seu coordenador, diz a C1 que:

a equipa existe há alguns anos, não é alterada, foi reduzida por questões de saúde de uma das colegas, digamos que o coração da equipa, o núcleo da equipa, é igual, mantém-se. As pessoas que hoje estão na equipa são as mesmas que estiveram no princípio. Ah, entrou uma pessoa nova há uns anos, quando

foi aquela altura do novo impulso dado à plataforma, foi nessa altura que entrou essa pessoa nova, as outras já lá estavam. A equipa foi formada pela direção. Eu sei que não há horas de redução [no horário] para a equipa, mas também penso que, tendo em conta a importância que, nomeadamente a plataforma, tem neste momento, para o agrupamento, é uma importância, de facto, existencial já.

A maioria dos docentes do agrupamento A1 (70,8%) que responderam ao questionário que lhes foi aplicado, concordam que o papel do coordenador/equipa PTE tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar.

O PTE²⁴⁷, pelo apetrechamento (*hardware* e *software* educativo) e pelas oportunidades de aprendizagem no domínio das TIC que trouxe às escolas e seus professores, constituiu-se como uma mais-valia de inegável importância para a C22. Pedimos a esta coordenadora que historiasse o seu aparecimento e desenvolvimento ao longo do tempo da sua vigência. Veja-se o seu relato²⁴⁸:

Muita coisa na escola foi mudando por impacto direto do PTE. Não veio tudo de uma vez, não. No princípio só tínhamos um quadro interativo que até foi oferecido pelos pais. Os computadores não vieram logo todos, mas, quando vieram, isso permitiu logo melhorar a comunicação entre os professores. Melhorou a comunicação, melhoraram, eu acho, as aulas, a forma como a gente aborda os conteúdos, a facilidade com que os vamos buscar à Internet. Temos a Internet acessível na rede da escola. [...] e no princípio quando tínhamos a plataforma, havia aquela comunicação com os alunos e eles podiam fazer coisas e depois, não sei porque é que ela acabou, nunca ninguém me explicou porquê.

Sobre o conhecimento que a comunidade educativa tinha da equipa PTE e do seu coordenador, a entrevistada afirma que todos conheciam os elementos que dela faziam parte: “Sim, então coitadinhos, passam a vida a ser procurados”. Saliente-se que esta procura acontece um pouco por todas as escolas do país em que existe PTE e onde existiu e foi, entretanto, desativado. No agrupamento vertical onde trabalha a C22, já não existe equipa PTE, mas os elementos que a constituíam continuam a ser solicitados para resolver problemas quer de *hardware* quer de *software* educativo ou não.

Tal como havia sido revelado pelo diretor, a equipa PTE não tem qualquer interferência na decisão sobre formação contínua do pessoal docente e não docente, a realizar no agrupamento A1. Contudo, isso não invalida que para a C1, a equipa PTE seja “o grande coração do nosso plano de formação interno”:

²⁴⁷ Tal como aconteceu na escola sede do agrupamento A2, também a adesão ao PTE, no agrupamento vertical, aconteceu em 2007.

²⁴⁸ Tenha-se presente que o relato da C2 se refere ao PTE do agrupamento vertical.

A equipa do PTE para além, então, da manutenção, da resolução de alguns problemas, quando surgem²⁴⁹, da animação, ou da dinamização da plataforma, tem um papel decisivo na formação contínua. Digamos que o PTE é o grande coração do nosso plano de formação interno. A equipa tem feito formação para funcionários, professores, não sei se já fez alguma vez para os pais e para os alunos. A formação é não só para uso da plataforma, mas também ao nível do domínio de programas como Excel, como Word, por exemplo, e outras formações, como quando foi preciso fazer formação para dar a todos os docentes certificação de competências digitais de Nível I. Neste caso específico foi também uma colega da equipa PTE que, por acaso é do grupo de informática, e que é formadora certificada, que a fez para nós. Que tem feito, aliás, continua a fazer formação no domínio de algum *software*.

No que respeita a projetos na área das TIC de iniciativa da equipa PTE, a C1 confirma o que nos revelou o diretor do seu agrupamento, ou seja, não tem qualquer tipo de intervenção na sua criação, “é a direção que promove iniciativas nesse domínio”. De acordo com a coordenadora representante do extinto agrupamento vertical que deu origem ao agrupamento A2, a equipa PTE não tem qualquer influência quer na decisão sobre a formação a realizar quer na criação de projetos. “Isso é da responsabilidade da direção”. Em suma, no que diz respeito à formação contínua dos docentes e não docentes e sobre os projetos a realizar, em ambos os agrupamentos a orientação e criação não passa pelas equipas PTE.

No quadro 19 apresentam-se as categorias e subcategorias da dimensão “perceção da conjuntura na presença das TIC”, do guião das entrevistas aos coordenadores de departamento.

Quadro 19 – Entrevistas aos coordenadores de departamento: dimensão perceção da conjuntura na presença das TIC

PERCEÇÃO DA CONJUNTURA NA PRESENÇA DAS TIC	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
As TIC na oferta educativa do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Importância
As TIC nos projetos do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Existência ▪ Inovação
As TIC na formação contínua do pessoal docente do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Estímulo ▪ Promoção ▪ Importância

²⁴⁹ Segundo a C22 “em cada pavilhão existe um *dossier* de apresentação de situações anómalas para consulta com regularidade pela equipa PTE, para os poder solucionar”.

As TIC na oferta educativa do agrupamento

No agrupamento A1, a coordenadora de departamento curricular entrevistada refere, tal como nos tinha revelado o seu diretor, que a presença das TIC na oferta educativa, não se resume ao prescrito no currículo de nível nacional do 3.º ciclo do ensino básico. Na oferta formativa do agrupamento constam, também, cursos de educação e formação, do tipo 2 e do tipo 3, de Técnico de Conservação e Manutenção de Equipamentos de Informática. E, sustenta: “Como oferta curricular, as TIC, de facto, só estão presentes nesses cursos, porque como oferta educativa elas estão omnipresentes, [...] Até pela sua transversalidade, não é?” A orientação dessa oferta educativa e formativa, segundo esta coordenadora, emana do diretor.

A maioria dos respondentes no agrupamento A1 (71,9%) discorda que as TIC apenas estejam presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º Ciclo e concorda que as TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento (72,9%).

De acordo com a C21, no agrupamento A2, “o diretor dá instruções, sobre o que deve ser a oferta formativa da escola²⁵⁰”. O diretor “aí tem um papel ativo”. Esta coordenadora confirma a ideia do diretor do seu agrupamento de que a oferta educativa na área das TIC está em *deficit*.

Temos tido dois cursos profissionais que têm tido sucesso, que são o de Design Gráfico que usa muito o suporte informático e o de Informática de Gestão, que, infelizmente, este ano [ano letivo de 2013/2014] foi considerada como área não prioritária e, portanto, não vai abrir na escola.

No extinto agrupamento vertical, diz a C22: “Acho que tudo o que tem sido escolhido não tem nada a ver com as TIC. [...] As TIC só existem nos currículos onde são obrigatórias. Ah! E nas turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA)”.

No agrupamento A2, a maior parte dos respondentes (44,4%) discorda que as TIC apenas estejam presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º Ciclo e que as TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento (33,3%). Elevadas são as percentagens de respondentes que numa (19,7%) e noutra situação (20,5%) respondem “não sei”.

As TIC nos projetos do agrupamento

No agrupamento A1, diz a C1: “Há um coordenador de projetos, portanto há muitos projetos”. Questionada sobre se esses projetos são dinamizados pelo coordenador de

²⁵⁰ Referência à escola sede.

projetos ou pelo diretor e se o diretor tem um papel determinante nos projetos que existem no agrupamento, ou se esse papel compete ao conselho pedagógico ou ao coordenador de projetos, responde:

Os projetos podem surgir ou por decisão ou por vontade do diretor, que nos apresenta a ideia e forma uma equipa para os desenvolver, para os implementar ou impulsionar, ou surgem pelas relações, por exemplo, com a comunidade, ou por imposição do Ministério. Não nos podemos esquecer, por exemplo, do famoso Projeto de Educação Sexual ou do Projeto de Promoção da Educação para a Saúde, que são impostos pelo Ministério. Depois existem projetos que derivam uns dos outros, por exemplo, nós temos um projeto chamado “Festa das sopas com saladas”, que é um afluente do Projeto da Educação para a Saúde. Projetos como o Clube de Teatro, ou como o Clube de Informática, ou como o Clube de Jardinagem, seja lá o que for, portanto, podem surgir inspirados num grupo de professores que os apresentem à direção, e a direção aceita, e o conselho pedagógico aprova. A escola é muito dinâmica. [...] Há uma grande diversidade de possibilidades, o que prova, também a abertura da direção, a abertura da escola e o seu dinamismo.

Relativamente a projetos tendo como objeto as próprias TIC, diz a C1:

Quanto às TIC, um projeto com as TIC, eu não sei muito bem que dimensão é que ele pode ter, mas todos estes projetos incluem as TIC. Por exemplo, este projeto com ligação aos Centros de Saúde, que é o Projeto de Promoção da Educação para a Saúde, vive de TIC. A divulgação dos trabalhos usa sempre as TIC, a criação dos próprios trabalhos dos alunos é sempre feita com base nas TIC. [...] as TIC estão incorporadas na vida do agrupamento como uma necessidade e sempre como um meio. Um projeto das TIC, que tenha as TIC, para além do projeto de formação, ao nível de *software*, por exemplo, não vejo nenhum que tenha como centro, como objeto fundamental as próprias TIC. E acho que nunca apareceu nenhum, mas também não estou a ver muito bem que tipo de projeto poderia ser. Criação de materiais pedagógicos ou didáticos, por exemplo, como fizemos formação, no outro dia, no Centro de Formação, se for assim. [...] Não, não tivemos nunca nenhum.

E, quanto a projetos inovadores envolvendo as TIC, ou não, a mesma coordenadora refere:

Inovador? Vamos tendo sempre novos projetos. Nós temos, por exemplo, um projeto recente, que tem dois anos, mais ou menos, e ao qual se pretende dar continuidade e, quando eu digo dar continuidade, não é manter o mesmo esquema, mas fazê-lo crescer. Se nós formos minimamente críticos, aquilo que fazemos num ano, há de ser melhorado no ano seguinte, não é? E eu penso que essa também é uma característica boa no nosso agrupamento. É um projeto virado, todo ele, para os pais, para as famílias, é um projeto de diálogo ativo e de auxílio ativo às famílias na educação dos jovens, quer no apoio escolar, quer na aprendizagem de regras, e por aí fora, desde a alimentação, o sono, a disciplina, seja o que for. E, portanto, este é um projeto novo, que eu penso ser inovador neste sentido de compromisso ativo com esta certeza de que

professores, pais e alunos é um triângulo essencial de diálogo, não é? E a escola tem feito um crescimento nesse sentido, desde seções nos jardins de infância, à noite, primeiro ciclo, conferências alargadas em equipamentos da Câmara Municipal, por exemplo, não é? Com oradores, ou formadores, vários, por exemplo. Eu penso que é inovador, não é? A própria biblioteca tem projetos muito interessantes também, de leitura, leitura com pais, leitura com alunos, de formação de leitores. Nós estamos neste momento a trabalhar num projeto, que é uma candidatura que vamos apresentar à fundação Gulbenkian, por exemplo, e um dos recursos que nós vamos querer adquirir é um *software* de criação de e-book e, portanto, lá estamos nas TIC. E, penso que é uma forma de integração da tecnologia e da comunicação multimédia para o impulso da autonomia, da criatividade e da capacidade de leitura, como é óbvio. Enfim, se alguns projetos são inovadores no sentido de revolucionarem as conceções existentes? Não, de certeza que não, mas são o melhor que somos capazes de fazer. Sobretudo porque vamos crescendo, não ficamos parados. Se tivéssemos ficado parados, a nossa plataforma Moodle dizia o nome da escola e mais nada.

No agrupamento A1, 48,5% dos docentes respondentes ao questionário que lhes foi aplicado não participaram, nos últimos três anos letivos, em projetos na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante. No que toca a projetos inovadores, 49,2% dos respondentes afirma não houve nenhum.

A C21 entende que o diretor do seu agrupamento não orienta o desenvolvimento de projetos que envolvam as TIC. O diretor “não é muito interventivo”, diz ela. E, prossegue:

Nesse aspeto é que eu acho que é a tal diferença entre o líder e o gestor. Eu sempre pensei neste novo modelo de direção, que o diretor tivesse o seu projeto e dissesse eu quero isto, isto e isto, para poder levar a escola onde eu quero. [...] E isso não aconteceu aqui. Portanto, por norma o diretor espera pelas propostas e depois vai é apoiando, ou não, as propostas que poderão dar mais jeito à escola. Nesse aspeto não o vejo assim a indicar, a dizer assim: é preciso que se faça formação ou é prioritário a formação neste aspeto ou é prioritário haver projetos. Por exemplo, tem-se estado a falar num projeto de carácter experimental/científico, nós não temos nenhum, portanto já duas, três vezes que se chamou a atenção que era importante que as físico-químicas e as ciências se envolvessem num projeto. Mas não avança com ideias próprias.

E, prossegue: “Portanto, não existem grandes projetos, não há nenhum em TIC. [...] Ao nível de TIC nós não temos mesmo material, as salas de aulas eram insuficientes”. Já ao nível de projetos em outras áreas e/ou se algum deles é inovador, esta líder intermédia, diz:

É um bocado difícil saber o que é que é inovador. Inovador no sentido de ser diferente, inovador porque tem visibilidade [...] Trazer algo de novo à comunidade, algo de novo ao ensino e aprendizagem. À comunidade talvez, não no meu departamento, mas os projetos das expressões, têm tido bastante impacto na comunidade, são um elo muito forte e ligação entre a comunidade e a escola, porque eles trabalham fora da escola. [...] por exemplo, um que está

agora a ser realizado é a construção de murais na passagem subterrânea da [...], e tem impacto visual, portanto, quem passa por ali nota a diferença, de um túnel escuro e sem graça que agora está-se a transformar quase numa área de cultura. Portanto, esse se calhar será mais inovador. Agora, no meu departamento não. Mas aqui também os projetos são independentes dos departamentos, funcionam independentemente.

Acabamos de observar que ao nível dos projetos envolvendo as TIC, a C21, manifesta uma opinião contrária aquilo que é o discurso institucional do seu diretor. Diz esta coordenadora: “não existem grandes projetos, não há nenhum em TIC”. Revelará esta afirmação desconhecimento da realidade do agrupamento no domínio dos projetos envolvendo as TIC? Existe contradição entre o seu discurso e o discurso do diretor? O que acontece é que esta líder intermédia não considera o Projeto Piloto Ti-nspire Navigator e o Projeto iTEC – Ciclo 4, que embora apoiados pelo diretor, são projetos desenvolvidos por um docente, do departamento que coordena, com os seus alunos do 12.º ano de escolaridade, como projetos do agrupamento e o mesmo acontece relativamente ao projeto premiado do aluno do curso profissional de Informática de Gestão, o qual considera como sendo um projeto desenvolvido no curso que o aluno frequentava e não do agrupamento.

De acordo com a C22, no extinto agrupamento vertical “neste momento não existe qualquer projeto que envolva as TIC”. Relativamente a projetos inovadores noutras áreas que não das TIC, esta coordenadora responde: “Não. Não vejo nada que possa ser considerado inovador”.

No agrupamento a que pertencem C21 e C22, 51,3% dos docentes respondentes ao questionário que lhes foi aplicado não participaram, nos últimos três anos letivos, em projetos na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante. No que respeita a projetos inovadores, 62,1% dos respondentes afirma não houve nenhum.

As TIC na formação contínua do pessoal docente e não docente do agrupamento

Quanto à formação contínua, revela a C1: “no nosso plano de formação interna, são recorrentes as ofertas de formação em determinado *software*, fundamentalmente, de níveis de progressão diferentes, de domínio diferente”. Questionada sobre se essa formação é sugerida ou se é impulsionada pelo diretor ou pelos coordenadores de departamento curricular, responde:

nós fazemos avaliação interna e nessa avaliação interna fazemos um levantamento de necessidades. Esse levantamento de necessidades vai, tanto quanto possível, consubstanciar o plano de formação interna. Esse plano de formação é o resultado da recolha das necessidades existentes e é organizado

pela coordenadora do plano de formação interna, com a orientação do diretor, e, depois, é aprovado pelo conselho pedagógico²⁵¹.

À questão: no seu agrupamento, a formação em TIC tem um peso maior do que a formação contínua noutras áreas? A mesma coordenadora responde:

Eu diria que é ela por ela. [...] Não tenho aqui de cor o plano de formação, mas eu diria que é ela por ela. Tudo depende das necessidades, não é? Quanto mais formação formos tendo para dominar, sei lá, um programa como o Excel, menos necessidade haverá que ele ocorra de novo.

A maioria (79,2%) dos respondentes do agrupamento A1 concorda que os coordenadores de departamento curricular dão orientações sobre formação contínua aos docentes do agrupamento. Também a maioria dos respondentes (75,0%) nesse agrupamento concorda que os coordenadores de departamento curricular promovem ações de formação no departamento. No caso da promoção de ações de formação na área das TIC no departamento, a maioria dos respondentes (42,7%) não concorda que estes líderes as promovam.

De acordo com a C21, no seu agrupamento, pese embora os docentes solicitarem formação ela não existe, quer na área das TIC quer noutras áreas. Repare-se no que diz essa líder intermédia sobre o assunto:

os professores têm pedido essencialmente formação em TIC, nomeadamente ao nível de Moodle, porque o nosso projeto educativo previa um aumento de criação de disciplinas na plataforma, quer ao nível de professores, quer até mesmo envolvendo encarregados de educação e as pessoas precisavam de formação para poder responder ao projeto educativo. Mas não é só em Moodle, mesmo ao nível de folha Excel há muitas pessoas com dificuldades.

De acordo com esta coordenadora a falta de formação tem-se refletido negativamente na plataforma Moodle:

Por isso a página moodle não estava atualizada. A página da escola, sim, tem tido uma dinâmica muito maior, este ano um bocadinho mais parada porque os colegas de informática não tinham horas, mas, por exemplo, no ano anterior havia um colega que tinha horas para a página e a página funcionou muito bem [...], como veículo de ligação à própria comunidade, com divulgação de atividades e o que os alunos faziam, projetos, experiências.

Neste agrupamento, diretor e coordenadora de departamento da escola sede, comungam da mesma opinião sobre a plataforma Moodle. Lembremos o que diz o diretor:

²⁵¹ Saliente-se que nos termos da alínea d) do artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, é da competência do conselho pedagógico: “Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente”.

“A nossa plataforma está tão horrível! [...] está em mau estado. Nasceu mal e vai continuar mal”. E, parece que isso constrange ambos os entrevistados.

Ainda segundo a C21:

Normalmente o diretor não dá orientações sobre a formação, solicita. Normalmente é a nível de conselho pedagógico que se faz esse levantamento, portanto os coordenadores previamente perguntam aos colegas qual a formação que acham que é necessária e depois transmitimos ao nível de pedagógico. [...] portanto esse não é um processo em que o diretor intervenha diretamente²⁵².

Os docentes do agrupamento que responderam ao questionário que lhes foi aplicado, não concordam com o que afirma a C21. De facto, 53,8% dos respondentes afirmam que o diretor dá orientações sobre formação contínua e, também a maioria (49,6%), defende que este líder promove ações de formação no agrupamento. Já quanto à orientação e à promoção da formação, dada pelos coordenadores de departamento curricular, respondem afirmativamente, respetivamente, 42,7% e 38,5% dos respondentes. A mesma percentagem (38,5%) de docentes não concordam que o coordenador de seu departamento curricular promove ações de formação na área das TIC no departamento.

A C22, também, tem opinião contrária à homóloga da escola sede. Para esta coordenadora, o diretor dá orientações e estimula os docentes a fazerem formação: “Ai, eu isso acho que sim [...], ela é que não aparece, não é?” Já quanto à orientação e ao estímulo dado pelos coordenadores de departamento curricular, revela que: “No que me respeita não. Acho que a formação aparece e as pessoas vão. Mas, sempre que eu sei de alguma formação externa de interesse para nós eu mando logo para os colegas”.

A divergência de opinião entre a C21 e a sua homóloga no agrupamento vertical, bem como com os docentes do agrupamento, no que diz respeito à formação contínua na área das TIC, estende-se ao diretor. Lembre-se que este líder afirma haver formação na área das TIC, dada por “colegas de informática [...] aos serviços administrativos, ao pessoal auxiliar e a professores”. Como acabamos de ver, a C21 afirma que não existe formação na área das TIC, nem em área alguma. Parece haver aqui algum exagero semântico na forma como a C21 verbaliza a escassez de ações de formação contínua no agrupamento.

²⁵² A afirmação: “Portanto esse não é um processo em que o diretor intervenha diretamente”, parece-nos, no mínimo, controversa, porquanto nos temos do número 3 do artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho: “O diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico.”

Ao longo deste último capítulo fomos, simultaneamente, fazendo a apresentação, análise e interpretação dos dados colhidos a partir das fontes utilizadas no estudo e deixando opiniões e conclusões que resultam, sobretudo, da triangulação dos resultados que fomos fazendo à medida que os íamos apresentando. Nas conclusões, que a seguir apresentamos, procuramos cingir-nos ao que é mais relevante, em particular, o que se refere aos objetivos enunciados nesta investigação.

Conclusões

Aqui chegados, recordemos que o percurso que nos conduziu a esta tese, teve como ponto de partida a questão: Que tipo de apropriação das TIC fazem as lideranças da escola pública em Portugal? A satisfação desta nossa curiosidade exigia respostas a questões mais específicas, nomeadamente:

1. que políticas apontam as lideranças de topo, relativamente à utilização das TIC dentro dos agrupamentos de escolas?
2. como são utilizadas as TIC pelas lideranças, de topo e intermédias, nas relações institucionais no interior dos agrupamentos de escolas?
3. qual a importância dada à presença das TIC na oferta educativa do agrupamento?
4. qual o nível de abertura e de que forma essa abertura é colocada em prática pelas lideranças de topo a projetos inovadores com as TIC?
5. que tipo de orientação e impulso dão as lideranças de topo à formação contínua na área das TIC, ao pessoal docente e não docente dos agrupamentos de escolas?

Questões essas que sustentavam os três objetivos da investigação, sendo que num deles se podem encontrar três vertentes de estudo distintas:

- a) Identificar as linhas de orientação matricial na organização dos agrupamentos;
- b) Enquadrar o uso das tecnologias no funcionamento interno da organização;
- c) Confrontar o exercício das lideranças com o recurso às TIC no que diz respeito:
 - (i) à presença na oferta educativa do agrupamento;
 - (ii) ao incentivo a projetos inovadores;
 - (iii) à orientação e ao estímulo para a formação do pessoal docente.

O primeiro destes objetivos pretendia lançar um olhar sumário sobre a organização escola, percebê-la no âmbito das organizações formais e à luz do atual modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. E, entretanto, enquadrá-la na nova realidade organizacional – o agrupamento de escolas – nascido do reordenamento da rede escolar, decorrente da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Subjacente estava, ainda, conhecer o

papel dos novos diretor e coordenador de departamento curricular e os processos de liderança a eles associados, para perceber onde, e como, encaixar as TIC nesses processos em particular e, de um modo geral, em contexto escolar.

O segundo objetivo pretendia perceber, ultrapassada a fase, ou talvez não, da tecnofobia (Aires, 2003), do medo da máquina (Costa, 2004), da visão das TIC como ameaça(doras) (Hodas, 1993) e, concomitantemente, da resistência dos docentes à integração das TIC na escola, que tipo de apropriação que delas é, ou pode ser, feito pela escola pública portuguesa, tendo em vista o fim último: o sucesso dos alunos.

O terceiro objetivo consistia numa tentativa em perceber como é valorizado pelas lideranças a presença e uso das TIC na escola e, principalmente, a importância que essas lideranças podem ter na contaminação do corpo docente da escola para esse uso.

Organização escola e a sua liderança de topo

Apesar de alguns autores, e.g., Sergiovanni (2004a) e Formosinho (2005), entenderem a escola mais como uma comunidade do que como uma organização, a verdade é que a maioria vê a escola como organização formal (Blau & Scott, 1979). Aceitando, então, por boa a opinião da maioria, perscrutamos a escola como sendo uma organização formal.

Organização formal que, enquanto tal, necessita de processos de liderança. A experiência demonstra que uma organização, cuja gestão é feita por um verdadeiro líder, consegue alcançar melhores resultados (Chiavenato, 2005) do que aquela que é apenas gerida por alguém sem capacidades de liderança.

Durante anos a fio discutiu-se a liderança do ponto de vista dos traços de personalidade, do comportamento do líder, dos estilos de condução dos liderados, das características genéticas do líder e de mais um considerável número de diferentes olhares. Hoje este tipo de discussão é pouco importante. Na verdade, aquilo que é realmente relevante discutir reside na eficácia da liderança, ou seja, o enfoque situa-se nos seus resultados práticos – sucesso ou fracasso – tendo em vista os interesses da organização.

Sendo, então, a escola uma organização formal, é, pois, natural que a ela cheguem modelos de administração, de gestão e de liderança vindos do mundo das organizações formais. Na literatura da especialidade verifica-se que há, de facto, uma tendência generalizada para importar, para o contexto educativo modelos, sobretudo, de liderança, provenientes de outros contextos, nomeadamente das empresas. O modelo

transformacional de liderança (Bass, 1985) inclui-se dentro desta linha uma vez que é um modelo pensado a partir de um contexto empírico constituído por empresas.

Neste estudo não foi nosso propósito refletir sobre a pertinência da importação para a organização escolar de um modelo de liderança pensado originalmente para uma organização empresarial. A nossa linha de pensamento prendeu-se com a análise do modelo de liderança transformacional no sentido de perceber de que forma ele se reflete no desempenho do professor e deste modo na concretização de um dos objetivos da escola que é o de promover o sucesso dos alunos que a frequentam.

Se o carácter visionário do líder transformacional permite a expressão de uma finalidade, de um sentido para o qual estão orientadas as ações de todos os intervenientes, a valorização da intersubjetividade permite o desenvolvimento de uma liderança partilhada. Assim, procurou-se mostrar como estes dois aspetos confluem para criar uma atmosfera de entusiasmo que, como vimos, se reflete diretamente no desempenho dos professores e, indiretamente, no sucesso dos alunos.

A análise realizada ao estado da arte permitiu-nos concluir que o modelo transformacional apresenta um entendimento acerca da liderança que está em sintonia com as singularidades da organização escola, nomeadamente a ênfase colocada numa vertente ideal que permite desenvolver uma visão do que é a escola e a valorização da intersubjetividade traduzida na partilha e na colaboração dos elementos que fazem parte da comunidade.

Como antes deixamos expresso, o modelo tradicional de liderança, centrada no líder, começa a revelar-se desajustado à realidade da escola pública portuguesa dos nossos dias. Há hoje “a consciência de que a liderança exige estratégias de compromisso que implicam [...] uma cultura do todo e do trabalho colaborativo (Leithwood, 1994)” e que deve ser partilhada. O recurso às TIC pode ajudar a efetivar este tipo de liderança que se espera seja apanágio dos diretores das escolas, porquanto permite uma comunicação rápida e eficiente entre estes líderes de topo e os líderes intermédios e entre os líderes e os docentes, comunicação essa que a todos envolve nas tomadas de decisão.

Os dados recolhidos, e as análises efetuadas, levam-nos a considerar que ambos os líderes de topo estudados exercem uma liderança que se encaixa no modelo de liderança transformacional, liderança essa que é partilhada, ou seja, há uma “liderança distribuída” (Spillane, 2005; Bolden, 2007; Goleman et al., 2007; Mayrowetz, 2008; Harris, 2009;

Sheppard et al. 2009; Sheppard et al., 2010) quer num quer no outro agrupamento. Porém, se relativamente às lideranças de topo serem lideranças partilhadas esta investigação não deixa margem para qualquer tipo de dúvidas, já quanto a serem transformacionais não temos as mesmas certezas porquanto, para as ter, seria necessário outro tipo de análise, e de dados, que não cabe no propósito deste estudo.

Depois, no caso do líder de topo do agrupamento A2, a nossa opinião de que ele será um líder transformacional é contrariada por uma das duas coordenadoras de departamento entrevistadas. Essa líder intermédia coloca em causa quer a liderança em si, quer o seu modelo, porquanto tem, acerca do diretor do seu agrupamento, a ideia de que ele será apenas um gestor ou, face aos comentários que tece, diríamos que será um líder não transacional ou laissez-faire (Avolio & Bass, 1991; Antonakis et al., 2003), ou seja, poderá haver nele ausência de liderança. Senão, relembremos algumas das suas afirmações: “O nosso diretor é uma pessoa muito conciliadora e tenta realmente levar este barco sem grandes atritos, sem grandes mágoas”; “não é muito interventivo”; “é a tal diferença entre o líder e o gestor. [...] não avança com ideias próprias”. Contudo, essa ‘ausência de liderança’ poderá estar a ser mal percebida pela líder intermédia em causa, já que nos parece ser intencional que o diretor pretenda permitir às lideranças intermédias terem algum poder e *status* dentro da organização: “A direção promove uma liderança participativa que valoriza as lideranças intermédias e fomenta o envolvimento dos diversos atores na vida escolar”²⁵³.

Mas, também, relativamente à liderança do líder de topo do agrupamento A1, uma dúvida nos assola: admitindo que a sua liderança é transformacional e aceitando que este modelo de liderança se reflete indiretamente no sucesso dos alunos (Sheppard et al., 2010), como deverá ser percebida a inconsistência dos resultados académicos dos discentes no agrupamento? Ainda relativamente a este agrupamento outra perplexidade nos inquieta: será que a partilha da liderança estará a provocar níveis de pressão nos professores, conducentes à produção de um impacto negativo na sua prática letiva junto dos alunos (Mayrowetz, 2008)?

Da criação dos agrupamentos de escolas e da sua (in)contestação

A criação de novos agrupamentos decorrente do reordenamento da rede escolar do país imposta pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, não

²⁵³ Cit. in RAE do agrupamento A2.

foi, como vimos, pacífica. Sobretudo no interior das escolas que os formaram e, muito em especial no interior das escolas cuja agregação deu origem a mega-agrupamentos, essa criação foi fortemente contestada pela classe docente. À data, a contestação em causa justificava-se em vários motivos, mas, em particular, nos problemas que se adivinhavam consequentes da agregação de escolas dispersas geograficamente e, porventura, consequentemente, com identidades distintas.

Os agrupamentos deste estudo nasceram em alturas diferentes, fruto de normativos também eles diferentes. O agrupamento A1, homologado em março de 2002, nasceu de *motu próprio*²⁵⁴, na primeira leva do reordenamento da rede escolar, decorrente da aplicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. O mega-agrupamento A2 nasceu de “junção decretada”, em setembro de 2012, a partir do reordenamento da rede escolar, provocado pela referida Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho.

A forma como estes dois agrupamentos nasceram e as reações que provocaram à sua constituição pelos respetivos corpos docentes, foi, como vimos, diametralmente oposta. Se a constituição do agrupamento A1, nascido por iniciativa própria não foi objeto de contestação, nem as diferentes identidades dos estabelecimentos de ensino que o compõe, resultantes da sua dispersão geográfica, constituíram obstáculo à criação de um sentimento de pertença, já o mesmo não se passou no agrupamento A2. Neste agrupamento, pese embora o distanciamento geográfico entre os estabelecimentos de ensino que o integram ser reduzido, em comparação com o que se passa no agrupamento A1 e, aparentemente, não haver diferenças de identidade entre esses estabelecimentos de ensino, o sentimento de pertença, ainda, não existe e a contestação, a avaliar pelo testemunho dos seus três líderes entrevistados, foi real. Ou seja, por um lado, parece que a dispersão geográfica não invalida a existência de um sentimento de pertença dentro da ‘família’ que se pretende seja o agrupamento e, por outro lado, pode subentender-se que a contestação dos docentes terá sido muito mais provocada, em alguns casos, como o do agrupamento A2, pela ausência de diálogo entre as escolas e a tutela da educação e pela decisão unilateral desta em provocar uma agregação que as escolas não desejavam. Lembre-se que a criação do agrupamento

²⁵⁴ No número 1, do artigo 5.º, do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, lê-se: “A iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área”.

vertical que hoje integra o agrupamento A2, cuja dimensão física e humana era pequena, foi, no entender da sua coordenadora de departamento entrevistada: “mais pacífico, [...] menos doloroso”.

Saliente-se, porém, que a existência, ou não, do propalado sentimento de pertença pode justificar-se noutros motivos de natureza sociológica que não os apontados, como por exemplo a interioridade e ruralidade, facilitadoras de relações interpessoais mais próximas, como é o caso do agrupamento A1, em contraste com o mega-agrupamento que é fortemente urbano e onde, por isso, as relações interpessoais são mais distantes.

As TIC nos agrupamentos do estudo

Uma das primeiras conclusões, a que esta investigação nos permitiu chegar, foi a de que os dois agrupamentos não estão no mesmo patamar de utilização e exploração das potencialidades das TIC, quer no domínio administrativo e burocrático, quer no domínio da comunicação e informação interna e externa. No mega-agrupamento, apesar do forte revés produzido por um PTE deficitário, em particular ao nível dos recursos de *hardware* e de *software* educativo, existe um conjunto de ferramentas e práticas de utilização e exploração das TIC que ainda não são realidade no agrupamento A1, nomeadamente o GIAE, os sumários digitais e o site e e-mail institucionais. O que se verifica nestes dois casos poder-se-á extrapolar à realidade nacional. Diz-nos o conhecimento pessoal e a literatura que, efetivamente, as escolas públicas portuguesas têm múltiplas realidades quando se trata da utilização e exploração de ferramentas tecnológicas e digitais. As ferramentas existem, e estão ao dispor das lideranças e dos docentes, cabe a uns e outros, servirem-se delas, delas fazer o melhor uso e delas tirar o melhor proveito.

Também no que respeita à posse de computador e ligação à internet em casa pelos alunos, verifica-se uma significativa discrepância entre os dois agrupamentos. Enquanto no mega-agrupamento o rácio, 89% dos alunos do ensino básico e 85% do ensino secundário possuem computador e internet em casa, é próximo do verificado a nível nacional²⁵⁵, já no agrupamento A1 o rácio situa-se muito abaixo dessa média nacional, ficando mesmo aquém dos 50%.

Entre as dificuldades documentadas com que os agrupamentos criados à luz da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, se depararam, quiçá das

²⁵⁵ Em 2012, 97,1% dos alunos possuíam, pelo menos um, computador em casa e 95,3% tinham acesso à Internet.

mais difíceis de contornar sem o contributo das TIC, encontravam-se aquelas que se relacionavam com a informação e com a comunicação interna, ou seja, a informação e a comunicação no seio do próprio agrupamento. Se num dos agrupamentos, no entender do seu diretor, a comunicação é boa, no outro, o seu diretor considera que ela tem, ainda, falhas. Certo é que, sendo boa ou com falhas, verificámos que, nos dois casos de estudo, apesar do uso efetivo dos meios de comunicação digital, as lideranças recorrem ainda, em paralelo, aos meios de informação e comunicação tradicionais, i.e., ao papel afixado em locais onde a concentração dos docentes é mais frequente, em particular as salas de professores, e em locais estratégicos da escola quando a informação e comunicação é destinada aos restantes membros da comunidade educativa. Esta, desnecessária, duplicação de meios usados na informação e comunicação resulta da resistência à utilização e exploração das potencialidades das TIC, no caso em concreto ao uso do e-mail, que alguns docentes teimam em manter. Esta situação parece-nos, também ela, passível de extrapolar para a generalidade das escolas públicas nacionais.

Resistência essa que se justifica em alguns obstáculos, e razões, mais ou menos identificados na literatura da especialidade. A vontade e motivação dos docentes, a falta de formação e os recursos (*hardware* e *software* educativo), são alguns dos fatores mais apontados como sendo inibidores da utilização massiva, e plena, das TIC na escola pública portuguesa pelos docentes. Contudo, pese embora a importância que possa ser atribuída a cada um desses obstáculos, e respetivos motivos, querer encontrar a solução para resolver o problema da adesão e utilização das TIC na escola via generalização faz pouco sentido, já que quer os fatores inibidores quer as suas razões são próprios de cada escola e, portanto, é no seu interior que as soluções para o problema devem ser procuradas (Costa, 2004).

Quando se fala de obstáculos, e das razões da sua existência, à adesão e utilização das TIC na escola, a literatura identifica a falta de formação dos professores, inicial e/ou contínua, como sendo o motivo que reúne maior consenso (Mercado, 2002; Paiva, 2002, 2007; Costa, 2004, 2007, 2008; Gonçalves & Silva, 2004; Amante, 2007; Peralta & Costa, 2007; Santos, 2010, 2012, 2013; Pedro, 2011; Santos & Gaspar, 2014b). Sabemos, porém, da nossa experiência investigativa (Santos & Gaspar, 2014b) e, sobretudo, da nossa experiência profissional enquanto formador de docentes na área das TIC, que apesar da sua falta de formação nessa área, que por si só pode ser suficiente para afastar os docentes da

utilização das TIC em contexto escolar, e em particular na sala de aula para o ensino e aprendizagem, na realidade há normalmente outros motivos associados, ou mesmo isolados, que levam à não adesão às TIC.

A prova disso mesmo pode ser encontrada neste estudo. Como pudemos observar, em nenhum dos dois agrupamentos, as diferentes opiniões convergem na indicação de uma causa única na influência à utilização, ou não, das TIC na escola e apenas para uma das entrevistadas a formação na área das TIC é o principal motivo que obstaculiza a sua utilização massiva no seu agrupamento. Senão relembremos:

No agrupamento A1, de acordo com o seu líder de topo a adesão dos docentes às TIC depende, principalmente, da motivação que o impulso dado à sua utilização pelas lideranças, em particular, pelos coordenadores de departamento origina. Na opinião da coordenadora entrevistada nesse agrupamento, são vários os fatores que influenciam a utilização das TIC em contexto escolar pelos docentes do seu agrupamento, mas a formação na área das TIC, os recursos informáticos, em particular o *software* educativo, colocados à disposição dos docentes e, sobretudo, o impulso dado à plataforma Moodle pelo diretor são os que mais influenciam. Já os docentes dizem que são os recursos (*hardware* e *software* educativo) disponíveis na escola.

No agrupamento A2, para o seu diretor, docentes e uma das coordenadoras de departamento entrevistadas são os recursos, quer de *hardware* quer de *software* educativo, o que mais interfere na utilização, ou não, das TIC na escola. Para a outra coordenadora de departamento entrevistada é a vontade dos docentes e depois os recursos. Neste agrupamento, parece óbvio que os problemas tidos com o apetrechamento de *hardware* e *software* educativo fizeram sentir-se nas respostas dadas, o que, para o caso, confirma que é no interior da escola que estão os verdadeiros motivos da falta de adesão dos docentes às TIC.

Ainda relativamente aos fatores determinantes na adesão, ou não, às TIC pelos docentes, retenha-se que, em ambos os casos de estudo, os docentes consideram pouco influente o impulso dado pelas lideranças, quer de topo quer intermédias, à utilização das TIC na escola.

As TIC na comunicação interna e externa dos agrupamentos do estudo

Uma das utilizações, mais comum, dada à plataforma Moodle pelas lideranças das escolas públicas que a usam, é na informação e comunicação interna e externa (GEPE,

2008; Santos, 2010; Santos & Gaspar, 2014b). No agrupamento A1, verifica-se um forte incentivo da parte do seu líder de topo em tornar essa LMS no principal meio de comunicação e informação entre os diversos atores da comunidade educativa. Contudo, os docentes comunicam com o diretor preferencialmente por e-mail, sendo a plataforma Moodle usada, para esse efeito, por apenas, sensivelmente, um quarto dos docentes, o que parece provar a existência de uma certa relutância da parte dos docentes em usar a plataforma Moodle (Santos, 2010) para esse fim. No mega-agrupamento as lideranças usam como meios de comunicação e informação preferenciais, o site e o e-mail institucional. Os seus docentes, comunicam com as lideranças, preferencialmente, por e-mail institucional.

Nos dois agrupamentos, pese embora com meios diferentes, a comunicação é, então, feita com recurso às TIC. No caso particular da comunicação dos docentes com os restantes membros da comunidade educativa ela acontece, preferencialmente, por e-mail, mas, como verificamos, é seletiva. De facto, pese embora o uso do e-mail como meio de comunicação preferencial ser a regra, essa comunicação tem *nuances* que se prendem com a qualidade do recetor. Ou seja, os docentes de ambos os agrupamentos usam outros meios de comunicação digital, para além do e-mail, para comunicar com os diferentes atores da comunidade educativa. Tal acontece porque os docentes adequam a sua forma, e os meios, de comunicar à realidade dos destinatários, realidade essa que vão apreendendo do *feedback* recebido nas diversas situações de comunicação que vão fazendo.

No agrupamento A1 verifica-se uma elevada a percentagem de docentes que não usa meios de comunicação digital para comunicar com o diretor. A justificação para esse facto pode ser encontrada na dimensão do agrupamento. Diz-nos a experiência que nos agrupamentos mais pequenos o conhecimento pessoal permite uma maior proximidade entre diretor e docentes, o que origina uma comunicação presencial mais fácil. Contudo, a confirmação, ou não, deste registo necessita de uma análise de outra natureza, no interior do próprio agrupamento, que não cabe no âmbito deste estudo.

A comunicação interna dos docentes com o pessoal não docente com recurso a meios de comunicação digital é praticamente inexistente. Tal pode ter origem, por um lado, na falta de tradição de comunicação entre um e o outro grupo profissional, normalmente apenas a direção da escola fala com o pessoal não docente, e, por outro lado, na elevada iliteracia digital que se verifica entre o pessoal não docente da escola pública portuguesa.

Importância dada à utilização das TIC nos agrupamentos do estudo

Os docentes de ambos os agrupamentos do estudo parecem não ter dúvidas sobre a importância, e incentivo, que as lideranças dão à utilização das TIC, quer em contexto escolar, quer na sala de aula para o ensino e aprendizagem. Contudo, há que salientar, que o número de docentes que indica não saber se o diretor dá, ou não, importância a essa utilização, quer numa quer na outra situação, é superior aos números homólogos relativos aos coordenadores de departamento. Os motivos que levam a que tal aconteça podem ser justificados de diversas formas, para as quais necessitávamos de outro tipo de dados e de análises que não cabem nesta investigação. Porém, à partida, um desses, eventuais, motivos poderá ser o da maior proximidade aos docentes por parte dos líderes intermédios, relativamente aos diretores cujas funções administrativas, de gestão e de liderança os torna menos visíveis aos olhares dos docentes.

De facto, quer em contexto escolar em sentido lato, quer em particular na sala de aula para o ensino e aprendizagem, a importância dada à utilização das TIC pelas lideranças dos agrupamentos do estudo é elevada. Relembremos algumas afirmações proferidas pelos líderes entrevistados a esse propósito: “hoje em dia a utilização das TIC é imprescindível, é fundamental. [...] Pouca coisa hoje se faz na escola sem a utilização das TIC, incluindo na sala de aula, ou se calhar, principalmente na sala de aula”; “já não é possível uma escola sem as TIC”; “Ainda bem que existem. Graças, graças!” As TIC são “uma espécie de magia que aconteceu”; “são mais do que fundamentais, neste momento não podemos viver sem elas”.

Plano Tecnológico da Educação

A importância da equipa PTE e do seu coordenador não é igual nos dois casos de estudo. No agrupamento A1 a maioria dos docentes concorda que o papel do coordenador/equipa PTE tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar e o seu papel decisivo na manutenção dos equipamentos informáticos e na resolução de alguns problemas de *software*, na dinamização da plataforma Moodle e na formação contínua de docentes e não docentes. Contudo, essa importância não garante um estatuto que lhe permita tomar iniciativas e decisões no domínio da formação contínua na área das TIC, nem a possibilidade de qualquer tipo de intervenção na indicação e decisão sobre os projetos do agrupamento que envolvam as TIC.

Já no agrupamento A2, existe um enorme *deficit* ao nível da implantação do PTE, em particular no que respeita aos recursos de *hardware* e de *software* educativo, que faz com que a equipa PTE seja muito pouco produtiva e muito pouco significativo o seu trabalho. De acordo com o diretor do agrupamento, esse *deficit* refletiu-se em alguma iTICeracia (Lencastre & Araújo, 2007) que se verifica entre a sua comunidade educativa. À semelhança do que acontece no agrupamento A1, também neste agrupamento a equipa PTE não tem qualquer interferência na decisão sobre formação contínua do pessoal docente e não docente na área das TIC, nem sobre os projetos a realizar que as envolvam.

As TIC na oferta educativa dos agrupamentos do estudo

Apesar de ambos os casos de estudo apostarem numa ampla oferta formativa, nenhum deles tem, na área das TIC, uma oferta relevante. Contudo, face à dimensão física e humana de ambos os agrupamentos, a presença das TIC na oferta formativa do agrupamento A1 é significativamente maior do que no agrupamento A2. De facto, para além da disciplina de TIC, que faz parte do currículo do ensino básico regular da escolaridade obrigatória e, portanto, de existência comum a todas as escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas públicas, no agrupamento A1 as TIC, apenas, estão presentes em dois cursos de educação e formação, um do tipo 2 e o outro do tipo 3. Na oferta formativa deste agrupamento existe, ainda, um curso profissional, na perspetiva de poder dar alguma continuidade aos alunos que concluem o curso de educação e formação tipo 3, curso esse que nunca abriu por falta de adesão dos alunos. No agrupamento A2, apenas, existem dois cursos profissionais, um de Design Gráfico e outro de Informática de Gestão. Saliente-se que este curso seria descontinuado no ano letivo de 2013/2014, já que, entretanto, a área das TIC foi considerada como não prioritária no agrupamento.

Enquanto o diretor do agrupamento A1 se mostra satisfeito com a oferta educativa e formativa na área das TIC do agrupamento que lidera, o diretor do agrupamento A2 admite que no seu agrupamento a oferta educativa na área das TIC está em *deficit*, porque as escolas de 1.º ciclo não têm equipamentos que permitam desenvolvê-las e na escola sede existe apenas uma sala de TIC, vinte salas com vídeo projetor e uma só sala com quadro interativo. Para este líder de topo, essa exiguidade de equipamentos informáticos não permite oferecer mais do que aquilo que oferece como oferta formativa na área das TIC.

Alinhados com o discurso dos líderes de topo estão os docentes dos agrupamentos. No agrupamento A1, a maioria concorda que a presença das TIC na oferta educativa do

agrupamento é suficiente. Já no agrupamento A2, a maioria dos docentes concorda que a presença das TIC na oferta educativa do agrupamento não é suficiente.

Projetos inovadores com as TIC nos agrupamentos do estudo

Em ambos os casos do estudo é ao líder de topo que compete promover iniciativas e tomar decisões no domínio dos projetos a levar a efeito no agrupamento.

Nos dois agrupamentos os líderes de topo e intermédios incentivam os docentes à conceção de projetos. Contudo, as opiniões dos docentes, num e no outro agrupamento, sobre esse incentivo são diferentes. Se no agrupamento A1 uma maioria significativa dos docentes considera que quer o diretor quer os coordenadores de departamento os incentivam a conceção de projetos, no agrupamento A2 não chega a metade os docentes que pensam do mesmo modo.

Não deixa de ser curioso, estranho até, a percentagem de docentes que afirma não saber se nos últimos três anos o diretor do seu agrupamento propôs a conceção de projetos com as TIC. Responderam nesse sentido 18,8% dos docentes no agrupamento A1 e 43,6% dos docentes no agrupamento A2. Estes números parecem significar que no domínio da comunicação dos projetos, em particular no agrupamento A2, algo não estará a correr bem.

No triénio 2010/2011 a 2012/2013, no agrupamento A1 existiram projetos, mas não na área das TIC. “A utilização das TIC tem sido sempre uma consequência”. No agrupamento A2 existiram vários projetos, alguns deles na área das TIC e outros, que não tendo a ver com TIC utilizam-nas.

Quanto à inovação subjacente aos projetos dos agrupamentos, no agrupamento A1 o seu diretor fala em “alguma inovação” num deles e sensivelmente metade dos docentes do agrupamento afirmam não ter havido nenhum projeto inovador. No agrupamento A2 o seu diretor não sabe se algum dos projetos existentes é inovador. Uma das líderes intermédias entrevistadas neste agrupamento revela a propósito: “Não. Não vejo nada que possa ser considerado inovador” e a maioria dos docentes corroboram esta opinião.

Orientação e promoção dada pelas lideranças dos agrupamentos do estudo à formação contínua na área das TIC

No agrupamento A1, as ações de formação contínua, seja na área das TIC ou em outra área qualquer, são organizadas pelo coordenador de formação, com a orientação do diretor. Neste agrupamento o coordenador de formação ausculta, anualmente, os docentes e não docentes, usando para o efeito a plataforma Moodle, de modo a que se percebam as

vontades e as necessidades de formação. Finda esta consulta é elaborado um plano anual de formação que é depois submetido a aprovação pelo conselho pedagógico.

No mega-agrupamento, o diretor solicita aos coordenadores de departamento um levantamento das necessidades de formação junto dos docentes que fazem parte dos departamentos que coordenam, resultando dessa auscultação um plano anual de formação que, à semelhança do que se passa no agrupamento A1 e, de resto, dando cumprimento ao previsto no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), é elaborado e aprovado pelo conselho pedagógico.

De acordo com o seu diretor, no agrupamento A1 tem havido “alguma formação na área das TIC”; “por norma são feitas uma ou duas formações por ano na área das TIC”, sendo os formadores docentes do agrupamento.

No mega-agrupamento, o seu diretor diz incentivar e promover a formação em TIC do pessoal docente e não docente, formação essa que é, também, feita por “professores da casa”. Neste agrupamento a pedido expresso do diretor quase todos os docentes, e o pessoal não docente, tiveram formação. A este propósito diz este líder: “Eu incentivei e pedi a colegas de informática que dessem formação aos serviços administrativos, ao pessoal auxiliar e a professores”.

Em ambos os agrupamentos a maioria dos docentes concorda que o diretor dá orientações e promove formação contínua na área das TIC. Também, em ambos os agrupamentos, a maioria dos docentes concorda que o coordenador do seu departamento dá orientações sobre a formação contínua na área das TIC. Mas, o mesmo não acontece relativamente à promoção dessas ações de formação. Nesta situação, no agrupamento A1, a maioria dos docentes concorda que os coordenadores de departamento promovem formação na área das TIC. Já no agrupamento A2, os docentes concordam que o seu coordenador de departamento promove ações de formação em geral, mas discorda que estes líderes o façam relativamente à formação na área das TIC.

Principais conclusões da investigação

Aqui chegados entendemos útil retomar sumariamente as principais conclusões da investigação, sistematizando-as em dois grupos: (i) conclusões generalizáveis à escola pública portuguesa; (ii) conclusões internas dos casos do estudo.

Da realidade dos agrupamentos estudados, parece-nos, desde logo, legítimo extrapolar para a realidade da escola pública portuguesa que o nível de apropriação e exploração das potencialidades das TIC não é decretável. Depende muito mais da ação das lideranças do que de imposições políticas ou de políticas educativas (Costa, 2008). Assim, pese embora as metas definidas por desígnio nacional, e.g., nos programas PTE e e.escola, ou europeu, e.g., a Estratégia de Lisboa, não existe um padrão comum de utilização das TIC na escola pública portuguesa.

As ferramentas tecnológicas e digitais existem e são cada vez mais acessíveis e intuitivas. Usá-las, e delas tirar o melhor partido, quer na administração e gestão da escola, quer ao nível pedagógico e didático na sala de aula, depende, sobretudo, de as lideranças serem, ou não, tecnológicas. Porém, curiosamente, os docentes dos casos do estudo não atribuem grande importância ao impulso dado pelas lideranças à sua adesão e utilização na escola. Depois, é bom não esquecer que a vontade dos docentes é um fator absolutamente determinante e, por isso, não negligenciável, do qual depende a sua adesão às TIC.

Outra importante conclusão desta investigação, decorrente da resistência que os docentes ainda vão mantendo ao uso das TIC e, conseqüentemente, ao e-mail e à Web, também passível de extrapolar para a escola pública nacional, é a, desnecessária, coexistência dos meios de comunicação digital e em papel, usados na informação e comunicação interna e externa na maioria das escolas.

Também generalizável à escola pública portuguesa, é a constatação de que sendo vários os motivos que vão justificando a resistência que alguns docentes, ainda, vão mantendo à penetração e utilização das TIC na escola, é no interior da própria escola que as soluções para resolver o problema devem ser procuradas (Costa, 2004).

Uma das mais significativas conclusões retiradas desta investigação e que também nos parece generalizável à escola pública portuguesa, tem a ver com a situação circunstancial onde as TIC são utilizadas. Se é verdade que a resistência às TIC ainda não é coisa do passado para todos os docentes de todas as escolas públicas portuguesas, verdade é também que a resistência a essa utilização é bem maior dentro da sala de aula para o ensino e a aprendizagem, do que fora dela. Mesmo nas escolas em que os sumários digitais são uma realidade, a utilização das TIC, para alguns docentes, dentro da sala de aula começa e acaba nesse ato. Já fora da sala de aula o uso das TIC em tarefas, sobretudo, administrativas e burocráticas, é mais frequente, até porque aí não existe o olhar crítico de

uma plateia implacável para com os erros do professor. Lembre-se a propósito o que diz uma das líderes intermédias do mega-agrupamento:

Os professores continuam a resistir a aprender a trabalhar com as tecnologias. Continua a ser usual ser o aluno a ligar o projetor porque o professor não sabe onde é que tem de carregar, mas isso já acontecia com os DVD. De certa forma são os alunos que lidam com as tecnologias.

Esta investigação mostra que a importância dada às TIC pelas lideranças dos casos de estudo, é enorme. Esta importância, ainda que em algumas escolas possa ser menor e até eventualmente mais aparente do que real, por ação da desejabilidade social de que fala Moreira (2007), julgamos extensível às lideranças escola pública portuguesa. Hoje, cremos, nenhum líder de topo terá coragem de se manter, e de manter a sua escola, totalmente afastado das TIC e de prescindir das suas potencialidades, pelo menos, no domínio administrativo.

Acabamos de fazer uma análise sumária às principais conclusões do estudo generalizáveis à escola pública portuguesa, que nos permitem um melhor entendimento do estado atual da relação das lideranças escolares com as TIC. Mas, existem, também, conclusões retiradas desta investigação que são internas aos agrupamentos do estudo e, daí, não são generalizáveis à escola pública portuguesa. Há, porém, entre os casos deste estudo e a escola pública portuguesa, um aspeto comum; os domínios de onde essas conclusões foram extraídas dependem das lideranças de topo ou dos conselhos pedagógicos de cada escola.

A primeira dessas conclusões prende-se com a resposta a dar à questão: qual a importância dada à presença das TIC na oferta educativa do agrupamento? A complexidade e diversidade da oferta educativa, bem como, o peso de determinada área de formação na sua constituição, são decisões internas das escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas. Nos casos do estudo o peso atribuído à presença das TIC na oferta educativa é, como vimos, substancialmente diferente, sobretudo quando essa oferta é relacionada com o tamanho físico e humano dos agrupamentos, desde logo porque deriva do facto de as TIC serem consideradas, ou não, como área de formação prioritária.

De igual modo, a resposta à questão: qual o nível de abertura e de que forma essa abertura é colocada em prática pelas lideranças de topo a projetos inovadores com as TIC, terá que ser procurada dentro das escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas. Em ambos os casos do estudo é ao líder de topo que compete promover iniciativas e tomar

decisões no domínio dos projetos a levar a efeito no agrupamento. Também comum é a inexistência de inovação nos projetos dos agrupamentos estudados.

Ainda interna às escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas é a resposta à questão: que tipo de orientação e impulso dão as lideranças de topo à formação contínua na área das TIC, ao pessoal docente e não docente dos agrupamentos de escolas. A decisão sobre a formação contínua, e o seu tipo, é do conselho pedagógico, onde têm assento o diretor que a ele preside e os coordenadores de departamento curricular e das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa. Nos casos do estudo o diretor dá orientações e promove formação contínua na área das TIC.

Sugestões para futuras investigações

Para além das conclusões ora apontadas, outras se foram deixando ao longo desta tese e que não consideramos oportuno retomar; umas por resultarem de observação no estado da arte, outras porque consideradas de menor importância face aos objetivos da investigação e outras ainda por serem mais difíceis de grandes, ou mesmo pequenas, generalizações. Do mesmo modo, também, fomos deixando inquietações e perplexidades, das quais consideramos importante retomar algumas delas tendo em vista a abertura de portas a futuras investigações.

A consideração, pela maioria dos autores, de que a escola é uma organização formal leva a que a sua administração, gestão e liderança, sejam olhadas de acordo com paradigmas e modelos importados do mundo das organizações formais. Mas, sendo, então, a escola uma organização formal, será legítimo compreendê-la à luz dos princípios que são válidos para outras organizações formais, com especificidades próprias e díspares entre si como, por exemplo, as empresas, os hospitais e as cadeias de comida *fast-food* (Sergiovanni, 2004a)? Enquanto organizações formais, as escolas podem ser comparadas a essas organizações formais? Haverá na escola, enquanto organização, marcas de singularidade (Handy, 1988; Hutmacher, 1992; Torres, 1997) que postulam uma abordagem teórica diferente? E, se a resposta for afirmativa, em que consiste essa diferença? Em última análise quais serão as suas implicações?

O título desta tese atrairá, sobretudo, um público mais interessado em leituras na área da liderança escolar e, em especial, na área das TIC. Por isso, é muito provável que as questões relacionadas com as organizações de um modo geral e a organização escola em

particular, sejam pouco atrativas para a maioria dos seus leitores, quando se pensa numa problemática para uma futura investigação.

Daí que, não perdendo de vista que as questões que acabamos de aqui deixar sobre as organizações possam vir a resultar em uma, ou mais, investigação(ões) bem interessante(s), deixamos dois problemas filhos (Popper, 2007) desta investigação, um na área da liderança, outro na área das TIC, que gostaríamos de ver resolvidos em futuras investigações.

Com base no estudo de Sheppard et al. (2010) apontamos a ideia de que o entusiasmo e o ânimo dos professores podem resultar do exercício, por parte do líder de topo, de uma liderança distribuída e que isso pode ter efeito, indireto, no sucesso dos alunos. Porém, também, constatamos que, autores há, e.g., (Mayrowetz, 2008), que consideram que o exercício desse tipo de liderança pode conduzir a níveis de pressão nos professores, tendentes a um impacto negativo na sua prática pedagógica junto dos alunos.

Verificamos que no agrupamento A1 há uma inconsistência nos resultados académicos do seu corpo docente, que se prolonga no tempo, ano letivo após ano letivo, que não permite alcançar níveis de excelência permanentes. Perante este cenário, ressalta a questão: será que a liderança distribuída provoca nos docentes níveis de pressão conducentes à produção de um impacto negativo na sua prática letiva junto dos alunos da escola pública portuguesa?

Nesta investigação verificamos, também, que alguns docentes, de ambos os agrupamentos, entendem que ainda existe, no seio do seu grupo profissional, alguma resistência à introdução e utilização das TIC na escola e, em particular, na sala de aula para o ensino e aprendizagem. Este entendimento nada tem de surpreendente e não será difícil aceitar, face ao descrito na literatura, que essa opinião é generalizável à escola pública portuguesa. De igual modo, nada tem de surpreendente, porém não é generalizável, que todos os docentes de ambos os casos desta investigação afirmem usar as TIC na escola, pelo menos fora da sala de aula, até porque, como deixamos claro, algumas das respostas dadas podem ter mais a ver com a desejabilidade social das respostas (Moreira, 2007), do que com a realidade dos docentes.

Mas, a ideia de que ainda existe resistência implica que nem todos os docentes utilizam as TIC na escola. Parece, pois, haver aqui alguma incongruência. Esta incongruência, a ser real, a que se deve? Estará a desejabilidade social das respostas a

baralhar os dados desta investigação? De todo o modo, sendo, ou não, verdade que todos os docentes dos agrupamentos estudados são utilizadores das TIC, e não sendo difícil adivinhar o que com elas fazem fora da sala de aula, de resto fomos deixando pistas quanto ao tipo de utilização que lhes é dada nesse domínio, fica a dúvida: o que fazem, efetivamente, os docentes da escola pública portuguesa, que revelam utilizar as TIC para o ensino e aprendizagem, com elas na sua prática pedagógica e didática?

Estas duas perplexidades serão, então, as nossas grandes sugestões para questões de partida de investigações futuras. Haverá, porém, uma multiplicidade de outras questões decorrentes direta ou indiretamente dos resultados deste estudo que poderiam ser propostas. Aliás, estamos piamente convictos de que as TIC e a sua relação com as lideranças da escola pública portuguesa, são um manancial infindável de problemas por resolver e todos eles com fortes probabilidades de resultarem em investigações aliciantes. E, de resto, como defende Popper (1997),

só há um caminho para a ciência – ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonarmo-nos por ele; casarmo-nos com ele, até que a morte nos separe – a não ser que encontremos outro problema ainda mais fascinante, ou a não ser que obtenhamos uma solução. Mas ainda que encontremos uma solução, poderemos descobrir, para nossa satisfação, a existência de toda uma família de encantadores, se bem que talvez difíceis, problemas filhos, para cujo bem-estar poderemos trabalhar, com uma finalidade em vista, até ao fim dos nossos dias (p. 42).

Pelo que, para aqueles que não se deixaram fascinar por nenhuma das propostas já feitas, aqui fica um outro problema filho desta investigação que, julgamos, tão pertinente, e não menos interessante, como os demais já levantados: qual o impacto real que o impulso à utilização das TIC para o ensino e aprendizagem dado pelas lideranças das escolas aos docentes, provoca, direta ou indiretamente, nos discentes, quanto às opções tomadas por estes relativas ao seu percurso académico e nos seus resultados escolares?

Reflexão final

Antes de iniciarmos o trabalho que nos conduziria a esta tese, tínhamos consciência de que nenhuma investigação se faz sem preconceções sobre a realidade que se pretende estudar (Zabalza, 2004), i.e., não é possível começar uma investigação sem valores, princípios e juízos (Santos, 2010). Foi sem falsos pudores que partimos para esta investigação com a firme convicção de que as potencialidades das TIC são múltiplas e inumeráveis, logo muito terão a dar quer à escola quer às suas lideranças, à semelhança do

que dão ao mundo de que a escola faz parte. Apesar disso, tivemos o especial cuidado em não nos colarmos a dogmas provenientes de posturas tecnofílicas acerca da integração e utilização das TIC na escola. De igual modo, também, não nos colamos a qualquer tipo de postura tecnofóbica.

Esta nossa atitude fundamentava-se desde logo na necessidade de mantermos um afastamento propício a uma visão mais racional e menos emotiva dos dados colhidos e análises efetuadas e uma neutralidade que permitisse a objetividade possível, e desejável, numa investigação predominantemente qualitativa e descritiva como é o caso deste estudo. Depois, porque se, por um lado, não acreditávamos que as potencialidades das TIC fossem já devidamente exploradas e utilizadas para inovar e criar uma nova escola, bem como uma liderança tecnológica (Anderson & Dexter, 2005; Gibson, 2002; Visscher, Wild & Fung, 2010; Papa, 2011; Cakir, 2012; Chang, 2012; Piedade & Pedro, 2014), por outro lado, também, nos parecia pouco plausível que a escola consiga sobreviver por muito mais tempo, numa Sociedade do Conhecimento (Hargreaves, 2003) que sustenta e sustenta-se num mundo cada vez mais tecnológico e digital, sem incorporar nas suas rotinas diárias as TIC, tal como estas fazem parte das rotinas diárias, e do próprio código genético, do Homem do século XXI (Santos & Silva, 2012). Por fim, por acreditarmos que urge erradicar definitivamente essas posturas que têm o condão de extremar posições e promover ausências de (com)senso.

As TIC não são nem uma ameaça nem a alquimia da escola do século XXI. São, isso sim, parceiras de professores e alunos, propiciadoras de novas práticas educativas mais consentâneas com o mundo em que vivemos e onde o papel dos professores assume cada vez maior importância nos processos de ensino e de aprendizagem. Como defende Nóvoa (2007), “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (p. 21).

As TIC constituem “uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” (Ponte, 2002, p. 20). A “incorporação das TIC como um elemento natural no dia-a-dia da comunidade escolar, na escola, na sala de aula presencial e virtual, nos contextos de ensino e aprendizagem” (Costa et al., 2008a, p. 11), garante a universalidade do seu acesso (Marques, Oliveira & Castro,

2005), ou seja, a igualdade de oportunidades (Alves & Canário, 2004; Costa et al., 2008b) às crianças e jovens em idade escolar e com isso o desígnio de promoção da inclusão, e coesão, social (Delors et al., 1996).

O que acabamos de referir parece ser do conhecimento, e da prática, das lideranças investigadas. A importância dada às TIC pelos líderes de topo e intermédios, e reconhecida pelos docentes, são a prova disso mesmo, ainda que pontualmente os resultados alcançados fiquem aquém do esperado, nomeadamente nos domínios da informação e da comunicação e nos domínios dos projetos e da inovação com as TIC. Mas, e apesar dessa importância dada, parece-nos evidente que, avaliando as duas lideranças em função dos indicadores apontados por Anderson e Dexter (2005)²⁵⁶, nenhuma delas é já uma verdadeira liderança tecnológica; de facto, e não podendo verificar em toda a extensão esses indicadores, já que a investigação não contempla o estudo do uso que os alunos dão às tecnologias, é possível verificar que, pelo menos, em ambos os agrupamentos, nem todos os professores usam o e-mail, mesmo quando ele é institucional.

Este estudo confirma que a prática comum nas nossas escolas ainda não é a da utilização das TIC como rotina diária de todos os docentes, em particular dentro da sala de aula para o ensino e a aprendizagem e, muito menos, se pode afirmar que já não há resistência à sua introdução na escola. Mas, apesar disso, e esta investigação, também, o confirma, mesmo sendo um estudo de caso (múltiplo) e, portanto, não ser passível de grandes e profundas generalizações (Stake, 2009), na escola pública portuguesa vive-se um tempo em que os docentes aparentam já não ter medo em serem substituídos pela máquina (Costa, 2004) e que, definitivamente, não há dúvidas de que a escola pública já não consegue viver sem as TIC, tal como fizeram questão de o afirmar as lideranças de topo e intermédias dos casos do estudo.

A presença das TIC na escola pública portuguesa é, então, uma realidade, porém, há, ainda, muito trabalho a fazer pelas lideranças, quer no domínio do impulso dado à utilização das TIC na escola, quer na contaminação dos docentes para essa utilização, em particular, dentro da sala de aula para o ensino e aprendizagem.

Esta tese visava dar resposta a um propósito puramente académico, ainda assim, acreditamos que ao tornar público quer as suas análises quer os seus resultados, eles possam ser úteis, sobretudo estes, para moderar os mais entusiastas que acreditam que já

²⁵⁶ Vd. nota de rodapé número 109.

não há docentes a oporem-se à penetração e utilização das tecnologias de informação e comunicação na escola pública portuguesa, que lhes perderam o medo e que lhes sabem dar o melhor uso, em particular, dentro da sala de aula.

Terminamos com a certeza de que a escola e as TIC estão condenadas a viverem juntas, entendendo-se e provocando-se e desse entendimento e provocação nascerá o conhecimento e as TIC que serão o futuro de ambos. E, o futuro do Homem!

Referências bibliográficas

- Afonso, C. (1993). *Professores e computadores*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2003). Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a educação online. *Discursos, Série Perspectivas em Educação, 1*, 23-35. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2007). Comunidades e relações interpessoais online: reflexões no âmbito do projecto “@prende.com”. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com* (pp. 17-29). Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, M.I., Teixeira, A., & Silva, S. (2007a). Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interacção à construção de identidades online. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com* (pp. 157-172). Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, M.I., Teixeira, A., Silva, S., & Laranjeiro, J. (2007b). ‘Ambiente’ da sala de aula em Cursos de Mestrado presenciais e online. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Vivências em comunidades de aprendizagem presencial e online* (pp. 185-219). Lisboa: Universidade Aberta.
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Org.), *Práticas e Modelos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.
- Allen, T. H. (1981). Situational management roles: a conceptual model. *Dissertation Abstracts International, 42* (2A), 465.

- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38 (169), 981-1010. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a11Cx82TV2.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Amado, J. (2014b). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (Coord.) (2014a). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp. 357-369). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Conceções e práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology leadership: an empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administrative Quarterly*, 41 (1), 49-82.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.

- Aristóteles (1998). *Política*. Lisboa: Edições Vega.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 11-28). Lexington, MA: Lexington Books.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development programs: basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio & Associates.
- Bacharach, S. B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In Adam Westbody (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 277-288). Philadelphia: Open University Press.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G., & Riley, G. L. (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barbuto Jr., J. E. (1997). Taking the charisma out of transformational leadership. *Journal of Social Behavior and Personality*, *12* (3), 689-697.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, *17* (2), 49-83.
- Bartelett, S. Burton, D., & Peim, N. (2001). *Introduction to education studies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990a). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *Oxford*, *18* (3), 19-31.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *8* (1), 9-32.
- Bass, B. M. (2007). Concepts of leadership. In Robert P. Vecchio (Ed.), *Leadership, Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (2nd ed.). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bento, A. (2008a). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça, & A. Bento (Org.), *Educação em tempo de mudança* (pp. 31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Bento, A. (2008b). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). In *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 145-157), Aveiro. <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/55> [20 de fevereiro de 2015].
- Bento, A., Ribeiro, M. e Teles, C. (2010). Estilos de liderança nas organizações escolares do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira. In *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2707> [20 de fevereiro de 2015].
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1979). *Organizações formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolden, R. (2007). Distributed leadership. in A. Marturano, A., & J. Gosling, (Eds.), *Leadership, the key concepts* (pp. 1-8). Abingdon: Routledge.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para aprendizagem. In *Conferência Liderar as escolas no século XXI: uma liderança para a aprendizagem, 3 de outubro de 2009, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa) em colaboração com a Associação Regional de Administração Educacional (ARAE)*.

- Bonoma, T. V. (1985). Case research in marketing: opportunities, problems, and a process. *Journal of Marketing Research*, 22 (2), 199-208.
- Brown, M. C. (1982). Administrative succession and organizational performance: The succession effect. *Administrative Science Quarterly*, 27, 1-16.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *análise de dados em ciências sociais – introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406. <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/107/29> [20 de fevereiro de 2015].
- Cakir, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (4), 273-282. <http://www.tojet.net/articles/v11i4/11427.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Calder, B. J. (1977). An attribution theory of leadership. In B. M. Staw, & G. R. Salancik, (Eds.), *New directions in organizational behavior*. Chicago: St. Clair Press.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the Multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81-105. [http://marces.org/EDMS623/Campbell%20DT%20&%20Fiske%20DW%20\(1959\)%20Convergent%20and%20discriminant%20validation%20by%20the%20multitrait-multimethod%20matrix.pdf](http://marces.org/EDMS623/Campbell%20DT%20&%20Fiske%20DW%20(1959)%20Convergent%20and%20discriminant%20validation%20by%20the%20multitrait-multimethod%20matrix.pdf) [20 de fevereiro de 2015].
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castells, M. (2004). *A galáxia internet. reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2005). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. a sociedade em rede*, vol. I, (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica* (3.^a ed.). S. Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Chandler, A. D., Jr. (1962). *Strategy and structure. Chapters in the history of the industrial enterprises*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Chang, L. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwan elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 328-340.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução á teoria geral da administração* (7.^a ed.). São Paulo: Elsevier Editora.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações* (2.^a ed.). São Paulo: Elsevier Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review*, 12, 637-647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (5), 439-452.
- Costa, F. A. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola? *Polifonia*, 7, 19-32. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.
- Costa, F. A. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Costa, F. A. (Coord), Rodrigues, Â, Peralta, H., Cruz, E., Reis, O., Ramos, J. L. et al. (2008a). *Competências TIC. Estudo de implementação*. Vol. 1. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Costa, F. A. (Coord), Rodrigues, Â, Peralta, H., Cruz, E., Reis, O., Ramos, J. L. et al. (2008b). *Competências TIC. Estudo de implementação*. Vol. 2. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Costa, J. A., Ventura, A., & Mendes, A. N. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação, XVIII* (1), 5-22.
- Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique En Education, 14, Lisboa, Portugal, 2006 – “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: actas do Colóquio da AFIRSE”. [Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497> [20 de fevereiro de 2015]
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15* (1), 221-243.
- Cuban, L. (2000). Is spending money on technology worth it? *Education Week, 19* (24), 42. <http://www.edweek.org/ew/articles/2000/02/23/24cuban.h19.html?qs=cuban+inmeta:Authors%3DLarry%2520Cuban> [20 de fevereiro de 2015].
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in cooperative online education. *International Review of Research in Open and Distance Learning 10* (3), 1-26.
- Daniels A. C., & Daniels, J. E. (2007). *Measure of a leader*. New York: McGraw-Hill.
- Dante, A. (1984). *Monarquia*. Lisboa: Guimarães Editores, Lda.

- Davis, G., & Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces Y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K, Gu, Q., et al. (2009). *Research Report DCSF-RR108: The Impact of School leadership on pupil outcomes – Final Report*. The National College for School Leadership. University of Nottingham. England.
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et. al.. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. London: AldineTransation.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4nd ed.) (pp. 1-43). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), (2012). Educação em números – Portugal 2012. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf) [20 de fevereiro de 2015].
- Donnelly, J. H., Ivancevich, J. M. & Gibson, J. L. (1985). *Organizations: behaviour, structure, processes* (5th ed.). Plano, Texas: Business Publications Inc.
- Downton, S. V. (1973). *Rebel leadership: commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: The Free Press.
- Drucker, P. F. (1994). *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Escudero, J. M. (1997). Tecnología educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva da la innovación y mejora de la educación. In C. Alonso (Coord.), *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones y límites con otras disciplinas*. III

- Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (pp. 33-49). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Escudero Muñoz, J. M. (1997). El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. In A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación*. Actas VIII Reunión de ADEME. Madrid: UNED.
- Estêvão, C. V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.
- Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Etzioni, A. (1984). *Análise comparativa das organizações complexas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário. In A. S. Silva & J. M. Pinto. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (8.^a ed.) (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fiedler, F. E., & Chemers, M. M. (1981). *Liderança e administração eficaz*. São Paulo: EDUSP.
- Fielding, N., & M. Schreier (2001). Introduction: on the compatibility between qualitative and quantitative research methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010146> [20 de fevereiro de 2015].
- Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Flick, U. (2004a). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004b). Triangulation in qualitative research. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Eds.). *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). London: Sage Publications.

- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.^a ed.). London: Sage Publications.
- Flores, P. A. Q., & Escola, J. J. (2008). As novas tecnologias de informação e de comunicação no desenvolvimento da língua materna. In *Atas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 10 e 11 de outubro de 2008, (pp. 184-198). Braga: Universidade do Minho.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionário*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (2003). A governação das escolas em Portugal - da “Gestão Democrática” à governação participada. In Ana Paula Vilela (Coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 23-35). Braga: Centro de formação da Associação de Escolas de Braga/Sul.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA.
- Friedberg, E. (1992). Organização. In R. Boudon (Ed.), *Tratado de sociologia* (pp. 242-378). Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational leadership*, 49 (5), 19-20. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_fullan.pdf [20 de fevereiro de 2015].
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), (2008). *Modernização tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de Diagnóstico*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação. http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=mt_ensino_portugal.pdf [20 de fevereiro de 2015].

- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (GEPE), (2009). *Portal das escolas. estudo de implementação*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/245.html> [20 de fevereiro de 2015].
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (GEPE), (2011). *Estudo de implementação da plataforma electrónica de apoio à gestão escolar da rede pública de escolas do ensino básico e secundário*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/245.html> [20 de fevereiro de 2015].
- Gal, R., & Manning, F. J. (1987). Morale and its components: A cross national comparison. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 369–391.
- Gaspar, M. I. (1996). *Ensino secundário em Portugal. Que currículo?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, M. I. (2003). Duas metodologias de ensino em educação a distância online. *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, 1, 65-75.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3.^a ed.). Oeiras: Celta Editora. (Original publicado em 1985).
- Gibson, I. W. (2002). Leadership, technology, and education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11 (3), 315-334. <http://dx.doi.org/10.1080/14759390200200140> [20 de fevereiro de 2015].
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. (2007). A Abordagem carismática e transformacional: modelos conceptuais e contributos para o exercício da liderança. *Psicologia USP*, 18 (3), 143-161.
- Gomez, G. R.; Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

- Gonçalves, Z., & Silva, D. B. (2004). Uma abordagem prospectiva ao potencial sócio-educativo das TICE. In *Actas do Congresso EDUTECH 2004, Educar com tecnologias, de lo excepcional a lo cotidiano*. Barcelona: Universitat de Barcelona Virtual.
- Goodstadt, B. E., & Kipnis, D. (1970). Situational influences on the use of power. *Journal of Applied Psychology*, 54, 201–207.
- Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad in la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6.ª ed.) (pp. 148-165). Madrid: Ediciones AKAL.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Parede: Princípia Editora.
- Hall, R. H. (2004). *Organizações: estruturas, processos e resultados* (8.ª ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Handy, C. (1988). Cultural forces in schools. In R. Glatter, M. Preedy, C. Rishes, & M. Masterton (Eds.), *Understanding School Management* (pp. 107-116). Milton Keynes, Open University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargrove, E. C. (1987). Jimmy Carter as President. *Paper, Conference on the Presidency, Princeton University*, Princeton, N.J.
- Hargrove, E. C., & Nelson, M. (1984). *Presidents, politics, and policy*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer Science+BusinessMedia B.V.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Hodas, S. (1993) Technology refusal and the organizational culture of schools. *Education Policy Analysis Archives*, 1 (10), 1-23. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/687/809> [20 de fevereiro de 2015].
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: a practical guide to effective relationships*. New York: Free Press.
- Hosking, D. M. (1988). Organizing, leadership, and skilful process. *Journal of Management Studies*, 25, 147-166.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt, & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hoz, V. G., & Medina, R. R. (1987). *Òrganización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Hutmacher, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2006). As ciências da educação e as ciências da comunicação em diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira, et al. (Org.), *Currículo e Tecnologia educativa* (Vol. 1, pp. 123-141). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Jaques, E., & Clement, S. D. (1994). *Executive leadership: a practical guide to managing complexity*. Cambridge, MA: Carson-Hall.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança* (4.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Jonassen, D. H. (2007). Computadores, ferramentas cognitivas – desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora.
- Kant, I. (1988) *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum: qualitative social research sozialforschung*, 2 (1), Art. 5, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966> [20 de fevereiro de 2015].
- Kotter, J. P. (1990). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68 (3), 37-60.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Edições Caleidoscópio.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on Educational Administration* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbech, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Lencastre, J. A. & Araújo, M. J. (2007). Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 624-632). A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Leonard, J. L., & Leonard, P. E. (2006). Leadership for technology integration: computing the reality. *The Alberta Journal Educational Research*, 52 (4), 212-224.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieberson, S., & O'Connor, J. F. (1972). Leadership and organizational performance: a study of large corporations. *American Sociological Review*, 37, 117-130.
- Lima, L. C. (1992a). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1992b). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista portuguesa de educação*, 5 (3), 1-8.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo e das escolas públicas em Portugal. *Revista Sociologia*, 19, 227-253.

- Lipson, J. G. (2007). Aspectos éticos na etnografia. In J. M. Morse (Ed.), *Aspectos essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa* (pp. 325-346). Coimbra: Formasau – Formação e Saúde, Lda.
- Locke, J. (1999). *Ensaio sobre a verdadeira origem, extensão e fim do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70.
- Maccoby, M. (1979). Leadership needs of the 1980's. *Current Issues in Higher Education*, 2, 17–23.
- Maquiavel, N. (1976). *O príncipe*. Mem Martins: Edições Europa-América.
- March, J. G. (1991). *Décisions et organisations*. Paris: Les Éditions d' Organisation.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations* (2nd. ed.). Cambridge, Massachusetts: BlackWell Business.
- Marinho, S. (1999). Contributo para o estudo do rumor nas organizações: Revisão e articulação de algumas perspectivas teóricas. *Comunicação e Sociedade 1, Cadernos do Noroeste, Série Comunicação*, 12 (1-2), 195-218.
- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9 (9), 85-102.
- Marques, R. (1998). Os desafios da sociedade de informação. In R. Marques, M. Skilbeck, J. M. Alves, H. Steedman, M. Rangel & F. Pedró. *Na Sociedade da Informação o que aprender na escola* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Marques, T. S., Oliveira, P.G. & Castro, E. A. (coord.) (2005). *As TIC para um país competente (From the Information Society to the Creative Society)*. Porto: Universidade do Porto.
- Matos, J. F. (2007). Comunicação e colaboração na construção do conhecimento com utilização das TIC no Projecto Weblabs. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 284-298). Porto: Porto Editora.
- Mayrowetz, D. (2008) Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Education Administration Quarterly*, 44 (3), 424-435.

- Meindl, J. R., & Ehrlich, S. B. (1987). The romance of leadership and the evaluation of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 30, 90-109.
- Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. (1985). The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30 (1), 78-102.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2007). Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com* (pp. 125-138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Mercado, L. P. L. (2002). Formação docente e novas tecnologias. In L. P. L. Mercado (Org.), *Novas tecnologias na educação: reflexão sobre a prática* (pp. 9-26). Maceió: Edufal. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328> [20 de fevereiro de 2015].
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational researcher*, 20-30.
- Miner, J. B. (1975). The uncertain future of the leadership concept: an overview. In J. G. Hunt, & L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp. 197-208). Kent, OH: Kent State University.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H., & Waters, J. A. (1982). Tracking strategy in an entrepreneurial firm. *Academy of Management Journal*, 25, 465-499.
- Miranda, M., & Osório, A. (2007). Reflexão em torno da cultura da internet e das novas formas de comunicação em rede, a propósito do projecto @rcaComum. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com* (pp. 57-68). Lisboa: Universidade Aberta.

- Missão para a Sociedade da Informação (MSI) (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação. Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moser, C. A. & Kalton, G. (1971). *Survey methods in social investigation* (2.^a ed.). Londres: Heinemann.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. W. Thurston, & L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school* (Vol. 1, Part B, pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: creating a compelling sense of direction for your organization*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Nóvoa, A (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2008). Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Paiva, J. (2002). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Programa Nónio Século XXI. Ministério da Educação/DAP. <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Paiva, J. (2007). Expectativas e resistências face às TIC na escola. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 203-213). Porto: Porto Editora.
- Pandey, J. (1976). Effects of leadership style, personality characteristics and method of leader selection on members' and leader's behavior. *European Journal of Social Psychology*, 6, 475–489.

- Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa Relógio d'Água.
- Parsons, T. (1967). Sugestões para um tratado sociológico da teoria das organizações. In A. Etzioni. *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais* (pp. 43-69). São Paulo: Atlas.
- Paulsen, M. F. (2008). Cooperative online education. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* 4 (2). <http://www.seminar.net/> [20 de fevereiro de 2015].
- Paulsen, M. F. (2012). Cooperative freedom and transparency in online education. In International Conference on Information Communication Technologies in Education - ICICTE 2012 Proceedings. 5-7 July 2012. Rhodes, Greece. <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/Keynote1-Paulson.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Pedro, N. (2011). *Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e autoeficácia dos professores*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Peralta, H., & Costa, F.A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 3, 77-86.
- Perrow, C. B. (1972). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas.
- Pfeffer, J. (1977). The Ambiguity of Leadership. *The Academy of Management Review*, 2 (1), 104–112.
- Piedade, J., & Pedro, N. (2012). Integração educativa das tecnologias: a relevância dos líderes escolares. In *livro de Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012*, 30 de novembro a 2 de dezembro de 2012, (pp. 1086-1091). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Piedade, J., & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27 (2), 109-133.

- Pinto, M. L. S. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Platão (2014). *A República* (14.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' citizenship behaviours. *The Leadership Quarterly*, 1, 107-142.
- Pons, J. P. (2007). Algunas reflexiones sobre las tecnologías digitales y su impacto a diferentes niveles sociales y educativos. In L. Aires, J. Azevedo, M. I. Gaspar, & A. Teixeira (Coord.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior. Projecto @prende.com* (pp. 31-38). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (1994a). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. P. (1994b). O projecto MINERVA: introduzindo as NTI na educação em Portugal. Lisboa: ME/DEP GEF. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).doc) [20 de fevereiro de 2015].
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90. <http://www.campus-oei.org/revista/rie24f.htm> [20 de fevereiro de 2015].
- Ponte, J. P. (2001). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios para a comunidade educativa?. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Actas do X Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade – Perspectivas para a formação inicial de professores”. In J. P. Ponte (Org.). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Popper, K. (1997). *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Popper, M., & Mayseslesse, O. (2002). Internal word of transformacional leaders. In B. J. Avolio, & F. J. Yammarino (Eds), *Transformational and charismatic leadership: the road ahead* (pp. 203-229). Oxford, UK: JAI/ Elsevier.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio, Ano VIII* (31). <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Queiroz, M. I. (2001). Problemas na proposição de pesquisas em ciências sociais. In A. B. Lang (Org.), *Desafios da pesquisa em ciências sociais* (pp. 15-29). São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos – NAP-CERU.
- Quintanilla, M. A. (1989). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., Soares, J. P., Ferreira, F. M., & Chagas, I. M. (2010). *Portal das Escolas - Recursos Educativos Digitais para Portugal: Estudo Estratégico*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: basis for an alternate approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership* (pp. 45-62). New York: Pergamon Press.
- Reboul, O. (1982). *O que é Aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rost, J. C. (1993) *Leadership for the Twenty-First Century*. Westport: Praeger.

- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Org.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Salazar, M. A. (2006). A liderança transformacional, modelo para as organizações educativas que aprendem? *UNIrevista*, 1 (3), 1-12.
- Sancho, J. M. (1994). La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalência. In J. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 13-38). Barcelona: Horsori.
- Sancho, J. M. (1998). Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece. In J. De Pablo Pons e J. Jimenez Segura (Eds.), *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación* (pp. 71-102). Barcelona: Cedecs Editorial.
- Santos, J. R. (2010). *A utilização da plataforma Moodle numa escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa.
- Santos, J. R. (2012). A Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (1), 72-83.
- Santos, J. R. (2013). A utilização da plataforma MOODLE na escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. In L. Grave, G. Bastos & M. I. Gaspar (Coord.). *Lideranças e Novas Dinâmicas Educacionais* (pp. 124-134). Universidade Aberta. <http://www.myebooks.pt/book/liderancas-e-novas-dinamicas-ducacionais/X06EOG> [20 de fevereiro de 2015].
- Santos, J. R., & Gaspar, M. I. (2012). Conteúdo curricular: inovação com as tecnologias? In Estrela, Teresa et al. *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde Estamos e Para Onde Vamos?* (pp. 1858-1866). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Santos, J. R., & Gaspar, M. I. (2014a). TIC nas escolas portuguesas: contributos das lideranças. *Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 14 (1), 36-54.

- Santos, J. R., & Gaspar, M. I. (2014b). Formação em MOODLE de professores de uma escola básica portuguesa: que efeitos na sua prática docente? *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 12 (2), 1-11.
- Santos, J. R., & Silva, C. (2012). Um focus group em webconferência. In livro de Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012 (pp. 2551-2566). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sashkin, M. (1986). True vision in leadership. *Strategic Management Journal*, 40 (5), 58-61.
- Sashkin, M. (1988). The visionary leader. In J. A. Conger, & R. Kanungo (Eds.). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 122-160). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, C. (2004). The analysis of semi-structured interviews. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Eds.). *A companion to qualitative research* (pp. 253-258). London: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2004b). *O mundo da liderança*. Porto: Edições ASA.
- Sheppard, B., Brown, J., & Dibbon, D. (2009). *School district leadership matters*. New York: Springer Science+Business Media B.V..
- Sheppard, B., Hurley, N., & Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unraveling the leadership pathways to school success. *Paper presented at American Educational Research Association Denver, Colorado*. <http://eric.ed.gov/?id=ED509954> [20 de fevereiro de 2015].
- Silva, A. A. (2007). Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 170-190). Porto: Porto Editora.

- Silva, B. (2000). Avaliação e tecnologia educativa: uma reflexão em torno das ecologias da comunicação e da educação. In A. Barca, & M. Peralbo (Eds.). *Livro de Actas (I), Conferências e Ponências do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 29-40). Corunha: Universidade de Corunha.
- Silva, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 111-153.
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas burocrática e política. In Licínio C. Lima (Org.), Eugénio A. Silva, Leonor L. Torres, Virgínio Sá, & Carlos Estêvão, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel leão.
- Silva, J. M. (2009). Líderes e lideranças em escolas portuguesa: trajectos individuais e impactos organizacionais. Tese de Doutoramento apresentada à Facultad de Educación da Universidad de Extremadura. <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/163> [20 de fevereiro de 2015].
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Silva, J. M. (2011). Direção, liderança e autonomia das escolas. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Stake, R. E. (1994). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2009) *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1985).
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47, 1-14.

- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1985). *Administração* (5.^a ed.). Rio de Janeiro: Prentice Hall.
- Sylvia, D., & Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38, 841–856.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series, vol. 46. London: Sage Publications.
- Tearle, P. (2003). Enabling teachers to use information and communications technology for teaching and learning through professional development: Influential factors. *Teacher Development*, 7 (3), 457-471.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editores.
- Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. *Revista IberoAmericana de Educación*, 24, 37-62.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1986). Charisma and its routinization in two social movement organizations. In B. M. Staw, & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 561-582. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61aD5.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Trindade, A. R. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tucker, R. C. (1981). *Politics as leadership*. Columbia: University of Missouri Press.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (8.^a ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van der Maren, J-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférences données au CIRADE, UQAN, Faculdade das ciências da educação, Universidade de Montréal CIRADE, UQAM, dezembro 1987.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE*, 4 (4e), 128-136. <http://www3.uma.pt/bento/alunos/Gestaodasescolas.pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE*, 3 (1), 120-130. http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Venturaetal.pdf [20 de fevereiro de 2015].
- Vicente, L. A. N. (2004). *Guia do gestor*. Porto: Edições ASA.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Visscher, A. J., Wild, P., & Fung, P. (2010). *Information technology in educational management*. Dordrech, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Vizeu, F. (2011). Uma aproximação entre liderança transformacional e teoria da ação comunicativa. *Revista Administrativa Mackenzie*, 12 (1), 53-81. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712011000100003> [20 de fevereiro de 2015]
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weber, M. (1968). Max Weber on charisma and institutional building. In S. N. Eisenstad (Ed.), *The Heritage of Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal Online*, January/February 2004, 1-8. www.iveybusinessjournal.com [20 de fevereiro de 2015].
- Wenger, E. C., Snyder, W. M. (2000) Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, January-February 2000, 139-145.
- Werner, J. (1979). *Paideia. A formação do homem grego*. Lisboa: Editorial Aster.
- Westley, F. & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Wong, E. M. L., & Li, S. C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (1), 99-120.
- Worsley, P. (1970). *Introdução à sociologia*. Lisboa: D. Quixote.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education and Information Technologies*, 11, 385-400.
- Yuen, A. H. K., Law, N., & Wong, K. C. L. (2003). ICT implementation and school leadership. Cases studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 4 (2), 158-170.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de sula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and Leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 55 (5), 67-78.

Zalesnik, A. (1989). *The managerial: restoring leadership in business*. New York. Harper & Row.

Legislação enquadradora

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, *Diário da República*, 1.ª série – N.º 123. Ministério da Educação e Cultura – Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 297. Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Estado da Administração Escolar. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. *Diário da República*, Suplemento, 1.ª série – N.º 429. Ministério da Educação e Investigação Científica - Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 172 /91, de 10 de maio. *Diário da República*, 1.ª série-A – N.º 107. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República*, Suplemento, 1.ª série-A – N.º 102. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série – N.º 30. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 177. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 126. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série-B – N.º 199. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 263. Ministério da Educação. Lisboa.

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

Despacho n.º 232/ME/96, de 29 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 251. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16793/2005, de 3 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 148. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. Lisboa.

Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 140. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. Lisboa.

Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 6. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 237. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série-A – N.º 217. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série-A – N.º 94. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª série-A – N.º 294. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 166. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 794/2000, de 20 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série-B – N.º 218. Ministérios das Finanças e da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.

Recomendação n.º 4/2011, de 29 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 80. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 16/1996, de 21 de março. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 69. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, 18 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 180. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, 19 de março. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 56. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, 14 de junho. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 113. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011, de 8 de fevereiro. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 27. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I
CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE
DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A1

CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A1				
Grupo de recrutamento*	Código	Nº de docentes		
		Masculino	Feminino	Total
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A11				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	2	2
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	4	4
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A12				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	3	3
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	6	6
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A13				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	1	1
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	2	2
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A14				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	1	1
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	2	2
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A15				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	1	1
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	1	1
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A16				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	1	1
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	1	1
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A17				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	1	1
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	2	2
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A18				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	1	1
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	1	1	2
Total de Professores da Educação Pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento				
Educação Pré-escolar	100	0	11	11

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

Educação Pré-escolar **	100	0	3	3
1º Ciclo do ensino básico	110	1	19	20
1º Ciclo do ensino básico **	110	0	7	7
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário A19				
2º Ciclo do ensino básico				
Português e Estudos Sociais/História	200	0	1	1
Português e Francês	210	1	0	1
Português e Inglês	220	0	3	3
Matemática e Ciências da Natureza	230	1	3	4
Educação Visual e Tecnológica	240	2	3	5
Educação Musical	250	1	1	2
Educação Física	260	1	1	2
Educação Moral e Religiosa Católica	290	0	2	2
3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário				
Português	300	1	8	9
Latim e Grego	310	---	---	---
Francês	320	---	---	---
Inglês	330	2	3	5
Alemão	340	---	---	---
Espanhol	350	---	---	---
História	400	1	3	4
Filosofia	410	0	1	1
Geografia	420	0	3	3
Economia e Contabilidade	430	1	0	1
Matemática	500	2	3	5
Física e Química	510	1	3	4
Biologia e Geologia	520	2	3	5
Educação Tecnológica	530	1	5	6
Eletrotecnia	540	---	---	---
Informática	550	0	2	2
Ciências Agropecuárias	560	0	0	---
Artes Visuais	600	1	1	2
Música	610	---	---	---
Educação Física	620	1	4	5
Total		19	53	72
Educação Pré-escolar e 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário				
Educação Especial 1	910	0	5	5
Educação Especial 2	920	---	---	---
Educação Especial 3	930	---	---	---
Técnicas Especiais	999	---	---	---
Total		---	5	5
Total de professores do Agrupamento	Nº	20	98	118
	%	16,95	83,05	100

* Grupos definidos no Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro.

** Docentes que, não tendo turmas, se ocupam de outras tarefas (direção, apoios, etc.).

ANEXO II
CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE
DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A2

CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A2				
Grupo de recrutamento*	Código	Nº de Docentes		
		Masculino	Feminino	Total
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A21				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	3	3
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	1	7	8
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A22				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	2	2
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	0	9	9
Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância A23				
Educação Pré-escolar				
Educação Pré-escolar	100	0	2	2
1º Ciclo do ensino básico				
1º Ciclo do ensino básico	110	1	2	3
Total de Professores da Educação Pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento				
Educação Pré-escolar	100	0	7	7
1º Ciclo do ensino básico	110	2	18	20
Escola básica do 2º e 3º ciclos A24				
2º Ciclo do ensino básico				
Português e Estudos Sociais/História	200	0	2	2
Português e Francês	210	0	3	3
Português e Inglês	220	0	4	4
Matemática e Ciências da Natureza	230	0	3	3
Educação Visual e Tecnológica	240	0	4	4
Educação Musical	250	0	2	2
Educação Física	260	0	1	1
Educação Moral e Religiosa Católica	290	0	1	1
3º Ciclo do ensino básico A25				
Educação Moral e Religiosa Católica	290	---	---	---
Português	300	0	6	6
Latim e Grego	310	---	---	---
Francês	320	0	1	1
Inglês	330	0	4	4
Alemão	340	---	---	---
Espanhol	350	---	---	---
História	400	0	3	4
Filosofia	410	---	---	---
Geografia	420	0	3	3
Economia e Contabilidade	430	---	---	---
Matemática	500	0	5	5
Física e Química	510	1	2	3
Biologia e Geologia	520	1	4	5

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

Educação Tecnológica	530	1	2	3
Eletrotecnia	540	---	---	---
Informática	550	2	—	2
Ciências Agropecuárias	560	---	---	---
Artes Visuais	600	0	3	3
Música	610	---	---	---
Educação Física	620	2	4	6
Total		10	55	65
Escola Secundária com 3º ciclo				
3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário				
Educação Moral e Religiosa Católica	290	1	1	2
Português	300	3	19	22
Latim e Grego	310	---	---	---
Francês	320	---	---	---
Inglês	330	0	14	14
Alemão	340	---	---	---
Espanhol	350	---	---	---
História	400	1	7	8
Filosofia	410	1	8	9
Geografia	420	1	6	7
Economia e Contabilidade	430	3	1	4
Matemática	500	6	12	18
Física e Química	510	4	7	11
Biologia e Geologia	520	1	10	11
Educação Tecnológica	530	2	3	5
Eletrotecnia	540	3	1	4
Informática	550	3	3	6
Ciências Agropecuárias	560	---	---	---
Artes Visuais	600	5	7	12
Música	610	---	---	---
Educação Física	620	7	6	13
Total		41	105	146
Educação Pré-escolar e 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário				
Educação Especial 1	910	0	6	6
Educação Especial 2	920	---	---	---
Educação Especial 3	930	---	---	---
Técnicas. Especiais	999	1	1	2
Total		1	7	8
Total de professores do Agrupamento	Nº	54	192	246
	%	21,95	78,05	100

* Grupos definidos no Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro.

ANEXO III
QUESTIONÁRIO PRELIMINAR AO DIRETOR/PRESIDENTE
DA CAP DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Questionário Preliminar ao Diretor/Presidente da CAP de Agrupamento de Escolas

Caro Diretor/Presidente da Comissão Administrativa Provisória de Agrupamento de Escolas,

no âmbito do estudo centrado na natureza e diversidade das tecnologias de informação e comunicação disponíveis nas escolas públicas portuguesas e no modo como elas são utilizadas pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento de agrupamento de escolas no exercício das suas funções, que, oportunamente, autorizou seja levado a cabo no Agrupamento de Escolas que dirige, no sentido de conhecer alguns aspetos da utilização da TIC nesse Agrupamento, gostaríamos de contar com a sua colaboração na resposta ao presente inquérito.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade,

Agrupamento:

PARTE 1 – PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Assinale com um a resposta adequada

1. **Ano de adesão da escola/agrupamento de escolas ao PTE?**

2. **Existe algum documento orientador/regulador para a implementação do PTE na escola/agrupamento?**

Não

Sim. Qual/Quais?

3. **Se respondeu sim na pergunta anterior, qual/quais as datas de criação/entrada em vigor?**

4. O PTE do agrupamento é avaliado internamente?

Não

Sim

5. Se respondeu sim na pergunta anterior, como é feita essa avaliação?

6. Se respondeu sim na pergunta número 4, essa avaliação tem promovido alterações/consequências?

Não

Sim. Qual/Quais?

7. Os resultados da avaliação interna do PTE do agrupamento são tornados públicos?

Não

Sim

8. Se respondeu sim na pergunta anterior, como é feita essa publicitação?

9. O PTE do agrupamento é avaliado externamente?

Não

Sim

10. Se respondeu sim na pergunta anterior, quem faz essa avaliação?

11. Se respondeu à pergunta anterior, como é feita essa avaliação?

12. Se respondeu sim na pergunta número 9, essa avaliação tem promovido alterações/consequências?

Não

Sim. Qual/Quais?

13. Os resultados da avaliação externa do PTE do agrupamento são tornados públicos?

Não

Sim

14. Se respondeu sim na pergunta anterior, como é feita essa publicitação?

15. No agrupamento existe um coordenador PTE?

Não

Sim

16. Se respondeu sim na pergunta anterior, indique qual a forma como o cargo é entregue:

Nomeação pelo diretor

Nomeação pelo conselho Pedagógico

Indicação pelo Grupo 550

Outra. Especifique:

17. Se respondeu sim na pergunta número 15, quais são as suas funções?

18. Se respondeu sim na pergunta número 15, o coordenador é avaliado?

Não

Sim

19. Se respondeu sim à pergunta anterior, quem o avalia?

O diretor

Outro. Quem?

20. A avaliação do coordenador PTE tem consequências?

Não

Sim. Qual/Quais?

PARTE 2 – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Assinale com um a resposta adequada

21. Os professores, alunos e encarregados de educação e funcionários do agrupamento têm acesso ao GIAE (Gestão Integrada para a Administração Escolar)?

Não

Sim

22. Os professores e/ou os alunos do agrupamento têm acesso a algum projeto de ensino e aprendizagem do tipo Escola Virtual?

Não

Sim. Qual/Quais?

23. O agrupamento tem site institucional na Internet?

Não

Sim

24. Os professores do agrupamento têm e-mail institucional?

Não

Sim

25. O agrupamento tem alguma plataforma virtual de conhecimento e aprendizagem institucional (tipo plataforma Moodle)?

Não

Sim. Qual/Quais?

26. Se respondeu sim na pergunta anterior, o registo dos professores nessa plataforma é obrigatório?

Não

Sim

27. A comunicação interna de informações e avisos é feita através de:

Só em papel afixado nos placares da sala de professores

Em papel afixado nos placares da sala de professores e por e-mail institucional

Em papel afixado nos placares da sala de professores e por e-mail pessoal

Só por e-mail institucional

Só por e-mail pessoal

Por e-mail institucional e e-mail pessoal

28. Na comunicação institucional interna utiliza as TIC:

Nunca Raramente Muitas vezes Sempre

29. Na comunicação institucional interna utiliza as TIC para comunicar com:

Conselho Geral Conselho Pedagógico
 Coordenadores de departamento Outros coordenadores
 Diretores de turma Professores Alunos Funcionários

30. Se não respondeu 'nunca' na pergunta 28 ou indique qual, ou quais, o(s) meio(s) de comunicação usado(s):

E-mail Chat Moodle Blog
 Facebook Outro. Qual?

31. Na comunicação institucional externa utiliza as TIC:

Nunca Raramente Muitas vezes Sempre

32. Se não respondeu 'nunca' na pergunta anterior, na comunicação institucional externa utiliza as TIC para comunicar com:

DRELVT/DREN Autarquia Comunicação social
 Outra. Especifique:

Muito obrigado pela colaboração e pelo tempo despendido!

ANEXO IV
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR AO
DIRETOR/PRESIDENTE DA CAP DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Respostas ao Questionário Preliminar ao Diretor/ Presidente da CAP de Agrupamento de Escolas

PARTE 1 – PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento A1	Agrupamento A2
1. Ano de adesão da escola/agrupamento de escolas ao PTE?	
2009	2007
2. Existe algum documento orientador/regulador para a implementação do PTE na escola/agrupamento?	
Não, mas existiu um plano para a instalação dos equipamentos (Plano de obra), cujo início ocorreu em 27 de abril de 2009 e findou em 13 de julho de 2009.	Sim. Não havendo propriamente um único documento regulador, foram sendo divulgadas orientações de instalação e utilização dos diferentes equipamentos
3. Se respondeu sim na pergunta anterior, qual/quais as datas de criação/entrada em vigor?	
	2010
4. O PTE do agrupamento é avaliado internamente?	
Não	Sim
5. Se respondeu sim na pergunta anterior, como é feita essa avaliação?	
	Durante a vigência do PTE foram sendo elaborados relatórios anuais, apreciados em Conselho Pedagógico
6. Se respondeu sim na pergunta número 4, essa avaliação tem promovido alterações/consequências?	
	Sim. Foram desenvolvidas ações de formação informal e efetuadas melhorias nas redes e equipamentos
7. Os resultados da avaliação interna do PTE do agrupamento são tornados públicos?	
	Não

8. Se respondeu sim na pergunta anterior, como é feita essa publicitação?	
9. O PTE do agrupamento é avaliado externamente?	
Não	Não
10. Se respondeu sim na pergunta anterior, quem faz essa avaliação?	
11. Se respondeu à pergunta anterior, como é feita essa avaliação?	
12. Se respondeu sim na pergunta número 9, essa avaliação tem promovido alterações/consequências?	
13. Os resultados da avaliação externa do PTE do agrupamento são tornados públicos?	
14. Se respondeu sim na pergunta anterior, como é feita essa publicitação?	
15. No agrupamento existe um coordenador PTE?	
Sim	Sim
16. Se respondeu sim na pergunta anterior, indique qual a forma como o cargo é entregue:	
Nomeação pelo diretor	Nomeação pelo diretor
17. Se respondeu sim na pergunta número 15, quais são as suas funções?	
Gestão e acompanhamento do funcionamento dos equipamentos.	Assegurar o bom funcionamento das instalações e equipamentos.
18. Se respondeu sim na pergunta número 15, o coordenador é avaliado?	
Não	Sim

19. Se respondeu sim à pergunta anterior, quem o avalia?	
	O diretor
20. A avaliação do coordenador PTE tem consequências?	
	Sim, semelhantes à avaliação das restantes tarefas

PARTE 2 – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Agrupamento A1	Agrupamento A2
21. Os professores, alunos e encarregados de educação e funcionários do agrupamento têm acesso ao GIAE (Gestão Integrada para a Administração Escolar)?	
Não	Sim
22. Os professores e/ou os alunos do agrupamento têm acesso a algum projeto de ensino e aprendizagem do tipo Escola Virtual?	
Sim. Escola Virtual da Porto Editora	Sim. Editoras escolares, particularmente a Porto Editora
23. O agrupamento tem site institucional na Internet?	
Não	Sim
24. Os professores do agrupamento têm e-mail institucional?	
Não	Sim
25. O agrupamento tem alguma plataforma virtual de conhecimento e aprendizagem institucional (tipo plataforma Moodle)?	
Sim. Plataforma Moodle	Sim. Plataforma Moodle
26. Se respondeu sim na pergunta anterior, o registo dos professores nessa plataforma é obrigatório?	
Sim	Não
27. A comunicação interna de informações e avisos é feita através de:	
Em papel afixado nos placares da sala de	Em papel afixado nos placares da sala de

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

professores e por e-mail pessoal	professores e por e-mail institucional
28. Na comunicação institucional interna utiliza as TIC:	
Muitas vezes	Sempre
29. Na comunicação institucional interna utiliza as TIC para comunicar com:	
Conselho Geral; Conselho Pedagógico; Coordenadores de departamento; outros coordenadores; Diretores de turma; Professores; Alunos; Funcionários	Conselho Geral; Conselho Pedagógico; Coordenadores de departamento; outros coordenadores; Diretores de turma; Professores
30. Se não respondeu 'nunca' na pergunta 28 indique qual, ou quais, o(s) meio(s) de comunicação usado(s):	
E-mail; Moodle	E-mail
31. Na comunicação institucional externa utiliza as TIC:	
Muitas vezes	Muitas vezes
32. Se não respondeu 'nunca' na pergunta anterior, na comunicação institucional externa utiliza as TIC para comunicar com:	
DRELVT; Autarquia	DREN; Autarquia; Comunicação social

ANEXO V
PRÉ-TESTE

AS TIC NO FUNCIONAMENTO INTERNO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Caro(a) Docente,

no âmbito de um estudo centrado na natureza e diversidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) disponíveis nas escolas públicas portuguesas e no modo como elas são utilizadas pelo diretor/presidente da comissão administrativa provisória (CAP) e pelos coordenadores de departamento curricular de agrupamento de escolas no exercício das suas funções, gostaríamos de poder contar com a sua opinião/experiência sobre o assunto. Para o efeito solicitamos-lhe o preenchimento do presente questionário.

A sua participação consciente e sincera é fundamental para que se apurem resultados válidos, credíveis e concludentes.

O anonimato será assegurado e os resultados obtidos apenas serão utilizados para fins académicos.

Se estiver interessado(a), posteriormente poderão ser-lhe disponibilizados os resultados deste estudo, devendo para o efeito indicar, no final deste questionário, o seu endereço eletrónico.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade,

Agrupamento:

Escola:

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Secção 1 – Perfil pessoal

Assinale com um a resposta adequada

33. **Género:**

 Masculino Feminino

34. **Idade em 31.12.2013:**

 Entre 21 e 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos Entre 51 e 60 anos Mais de 60 anos

Secção 2 – Perfil profissional

Assinale com um a resposta adequada

35. *Habilitações académicas:*

- Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado
 Doutoramento Outro. Especifique:

4. *Tempo de serviço em 31.08.2013:*

- Menos de 1 ano Entre 1 e 10 anos Entre 11 e 20 anos Entre 21 e 30 anos
 Mais de 30 anos

5. *Grupo de recrutamento (grupo disciplinar) de acordo com o Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de fevereiro:*

Grupo de recrutamento (grupo disciplinar)

NOTA: Se indicou os Grupos 200 ou 530 identifique, por favor, o departamento curricular a que pertence

6. *Nível de ensino/curso em que leciona no presente ano letivo (2012/13):*

- Educação pré-escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo
 Ensino Secundário CEF EFA Ensino Profissional
 Outro. Especifique:

7. *Situação profissional no presente ano letivo (2012/13):*

- Quadro da Escola/Agrupamento Quadro de outra Escola/Agrupamento
 Quadro de Zona Pedagógica Contratado(a)

8. *Situação profissional no ano letivo anterior (2011/12):*

- Lecionou nesta Escola/Agrupamento Lecionou noutra Escola/Agrupamento

PARTE 2 – AS TIC NO FUNCIONAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO

Secção 1 – Utilização das TIC

Subsecção 1.1 – Utilização das TIC pelos docentes

Assinale com um a resposta adequada

9. *Utiliza as TIC em contexto escolar?*

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas vezes

10. *Como considera a utilização das TIC em contexto escolar?*

Irrelevante Pouco relevante Relevante Muito relevante Não sei

11. *Utiliza as TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem?*

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas vezes

12. *Como considera a utilização das TIC em sala de aula para o ensino e aprendizagem?*

Irrelevante Pouco relevante Relevante Muito relevante Não sei

Na parte seguinte desta subsecção do questionário assinale por ordem de preferência com um 1, 2, 3, 4, 5, ou com um X no caso de a resposta ser 'Nenhum', as respostas adequadas:

LEGENDA: E – E-mail; M – Plataforma Moodle; B – Blog; C – Chat; F – Facebook; N – Nenhum.

Utilização das TIC na comunicação interna

13. Comunico com o diretor/presidente da CAP do agrupamento através de

E	M	B	C	F	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

14. Comunico com o meu/minha coordenador(a) de departamento curricular através de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Comunico com os docentes da escola/agrupamento através de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Comunico com os funcionários através de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Comunico com os alunos através de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Se internamente, utiliza outro meio de comunicação diferente dos mencionados na pergunta anterior, por favor indique qual/quais:

Na parte seguinte desta subsecção do questionário assinale com um **X** a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: **DT** (discordo totalmente) se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; **D** (discordo) se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; **I** (indeciso) - se nem concorda nem discorda; **C** (concordo) se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; **CT** (concordo totalmente) se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, coloque um **X** em **NS** (não sei).

Apropriação das TIC pelas escolas	DT	D	I	C	CT	NS
19. Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A utilização das TIC em contexto escolar depende da vontade dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A utilização das TIC em contexto escolar depende da formação em TIC dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A utilização das TIC em contexto escolar depende dos recursos informáticos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) disponíveis na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo diretor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTA: Se não é coordenador(a) de departamento curricular por favor continue a responder ao inquérito na subsecção 1.2

26. *Utiliza as TIC para comunicar com os docentes que fazem parte do departamento curricular que coordena?* (assinale com um X a resposta adequada)

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas vezes Sempre

27. *Se na pergunta anterior não assinalou a resposta 'nunca', indique qual/ quais o(s) meio(s) preferencial/preferenciais de comunicação usado(s):* (assinale com um X as respostas adequadas)

E-mail Chat Moodle Blog
 Facebook Outro. Qual?

28. *Como considera a utilização das TIC para comunicar com os docentes que fazem parte do departamento curricular que coordena?* (assinale com um X a resposta adequada)

Irrelevante Pouco relevante Relevante Muito relevante Não sei

Subsecção 1.2 – Utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

Nesta subsecção do questionário assinale com um X a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: **DT** (discordo totalmente) se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; **D** (discordo) se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; **I** (indeciso) - se nem concorda nem discorda; **C** (concordo) se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; **CT** (concordo totalmente) se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, coloque um X em **NS** (não sei).

Importância dada à utilização das TIC

DT D I C CT NS

29. O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá

importância à utilização das TIC em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivo à utilização das TIC	DT	D	I	C	CT	NS
33. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação interna com as TIC	DT	D	I	C	CT	NS
37. O diretor/presidente da CAP do agrupamento não comunica com os docentes através das TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através da plataforma Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular não comunica com os docentes através das TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através da plataforma Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secção 2 – As TIC na oferta educativa do agrupamento

Nesta secção do questionário assinale com um **X** a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: **DT** (discordo totalmente) se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; **D** (discordo) se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; **I** (indeciso) - se nem concorda nem discorda; **C** (concordo) se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; **CT** (concordo totalmente) se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, coloque um **X** em **NS** (não sei).

As TIC na oferta educativa do agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. As TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secção 3 – Incentivo a projetos inovadores com as TIC

Assinale com um a resposta adequada

49. **Nos últimos três anos lectivos, participei em projetos na área das TIC ou em que as que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante:**

Nenhum Um Dois Três Mais de três

NOTA: Se nos últimos três anos letivos não esteve sempre nesta escola/agrupamento assinale a situação:

Apenas estive em dois dos três anos letivos

Apenas estive num dos três anos letivos

50. Se na pergunta anterior respondeu 'nenhum', tal deve-se ao facto de:

Não ter existido nenhum projeto nessas condições

Falta de formação na área das TIC

Falta de motivação

Falta de estímulo

Outro(s). Especifique:

51. Os projetos na escola onde leciono/agrupamento na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante foram da iniciativa: (assinale com um X as respostas adequadas). *NOTA: Se na pergunta anterior respondeu 'Não ter existido nenhum projeto nessas condições', passe, por favor, à pergunta 55.*

Do diretor Do(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular

Do meu grupo de recrutamento (grupo disciplinar) ou área disciplinar Minha

Outro. Quem?

52. Algum desses projetos foi inovador?

Nenhum

Um

Dois

Três

Mais de três

53. Em que consistiu essa inovação?

54. O(s) projeto(s) inovadores foi/foram iniciativa: (assinale com um X as respostas adequadas).

Do diretor Do(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular

Do meu grupo de recrutamento (grupo disciplinar) ou área disciplinar Minha

Outro. Quem?

Na parte seguinte desta secção do questionário assinale com um **X** a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: **DT** (discordo totalmente) se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; **D** (discordo) se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; **I** (indeciso) - se nem concorda nem discorda; **C** (concordo) se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; **CT** (concordo totalmente) se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, coloque um **X** em **NS** (não sei).

Conceção de Projetos inovadores com TIC	DT	D	I	C	CT	NS
55. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos com as TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos com as TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Nos últimos três anos o diretor/presidente da CAP do agrupamento propôs a conceção de projetos com as TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Nos últimos três anos o(a) coordenador(a) do meu departamento curricular propôs a conceção de projetos com as TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secção 4 – Orientação e promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças

Nesta secção do questionário assinale com um **X** a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: **DT** (discordo totalmente) se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; **D** (discordo) se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; **I** (indeciso) - se nem concorda nem discorda; **C** (concordo) se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; **CT** (concordo totalmente) se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, coloque um **X** em **NS** (não sei).

Orientação da formação na área das TIC	DT	D	I	C	CT	NS
61. O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

orientações sobre a formação contínua aos docentes do agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. O diretor/presidente da CAP do agrupamento, na orientação das ações de formação contínua para os docentes, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá orientações sobre a formação contínua aos docentes do departamento/escola/estabelecimento de educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular na orientação das ações de formação contínua para os docentes do departamento, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção da formação contínua na área das TIC	DT	D	I	C	CT	NS
65. O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação nas escolas do agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação na área das TIC nas escolas do agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, nas escolas do agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação no departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação na área das TIC no departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, no departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secção 5 – O Plano Tecnológico da Educação (PTE) na escola/agrupamento

Nesta secção do questionário assinale com um **X** a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: **DT** (discordo totalmente) se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; **D** (discordo) se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; **I** (indeciso) - se nem concorda nem discorda; **C** (concordo) se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; **CT** (concordo totalmente) se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por

favor, coloque um **X** em **NS** (não sei).

O PTE na escola/agrupamento	DT	D	I	C	CT	NS
71. O(s) documento(s) orientadores/reguladores da aplicação do PTE da escola/agrupamento é/são suficientemente divulgado(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. O trabalho do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento é suficientemente divulgado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. O papel do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. O(a) coordenador(a)/equipa PTE divulga ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade escolar da escola/agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. O(a) coordenador(a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade da escola/agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. O(a) coordenador(a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC apenas para os docentes da escola/agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Caro(a) Docente,

Obrigado!

No sentido de melhorar este questionário peço-lhe, ainda o favor de despende mais um pouco do seu tempo para responder a algumas questões de significativa importância para o sucesso do inquérito que será aplicado noutros agrupamentos que não o seu, mas cujas características organizacionais se assemelham:

1. **O tempo gasto em minutos a responder ao questionário foi:**

Menos de 10 Entre 10 e 15 Entre 15 e 20 Mais de 20

2. **O questionário é simples de entender?**

Sim Não

3. **As perguntas são claras?**

Sim Não

4. Sentiu dificuldade em responder a alguma das perguntas?

Não

Sim. Na(s) pergunta(s) número(s):

5. Alteraria alguma das perguntas?

Não

Sim. A(s) pergunta(s) número(s):

O texto seria:

6. Sugere que se questione sobre:

Muito obrigado pela colaboração e pelo tempo despendido!

Estou interessado(a) em conhecer os resultados deste estudo.

Solicito envio através do e-mail:

ANEXO VI
QUESTIONÁRIO NO GOOGLE DOCS

AS TIC NO FUNCIONAMENTO INTERNO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Caro(a) Docente,

no âmbito de um estudo centrado na natureza e diversidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) disponíveis nas escolas públicas portuguesas e no modo como elas são utilizadas pelo diretor/presidente da comissão administrativa provisória (CAP) e pelos coordenadores de departamento curricular de agrupamento de escolas no exercício das suas funções, gostaríamos de poder contar com a sua opinião/experiência sobre o assunto. Para o efeito solicitamos-lhe o preenchimento do presente questionário.

A sua participação consciente e sincera é fundamental para que se apurem resultados válidos, credíveis e concludentes.

O anonimato será assegurado e os resultados obtidos apenas serão utilizados para fins académicos.

Se estiver interessado(a), posteriormente poderão ser-lhe disponibilizados os resultados deste estudo, devendo para o efeito indicar, no final deste questionário, o seu endereço eletrónico.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade,

***Obrigatório**

Agrupamento: *

Escola: *

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Secção 1 – Perfil pessoal

1. Género: *

- Masculino
 Feminino

2. Idade em 31.12.2013: *

- Entre 21 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Entre 51 e 60 anos
 Mais de 60 anos

Secção 2 – Perfil profissional

3. Habilitações académicas: *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-doutoramento
- Outra:

4. Tempo de serviço em 31.08.2013: *

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 10 anos
- Entre 11 e 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Mais de 30 anos

5. Grupo de recrutamento (grupo disciplinar) de acordo com o Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro: *

NOTA: Se indicou os Grupos 200 ou 530 identifique, por favor, o departamento curricular:

6. Nível de ensino/curso em que leciona no presente ano letivo (2012/13): *

- Pré-escolar
- 1.º ciclo do ensino básico
- 2.º ciclo do ensino básico
- 3.º ciclo do ensino básico
- Ensino secundário
- Ensino profissional
- CEF
- EFA
- Outra:

7. Situação profissional no presente ano letivo (2012/13): *

- Quadro da Escola/Agrupamento
- Quadro de outra Escola/Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado(a)

8. Situação profissional no ano letivo anterior (2011/12): *

- Lecionou nesta Escola/Agrupamento

- Lecionou noutra Escola/Agrupamento

PARTE 2 – AS TIC NO FUNCIONAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO

Secção 1 – Utilização das TIC

Subsecção 1.1 – Utilização das TIC pelos docentes

9. Utiliza as TIC em contexto escolar? *

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes

10. Como considera a utilização das TIC em contexto escolar? *

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Relevante
 Muito relevante
 Não sei

11. Utiliza as TIC na sala de aula para o ensino/aprendizagem? *

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes

12. Como considera a utilização das TIC em sala de aula para o ensino/aprendizagem? *

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Relevante
 Muito relevante
 Não sei

Utilização das TIC na comunicação interna

13. Comunico com o diretor/presidente da CAP do agrupamento através de: *

(assinale, por favor, todos os meios de comunicação utilizados)

- E-mail
- Plataforma Moodle
- Blog
- Chat
- Facebook
- Nenhum
- Outra:

14. Comunico com o meu/minha coordenador(a) de departamento curricular através de: *

(assinale, por favor, todos os meios de comunicação utilizados)

- E-mail
- Plataforma Moodle
- Blog
- Chat
- Facebook
- Nenhum
- Outra:

15. Comunico com os docentes da escola/agrupamento através de: *

(assinale, por favor, todos os meios de comunicação utilizados)

- E-mail
- Plataforma Moodle
- Blog
- Chat
- Facebook
- Nenhum
- Outra:

16. Comunico com os funcionários através de: *

(assinale, por favor, todos os meios de comunicação utilizados)

- E-mail
- Plataforma Moodle
- Blog
- Chat
- Facebook
- Nenhum
- Outra:

17. Comunico com os alunos através de: *

(assinale, por favor, todos os meios de comunicação utilizados)

- E-mail
- Plataforma Moodle
- Blog
- Chat
- Facebook
- Nenhum
- Outra:

18. Se internamente, utiliza outro meio de comunicação diferente dos mencionados na pergunta anterior, por favor indique qual/quais:

Apropriação das TIC pelas escolas

Na parte seguinte desta subsecção do questionário assinale a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: 'Discordo totalmente', se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; 'Discordo', se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; 'Não concordo nem discordo', se nem concorda nem discorda; 'Concordo', se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; 'Concordo totalmente', se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, assinale em 'Não sei'.

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
19. Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC em contexto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC na sala de aula para o ensino/aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. A utilização das TIC em contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
escolar depende da vontade dos docentes						
22. A utilização das TIC em contexto escolar depende da formação em TIC dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. A utilização das TIC em contexto escolar depende dos recursos informáticos (hardware e software educativo) disponíveis na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NOTA: Se não é coordenador(a) de departamento curricular por favor continue a responder ao inquérito na subsecção 1.2 (pergunta n.º 29)

26. Utiliza as TIC para comunicar com os docentes que fazem parte do departamento curricular que coordena?

Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

27. Se na pergunta anterior não assinalou a resposta 'nunca', indique qual/quais o(s) meio(s) preferencial/preferenciais de comunicação usado(s):

E-mail
 Plataforma Moodle

- Blog
- Chat
- Facebook
- Outra:

28. Como considera a utilização das TIC para comunicar com os docentes que fazem parte do departamento curricular que coordena?

- Irrelevante
- Pouco relevante
- Relevante
- Não sei
- Outra:

Subsecção 1.2 – Utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

Nesta subsecção do questionário assinale a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: 'Discordo totalmente', se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; 'Discordo', se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; 'Não concordo nem discordo', se nem concorda nem discorda; 'Concordo', se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; 'Concordo totalmente', se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, assinale em 'Não sei'.

Importância dada à utilização das TIC

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
29. O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
sala de aula para o ensino/aprendizagem						
31. O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino/aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo à utilização das TIC						
*						
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
33. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC em contexto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC na sala de aula para o ensino/aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC em contexto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
36. O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC na sala de aula para o ensino/aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação interna com as TIC						
*						
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
37. O diretor/presidente da CAP do agrupamento não comunica com os docentes através das TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
da plataforma Moodle						
41. O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular não comunica com os docentes através das TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através da plataforma Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC						

Secção 2 – As TIC na oferta educativa do agrupamento

Nesta secção do questionário assinale a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: 'Discordo totalmente', se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; 'Discordo', se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; 'Não concordo nem discordo', se nem concorda nem discorda; 'Concordo', se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; 'Concordo totalmente', se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, assinale em 'Não sei'.

As TIC na oferta educativa do agrupamento

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
47. As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3.º Ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. As TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 3 – Incentivo a projetos inovadores com as TIC

49. Nos últimos três anos lectivos, participei em projetos na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante: *

Nenhum

- Um
- Dois
- Três
- Mais de três

NOTA: Se nos últimos três anos letivos não esteve sempre nesta escola/agrupamento assinale a situação:

50. Se na pergunta anterior respondeu 'nenhum', tal deve-se ao facto de:

- Não ter existido nenhum projeto nessas condições
- Falta de formação na área das TIC
- Falta de motivação
- Falta de estímulo
- Outra:

NOTA: Se na pergunta anterior respondeu 'Não ter existido nenhum projeto nessas condições', passe, por favor, à pergunta 55.

51. Os projetos na escola onde leciono/agrupamento na área das TIC ou em que as TIC assumiram/assumem um papel preponderante foram da iniciativa:

- Do diretor/presidente da CAP
- Do(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular
- Do meu grupo de recrutamento (grupo disciplinar) ou área disciplinar
- Minha
- Outra:

52. Algum desses projetos foi inovador?

- Nenhum
- Um
- Dois
- Três
- Mais de três

53. Em que consistiu essa inovação?

54. O(s) projeto(s) inovadores foi/foram iniciativa:

- Do diretor/presidente da CAP
- Do(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular
- Do meu grupo de recrutamento (grupo disciplinar) ou área disciplinar
- Minha
- Outra:

Na parte seguinte desta secção do questionário assinale a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: 'Discordo totalmente', se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; 'Discordo', se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; 'Não concordo nem discordo', se nem concorda nem discorda; 'Concordo', se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; 'Concordo totalmente', se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, assinale em 'Não sei'.

Conceção de Projetos inovadores com TIC

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
55. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos com as TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
58. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos com as TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Nos últimos três anos o diretor/presidente da CAP do agrupamento propôs a conceção de projetos com as TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Nos últimos três anos o(a) coordenador(a) do meu departamento curricular propôs a conceção de projetos com as TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 4 – Orientação e promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças

Nesta secção do questionário assinale a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: 'Discordo totalmente', se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; 'Discordo', se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; 'Não concordo nem discordo', se nem concorda nem discorda; 'Concordo', se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; 'Concordo totalmente', se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, assinale em 'Não sei'.

Orientação da formação na área das TIC

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
61. O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá orientações sobre formação contínua aos docentes do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. O diretor/presidente da CAP do agrupamento, na orientação das ações de formação contínua para os docentes, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá orientações sobre formação contínua aos docentes do departamento/escola/estabelecimento de educação pré-escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular na orientação das ações de formação contínua para os docentes do departamento, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Promoção da formação contínua na área das TIC

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
65. O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação nas escolas do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação na área das TIC nas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
escolas do agrupamento						
67. O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, nas escolas do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação no departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação na área das TIC no departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, no departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção 5 – O Plano Tecnológico da Educação (PTE) na escola/agrupamento

Nesta secção do questionário assinale a resposta adequada. Para o efeito indique o seu nível de concordância com a afirmação produzida, sendo: 'Discordo totalmente', se a afirmação merece a sua total discordância em todas as circunstâncias; 'Discordo', se estiver em desacordo mas não em todas as circunstâncias; 'Não concordo nem discordo', se nem concorda nem discorda; 'Concordo', se estiver de acordo mas não em todas as circunstâncias; 'Concordo totalmente', se a afirmação merece a sua total concordância em todas as circunstâncias. Caso não se sinta em condições de responder, por favor, assinale em 'Não sei'.

O PTE na escola/agrupamento

*


	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
71. O(s) documento(s) orientadores/reguladores da aplicação do PTE da escola/agrupamento é/são suficientemente divulgado(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. O trabalho do(a) coordenador(a)/equipa do PTE da escola/agrupamento é suficientemente divulgado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. O papel do(a) coordenador(a)/equipa do PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. O(a) coordenador (a)/equipa do PTE divulga ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade escolar da escola/agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. O(a) coordenador (a)/equipa do PTE concebe ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade da escola/agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. O(a) coordenador (a)/equipa do PTE concebe ações de formação na área das TIC apenas para os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
docentes da escola/agrupamento					

Muito obrigado pela colaboração e pelo tempo despendido!

Estou interessado(a) em conhecer os resultados deste estudo.
Solicito envio através do e-mail:

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Com tecnologia  Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

ANEXO VII
GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR/PRESIDENTE
DA CAP DE AGRUPAMENTO

AS TIC NO FUNCIONAMENTO INTERNO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Guião da entrevista ao diretor/presidente da CAP de agrupamento		
Agrupamento		
Dia	Hora	Local
Objetivos da entrevista: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a ideia de escola e o tipo de liderança do diretor/presidente da CAP do agrupamento; ▪ enquadrar o uso das tecnologias no funcionamento interno da organização; ▪ confrontar o exercício de lideranças com o recurso às TIC no que diz respeito: <ol style="list-style-type: none"> i) à presença na oferta educativa do agrupamento; ii) ao incentivo a projetos inovadores; iii) à orientação e ao estímulo para a formação do pessoal docente. 		
DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos participantes	Género	▪ Masculino/feminino
	Idade	▪ Idade em 31.12.2013
	Habilitações académicas	▪ Grau académico ▪ Habilitações especializadas
	Situação/inserção profissional	▪ Tempo de serviço ▪ Escalão em que se encontra ▪ Grupo de recrutamento ▪ Vínculo ao agrupamento ▪ Número de anos no exercício de funções de direção de escola no modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que antecedeu o modelo em vigor ▪ Número de anos como diretor/presidente da CAP do agrupamento de escolas
	Liderança	▪ Ideia de escola ▪ Gestão/Liderança ▪ Características das lideranças
Conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC	Em contexto escolar	▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
	Na sala de aula para o ensino e aprendizagem	▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
	Comunicação interna e externa	▪ Como ▪ Com quem
	Fatores que influenciam a utilização pelos docentes	▪ Resistência à utilização ▪ Vontade

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação em TIC ▪ Recursos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) ▪ Impulso à utilização dado pelo diretor
	Plano Tecnológico da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Data de adesão ▪ Avaliação do plano ▪ Importância ▪ Formação contínua do pessoal docente e não docente ▪ Projetos
Perceção da conjuntura na presença das TIC	As TIC na oferta educativa do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Importância
	As TIC nos projetos do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência ▪ Inovação
	As TIC na formação contínua do pessoal docente do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativa ▪ Orientação ▪ Estímulo ▪ Promoção ▪ Importância

ANEXO VIII
GUIÃO DA ENTREVISTA AOS
COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

AS TIC NO FUNCIONAMENTO INTERNO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Guião da entrevista aos coordenadores de departamento curricular		
Agrupamento		
Dia	Hora	Local
Objetivos da entrevista: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a ideia de escola e o tipo de liderança do diretor/presidente da CAP do agrupamento; ▪ enquadrar o uso das tecnologias no funcionamento interno da organização; ▪ confrontar o exercício de lideranças com o recurso às TIC no que diz respeito: <ol style="list-style-type: none"> i) à presença na oferta educativa do agrupamento; ii) ao incentivo a projetos inovadores; iii) à orientação e ao estímulo para a formação do pessoal docente. 		
DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos participantes	Género	▪ Masculino/feminino
	Idade	▪ Idade em 31.12.2013
	Habilitações académicas	▪ Grau académico ▪ Habilitações especializadas
	Situação/inserção profissional	▪ Tempo de serviço ▪ Escalão em que se encontra ▪ Grupo de recrutamento ▪ Vínculo ao agrupamento ▪ Número de anos como coordenador de departamento curricular
	Liderança	▪ Ideia de escola ▪ Gestão/Liderança ▪ Características das lideranças
Conhecimento do quadro institucional na utilização das TIC	Em contexto escolar	▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
	Na sala de aula para o ensino e aprendizagem	▪ Importância dada ▪ Incentivo atribuído
	Comunicação interna e externa	▪ Como ▪ Com quem
	Fatores que influenciam a utilização pelos docentes	▪ Resistência à utilização ▪ Vontade ▪ Formação em TIC ▪ Recursos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) ▪ Impulso à utilização dado pelo diretor e coordenadores de departamento curricular
	Plano Tecnológico da Educação	▪ Data da adesão* ▪ Avaliação do plano*

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância** ▪ Formação contínua do pessoal docente e não docente** ▪ Projetos**
Perceção da conjuntura na presença das TIC	As TIC na oferta educativa do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Importância
	As TIC nos projetos do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Existência ▪ Inovação
	As TIC na formação contínua do pessoal docente do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação ▪ Estímulo ▪ Promoção ▪ Importância

* Face às respostas dadas pelos diretores dos agrupamentos ao questionário preliminar, entendemos questionar apenas a C1.

** Face às respostas dadas pelos diretores dos agrupamentos ao questionário preliminar, entendemos questionar apenas as C1 e C22.

ANEXO IX
RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS
AOS DOCENTES (TABELAS)

Tabela 3.2.1.1 – Caracterização sociodemográfica (n = 213)

	N	%
Agrupamento		
Respostas no agrupamento A1	96	45,1
Respostas no agrupamento A2	117	54,9
Género		
Feminino	170	79,8
Masculino	43	20,2
Idade em 31.12.2013		
21-30 anos	2	0,9
31-40 anos	41	19,2
41-50 anos	104	48,8
51-60 anos	63	29,6
> 60 anos	3	1,4
Habilitações académicas		
Bacharelato	8	3,8
Licenciatura	158	74,2
Mestrado	33	15,5
Pós-graduação	13	6,1
Doutoramento	1	0,5
Tempo de serviço em 31.08.2013		
1-10 anos	8	3,8
11-20 anos	78	36,6
21-30 anos	95	44,6
> 30 anos	32	15,0
Nível de ensino/curso em que leciona no presente ano letivo (2012/13)		
Pré-escolar	16	7,5
1º ciclo do ensino básico	32	15,0
2º ciclo do ensino básico	28	13,1
3º ciclo do ensino básico	62	29,1
Ensino secundário	19	8,9
1º e 2º ciclo do ensino básico	4	1,9
2º e 3º ciclo do ensino básico	16	7,5
3º ciclo e Ensino secundário	36	16,9
Situação profissional no presente ano letivo (2012/13)		
Contratado(a)	11	5,2
Quadro da Escola/Agrupamento	171	80,3
Quadro de outra Escola/Agrupamento	13	6,1

Quadro de Zona Pedagógica	18	8,5
Situação profissional no ano letivo anterior (2011/12)		
Lecionou nesta Escola/Agrupamento	201	94,4
Lecionou noutra Escola/Agrupamento	12	5,6

Tabela 3.2.2.1 – Consideração da utilização das TIC pelos docentes em contexto escolar

Relevância	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Pouco relevante	3	1,4	1,4	1,4
Relevante	66	31,0	31,0	32,4
Muito relevante	144	67,6	67,6	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 3.2.2.2 – Consideração da utilização das TIC pelos docentes em sala de aula para o ensino e aprendizagem

Relevância	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Irrelevante	1	0,5	0,5	0,5
Pouco relevante	6	2,8	2,8	3,3
Relevante	75	35,2	35,2	38,5
Muito relevante	131	61,5	61,5	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 3.2.2.3 – Comunicação dos docentes com o diretor/presidente da CAP

Através de	Frequência	Percentagem
E-mail	157	73,7
Plataforma Moodle	35	16,4
Telefone/Pessoalmente	21	9,9
Facebook	3	1,4
Nenhum	34	16,0
Total	250	

Tabela 3.2.2.4 – Comunicação dos docentes com o coordenador de departamento

Através de	Frequência	Percentagem
E-mail	200	93,9
Plataforma Moodle	77	36,2

Telefone/Pessoalmente	21	9,9
Facebook	3	1,4
Total	301	

Tabela 3.2.2.5 – Comunicação dos docentes com os colegas da escola/agrupamento

Através de	Frequência	Percentagem
E-mail	208	97,6
Plataforma Moodle	80	37,6
Presencial	18	8,5
Telefone	6	2,8
Facebook	46	21,6
Total	356	

Tabela 3.2.2.6 – Comunicação dos docentes com os funcionários

Através de	Frequência	Percentagem
Nenhum	123	57,7
E-mail	36	16,9
Plataforma Moodle	11	5,2
Presencial	32	15,0
Telefone	10	4,7
Facebook	3	1,4
Total	215	

Tabela 3.2.2.7 – Comunicação dos docentes com os alunos

Através de	Frequência	Percentagem
Chat	6	2,8
Blog	16	7,5
Nenhum	45	21,1
E-mail	97	45,5
Plataforma Moodle	84	39,4
Presencial	18	8,5
Telefone	4	1,9
Facebook	43	20,2
Total	313	

Tabela 3.2.2.8 – Apropriação das TIC pelas escolas

		1	2	3	4	5	6
Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC em contexto escolar	Freq	36	125	16	30	2	4
	%	16,9	58,7	7,5	14,1	0,9	1,9
Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Freq	33	114	19	38	4	5
	%	15,5	53,5	8,9	17,8	1,9	2,3
A utilização das TIC em contexto escolar depende da vontade dos docentes	Freq	8	57	16	100	32	0
	%	3,8	26,8	7,5	46,9	15,0	0,0
A utilização das TIC em contexto escolar depende da formação em TIC dos docentes	Freq	3	29	17	129	34	1
	%	1,4	13,6	8,0	60,6	16,0	0,5
A utilização das TIC em contexto escolar depende dos recursos informáticos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) disponíveis na escola	Freq	2	7	5	102	97	0
	%	0,9	3,3	2,3	47,9	45,5	0,0
A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo diretor	Freq	14	73	54	56	11	5
	%	6,6	34,3	25,4	26,3	5,2	2,3
A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo(a) meu/minha coordenador(a) de departamento curricular	Freq	16	88	43	59	4	3
	%	7,5	41,3	20,2	27,7	1,9	1,4

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.9 – Importância dada à utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

		1	2	3	4	5	6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	Freq	1	5	27	120	31	29
	%	0,5	2,3	12,7	56,3	14,6	13,6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Freq	0	7	40	109	21	36
	%	0,0	3,3	18,8	51,2	9,9	16,9
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	Freq	1	9	23	110	51	19
	%	0,5	4,2	10,8	51,6	23,9	8,9
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Freq	1	11	27	108	40	26
	%	0,5	5,2	12,7	50,7	18,8	12,2

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.10 – Incentivo à utilização das TIC dado pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

		1	2	3	4	5	6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC em contexto escolar	Freq	1	10	45	108	25	24
	%	0,5	4,7	21,1	50,7	11,7	11,3
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Freq	0	17	55	93	18	30
	%	0,0	8,0	25,8	43,7	8,5	14,1
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC em contexto escolar	Freq	3	15	44	100	39	12
	%	1,4	7,0	20,7	46,9	18,3	5,6
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Freq	3	18	44	98	34	16
	%	1,4	8,5	20,7	46,0	16,0	7,5

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.11 – Comunicação interna com as TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular

		1	2	3	4	5	6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento não comunica com os docentes através das TIC	Freq	66	103	9	25	4	6
	%	31,0	48,4	4,2	11,7	1,9	2,8
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	Freq	21	32	12	83	59	6
	%	9,9	15,0	5,6	39,0	27,7	2,8
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	Freq	23	38	27	72	19	34
	%	10,8	17,8	12,7	33,8	8,9	16,0
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através da plataforma Moodle	Freq	9	28	18	86	48	24
	%	4,2	13,1	8,5	40,4	22,5	11,3
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	Freq	15	52	26	33	6	81
	%	7,0	24,4	12,2	15,5	2,8	38,0
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular não comunica com os docentes através das TIC	Freq	78	82	10	26	14	3
	%	36,6	38,5	4,7	12,2	6,6	1,4
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	Freq	28	38	15	58	69	5
	%	13,1	17,8	7,0	27,2	32,4	2,3
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	Freq	11	22	13	89	60	18
	%	5,2	10,3	6,1	41,8	28,2	8,5
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através da plataforma Moodle	Freq	24	49	19	60	41	20
	%	11,3	23,0	8,9	28,2	19,2	9,4
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular	Freq	17	58	28	32	16	62

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	%	8,0	27,2	13,1	15,0	7,5	29,1
---	---	-----	------	------	------	-----	------

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.12 – As TIC na oferta educativa do agrupamento

		1	2	3	4	5	6
As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3º Ciclo	Freq	42	79	15	33	16	28
	%	19,7	37,1	7,0	15,5	7,5	13,1
As TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento	Freq	11	42	24	85	23	28
	%	5,2	19,7	11,3	39,9	10,8	13,1

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.13 – Participação dos docentes em projetos na área das TIC

Projetos	Frequência	Percentagem
Nenhum	107	50,2
Um	57	26,8
Dois	26	12,2
Três	11	5,2
Mais de três	12	5,6
Total	213	100,0

Tabela 3.2.2.14 – Projetos inovadores

Projetos	Frequência	Percentagem
Nenhum	67	55,3
Um	37	30,6
Dois	12	9,9
Três	3	2,4
Mais de três	2	1,6
Total	121	100,0

Tabela 3.2.2.15 – Conceção de projetos

		1	2	3	4	5	6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos	Freq	0	9	47	113	14	30
	%	0,0	4,2	22,1	53,1	6,6	14,1
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular	Freq	2	18	49	106	15	23

incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos	%	0,9	8,5	23,0	49,8	7,0	10,8
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos com as TIC	Freq	0	18	72	79	10	34
	%	0,0	8,5	33,8	37,1	4,7	16,0
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos com as TIC	Freq	3	24	65	86	13	22
	%	1,4	11,3	30,5	40,4	6,1	10,3
Nos últimos três anos o diretor/presidente da CAP do agrupamento propôs a conceção de projetos com as TIC	Freq	5	34	48	52	5	69
	%	2,3	16,0	22,5	24,4	2,3	32,4
Nos últimos três anos o(a) coordenador(a) do meu departamento curricular propôs a conceção de projetos com as TIC	Freq	11	53	45	48	8	48
	%	5,2	24,9	21,1	22,5	3,8	22,5

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.16 – Orientação à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças

		1	2	3	4	5	6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá orientações sobre a formação contínua aos docentes do agrupamento	Freq	4	16	35	112	21	25
	%	1,9	7,5	16,4	52,6	9,9	11,7
O diretor/presidente da CAP do agrupamento, na orientação das ações de formação contínua para os docentes, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	Freq	5	42	66	45	7	48
	%	2,3	19,7	31,0	21,1	3,3	22,5
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá orientações sobre a formação contínua aos docentes do departamento/escola/estabelecimento de educação pré-escolar	Freq	5	21	35	110	16	26
	%	2,3	9,9	16,4	51,6	7,5	12,2
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular na orientação das ações de formação contínua para os docentes do departamento, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	Freq	10	56	73	43	2	29
	%	4,7	26,3	34,3	20,2	0,9	13,6

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.17 – Promoção à formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças

		1	2	3	4	5	6
O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação nas escolas do agrupamento	Freq	2	10	29	120	24	28
	%	0,9	4,7	13,6	56,3	11,3	13,1
O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação na área das TIC nas escolas do agrupamento	Freq	2	15	30	108	19	39
	%	0,9	7,0	14,1	50,7	8,9	18,3
O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove	Freq	11	54	60	26	4	58

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, nas escolas do agrupamento	%	5,2	25,4	28,2	12,2	1,9	27,2
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação no departamento	Freq	10	34	39	97	20	13
	%	4,7	16,0	18,3	45,5	9,4	6,1
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação na área das TIC no departamento	Freq	15	71	52	50	5	20
	%	7,0	33,3	24,4	23,5	2,3	9,4
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, no departamento	Freq	28	88	58	10	2	27
	%	13,1	41,3	27,2	4,7	0,9	12,7

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.2.18 – O PTE na escola/agrupamento

		1	2	3	4	5	6
O(s) documento(s) orientadores/reguladores da aplicação do PTE da escola/agrupamento é/são suficientemente divulgado(s)	Freq	11	52	39	72	10	29
	%	5,2	24,4	18,3	33,8	4,7	13,6
O trabalho do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento é suficientemente divulgado	Freq	14	33	34	88	20	24
	%	6,6	15,5	16,0	41,3	9,4	11,3
O papel do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar	Freq	10	25	38	57	55	28
	%	4,7	11,7	17,8	26,8	25,8	13,1
O(a) coordenador (a)/equipa PTE divulga ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade escolar da escola/agrupamento	Freq	11	29	35	75	20	43
	%	5,2	13,6	16,4	35,2	9,4	20,2
O(a) coordenador (a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade da escola/agrupamento	Freq	11	42	34	61	14	51
	%	5,2	19,7	16,0	28,6	6,6	23,9
O(a) coordenador (a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC apenas para os docentes da escola/agrupamento	Freq	15	53	38	49	8	50
	%	7,0	24,9	17,8	23,0	3,8	23,5

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente; 6 - Não sei.

Obs.: Com fundo colorido a azul evidenciam-se as respostas mais frequentes.

Tabela 3.2.4.1 – Utilização das TIC na escola e género dos docentes

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Algumas vezes	Frequência	66	15	81
	% Género	38,8%	34,9%	38,0%
Muitas vezes	Frequência	84	22	106
	% Género	49,4%	51,2%	49,8%
Nunca	Frequência	4	0	4
	% Género	2,4%	0,0%	1,9%
Raramente	Frequência	16	6	22

	% Género	9,4%	14,0%	10,3%
Total	Frequência	170	43	213
	% Género	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3.2.4.2 – Utilização das TIC na escola e escolaridade dos docentes

		Habilitações			Total
		Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	
Algumas vezes	Frequência	58	4	15	77
	%	36,7%	30,8%	45,5%	37,7%
Muitas vezes	Frequência	77	9	15	101
	%	48,7%	69,2%	45,5%	49,5%
Nunca	Frequência	4	0	0	4
	%	2,5%	0,0%	0,0%	2,0%
Raramente	Frequência	19	0	3	22
	%	12,0%	0,0%	9,1%	10,8%
Total	Frequência	158	13	33	204
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3.2.4.3 – Utilização das TIC na escola e nível de ensino dos docentes

		Relevância				Total
		Algumas vezes	Muitas vezes	Nunca	Raramente	
Pré-escolar	Frequência	7	7	0	2	16
	% Nível de ensino	43,8%	43,8%	0,0%	12,5%	100,0%
1º ciclo do ensino básico	Frequência	14	10	3	5	32
	% Nível de ensino	43,8%	31,3%	9,4%	15,6%	100,0%
2º ciclo do ensino básico	Frequência	8	19	0	1	28
	% Nível de ensino	28,6%	67,9%	0,0%	3,6%	100,0%
3º ciclo do ensino básico	Frequência	19	37	0	6	62
	% Nível de ensino	30,6%	59,7%	0,0%	9,7%	100,0%
Ensino secundário	Frequência	9	9	0	1	19
	% Nível de ensino	47,4%	47,4%	0,0%	5,3%	100,0%
Total	Frequência	57	82	3	15	157
	% Nível de ensino	36,3%	52,2%	1,9%	9,6%	100,0%

Tabela 3.2.4.4 – Importância da utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e género dos docentes

	Feminino		Masculino		Sig.
	M ²⁵⁷	DP ²⁵⁸	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	3,95	0,67	3,95	0,75	0,896

²⁵⁷ Média.

²⁵⁸ Desvio padrão.

O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	3,81	0,68	3,83	0,69	0,918
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	4,05	0,78	4,00	0,78	0,674
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	3,93	0,82	3,95	0,69	0,821

Tabela 3.2.4.5 – Importância da utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e escolaridade dos docentes

		M	DP	Sig.
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	Licenciatura	3,90	0,73	0,205
	Mestrado	4,17	0,53	
	Pós-graduação	4,00	0,57	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Licenciatura	3,78	0,70	0,387
	Mestrado	4,00	0,69	
	Pós-graduação	3,85	0,69	
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	Licenciatura	3,97	0,81	0,027*
	Mestrado	4,39	0,62	
	Pós-graduação	3,92	0,70	
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Licenciatura	3,88	0,84	0,241
	Mestrado	4,19	0,61	
	Pós-graduação	3,91	0,70	

* $p \leq 0,05$

Tabela 3.2.4.6 – Importância da utilização das TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e nível de ensino dos docentes

		M	DP	Sig.
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	Pré-escolar	3,94	,68	0,413
	1º ciclo do ensino básico	4,04	0,53	
	2º ciclo do ensino básico	4,14	0,47	
	3º ciclo do ensino básico	3,87	0,65	
	Ensino secundário	3,94	0,99	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Pré-escolar	3,75	0,77	0,263
	1º ciclo do ensino básico	3,88	0,53	
	2º ciclo do ensino básico	3,95	0,59	
	3º ciclo do ensino básico	3,67	0,73	
	Ensino secundário	3,94	0,87	
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	Pré-escolar	4,19	0,65	0,213
	1º ciclo do ensino básico	4,17	0,65	
	2º ciclo do ensino básico	4,26	0,44	
	3º ciclo do ensino básico	4,04	0,85	
	Ensino secundário	3,59	1,12	
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	Pré-escolar	4,20	0,56	0,335
	1º ciclo do ensino básico	4,07	0,66	
	2º ciclo do ensino básico	4,14	0,46	
	3º ciclo do ensino básico	3,87	0,87	
	Ensino secundário	3,59	1,12	

Tabela 3.2.4.7 – Relevância da utilização das TIC na escola agrupamento de escolas

		Agrupamento		Total
		A1	A2	
Muito relevante	Frequência	56	88	144
	% Agrupamento	58,3%	75,2%	67,6%
Pouco relevante	Frequência	3	0	3
	% Agrupamento	3,1%	0,0%	1,4%
Relevante	Frequência	37	29	66
	% Agrupamento	38,5%	24,8%	31,0%
Total	Frequência	96	117	213
	% Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3.2.4.8 – Utilização TIC na escola e agrupamento de escolas

		Agrupamento		Total
		A1	A2	
Algumas vezes	Frequência	42	39	81
	% Agrupamento	51,9%	48,1%	100,0%
Muitas vezes	Frequência	45	61	106
	% Agrupamento	42,5%	57,5%	100,0%
Nunca	Frequência	0	4	4
	% Agrupamento	0,0%	100,0%	100,0%
Raramente	Frequência	9	13	22
	% Agrupamento	40,9%	59,1%	100,0%
Total	Frequência	96	117	213
	% Agrupamento	45,1%	54,9%	100,0%

Tabela 3.2.4.9 – Apropriação das TIC e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC em contexto escolar	2,13	0,76	2,30	1,05	0,463
Os docentes mantêm resistência à introdução das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	2,26	0,87	2,43	1,13	0,470
A utilização das TIC em contexto escolar depende da vontade dos docentes	3,63	1,00	3,26	1,23	0,047*
A utilização das TIC em contexto escolar depende da formação em TIC dos docentes	3,78	0,85	3,75	0,99	0,806
A utilização das TIC em contexto escolar depende dos recursos informáticos (<i>hardware</i> e <i>software</i> educativo) disponíveis na escola	4,41	0,64	4,28	0,85	0,576
A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo diretor	2,80	0,88	2,96	1,16	0,313
A utilização das TIC em contexto escolar depende do impulso dado a essa utilização pelo(a) meu/minha coordenador(a) de departamento	3,00	0,95	2,54	1,01	0,001***

curricular

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.10 – Importância dada à utilização das TIC e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	4,01	0,59	3,89	0,76	0,300
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	3,90	0,52	3,73	0,81	0,111
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC em contexto escolar	4,12	0,66	3,96	0,88	0,284
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular dá importância à utilização das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	4,07	0,63	3,81	0,92	0,056

Tabela 3.2.4.11 – Incentivo dado à utilização das TIC e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC em contexto escolar	3,89	0,69	3,67	0,81	0,046*
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes para o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	3,78	0,65	3,45	0,88	0,005**
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC em contexto escolar	4,04	0,68	3,56	0,99	0,001***
O(a) coordenador (a) do meu departamento curricular incentiva o uso das TIC na sala de aula para o ensino e aprendizagem	3,97	0,69	3,51	1,02	0,001***

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.12 – Comunicação interna com as TIC pelo diretor/presidente da CAP e pelos coordenadores de departamento curricular e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento não comunica com os docentes através das TIC	2,04	0,87	2,01	1,12	0,209
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	2,65	1,31	4,38	0,64	0,001***
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	3,42	0,97	2,88	1,41	0,009**

O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através da plataforma Moodle	4,41	0,54	3,02	1,16	0,001***
O diretor/presidente da CAP do agrupamento comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	2,72	1,00	2,72	1,21	0,964
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular não comunica com os docentes através das TIC	2,00	1,00	2,23	1,38	0,865
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos institucionais	2,82	1,41	4,03	1,24	0,001***
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através dos seus endereços eletrónicos pessoais	4,15	0,82	3,56	1,33	0,006**
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através da plataforma Moodle	4,26	0,79	2,23	1,02	0,001***
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular comunica com os docentes através de outro meio de comunicação TIC	2,94	1,07	2,68	1,33	0,129

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.13 – As TIC na oferta educativa do agrupamento e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
As TIC apenas estão presentes na oferta educativa do agrupamento no 3º Ciclo	2,23	1,10	2,70	1,37	0,029*
As TIC estão suficientemente presentes na oferta educativa do agrupamento	3,74	0,95	2,99	1,19	0,001***

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.14 – Número de projetos inovadores nos agrupamentos

		Agrupamento		Total
		A1	A2	
Nenhum	Frequência	31	36	67
	% Agrupamento	49,2%	62,1%	55,4%
Um	Frequência	20	17	37
	% Agrupamento	31,7%	29,3%	30,6%
Dois	Frequência	10	2	12
	% Agrupamento	15,9%	3,4%	9,9%
Três	Frequência	2	3	5
	% Agrupamento	3,2%	5,2%	4,1%
Total	Frequência	63	58	121
	% Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3.2.4.15 – Iniciativa dos projetos inovadores nos agrupamentos

		Agrupamento		Total
		A1	A2	
Próprio	Frequência	8	6	14
	% Agrupamento	23,5%	22,2%	23,0%
Grupo de recrutamento	Frequência	2	6	8
	% Agrupamento	5,9%	22,2%	13,1%
Diretor/ Presidente da CAP	Frequência	9	11	20
	% Agrupamento	26,5%	40,7%	32,8%
Coordenador/ Equipa PTE	Frequência	11	1	12
	% Agrupamento	32,4%	3,7%	19,7%
Outros	Frequência	4	3	7
	% Agrupamento	11,8%	11,1%	11,5%
Total	Frequência	34	27	61
	% Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3.2.4.16 – Conceção de projetos inovadores com as TIC nos agrupamentos

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos	3,90	0,55	3,56	0,74	0,002**
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos	3,89	0,53	3,33	0,93	0,001***
O diretor/presidente da CAP do agrupamento incentiva os docentes à conceção de projetos com as TIC	3,66	0,64	3,26	0,80	0,001***
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular incentiva os docentes do departamento à conceção de projetos com as TIC	3,76	0,64	3,13	0,92	0,001***
Nos últimos três anos o diretor/presidente da CAP do agrupamento propôs a conceção de projetos com as TIC	3,22	0,92	3,02	0,94	0,250
Nos últimos três anos o(a) coordenador(a) do meu departamento curricular propôs a conceção de projetos com as TIC	3,05	1,02	2,82	1,04	0,191

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.17 – Orientação da formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento dá orientações sobre a formação contínua aos docentes do agrupamento	3,77	0,72	3,61	0,97	0,346

O diretor/presidente da CAP do agrupamento, na orientação das ações de formação contínua para os docentes, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	3,00	0,91	3,09	0,91	0,489
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular dá orientações sobre a formação contínua aos docentes do departamento/escola/ estabelecimento de educação pré-escolar	3,89	0,57	3,32	1,05	0,001***
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular na orientação das ações de formação contínua para os docentes do departamento, privilegia as ações na área das TIC relativamente a outras áreas de formação	2,86	0,91	2,82	0,86	0,834

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.18 – Promoção da formação dos docentes na área das TIC dada pelas lideranças e agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação nas escolas do agrupamento	4,04	0,55	3,62	0,88	0,001***
O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove ações de formação na área das TIC nas escolas do agrupamento	3,93	0,73	3,51	0,84	0,001***
O diretor/presidente da CAP do agrupamento promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, nas escolas do agrupamento	2,70	0,94	2,76	0,89	0,344
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação no departamento	3,71	0,87	3,14	1,12	0,001***
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove ações de formação na área das TIC no departamento	2,86	0,93	2,72	1,06	0,326
O(a) coordenador(a) do meu departamento curricular promove mais ações de formação na área das TIC do que noutras áreas, no departamento	2,24	0,72	2,36	0,93	0,440

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabela 3.2.4.19 – O PTE e o agrupamento de escolas

	A1		A2		Sig.
	M	DP	M	DP	
O(s) documento(s) orientadores/reguladores da aplicação do PTE da escola/agrupamento é/são suficientemente divulgado(s)	3,30	0,96	2,92	1,12	0,016*
O trabalho do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento é suficientemente divulgado	3,76	0,85	2,98	1,20	0,001***
O papel do(a) coordenador(a)/equipa PTE da escola/agrupamento tem sido importante no incremento à utilização das TIC em contexto escolar	3,93	0,88	3,18	1,18	0,001***

As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças

O(a) coordenador (a)/equipa PTE divulga ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade escolar da escola/agrupamento	3,74	0,90	3,03	1,16	0,001***
O(a) coordenador (a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC para os membros da comunidade da escola/agrupamento	3,44	1,00	2,86	1,15	0,001***
O(a) coordenador (a)/equipa PTE concebe ações de formação na área das TIC apenas para os docentes da escola/agrupamento	2,99	1,02	2,77	1,16	0,226

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Lisboa, março de 2018

(José Rui Lopes dos Santos)

