

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

A relação entre a Liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2023

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

A relação entre a Liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves e coorientada pelo Professor Doutor Paulo Roberto Prado Constantino

janeiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Gratidão, é o que sinto por todos os que me incentivaram para realizar este trabalho, que me acompanharam durante o seu desenvolvimento e que me apoiaram para que o concluísse.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Neves, que, graças ao seu conhecimento e profissionalismo aliados à sua experiência em trabalhos desta natureza, me auxiliou com linhas orientadoras em todas as fases do processo da investigação, ajudando, com o seu rigor científico e espírito crítico, a encontrar o caminho adequado bem como a percorrê-lo de forma a alcançar os objetivos. Não posso também deixar de agradecer a sua prontidão, celeridade, disponibilidade e palavras de encorajamento, nunca me deixando desamparada.

Ao meu coorientador Professor Doutor Paulo Constantino pelas diretrizes, disponibilidade, colaboração e palavras de incentivo que contribuíram para a realização do estudo.

À coordenação e professores do Mestrado que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola por ter permitido a realização do estudo, bem como aos Coordenadores de Ano, Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola e aos Diretores de Turma, pela participação e colaboração, sem os quais o estudo não teria sido possível.

À equipa da Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira pelas informações prestadas aquando da elaboração do plano da dissertação.

À Ana Tomás, colega do Mestrado, pelo companheirismo e incentivo.

À Professora Doutora Ana Isabel de Freitas e à Dr.^a Doroteia Teixeira por acreditarem em mim e pelas palavras de motivação.

À minha mãe, por ser uma bênção na minha vida e ao meu irmão David pelas palavras de força ao longo desta caminhada.

Em especial ao meu marido Vítor e ao meu filho João Tomás, alicerces da minha vida, por acreditarem que eu era capaz, pelas palavras sempre carregadas de incentivo, apoio constante e compreensão incondicionais.

Termino com um Obrigado muito especial à Memória do meu Pai, força constante na minha vida, e a Deus por tudo o que tem sido para mim.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação.

Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism any form os falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the oficial jornal Diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 03 de janeiro de 2023

Elsa Maria Do Rosário Alves da Costa Andrade

Declaração relativa às condições de utilização do trabalho por terceiros

Licença Creative Commons

This work is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



A relação entre a Liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira de Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

A relação entre a Liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira

RESUMO

São cada vez mais as exigências de diferentes naturezas, porém indissociáveis, que chegam à escola, exigindo inevitavelmente uma liderança partilhada.

Integrada nas estruturas de gestão intermédia, a coordenação de ano assume este desafio e é parte integrante do nosso estudo. Na verdade, é nossa pretensão analisar a relação que existe entre a liderança dos Coordenadores de Ano de uma escola secundária da região da Madeira e a autoavaliação da escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas.

No sentido de responder aos objetivos da investigação, enveredamos por uma metodologia de estudo de caso, combinando métodos de natureza quantitativa e qualitativa, que ajudaram a garantir a validade científica. Deste modo, a parte empírica contou com a aplicação de um inquérito aos diretores de turma, entrevistas aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação, bem como com a análise documental dos relatórios de autoavaliação.

Os resultados obtidos comprovaram que a relação que existe entre a liderança e a autoavaliação da escola é de confluência positiva porque ambas perspetivam a melhoria da qualidade da organização tendo como base um referencial específico de diagnóstico. Na realidade, apesar de alguns inquiridos apontarem constrangimentos ao desempenho das funções da coordenação, constatamos que o facto de os Coordenadores de Ano utilizarem com predominância o estilo transformacional lhes permite alcançar resultados em sintonia com os propósitos da autoavaliação e, por outro lado, o facto de estes assumirem a autoavaliação como alavanca que avalia a qualidade estimula-os a (re) pensar o seu campo de atuação.

Palavras-Chave: Coordenador de Ano, liderança, autoavaliação, melhoria.

ABSTRACT

There are progressively more demands of different natures, albeit indissociable, that reach the school, inevitably demanding a shared leadership.

Integrated in the intermediate management structures, year coordination takes on this challenge and is an integral part of our study. In fact, it is our intention to analyse the relationship that exists between the leadership of the Year Coordinators of a secondary school in the Madeira region and the school's self-assessment in light of the Common Referencial for School Assessment.

In order to respond to the research objectives, we embarked on a case study methodology, combining methods of a quantitative and qualitative nature, which helped to ensure scientific validity. Thus, the empirical part included the application of a survey to class directors, interviews with the Year Coordinators and the Coordinator of the Self-Assessment Team, as well as the documentary analysis of the self-assessment reports.

The obtained results proved that the relationship that exists between leadership and school self-assessment is of positive confluence because both endeavour the improvement of the quality of the organization based on a specific diagnostic referencial. In fact, despite some respondents pointing out constraints to the performance of coordination functions, we found that the fact that Year Coordinators predominantly use the transformational style allows them to achieve results in line with the purposes of self-assessment and, on the other hand, the fact that they assume self-assessment as a lever that assesses quality encourages them to (re)think their field of action.

Keywords: Year Coordinator, leadership, self-assessment, improvement.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras.....	x
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	xi
INTRODUÇÃO	1
1. Formulação e caracterização do problema, objeto e objetivos do estudo.....	3
1.1. Justificação do estudo	5
Capítulo I.	8
1. Revisão da literatura e enquadramento legal	8
1.1. Liderança na organização escolar	8
1.2. Liderança intermédia na escola.....	11
1.3. Estilos de liderança: Liderança transformacional, transacional e <i>Laissez-faire</i>	16
1.4. A Avaliação das Escolas da Região Autónoma da Madeira.....	22
1.4.1. Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM	28
1.4.2. Da autoavaliação da escola à aprendizagem organizacional	30
1.4.3. A autoavaliação da escola como motor do desenvolvimento profissional e o papel das aprendizagens	32
1.5. Sistema Educativo na Região Autónoma da Madeira - Quadro normativo.....	33
Capítulo II.	36
2. Metodologia do estudo.....	36
2.1. Fundamentos metodológicos da investigação.....	36
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
2.2.1. O inquérito por questionário	39
2.2.2. Entrevista	44
2.2.3. Análise documental.....	47
2.3. Métodos previstos para o tratamento e análise de dados	47
2.4. Contextualização do estudo	49
2.4.1. A evolução do processo de autoavaliação da escola em estudo	50
Capítulo III.....	53

3. Apresentação e interpretação de dados	53
3.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos a partir do inquérito por questionário ...	53
3.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos a partir das entrevistas	72
3.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos a partir da análise documental	81
CONCLUSÕES	86
Considerações finais e perspetivas de investigação futura	101
Bibliografia	103
Anexos	110

Índice de Gráficos

Gráfico: 3.1: Distribuição dos sujeitos da amostra segundo o género, idade, tempo de serviço e ano da direção de turma.....	58
Gráfico: 3.2: Estilo de liderança de cada coordenador de ano	60
Gráfico: 3.3: Diagrama de extremos e quartis das dimensões da liderança transformacional de cada Coordenador de Ano.....	62
Gráfico: 3.4: Diagrama de extremos e quartis das dimensões da liderança transacional de cada Coordenador de Ano.....	63
Gráfico: 3.5: Diagrama de extremos e quartis das dimensões da liderança <i>Laissez-Faire</i> de cada Coordenador de Ano.....	64
Gráfico: 3.6: Diagrama de extremos e quartis dos resultados da liderança de cada Coordenador de Ano.....	66
Gráfico: 3.7: Frequência com que os coordenadores de ano revelam coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria.....	67
Gráfico: 3.8: Frequência com que os coordenadores de ano estimulam o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria	68
Gráfico: 3.9: Frequência com que os coordenadores de ano demonstram responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação	69
Gráfico: 3.10: Frequência com que os coordenadores de ano usam os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os fracos, implementando mudanças no planeamento, na organização e práticas	70

Índice de Quadros

Quadro: 1.1: Eixo dos Processos: dimensão, componentes e possíveis referentes.....	30
Quadro: 2.1: Codificação dos Coordenadores de Ano e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola.....	39
Quadro: 2.2: Componentes, categorias e itens no MLQ (2004)	40
Quadro: 2.3: Guião da entrevista realizada a cada Coordenador de Ano	45
Quadro: 2.4: Guião da entrevista realizada ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.....	46
Quadro: 2.5: Dimensões, categorias e subcategorias	49

Índice de Tabelas

Tabela:2.1: Docentes em exercício na escola no ano letivo 2021/2022.....	50
Tabela:2.2: Número de diretores de turma, por ano de escolaridade, no ano letivo 2021/2022	50
Tabela:3.1: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões da liderança transformacional	53
Tabela:3.2: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões da liderança transaccional	55
Tabela:3.3: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões da liderança <i>Laissez-faire</i>	55
Tabela:3.4: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões dos resultados	56
Tabela:3.5: Caracterização da amostra.....	57
Tabela:3.6: Associação entre a idade do DT e o ano de escolaridade da direção de turma.....	59
Tabela:3.7: Estatística descritiva dos fatores da liderança e testes K-S	59
Tabela:3.8: Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos DT aos coordenadores de ano.....	60
Tabela:3.9: Estatística descritiva das dimensões da liderança transformacional de cada Coordenador de Ano	61
Tabela:3.10: Estatística descritiva das dimensões da liderança transaccional de cada Coordenador de Ano	62
Tabela:3.11: Estatística descritiva das dimensões da liderança <i>Laissez-faire</i> de cada Coordenador de Ano	63

Tabela:3.12: Estatística descritiva dos resultados da liderança de cada Coordenador de Ano	66
Tabela:3.13: Distribuição dos Coordenadores de ano pelo grau de frequência com que revelam coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria.....	67
Tabela:3.14: Distribuição dos Coordenadores de ano pelo grau de frequência com que estimulam o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria	68
Tabela:3.15: Distribuição dos coordenadores de ano pelo grau de frequência com que demonstram responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva de autorregulação	69
Tabela:3.16: Distribuição dos Coordenadores de ano pelo grau de frequência com que usam os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os pontos fracos, implementando mudanças no planejamento, na organização e práticas.....	70

Índice de Figuras

Figura: 1.1: Ciclo de gestão.....	27
Figura: 1.2: Modelo de integração dos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas	28
Figura: 2.1: A estrutura da CAF	52

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

- AQSER - Aferição da Qualidade dos Sistema Educativo Regional
- CAF - Common Assesment Framework
- CE - Conselho Executivo
- DSDO - Direção de serviços de desenvolvimento organizacional
- DT - Diretor de Turma
- EFQM - European Foundation for Quality Management
- EIPA - European Institute for Public Administration
- IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAE - Plano Anual de Escola
- PCE - Presidente do Conselho Executivo
- PE - Projeto Educativo
- RAA - Relatório de Autoavaliação
- RAM - Região Autónoma da Madeira
- RCAE - Referencial Comum de Avaliação de Escolas
- RI - Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

Encontrando-se a sociedade em constante mutação, a escola tem sido vista como meio privilegiado para dar resposta às necessidades criadas pelo desenvolvimento, adversidades e incertezas, assumindo, de forma inequívoca, o seu papel de agente de mudança em prol da sua sustentabilidade e qualidade.

Enquanto organização eminentemente em (re)construção, a dinâmica inerente ao funcionamento da escola implica, no âmbito do seu estudo, uma análise dos atores e ações, nos quais é inevitável a abordagem à liderança, mais especificamente a intermédia, e à avaliação do desempenho da escola, que assumem diferentes níveis de operacionalização, diferentes tempos de intervenção e, necessariamente, consequências ou resultados distintos. Como referem Matos e Grave-Resendes (2018), a profusão de estudos sobre o mote da liderança ilustra o interesse suscitado pela figura ou modelo de liderança que impulsiona um conjunto de indivíduos e, por consequência, a própria organização onde se inserem, no cumprimento de objetivos previamente definidos. Na verdade, à semelhança do que acontece com as existentes organizações, e ainda que se constitua como uma organização com uma especificidade organizacional que a diferencia das demais em virtude da singularidade e da sua missão (Costa & Castanheira, 2015), o sucesso de uma escola depende, maioritariamente, daqueles que a lideram (Freitas & Grave-Resendes, 2018). Esta necessidade reveste-se de maior importância, ainda, se entendermos as organizações educativas como sistemas educativos complexos, isto é, como “sistemas constituídos por um grande número de elementos interagindo entre si de acordo com determinadas regras e formando uma teia de interações simultâneas” (Neves, 2018:8).

De acordo com Bass (1990), Bryman (1992), e Lowe, Kroeck e Sivasubramaniam (1996), a maioria das pesquisas enfatiza que os estilos de liderança influenciam o desempenho organizacional. Efetivamente, a investigação e a experiência têm demonstrado que o comportamento e a atitude da liderança são fulcrais na determinação da qualidade e êxito dos processos de mudança na escola (L. Rocha, 2012).

Santos e Neves (2018:63), na linha de Revez (2004), afirmam, também, que “um dos factores que determina a eficácia da escola é o estilo de liderança em articulação com o desenvolvimento de estratégias que responsabilizem as pessoas no cumprimento dos objetivos comuns”.

Neste seguimento de ideias, Fink e Hargreaves (2007: 94) acrescentam que a liderança exercida de forma transformadora “conduz escolas para além de mudanças primárias e superficiais, a transformações secundárias e mais profundas, que alteram tecnologias centrais da escola, como pedagogia, currículo e avaliação”.

No entanto, se é verdade que o estilo de liderança é capaz de provocar mudanças significativas na qualidade da escola, também não é menos verdade que, sendo a qualidade das organizações escolares um grande desafio do nosso século, o processo de autoavaliação da escola, enquanto capacidade de autorregulação, autoconhecimento e melhoria, se apresenta como um meio privilegiado de aferição e de garantia da legitimidade organizacional e conseqüentemente da credibilidade social.

Aliás, de acordo com L. Rocha (2012:50):

se considerarmos a autoavaliação como um processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma, refletindo sobre o que é e o que faz, com a finalidade de melhorar a sua gestão e a qualidade do seu desempenho, ou a ter controlo do seu desenvolvimento interno, facilmente se concluirá que o líder de uma organização educativa poderá influenciar os procedimentos autoavaliativos.

Nesta ordem de ideias, é notória a relação existente entre o estilo de liderança adotado e a autoavaliação da escola e respetiva confluência que perspectiva a melhoria da qualidade da organização. É por isso que L. Rocha (2012: 50) não hesita em afirmar que “dessa influência resultarão vantagens não só para o funcionamento da escola, como para a tomada de decisões eficazes e eficientes”, até porque a “informação recolhida a partir dos procedimentos rigorosos constitui um conhecimento útil para a liderança gerir a escola” (L. Rocha, 2012:50).

E foi precisamente com base neste raciocínio que considerámos interessante e pertinente desenvolver um trabalho de investigação onde se combina a liderança com a autoavaliação da escola.

Em termos de estrutura, abrimos o trabalho com uma introdução, na qual apresentamos a problematização do estudo, objeto e objetivos, bem como a pertinência científica do tema. Considerando importante a coerência entre as partes que compõem o todo do trabalho, a dissertação apresenta-se por capítulos, encontrando-se estes articulados e interligados. Assim, o primeiro capítulo espelha a revisão da literatura que serviu de base para o enquadramento da temática em estudo, bem como para a discussão dos resultados e respetivas conclusões, enquanto fundamentação teórica. Porque as organizações escolares se regem pela publicação dos diversos normativos legais que servem de apoio às constantes

mudanças no sistema educativo; e porque a RAM tem normativos legais próprios, neste mesmo capítulo incluímos o quadro normativo da RAM, até para percebermos o porquê de algumas medidas tomadas no campo da educação.

O segundo capítulo é dedicado à investigação empírica, o qual, tendo por base o problema de investigação e objetivos do trabalho, se inicia com uma fundamentação da opção metodológica, na qual se inclui o *design* do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos que serviram de base para tratamento e análise dos dados. Cientes de que o contexto escolar é determinante para percebermos o exercício da liderança, o processo de autoavaliação, bem como a metodologia adotada no presente trabalho de investigação, consideramos que também deveriam ser integrados neste capítulo o contexto do estudo e a evolução do processo de autoavaliação da escola.

O terceiro capítulo traduz a apresentação, análise, interpretação e discussão dos resultados, obtidos a partir dos instrumentos e técnicas utilizados, em função das dimensões, categorias de análise, assim como dos objetivos do estudo.

Por último, apresentamos as conclusões extraídas tendo por base a fundamentação teórica e os objetivos da investigação, nas quais se incluem as limitações, os contributos, as considerações finais e perspetivas de investigação futura.

Encerramos o trabalho com a bibliografia consultada, lida e analisada no decurso da investigação.

1. Formulação e caracterização do problema, objeto e objetivos do estudo

Considerando o atual modelo de gestão de escolas, não há dúvida de que o modo como a liderança é exercida e o modo como usa os resultados da autoavaliação é determinante para o funcionamento e sucesso da organização escolar. Como afirma Nóvoa, citado por Costa e Castanheira (2015:35), “o quadro político da progressiva autonomia e responsabilização dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”.

Segundo alguns estudiosos, o princípio de um trabalho de investigação deve ser acompanhado por uma pergunta de partida, que “servirá de primeiro fio condutor de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2005:44). Essa pergunta de partida ou o problema a

resolver deve ser exposto de uma forma precisa e clara e, igualmente, deve ser praticável e relevante (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Assim, comungando do exposto, apresentamos como questão de partida para a nossa investigação a seguinte: Que relação existe entre o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano de uma escola secundária da Região Autónoma da Madeira (RAM) e a autoavaliação da escola?

Ciente de que em qualquer que seja o estudo é “indispensável tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referência sobre o mesmo tema ou, de um modo geral sobre problemáticas que lhe estão ligadas” (Quivy & Campenhoudt, 2005:51), a partir da revisão da literatura constatamos que, inicialmente, um grande número de investigações, a nível nacional e internacional, em torno da liderança, se centrava na identificação do tipo de liderança utilizado na escola, mas de há uns anos a esta parte temos verificado que o rumo mudou e começamos a questionar os efeitos dessa liderança sobre a eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005; Lima, 2008). De facto, os estudos realizados a este respeito, nomeadamente na RAM, evidenciam a importância da liderança como um dos fatores de desenvolvimento, de mudança e de melhoria das organizações escolares (A.I. Freitas, 2011, 2016; Bento, 2008; Bento, Ribeiro & Teles, 2010; M. Rocha, 2017; Santos, 2013).

Note-se que o relevo dado, nos últimos anos, aos efeitos que advêm de um determinado estilo de liderança sobre a qualidade da escola nos faz perceber que, de facto, o modo como a liderança é exercida, direcionada, é determinante para a eficácia da organização escolar, porque considerada a pedra basilar. É por isso que Santos e Neves (2018:62) reconhecem a liderança “como a principal força que sustenta, mantém e aperfeiçoa a escola”, estando inerente o seu vínculo com o processo de autoavaliação da escola, enquanto instrumento de regulação das ações necessárias conducente ao sucesso organizacional.

Face à relevância, entendemos fulcral realizar o presente estudo com o intuito de identificar o estilo de liderança praticado pelos Coordenadores de Ano de uma escola secundária situada na RAM, mas também, e sobretudo, para aferir se e de que modo esse estilo contribui para a melhoria da qualidade da escola enquanto organização orientada para o futuro. Nesse sentido, e sabendo que, tal como sublinham Freitas, Dias e Barbosa (2020: 4), “a avaliação do desempenho da escola é um instrumento/processo precioso quando existem condições para os resultados serem adequadamente usados na melhoria eficaz da escola”, interessa-nos também articulá-la com o campo de atuação dos Coordenadores de Ano de modo a analisar

como, ou de que forma, é influenciado pelas eventuais orientações da autoavaliação, tendo por base o Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE), no sentido de se manter, (re) organizar ou até mesmo se alterar face aos resultados.

Face ao exposto, definimos como objetivo geral analisar a relação que existe entre a liderança dos Coordenadores de Ano de uma escola secundária da RAM e a autoavaliação da escola à luz do RCAE.

Com o desenvolvimento da nossa investigação, pretendemos:

1. Identificar o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos Diretores de Turma (DT).
2. Aferir se e de que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola, a partir da perceção dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.
3. Analisar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos próprios, dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.

É de salientar que a preocupação pela delimitação dos “focos da investigação decorre do facto de que não é possível explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo razoavelmente limitado” (André, 2013:99).

1.1. Justificação do estudo

Como recomendam Sampieri, Collado e Lucio (2006:40), importa agora “explicar por que é conveniente realizar a pesquisa e quais são os benefícios que resultarão dela”.

Embora cientes do número considerável de trabalhos de investigação sobre a liderança nas escolas da RAM, são poucos os que se debruçam sobre a liderança intermédia (entre eles, A.I. Freitas, 2016; M. Rocha, 2017; Santos, 2013; Vieira, 2018), poucos os que incidem sobre o processo de autoavaliação das escolas na RAM (Areal, 2014; F. Rodrigues, 2009; M. Rodrigues, 2017; Vieira, 2018), e quase nenhum que tenha como foco principal a relação entre a liderança de um líder intermédio e a autoavaliação das escolas na RAM à luz do RCAE. E, neste sentido, o nosso estudo poderá distinguir-se dos demais trabalhos de investigação:

- ao constituir um contributo para a compreensão de um cargo, designado de Coordenador de Ano, integrado nas estruturas de gestão intermédia de uma escola secundária da RAM

que, pelas funções inerentes, exerce a liderança, podendo contribuir para um bom funcionamento e melhoria da organização escolar. Importa, ainda, referir, como mais-valia, que, na escola onde o nosso estudo se desenvolve, em virtude da sua grande dimensão e conseqüente elevado número de turmas, há um Coordenador de Ano por cada ano de escolaridade do secundário, sendo este um aspeto particular que a distingue das restantes escolas da região, incluindo o Porto Santo, que integram o ensino secundário na área dos cursos científico-humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Cursos de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais). Na verdade, segundo o aferido, a partir dos contactos que estabelecemos, via telemóvel, com os órgãos do Conselho Executivo (CE), todas as escolas têm apenas um coordenador, com assento no Conselho Pedagógico, que é responsável pela coordenação dos três anos de ensino do secundário, por isso designado, consoante a escola, de coordenador do ensino secundário (sete escolas), coordenador de ciclo-secundário (duas escolas), coordenador de DT do ensino secundário (três escolas), coordenador dos cursos científico-humanísticos (uma escola);

- pelo facto de o estudo incidir sobre o Regime Jurídico da Aferição da Qualidade dos Sistema Educativo Regional (AQSER), e sobre parte do RCAE que é específico da região, graças ao estatuto político-administrativo;
- por ser um tema pouco estudado cientificamente, atendendo que o processo formal de autoavaliação das escolas da RAM só se iniciou em 2014/2015 e o Referencial foi construído em 2015/2016, servindo de bússola para as equipas de autoavaliação das escolas, desde o ano letivo 2016/2017.

É de salientar que um outro aspeto que pesou na escolha deste problema foi o nosso interesse (Tuckman, 2000). No ano letivo 2021/2022 integramos a equipa de autoavaliação da escola, sendo por isso que pensamos que, ao desenvolvermos um trabalho de investigação nesta área, tínhamos uma oportunidade acrescida de nos *apropriar* mais do processo ao consolidar conhecimentos, ao adquirir novos, favorecendo, com o nosso contributo, o processo de autoavaliação institucional.

E, neste sentido, caso os resultados extraídos do presente trabalho se apresentem como uma referência, poderá suscitar uma reconfiguração das estruturas intermédias e reconstrução dos processos das escolas da região que não temem a mudança. E, no caso de os resultados mostrarem que a liderança dos Coordenadores de Ano em articulação com a autoavaliação

da escola não favorece a organização, contribuir, se possível, com “propostas de práticas funcionais, umas renovadas, outras inovadoras, a perspectivarem soluções e dinâmicas interventivas que promovam a mudança social” (Santos & Neves, 2018:62).

Efetivamente, em tempos de constantes e repentinas mudanças estruturais da escola, os contributos válidos já existentes, ou que possam vir a existir, sobre os fenómenos da educação, fruto de investigações, apresentam-se como uma oportunidade para as escolas repensarem a sua organização, o seu campo de atuação e se transformarem dentro do seu contexto.

Capítulo I.

1. Revisão da literatura e enquadramento legal

O estudo recorre a uma revisão de literatura que comporta a pesquisa a modelos teóricos e trabalhos desenvolvidos por diversos autores, construindo um quadro teórico válido que consideramos importante para a compreensão do nosso estudo.

Assim, o enquadramento teórico começa com o conceito de liderança na organização escolar; expandindo-se para a liderança intermédia, visando essencialmente o cargo de Coordenação de Ano; seguidamente aprofundamos e exploramos os estilos de liderança, mais especificamente o transformacional, transacional e *Laissez-faire* porque é com base nestes que pretendemos aferir o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano; porque pertinente para percebermos o papel da autoavaliação da escola, abordamos, também, o sistema de avaliação das escolas da RAM, o Referencial Comum de Avaliação de Escolas, a autoavaliação da escola como motor de aprendizagem organizacional e de desenvolvimento profissional e encerramos com o quadro normativo da RAM relativo ao sistema educativo.

1.1. Liderança na organização escolar

Fruto das mudanças e do surgimento de novas ideias dos investigadores, o conceito de liderança tem vindo a se alterar, não existindo por isso uma definição unívoca. Para uns a liderança é o processo de se adaptar às mudanças, incentivando também os liderados em busca de uma cultura de transformação, de inovação e flexibilidade (Arruda, Chrisóstomo & Rios, 2010). Para outros, é encarada como um processo em que o indivíduo serve os seus liderados, procurando conhecer o perfil dos mesmos de modo a desenvolver as suas competências e habilidades (Yamafuko & Silva, 2015).

Apresentamos, ainda, a perspetiva de Behnke (2014) por afirmar que a liderança é a técnica que o indivíduo utiliza para influenciar os outros através do diálogo, do exemplo e das atitudes, de modo a alcançar os objetivos definidos para a organização.

Na verdade, há vários anos que os estudiosos procuram definir e compreender o fenómeno da liderança, movidos pela ideia de que o sucesso ou insucesso das organizações depende diretamente desta. P. Afonso (2010:107) reitera afirmando que:

muito embora não exista conceitualmente consenso sobre liderança, é consensual a necessidade de liderança nas organizações. Positiva ou negativa, grande ou pequena, a influência dos líderes na vida organizacional é real e necessária introduzir.

Segundo Torres e Palhares (2009), é importante que os órgãos de gestão assumam as funções de liderança porque são os responsáveis pela execução de um Projeto Educativo (PE) elaborado com base nas conclusões do relatório de autoavaliação (RAA), bem como na avaliação do último PE, sendo por isso um documento que espelha a realidade da instituição e que “permite perceber a orientação da escola em prol daquilo que identificou como sendo fundamental, bem como a ação de melhoria educativa” (Freitas, Dias & Barbosa, 2020: 4). E nesse sentido devem “planejar e executar uma visão, estabelecer uma estratégia para a alcançar; construir uma rede de pessoas que concordam e podem concretizar a visão; motivar estas pessoas (e outras não pertencentes à organização) para trabalhar arduamente para realizar esta visão” (Kotten, citado por Sergiovanni, 1990:119). Nesta ordem de ideias, Lima (2008:196) acrescenta que “a liderança é essencial ao desenvolvimento e manutenção de um sentido de missão comum e de finalidades partilhadas na escola”.

Contudo, Vicente (2004:138) ressalva que se torna imperativo que a liderança exercida seja “forte e esclarecida”, que permita e promova o envolvimento e a participação da comunidade educativa na escola.

Lopes (2015: 82) também reconhece que:

O papel do líder é considerado fundamental na estrutura organizacional da escola, em que a visão e estratégia se consolidam num envolver da comunidade educativa, estabelecendo uma comunicação «aberta», respeitando e considerando as experiências dos docentes, aquando da distribuição de tarefas.

Naturalmente, o desempenho adequado, que é crucial na organização escolar, depende muito do papel do líder, das componentes e respetivos referentes que tem em consideração no seu campo de atuação, nomeadamente se compreende e reconhece a importância das dinâmicas e envolvimento da comunidade escolar que lidera; se procura conhecer para intervir, implementando ações de melhoria; se reflete e toma decisões ajustadas e acertadas em concordância com os resultados da autoavaliação da escola; se potencia a participação, a mudança, a inovação.

Sem dúvida que “respeitar e considerar a experiência dos professores” (Lopes, 2015:82) é um princípio extraordinariamente poderoso que o líder escolar deve ter em conta aquando da distribuição das tarefas, se for seu objetivo melhorar o desempenho.

O estudo desenvolvido sob a égide da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), sob o tema *Improving School Leadership* (2008), que envolveu a participação de 22 países, explica por que a liderança escolar se tornou uma prioridade na agenda das políticas educativas internacionais. O papel fundamental que desempenha na melhoria dos resultados escolares, bem como a influência que exerce sobre as motivações, capacidades dos professores e clima escolar, são as razões apontadas: “It plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment” (Pont, Nusche, & Moorman, 2008:9). Atendendo às orientações emanadas pelo referido estudo, a melhoria da liderança escolar deve assentar em quatro alavancas de política que, em conjunto, podem contribuir para melhorar a liderança escolar e os resultados escolares, a saber: (re) definir responsabilidades de liderança escolar; distribuir as tarefas de liderança escolar; desenvolver habilidades para o exercício de liderança escolar eficaz; fazer da liderança escolar um cargo apelativo (Pont *et al.*, 2008).

Se nos focarmos na linha orientadora “distribuir as tarefas de liderança escolar”, onde se enquadra, indiretamente, o nosso problema de investigação, verificamos que tal facto mostra uma nova dimensão de liderança que precisa ser reconhecida pelos benefícios que pode trazer ao promover eficazmente a responsabilização de todos os membros, tornando as escolas organizações mais democráticas por não se focarem apenas na liderança de topo. A Inglaterra, o Canadá, a Áustria e a Austrália surgem no trabalho de Pont *et al.* (2008:5, citado por Costa & Figueiredo, 2013:191) como contextos que refletem esta visão, traduzida nas seguintes dimensões da função diretiva: desenvolvimento da liderança distribuída visível em equipas bem definidas e com funções claras e operacionais; criação de equipas de intervenção para contextos de baixo desempenho ou com problemas de rendimento académico (dirigidas a professores e alunos); cultura de constante avaliação, com salas de aula abertas e sempre disponíveis para avaliação e monitorização; adoção de um sistema de liderança sistémica, aproveitando as oportunidades para desenvolver a colaboração com os recursos externos.

Como podemos depreender, “a base” do sucesso de uma liderança na escola não está necessariamente ligada ao papel ou à posição ocupada pela pessoa, mas a um “núcleo de práticas” (Joaquim Azevedo, s.d.:1) que se expandem por vários intervenientes num sistema de interação de esforços que mobilizam e orientam a comunidade educativa no processo de

inovação e mudança de paradigmas. Nesta ordem de ideias, Joaquim Azevedo (s.d.:1) aponta “as três grandes categorias de práticas que foram identificadas como importantes para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, a saber: estabelecer orientações, desenvolver as pessoas e a escola”.

É de referir, ainda, que, tal como todos os líderes das diferentes áreas, os líderes escolares, no exercício das suas funções, aprendem com os resultados, sendo isto preponderante no trabalho de condução e de avaliação da organização escolar.

Nesta ordem de ideias, entendemos que as práticas do líder não só refletem o próprio líder enquanto indivíduo, mas também as suas competências/capacidades para aprender/adaptar/ajustar/ e até mesmo mudar a organização, no decurso do processo.

Naturalmente que nem todos apresentam esta flexibilidade e abertura no sentido de revitalizar a organização, comprometendo o seu papel enquanto líderes, bem como a organização escolar que representam.

No entanto, também não podemos descurar que o exercício da liderança depende de diversos fatores, sendo que alguns até ultrapassam a esfera do líder. Como afirmam Rego e Cunha (2016:24), o exercício da liderança é claramente condicionado por variáveis de diferentes naturezas como “os traços de personalidade e competências do líder; os comportamentos do líder; a influência recíproca (líderes/liderados); as atitudes e comportamentos dos liderados; os resultados/eficácia”, bem como por “situações externas à organização”.

Contudo, embora cientes do peso destas variáveis, o importante é que os líderes escolares assumem a liderança como uma função e não como um cargo (Joaquim Azevedo, s.d.), até porque são os responsáveis pela operacionalização de um PE, sendo, por isso, reconhecidos como pessoas que fornecem diretivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola em prol da melhoria da qualidade.

1.2. Liderança intermédia na escola

Inicialmente, todas as tarefas eram da esfera da liderança de topo, mas, dada a natureza complexa da organização escolar, os atores escolares sentiram a necessidade de distribuir as tarefas, surgindo, assim, um conjunto de estruturas de gestão intermédia, maioritariamente com funções de coordenação e de ligação com a liderança de topo. E foi desta forma que as estruturas intermédias das organizações escolares passaram a ser reconhecidas como órgãos decisivos na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo que favorecem a renovação e a introdução de novas práticas.

Sendo uma organização com uma matriz diferente das restantes organizações, é perfeitamente compreensível que a escola deve ser gerida pelos órgãos de gestão de topo e pelas estruturas de gestão intermédia, que, em conjunto, criam e seguem as linhas orientadoras de gestão (objetivos e metas) que se encontram definidas no PE da escola. “Se não concebermos a escola como uma unidade integrada por preocupações comuns e esforços partilhados, será difícil abordar a reflexão colegiada sobre o funcionamento da escola” (Santos Guerra, 2002:290).

A rotatividade de papéis decorrente da possibilidade de os professores exercerem diferentes funções dentro da organização educativa expande a sua perceção acerca das realidades e das possibilidades de poderem intervir na gestão da própria escola. Trata-se de criar relações de segurança e de gestão partilhada, de aprendizagem a partir dos outros e com os outros, e ainda de criar uma cultura de colaboração, de relação e delegação com a comunidade. Alarcão e Canha (2013:49) corroboram esta ideia quando afirmam que a colaboração:

é um instrumento para o desenvolvimento; implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes; assenta em atitudes individuais de disponibilidades para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.

Nesta ordem de ideias, entende-se o trabalho colaborativo como parte integrante de uma liderança que promove o desenvolvimento e qualidade. Observadas estas condições, os processos de liderar e de aprender são simultâneos, porque, embora ninguém aprenda por ninguém, podemos aprender juntos.

Salientamos que os líderes intermédios ocupam uma posição de mediação entre os órgãos executivos e os que se encontram no âmbito da sua esfera de liderança.

Oliveira (2000:48) acrescenta que o líder intermédio é:

um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

Os esforços mútuos são, inquestionavelmente, os pilares das escolas, pois, em conjunto, os diferentes colaboradores, nomeadamente os Coordenadores de Ano, podem diagnosticar e intervir implementando ações de melhoria, como proclama o processo de autoavaliação da escola.

Notamos que tal processo se enquadra na tendência atual de descentralização, segundo o qual os diretores ou presidentes delegam mais competências e responsabilidades nos órgãos de gestão intermédia das escolas, assumindo um papel mais de retaguarda, e dando aos mesmos maior liberdade para participar na tomada de decisões, na convicção de que estes estão em condições para darem resposta aos problemas que, entretanto, vão surgindo, relativos aos cargos que ocupam.

Esta descentralização interna da gestão exerce-se e manifesta-se de forma dispersa, originando múltiplas lideranças que poderão funcionar de forma articulada, mas complementar, em que existe uma partilha de responsabilidades e os processos de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos.

Pese embora a literatura da especialidade reconheça a importância das estruturas intermédias no seio da organização e gestão da escola, admite que não é fácil a identificação destes líderes, pelo facto de os cargos que ocupam estarem constantemente a mudar de designação, situação legalmente protegida pelo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. No caso do nosso estudo, a escola onde se realiza a investigação tem definido no seu Regulamento Interno (RI) as estruturas de gestão intermédia, sendo estas de carácter pedagógico e técnico-pedagógico. No mesmo documento encontram-se as designações e respetivas competências subjacentes.

A coordenação de ano é a designação de um cargo que está integrado nas estruturas de gestão intermedia de cariz pedagógico. Para cada um dos anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), há um Coordenador de Ano, sendo estes um dos sujeitos da nossa investigação. Os Coordenadores de Ano são nomeados pelo Presidente do Conselho Executivo (PCE), tendo um mandato com a duração de quatro anos, podendo cessar a qualquer momento de acordo com os critérios legais. É de realçar que apenas um dos coordenadores tem assento no Conselho Pedagógico.

De acordo com o RI da escola, são competências particulares dos Coordenadores de Ano as que constam no artigo 70.º e que passamos a citar:

“1. Acompanhar, dar parecer e prestar esclarecimentos e informações aos alunos e professores relativamente às seguintes matérias: a) Matrículas dos alunos, mudanças e processos de equivalência de curso; b) Organização de turmas, tendo em conta as especificidades de cada curso; c) Supervisão e controle de todo o processo de avaliação sumativa dos alunos no final de cada período.

2. Compete ainda aos Coordenadores de Ano proceder, em colaboração com os DT, a uma correta e equilibrada integração dos alunos nas turmas.

3. Também compete: a) Divulgar, junto dos DT, toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências; b) Colaborar com os DT e com os serviços de apoio existentes na Escola na prossecução das tarefas, sobretudo administrativas, inerentes ao desempenho do cargo; c) Apreciar e submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos conselhos de turma do ano de escolaridade que coordena; d) Planificar, em colaboração com os DT e em articulação com os outros Coordenadores de Ano, as atividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação; e) Planificar, coordenar e assegurar a realização dos conselhos de turma para avaliação; f) Garantir a aplicação dos critérios de avaliação dos alunos do ano que coordena, de acordo com as orientações definidas no Conselho Pedagógico; g) Colaborar na divulgação da oferta formativa da Escola, junto dos alunos de 9.º ano, sob a orientação do Serviço de Psicologia e Desenvolvimento Vocacional da Escola; h) Colaborar com as restantes estruturas de gestão, organização e orientação educativa da Escola.”

No início do ano letivo, os Coordenadores de Ano promovem uma reunião com todos os DT para divulgação das orientações que devem nortear a sua ação (pedagógica e burocrática). O acompanhamento das reuniões de avaliação de final de período e a verificação de todos os procedimentos técnicos são, de igual modo, feitos pela coordenação. As informações destinadas aos DT relacionadas com a respetiva turma são colocadas numa gaveta que se encontra na sala dos DT.

Se considerarmos as exigências constantes que atualmente se colocam, o modelo organizacional utilizado pelas escolas e respetivo sucesso (Herdeiro & Silva, 2008), a coordenação e supervisão realizadas pelas lideranças intermédias, nomeadamente pelos Coordenadores de Ano, a quem foi atribuído um cargo formal de gestão, apresentam-se como facilitadoras e impulsionadoras para o desenvolvimento profissional dos professores, mais especificamente para os DT, por estarem diretamente sob a sua alçada. Acresce que este princípio de coordenação e supervisão é, sem dúvida, determinante para o equilíbrio da organização, uma vez que possibilita o encaminhamento da mesma numa determinada direção que a favorece. No entanto, não podemos descurar que “o trabalho de supervisão precisa ser criterioso” (Constantino & Henriques, 2018:350).

Alarcão (2002:232), fruto dos seus estudos, considera que a supervisão é “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através das aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes”. E, neste sentido, a supervisão pode, assim, ser perspectivada como o acompanhamento, *coaching*, do Coordenador de Ano relativamente aos DT (se nos focarmos no nosso estudo), no sentido de os orientar no seu processo de desenvolvimento profissional. Neste prisma, falamos na supervisão associada à colaboração, enquanto “processo de realização em que diversas pessoas intervêm” (Alarcão & Canha, 2013:46).

Assumindo que “a supervisão e colaboração são conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade” (Alarcão & Canha, 2013:59), espera-se que o líder intermédio, nomeadamente o Coordenador de Ano, no seu papel de supervisor, se comprometa com os seus colaboradores, valorizando a prática de supervisão compartilhada, do trabalho colaborativo, no sentido de os inspirar, motivar, mas também de os corresponsabilizar.

Collaborative supervision is premised on participation by equals in making instructional decisions. Its outcome is a mutual plan of action. Collaborative behaviours consist of clarifying, listening, presenting, problem solving, negotiating and standardizing. Collaboration is appropriate when teachers and supervisors have similar levels of expertise, involvement, and concern with a problem (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001:179).

As profundas transformações ocorridas no domínio da regulação das políticas educativas e dos modelos de organização e gestão das escolas têm surtido impacto no trabalho dos órgãos de gestão das escolas e no modo como estes exercem a liderança escolar. Daí que as lideranças intermédias, como os Coordenadores de Ano, no exercício das suas funções, se sentem na responsabilidade de:

[...] colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e de, percebendo o que se pretende atingir, compreender o papel que devem desempenhar os vários intervenientes, a fim de que saiba incentivar as iniciativas propostas ou mobilizar os actores necessários, mas também a responsabilidade de colaborar no processo de auto-avaliação institucional e de analisar as suas implicações (Alarcão, 2000:20).

Nesta ordem de ideias, podemos complementar que compete ao líder escolar conduzir os liderados para o que “deve ser conseguido e não como deve ser feito” (Santos & Neves,

2018: 61), valorizando o contributo individual de cada um e servindo-se das competências e habilidades de todos.

Por essa razão, no nosso estudo, ao focarmos especificamente sobre a liderança dos Coordenadores de Ano, enquanto líderes intermédios, esperamos saber se estão comprometidos e se assumem um papel determinante na revitalização da escola, tomando decisões estratégicas, valorizando o contributo individual nas dinâmicas e motivando os atores escolares a pôr em prática propostas funcionais.

A enorme vantagem deste estudo reside nas conclusões que podemos extrair, a partir dos dados recolhidos, individualmente, de cada coordenador que experimenta as mesmas dificuldades, mas também conhece outras soluções, até porque o contributo dos outros colegas é essencial para o desenvolvimento profissional de cada coordenador e, naturalmente, para o sucesso da instituição escolar.

1.3. Estilos de liderança: Liderança transformacional, transacional e *Laissez-faire*

Segundo alguns autores, como Jogulu e Wood (2006), a liderança é entendida como uma habilidade de um indivíduo para influenciar, motivar e capacitar os seus seguidores de modo que contribuam para o sucesso da organização escolar.

Esta “pode ser exercida visando os objetivos pessoais ou objetivos terceiros, que podem ser coerentes ou não com os objetivos organizacionais” (Hersey & Blanchard, 1986:4).

A literatura evidencia que os fatores relacionados com o contexto e estilos de liderança influenciam o desempenho organizacional (Avolio & Bass, 1994; Bass, 1990; Bryman, 1992; Lowe, Kroeck, & Sivasubramaniam, 1996).

Pihie, Sadeghi e Elias (2011) expandem este pensamento ao afirmar que uma liderança eficaz depende de um estilo de líder.

Burns (1978), fruto dos seus estudos pioneiros sobre os estilos de liderança, desenvolveu uma teoria para explicar as diferenças entre o comportamento dos líderes políticos, utilizando os conceitos de liderança transformacional e liderança transacional. Segundo Burns (1978), na liderança transformacional, o líder motiva os liderados, introduzindo mudanças nas suas atitudes e práticas de modo a concretizar os objetivos definidos.

Bass (1985) retomou os trabalhos pioneiros de Burns (1978) e desenvolveu a teoria dos estilos de liderança e, em conjunto com Avolio, criou um instrumento designado por Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), a fim de identificar os estilos de liderança a partir da perceção dos liderados sobre os comportamentos do líder (Avolio & Bass, 2004).

Importa referir que Bass (1985, citado por Rego, 1998:393), ao aprofundar o seu conhecimento sobre o estilo de liderança transformacional, constatou que este tem efeitos favoráveis sobre os seguidores, “tornando-os mais cientes da importância dos resultados; induzindo-os a transcender os seus próprios interesses em prol da organização ou equipa; ativando as suas necessidades de nível mais elevado, especialmente a sua autorrealização”. Bass (1985) constatou que o líder transformacional ajuda a criar uma cultura e clima organizacionais que favorecem o crescimento, a realinhar os valores e normas da organização, o que faz com que seja reconhecido pelos seus seguidores como uma referência. Para Bass (1985, citado por Warrick, 2011), o líder transformacional possui comportamentos específicos que permitem defini-lo como um modelo de integridade e justiça. Estabelece metas claras, encoraja os colaboradores a atingi-las; é capaz de abdicar dos seus interesses em prol de um objetivo comum/interesse coletivo, de uma visão, deixando marcas indeléveis.

Além disso, como afirmam Asrar-ul-haq e Kuchinke (2016), os líderes transformacionais são orientadores da transformação porque, através do processo de inspiração, são capazes de alterar a forma como os seguidores se percebem, encarando os desafios como oportunidades que o meio lhes depara. É de salientar que esta proatividade dos líderes transformacionais, que aposta na inovação e desenvolvimento do todo, empurra os seguidores para alcançar níveis elevados de desempenho, promovendo uma cultura de melhoria. É por isso que Bass (1985), tal como outros já anteriormente citados, considera a liderança transformacional como a mais adequada às organizações atuais, uma vez que a mudança e a imprevisibilidade estão presentes.

Uma liderança de natureza transformacional é, segundo Bolívar (2012), fundamental para as estruturas e o funcionamento das escolas, no sentido de se comprometer, de acreditar nos propósitos da mudança, apoiando os esforços, facilitando a implementação de novas práticas e iniciativas de inovação.

Ainda segundo o mesmo autor, neste processo transformacional das escolas envolvem-se diversas estruturas de coordenação intermédia, como a Coordenação de Ano, que se autoanalisa, autoquestiona e autoavalia como condição necessária para a criação de planos de melhoria, da consequente implementação de estratégias inovadoras de transformação das práticas e de melhoria organizacional.

Refira-se que Vigoda-Gadot (2007), aquando das suas investigações e aplicação do Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ), constatou, também, que existe uma relação bem vincada entre o estilo de liderança transformacional e o nível de desempenho organizacional.

Kouzes e Posner (2009: 148) acrescentam pontuação ao defender que “o tipo de liderança que faz as pessoas dar a própria energia e estratégias é a chamada liderança transformadora”. Os líderes transformacionais “inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem” (Nye, 2009: 89).

Segundo Bass (1985), o líder transformacional inspira e motiva os colaboradores a participar ativamente na organização, procurando que os mesmos tenham consciência do valor das suas funções sobre as metas/objetivos da organização e respetivas necessidades intrínsecas.

Costa e Castanheira (2015) sublinham que a liderança transformacional aposta num quadro de valores de referência, como o respeito, a confiança, a motivação, o trabalho em equipa, que, ao mudar os contextos, introduzem novos comportamentos que provocam mudanças/ inovações.

Do ponto de vista de Girardi, Souza e Girardi (2012:70), na liderança transformacional:

o líder e a equipe elevam-se mutuamente em relação à moralidade e à motivação, aumentando a conscientização, o comprometimento e a busca da autorrealização. O líder transformacional tem como foco o desenvolvimento das pessoas, a busca de desempenho além do cargo; possui carisma, inspiração, dá atenção a cada indivíduo, produz mudanças e promove o compartilhamento dos valores da empresa.

Se considerarmos a melhoria da qualidade da estrutura organizacional resultado do compromisso e da participação de todos, e se nos apoiarmos em Harris (2004, citado por Costa & Castanheira, 2015), esta forma de trabalhar/liderar remete-nos para a associação entre a liderança transformacional e a liderança partilhada, “distribuição de tarefas” (Lopes, 2015:82). Importa referir que, na liderança partilhada, os envolvidos dependem de outros membros da organização porque as suas funções se sobrepõem ou se complementam, o que implica uma corresponsabilização e conseqüente coordenação de qualidade (Bolívar, 2012). No que respeita à liderança transacional, a ideia fundamental que a sustenta é o processo associado “à relação de troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses” (Bass, 1990: 10). O líder define o papel de cada seguidor e o que espera de cada um deles relativamente à tarefa que tem em mãos, atribuindo recompensas e castigos pelo seu desempenho (Dias & Borges, 2015). No fundo, a qualidade e sustentabilidade da

organização dependem do processo de transação entre o líder e seguidores, dado que tudo começa com a apresentação e definição dos objetivos, passando à negociação, à manipulação e consenso entre ambas as partes, terminando com o reconhecimento aplicado pelo líder, em função do esforço esperado (Castanheira & Costa, 2007).

É de referir que a recompensa é contingente se o seguidor cumprir a tarefa com sucesso. Efetivamente, o estilo de liderança transacional funda-se numa troca de serviços em prol de vários tipos de recompensas, como salário, bonificações, sendo estas coordenadas, mas também controladas pelo líder, até porque este se mantém a par de tudo o que se passa na organização através da monitorização/supervisão que faz das atividades e tem especial atenção aos erros e reclamações que possam ocorrer a fim de atingir os desempenhos esperados.

Importa acrescentar que, se é verdade que o sistema de recompensas atribuídas aos seguidores implica o grau de obediência ao líder, também não é menos verdade que a motivação dos seguidores se encontra nos benefícios concedidos (Dias & Borges, 2015).

Neste estilo de liderança são identificadas as necessidades e desejos dos seguidores, e consoante estes é explicado como podem alcançá-los em troca da realização das tarefas e do desempenho, sendo por isso que a liderança transacional se traduz na relação de troca entre o líder e os seguidores para responder aos seus próprios interesses (Bass, 1990).

Avolio e Bass (2004:16) partilham do mesmo pensamento ao descrever o líder transacional como aquele que:

recognize what their associates want to get from their work, and try to see that they get it, if their performance so warrants; exchange rewards and promises of reward for appropriate levels of effort; respond to the needs and desires of associates as long as they are getting the job done.

Nesta ordem de ideias, as necessidades e desejos dos seguidores são reconhecidos e satisfeitos se cumprirem a tarefa que lhes está incumbida (Northouse, 2013). Notamos que este estilo de liderança centra a sua atenção no líder como superior, baseando o seu “poder na autoridade que lhe advém da posição hierárquica”, e no seguidor como seu dependente (Rego, 1998:392).

Castanheira e Costa (2007:144) corroboram esta ideia, reconhecendo que na liderança transacional “o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas”.

Refira-se que, pese embora estas práticas sejam determinantes para a manutenção da organização, por si só, não favorecem/estimulam o desenvolvimento, condicionando a melhoria da qualidade institucional (Sergiovanni, 1990).

Avolio e Bass (2004) apontam a ausência de confiança e aptidões, a dificuldade em saber lidar com determinadas situações, a qualidade dos métodos de avaliação como razões que determinam a ineficácia da liderança transacional. Contudo, embora admita diferenças entre os dois estilos de liderança já descritos, Bass (1985) não se opõe à sua complementaridade uma vez que o líder pode utilizar os dois em situações distintas ou em simultâneo como complemento.

Leithwood (1992) da mesma forma privilegia a complementaridade entre a liderança transformacional e a transacional na organização. MacGregor (citado por Glatter, 1992) sublinha que os melhores líderes combinam uma liderança transformacional apontando rumos com uma liderança transacional a partir da realização de ações.

Por outro lado, Robbins (2002:319), embora também aponte para a complementaridade dos dois modelos, coloca a liderança transacional na base. Segundo este autor, “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional - produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional”.

Nye (2009: 91) também defende que a liderança transformacional e transacional, embora sejam processos diferentes, são ambas utilizadas pelos líderes, mas “em momentos e contextos diferentes”, sendo por isso que não são “mutuamente exclusivos”.

Por considerarem estas duas orientações de liderança importantes e necessárias para uma liderança eficaz, Rego e Cunha (2007) esclarecem que a aposta passa por uma liderança transformacional, mais orientada para períodos de fundação e de mudança da organização; passando para uma liderança transacional, mais compatível com períodos de evolução lenta e ambientes estáveis.

No que concerne à liderança *laissez-faire*, esta é caracterizada como uma liderança passiva, dada a ausência de autoridade e conseqüente negação de liderança.

Antonakis (2003, citado por Castanheira & Costa, 2007:144), afirma que “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”. Efetivamente, neste tipo de liderança, o líder não acompanha, nem tão pouco supervisiona, até porque não orienta para objetivos,

responsabilidades, dando a máxima liberdade aos colaboradores, atuando apenas quando os problemas se agravam. Castanheira e Costa (2007:149) alegam que a postura do líder *laissez-faire* se centra no “evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer ação”.

Posto isto, não admira que Avolio e Bass (2004) considerem que a liderança *laissez-faire*, caracterizada pela total ausência do exercício de liderança traduzida na apatia que o líder demonstra perante os problemas, tem um impacto negativo a nível do desempenho da organização.

Embora cientes de que os estilos de liderança existentes (transformacional, transacional e *laissez-faire*) podem, de uma forma ou de outra, fazer a diferença numa organização, nomeadamente na escola, o estilo ou a combinação dos estilos de liderança a adotar vão depender sobretudo do líder que está à frente da instituição, da matriz da escola, do contexto em que se encontra, da equipa que a compõe, bem como dos recursos que dispõe.

A este respeito, Rego e Cunha (2007:243) sublinham que:

Assiste-se a um quase consenso em torno da ideia de que a eficácia dos líderes depende de como ajustam os seus estilos de liderança às situações: participativos quando necessário, autoritários quando necessário, até “tiranos” se tal for necessário. Aduz-se que o estilo adequado para determinado tipo de colaboradores em determinada situação deixa de sê-lo na presença de outros colaboradores e/ou noutras circunstâncias – ou seja, “tudo depende”.

Note-se que o(s) estilo(s) de liderança a adotar depende(m) muito do contexto e passa(m) sobretudo pela visão que o líder tem para a organização que representa e que se espera que seja eficaz. Segundo Bennis e Nanus (1985, citado por Rego, 1998:399), “a visão eficaz é a que cumpre três requisitos: é adequada para os tempos, adequada para a organização e adequada para as pessoas que nela trabalham. A sua ausência é a principal razão para o declínio da eficácia organizacional”.

Assim sendo, e sobretudo quando se pensa na escola do séc. XXI e num estilo de liderança eficaz, a liderança transformacional apresenta-se, aos olhos da revisão da literatura, como a mais favorável porque sobressai ao descrever um processo focado nas pessoas, pelo qual os líderes produzem mudanças positivas e significativas nos indivíduos, nas equipas e, conseqüentemente, elevados desempenhos nas organizações (Tomei & Riche, 2016).

Segundo Dias (2011), fruto das suas investigações Avolio e Bass (2004) não hesitam em afirmar que o líder mais eficaz é aquele que adota um estilo de liderança transformacional

que comporta a influência idealizada (atitudes/comportamentos), seguindo-se o estilo transacional.

Mais do que as exigidas competências de gestão e recursos administrativos, como planejar, delegar e implementar (Konorti, 2008), a liderança transformacional implica inspiração, visão, motivação, ajudando a inculcar uma cultura que aposta na criatividade e na inovação, sem descurar o assumir dos riscos. É um estilo de liderança que procura desenvolver indivíduos e organizações para que estes aprendam a refletir sobre o seu presente e a preparar-se para os desafios do futuro.

Por ser cimentada em valores como a liberdade, justiça, paz, humanismo, democracia, a liderança transformacional proporciona um sentido de responsabilidade e de pertença, fazendo com que os seguidores mais facilmente se entreguem ao seu papel, identificando-se com o líder e com a sua finalidade. Esta aliança, este compromisso que a liderança transformacional provoca entre as partes que compõem o todo (a organização) é significativa se almejarmos o bom desempenho da organização, uma vez que todos trabalham para o mesmo objetivo, não procurando apenas alcançar o desempenho esperado, mas elevados níveis de desempenho, submetendo a organização a processos ajustados e fundamentais, sempre que considerarem necessário, o que implica responsabilização, o assumir dos resultados em prol da melhoria da qualidade.

Barracho e Martins (2010:73) acrescentam, ainda, que o bom desempenho das organizações resulta não só da qualidade da relação entre o líder e seguidores, mas também da capacidade do líder transformar os “seguidores através de diversos meios: (1) tornando-os mais cientes da importância dos resultados, (2) induzindo-os a transcender os seus próprios interesses em prol da organização ou equipa e (3) activando as suas necessidades de nível mais elevado”. Face ao exposto, e pensando sobretudo no objetivo geral deste nosso trabalho de investigação, torna-se crucial saber em que estilo de liderança (*transformacional, transacional ou laissez-faire*) se enquadram os Coordenadores de Ano e se esse estilo se revela eficaz a partir da perceção dos seus seguidores (DT), atendendo que as suas práticas determinam, em parte, os resultados alcançados e consequentemente a eficácia da escola.

1.4. A Avaliação das Escolas da Região Autónoma da Madeira

A escola, como organização que visa promover a qualidade, deve orientar a sua gestão tendo como princípios o esforço contínuo de melhoria dos procedimentos, dos padrões de competências, das qualificações escolares bem como das aprendizagens. Assim, a avaliação

da escola faz todo o sentido, mostrando-se necessária e fundamental se queremos organizações escolares de excelência.

Segundo Escudero Escorza (1997:7):

Uma boa organização caracteriza-se por possuir estruturas e procedimentos para detetar e identificar a existência de problemas, descobrir as possíveis soluções, aplicá-las e medir a sua eficácia. Em síntese, um organismo são é aquele que tem capacidade, e de facto, se autoavalia permanentemente.

Durante algumas décadas as organizações escolares estiveram fechadas sobre si mesmas, mostrando-se resistentes às mudanças instituídas pelo poder central, tendo sido a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que superou o obstáculo ao aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, contribuindo, assim, para mobilizar a capacidade interna de mudança. Desta forma, o sistema de avaliação da escola consagrou-se, impondo-se como um instrumento essencial para determinar a qualidade do serviço educativo, no sentido de promover uma cultura de qualidade, de exigência e de melhoria organizacional através do desenvolvimento de políticas de educação e formação.

Saliente-se que a avaliação se estrutura com base na autoavaliação e na avaliação externa. Enquanto na autoavaliação a tendência é definir as estratégias de mudança e os meios a utilizar na melhoria da situação; na avaliação externa o foco é colocado na análise dos dados/informação e consequente controlo da qualidade da organização. Existindo estas duas dimensões na avaliação da organização, o ideal é que ambas se conjuguem, se cruzem, ou se complementem, pois só assim serão uma mais-valia para a melhoria da eficácia da organização escola. Como afirma N. Afonso (2005, s.p.):

[...] a auto-avaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da auto-avaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação.

Verifica-se, assim, que a autoavaliação da escola e a avaliação externa surgem como elementos integrantes e constituintes de um processo mais vasto. Neste sentido, pode (ou deve) existir uma articulação construtiva, uma reciprocidade “crítica e dialógica” entre a autoavaliação e avaliação externa (Afonso, 2010, citado por A. Freitas, 2018: 4).

Segundo José Maria Azevedo (2007: 54):

A avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a

credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos.

Efetivamente, saber em que medida cada uma destas formas de avaliação tem em conta os resultados e os contributos de parceria que daí podem advir potencializa o processo avaliativo.

Enquanto a avaliação externa é realizada por profissionais da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a autoavaliação é realizada por pessoas que fazem parte da comunidade educativa da própria escola. Salientamos que o facto de as avaliações externas serem realizadas por profissionais da IGEC e de, muitas vezes, os resultados das mesmas não irem ao encontro dos resultados das autoavaliações gera um certo “desconforto” entre as escolas e a tutela, designando-se o processo avaliativo como uma “prestação de contas” e na sua decorrência a responsabilização, com uma dimensão sancionatória, o que implica “o direito de pedir informações e de exigir justificações” (A. Afonso, 2009:59), “explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito” (A. Afonso, 2011:84).

Por isso, A. Afonso (2009:59) defende que, no processo de avaliação, o pilar da responsabilização deve integrar não só as dimensões que remetem para as “consequências relativas à imposição de sanções negativas”, mas também outras, “como por exemplo, a assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização”.

Contrariamente ao dispositivo existente no Continente, a RAM, no âmbito da sua autonomia, optou por não pôr em prática a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Efetivamente, em 2014 a Secretaria Regional de Educação sentiu a necessidade e, com a publicação da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, aprovou o Regime Jurídico da Aferição da Qualidade dos Sistema Educativo Regional (AQSER). Os objetivos do diploma constam no artigo 3.º que passamos a elencar, de forma sucinta: promover a melhoria da qualidade do Sistema Educativo Regional, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, através da implementação de medidas de melhoria junto de todas as estruturas de educação; recolher informação fundamentada, diagnosticar a situação em que se encontra o Sistema Educativo Regional, no sentido de apoiar a tomada de decisão na formulação de políticas educativas no quadro do Sistema Educativo Regional; disponibilizar essa informação à sociedade em geral de forma a promover a confiança e credibilidade no

desempenho das estruturas da educação; assegurar o sucesso educativo promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade.

Importa referir que o compasso de espera para iniciar o sistema de avaliação nas escolas da RAM foi favorável, pois atempadamente serviu para amadurecer a ideia, abrindo caminho para uma forma diferente de condução do processo.

Na verdade, se atentarmos à já referida portaria, para além de consagrar a obrigatoriedade da autoavaliação e da avaliação externa das escolas, “vai um pouco mais longe, introduzindo-lhe uma perspetiva de aferição da qualidade do sistema educativo regional, procurando nos resultados da avaliação externa fundamentação para o planeamento estratégico e para a definição dos objetivos operacionais das diferentes estruturas responsáveis pelo sistema educativo regional” (A. Freitas, 2018: 3-4).

Note-se que o projeto AQSER, que tem como objetivo a melhoria da qualidade do serviço público de educação e da valorização da escola pública, não dá relevo ao serviço de inspeção, nem tão pouco “à prestação de contas”. A sua verdadeira pretensão é apenas a aferição da qualidade do serviço educativo prestado com o objetivo último de assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de reflexão, exigência e responsabilização pelos resultados. É por isso que o serviço de Inspeção Regional da Educação (IRE) não tem um papel central na questão da avaliação das escolas da RAM, pese embora esteja implicado desde a sua implementação: “ao distanciar a avaliação de escolas da Inspeção, a filosofia era a de estabelecer um modelo que fosse considerado um veículo de melhoria sem a conotação onerosa habitualmente atribuída à instituição Inspeção” (Relatório de Atividades 2014-2015:5).

Conscientes de que o projeto AQSER levaria o seu tempo a ser interiorizado e a se efetivar de modo a adquirir resultados sólidos, com base numa reflexão analítica e crítica da realidade escolar que sugerissem processos de mudança eficazes, na RAM estabeleceram como fundamental e prioritário a implementação da autoavaliação das escolas, vigorando a mesma até à data, ficando, desta forma, a avaliação externa das escolas reservada para o futuro:

Sendo a avaliação de escolas, interna ou externa, uma área de atuação sensível pois tendencialmente influencia o seu ambiente e, mesmo, o seu relacionamento com a tutela, estabeleceu-se como fundamental implementar o projeto de forma serena, participada e eficaz, com um mínimo de constrangimentos, pelo que se decidiu envolver os intervenientes no processo de decisão, criar espaços de trabalho para discussão, dar oportunidade de formação na área e acompanhamento no processo de autoavaliação (Relatório de Atividades, 2014-2015:6)

Curiosamente esta prioridade da região vai ao encontro dos resultados do estudo realizado pela OCDE (1992) intitulado “As Escolas e a Qualidade” ao considerar como prioritário para uma escola que se quer de qualidade a sua autoavaliação.

No mesmo relatório também é dito que “a autoavaliação da escola é entendida como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem em discussão a sua escola, a fim de melhorarem a qualidade do ensino” (OCDE, 1992:165).

Thélot (2006), com a mesma linha de pensamento, acrescenta que a avaliação da escola é útil não só a nível interno, mas também externo, sendo a preocupação com a qualidade o cerne do processo. A nível de utilidade externa considera que a avaliação tem como objetivo informar a sociedade sobre a realidade de uma determinada organização escolar, em termos de recursos, processos e resultados; e a nível de utilidade interna defende que se apresenta como um instrumento que permite informar os envolvidos diretamente com a instituição (comunidade educativa) sobre a realidade em que se inserem, incentivando-os a refletir sobre os resultados da organização no seu todo (pontos fortes e fracos), bem como sobre o modo como exercem as suas funções, no sentido de mudar em prol da melhoria do serviço prestado. Dessa reflexão, e conseqüente responsabilização, deverá resultar a elaboração de um plano de ações de melhoria, que, ao ser implementado, se espera que abra caminho para a melhoria da qualidade da escola.

O processo de autoavaliação da escola, como já foi dito, passou a ser obrigatório na RAM com a publicação da portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o regime jurídico AQSER. Segundo esta portaria, é da competência do CE das escolas desenvolver os trâmites necessários à sua implementação. O PCE nomeia a Equipa de Autoavaliação da Escola, sendo esta constituída por um membro do CE e por docentes de diversos grupos disciplinares.

O processo de autoavaliação desenvolve-se por ciclos de quatro anos, de forma sustentada e de prática continuada, perspetivando a melhoria da qualidade do serviço prestado. Se repararmos, o número de anos por ciclo corresponde ao número de anos do mandato do CE e respetivo PE em vigor.

Cada ciclo de gestão começa pela reflexão crítica do diagnóstico que consta no RAA em conjugação com a avaliação do PE em vigor, em termos de grau de concretização dos objetivos e metas delineados; segue-se conseqüentemente o planeamento onde são definidos as metas e objetivos do novo PE (nomeadamente as ações de melhoria); seguindo-se o campo

da ação; e terminando com a avaliação do Plano Anual de Escola (PAE) e PE, como podemos ver abaixo na Figura:1.1:

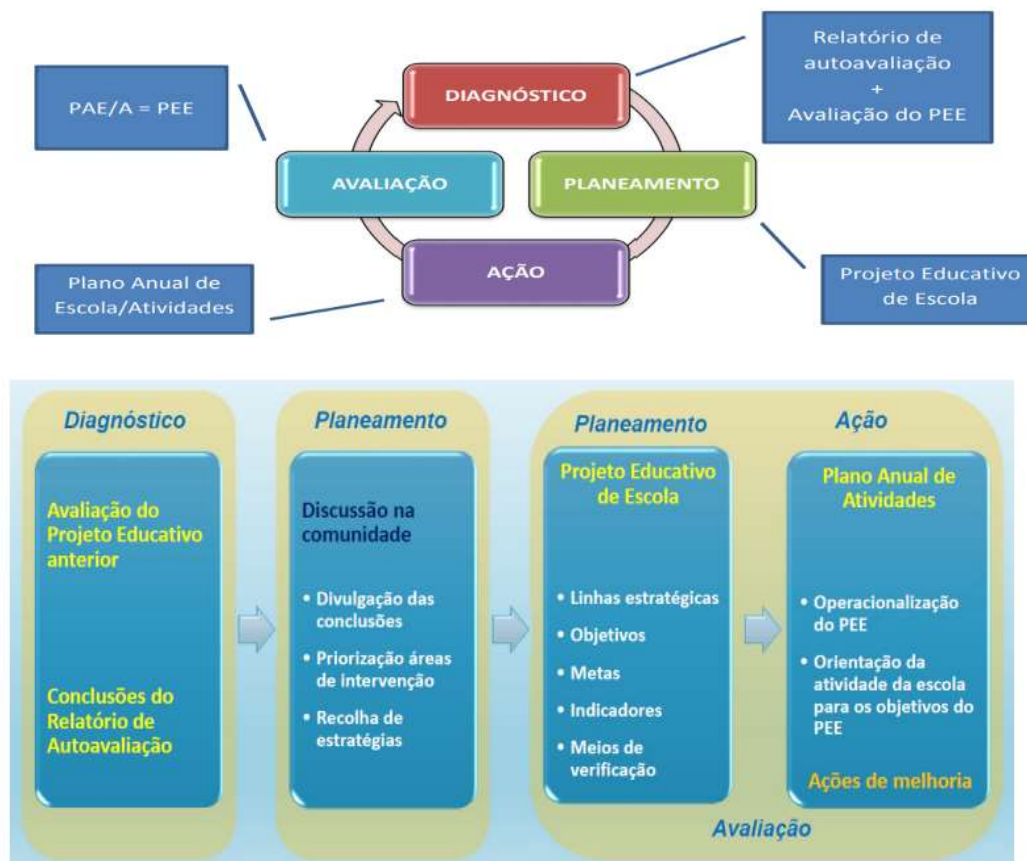


Figura: 1.1: Ciclo de gestão

Fonte: Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO)

No final de cada ciclo, mais precisamente no último ano do PE em vigor, a equipa de autoavaliação da escola, com a colaboração de toda a comunidade educativa, elabora o RAA com base no RCAE, que “deverá ser um documento sucinto, abrangente e fundamentado, que evidencie a dinâmica da organização” (Freitas et.al., 2020:3).

Logo após a sua conclusão, o relatório deve ser apresentado/divulgado a toda a comunidade de modo que todos, em ambiente de transparência e partilha, possam refletir sobre o mesmo, sugerir medidas de melhoria que possam colmatar os pontos fracos identificados e “priorizar áreas de intervenção”, recolhendo “estratégias para as conseguir alcançar com a elaboração do próximo PE” (Freitas et al., 2020: 3).

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) ressaltam que os resultados decorrentes da avaliação no final do ciclo de melhoria não só sugerem novas medidas de atuação, como asseveram a continuidade do próprio ciclo, “garantindo, assim, o seu carácter sistemático, contínuo e gradual” (António Oliveira, 2016:142).

1.4.1. Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM

Avaliar não é tarefa fácil e, quando se trata da avaliação do desempenho da escola, dada a sua natureza e os moldes como se processa, tudo se torna ainda mais complexo.

Aprovado o projeto AQSER e conseqüentemente determinada a obrigatoriedade da autoavaliação da escola, as equipas de autoavaliação das escolas da RAM, no ano letivo 2014/2015, iniciaram a implementação do processo, tendo como referência o modelo de integração dos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas elaborado pela Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.

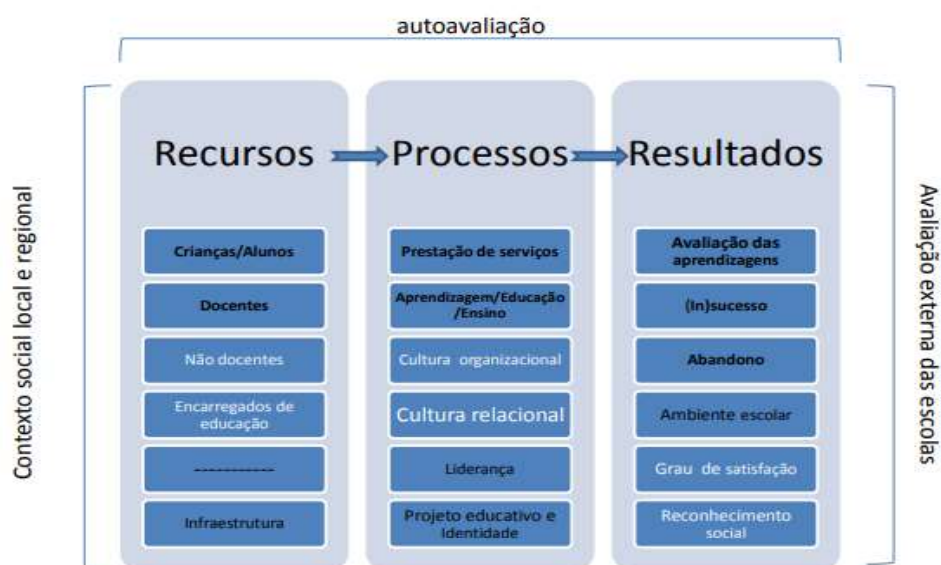


Figura: 1.2: Modelo de integração dos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas

Fonte: Secretaria Regional de Educação - Direção Regional de Inovação e Gestão

No entanto, pelo facto de ser um projeto pioneiro na região, a falta de experiência das equipas de autoavaliação espolteou insegurança e ansiedade, dificultando a sua operacionalização.

Manifestados estes sentimentos como travões da ação das equipas de autoavaliação das escolas, e de modo a dar um impulso ao processo, a responsável pela coordenação da equipa AQSER decidiu trabalhar o referido modelo com as equipas de autoavaliação das escolas da RAM (A. Freitas, 2018). Assim, realizaram-se várias reuniões de trabalho, durante as quais aproveitaram para clarificar os propósitos e princípios orientadores do projeto AQSER, a saber: Propósitos: 1. promoção da melhoria e apoio à tomada de decisão; 2. incentivar processos de mudança para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem.

Princípios: 1. as melhores escolas são aquelas que melhoram; 2. autoavaliação e avaliação externa são processos complementares e interativos; 3. uma avaliação assente numa perspetiva comparada, contextualizada e dinâmica; 4. uma avaliação orientada para a qualificação dos processos; 5. uma avaliação que promova redes colaborativas das escolas visando a partilha de experiências e de reflexão sobre os problemas comuns (Secretaria Regional de Educação, Direção Regional de Inovação e Gestão, 2016:1).

Esclarecidos os propósitos e princípios, durante as reuniões decidiram, com o contributo de todos os atores escolares envolvidos, elaborar um documento que servisse de base nos processos de avaliação das escolas. Este modelo orientador do processo, que se encontra disponível desde 2016/2017, e que serve como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola, foi nomeado de Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE). Apresenta-se como um modelo específico de diagnóstico, que, como o próprio nome indica, é comum a todas as escolas da região e que serve de base de trabalho, de reflexão. É reconhecido como metodologia de gestão da qualidade e de melhoria. Muito sumariamente é composto por três eixos (Recursos, Processos e Resultados), dimensões associadas, componentes e possíveis referentes.

O eixo dos recursos pretende caracterizar todos os recursos da escola, a nível humano e material. As dimensões associadas são os alunos, encarregados de educação, docentes, não docentes, financiamento e infraestruturas.

O eixo dos processos debruça-se sobre a caracterização das práticas que possam contribuir para explicar os resultados. As dimensões associadas são o serviço educativo, aprendizagem, ensino, cultura organizacional, cultura relacional, liderança, e PE e identidade.

O eixo dos resultados centra-se na avaliação dos resultados alcançados a vários níveis (recursos, processos), numa perspetiva contextualizada. Como dimensões associadas temos

as classificações, (in)sucesso, abandono, ambiente escolar, grau de satisfação e reconhecimento social.

É de salientar que o esperado da autoavaliação, à luz do RCAE, é que, da reflexão crítica que incide sobre os resultados, surjam mudanças significativas em prol da melhoria da qualidade.

No caso do nosso estudo, e baseando-nos no RCAE, focamos apenas no eixo dos processos, mais especificamente na dimensão liderança, respetivos componentes e possíveis referentes. Segue, abaixo, o quadro de referência onde definimos detalhadamente o que pretendemos avaliar:

Quadro: 1.1: Eixo dos Processos: dimensão, componentes e possíveis referentes

Dimensão	Componentes	Possíveis referentes
Liderança	Autoavaliação, responsabilização e melhoria	Existência de práticas sustentadas de autoavaliação e desenvolvimento de planos de melhoria
		Coerência entre autoavaliação e ação para a melhoria
		Envolvimento e participação dos vários atores na autoavaliação e no desenvolvimento de planos de melhoria
		Responsabilização dos vários atores pelos objetivos e resultados alcançados
		Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e práticas

Fonte: DSDO. Referencial Comum de Avaliação de Escolas. (2016:7-8). (Adaptação)

1.4.2. Da autoavaliação da escola à aprendizagem organizacional

Sendo a “autoavaliação encarada como um elemento importante no ciclo de planeamento do desenvolvimento escolar e melhoria” (Plowright, 2008:102), espera-se que, quando efetivada pela escola, perspetive o autoconhecimento e encaminhe para uma reflexão conjunta entre os atores escolares, no sentido de decidirem ações de melhoria. Desta forma, a autoavaliação da escola apresenta-se como uma possibilidade de a escola se questionar sobre as suas práticas, que visam a mudança de pensamento e ação, promovendo a aprendizagem a partir da interação.

Note-se que o processo de autoavaliação da escola exige a posse de conhecimentos variados e necessários para recolher, analisar e interpretar dados sobre o modo de funcionamento da escola que levam à participação de todos no processo de reflexão e decisão. Neste sentido, e de acordo com Santiago, Donaldson, Looney e Nusche (2012), a autoavaliação está dependente das lideranças, no sentido de estimular o envolvimento dos autores no processo avaliativo, mobilizar recursos e garantir os apoios necessários e adequados para que esta se efetive.

Por outro lado, são os resultados da autoavaliação e respetiva consciência e responsabilização que vão ajudar a escola a se (re) organizar, no sentido de melhorar a sua qualidade, tornando-se uma comunidade aprendente. Essa “consciencialização” e responsabilização “deverá materializar-se em ações promotoras de melhoria da escola” (L. Rocha, 2012:51).

Só uma organização que aprende com os resultados da autoavaliação é que é capaz de assumir que tem que mudar as suas práticas (Santiago *et al.*, 2012). No entanto, isto não implica que os envolvidos, nomeadamente os Coordenadores de Ano, não reflitam criticamente sobre os resultados da autoavaliação e ações propostas, e que saibam gerir e usar o conhecimento que dispõem sobre a sua realidade e que está na base do controlo do seu desenvolvimento (Clímaco, 2005).

Como sublinha António Oliveira (2016:135), “a escola é o sujeito da sua própria melhoria, a ela está destinado o papel central deste processo”. Realmente, a autoavaliação da escola não é nada mais do que o processo de melhoria que permite à escola aprender por si mesma, ao pôr na mesma balança, com os mesmos pesos e mesmas medidas, os seus pontos fortes e fracos. Porque se é verdade que a escola deve refletir e criar ações de melhoria para os seus pontos fracos diagnosticados, também não é menos verdade que deve preocupar-se em cuidar/sustentar os seus pontos fortes, para que no futuro não se torne numa ação de melhoria.

Importa referir que há escolas que veem a autoavaliação como um constrangimento (Areal, 2014) pelo facto de considerarem que o objetivo é essencialmente a identificação das fragilidades, dos pontos fracos dos seus colaboradores e de toda a organização, pondo em risco o seu futuro. E nesse sentido não só a natureza do processo de autoavaliação fica comprometida, mas sobretudo a organização escolar que assim a entende. Por isso a

autoavaliação deve ser entendida como ela verdadeiramente é, ou seja, como uma oportunidade de o todo aprender e melhorar tendo por base o diagnóstico realizado.

Embora o papel das lideranças seja determinante nas práticas a utilizar, na verdade, a organização é da responsabilidade de todos os envolvidos na mesma, ou seja, dos líderes e dos liderados. Logo, como sublinha José Maria Azevedo (2007), devem ter interesse em querer ser ouvidos, em estar envolvidos, bem como comungar das responsabilidades. Como reforça Bolívar (2006:291), a autoavaliação, para produzir o efeito desejado, pressupõe:

um compromisso e implicação dos próprios avaliados. [...] Mais do que um assunto individual, a prática mais generalizada de auto-avaliação tem um carácter colegial ou institucional como processo de revisão realizado pelos próprios profissionais sobre aqueles aspectos susceptíveis de melhoria.

Bolívar (2012) esclarece que o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional, que vise a melhoria, não depende somente da aprendizagem individual como se existisse um “eu” e um “tu” responsáveis pela qualidade, mas do envolvimento de todos e de cada um dos atores da comunidade educativa que quer tornar a sua organização uma organização aprendente. Como refere Senge (2005:167), “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem”. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre”.

Nesta ordem de ideias, é imperativo que a organização escolar possua condições internas, nomeadamente o exercício de uma liderança horizontal e partilhada, com recursos que promovam o sentido de comunidade aprendente, transformando-se a partir dessa mesma aprendizagem, se efetivamente almeja desenvolvimento profissional e conseqüentemente melhoria da sua qualidade (Bolívar, 2012; Senge, 2005).

1.4.3. A autoavaliação da escola como motor do desenvolvimento profissional e o papel das aprendizagens

Instigados pela situação complexa em que se encontram, cada vez mais os líderes escolares sentem a necessidade de ajustar a sua postura profissional, de aperfeiçoar as suas práticas, de repartir as tarefas e de refletir em grupo, na tentativa de se desenvolverem profissionalmente e conseqüentemente contribuir para o enriquecimento do serviço educativo (Herdeiro & Silva, 2008).

Os professores, no exercício das suas funções, podem, e devem, assumir cargos cujas funções são do domínio da liderança, sendo esta determinante para o sucesso da organização

no seu todo, resultante do trabalho colaborativo, da confiança, da colegialidade. Os professores que assumem estes cargos, a título individual, gozam da oportunidade e possibilidade de se enriquecerem profissionalmente, beneficiando, obviamente, também a instituição escolar que representam e gerem. A aprendizagem do líder assume, assim, um lugar privilegiado se pretender “alcançar (ou manter) um patamar profissional de qualidade” (Herdeiro & Silva, 2011: 2719), até porque o que sustenta e dá valor a uma instituição, independentemente da sua matriz, não é propriamente a sua estrutura física (embora também seja importante para abraçar os que lá se abrigam para trabalhar), mas o corpo de profissionais que, coletivamente, investem/envidam os seus esforços em prol do cumprimento dos objetivos e metas delineados.

Os líderes crescem e aprendem através do seu compromisso nos processos de facilitação do crescimento dos outros; na procura de renovadas opiniões, expectativas e formas de ver; na construção de novos padrões e significados, isto é, procurando mudar e inovar.

Porque a aprendizagem é um ato intencional, é fundamental que os líderes escolares tenham conhecimento do que a escola exige que aprendam a partir dos resultados da autoavaliação da escola, para que possam direcionar o seu trabalho nesse sentido.

Importa referir, ainda, que as lideranças da escola devem ser capazes de criar comunidades de aprendizagem profissional, assumindo que os colaboradores, por estarem comprometidos, são parte integrante do trabalho e têm responsabilidades em atividades de liderança.

Desempenhar cargos formais, liderar, são elementos que incentivam à aprendizagem profissional e contribuem, de forma positiva, para uma cultura de mudança e inovação.

De acordo com os estudos de Grundy e Robison (2004), na base do desenvolvimento profissional encontram-se três propósitos: a extensão - que ocorre quando o professor adquire e assimila novos conhecimentos e/ou capacidades; o crescimento - que se dá a partir do desenvolvimento de níveis superiores de especialização; e a renovação - que é promovida pela transformação e mudança do conhecimento e da prática. Naturalmente, o desenvolvimento profissional efetiva-se se os envolvidos (os líderes e liderados) se integrarem e partirem desta assunção.

1.5. Sistema Educativo na Região Autónoma da Madeira - Quadro normativo

Para compreendermos o sistema educativo da RAM, parece-nos importante uma abordagem específica do quadro normativo que, naturalmente, contribuiu para as opções que têm sido

adotadas no campo da educação, nunca descurando os princípios orientadores previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Começamos pelo Decreto-Lei 364/79, de 4 de setembro, dada a sua relevância para o sistema educativo das escolas da RAM uma vez que foi este diploma que transferiu competências do Governo da República para o Governo Regional da Madeira, “como garantia necessária da unidade nacional e da igualdade dos cidadãos no acesso ao ensino, à cultura, ao desporto e ao trabalho”.

Em junho de 1991 dá-se a aprovação do estatuto político-administrativo da RAM na sua redação atual conferida pela Lei n.º 12/2000, de 21 de junho, que prevê atribuições próprias para a região, nomeadamente a possibilidade de legislar sobre matérias de interesse específico (artigo 37.º, alínea c), como a educação (artigo 40.º, alínea o).

Com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, no sentido de melhorar o modelo, foi estabelecido o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM, que confere poder à escola para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu PE, e em função das competências e dos meios que lhe são consignados nos termos do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Desta forma, o PE, o RI e o PAE passaram a constituir os instrumentos do processo de autonomia das escolas. Entre outras atribuições, o referido diploma deu a opção às escolas de serem asseguradas por um órgão colegial ou por um diretor (artigo 13.º, ponto 1), bem como abriu a possibilidade de o CE criar estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico e técnico-pedagógico, em função do seu PE (artigo 46.º, ponto 3), cujas funções e competências devem constar no RI (artigo 3.º, alínea b)). Estas estruturas devem colaborar com o Conselho Pedagógico e com o CE, de modo a assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, perspetivando a promoção da qualidade educativa.

No âmbito do nosso problema de investigação, importa referir que este diploma deu relevo às estruturas de gestão intermédia, ocupando um posto de referência no seio da organização, pelo facto de desenvolverem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de gestão.

A possibilidade de as escolas adotarem o modelo de gestão colegial designa-se por Conselho Executivo, sendo este composto por três ou cinco elementos (o presidente e vice-presidentes), dependentemente do número de alunos do estabelecimento de ensino.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, estabeleceu, também, que o órgão de gestão é eleito por quatro anos, em assembleia eleitoral, com a participação de toda a comunidade educativa.

Saliente-se que o referido Decreto Legislativo Regional não impõe limites ao número de mandatos, o que se poderá revelar como uma mais-valia para a qualidade da escola, caso tenha uma equipa de gestão eficaz e eficiente.

Capítulo II.

2. Metodologia do estudo

Neste campo procedemos à fundamentação metodológica da investigação e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizados para dar resposta ao nosso problema de investigação. De igual forma, apresentamos e descrevemos os métodos previstos para o tratamento e análise de dados. Terminamos com a caracterização do contexto em estudo.

2.1. Fundamentos metodológicos da investigação

Atendendo ao nosso objeto de estudo, o *design* da investigação empírica foi concebido como um estudo de caso na linha de Stake (1995), de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) porque sustentado numa abordagem de carácter descritivo e interpretativo (Stake, 1999; Yin, 1993, 2005).

Considerando que o nosso estudo se debruça sobre uma temática específica, mais propriamente a liderança em articulação com a autoavaliação da escola; que analisa uma estrutura de gestão intermédia que só existe numa escola secundária da RAM, por ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos (Coordenadores de ano); que se centra num modelo específico de autoavaliação de escolas que é exclusivo de uma região ao abrigo da aprovação do seu estatuto político-administrativo (AQSER e RCAE da RAM); que se realiza numa organização escolar particularmente definida, com um contexto próprio, a nossa opção por um estudo desta natureza apresenta-se como a mais acertada porque consentâneo com a finalidade de se obter uma compreensão contextualizada e detalhada de um caso, de uma realidade educativa específica, a partir da análise e interpretação das perceções dos sujeitos implicados, tendo por base um referencial, bem como uma variedade de métodos de recolha e de fontes de dados.

Na verdade, pressupondo que o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (Stake, 1994:236), o conhecimento gerado “é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do investigador” (André, 2013:97). É por isso que, na presente “investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos [...]” porque “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken,1994:16).

Privilegiar o estudo de caso como *design* da nossa investigação empírica coloca-nos, de facto, perante uma estratégia abrangente que, a partir de vários métodos e múltiplas fontes de dados, nos permite obter informação para o problema da pesquisa, para o que se quer conhecer. Meirinhos e Osório (2010:52) reforçam esta ideia acerca do estudo de caso, de natureza qualitativa, quando, apoiados em Latorre *et al.* (2003), afirmam que “ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, isso não significa, que não possam contemplar perspectivas mais quantitativas”. Esclarecem, por isso, que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, atendendo que a realidade é uma mistura de ambos. No caso do nosso estudo, nenhum dos métodos tem mais ênfase do que o outro porque, pese embora a abordagem seja qualitativa, são analisados dados e valores numéricos, sendo, por isso, ambos importantes para atingir os objetivos propostos.

A este respeito, Yin (2005:126) reitera que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”, sendo por isso úteis na revisão da interpretação do investigador.

Assim, e reconhecendo que “devem ser o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respectivas questões orientadoras a indicar ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar [...]” (Meirinhos & Osório, 2010:59), e sabendo que a “orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência” (Yin, 1993:67), na presente investigação a recolha de dados foi realizada através de uma fusão de instrumentos de natureza quantitativa (questionário) e qualitativa (entrevistas, análise documental), com o propósito não só de recolher informação suficiente e pertinente que respondesse aos objetivos, mas também com o intuito de “obter e interpretar os resultados com maior precisão, cujos critérios contribuíram para um conhecimento mais profundo e real dos fenómenos em análise” (Gonçalves & Neves, 2019:88).

De modo a percebermos que a opção “por várias fontes de evidência” (Yin,1993:67) não foi às cegas, importa acrescentar, ainda, que a combinação de técnicas qualitativas e quantitativas tem como vantagem o “desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados” (Yin,1993:67), na medida em que procura sempre analisar as diversas perceções, garantindo as condições para o sucesso da investigação. De facto, a nossa aposta na relação das duas abordagens, qualitativa e quantitativa, não está necessariamente na “soma de potenciais de conhecimento”, mas

porque concede “a validação mútua dos resultados” a partir da triangulação (Hammersley, 1996, citado por Inocêncio & Grave, 2019: 17), ao cruzar os ângulos de estudo ou de análise (Hamel, 1997). Além disso, apresenta-se como um ganho quando combinadas como estratégias complementares porque nos permite alcançar “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”, conferindo credibilidade e confiabilidade à nossa investigação (Coutinho, 2008:9).

Importa, ainda, referir que a presente investigação não segue um trajeto linear porque, atendendo que todas as fases do processo se interligam em forma de espiral, alimentando-se mutuamente, ao longo do percurso tivemos que estabelecer relações entre o todo e as partes que podem ser complementares, concorrentes ou antagónicas, interagindo num processo dialético e recursivo contínuo.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Morgado (2012: 71), “as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais, uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação”.

Nesta ordem de ideias, e com vista à triangulação de metodologias, elegemos como instrumentos privilegiados para a nossa recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada, complementando com documentos da escola onde decorre a nossa investigação, mais precisamente os RAA.

Foi solicitada ao PCE da Escola onde se desenvolve o estudo autorização para aplicar o inquérito aos DT, bem como para realizar as entrevistas aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola, cujo ofício se encontra em anexo (Anexo I). Acrescentamos, ainda, neste mesmo ofício que as respostas às questões não demorariam mais do que quinze minutos, tendo sido anexada uma cópia do inquérito (Anexo II).

Ainda no que concerne às entrevistas, também solicitamos autorização aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola para os entrevistar, bem como gravar em registo áudio, encontrando-se em anexo os respetivos pedidos de autorização (Anexos III, IV, V e VI).

É de salientar que todos os pedidos de autorização foram deferidos, encontrando-se as autorizações em anexo (Anexos VII, VIII, IX, X e XI).

Importa ainda acrescentar que, em termos da investigação empírica, por questões éticas, tivemos a preocupação de respeitar a dignidade humana (Tuckman, 2000), dado que consideramos que não “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nela participam” (Tuckman, 2000:19). Daí que na análise e interpretação dos dados recolhidos a partir dos inquéritos e das entrevistas, os três Coordenadores de Ano estão codificados com as letras CA seguidas das cores Azul, Amarelo e Verde, atribuídas aleatoriamente. Por sua vez, o Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola está codificado com as Letras CEA.

Quadro: 2.1: Codificação dos Coordenadores de Ano e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola

Codificação	Cargo
CA Azul	Coordenadores de Ano
CA Amarelo	
CA Verde	
CEA	Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola

Fonte: Elaboração própria

2.2.1. O inquérito por questionário

De acordo com Ramos e Naranjo (2014: 145), o inquérito “é uma técnica de aquisição de informação de interesse sociológico, mediante um questionário previamente elaborado, através da qual se pode conhecer a opinião ou avaliação do sujeito selecionado numa amostra sobre o assunto dado”.

No presente estudo, foi utilizado, com as devidas adaptações, o inquérito por questionário, já validado, de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (2004), o Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ). Assim, aos quarenta e cinco itens descritivos do MLQ para identificar e caracterizar o estilo de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*) dos Coordenadores de Ano da escola onde o estudo se realiza, acrescentámos quatro questões iniciais que nos permitem fazer uma caracterização do universo dos inquiridos; e mais quatro questões finais sobre a autoavaliação da escola de modo a analisar de que forma os resultados geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano.

Sendo o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) o instrumento desenvolvido por Avolio e Bass (2004) que permite identificar os estilos de liderança a partir da perceção dos

liderados sobre os comportamentos do líder, optámos por aplicá-lo aos DT em exercício na escola com o objetivo de conhecer as suas perspetivas sobre o exercício de liderança dos Coordenadores de Ano, de forma a determinar o seu estilo de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*), respetivo impacto na qualidade da escola, bem como aferir de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano.

Importa referir que, embora a escola conte com 86 turmas no ano letivo 2021/2022, a saber: 30 do 10.º ano; 33 do 11.º ano e 23 do 12.º ano, o inquérito efetivamente apenas poderá ser aplicado a 78 DT, pelo facto de neste universo existirem professores com duas direções de turma do mesmo nível de escolaridade, mais precisamente quatro no 10.º ano; dois no 11.º ano e dois no 12.º ano, perfazendo um total de oito professores.

Segue, abaixo, o quadro onde se encontram as quatro componentes que constituem o questionário, os doze fatores/categorias que as explicitam e as questões/itens correspondentes.

Quadro: 2.2: Componentes, categorias e itens no MLQ (2004)

Componentes/Estilos de Liderança	Áreas/Fatores/Categorias	Questões/Itens
Estilo Transformacional	1.II (A) - <i>Idealized Influence (Attributed)</i> - Influência idealizada e atitudes	10,18,21,25
	2.II (B) - <i>Idealized Influence (Behavior)</i> - Influência idealizada e comportamento	6,14,23,34
	3.IM - <i>Inspirational Motivation</i> - Inspiração motivacional	9,13,26,36
	4.IS - <i>Intellectual Stimulation</i> - Estimulação intelectual	2,8,30,32
	5.IC - <i>Individual Consideration</i> - Consideração individual	15,19,29,31
Estilo Transaccional	6.CR - <i>Contingent Reward</i> - Reforço contingente	1,11,16,35
	7.MBE (A) - <i>Management by Exception Active</i> - Gestão por exceção ativa	4,22,24,27
Estilo <i>Laissez -Faire</i>	8.MBE (P) - <i>Management by exception passive</i> - Gestão por exceção passiva	3,12,17,20
	9.LF - <i>Laissez -Faire</i> - Ausência de liderança	5,7,28,33
Efeitos/ Resultados da Liderança	10.EE - Esforço extra	39,42, 45
	11.EF - Eficácia	37,40,43
	12.SA - Satisfação	38,41,44

Fonte: adaptado de Freitas, A. I. (2011)

Como podemos verificar no quadro anterior, as quatro componentes da liderança correspondem aos três estilos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) e aos efeitos/resultados da liderança. Por sua vez, cada uma destas componentes comporta áreas/fatores/categorias que passamos a explicar de modo a compreendermos a descrição e análise dos resultados. Assim, segundo os autores do MLQ, Avolio e Bass (2004), a liderança transformacional contempla as categorias que se seguem, estando estas interligadas entre si:

Categoria 1

II(A) - *Idealized Influence Attributed* - Influência idealizada e atitudes

Freqüentemente este tipo de líder é descrito como carismático, que age de acordo com princípios éticos, por isso merecedor de confiança e admiração. Os líderes que possuem estes atributos conseguem exercer poder e influência sobre os seus seguidores, fazendo com que estes se identifiquem com eles, com a sua missão e procurem imitá-lo por o considerarem excecional, de confiança e altruísta.

Categoria 2

II (B) - *Idealized Influence Behavior* - Influência idealizada e comportamento

O líder atua como um modelo de comportamento. Inspira e dinamiza os seus seguidores a partir de uma visão atrativa que projeta para a organização e que espera ser alcançada com a colaboração e empenho de todos.

Categoria 3

IM - *Inspirational Motivation*- Inspiração motivacional

O líder comporta-se de maneira a motivar e inspirar os seguidores. Providencia-lhes desafios e significados, bem como promove o espírito de equipa e compreensão mútua. Acresce que este líder tem a habilidade de envolver os seguidores, de reforçar e promover expectativas sobre o que realmente é preciso fazer em prol da organização em detrimento dos interesses pessoais, demonstrando, desta forma, o compromisso com as metas e visão compartilhada.

Categoria 4

IS - *Intellectual Stimulation* - Estimulação intelectual

O líder estimula os seguidores a serem inovadores e criativos, capazes de identificar problemas e encontrar soluções. Encoraja os seguidores a repensar os princípios adotados, a refletir sobre as práticas, a exprimir novas ideias e a propor ações de melhoria para problemas

já identificados. As novas ideias são bem aceites e não há espaço para críticas aos erros de cada membro porque o lema é identificar as fraquezas para resolver. É de salientar que esta componente espicaça os seguidores a realizar a análise SWOT da organização, no sentido de se consciencializarem de que são capazes de identificar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da organização que representam e, ao mesmo tempo, propor estratégias para manter o que está bem e para corrigir o que diminui a qualidade.

Categoria 5

IC - *Individual Consideration* - Consideração individual

O líder transformacional tem o cuidado de conhecer as necessidades e desejos de cada seguidor no que concerne à sua realização e crescimento pessoal, procurando corresponder às suas expectativas, o que implica compreensão e partilha de preocupações. Reconhece e respeita as diferenças individuais, bem como se mostra compreensivo para com os seguidores. Como tal, ouve-os atenciosamente e delega-lhes funções com o objetivo de desenvolver as suas capacidades, fazendo a monitorização de modo a averiguar se quem as realiza precisa de orientações e apoio para a sua execução, bem como para avaliar o seu progresso. Desta forma, proporciona-se um ambiente favorável de crescimento individual que permite a cada seguidor desenvolver as suas potencialidades, expandir-se e elevar-se para sucessivos patamares superiores. Note-se que esta prática atenta à consideração pela individualização de cada um, abre portas às oportunidades e desenvolve culturas organizacionais de aprendizagem que são uma mais-valia para a qualidade da organização. Relativamente ao estilo de Liderança Transacional, apresenta-se como categorias:

Categoria 6

CR - *Contingent Reward* - Reforço contingente

O líder define os objetivos, revela reconhecimento pelos mesmos e atribui recompensas quando estes são atingidos, partindo da ideia de que essa recompensa tem impacto positivo sobre o desempenho individual e coletivo. O líder deixa bem claro o que podem receber e esperar caso as metas sejam alcançadas. Os processos de reforço positivo e aversivo apresentam-se, assim, como os meios privilegiados de motivação (Bass,1985).

Categoria 7

MBE (A) - *Management by Exception Active* - Gestão por exceção ativa

O líder define padrões de conformidade e de desempenho, daí que é um líder que se caracteriza por procurar discrepâncias entre o desempenho dos seguidores e o padronizado.

Revela uma preocupação em encontrar e/ou antecipar os possíveis erros ou enganos dos seguidores aquando da realização das tarefas. Isto implica um controlo minucioso das tarefas em termos de sucesso e insucesso para que possa exercer uma ação corretiva logo após a sua ocorrência.

Quanto às categorias da liderança *Laissez-Faire*, elencam-se:

Categoria 8

MBE(P) - *Management by Exception Passive* - Gestão por exceção passiva

O líder manifesta apatia, inatividade face aos problemas que ocorrem na organização desde que as coisas funcionem, atuando e intervindo somente quando a situação se agrava.

Categoria 9

LF - *Laissez - Faire* - Ausência de liderança

O líder assume um comportamento de ausência de liderança, pois não desempenha o seu verdadeiro papel, encontrando-se muitas vezes ausente da organização. Caracteriza-se por abdicar das suas responsabilidades e autoridade, evitando envolver-se nas decisões, atrasando, conseqüentemente, a resolução dos problemas. Tão pouco se importa com a satisfação dos seguidores, bem como com a qualidade do desempenho da organização.

Seguem-se as três categorias que são consideradas nos resultados da liderança:

Categoria 10

EE - *Extra Effort* - Esforço extra - traduz a capacidade de o líder conduzir os seguidores a fazer mais do que o esperado e a obter melhores resultados.

Categoria 11

EF- *Effectiveness* - Eficácia - dá a conhecer como os líderes se comportam face ao trabalho, às necessidades da organização e à representação da equipa perante níveis superiores. O líder lidera eficazmente tendo em conta o interesse de todos e de cada um.

Categoria 12

SA - *Satisfaction* - Satisfação - determina o modo de atuação do líder no sentido de saber se desperta satisfação nos seguidores e se cria um ambiente de trabalho favorável.

É de ressaltar que, pese embora o questionário esteja associado a técnicas de investigação quantitativa (Rodríguez, Flores, & Jiménez, 1999), “pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010: 62), não só pelo facto de que “o inquirido lê previamente o questionário e responde por escrito sem a intervenção direta dos que colaboram na investigação”, mas também porque “conta com uma estrutura lógica,

rígida, que permanece inalterada ao longo de todo o processo investigativo” (Ramos & Naranjo, 2014: 145-146).

2.2.2. Entrevista

“No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado” (André, 2013:100), a entrevista apresenta-se como uma das fontes mais importantes e essenciais para obter a diversidade de descrições e interpretações que os sujeitos têm sobre a realidade em análise (Yin, 2005), tendo sido por isso aplicada aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.

Embora as entrevistas estruturadas tenham o seu valor no campo da investigação, optamos pelas entrevistas semiestruturadas pelo facto de estar “associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (Flick, 2004:89).

Além disso, ganhamos por não impor limites no decorrer da entrevista, nomeadamente uma sequência na formulação de questões, existindo abertura e flexibilidade para colocá-las no momento oportuno, conforme as respostas dos sujeitos entrevistados (Vásquez & Angulo, 2003).

Outra razão que nos impeliu para utilizar a entrevista semiestruturada deve-se ao facto de considerarmos que esta confere confiança ao investigador ao permitir comparar as informações entre os participantes entrevistados (Manzini, 2012).

Salientamos que foi a partir dos objetivos do estudo, dos resultados obtidos no inquérito (MLQ) aplicado aos DT e do RCAE, mais especificamente o eixo referente ao processo de liderança, respetivos componentes (autoavaliação, responsabilização e melhoria) e possíveis referentes, que foram formuladas as questões das entrevistas aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola. É de ressaltar que foram colocadas as mesmas questões na entrevista dos diferentes Coordenadores de Ano e que estas diferem ligeiramente em termos de conteúdo das questões colocadas na entrevista do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola, de modo a procedermos à comparação, garantindo maior credibilidade aos resultados do estudo.

Acrescentamos, ainda, que, para a concretização das entrevistas a cada Coordenador de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola, elaboramos, previamente, dois

guiões, um para entrevistar cada Coordenador de Ano e outro dirigido ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola. Refira-se que estes possuem, também, uma estrutura muito idêntica, com apenas ligeiras diferenças em termos de conteúdo, atendendo à função desempenhada pelo entrevistado. Nestes definimos as temáticas a abordar, respetivos objetivos e questões-chave, tendo sempre presente no nosso desenho mental as informações que pretendíamos recolher.

Quadro: 2.3: Guião da entrevista realizada a cada Coordenador de Ano

Temas	Objetivos	Conteúdos/Questões-Chave
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	-Assegurar o anonimato das opiniões; -Relembrar ao entrevistado a gravação da entrevista, assegurando a não divulgação da mesma, que apenas servirá para análise de informação; -Informar o entrevistado sobre os objetivos do estudo e da entrevista; -Reforçar a importância da participação do entrevistado e das suas respostas às questões de modo a conseguirmos responder aos objetivos da investigação; -Destacar que não há respostas certas nem erradas; -Agradecer a participação e colaboração do entrevistado.
Campo de atuação do Coordenador de Ano	-Conhecer as funções inerentes ao cargo de Coordenador de Ano; -Perceber a perceção do Coordenador de Ano sobre o seu campo de atuação	Como define o seu campo de atuação e o respetivo contributo para a organização da escola?
Modo de atuação do Coordenador de Ano – Liderança	-Identificar evidências do estilo de liderança do Coordenador de Ano; -Aferir a influência do modo de atuação do Coordenador de Ano sobre a qualidade da organização escola	
Autoavaliação da escola	Averiguar o modo como o Coordenador de Ano assume os resultados da autoavaliação da escola referentes ao exercício das suas funções	Como é que assume os resultados da autoavaliação da escola referentes ao exercício das suas funções, enquanto Coordenador de Ano?
	Perceber como e de que modo o Coordenador de Ano se envolve no processo de autoavaliação da escola e no desenvolvimento de planos de melhoria	Em que medida se envolve na autoavaliação da escola e no desenvolvimento de planos de melhoria?
	Identificar as perceções do Coordenador de Ano em relação ao impacto dos resultados da autoavaliação da escola sobre o seu campo de atuação	De que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no seu campo de atuação?

Fonte: Elaboração própria

Quadro: 2.4: Guião da entrevista realizada ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola

Temas	Objetivos	Conteúdos/Questões-Chave
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	-Assegurar o anonimato das opiniões; -Relembrar ao entrevistado a gravação da entrevista, assegurando a não divulgação da mesma, que apenas servirá para análise de informação; -Informar o entrevistado sobre os objetivos do estudo e da entrevista; -Reforçar a importância da participação do entrevistado e das suas respostas às questões de modo a conseguirmos responder aos objetivos da investigação; -Destacar que não há respostas certas nem erradas; -Agradecer a participação e colaboração do entrevistado.
Autoavaliação da escola	Averiguar o modo como os Coordenadores de Ano assumem os resultados da autoavaliação da escola referentes ao exercício das suas funções	Como é que os Coordenadores de Ano assumem os resultados da autoavaliação da escola referentes ao exercício das suas funções?
	Perceber como e de que modo os Coordenadores de Ano se envolvem no processo de autoavaliação da escola e no desenvolvimento de planos de melhoria	Em que medida os Coordenadores de Ano se envolvem na autoavaliação da escola e no desenvolvimento de planos de melhoria?
	Identificar a perceção do Coordenador da Equipa de Autoavaliação relativo aos efeitos dos resultados da autoavaliação da escola sobre o campo de atuação dos Coordenadores de Ano	De que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano?
Campo de atuação dos Coordenadores de Ano	Perceber a perceção do Coordenador da Equipa de Autoavaliação sobre o campo de atuação dos Coordenadores de Ano	De que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola?
Modo de atuação dos Coordenadores de Ano - Liderança	-Identificar evidências do estilo de liderança dos Coordenadores de Ano; -Aferir a influência do modo de atuação dos Coordenadores de Ano sobre a qualidade da organização escola; -Perceber que tipo de relação existe entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a autoavaliação da escola	Como é que entende a relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a autoavaliação da escola à luz do RCAE da RAM?

Fonte: Elaboração própria

As entrevistas realizaram-se na escola onde o estudo se desenvolve, sendo que no dia 25 de julho de 2022 realizamos aos Coordenadores de Ano e no dia 26 de julho do mesmo ano ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação.

As entrevistas foram gravadas e tiveram aproximadamente uma duração de quinze minutos, tendo sido transcritas na íntegra nos dias que se seguiram à sua realização. É de referir que foi enviado o conteúdo transcrito, por correio eletrónico, a cada um dos entrevistados.

2.2.3. Análise documental

Na nossa investigação, o recurso a fontes documentais regista também a sua presença com a recolha de dados relacionados com a temática em estudo, isto porque sabemos que, como estratégia básica do estudo de caso, pode ser útil para complementar informações ou até mesmo para validar evidências oriundas de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010), fornecendo base para a triangulação dos dados. Para tal, recolhemos informação a partir de documentos estruturantes da Escola onde se efetiva o presente estudo, tendo sido considerados os RAA da escola, mais precisamente de 2014/2015, 2016/2018 e de 2018/2022.

2.3. Métodos previstos para o tratamento e análise de dados

Os dados recolhidos dos questionários foram tratados através do programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 27. Estes encontram-se apresentados em tabelas e gráficos, acompanhados da respetiva análise, interpretação e descrição detalhada.

Iniciamos a análise de dados com tabelas de frequências a todas as questões do inquérito. Em seguida foi feita a análise de fiabilidade aos itens da escala de liderança, recorrendo ao coeficiente alfa de Cronbach que mede a consistência interna do instrumento e confirma se este é adequado à população em estudo quando são superiores a 0,6 (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Para cada dimensão da liderança e resultados da liderança, foi obtido o coeficiente alfa de Cronbach cujos valores foram superiores a 0,6, pelo que a escala utilizada foi a definida inicialmente. Cada dimensão da escala de liderança e resultados de liderança foi calculada pela média das pontuações dos itens que as compõem.

Posteriormente foram obtidos testes de ajustamento à distribuição normal para poder escolher entre técnicas paramétricas e não paramétricas. Utilizamos o teste de Kolmogorov-Smirnov, e para valores de prova inferiores a 0,05 concluímos que os dados não seguem uma distribuição normal, pelo que optamos por técnicas não paramétricas e estatística descritiva na análise de dados.

Calculamos a estatística descritiva com média, desvio padrão e mediana (P50) das pontuações em cada estilo de liderança e resultados da liderança, tanto para o total da amostra como para cada Coordenador de Ano. Para confirmar a homogeneidade dos estilos de liderança e resultados da liderança, recorreremos ao teste de Kruskal-Wallis que permite comparar mais de dois grupos independentes, neste caso dos Coordenadores de Ano (Maroco, 2021).

Também utilizamos o teste de independência do Qui-Quadrado para avaliar o grau de associação entre cada Coordenador de Ano e os resultados da autoavaliação da escola, de modo a verificar se a distribuição do número de DT é homogénea entre os Coordenadores de Ano.

No que concerne às entrevistas, e de acordo com Quivy e Campenhout (2005:195), “está sempre associada a um método de análise de conteúdo. [...] de fazer parecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo”. E nesse sentido, Bardin (2009) defende que a análise categorial é a técnica de análise de conteúdo mais antiga e a mais utilizada na prática, conferindo-lhe credibilidade até hoje. “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2009:199). É por isso que, constituído o *corpus* documental que emergiu da transcrição das entrevistas realizadas, procedemos à análise categorial, tendo sido as respostas dos participantes classificadas em categorias e subcategorias que nos “ajudam a compreender melhor o sentido de cada categoria, de acordo com a óptica dos inquiridos” (Esteves, 2006:116). Sendo estas a base do processo de análise, permitiram a classificação dos elementos de significação que constituem a mensagem (Bardin, 2009).

O quadro que se segue apresenta as dimensões, categorias e subcategorias escolhidas.

Quadro: 2.5: Dimensões, categorias e subcategorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Cargo de Coordenador de Ano	Campo de atuação dos Coordenadores de Ano	- Funções dos Coordenadores de Ano; - Constrangimentos ao exercício de funções
Liderança	Modo de atuação dos Coordenadores de Ano	- Estilo de liderança dos Coordenadores de Ano; - Contributo do estilo de liderança para a qualidade da escola
Autoavaliação da escola	Processo de autoavaliação da escola	- Envolvimento e participação dos Coordenadores de Ano no processo de autoavaliação da escola; -Elaboração de planos de melhoria e respetiva implementação por parte dos Coordenadores de Ano
	Impacto dos resultados da autoavaliação da escola sobre o campo de atuação dos Coordenadores de Ano	- Responsabilização dos Coordenadores de Ano pelos resultados da autoavaliação da escola; - Coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria; - Contributo dos resultados da autoavaliação para a ação dos Coordenadores de Ano
Cultura colaborativa	Trabalho em equipa	Trabalho colaborativo entre: - Coordenadores de Ano; - Coordenadores de Ano e DT; - Coordenadores de Ano e a equipa de autoavaliação; - Coordenadores de Ano e o Conselho Executivo

Fonte: Elaboração própria

2.4. Contextualização do estudo

Sabendo que o exercício de liderança e o processo de autoavaliação são determinados pelo contexto, consideramos importante a caracterização da escola onde se realiza o nosso estudo. Como já tivemos a oportunidade de referir, a investigação realizou-se numa escola pública, secundária, da RAM.

Localizada mais propriamente no centro da cidade do Funchal, a escola é conhecida, pela maioria dos madeirenses, pelo seu legado educacional e cultural, que remonta a 1837, ano em que iniciou a sua atividade num outro espaço do Funchal.

Durante muitos anos foi das poucas escolas da região onde era lecionado o ensino secundário, o que possibilitou que muitos alunos a frequentassem.

Dado o número extenso de alunos que procuravam a escola, e no sentido de lhes dar resposta, mais tarde foi construído um novo edifício, o atual.

Hoje, sustentada num projeto sob o lema “Tradição e Inovação”, a escola continua assente no humanismo, na democratização, na mudança, numa cultura do compromisso, onde o todo é sinónimo da soma do esforço envidado pelas partes.

A escola conta com um corpo docente estável, encontrando-se, no ano letivo 2021/2022, em exercício de funções, 59,4% pertencentes ao Quadro de Escola (QE); 26,6% ao Quadro de Zona Pedagógica 1 (QZP 1); 3,9% contratados e 10,1% em regime de mobilidade (requisitados ou destacados).

Este número de professores encontra-se diluído pelos diferentes grupos disciplinares, como o Português, Francês, Inglês/Alemão, História, Filosofia, Geografia, Economia e Contabilidade, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia, Informática, Desenho e Geometria Descritiva e Educação Física.

Tabela:2.1: Docentes em exercício na escola no ano letivo 2021/2022

Professores do Quadro de Escola (QE)	Professores do Quadro de Zona Pedagógica 1 (QZP1)	Professores contratados	Professores em regime de mobilidade (requisitados ou destacados)
59,4%	26,6%	3,9%	10,1%

Fonte: Recursos Humanos - Gestoras do pessoal docente

Tabela:2.2: Número de diretores de turma, por ano de escolaridade, no ano letivo 2021/2022

Ano de escolaridade	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Total de DT
Número de diretores de turma	26 33,3%	31 39,7%	21 26,9%	78 100%

Fonte: Coordenação de Ano

2.4.1. A evolução do processo de autoavaliação da escola em estudo

A escola onde se desenvolve o nosso estudo, efetivamente, já tem em prática o processo de autoavaliação desde 2009/2010, no âmbito do projeto designado “Para a Autoavaliação da Escola”. Este surgiu por iniciativa de um grupo de professores. Para recolha dos dados foi utilizada a análise documental e inquéritos por questionários aplicados aos professores e

pessoal não docente. E, em cada um dos domínios analisados, foram identificados pontos fortes a consolidar e pontos fracos a serem melhorados.

Em 2011 o relatório ficou concluído e no mesmo pode ler-se que a equipa tinha como propósito “caracterizar a escola que temos e apresentar sugestões para a elaboração de um plano de melhoria” (RAA, 2011).

A partir de 2011/2012, a autoavaliação da escola passou a ser feita com o apoio de uma entidade externa e de acordo com a metodologia de gestão da qualidade e da melhoria, mais precisamente com base no modelo internacional Common Assesment Framework (CAF), concebido no ano 2000 através de um trabalho realizado em parceria com a Academia Speyer (Instituto Alemão de Ciências Administrativas), a European Foundation for Quality Management (EFQM) e o European Institute for Public Administration (EIPA).

Refira-se que entre o ciclo 2011/2014 e parte do ciclo 2014/2018, mais concretamente 2014/2016, a autoavaliação da escola realizou-se de acordo com o modelo CAF.

Cada ciclo passou por diversas fases, nomeadamente o Diagnóstico Organizacional, Projeto de ações de melhoria e Observatório de Aprendizagem.

Em 2017/2018 ocorreu a conclusão da análise e reflexão dos resultados do 2º Observatório de Aprendizagem e a partir dessa data a escola decidiu não continuar a sua autoavaliação segundo o modelo CAF.

No ano letivo de 2016/2017, simultaneamente, a escola iniciou o processo de autoavaliação com base no RCAE implementado pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, hoje designada Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. Desde então, este passou a ser o documento orientador da autoavaliação da escola onde se desenvolve a nossa investigação.

Segue-se, na Figura 2.1, a estrutura da CAF, com os nove critérios, agrupados em Meios e Resultados, que a escola teve de considerar na autoavaliação dos últimos dois ciclos referidos.

MODELO CAF

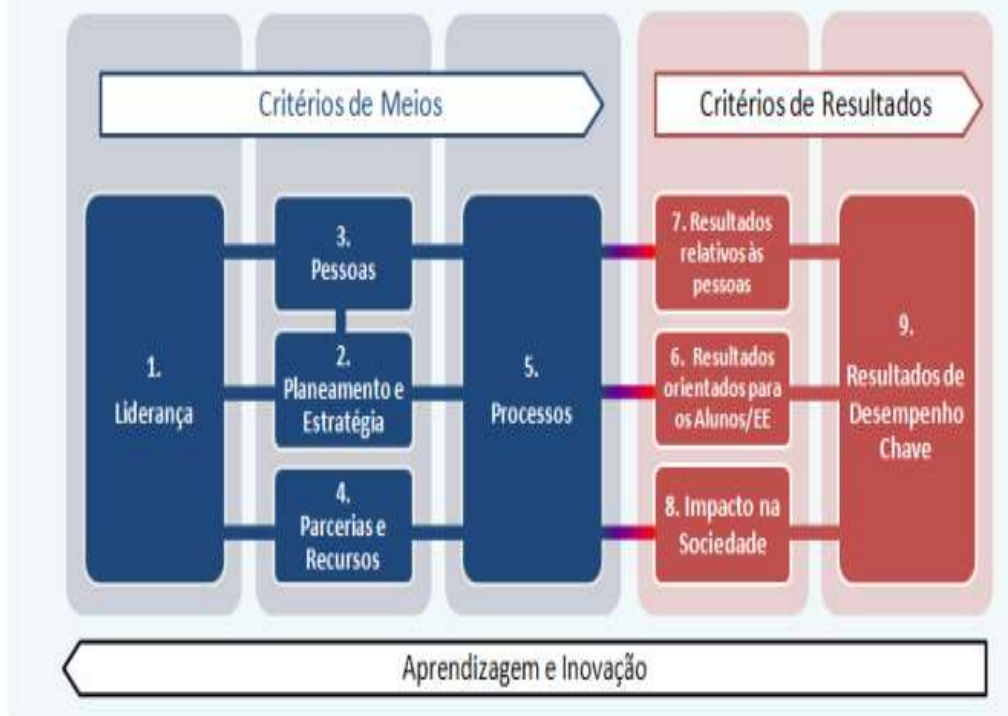


Figura: 2.1: A estrutura da CAF

Fonte: Relatório da autoavaliação da escola 2014-2015

Capítulo III.

3. Apresentação e interpretação de dados

3.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos a partir do inquérito por questionário

O inquérito aos DT foi realizado *online* no mês de maio de 2022 e dos 78 inquéritos previstos foram obtidas 64 respostas válidas que correspondem a uma taxa de resposta de 82,1%, que resultam em estimativas com um erro inferior a 0,6.

Os coeficientes Alpha de Cronbach foram superiores a 0,6, indicando uma boa adequabilidade do instrumento. Nesse sentido, podemos inferir que o instrumento utilizado é fiável, como se apresenta na tabela seguinte.

Tabela:3.1: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões da liderança transformacional

Liderança transformacional	Se o item for eliminado			Fiabilidade da escala		
	Média de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Fatores da liderança transformacional	Alfa de Cronbach	N de itens
Q10 Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela	7,64	0,693	0,770	II(A)- Influência idealizada e atitudes	0,830	4
Q18 Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo	7,47	0,670	0,780			
Q21 Age de forma a incutir respeito por ele/ela	7,06	0,669	0,783			
Q25 Exibe um sentido de poder e de confiança	7,45	0,607	0,809			
Q6 Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	7,84	0,525	0,811	II(B)- Influência idealizada e comportamento	0,809	4
Q14 Realça a importância de ter um forte sentido de propósito	6,97	0,693	0,726			
Q23 Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	6,31	0,563	0,789			
Q34 Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo	6,81	0,739	0,701			

Q9 Fala com otimismo acerca do futuro	7,97	0,727	0,893	IM- Inspiração motivacional	0,903	4
Q13 Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	8,45	0,709	0,902			
Q26 Articula uma visão motivadora do futuro	8,22	0,879	0,840			
Q36 Expressa confiança que os objetivos serão alcançados	7,98	0,824	0,859			
Q2 Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados	7,52	0,656	0,839	IS- Estimulação intelectual	0,858	4
Q8 Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	7,25	0,724	0,810			
Q30 Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos	7,19	0,735	0,807			
Q32 Sugere novas formas de completar as tarefas	7,20	0,699	0,821			
Q15 Investe o seu tempo ensinando e treinando	7,83	0,650	0,784	IC- Consideração individual	0,827	4
Q19 Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	7,30	0,523	0,849			
Q29 Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos	7,47	0,731	0,750			
Q31 Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	7,88	0,737	0,743			

Tabela:3.2: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões da liderança transacional

Liderança transacional	Se o item for eliminado			Fiabilidade da escala		
	Média de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Fatores da liderança transacional	Alfa de Cronbach	N de itens
Q1 Dá-me apoio em troca dos meus esforços	6,09	0,341	0,774	CR- Recompensa contingente	0,727	4
Q11 Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	7,05	0,631	0,604			
Q16 Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos	6,22	0,718	0,538			
Q35 Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expectativas	5,63	0,424	0,717			
Q4 Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões	5,53	0,328	0,701	MBE(A)- Gestão por exceção ativa	0,677	4
Q22 Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	5,13	0,417	0,644			
Q24 Mantém-se a par de todos os erros	4,64	0,526	0,570			
Q27 Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões	5,70	0,613	0,524			

Tabela:3.3: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões da liderança *Laissez-faire*

Liderança <i>Laissez-faire</i>	Se o item for eliminado			Fiabilidade da escala		
	Média de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Fatores da liderança <i>Laissez-faire</i>	Alfa de Cronbach	N de itens
Q3 Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios	1,92	0,095	0,444	MBE(P)- Gestão por exceção passiva	0,406	4
Q12 Espera que algo corra mal antes de agir	1,94	0,376	0,225			

Q17 Mostra acreditar na máxima “se não está avariado, não o conserte”	1,00	0,117	0,535			
Q20 Demonstra que os problemas se devem tornar crônicos antes de agir	1,84	0,410	0,135			
Q5 Evita envolver-se quando surgem questões importantes	1,47	0,500	0,750	LF- <i>Laissez - Faire</i> - Ausência de liderança	0,761	4
Q7 Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa	1,41	0,381	0,790			
Q28 Evita tomar decisões	1,38	0,719	0,612			
Q33 Atrasa a resposta a questões urgentes	1,61	0,695	0,645			

Tabela:3.4: Coeficientes Alpha de Cronbach para as dimensões dos resultados

Resultados da Liderança	Se o item for eliminado			Fiabilidade da escala		
	Média de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Fatores dos efeitos/resultados da liderança	Alfa de Cronbach	N de itens
Q39 Leva-me a fazer mais do que o esperado	5,55	0,444	0,880	EE- Esforço extra	0,774	3
Q42 Aumenta o meu desejo de obter sucesso	4,61	0,730	0,549			
Q45 Lidera um grupo que é eficaz	4,34	0,698	0,621			
Q37 É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho	5,72	0,665	0,823	EF-Eficácia	0,841	3
Q40 É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas	6,30	0,789	0,698			
Q43 É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais	5,95	0,688	0,796			
Q38 Usa métodos de liderança que são satisfatórios	5,56	0,629	0,827			
				SA-Satisfação	0,832	3

Q41 Trabalha comigo de uma forma satisfatória	5,42	0,754	0,724			
Q44 Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco	5,98	0,720	0,748			

Para as quatro questões iniciais do inquérito por questionário, procedemos à análise descritiva e foram calculadas as tabelas de frequência e percentagem.

A tabela que se segue permite-nos traçar um perfil dos DT participantes do estudo.

Nesta amostra, 76,6% dos DT são mulheres, próprio da profissão docente.

A maioria dos DT tem idade compreendida entre 40 e 59 anos, sendo 43,8% com idade entre 40 e 49 anos e a mesma percentagem com idade entre 50 e 59 anos. Os restantes 10,9% têm mais de 60 anos de idade e 1,6% têm entre 30 e 39 anos, o que significa que 54,7% dos DT se encontram com mais de 50 anos de idade.

No que concerne ao tempo de serviço dos DT, a maioria encontra-se acima dos 21 anos de serviço, facto justificado pela idade.

Quanto ao ano da direção de turma, observamos uma distribuição equitativa entre os DT de 10.º e 11.º ano, representando os primeiros 39,1% e os segundos 37,5%. Com menor percentagem surgem os DT de 12.º ano, facto que poderá ser explicado pelo menor número de turmas do 12.º ano nas escolas fruto do abandono escolar ou das retenções no ano anterior.

Tabela:3.5: Caracterização da amostra

		n	%
Género	Feminino	49	76,6%
	Masculino	15	23,4%
	Total	64	100,0%
Idade	30-39 anos	1	1,6%
	40-49 anos	28	43,8%
	50-59 anos	28	43,8%
	60 e mais anos	7	10,9%
	Total	64	100,0%
Tempo de serviço	Até 10 anos	1	1,6%
	11 a 20 anos	16	25,0%
	21 a 30 anos	24	37,5%
	Mais de 31 an	23	35,9%
	Total	64	100,0%
Ano da Direção de Turma	10.ºano	25	39,1%
	11.ºano	24	37,5%
	12.ºano	15	23,4%
	Total	64	100,0%

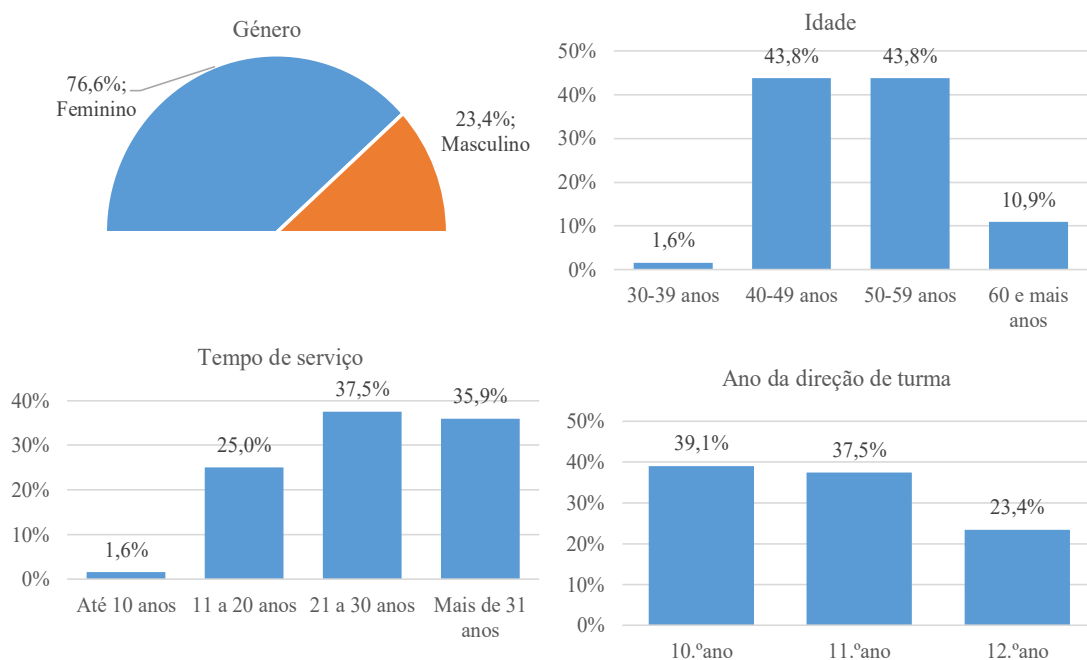


Gráfico: 3.1: Distribuição dos sujeitos da amostra segundo o gênero, idade, tempo de serviço e ano da direção de turma

Durante a análise do conteúdo das entrevistas, surgiu a necessidade de avaliar a existência da associação entre a idade dos DT e o ano de escolaridade da direção de turma atribuída. E nesse sentido, achamos por bem avaliar essa relação de modo a verificar a influência aquando da avaliação do coordenador correspondente.

Para confirmar esta associação, foi obtido o teste de independência do Qui-Quadrado, cuja hipótese nula é que não existe associação entre estas variáveis. Se o valor de p for inferior a 0,05, devemos rejeitar esta hipótese, pelo que existe associação.

A tabela seguinte mostra a distribuição conjunta da idade do DT e o ano da direção de turma atribuído. O p -valeu associado a este teste foi $p=0,023 < 0,05$, pelo que devemos rejeitar a hipótese nula de independência. Desta forma fica provado que existe associação entre estas variáveis. A análise das percentagens permite concluir, assim, que mais de 86% dos DT do CA Azul têm idade igual ou superior a 50 anos; que a maioria dos DT do CA Amarelo (64%) se encontra na faixa dos 40 aos 49 anos e, relativamente aos DT do CA Verde, verificamos que 80% têm entre 40 e 59 anos de idade.

Tabela:3.6: Associação entre a idade do DT e o ano de escolaridade da direção de turma

Idade do DT		CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	Total
30-39 anos	n	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	4,2%	1,6%
40-49 anos	n	2	16	10	28
	%	13,3%	64,0%	41,7%	43,8%
50-59 anos	n	9	9	10	28
	%	60,0%	36,0%	41,7%	43,8%
60 e mais anos	n	4	0	3	7
	%	26,7%	0,0%	12,5%	10,9%
Total	n	15	25	24	64
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Teste de independência	X=14,659 ;p=0,023				

Para as quarenta e cinco questões que descrevem os doze fatores da liderança, os três tipos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) e os seus resultados, optámos por tratar as variáveis numa escala ordinal, calculando a média, a mediana, os quartis e o desvio padrão. Foram obtidos também testes de ajustamento de Kolmogorov-Smirnov para aferir se os dados seguiam uma distribuição normal e escolher entre estatísticas paramétricas e não paramétricas. O valor de prova obtido nos testes de ajustamento foi inferior a 0,05, pelo que é de rejeitar a hipótese de distribuição normal e consequentemente utilizamos técnicas não paramétricas.

Tabela:3.7: Estatística descritiva dos fatores da liderança e testes K-S

Dimensões da escala de liderança	$\bar{x} \pm S$	P50	Kolmogorov-Smirnov	
			X	p-value
II(A)-Influência idealizada e atitudes	2,5 ± 1,2	2,75	0,112	0,046
II(B)-Influência idealizada e comportamento	2,3 ± 1,1	2,25	0,108	0,062
IM- Inspiração motivacional	2,7 ± 1,1	2,75	0,116	0,033
IS- Estimulação intelectual	2,4 ± 1	2,50	0,085	,200*
IC-Consideração individual	2,5 ± 1,1	2,75	0,147	0,002
Liderança Transformacional	2,5 ± 1	2,63	0,071	,200*
CR-Recompensa contingente	2,1 ± 1	2,00	0,111	0,047
MBE(A)-Gestão por exceção ativa	1,8 ± 0,9	1,75	0,094	,200*
Liderança Transacional	1,9 ± 0,8	1,88	0,084	,200*
MBE(P)-Gestão por exceção passiva	0,6 ± 0,6	0,38	0,194	0,000
LF- <i>Laissez-Faire</i> -Ausência de liderança	0,5 ± 0,7	0,25	0,235	0,000
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	0,5 ± 0,6	0,38	0,220	0,000
EE- Esforço extra	2,4 ± 1,1	2,67	0,113	0,041
EF-Eficácia	3 ± 1	3,33	0,186	0,000
SA-Satisfação	2,8 ± 1,1	3,00	0,142	0,003

Ao analisar os estilos de liderança de cada Coordenador de Ano, observamos semelhanças nas pontuações médias das escalas e resultados, pelo que podemos inferir que os estilos de liderança dos três Coordenadores de Ano são semelhantes.

Tabela:3.8: Estatística descritiva das pontuações atribuídas pelos DT aos coordenadores de ano

Média	CA		
	Azul	Amarelo	Verde
Liderança Transformacional	2,29	2,37	2,76
Liderança Transacional	1,65	2,03	1,96
Liderança <i>laissez-faire</i>	0,63	0,56	0,42
EE- Esforço Extra	2,16	2,40	2,60
EF-Eficácia	2,78	2,92	3,21
SA-Satisfação	2,58	2,79	3,03

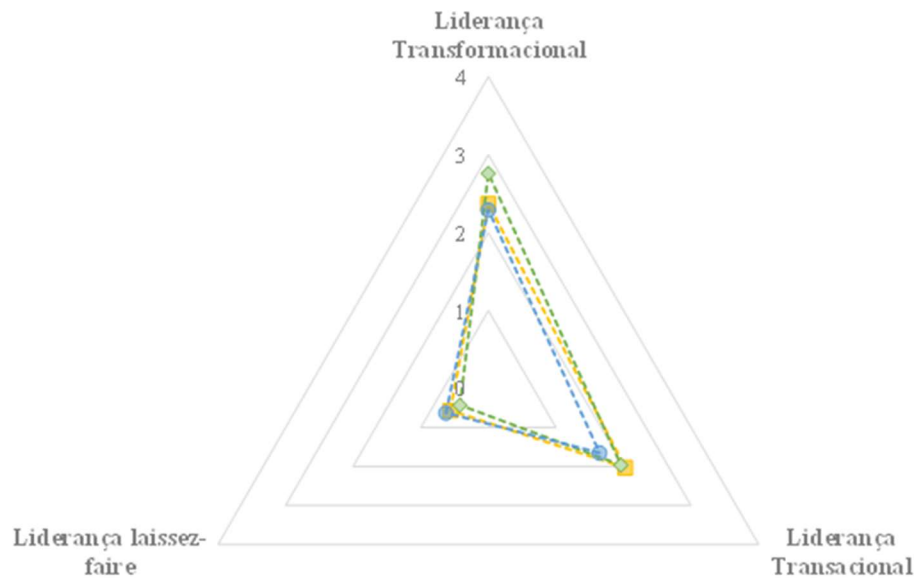


Gráfico: 3.2: Estilo de liderança de cada coordenador de ano

Importa referir que as dimensões foram calculadas através da média das pontuações dos itens que as constituem, podendo variar entre 0 e 4. Quanto maior for a pontuação mais evidente é o estilo de liderança.

Para cada dimensão e escala da liderança foram obtidas estatísticas descritivas e testes Kruskal-Wallis para aferir se existem diferenças significativas entre os Coordenadores de Ano. Se o valor de prova for inferior a 0,05, podemos concluir que existem diferenças

significativas; caso contrário a percepção dos DT relativamente ao Coordenador de Ano é estatisticamente igual.

A tabela seguinte mostra as pontuações obtidas pelos Coordenadores de Ano em cada dimensão da liderança transformacional.

Os valores de prova obtidos, tanto nas dimensões quanto na própria escala de liderança permitem afirmar que a percepção dos DT relativamente ao seu Coordenador de Ano é igual. Na verdade, embora as estatísticas mostrem diferenças entre os Coordenadores, estas não são significativas.

Relativamente à influência idealizada e atitudes, o CA Azul apresenta menor pontuação (2,2), seguido do CA Amarelo (2,5) e com maior pontuação surge o CA Verde (2,7). O mesmo verificámos quanto à influência idealizada e comportamento, pois a ordem mantém-se, sendo que o CA Azul obteve 2,1; o CA Amarelo 2,3 e o CA Verde 2,5.

Já na Inspiração motivacional, o CA Amarelo é o que apresenta menor pontuação (2,5), seguido do CA Azul (2,6) e novamente o CA Verde apresenta maior pontuação, 3,1 pontos, numa escala que varia entre 0 e 4.

Na dimensão Estimulação intelectual, o CA Azul volta a obter a pontuação mais baixa relativamente aos outros CA (2,1), seguindo-se o CA Amarelo com 2,3 e o CA Verde com 2,7.

Quanto à Consideração individual, o CA Amarelo (2,5) e o CA Azul (2,3) obtêm uma pontuação inferior à do CA Verde, tendo este último obtido 2,8 na referida dimensão.

Os resultados anteriores traduzem a pontuação da escala da liderança transformacional com média de 2,3 para o CA Azul; de 2,4 para o CA Amarelo e de 2,8 para o CA Verde. A proximidade destes resultados indica que o campo de atuação dos Coordenadores de Ano, dos diferentes anos de escolaridade, é muito semelhante no que se refere às dimensões da liderança transformacional, o que se confirma com os valores de prova dos testes de Kruskal-Wallis.

Tabela:3.9: Estatística descritiva das dimensões da liderança transformacional de cada Coordenador de Ano

Dimensões da Liderança Transformacional		CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	H	p-value
	$\bar{x} \pm S$	2,2±1,3	2,5±1,1	2,7±1,1	1,805	0,406
II(A) - Influência idealizada e atitudes	P50	2,3	2,5	2,8		

II(B) - Influência idealizada e comportamento	$\bar{x} \pm S$	2,1±1,1	2,3±1	2,5±1	1,170	0,557
	P50	2,0	2,3	2,6		
IM - Inspiração motivacional	$\bar{x} \pm S$	2,6±1,2	2,5±1,1	3,1±0,9	4,761	0,093
	P50	2,8	2,5	3,1		
IS - Estimulação intelectual	$\bar{x} \pm S$	2,1±1	2,3±1,1	2,7±1	8	0,130
	P50	2,0	2,5	2,9		
IC-Consideração individual	$\bar{x} \pm S$	2,5±1	2,3±1,1	2,8±1,2	3,099	0,212
	P50	2,3	2,3	3,3		
Liderança Transformacional	$\bar{x} \pm S$	2,3±1	2,4±1	2,8±1	2,899	0,235
	P50	2,2	2,3	3,0		
	P50	2,7	3,0	3,3		

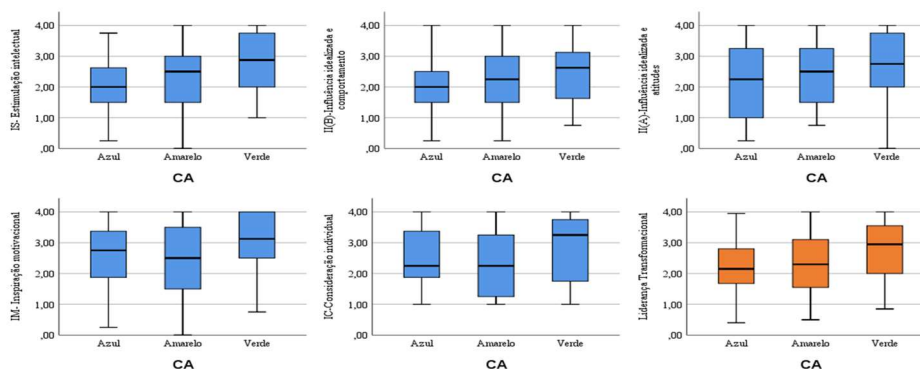


Gráfico: 3.3: Diagrama de extremos e quartis das dimensões da liderança transformacional de cada Coordenador de Ano

Nas dimensões da liderança transacional, mais precisamente a Recompensa contingente e a Gestão por exceção ativa, as pontuações dos Coordenadores de Ano são distintas, mas não estatisticamente diferentes. Assim sendo, merece destacar que o CA Azul apresenta menor pontuação na recompensa contingente (1,8), seguido do CA Amarelo (2,1) e do CA Verde (2,2), embora haja um equilíbrio. No entanto, na dimensão Gestão por exceção ativa, o CA Amarelo destaca-se relativamente aos outros dois coordenadores, apresentando uma pontuação média de 2, seguido do CA Verde com 1,7 e do CA Azul com 1,5. Os resultados anteriores levam a concluir que o CA Amarelo apresenta mais traços de liderança transacional (2,03) do que o CA Verde (1,96) e o CA Azul (1,65).

Tabela:3.10: Estatística descritiva das dimensões da liderança transacional de cada Coordenador de Ano

Dimensões da liderança Transacional		CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	H	p-value
CR - Recompensa contingente	$\bar{x} \pm S$	1,8±1,1	2,1±0,9	2,2±1	1,762	0,414

	P50	1,5	2,0	2,0		
MBE(A) - Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1,5±0,9	2±1	1,7±0,8	3,023	0,221
	P50	1,5	2,0	1,8		
Liderança Transacional	$\bar{x} \pm S$	1,7±0,7	2±0,8	2±0,7	3,000	0,223
	P50	1,5	2,1	1,9		

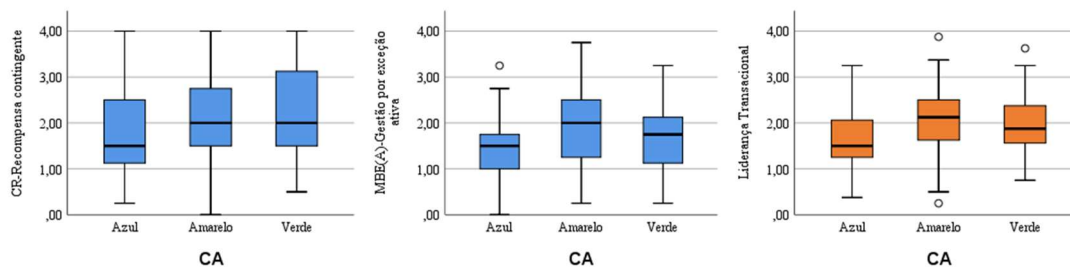


Gráfico: 3.4: Diagrama de extremos e quartis das dimensões da liderança transacional de cada Coordenador de Ano

Quanto às dimensões da liderança *laissez-faire*, em geral, podemos afirmar que as pontuações são baixas, pois, na dimensão Gestão por exceção passiva a média é de 0,6 para os CA Azul e CA Amarelo e 0,5 para o CA Verde. Na dimensão *Laissez-faire*, ausência de liderança, as pontuações médias são iguais a 0,6 novamente para os CA Azul e Amarelo e 0,3 para o CA Verde. As estatísticas centrais (média e mediana) são inferiores a 1, numa escala que varia de 0 a 4, permitindo inferir que este estilo de liderança não é o predominante entre os Coordenadores. Por outro lado, as pontuações entre os três Coordenadores de Ano são muito próximas, pelo que as semelhanças ficam confirmadas com o teste de Kruskal-Wallis com valor de prova superior a 0,05 nas duas dimensões e na escala do estilo de liderança.

Tabela:3.11: Estatística descritiva das dimensões da liderança *Laissez-faire* de cada Coordenador de Ano

Dimensões da Liderança <i>Laissez-Faire</i>		CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	H	p-value
MBE(P) - Gestão por exceção passiva	$\bar{x} \pm S$	0,6±0,6	0,6±0,6	0,5±0,7	1,043	0,594
	P50	0,5	0,5	0,3		
LF- <i>Laissez - Faire</i> Ausência de liderança	$\bar{x} \pm S$	0,6±0,7	0,6±0,8	0,3±0,6	2,947	0,229
	P50	0,3	0,3	0,0		
Liderança <i>Laissez - Faire</i>	$\bar{x} \pm S$	0,6±0,6	0,6±0,6	0,4±0,5	1,538	0,463
	P50	0,4	0,4	0,3		

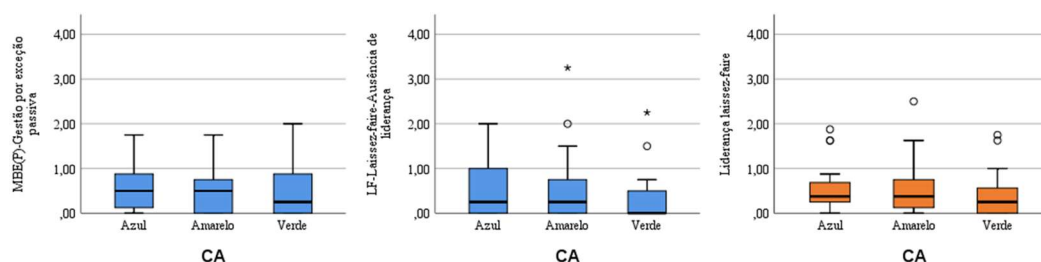


Gráfico: 3.5: Diagrama de extremos e quartis das dimensões da liderança *Laissez-Faire* de cada Coordenador de Ano

Em síntese, face aos resultados obtidos no inquérito por questionário Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) de Avolio e Bass (2004), e mais precisamente com base na validação que efetuamos aquando da comparação entre as várias dimensões dos estilos de liderança transformacional, transacional e *Laissez-faire*, é possível constatar que, na perceção dos DT, os três Coordenadores de Ano praticam o mesmo estilo de liderança, sendo o estilo transformacional o que é usado com maior frequência pelos mesmos. De facto, numa pontuação que pode variar entre 0 e 4, sendo que quanto maior for a pontuação mais evidente é o estilo de liderança, os resultados obtidos traduzem a pontuação da escala da liderança transformacional com média de 2,3 para o CA Azul, de 2,4 para o CA Amarelo e de 2,8 para o CA Verde; a pontuação da escala da liderança transacional com média de 1,69 para o CA Azul, 1,96 para o CA Verde e 2 para o CA Amarelo; e a pontuação da escala da liderança *Laissez-faire* com média de 0,6 para o CA Azul e o CA Amarelo e 0,4 para o CA Verde.

Embora os resultados obtidos nas diferentes dimensões da liderança transformacional sejam positivos porque superiores a 2, as dimensões com maior pontuação média foram a Inspiração motivacional com 2,7 e a Consideração individual com 2,6; e com a menor pontuação apresenta-se a Influência Idealizada e comportamento com 2,3. De facto, no que concerne à Inspiração motivacional, os resultados evidenciam que os três Coordenadores de Ano, no exercício da sua liderança, inspiram e motivam os DT correspondente ao ano que coordenam (Konorti, 2008). Mais concretamente, foi possível apurarmos, a partir dos inquiridos, que os três Coordenadores de Ano têm a habilidade de dialogar, bem como de reforçar e promover expectativas sobre o que é preciso realizar para melhorar a qualidade da organização, demonstrando o compromisso com as metas e visão partilhada. Cientes de que uma organização só se constrói se tiver uma visão partilhada, os Coordenadores de Ano,

enquanto líderes transformacionais, expressam a “mesma perspectiva de escola” (CEA), deixando transparecer uma visão motivadora do futuro.

No que diz respeito à Consideração individual, foi possível constatar que os DT reconhecem a preocupação e sensibilidade do seu Coordenador de Ano no que respeita às suas necessidades, fragilidades e potencialidades, procurando responder às suas expectativas. Como tal, cada Coordenador de Ano respeita as diferenças individuais dos DT, delegando-lhes funções que potenciam o desenvolvimento das suas capacidades, enquadradas num ambiente favorável ao crescimento profissional dos envolvidos, bem como ao desenvolvimento de culturas organizacionais de aprendizagem (Herdeiro & Silva, 2008). Constatamos que esta prática atenta à consideração pela individualização de cada um abre portas às oportunidades e desenvolve culturas organizacionais de aprendizagem que são uma mais-valia para a qualidade da organização.

Passando aos resultados da liderança, a tabela que se segue mostra que, na dimensão Esforço extra, o CA Azul é o que apresenta menor pontuação (2,2), seguindo-se o CA Amarelo (2,4) e o CA Verde com 2,6. Relativamente à Eficácia, a ordem mantém-se, mas com pontuações médias distintas da dimensão anterior, a saber: CA Azul com 2,8, o CA Amarelo com 2,9 e o CA Verde com 3,2. Quanto à categoria Satisfação, os três coordenadores apresentam valores semelhantes, sendo que o CA Azul foi o que obteve uma pontuação de 2,6; seguindo-se o CA Amarelo com 2,8 e o CA Verde com 3.

Embora não existam diferenças significativas, pois os valores de prova dos testes de Kruskal-Wallis foram superiores a 0,05, podemos afirmar que, nas três dimensões dos resultados da liderança, os DT atribuem menor pontuação ao CA Azul, seguindo-se o CA Amarelo e com maior pontuação surge o CA Verde.

Em geral, os resultados da liderança são positivos porque são sempre superiores a 2, especialmente a Eficácia e a Satisfação, cujas medias variam entre 2,6 e 3,2. Nesta ordem de ideias, podemos inferir que a maioria dos DT considera eficaz a liderança do Coordenador de Ano correspondente ao ano de escolaridade da sua direção de turma, bem como está satisfeita com a atuação do mesmo.

Tabela:3.12: Estatística descritiva dos resultados da liderança de cada Coordenador de Ano

Dimensões dos resultados da Liderança		CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	H	p-value
EE - Esforço extra	$\bar{x} \pm S$	2,2±1,2	2,4±1,1	2,6±1	1,417	0,492
	P50	2,0	2,7	2,7		
EF - Eficácia	$\bar{x} \pm S$	2,8±1	2,9±1	3,2±0,9	2,219	0,330
	P50	2,7	3,3	3,5		
SA - Satisfação	$\bar{x} \pm S$	2,6±1,1	2,8±1,1	3±1	1,884	0,390
	P50	2,7	3,0	3,3		

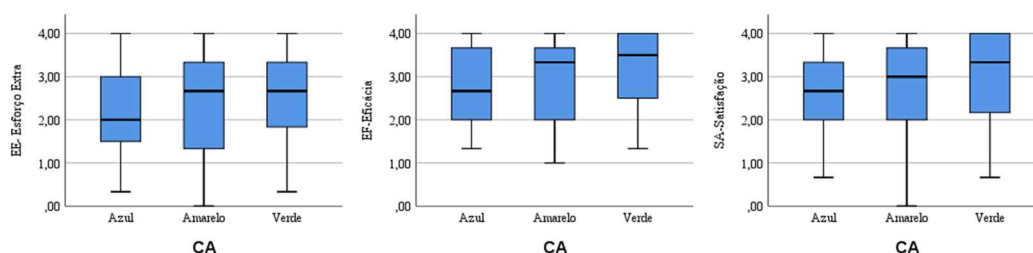


Gráfico: 3.6: Diagrama de extremos e quartis dos resultados da liderança de cada Coordenador de Ano

Associação entre os resultados da autoavaliação da escola e o campo de atuação dos Coordenadores de Ano com base nas percepções dos DT

O seguinte conjunto de resultados visa avaliar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano na perspectiva dos DT.

Foram obtidas tabelas de dupla entrada que cruzam os resultados da autoavaliação da escola para cada Coordenador de Ano. Dado que as variáveis em análise são nominais (CA Azul, CA Amarelo e CA Verde) e ordinais (nunca, ocasionalmente, algumas vezes, muitas vezes e frequentemente), foram realizados testes de independência do Qui Quadrado, cuja hipótese nula é que as variáveis são independentes. Para valores de prova inferiores a 0,05, é de rejeitar esta hipótese, caso contrário concluímos que os resultados da autoavaliação são utilizados de forma idêntica pelos três Coordenadores.

“Revela coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria”

Tal como mostram os resultados da tabela seguinte, independentemente do Coordenador de Ano, a maioria dos DT reconhece que, no exercício das suas funções, o Coordenador de Ano

revela coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria, pois mais de 50% dos DT concentram-se entre os níveis muitas vezes ou frequentemente. O teste de hipótese confirma a independência, pois o valor de prova foi $0,55 > 0,05$.

Tabela:3.13: Distribuição dos Coordenadores de ano pelo grau de frequência com que revelam coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria

Revela coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria	CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Nunca	0 (0%)	1 (4%)	1 (4,2%)	2 (3,1%)
Ocasionalmente	2 (13,3%)	4 (16%)	1 (4,2%)	7 (10,9%)
Algumas vezes	5 (33,3%)	3 (12%)	3 (12,5%)	11 (17,2%)
Muitas vezes	4 (26,7%)	6 (24%)	6 (25%)	16 (25%)
Frequentemente	4 (26,7%)	11 (44%)	13 (54,2%)	28 (43,8%)
Total	15 (100%)	25 (100%)	24 (100%)	64 (100%)
Teste de independência				$X=6,88 ; p=0,55$

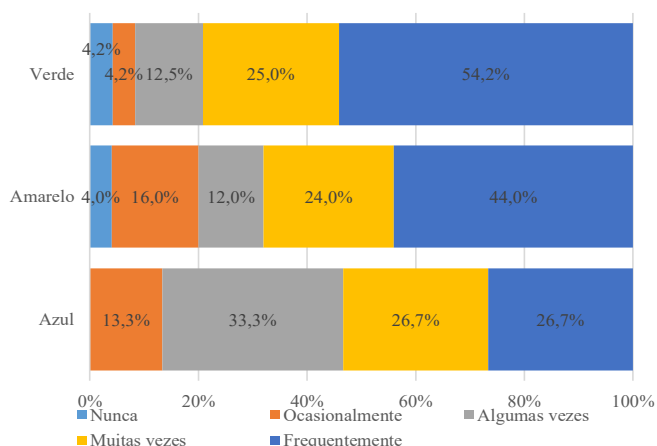


Gráfico: 3.7: Frequência com que os coordenadores de ano revelam coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria

“Estimula o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria”

Mais de 62,5% dos DT revelam que muitas vezes (26,6%) ou frequentemente (35,9%) os Coordenadores de Ano estimulam o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria. A análise para cada Coordenador de Ano mostra que a percentagem é de 53,4% para o CA Azul, 64% para o CA Amarelo e 66,7% para o CA Verde. O teste de independência do Qui-Quadrado permite concluir que, independentemente

do Coordenador de Ano, os DT consideram que regularmente são estimulados a se envolverem e é solicitada a sua participação em planos de melhoria.

Tabela:3.14: Distribuição dos Coordenadores de ano pelo grau de frequência com que estimulam o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria

Estimula o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria	CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Nunca	1 (6,7%)	4 (16%)	1 (4,2%)	6 (9,4%)
Ocasionalmente	2 (13,3%)	2 (8%)	0 (0%)	4 (6,3%)
Algumas vezes	4 (26,7%)	3 (12%)	7 (29,2%)	14 (21,9%)
Muitas vezes	4 (26,7%)	7 (28%)	6 (25%)	17 (26,6%)
Frequentemente	4 (26,7%)	9 (36%)	10 (41,7%)	23 (35,9%)
Total	15 (100%)	25 (100%)	24 (100%)	64 (100%)
Teste de independência	X=7,284 ;p=0,506			

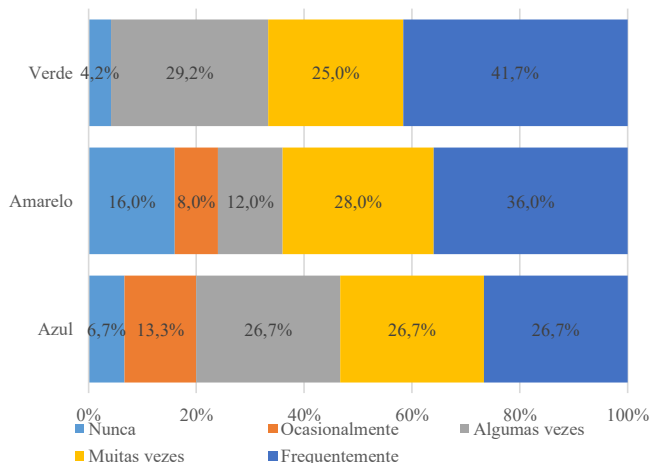


Gráfico: 3.8: Frequência com que os coordenadores de ano estimulam o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria

“Demonstra responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação, em nome da qualidade do serviço prestado”

Tal como mostra a tabela seguinte, a maioria dos DT (70,3%) considera que os Coordenadores de Ano muitas vezes (28,1%) ou frequentemente (42,2%) demonstram responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados assumindo uma atitude reflexiva,

de autorregulação em nome da qualidade do serviço prestado. Resultados semelhantes são observados para o CA Azul (66,7%), CA Amarelo (68%), destacando-se o CA Verde (75%), pelo que é compreensível que o teste de independência registre valor de prova superior a 0,05 que permite confirmar que o modo de atuação dos Coordenadores de Ano é independente do ano de escolaridade que coordena.

Tabela:3.15: Distribuição dos coordenadores de ano pelo grau de frequência com que demonstram responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva de autorregulação

Demonstra responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação, em nome da qualidade do serviço prestado	CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Nunca	1 (6,7%)	2 (8%)	1 (4,2%)	4 (6,3%)
Ocasionalmente	1 (6,7%)	4 (16%)	1 (4,2%)	6 (9,4%)
Algumas vezes	3 (20%)	2 (8%)	4 (16,7%)	9 (14,1%)
Muitas vezes	6 (40%)	6 (24%)	6 (25%)	18 (28,1%)
Frequentemente	4 (26,7%)	11 (44%)	12 (50%)	27 (42,2%)
Total	15 (100%)	25 (100%)	24 (100%)	64 (100%)
Teste de independência	X=5,631 ;p=0,689			

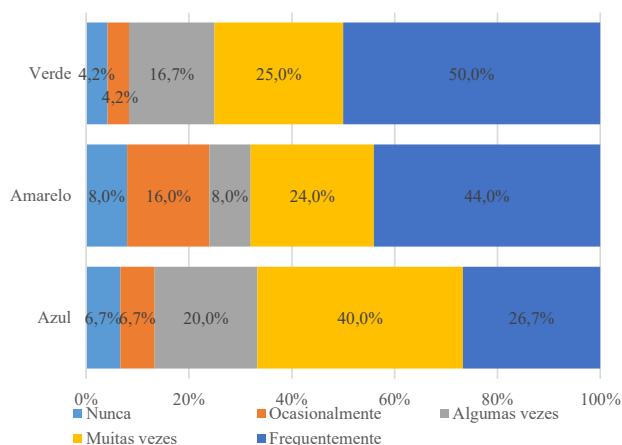


Gráfico: 3.9: Frequência com que os coordenadores de ano demonstram responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação

“Usa os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os fracos implementando mudanças no planejamento, na organização e prática”

A tabela seguinte mostra que 60,9% dos DT consideram que o Coordenador de Ano usa os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os fracos, implementando mudanças no

seu modo de atuação. No CA Azul esta percentagem é de 46,7%, um pouco inferior que a observada no CA Amarelo (60%) e no CA Verde (70,8%). Embora surjam diferenças entre os Coordenadores, sobretudo o CA Azul, elas não são suficientes para afirmar que, em relação a este aspeto dos resultados da autoavaliação, os Coordenadores de Ano têm comportamentos distintos, pois o valor de prova do teste de independência foi superior a 0,05.

Tabela:3.16: Distribuição dos Coordenadores de ano pelo grau de frequência com que usam os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os pontos fracos, implementando mudanças no planeamento, na organização e práticas

Usa os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os pontos fracos, implementando mudanças no planeamento, na organização e práticas	CA Azul	CA Amarelo	CA Verde	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Nunca	2 (13,3%)	2 (8%)	1 (4,2%)	5 (7,8%)
Ocasionalmente	0 (0%)	4 (16%)	0 (0%)	4 (6,3%)
Algumas vezes	6 (40%)	4 (16%)	6 (25%)	16 (25%)
Muitas vezes	3 (20%)	7 (28%)	6 (25%)	16 (25%)
Frequentemente	4 (26,7%)	8 (32%)	11 (45,8%)	23 (35,9%)
Total	15 (100%)	25 (100%)	24 (100%)	64 (100%)
Teste de independência	X=10,755 ;p=0,216			

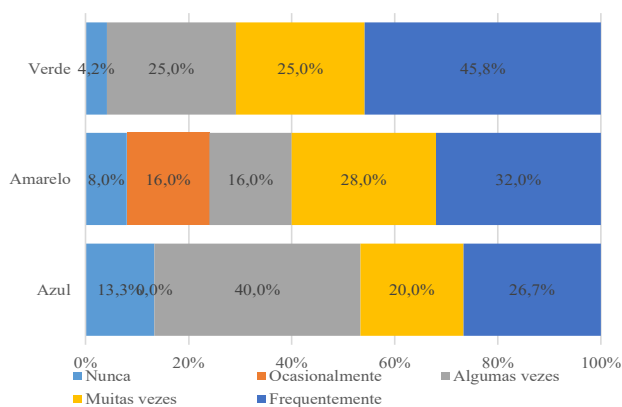


Gráfico: 3.10: Frequência com que os coordenadores de ano usam os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os pontos fracos, implementando mudanças no planeamento, na organização e práticas

Em síntese, embora o valor de prova do teste de independência tenha sido superior a 0,05 nas quatro questões sobre a autoavaliação, não se registando, por isso, grandes diferenças a nível dos comportamentos dos Coordenadores de Ano, não podemos descurar que o CA Verde foi o que alcançou percentagens superiores, pois em todas as questões o grau de

frequência elevado concentrou-se no nível “frequentemente”, e acima dos 41,7%, o que poderá significar que este Coordenador de Ano é aquele cujo modo de atuação está mais alinhado com os pressupostos da autoavaliação à luz do RCAE, até porque foi na afirmação “revela coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria” que este Coordenador de Ano obteve, da parte dos inquiridos, maior pontuação (54,2%). Notamos também que, embora concentrada nos graus de frequência “algumas vezes” (CA Azul, 26,7%) e “frequentemente” (CA Amarelo 36% e o CA Verde 41,7%), a afirmação onde os Coordenadores de Ano obtiveram pontuação mais baixa foi “Estimula o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria”, o que pode indicar que os DT gostariam de ter um papel mais ativo e interventivo na elaboração dos planos de melhoria. No entanto, ressaltamos que os dados da entrevista de cada Coordenador de Ano mostram que os DT são auscultados e que as sugestões de melhoria apresentadas no relatório final da direção de turma são tidas em conta e contribuem para a elaboração de planos de melhoria, de forma a fazê-los sentir que fazem parte do processo.

Embora com pontuações um pouco mais baixas, segue o CA Amarelo, pois, tal como o CA Verde, em todas as afirmações as suas maiores pontuações concentram-se no nível “frequentemente”, e entre os 32% e os 44%. Curiosamente, e porque também revela ter sentido de missão coletivo, é também na afirmação “Revela coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria” e na afirmação “Demonstra responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação, em nome da qualidade do serviço prestado” que o referido Coordenador de Ano reúne uma maior pontuação por parte dos inquiridos (44%).

No que concerne ao CA Azul, as pontuações mais altas recaem sobre os níveis de frequência “muitas vezes”, variando entre 26,7% e 40%, sendo nas afirmações “Demonstra responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação, em nome da qualidade do serviço prestado” e “Usa os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os pontos fracos, implementando, sempre que considera necessário, mudanças no planeamento, na organização e práticas” que este Coordenador de Ano alcançou pontuações mais elevadas. Ao cruzarmos com os dados da sua entrevista, verificamos que, à semelhança dos outros Coordenadores de Ano, tem sentido de missão coletivo, assumindo os resultados da autoavaliação e responsabilizando-se por estes.

Constatamos, também, abertura para mudar o seu campo de atuação em prol da melhoria do seu desempenho bem como da melhoria qualitativa da escola.

3.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos a partir das entrevistas

Da análise realizada, apresentamos os seguintes resultados relativamente a cada uma das categorias escolhidas.

Campo de atuação dos Coordenadores de Ano

Quando questionados sobre o seu campo de atuação, os Coordenadores de Ano mencionam que, em conjunto, criam documentos com informações necessárias ao adequado desenvolvimento das competências dos DT, divulgando junto destes.

O CA Amarelo acrescenta que procura “apoiar os DT no cumprimento das tarefas inerentes ao desempenho do cargo” e, na mesma linha de pensamento, o CA Azul também menciona que pretende “ser um elemento de apoio aos DT, no cumprimento dos seus deveres”, dando realce ao apoio “sobretudo administrativo”.

Os Coordenadores de Ano afirmam também que, em conjunto, planificam, preparam documentação e coordenam as reuniões de avaliação no final de cada período, reuniões com os encarregados de educação e as reuniões intercalares, “tendo o cuidado de alertar os DT para divulgar junto dos encarregados de educação as avaliações intercalares, principalmente dos alunos mais fracos ou daqueles que têm problemas disciplinares”, acrescenta o CA Azul. Tanto o CA Amarelo como o CA Verde referem, ainda, que acompanham, dão pareceres e prestam esclarecimentos e informações aos alunos, aos encarregados de educação e professores. “Portanto, informações essas relativas às matrículas, renovações de matrículas, às mudanças de curso ou até mesmo de turma e processos de equivalência de curso”, esclarece o CA Amarelo. Comungando das mesmas palavras, o CA Verde aprofunda, referindo que “presto esclarecimento e informações” “sobre vários assuntos”, como “organização das turmas; avaliação dos alunos no final de cada período”.

Ainda quando questionados sobre o seu campo de atuação, o CA Azul e o CA Amarelo aproveitaram para apontar constrangimentos ao exercício das suas funções, mais precisamente no que concerne ao atendimento aos DT. Segundo estes, o volume de trabalho administrativo, burocrático e o facto de a coordenação de ano ter sempre a porta aberta são entraves ao atendimento presencial de qualidade aos DT que mais precisam de apoio. Como

refere o CA Azul, “[...] a quantidade de tarefas administrativa e burocrática, próprias do cargo, ocupa muito tempo, retirando espaço para a merecida atenção presencial ao DT”, exemplificando que:

[...] às vezes estamos a elaborar sínteses das atas do primeiro período ou a analisar relatórios e entra um DT a pedir para ajudar a excluir um aluno por faltas no Place, e isso interrompe o meu raciocínio na síntese das atas (CA Azul).

Como estratégia, ação de melhoria de superação deste constrangimento, o CA Azul indica que “precisaria de mais um tempinho exclusivamente para atender os DT nestas novas situações que surgem, principalmente aqueles que são mais velhos”. Este Coordenador de Ano justifica esta fragilidade alegando que “[...] nós temos colegas que já andam a esbarrar os sessenta anos e eles têm algumas dificuldades em termos informáticos e precisam de apoio. E muitas vezes falta-nos um bocadinho de tempo para isso” (CA Azul).

Esta necessidade de dilatação do horário de atendimento aos DT apontada pelo CA Azul também é manifestada pelo CEA quando afirma:

[...] uma coisa que vinha aqui pedir é que os coordenadores de ano tivessem mais horas para trabalhar com os DT, mais horas talvez dedicadas para ouvir o DT que lá chegue com problemas de indisciplina, com problemas sei lá... de várias índoles (CEA).

No seu entender, se esta proposta se operacionalizasse, a liderança dos Coordenadores de Ano “talvez fosse uma liderança ainda mais produtiva”, salvaguardando o facto de “não quer dizer que eles não deem aulas”. Para o CEA é importante que os Coordenadores de Ano continuem a lecionar uma turma porque considera que “isso é fundamental para se perceber como é que a escola vai, a própria dinâmica da turma [...]”. E apesar de ter aproveitado a deixa para apresentar a referida sugestão para reflexão, o CEA mostra estar ciente de que a implementação só depende da organização da escola, e conseqüentemente da sua autonomia: “Mas isso, claro, depende da organização da escola” (CEA).

Já para o CA Amarelo, o facto de não existir um “horário comum” para receber os DT, os alunos e os encarregados de educação, faz com que a coordenação de ano tenha “a porta aberta durante muito tempo e vão chegando DT fora do nosso horário, mas que nós atendemos na mesma. E até mesmo encarregados de educação”. Embora, segundo o CA Amarelo, exista um horário de atendimento que se encontra afixado na porta da coordenação “[...] muitas vezes nós fazemos o atendimento fora desse horário”, isto “porque se calhar a coordenação tem a porta sempre aberta e, portanto, a qualquer hora vão lá ter”. Nesse sentido, o CA Amarelo considera que a solução passa pelo estabelecimento de um horário comum de atendimento: “[...] o ideal seria termos um horário comum e, portanto, iríamos

atender os encarregados de educação, DT e os alunos nessa hora”, ganhando, assim, mais espaço dentro do restante horário de trabalho para atender os DT que carecem de mais apoio. O CA Verde, embora não aponte diretamente o horário como constrangimento à sua ação, acredita que é preciso melhorar alguns aspetos quando se pensa no sucesso da escola, nomeadamente:

Um acompanhamento mais próximo a alguns DT com pouca experiência nesta função ou que tenham, por exemplo, turmas com alunos mais difíceis e mais complicados em termos de aproveitamento, de comportamento ou de assiduidade. É necessário estar mais próximo desses DT (CA Verde).

Modo de atuação dos Coordenadores de Ano

O CA Azul defende uma “liderança partilhada” porque reconhece que “[...] juntos fazemos melhor”. Porém, embora valorize o contributo de todos e de cada um para que se concretize as metas, e por maior disposição que tenha em ouvir o outro, não nega ser um líder que procura compreender antes de decidir, atuando com prudência: “Normalmente procuro atuar com prudência, ouvindo a opinião do outro, dando tempo ao tempo para poder clarificar as ideias antes de tomar uma decisão”.

Vinca que tem confiança nos seus liderados (DT), relacionando-se “bem com os mesmos e com a direção da escola”.

O CA Amarelo revela ser apologista de um campo de atuação baseado não só “num trabalho colaborativo”, mas também de supervisão focada no exame minucioso, na medida em que procura “assegurar uma gestão participada” que envolve várias estruturas da escola e aliada ao cumprimento dos objetivos, de modo que possa “garantir a intervenção ativa dos DT”, bem como “garantir a aplicação dos critérios de avaliação dos alunos, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico”.

Também quando se refere à equipa de matrículas, reforça este controlo: “oriento esta equipa de forma que possam realmente elaborar as turmas, mas tendo sempre em conta uma boa integração dos alunos nas turmas”.

Para o CA Verde, o seu modo de atuação privilegia uma liderança de colaboração e democraticidade porque fundada no “diálogo com as diversas partes” que integram a organização escola. Na sua opinião, adota um estilo de liderança que orienta os liderados para a aprendizagem, motivando-os e conduzindo-os “para um melhor desempenho das suas funções”.

O CEA descreve a liderança dos atuais Coordenadores de Ano, que integram este último quadriénio, como uma “liderança que deixou de ser só administrativa” e passou a ser uma “liderança já mais pedagógica”, “aberta, facilitadora”. Segundo este coordenador responsável pela autoavaliação da escola, antes “só se estava preocupada com a parte administrativa”, mas fruto do empenho do PCE, que integra também este último quadriénio, juntamente com a equipa de autoavaliação, tem mudado “bastante a atuação do que hoje fazem os Coordenadores de Ano com aquilo que faziam oito anos atrás ou seis anos atrás”. Aponta como razão desse retrato do passado o facto de a equipa de outrora ser constituída por “pessoas mais velhas, já habituadas, difíceis de mudar”, ao invés desta atual que “são todas pessoas novas”, esclarecendo que não são “novas exatamente na escola, mas novas neste serviço e, portanto, abertas às mudanças”. Segundo o CEA, esta equipa de coordenadores regista a sua diferença pelo seu comportamento, pela sua ação: “Têm sempre a porta aberta, uma pessoa entra, fala com eles, discute, no caso dos DT que lá vão. Não há qualquer tipo de problema”.

Relativamente ao contributo do estilo de liderança para qualidade da escola, os Coordenadores de Ano revelam uma perceção muito favorável, pois, na opinião do CA Azul, a sua “maneira de ser e atuar” que, no fundo, traduz os seus princípios, influencia positivamente a qualidade da organização. O CA Amarelo reitera também que a sua atuação, por se basear num “trabalho colaborativo”, “contribui para a melhoria da qualidade da organização” e que, além disso, ao garantir que as tarefas estão a ser executadas de acordo com as orientações e metas, pensa “que desta forma estamos a promover a melhoria da qualidade educativa”. E o CA Verde menciona que, “com este modo de atuação, tenho contribuído para melhorar a qualidade educativa e a organização da escola”.

O CEA confirma, por seu turno, o contributo positivo do estilo de liderança dos Coordenadores de Ano para a qualidade da escola ao dizer que “ah, sim. Eu acho que sim. Contribui para melhorar as coisas”. Refere que “eles têm feito um trabalho excelente neste último quadriénio, sem dúvida”. E considerando “muito importante a liderança dos Coordenadores de Ano”, ressalva que “é importante que não se limite só à parte administrativa”, justificando que “isso tem efeitos como a gente está a ver...”. Acrescenta ainda a favor da liderança dos Coordenadores de Ano: “E aqui na escola acho que se percebe bastante o papel deles”.

Ainda quando questionado sobre a relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a autoavaliação da escola à luz do RCAE, o CEA não hesita em afirmar que essa relação existe e de facto conseguimos verificar quando cruzamos a liderança dos mesmos com os resultados da autoavaliação, responsabilização e melhoria, salientando também nessa relação a importância do trabalho em equipa.

Para além do papel preponderante atribuído ao PCE e à equipa de autoavaliação da escola, o CEA considera a razão da eficácia da liderança dos Coordenadores de Ano e respetivo contributo para os resultados positivos da autoavaliação, e consequentemente para a qualidade da escola, o facto de ser “um conjunto de coordenadores de ano, todos eles com a mesma perspetiva de escola, provavelmente é isto”. Acrescenta que “é de facto uma benesse que a gente tem que aproveitar porque nem sempre isto acontece. Antigamente não acontecia”. Por esta razão é da opinião de que “foi uma equipa muitíssimo bem escolhida, com pessoas de diferentes áreas”.

Processo de autoavaliação da escola

Os Coordenadores de Ano são da opinião de que se envolvem e participam no processo de autoavaliação da escola, elaborando “relatórios baseados nas atas dos conselhos de turma”, “sínteses dos relatórios dos DT”, tendo sido estes partilhados com a equipa de autoavaliação. O CA Azul e o CA Verde acrescentam que, em colaboração com a equipa de autoavaliação, também melhoraram alguns documentos, nomeadamente o relatório da direção de turma. Quando inquirido sobre a participação e envolvimento dos Coordenadores de Ano no processo de autoavaliação, o CEA afirma que se revela cada vez mais ativa, incentivando ações e processos de melhoria através de intervenções: “No princípio era mais, talvez só, de participação com pouca intervenção, mas a determinada altura eram eles próprios que vinham sugerir, aqui ao gabinete, alterações de documentos, mais ideias para fazer parte da ata”.

Relativamente à elaboração de planos de melhoria e respetiva implementação, os Coordenadores de Ano são da opinião de que têm colaborado nesse sentido.

O CA Azul menciona que, em colaboração com os colegas de Coordenação de Ano, apresentou medidas de melhoria referentes à reelaboração de documentos já existentes e o CA Verde afirma que tem colaborado com a equipa de autoavaliação no desenvolvimento de planos de melhoria da dinâmica pedagógica da escola.

Tanto o CA Azul como o CA Verde referem ainda nesta questão que estimulam o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria, solicitando sugestões no relatório final que estes produzem. Estas sugestões, depois de conhecidas e consideradas pela equipa de coordenação de ano, passam a ser do conhecimento da equipa de autoavaliação, ressaltam os dois coordenadores.

O CA Amarelo mostra que desenvolve planos de melhoria e os implementa com a colaboração dos restantes coordenadores, pois afirma que toma a “iniciativa de apresentar medidas de melhoria”, bem como colabora na “atualização e aperfeiçoamento de documentos já existentes”, evidenciando que: “Por exemplo, o documento Medidas de Recuperação de Aprendizagens e de Integração foi alvo de melhoria de forma a agilizar o processo a que são sujeitos os alunos com excesso grave de faltas injustificadas”.

Impacto dos resultados da autoavaliação da escola sobre o campo de atuação dos Coordenadores de Ano

Os Coordenadores de Ano aceitam naturalmente os resultados da autoavaliação e de certa forma sentem-se corresponsabilizados, procedendo a uma reflexão crítica conjunta sobre os pontos fortes e fracos.

O CA Azul afirma que, “sabendo que é uma avaliação do exercício das minhas funções”, assume com humildade e se responsabiliza. Revela que, ao longo do quadriénio, ou seja, do ciclo avaliativo, sempre que sentiu necessidade, fez uma reflexão crítica da sua ação com o intuito de “regular e melhorar” a qualidade do serviço que presta. No entanto, esclarece que “não quer dizer que com essa atitude consegui sempre dar o meu melhor porque há variáveis que me ultrapassam”.

O CA Amarelo também diz que aceita os resultados, mas não omite que não dispensa a reflexão crítica sobre estes com os Coordenadores de Ano.

Por outro lado, o CA Verde, para além de assumir os resultados da autoavaliação, considera-os como uma mais-valia para si e para a escola, justificando com dois argumentos: “Primeiro os resultados da autoavaliação dão-me a conhecer a qualidade do meu trabalho e depois apresenta-se como uma oportunidade para eu e a escola melhorarmos a partir de uma reflexão crítica conjunta”.

No seu entender, conhecer a realidade do seu trabalho e assumi-la “facilita em termos de atuação no futuro porque posso logo começar a resolver os problemas constatados. É preciso conhecer para atuar favoravelmente”.

Ainda relativamente à responsabilização dos Coordenadores de Ano pelos resultados da autoavaliação, o CEA confirma a preocupação destes quando afirma “[...] eles levam à letra, ou seja, eles gostam de saber quais foram os resultados”.

No que se refere à coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria, o CA Verde mostra que existe essa coerência, afirmando que “nesta escola o planeamento de cada ano letivo começa a ser feito no final do ano letivo transato” e como tal servem-se dos resultados da autoavaliação para “delinear um campo de atuação que responda às necessidades apontadas”. Por esta razão, este coordenador evoca: “Prova disso é que os resultados da autoavaliação referente ao campo de atuação dos coordenadores de ano têm vindo a melhorar e são positivos”.

Segundo o CEA, a existência desta coerência entre os resultados da autoavaliação e ação para a melhoria deve-se ao facto de “hoje em dia as pessoas que lá estão recebem as nossas sugestões, as ideias que nós temos e aceitam e modificam consoante se pede e até sugerem modificações”.

Nesta linha de pensamento, o CA Amarelo, como já referimos, diz que aceita as sugestões, mas não poupa “uma reflexão crítica” com os coordenadores “no sentido de verificar se realmente estas sugestões ou ações de melhoria são exequíveis”. Como exemplo aponta:

[...] uma das sugestões dadas no quadriénio anterior é que fosse dada a pauta de avaliação do 3.º período ao DT do ano seguinte para que este tivesse uma noção da realidade da turma. Contudo, nós, coordenadores de ano, acabamos por não implementar esta sugestão porque, após uma análise e reflexão da mesma, consideramos que poderia influenciar previamente o campo de atuação do DT (CA Amarelo).

Quanto ao contributo dos resultados da autoavaliação, os Coordenadores de Ano acreditam nas potencialidades da autoavaliação para a melhoria da qualidade do serviço que prestam e consequentemente da escola onde trabalham, revelando vontade de mudança.

Na verdade, quando questionado sobre o contributo dos resultados da autoavaliação sobre a sua ação, o CA Azul não hesitou em dizer: “Sim, sem dúvida. Geram mudanças porque me sirvo dos resultados da autoavaliação para tentar melhorar ou até mesmo mudar a minha ação” de modo a “ultrapassar os pontos fracos diagnosticados e dar resposta às ações de melhoria propostas no final do ciclo avaliativo”. Para este Coordenador de Ano, os resultados obtidos no diagnóstico organizacional e consequentes ações de melhoria

propostas são importantes, sendo por isso que as implementa, mudando, por vezes, o seu campo de ação em prol da qualidade.

Na verdade, se não fossem os resultados da autoavaliação, não teria implementado as mudanças bem-sucedidas, nomeadamente a criação de uma minuta de ata para a reunião intercalar do segundo período; a planificação e coordenação da realização dos conselhos de turma intercalar no segundo período, dando maior atenção ao número de alunos com absentismo e com o número de negativas elevado (CA Azul).

Ainda a este respeito, o CA Azul termina dizendo: “quando bem usados, sou da opinião de que os resultados da autoavaliação permitem aprender com a experiência passada”.

O CA Amarelo afirma que se serve dos resultados da autoavaliação da escola para mudar o seu campo de atuação relativo aos pontos fracos diagnosticados, implementando, de modo a resolvê-los, as sugestões dadas pela equipa de autoavaliação. A título de exemplo, e com o intuito de apresentar evidências relativas às mudanças geradas pelos resultados da autoavaliação no seu campo de atuação, referiu:

[...] no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos em risco de não transição, utilizou-se, por sugestão da equipa de autoavaliação, uma grelha para identificação dos mesmos e ainda um documento com um conjunto de medidas de atuação comum para melhorar as aprendizagens dos alunos (CA Amarelo).

As “alterações nos documentos orientadores para redação das atas de reuniões de avaliação de fim de período” também foram apresentadas como exemplo por este Coordenador de Ano como “sugestão da equipa de autoavaliação” e implementada pelos Coordenadores de Ano. O CA Verde também afirma que encara os resultados da autoavaliação como uma oportunidade de mudança das práticas em prol da melhoria, como bússola que orienta o caminho até à qualidade.

[...] os resultados da autoavaliação são uma oportunidade para eu continuar a melhorar. E nesse sentido, ao conhecer os pontos fracos, exige mudanças relativamente ao meu campo de atuação, isto claro porque é minha intenção prestar um trabalho de qualidade (CA Verde).

Este Coordenador de Ano menciona que aproveita “os resultados da autoavaliação para melhorar os pontos fracos, implementando as ações de melhoria propostas, auscultando a equipa de autoavaliação e contando com a sua colaboração”.

Na opinião deste coordenador, “quando se pensa no sucesso da escola, há sempre algum aspeto a melhorar no campo de atuação”, “há com certeza sempre algum aspeto a aperfeiçoar, a melhorar quer a nível de práticas, quer a nível da documentação como tem acontecido” (CA Verde).

Segundo o CEA, como os Coordenadores de Ano “gostam de colaborar com a autoavaliação”, “os resultados da autoavaliação vão gerar mudanças na própria atuação deles, como têm gerado ao longo dos anos”. E nesse sentido “têm um impacto nos resultados positivos”. Salientou que os três Coordenadores de Ano estão sempre presentes nas reuniões com a equipa de autoavaliação, atendendo que o ano que coordenam é diferente e consequentemente apresentam problemas diferentes.

Aliás, é muito curioso, porque quando vêm às nossas reuniões vêm sempre os três. [...] sendo um de decimo os problemas não são exatamente iguais ao do decimo primeiro e decimo segundo, mas todos eles estão nas discussões que a gente desenvolve e nas reuniões em que pedimos às gestões intermédias para colaborarem [...] (CEA).

Defende que “esse trabalho em comum gera um trabalho melhor e uns resultados muito mais de acordo com o que é pedido no próprio relatório”. E embora reconheça que os Coordenadores de Ano sejam “diferentes do ponto de vista da relação humana, talvez umas mais...como é que eu hei de dizer, comunicativas, outras mais fechadas, mas, em termos de trabalho, são exatamente iguais”.

Para além do espírito colaborativo dos Coordenadores de Ano, o CEA valoriza a recetividade dos mesmos perante as ações de melhoria propostas: “A abertura que eles têm para as nossas ideias e mesmo para chegarem ao gabinete e virem aqui propor ideias novas: “eu acho que isto aqui deve mudar porque a gente acha que não consegue retirar bem daqui as coisas que quer””. “Para mim, cinco estrelas”. Isto, na ótica do CEA, só acontece porque os Coordenadores de Ano “percebem de facto como aquilo é importante” para melhorarem o seu campo de atuação: “E, portanto, a aceitação dos resultados e das nossas sugestões, eu acho que é plena neste momento” (CEA).

Trabalho em Equipa

O espírito de grupo e de entreajuda são as duas principais características que definem o trabalho da Coordenação de Ano, pois, é com frequência que os Coordenadores de Ano referem que o exercício das suas funções é desenvolvido com a colaboração das diversas partes envolvidas, nomeadamente entre Coordenadores de Ano; Coordenadores de Ano e DT; Coordenadores de Ano e a equipa de autoavaliação; bem como entre Coordenadores de Ano e Conselho Executivo. “A minha atuação baseia-se num trabalho colaborativo com os Coordenadores de Ano”, refere o CA Azul. O respetivo Coordenador de Ano defende que, no seu modo de atuação, preza o “respeito” por si e pelos outros, e passa pela “valorização

do trabalho de todas as pessoas” com quem ele trabalha, desde “DT, funcionários da secretaria, de todos”.

O CA Amarelo, quando se pronuncia sobre o seu campo e modo de atuação, reconhece ser produto de um “trabalho colaborativo com as diferentes estruturas de gestão da escola [...] e sempre com o cuidado de valorizar sugestões que possam contribuir para o sucesso educativo dos alunos”, bem como para a eficácia do seu desempenho. Neste sentido, partilha a confiança depositada:

[...] para resolver determinados assuntos normalmente consulto ou então peço informações/esclarecimentos ao Conselho Executivo, aos Coordenadores de ano, aos coordenadores dos Cursos CEF e profissionais, bem como à equipa de autoavaliação da escola e também aos DT. E tendo em conta o *feedback* destas estruturas e a legislação vigente, obviamente, tomo decisões no sentido de atuar da forma mais adequada (CA Amarelo).

O CA Verde também tem como registo uma cultura de colaboração entre as partes envolvidas no desempenho das suas funções. Neste sentido salienta que “colaboro com as outras estruturas de gestão, organização e orientação educativa da escola, que são o CE, os serviços administrativos e a equipa de autoavaliação, [...] valorizando as suas sugestões e trabalhando em equipa”.

Para o CEA o trabalho colaborativo é um ponto forte desta equipa de Coordenadores de Ano que integra este último ciclo avaliativo, quando compara com a equipa anterior: “Quando essas pessoas saíram, e esta equipa nova entrou, então em termos de trabalho colaborativo, com a nossa equipa, as coisas melhoraram bastante”. Neste sentido, reconhece este ponto forte como condição necessária do sucesso da relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a autoavaliação da escola e conseqüentemente da melhoria da qualidade da escola.

3.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos a partir da análise documental

Atendendo ao problema de investigação e respetivos objetivos, optamos também por contemplar neste estudo a análise documental mais precisamente dos relatórios de autoavaliação da escola (RAA) porque nos ajuda a conhecer a relação que efetivamente existe entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a autoavaliação da escola.

Como os atuais Coordenadores de Ano foram designados pelo PCE em 2018, considerámos apenas os RAA do quadriénio anterior (2014/2015; 2016/2018) e posterior (2018/2022) à sua designação, por permitirem recolher dados fundamentais que respondem aos objetivos dois e três da presente investigação.

Importa, ainda, esclarecer que, embora tivéssemos proposto trabalhar a autoavaliação da escola à luz do RCAE, que só se aplicou a partir de 2016, consideramos pertinente a análise do RAA 2014/2015 à luz do CAF no que concerne apenas às oportunidades de melhoria dado o importante impacto que teve no campo de atuação dos Coordenadores de Ano atuais, em termos de mudanças em prol da qualidade. Assim, da análise e interpretação pormenorizada dos referidos RAA, conseguimos recolher os seguintes dados relativos ao campo de atuação dos Coordenadores de Ano.

No que se refere ao RAA 2014/2015, mais precisamente no *Critério – Liderança*, constatamos que foi avaliado o trabalho desenvolvido pelos órgãos de gestão e administração enquanto líderes empenhados em assegurar a organização e gestão da escola; em implementar ações de melhoria e comportamentos conducentes à melhoria da qualidade; em promover valores indispensáveis para o sucesso a longo prazo. Desta avaliação resultou uma oportunidade de melhoria: “Recolha de informações sobre a atuação das lideranças intermédias”, na qual se integram os Coordenadores de Ano, com o intuito de avaliar melhor o seu campo de atuação (RAA, 2014/2015:37). Notou-se no RAA 2018/2022 que esta oportunidade de melhoria foi acatada pelos Coordenadores de Ano, enquanto líderes intermédios, uma vez que, por sugestão da equipa de autoavaliação, estes líderes passaram a produzir relatórios mais elaborados e mais completos sobre matérias das suas competências que evidenciam o seu campo e modo de atuação; a redigir atas de todas as reuniões que presidiram; a elaborar e a melhorar documentos. Toda esta informação foi facultada pelos Coordenadores de Ano à equipa de autoavaliação neste último quadriénio (2018/2022), servindo de evidências para avaliar a sua liderança.

Neste mesmo RAA 2014/2015, no *Critério - Pessoas*, foi avaliado o modo como a instituição educativa gere os seus recursos humanos, resultando desta avaliação uma oportunidade de melhoria: “Avaliação de competências dos professores para que as suas potencialidades sejam relevantes na distribuição de serviço” (RAA, 2014/2015:43). Como podemos inferir nesta oportunidade de melhoria, é sugerida uma maior atenção na avaliação das competências dos docentes aquando da distribuição do serviço, no sentido de a atribuição de cargos e respetivas funções não só corresponder aos objetivos individuais, mas também da própria organização. A este respeito convém salientar que, embora seja da competência do PCE a distribuição do serviço, na escola onde o estudo se desenvolve é dada a possibilidade aos docentes de apresentarem as suas preferências no que respeita às disciplinas e anos a

lecionar. Analisadas essas preferências, o PCE procede à distribuição de serviço, tendo por base a lista graduada do grupo de docentes, a experiência profissional, a continuidade pedagógica, o perfil do docente, o ano de escolaridade e o turno pretendidos (RAA, 2018/2022).

No RAA 2018/2022 é possível constatar que a equipa de autoavaliação teve o cuidado de supervisionar se a respetiva oportunidade de melhoria estava a ser implementada neste novo ciclo avaliativo e para tal, no inquérito por questionário aos docentes, aplicado em 2022, questionou se o CE teve em conta as potencialidades e situações pessoais adversas dos docentes na distribuição do serviço letivo e na estruturação dos horários (RAA, 2018/2022). Os dados da questão colocada revelaram que, dos 80% dos docentes da escola que responderam ao inquérito, 59% manifestam-se de acordo e 27% concordam parcialmente que as suas potencialidades e situações pessoais foram tidas em conta na distribuição do serviço letivo e na estruturação dos horários.

O RAA 2018/2022 regista de facto esta preocupação contínua do PCE no que respeita à distribuição do serviço letivo, bem como dos cargos atendendo às competências dos docentes, sendo por isso que neste último RAA da escola consta que o CE tenta providenciar horários de acordo com as expectativas pessoais e aproveita a experiência profissional de cada um em prol da qualidade do serviço que presta (RAA, 2018/2022).

Passando agora ao RAA 2016/2018, verificamos que do diagnóstico organizacional resultou aspetos a melhorar na dimensão *Aprendizagem* que recaem sobre o campo de atuação dos Coordenadores de Ano. Assim, foi-lhes sugerido a: “entrega de uma cópia do relatório de direção de turma e da pauta do 3º período ao DT do ano seguinte, especialmente na passagem do 10º para o 11º ano, para que este profissional possa agir no início do ano letivo de modo a evitar o insucesso escolar; implementação de uma reunião de conselho de turma intercalar no 2.º período, com o objetivo de tratar, atempadamente, de assuntos como a aprendizagem, comportamento, absentismo e abandono; interação do DT com o encarregado de educação para que esta seja eficaz, de modo a encontrar soluções efetivas de combate ao abandono escolar e/ou absentismo; solicitação aos DT de uma análise da assiduidade dos alunos, para um melhor controlo dos alunos em situação de risco de abandono; inclusão no relatório do DT de uma tabela construída pela equipa de autoavaliação que permite recolher dados sobre o abandono escolar” (RAA, 2016//2018:144).

Ainda sobre o abandono escolar, mas já no eixo dos resultados, foi também proposto, como oportunidade de melhoria, ao Coordenador de Ano do 12.º ano, o “levantamento do número de alunos que, não tendo concluído o 12º ano, não procederam à renovação da matrícula, pediram transferência de escola ou se encontram em situação de sem informação” (RAA, 2016/2018:193). Para além desta sugestão foram apresentadas outras para o quadriénio 2018/2022 que também remetem para o campo de atuação dos três Coordenadores de Ano, nomeadamente:

referência ao número de alunos que atingem metade do limite legal de faltas nas atas das reuniões de conselho de turma para avaliação; não inclusão dos alunos inscritos para melhoria de nota ou frequência de disciplina extracurricular, em situação de risco de abandono por excesso de faltas nas atas dos DT e nos relatórios dos Coordenadores de Ano; inclusão no relatório do DT dos dados relativos às retenções sucessivas dos alunos; levantamento e acompanhamento, por parte do Coordenador de Ano, dos alunos em situação de abandono e de abandono precoce de forma a tentar reduzir o seu número (RAA, 2016/2018:204-205).

É de referir que as oportunidades de melhoria anteriormente apresentadas, e que como podemos verificar incidem sobre o abandono escolar, foram operacionalizadas pelos três Coordenadores de Ano, em colaboração com a equipa de autoavaliação, expressando os seus efeitos ao longo do quadriénio. Na verdade, e como é referido no RAA 2018/2022, notamos um acentuado decréscimo do número de alunos em situação de abandono (10,6% em 2021/2022) em relação ao RAA anterior (13,9% em 2017/2018). O mesmo já não aconteceu relativamente à sugestão dada para a dimensão *Aprendizagem*, pois esta não foi implementada, mais precisamente a que se refere à entrega de uma cópia do relatório de direção de turma e da pauta do 3º período ao DT do ano seguinte. A não implementação desta única sugestão reflete o espírito crítico dos Coordenadores de Ano perante a realidade do seu trabalho, em termos dos pontos fortes e fragilidades, que é dada a conhecer pela equipa de autoavaliação. Além disso, revela também por parte dos Coordenadores de Ano conhecimento sobre a matéria e consequente prudência perante as sugestões apresentadas no campo que é preciso intervir, mostrando que só as colocam em prática se considerarem que realmente são exequíveis e são favoráveis à melhoria da qualidade da organização escolar. Acrescenta-se que verificamos que, a partir da análise dos resultados do RAA 2016/2018 e das áreas de intervenção definidas no PE 2018/2022, foram delineadas ações de melhoria pela escola, sendo uma delas “melhorar a eficácia do desempenho das estruturas da gestão intermédia” (RAA, 2018/2022:145), procurando estabelecer uma relação entre o exercício das suas competências e uma gestão mais eficaz.

Assim, durante o quadriénio 2018/2022, no decorrer desta ação, também foram realizadas várias reuniões entre os Coordenadores de Ano e a equipa de autoavaliação da escola para refletir, partilhar e delinear estratégias de atuação. Em colaboração com os Coordenadores de Ano, a equipa de autoavaliação criou e melhorou documentos, nomeadamente um documento com orientações para a realização das reuniões intercalares do 2.º período, implementadas no ano letivo 2018/2019 e criou e melhorou modelos de relatórios, nomeadamente o relatório final da direção de turma (RAA, 2018/2022).

De modo a aferir se efetivamente a ação de melhoria tinha sido alcançada, ou seja, se tinha melhorado a eficácia do desempenho dos Coordenadores de Ano, enquanto estrutura de gestão intermédia, a equipa de autoavaliação, no inquérito por questionário já referido, questionou os docentes se a liderança da Coordenação de Ano era eficaz. Os dados mostraram que a estrutura da gestão intermédia que mais melhorou em termos de eficácia do desempenho foi a Coordenação de Ano, sendo que 73% dos docentes inquiridos consideram a liderança dos Coordenadores de Ano eficaz. Assim, e sabendo que é uma equipa nova que só exerce funções há quatro anos, podemos inferir que foram identificadas competências essenciais nesta equipa para desempenhar o cargo de Coordenador de Ano, aquando da sua designação pelo CE. Para além disso, esta pontuação muito positiva evidencia a valorização da eficácia da liderança adotada pelos Coordenadores de Ano e consequente reconhecimento dado pelos docentes ao desempenho destes líderes intermédios a nível do trabalho desenvolvido de diferentes naturezas e que contribui para a qualidade da escola. Foi por isso que o desempenho da Coordenação de Ano aparece nas considerações finais do RAA 2018/2022 como ponto forte (RAA, 2018/2022). Acresce que as competências inerentes a esta estrutura integram valências que vão desde um trabalho burocrático e administrativo a um trabalho de liderança partilhada e de apoio pedagógico a todos os DT que tem sido cumprido com sucesso e, como tal, reconhecido pela escola. Por isso, foi feito um agradecimento e reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelos Coordenadores de Ano numa reunião de Conselho Pedagógico da escola (Ata do Conselho Pedagógico, 11/05/ 2022)

CONCLUSÕES

“Sendo a Escola uma organização e cada escola, na sua singularidade, uma realidade mais ou menos próxima do modelo geral, impõe-se caracterizar os seus aspectos mais marcantes quanto à forma como se organizam, funcionam e são geridas” (Silva, 2010:23).

Nesse sentido, foi um desafio para nós estudar um aspeto marcante de uma escola secundária da RAM, que a distingue de todas as outras da região. O seu destaque reside no facto de integrar, nas suas estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico, um cargo designado de coordenação de ano liderado por três coordenadores, estando estes particularmente distribuídos pelos três anos de escolaridade do ensino secundário. Esta especificidade deste cargo naturalmente implica uma forma diferente de a escola se organizar, funcionar e gerir, sujeita aos processos de avaliação estabelecidos pela portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o regime jurídico AQSER, bem como sujeita às orientações do RCAE. Entre outras razões já apresentadas na justificação do estudo, esta explica o presente trabalho em torno da relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a autoavaliação de uma escola secundária da RAM à luz do RCAE. Nesse sentido foi nossa pretensão, em termos de objetivos, identificar o estilo de liderança adotado pelos Coordenadores de Ano; aferir se e de que modo esse estilo de liderança contribui para a qualidade da escola; bem como analisar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano.

O trabalho seguiu como desenho de investigação o estudo de caso, combinando vários métodos (quantitativo e qualitativo) e técnicas de recolha de dados, por considerarmos o mais adequado para o problema de pesquisa, tendo se efetivado com sucesso na prática.

A partir dos dados recolhidos e analisados do inquérito aplicado aos DT, das entrevistas aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da escola, da análise documental e da revisão de literatura efetuada, foi possível respondermos aos objetivos propostos inicialmente. Na verdade, a respetiva triangulação, que obedeceu a um “estilo corroborativo de pesquisa”, ao nos facultar uma descrição mais completa do fenómeno em estudo, foi muito útil na revisão da interpretação que fizemos, dando-nos confiança e segurança para apresentar as conclusões que se seguem porque “acuradas” (Yin, 2005:126). Começamos por dizer que, no que diz respeito **ao estilo de liderança dos Coordenadores de Ano, em traços gerais, os resultados obtidos no inquérito por questionário**

Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), desenvolvido por Avolio e Bass (2004), revelam que o estilo de liderança que é predominante em cada Coordenador de Ano é o transformacional, seguindo-se o transacional e, por último, o *laissez-faire*, pese embora este último praticamente sem expressão dadas as pontuações baixas obtidas. Como podemos verificar, estes resultados vão ao encontro das conclusões de Avolio e Bass (2004) sobre a frequência dos três estilos de liderança, pois mostraram que o estilo de liderança menos utilizado é o *laissez-faire*, depois o transacional e, por último, o transformacional.

Por outro lado, os resultados obtidos nas dimensões da liderança transformacional e transacional podem ser um indicador de que os Coordenadores de Ano, nas suas práticas, podem mudar ou até mesmo combinar vários estilos, adotando um determinado estilo de liderança consoante as situações (Rego & Cunha, 2007), momentos e contextos (Nye, 2009), corroborando o defendido por Bass (1985) de que a liderança transformacional e a transacional se complementam, apesar de modelos diferentes. Porém, e apesar de Leithwood (1992) privilegiar esta complementaridade, Robbins (2002) coloca a liderança transacional na base e, acima desta, a liderança transformacional por considerar que esta produz nos liderados níveis de esforço e de desempenho acima dos obtidos na liderança transacional, como tivemos oportunidade de verificar no nosso estudo. De facto, quando comparadas com as pontuações que os Coordenadores de Ano obtiveram nas dimensões da liderança transformacional, notamos que as pontuações conseguidas nas diferentes dimensões da liderança transacional são inferiores, sendo o CA Amarelo o que apresenta mais traços de liderança transacional (2,03). Se nos apoiarmos na revisão da literatura que sustenta o nosso estudo, mais precisamente na asserção de Nye (2009), a adoção deste estilo poderá estar relacionada com o contexto, mais precisamente com o ano de escolaridade que este coordena e nesse sentido pode sentir a necessidade acrescida de se concentrar mais na diferença entre o comportamento realizado e o esperado, exercendo uma supervisão baseada no controlo com vista ao encaminhamento dos seus DT para uma direção que favorece o crescimento dos mesmos, enquanto profissionais, bem como da escola (Alarcão, 2002; Alarcão & Canha, 2013). Na verdade, os dados da entrevista realizada ao CA Amarelo evidenciam marcas de uma supervisão criteriosa ao desempenho dos DT por parte do referido coordenador, uma vez que foca a sua ação não só no acompanhamento, mas sobretudo na monitorização das tarefas realizadas pelos seus liderados (Alarcão & Canha, 2013; Constantino & Henriques,

2018). Com base na literatura, depreendemos que o CA Amarelo, ao monitorizar a ação dos seus DT, tem a intenção de encontrar, ou melhor antecipar, possíveis erros ou enganos, revelando sobretudo preocupação com as possíveis discrepâncias que possa encontrar entre o comportamento e os objetivos a atingir, terminando com o reconhecimento em função do esforço esperado (Bass, 1985; Castanheira & Costa, 2007; Dias & Borges, 2015).

Considerando os resultados obtidos nas dimensões da liderança transformacional e se atentarmos à revisão da literatura, como linhas conclusivas relativas ao primeiro objetivo, podemos dizer que os três Coordenadores de Ano são líderes efetivamente transformacionais, que demonstram exercer uma liderança partilhada, ativa e interventiva que responde à missão e visão que projetam para a organização escolar e que vai ao encontro dos objetivos delineados no PE, procurando providenciar desafios a si mesmos, aos seus liderados, bem como a outras estruturas que participam na organização da escola (Bass, 1985). Segundo os DT de cada ano de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), a liderança do seu Coordenador de Ano é cimentada em valores democráticos, no respeito pelo outro e pelo que cada um pode trazer de melhor e que seja conducente ao sucesso da escola (Costa & Castanheira, 2015). Por isso, nas suas práticas valorizam o compromisso, a colaboração de todos e de cada um, respeitando as potencialidades e fragilidades de cada singularidade, estando o seu estilo de liderança em concordância com o pensamento de Santos e Neves (2018: 61): “No nosso entender, liderança é uma competência que desenvolve e potencia as capacidades individuais das pessoas (cerne de todas as organizações) incentivando-as permanentemente para a superação dos desafios, responsabilizando-as para a assunção dos compromissos coletivos/sucesso da organização [...]”

Quando questionados na entrevista sobre o seu modo de atuação, os três Coordenadores de Ano comprovaram a perceção dos seus DT relativamente ao seu estilo de liderança, indo ao encontro dos quadros de referência de Avolio e Bass (2004), ao defenderem uma liderança partilhada sob o lema “juntos fazemos melhor”, baseada na confiança depositada nos seus DT, na relação empática com as diversas estruturas da escola (CA Azul); ao privilegiarem uma “liderança da colaboração e democraticidade” (CA Amarelo e CA Verde), embebida em valores que ultrapassam a individualidade em prol de um sentido de missão coletivo (Santos Guerra, 2002). Note-se que estes resultados se enquadram na ideia de Kouzes e Posner (2009) na medida em que os Coordenadores de Ano revelam ser órgãos decisivos na mobilização dos liderados e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo que

orienta para a aprendizagem, que favorece a inovação e a implementação de novas práticas (Burns, 1978). Esta posição também é corroborada na entrevista do CEA, mais precisamente quando caracteriza a liderança dos Coordenadores de Ano como uma “liderança que deixou de ser só administrativa” e passou a ser uma “liderança já mais pedagógica”, composta atualmente por pessoas novas no cargo. Na opinião do CEA, esta equipa destaca-se positivamente pelo seu “comportamento, pela sua ação”, pela sua abertura, pela mudança de paradigma fundamentada no pensamento de Rego e Cunha, 2007:7: “Quando a equipa que conduz a mudança consegue provocar alterações do paradigma que enquadra o pensamento dos membros organizacionais, então fica mais habilitada a vencer resistências e a encetar o processo transformacional”.

As mudanças na organização escolar pressupõem, assim, líderes intermédios que se autoanalisam, autoquestionam e autoavaliam como condição necessária para aferir a qualidade do seu desempenho e implementar, quando necessário, estratégias inovadoras de transformação das práticas e de melhoria organizacional.

Constatamos que as mudanças de equipa resultantes das eleições dos órgãos de gestão da escola, a rotatividade de papéis, nomeadamente daqueles que exercem cargos de liderança intermédia, são fundamentais para uma escola que quer evoluir na medida que impedem que se instalem e alimentem práticas e comportamentos que não são favoráveis ao contínuo desenvolvimento da escola. Além disso, o facto de a escola ter apostado, ao contrário das demais da região, num coordenador por ano de escolaridade foi uma estratégia favorável em termos de liderança. De facto, embora trabalhem como um único corpo porque pensam, planeiam e implementam em conjunto, as tarefas inerentes e específicas de cada ano de escolaridade estão nas mãos do Coordenador de Ano responsável por aquele ano e nesse sentido o foco e a atenção são maiores. Logo, espera-se que os resultados da liderança sejam melhores, como efetivamente verificamos.

No que concerne ao segundo objetivo do presente trabalho, pretendíamos verificar se e de que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola e, sabendo que o estilo de liderança destes é o transformacional, podemos responder afirmativamente ao objetivo se atentarmos aos dados obtidos no inquérito MLQ, na entrevista dos Coordenadores de Ano e do CEA e se articularmos com a revisão da literatura.

Na verdade, os resultados obtidos no inquérito MLQ estão de acordo com os estudos que têm vindo a demonstrar que a liderança transformacional, para além de ser a mais adequada às organizações, está entre os estilos que mais impactos positivos têm na melhoria da qualidade da organização (Bass, 1985).

Como podemos ler na revisão da literatura, o próprio Vigoda-Gadot (2007) constatou que existe uma relação bem vincada entre o estilo de liderança transformacional e o nível de desempenho organizacional, aquando das suas investigações e aplicação do Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ). E nesse sentido, se é verdade que os dados dos inquéritos apontam que a liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da organização pelas características inerentes à liderança transformacional, também não é menos verdade que os próprios Coordenadores de Ano, quando questionados sobre o contributo do seu campo de atuação para a instituição, assumem que a sua liderança contribui, efetivamente, para a qualidade da mesma, argumentando com o modo de atuação. No entanto, ao modo de atuação como factor apontado pelos três Coordenadores de Ano, o CA Azul acrescenta a sua “maneira de ser” como característica que influencia positivamente a qualidade do serviço que presta. A este propósito, Rego e Cunha (2016) fazem notar que, no exercício da liderança, que se pretende eficaz, se conjugam diversas variáveis como as competências e os comportamentos do líder bem como os traços de personalidade.

Também o CEA, quando questionado sobre o contributo do campo de atuação dos Coordenadores de Ano sobre a qualidade da escola, não hesitou em mostrar a sua perceção muito favorável sobre esta matéria, alegando que o facto de os Coordenadores de Ano terem a mesma perspetiva de escola contribui para um melhor funcionamento desta. Reforçou que “eles têm feito um trabalho excelente neste quadriénio, sem dúvida”, justificando com o facto de não se cingirem a funções administrativas e de terem a “mesma perspetiva de escola”, sendo, por isso, notórios os seus efeitos (CEA). Por isso mesmo considera “uma equipa muito bem escolhida” e como tal sugere à escola que continue a “aproveitar esta benesse” porque, na sua opinião, “nem sempre isto acontece” (CEA). Seguindo esta ordem de ideias, tudo indica que foram avaliadas, pelo PCE, as competências destes três professores aquando da sua designação para Coordenadores de Ano, estando estes a cumprir a sua missão e a corresponder em pleno ao compromisso.

Evidências do contributo positivo do estilo de liderança dos Coordenadores de Ano para a qualidade da escola aparecem também em algumas linhas que compõem o relatório de

autoavaliação da escola 2018/2022, onde surge como ponto forte do diagnóstico organizacional o desempenho da coordenação de ano. Estes resultados obtidos no referido quadriênio foram dados a conhecer numa primeira fase ao Conselho Pedagógico da escola, tendo a coordenação de ano recebido do Presidente do Conselho Pedagógico um voto de louvor, de reconhecimento pelo seu desempenho.

Segundo os dados do RAA 2018/2022, os Coordenadores de Ano têm feito um excelente trabalho, pois implementaram com sucesso as oportunidades de melhoria propostas no RAA 2014/2015, tendo surtido durante o quadriênio 2018/2022 os seus efeitos positivos.

Segundo o modelo Avolio e Bass (2004), os resultados da liderança podem ser medidos a nível do Esforço extra, Eficácia e Satisfação e, nesse sentido, a partir da análise dos dados do inquérito MLQ, verificamos que, embora não existam diferenças significativas, a dimensão em que os Coordenadores de Ano obtiveram maior pontuação foi na Eficácia com média de 2,9, seguindo-se a Satisfação com 2,8 e o Esforço extra com 2,4. Como podemos constatar, os resultados da liderança são positivos porque são sempre superiores a 2, especialmente a Eficácia e a Satisfação, cujas pontuações nestas dimensões variam entre 2,6 e 3,2 entre os Coordenadores de Ano. Nesta ordem de ideias, a maioria dos DT considera eficaz a liderança do Coordenador de Ano correspondente ao ano de escolaridade da sua direção de turma, bem como está bastante satisfeita com o seu desempenho. A triangulação com os dados do RAA 2018/2022 permite-nos também constatar este facto, pois no inquérito aplicado aos docentes da escola no ano 2022, integrado no diagnóstico organizacional da responsabilidade da equipa de autoavaliação, foi possível apurar que 73% dos docentes consideram a liderança dos Coordenadores de Ano eficaz. Como podemos verificar, a perceção apresentada pelos participantes vai ao encontro das premissas elencadas por Bolívar (2012), quando refere que a liderança transformacional é fundamental para as estruturas de gestão e funcionamento da escola dados os efeitos favoráveis sobre os liderados e sobre a organização.

Em jeito de síntese referente ao nosso segundo objetivo, os dados evidenciam que as lideranças intermédias, enquanto estruturas de gestão da escola, são fundamentais para o bom funcionamento da instituição. Porém, a sua eficácia irá depender do estilo de liderança adotado, atendendo que o líder, consoante a visão que tem e os objetivos que espera alcançar, tem a oportunidade de usar o que lhe é mais conveniente. Dentro dos estilos de liderança preconizados por Avolio e Bass (2004), o transformacional é o que os participantes deste

estudo consideram que o seu Coordenador de Ano adota e nesse sentido contribui efetivamente para a eficácia da organização escolar ao mover a sua equipa para os objetivos definidos e desejados. A mesma visão, a democraticidade, a partilha, o envolvimento, a colaboração são os pilares deste estilo de liderança que conduz os líderes e liderados a níveis de desempenho elevados. E nesta ordem de ideias, somos levados a afirmar que a liderança dos Coordenadores de Ano, por ser essencialmente de natureza transformacional, contribui efetiva e significativamente para a qualidade da escola. No entanto, segundo os Coordenadores de Ano, o volume de tarefas administrativas próprias do cargo e o facto de estarem sempre disponíveis para atender os DT, embora haja um horário estipulado na porta da coordenação, são constrangimentos que comprometem o pleno desempenho das suas funções, mais precisamente o atendimento mais cuidado aos DT que mais necessitam, quer pela falta de experiência no cargo ou pela idade avançada, sendo por isso encarados como entraves a uma liderança mais produtiva, no entender do CEA.

Fazendo parte da liderança a melhoria da escola, consideramos que uma liderança eficaz passa, também, por uma boa gestão do tempo, sabendo que esta depende das condições em que o trabalho se desenvolve. Por sua vez, a criação das condições depende das lideranças da escola, começando na liderança de topo e estendendo-se até às lideranças intermédias.

Relembramos que a escola onde se desenvolve o nosso estudo é de grande dimensão, tendo um número elevado de DT e por isso é compreensível esta preocupação dos Coordenadores de Ano. Porém, como já dissemos, os dados do inquérito relativos aos resultados da liderança revelam que as dimensões em que os Coordenadores de Ano obtiveram maior pontuação foram na Eficácia com média de 2,9, seguindo-se a Satisfação com 2,8. Mas se o objetivo é melhorar estas pontuações, não deixando de parte o trabalho burocrático inerente ao cargo, nem tão pouco a porta aberta, porque este último aspeto marca a sua diferença enquanto líderes ao serviço dos seus liderados e da organização que representam, a estratégia a utilizar pelos Coordenadores de Ano poderá passar pela gestão consciente do tempo, definindo prioridades de modo a equilibrar as funções que desempenham para que possam responder de forma eficaz e eficiente, com qualidade e equidade aos objetivos desejados, sem desmoralizar. Neste sentido, sem descurar o trabalho administrativo que lhes absorve muito tempo, é importante identificar as tarefas a desempenhar em função da importância e da urgência, estando cientes de que uma tarefa importante é a que acrescenta valor e resultados positivos para o profissional e para a organização; e que a tarefa urgente é a que tem de ser

cumprida com prioridade. Assim, se o foco é construir uma imagem individual mais eficiente que atende às metas da escola, ao compromisso, às necessidades, que sustenta a produtividade com qualidade, os Coordenadores de Ano devem avaliar se as interrupções do seu trabalho são para tratar de assuntos que são efetivamente prioritários, e no caso de não o serem e estarem a drenar a produtividade, devem procurar apelar ao cumprimento do horário estabelecido de atendimento, consciencializando os DT, alunos e encarregados de educação que a porta aberta, fora desse horário, é só para ajudar a resolver assuntos prioritários. Naturalmente que esta estratégia levará o seu tempo a surtir os efeitos desejados porque estamos cientes de que não é fácil educar pessoas que já têm inculcidos determinados comportamentos, mas acreditamos que, pelo menos os DT em estudo, pelas suas perceções manifestadas no inquérito, com o tempo acabam por assimilar e respeitar, fazendo até uma melhor gestão das suas idas à coordenação de ano.

Como resposta ao terceiro objetivo da nossa investigação, a articulação entre os dados obtidos nas entrevistas dos Coordenadores de Ano e do CEA, bem como no inquérito aos DT evidencia que os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano, sendo estas favoráveis porque conduzem à melhoria da organização.

De facto, os dados alcançados vão ao encontro do objetivo central do projeto AQSER uma vez que mostram que o processo de autoavaliação, conduzido pelo RCAE e assente no diálogo e no confronto de perspetivas diferentes sobre a realidade escolar, produz efeitos positivos porque os seus resultados são assumidos pelo coletivo dos órgãos que integram a liderança da coordenação de ano, provocando mudanças significativas no seu campo de atuação, sempre que consideraram necessárias. Na verdade, na linha de Bolívar (2012:13), “as escolas que são capazes de utilizar os dados recolhidos para assumir a renovação são mais eficazes e melhoram mais rapidamente”. Verificamos, assim, que a transformação promove a renovação, como veiculam os estudos de Grundy e Robison (2004), e se inicia com a mudança do conhecimento e da ação em prol do desenvolvimento profissional e institucional.

Constatamos, igualmente, a partir dos dados analisados das entrevistas, que os Coordenadores de Ano aceitam com humildade os resultados da autoavaliação e procedem a mudanças, justificando que querem o melhor para a sua escola. Como exemplo das mudanças já ocorridas no seu campo de atuação, fruto dos resultados da autoavaliação,

indicaram: a implementação da reunião intercalar do segundo período; a criação de uma minuta de ata para a respectiva reunião intercalar; a planificação e coordenação da realização dos conselhos de turma intercalar do segundo período, dando maior atenção ao número de alunos com absentismo e com o número de negativas elevado; a elaboração de uma grelha para identificação dos alunos em risco de não transição e de um documento com um conjunto de medidas de atuação comuns para melhorar as aprendizagens dos alunos; elaboração de diversos relatórios e de atas para que a equipa de autoavaliação possa reunir informações referentes à coordenação; a introdução, alteração e aperfeiçoamento de documentos da coordenação de ano, nomeadamente dos documentos orientadores para redação das atas de reuniões de avaliação de fim de período; o aumento do número de reuniões com a equipa de autoavaliação para discutir vários assuntos inerentes à coordenação; aumento e aperfeiçoamento do trabalho colaborativo e cooperativo entre os Coordenadores de Ano, bem como com as demais estruturas de gestão da escola, nomeadamente com a equipa de autoavaliação; liderança cada vez mais partilhada, onde todas as partes envolvidas têm o seu papel, a sua importância, a sua responsabilidade em prol da melhoria.

Importa referir que este comportamento dos Coordenadores de Ano perante os resultados da autoavaliação mostra que, embora sejam líderes, se reconhecem como profissionais aprendentes, colaborativos, reflexivos e que a instituição que lideram também é aprendente porque, fruto dos pontos fracos diagnosticados e da descoberta das possíveis soluções, está em constante adaptação e transformação pela demanda da qualidade, como advogam Herdeiro e Silva (2008, 2011) e Escudero Escorza (1997).

Quando cruzamos os dados obtidos no inquérito aos DT, mais precisamente relativos às questões sobre a autoavaliação da escola, com as componentes do RCAE, mais precisamente a componente da liderança que nos comprometemos estudar, “Autoavaliação, responsabilização e melhoria”, verificamos que os inquiridos confirmam que os Coordenadores de Ano muitas vezes ou frequentemente aceitam os resultados, responsabilizando-se pelos objetivos e resultados alcançados, manifestando coerência entre os resultados e a ação para a melhoria.

Porém, embora recetivos à mudança, às sugestões de melhoria, os dados das entrevistas aos Coordenadores de Ano, em concordância com a revisão da literatura (Clímaco, 2005), também mostram que estes líderes escolares, antes de se responsabilizarem, não abdicam de uma reflexão crítica conjunta dos resultados dos RAA e das ações de melhoria propostas

para o seu campo de atuação, no sentido de avaliar se efetivamente esses resultados se ajustam à realidade e se a implementação dessas ações favorece a qualidade do serviço que prestam. Esta posição vai ao encontro das palavras de Clímaco (2005:32) quando esclarece que “concordar com quase tudo o que os relatórios contêm não é o mais importante. O que mais interessa é fazer deste documento uma oportunidade para discutir, esclarecer, comparar, comentar ideias, projectos e acções, rever estratégias”. É por isso que o CA Amarelo não hesita em afirmar que, no caso de considerarem um risco uma ação proposta, não se efetiva a sua implementação, em concordância com a equipa de autoavaliação, naturalmente.

Como podemos verificar, a ação dos Coordenadores de Ano, enquanto líderes intermédios, rege-se pela supervisão enquanto promotora da prática reflexiva que tenta compreender a escola e a sua autoavaliação, mas também pela prudência no sentido de questionar os itinerários escolhidos, como sublinha o CA Azul, sendo, por isso, as decisões dos Coordenadores de Ano sólidas porque baseadas em dados, na reflexão desses dados, mas também na sua liderança estratégica. Esta atitude, como podemos verificar na revisão da literatura, antecede a fase da “assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados” (A. Afonso, 2009) porque *a priori* é realizada uma reflexão conjunta, cuidada e minuciosa dos resultados e respetivas ações de melhoria. Neste entendimento, estes líderes intermédios refletem criticamente os resultados da autoavaliação, avaliando a sua ação, assumindo os seus pontos fracos e, em colaboração com a equipa de autoavaliação, refletem sobre as ações de melhoria, procedendo, se assim o entenderem como mais-valia, a mudanças progressivas no sentido de adequar o seu campo de atuação em direção aos objetivos e metas delineados, sem descuidar que têm de continuar a sustentar os pontos fortes. É de referir, ainda, que constatamos, quando articulamos os dados das entrevistas dos Coordenadores de Ano com os dados da entrevista do CEA, que há um envolvimento e uma participação ativa dos Coordenadores de Ano no desenvolvimento de planos de melhoria da dinâmica pedagógica da escola, pois, e sempre que consideram pertinente, os Coordenadores de Ano têm a iniciativa de apresentar ações de melhoria, referentes ao seu campo de atuação, à equipa de autoavaliação, passando estas a serem implementadas quando beneficiam a qualidade da escola, “partindo do que foi feito no passado e das necessidades do presente, que – como um processo aberto - se vai refazendo progressivamente” (Bolívar, 2012:174).

Nesta ordem de ideias, podemos inferir que é este modo de trabalhar a chave do sucesso da liderança dos Coordenadores de Ano.

Sendo também parte integrante deste processo, bem como das linhas do RCAE, os DT são levados pelo seu Coordenador de Ano a se envolver e participar no desenvolvimento de planos de melhoria, sendo estas posteriormente levadas à consideração dos Coordenadores de Ano e da equipa de autoavaliação da escola. No entanto, a partir dos dados do inquérito, podemos inferir que os DT gostariam de se envolver e participar mais no desenvolvimento de planos de melhoria, e nesse sentido as lideranças, a escola, devem aproveitar esta predisposição, abertura e procurar, durante este quadriénio 2022/2026, estimular ainda mais a participação e colaboração destes órgãos de gestão intermédia para partilhar perceções e estratégias de ação rumo à melhoria. Se atentarmos à revisão da literatura que sustenta o nosso trabalho, alguns estudos (Bolívar, 2006, 2012; Escudero Escorza, 1997; José Maria Azevedo, 2007; Santiago *et al.*, 2012) refletem esta ideia da autoavaliação como processo de carácter colegial, de aprendizagem organizacional, que atribui à escola lugar de destaque por ser o “local onde se analisa, discute e reflecte, em conjunto, sobre o que se passa e sobre o que se quer alcançar” (Bolívar, 2003: 152).

Esta liderança sustentada na colaboração é fundamental porque revela transparência na organização, em que as partes sabem o que cada uma delas pensa e o que perspetivam, assumindo o que Bolívar (2006) chama de compromisso. Notamos que a cultura da colaboração não só proporciona confiança acreditando que “juntos fazemos melhor” (CA Azul), mas também cria condições favoráveis para os diferentes atores escolares apoiarem a mesma visão e unificar formas de atuação. E desta forma, ao estarem alinhadas as partes, contribuem com as suas potencialidades para a melhoria da qualidade da instituição escolar. A melhoria inevitavelmente exige mudanças e neste sentido a mudança não se apresenta como objetivo em si mesma, mas como estratégia para obter a melhoria. Por outro lado, para uma verdadeira mudança, no sentido da melhoria, é necessário que os líderes “[...] sintam esta necessidade e saibam cumpri-la, configurar equipas que a tornem desejável e gerar as condições que a tornem possível [...]” (Santos Guerra, 2002:272). E neste sentido, como afirmam Rego e Cunha (2007), a mudança só pode considerar-se bem alicerçada, verdadeiramente efetivada, quando os novos procedimentos, atitudes, comportamentos já estão integrados na cultura da escola, sendo esta no final do ciclo também alvo de avaliação e reflexão “para aferir os seus efeitos na organização”, como defendem Alaiz *et al.* (2003).

Em jeito de síntese, podemos fechar este terceiro objetivo afirmando que efetivamente o estudo mostrou que os resultados da autoavaliação a nível dos processos de liderança geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano porque a partir destes têm vindo a rever a sua forma de agir, ajustando-a, sempre que necessário, de modo a superar os pontos fracos e a responder às necessidades. Esclarece-se que os resultados da autoavaliação por si só não produzem a mudança. O que promove a transformação é a atitude e o comportamento destes líderes intermédios face ao processo da autoavaliação ao encará-lo como uma oportunidade para conhecer a sua escola, para fazer uma análise reflexiva e crítica do seu desempenho, de modo a que no futuro possam traçar um plano estratégico, implementando ações que sustentem o que fazem bem e que por outro lado melhorem o que se apresenta como desfavorável ao crescimento profissional e organizacional.

Na verdade, verificamos que efetivamente tem sido implementado o processo de autoavaliação na escola onde desenvolvemos o estudo, e o facto de mostrarem que têm respeitado as linhas orientadoras do RCAE aquando do diagnóstico permitiu, a partir das suas conclusões e sugestões, o aperfeiçoamento do desempenho dos Coordenadores de Ano, enquanto líderes intermédios, e consequentemente da instituição, como evidenciam os resultados das diferentes fontes que utilizamos. De facto, com a execução deste processo, foi-lhes dada a conhecer a realidade do seu trabalho, refletir sobre ela, bem como a oportunidade de implementar as ações de melhoria fundamentadas em tomadas de decisões sólidas.

E desta forma rematamos o nosso trabalho intitulado “A relação entre a Liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”, partilhando que foram encontradas correlações positivas entre a liderança e a autoavaliação da escola à luz do RCAE, o que realça o papel central da liderança enquanto elemento fulcral que promove, influencia e é influenciado pelos resultados da autoavaliação. Esta confluência entre a liderança e a autoavaliação da escola mostrou ser conseguida através do trabalho colaborativo, colegial, do encontro das sinergias, em que os líderes escolares, ao assimilarem e ao promoverem a visão que têm de e para a escola, poderão alterar ou influenciar o seu campo de atuação e obtenção de resultados.

Constatamos que a liderança casada com a autoavaliação é a liderança transformacional porque é eficaz e é aquela que, em equipa, define e estabelece as metas a alcançar, que cria

condições favoráveis para as implementar, delineando com os seus liderados estratégias de intervenção que facilitam o crescimento, a mudança e a capacidade de resposta às exigências que a escola está sujeita. É uma liderança alicerçada por profissionais fortes, competentes e empenhados em sustentar os pontos que enriquecem e a mudar os que empobrecem a organização escolar, impulsionando-a para o sucesso, para a eficácia e para a competitividade (Barracho & Martins, 2010).

Chegada a esta etapa do trabalho, ficamos com a sensação de que ainda poderíamos explorar mais, mas a verdade é que, para responder à nossa sede de saber, muitas horas, dias, meses e anos precisaríamos. Contudo, como em todos os trabalhos, estamos limitados pelo tempo. De qualquer forma, partilhamos com quem terá a oportunidade de ler este trabalho que foi uma experiência difícil devido às exigências de um trabalho desta natureza e pelo facto de a RAM ter um sistema de avaliação de escolas específico que nos obrigou a abrir caminho, mais precisamente a nível do RCAE, porém gratificante por essa mesma razão e por uma outra que passamos a expor.

M. Rodrigues (2017), na sua dissertação de mestrado intitulada *O impacto dos dispositivos de avaliação externa das dinâmicas de autoavaliação das escolas da Região Autónoma da Madeira. Estudo de caso – Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional*, analisou o impacto que o projeto AQSER, enquanto dispositivo de avaliação externa baseado no conhecimento, teve nas dinâmicas de autoavaliação das 30 escolas da RAM envolvidas no projeto. Deste trabalhou extraiu várias conclusões, nomeadamente que o projeto AQSER foi o principal responsável pela implementação da prática da autoavaliação nas escolas da RAM, bem como pela criação de equipas formais de autoavaliação; que a falta de formação dos docentes que constituem as equipas de autoavaliação, a liderança do diretor, a cultura de avaliação são fatores que influenciam o impacto do respetivo projeto. Expostas as suas conclusões, a autora terminou o seu trabalho de investigação com as seguintes palavras:

Seria pertinente, em investigações futuras, acompanhar, de forma mais prolongada, o trabalho das equipas de autoavaliação, de modo a compreender como é que estas mobilizam o conhecimento produzido pelos dispositivos de avaliação externa na concretização das práticas de autoavaliação e ainda, quais os fatores que promovem ou condicionam uma cultura de avaliação da escola (M. Rodrigues, 2017: 57).

Embora este desafio não conste nos objetivos do nosso trabalho, ao consultarmos a referida dissertação da M. Rodrigues (2017), verificamos que, a partir dos dados obtidos nos diferentes métodos e técnicas por nós utilizados, discussão dos resultados e respetivas

conclusões extraídas, em termos gerais, podemos contribuir para responder ao proposto pela investigadora. Assim, começamos por responder desmembrando o desafio por partes:

“Seria pertinente, em investigações futuras, acompanhar, de forma mais prolongada, o trabalho das equipas de autoavaliação” (M. Rodrigues, 2017:57):

Como membro que integra a equipa de autoavaliação da escola onde o nosso estudo se desenvolveu, e fruto dos objetivos da presente investigação, temos vindo a ter a oportunidade de acompanhar, de forma prolongada, o trabalho da equipa de autoavaliação e como tal sentimo-nos à vontade para responder a algumas questões, nomeadamente às colocadas pela M. Rodrigues (2017) e que são muito pertinentes, não só pela sua natureza, mas também porque, provavelmente, chegou a altura de aferirmos a evolução do processo de autoavaliação com base no RCAE e o seu impacto nas escolas da RAM.

“de modo a compreender como é que estas mobilizam o conhecimento produzido pelos dispositivos de avaliação externa na concretização das práticas de autoavaliação” (M. Rodrigues, 2017:57):

O processo formal de avaliação das escolas da RAM, como já referimos, surgiu em 2014 quando a Secretaria Regional de Educação identificou a necessidade e criou o Projeto AQSER. Contudo, como a avaliação externa ainda não está em vigor na região, não é possível responder como é que as equipas de autoavaliação mobilizam o conhecimento produzido pelos dispositivos de avaliação externa na concretização das práticas de autoavaliação, facto este que é explicado por A. Freitas (2018: 5):

Tendo sempre como objetivo final a melhoria do serviço educativo oferecido pelas escolas e, considerando que as políticas de autoavaliação são um fator determinante nos processos de melhoria e de mudança educativa (Clímaco, 2005 citado por Fialho, 2009), estabeleceu-se como prioritário iniciar o trabalho pela catalisação de práticas de autoavaliação sistematizadas e estruturadas, para, posteriormente, introduzir a avaliação externa, preparando antecipadamente as escolas para esse momento sem a pressão de prazos e consequências, levando a que se focassem no essencial: adquirir o *know-how* que lhes permitisse produzir resultados sólidos, observar criticamente a sua realidade, refletir sobre ela e, então, fundamentar decisões de mudança que não fossem apenas pontuais, mas sim estruturais (Pacheco, 2015).

De qualquer forma, verificamos que a autoavaliação das escolas da RAM obedece a um dispositivo próprio, o RCAE, que serve de apoio às equipas de autoavaliação enquanto documento orientador da aferição da qualidade, cujo diagnóstico conta com a participação e envolvimento de todos e de cada um que integra a comunidade educativa. O processo de autoavaliação com base no RCAE permite uma visão abrangente da realidade escolar,

seguindo as linhas orientadoras apresentadas em cada um dos eixos, dimensões e possíveis referentes que o constituem.

É de referir que o RCAE, “por ser comum ao processo de autoavaliação e à futura avaliação externa”, facilita “a concretização desta”, “assegurando às escolas que o trabalho em desenvolvimento, além do seu valor intrínseco, seria reconhecido e validado aquando da implementação da avaliação externa” (A. Freitas, 2018: 10).

Ainda com base nas conclusões obtidas no nosso estudo, podemos reforçar a nossa resposta afirmando que, embora as linhas orientadoras do referencial não expressem os meios/canais a adotar e apesar de todos os limites de um modelo ou guião, constatamos que o RCAE constitui um dispositivo fundamental de avaliação, uma prática de investigação, para recolha de informação que ajuda a escola, sob a coordenação da equipa de autoavaliação, a autoquestionar-se, a autoanalisar-se com rigor no sentido de conhecer a sua realidade e configurações, refletir sobre a mesma e a agir como instituição aprendente, colocando-se perante desafios a nível organizacional (Santos Guerra, 2002).

“e ainda, quais os fatores que promovem ou condicionam uma cultura de avaliação da escola” (M. Rodrigues, 2017:57):

- a liderança transformacional dos órgãos de gestão; o empenho, rigor e experiência da equipa de autoavaliação; a participação e envolvimento dos atores escolares, a cultura da colaboração e do compromisso; a reflexão crítica das práticas da organização e das possíveis consequências das ações propostas são alguns dos fatores que constatamos que promovem uma cultura de avaliação da escola;

- a dificuldade, por parte dos CE, em “encontrar docentes disponíveis” bem como preparados para desenvolver o processo; “a pouca massa crítica” que desafie os intervenientes envolvidos a analisar, a refletir, a questionar, induzindo à elaboração de relatórios que mais traduzem uma descrição minuciosa da realidade escolar ao invés da reflexão crítica construtiva sobre a mesma, “veio trazer alguma entropia ao processo” e invalidam-no, apresentando-se como condicionantes de uma cultura de avaliação da escola, como confirmam os estudos de A. Freitas (2018:12).

E desta forma terminamos o nosso trabalho de investigação com sentido de missão e serviço à comunidade educativa, em especial da RAM.

Considerações finais e perspectivas de investigação futura

Atendendo que, no RAA 2018/2022, a coordenação de ano foi reconhecida como a estrutura de gestão intermédia que mais se destacou em termos de qualidade do seu desempenho, seria de todo importante que o seu modo de atuação fosse uma referência para outras equipas de trabalho da escola, onde o sentido de missão, a empatia que cria conexões significativas, a cultura da colaboração, o espírito crítico e a abertura à mudança conducente à melhoria são evidentes na sua liderança. Estando cientes de que nenhum órgão de gestão da escola se desenvolve por si só, também não deixa de ser uma referência o desempenho da equipa de autoavaliação, enquanto estrutura que contribui significativamente para melhorar o desempenho da escola, ao comprometer-se com os diferentes atores escolares que nela se integram, ao apoiar os seus esforços, facilitando a iniciativa e implementação de novas práticas. De facto, de acordo com o RAA (2018/2022:203), “todo o trabalho da equipa de autoavaliação pautou-se pelo empenho, rigor e objetividade. O funcionamento da equipa processou-se através de um trabalho colaborativo, enriquecido com a experiência de docentes de diferentes grupos disciplinares, contando, sempre que necessário, com a colaboração do Conselho Executivo”.

E neste sentido, o modo de operacionalização do processo de autoavaliação desta escola, que tem como cerne a reflexão crítica da realidade escolar por partes dos envolvidos, poderá ser exemplo para as outras escolas da RAM, uma vez que este estudo comprova a mais-valia da sua verdadeira implementação para as organizações escolares que querem melhorar, bem como para que, no futuro, a equipa da Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO), unidade orgânica de apoio ao planeamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das escolas (Portaria n.º 111/2020, de 2 de abril), que tem apoiado diretamente e acompanhado as organizações escolares no desenvolvimento do processo da autoavaliação, possa aferir e reconhecer o desenvolvimento contínuo desta escola aquando da implementação da avaliação externa ou antes dela, se assim o entender. Contrariamos, assim, a ideia inicial, de alguns professores de algumas escolas da RAM, de que o processo de autoavaliação poder-se-ia “constituir mais como um processo burocrático e inútil, originado a partir da imposição externa” (Areal, 2014:87). Fundado ou não neste pensamento, a verdade é que “a maior parte” das escolas começou por “produziu relatórios de autoavaliação que se caracterizavam por uma descrição minuciosa das práticas da organização” (A. Freitas, 2018: 12), quando o verdadeiro propósito da autoavaliação

ultrapassa essa descrição e passa para a esfera da reflexão, da crítica construtiva da realidade com vista ao planeamento estratégico da ação para a melhoria.

Atendendo que o tema abordado é de grande importância e sendo a liderança e a autoavaliação variáveis que influenciam a eficácia da escola, consideramos, também, que seria importante estender este estudo a um maior número de escolas da RAM, preferencialmente com características semelhantes em termos de dimensão e nível de escolaridade, de modo a permitir a generalização dos dados.

Pese embora tenhamos consciência de que a escola é o lugar das diferenças, com a dilatação deste estudo a outras realidades escolares poderíamos, ainda, procurar aferir se, em termos da melhoria da qualidade, faz diferença as escolas terem apenas um coordenador responsável por todos os anos de escolaridade que integra o ensino secundário ou ter um coordenador por cada ano de escolaridade como tem a escola onde desenvolvemos o presente trabalho.

Deixamos, assim, os desafios, almejando que despertem interesse.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). Política educativa, administração da educação e auto-avaliação das escolas. In J. MacBeath *et al.* *A história de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Edições Asa.
- Afonso, A. (2009). Políticas educativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Vol. (9), pp.57-70.
- Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In Alves, M.P., & Ketele, Jean-Marie de (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto Editora.
- Afonso, P. (2010). *Liderança - Elementos chave do processo* (2ª ed.). Escolar Editora.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Colecção Guias Práticos. Edições Asa.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In Oliveira-Formosinho, Júlia, *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola* (pp. 218-236). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Vol. 22 (40), pp. 95-103.
- Areal, A. (2014). *Processo de implementação da autoavaliação na escola: Contributos para a sua definição*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta).
- Arruda, Â. M. F., Chrisóstomo, E., & Rios, S. (2010). A importância da liderança nas organizações. *Revista Razão Contábil & Finanças*, Vol.1(1), pp. 1-15.
- Asrar-ul-Haq, M., & Kuchinke, K. P. (2016). Impact of leadership styles on employees' attitude towards their leader and performance: Empirical evidence from Pakistani banks. *Future Business Journal*, (2(1), pp.54-64).
- Avolio, B., & Bass, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Sage Publications, Inc.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition Manual and Sampler set. Published by Mind Garden.
- Azevedo, Joaquim (s.d.). O que é a liderança de uma escola? In: *Correio da Educação n.º 301*, CRIAP-Asa.
- Azevedo, José Maria (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.14-99).
- Barracho, C., & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Edições Sílabo.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of Leadership*, Free Press.
- Behnke, M. T. (2014). *Gestão de Pessoas: Artigos reunidos*. InterSaberes.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre*

- Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Universidade de Aveiro.
- Bento, A., Ribeiro, M., & Teles, C. (2010). Estilos de liderança nas organizações escolares do 1.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira. In *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições Asa.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, Vol. 9 (1), pp.37-60.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina investigação*. (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). Fundação Manuel Leão.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Sage Publications.
- Castanheira, P., & Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In Maria Sousa Jesus e Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 141-154). ASA.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta.
- Constantino, P.R.P., & Henriques, S. (2018). Perspetivas do trabalho de supervisão pedagógica online nas atividades de orientação de trabalhos finais de curso. In: Bastos, G., Sequeira, R., Fombona, J. (2018). Formação e inclusão. Educação de adultos e experiências para a empregabilidade. *Atas da conferência internacional* (pp. 345-352). Universidade Aberta.
- Costa, J.A., & Figueiredo, S. (2013). *Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (pp.183-202).
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol.31(1), pp.13-44.
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação. Inquérito por Questionário*. Instituto de Educação e Psicologia.
- Dias, M. (2011). *Cinismo Organizacional*. Tese de Mestrado em Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Dias, M. A., & Borges, R. S. (2015). Estilos de liderança e desempenho de equipas no setor público. *Revista Eletrónica de Administração*, Vol.21 (1), pp. 200-221.
- Escorza, T. E. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. In *RELIEVE - Revista Eetrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, Vol. 3 (1).
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: Lima, J.; Pacheco, J. (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freitas, A.I. (2011). *A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta).

- Freitas, A. I. (2016). *Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular*. (Dissertação de Doutoramento em Educação, na área de especialização de Liderança Educacional, Universidade Aberta).
- Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na Escola. In L. Grave-Resendes, G. Bastos e I. Oliveira (coords). *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp.42-59). Universidade Aberta.
- Freitas, A. (2018). Autoavaliação de Escolas na Região Autónoma da Madeira. O mesmo referencial, diferentes processos, diferentes resultados. In *X Congresso Português de Sociologia Na era da “pós-verdade”?* *Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo*.
- Girardi, D., Souza, I. M., & Girardi, J. F. (2012). O processo de liderança e a gestão do conhecimento Organizacional: as práticas das maiores Indústrias catarinenses. *Revista de Ciência da Administração*, Vol. 14 (32), pp. 65-76.
<https://doi.org/10.5007/2175-8077.2012v14n32p65>
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise* (pp. 141-161). Publicações Dom Quixote.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon.
- Gonçalves, C., & Neves, C. (2019). A Autonomia da escola: Do exercício normativo à prática construída (Cap.5, pp.79-95). In Neves, C. & Henriques, S. (Orgs.) *Liderança Educacional: contributos da investigação* (Vol. I), LE@DFUTURES, novas gerações na investigação. Edição LE@D.
- Grundy, S., & Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends, in the recent Australian experience. In C. Day e J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 146-166). Open University Press.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável: desenvolvendo gestores na aprendizagem*. Edições Artmed.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In Anais (Actas) do *IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro de 2008*. Universidade de Santa Catarina - Grupo de trabalho 11 - Currículo e Formação Docente.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2717-2728). Faculdade de Ciências da Educación.
- Hersey, P. & Blanchard, H. (1986). *Psicologia para Administradores*. Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Inocência, S., & Grave, L. (2019). Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo (Cap. 1, pp. 8-26). In Neves, C., & Henriques, S. (Orgs.) *Liderança Educacional: contributos da investigação* (Vol. I), LE@DFUTURES, novas gerações na investigação, Edição LE@D.
- Jogulu, U., & Wood, G. (2006). *The role of leadership theory in raising the profile of women in management*. *Equal Opportunities International*, 25. 4.
- Konorti, E. (2008). The 3D Transformational Leadership Model. *The Journal of American Academy of Business*, (14(1), pp.10-20).

- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *Desafio da Liderança*. Caleidoscópio.
- Leithwood, K. A. (1992). *The move toward transformational leadership*. *Educational Leadership*, (47 (8), pp.8-12).
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lopes, M. (2015). Cultura Organizacional de Boas Escolas: O sentido e as práticas das Lideranças. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 67, pp. 71-88.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). *Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature* (7, pp.385- 425). *Leadership Quarterly*.
- Manzini, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso – NEMO*, Vol.4 (2), pp. 149-171.
- Maroco, & Garcia-Marques. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? In *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), pp.65-90. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Maroco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8.ª ed.). ReportNumber, Lda.
- Matos, B.C., & Grave-Resendes, L. (2018). Conceito de Liderança e de Líder. In L. Grave-Resendes, G. Bastos e I. Oliveira (coords). *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp.8-20). Universidade Aberta.
- Meirinhos, M., & Osório (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, Vol.2 (2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Morgado, J. C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. De Facto Editores.
- Neves, C. (2018). Contributos para a definição de um contexto para o uso da abordagem da complexidade em estudos sobre Administração e Gestão Educacional. *Investigação, Educação e Desenvolvimento: Revisitar o Pensamento de Teresa Ambrósio*. Edições Colibri.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice* (6.ª ed). Sage Publications.
- Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. Editora Gradiva.
- OCDE. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa/Clube do Professor.
- Oliveira, A. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. (16), pp.129-144. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3424>
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.43-54). Porto Editora.
- Pihie, Z., Sadeghi, A., & Elias, H. (2011). Analysis of head of departments leadership styles: Implication for improving research university management practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (29, pp.1081-1090).
- Plowright, D. (2008). Using self-evaluation for inspection: How well prepared are primary school headteachers? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation* (28(2), pp. 101-126).
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: policy and practice* (v. 1). OECD Publishing.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Edições Gradiva.
- Ramos, S. T. C., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora.

- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações - teoria e prática*. Universidade de Aveiro.
- Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados, Integridade - Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação* (3ª ed.). Editora RH, Lda.
- Rego, A., & Cunha, M. (2016). *Que Líder Sou Eu? – Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Edições Sílabo.
- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo caso*. Edições Cosmos.
- Rocha, L. (2012). Avaliação Externa de Escolas: Liderança(s) e autoavaliação que relação? External Evaluation of Schools: Leadership(s) and self- evaluation: what kind of relationship? *EduSer*, Vol. 4 (2).
- Rocha, M. (2017). *A Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa - Um estudo de caso na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira).
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional* (9ª ed). Prentice Hall.
- Rodrigues, F. (2009). *Auto-avaliação nas escolas públicas do 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira).
- Rodrigues, M. (2017). *O impacto dos dispositivos de avaliação externa das dinâmicas de autoavaliação das escolas da Região Autónoma da Madeira - Estudo de caso – Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).
- Rodríguez, G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2006). *Metodologia de pesquisa*. McGraw-Hil.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*.
- Santos, C., & Neves, C. (2018). As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das perceções normativas às práticas dos diretores. In Grave-Resendes, L., Bastos, G., & Oliveira, I. (coordenação). *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 60-84). Universidade Aberta.
- Santos, F. (2013). *Práticas de Liderança do(a) Director(a) de Turma sob a perspectiva dos alunos. Um estudo numa escola da região autónoma da madeira*. (Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional).
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. ASA Editores, S.A.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Artmed.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership* (47 (8), 23-27).
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Thélot, C. (2006). L'évaluation dans le système éducatif. Comunicação apresentada no 18º Colóquio da ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Education).

- Tomei, P. A., & Riche, L. (2016). *Estilo de liderança e desempenho organizacional: uma descrição comparativa entre duas empresas. Contabilidade, Gestão e Governança* (Vol.19, n.1, pp.108-125).
- Torres, L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e escola democrática. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (Vol. I) – *Comunicações* (pp.123-142). ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (trad. Portuguesa). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Edições ASA.
- Vieira, R. (2018). *Os constrangimentos das Equipas de Autoavaliação nas escolas de 2º e 3º ciclos da RAM*. Projeto de investigação para obtenção de grau de Mestre em Docência e Gestão na área de Administração Escolar e Administração Educacional. Universidade Fernando Pessoa.
- Vigoda-Gadot, E. (2007). *Leadership style, organizational politics, and employee's performance*, Vol.36 (5), 661. *Personnel Review*.
- Warrick, D. D. (2011). The urgent need for skilled transformational leaders: Integrating transformational leadership and organization development. IN *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, Vol. (8), 5ª ed., pp.11-26.
- Yamafuko, E. L., & Silva, J. J. (2015). Liderança nas Organizações. *Colloquium Humanarum*, Vol. (12), pp. 86-93.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro, Diário da República, Série I - n.º 204.
- Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000, de 31 de janeiro, Diário da República, Série I - n.º 25
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, Diário da República, Série I-A.
- Lei 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, Série I, n.º 237
- Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro, Diário da República, Série I- n.º 29
- Lei 12/2000, 21 de junho, Diário da República, Série I-A, n.º 142
- Lei 31/2002, de 20 de dezembro, Diário da República, Série I-A- n.º 294
- Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, Diário da República, Série I- n.º 198

Outros documentos

- Freitas, A., Dias, F., & Barbosa, A. (2020). Guião de Procedimentos. Autoavaliação de Escolas. Região Autónoma da Madeira. Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO) da Direção Regional de Administração Escolar. (Documento de trabalho)

Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional de Educação. Relatório de Atividade de setembro de 2014 a agosto de 2015

Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional de Educação, Direção Regional de Inovação e Gestão. (2016). Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional. Referencial Comum de Avaliação das Escolas. (Documento de trabalho)

Anexos

Anexo I

Pedido de autorização ao (à) Presidente do Conselho Executivo da Escola para aplicação do inquérito por questionário e para a realização de entrevistas

Exmo. (a). Senhor (a)

Presidente do Conselho Executivo da Escola [REDACTED]
[REDACTED]

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para aplicar um inquérito por questionário aos DT bem como para realizar entrevistas aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola que V. Exa. preside. Seleciona-se os referidos como sujeitos da pesquisa uma vez que, pelo cargo que detêm, é a partir das perceções dos mesmos que se consegue recolher dados que sustentem os resultados do estudo. Por outro lado, a opção por várias fontes de evidência foi a estratégia encontrada para se conseguir um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar, conferindo credibilidade e confiabilidade à investigação.

Assim, com o desenvolvimento da investigação, pretende-se:

1. Identificar o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos DT.
2. Aferir se e de que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola, a partir da perceção dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.
3. Analisar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos próprios, dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.

Gostaria, ainda, que os questionários, que serão enviados para o email da direção de turma, fossem respondidos, online, na reunião quinzenal dos diferentes grupos disciplinares, na presença do delegado de grupo. Acrescenta-se que as respostas às questões não demorarão mais do que quinze minutos.

Importa, ainda, referir que, por questões éticas e cientes dos direitos à privacidade, à segurança, à proteção dos dados, assegura-se que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos, bem como o nome da escola onde o estudo se desenvolve. Junto anexo, uma cópia do inquérito.

Agradecendo desde já a atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 05 de maio de 2022

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Anexo II

Inquérito por questionário Multifactorial de Liderança de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Por Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (adaptado)

No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, estamos a desenvolver um trabalho de investigação sobre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola.

Neste sentido, a sua participação no presente questionário, enquanto DT, é fundamental para que possamos determinar o estilo de liderança do Coordenador de Ano e respetivos efeitos sobre a qualidade da organização bem como aferir o impacto dos resultados da autoavaliação da escola sobre o seu campo de atuação.

Por questões éticas e cientes dos direitos à privacidade, à segurança, à proteção dos dados, asseguramos que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos, bem como o nome da escola onde o estudo se desenvolve.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Elsa da Costa Andrade

Caracterização do DT

1. Género

Masculino

Feminino

2. Idade

30-39 anos

40-49 anos

50-59 anos

60 e mais anos

3. Ano da Direção de Turma

10.ºano

11.ºano

12.ºano

4. Tempo de serviço

Até 10 anos

11 a 20 anos

21 a 30 anos

Mais de 31 anos

5- Nas seguintes estruturas de gestão intermédia da escola, identifique as que participa e colabora no presente ano letivo:

- Equipa de Autoavaliação da Escola
- Coordenação de Ano
- Conselho de disciplina
- Conselho de Orientadores de Estágio Pedagógico
- Direção de instalações
- Nenhuma
- Outra opção: _____

De seguida encontram-se quarenta e cinco itens descritivos.

Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Coordenador de Ano correspondente à sua Direção de Turma.

	Nunca	Ocasionalmente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente
1) Dá-me apoio em troca dos meus esforços	0	1	2	3	4
2) Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados	0	1	2	3	4
3) Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios	0	1	2	3	4
4) Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões	0	1	2	3	4
5) Evita envolver-se quando surgem questões importantes	0	1	2	3	4
6) Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7) Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa	0	1	2	3	4
8) Procura perspetivas diferentes ao solucionar os problemas	0	1	2	3	4
9) Fala com otimismo acerca do futuro	0	1	2	3	4
10) Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela	0	1	2	3	4
11) Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12) Espera que algo corra mal antes de agir	0	1	2	3	4
13) Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	0	1	2	3	4
14) Realça a importância de ter um forte sentido de propósito	0	1	2	3	4
15) Investe o seu tempo ensinando e treinando	0	1	2	3	4
16) Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17) Mostra acreditar na máxima “se não está avariado, não o conserte”	0	1	2	3	4
18) Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo	0	1	2	3	4
19) Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	0	1	2	3	4
20) Demonstra que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir	0	1	2	3	4
21) Age de forma a inculcar respeito por ele/ela	0	1	2	3	4
22) Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23) Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	0	1	2	3	4
24) Mantém-se a par de todos os erros	0	1	2	3	4
25) Exibe um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26) Articula uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27) Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões	0	1	2	3	4
28) Evita tomar decisões.	0	1	2	3	4
29) Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos	0	1	2	3	4
30) Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos	0	1	2	3	4

31) Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	0	1	2	3	4
32) Sugere novas formas de completar as tarefas	0	1	2	3	4
33) Atrasa a resposta a questões urgentes	0	1	2	3	4
34) Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo	0	1	2	3	4
35) Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expectativas	0	1	2	3	4
36) Expressa confiança que os objectivos serão alcançados	0	1	2	3	4
37) É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho	0	1	2	3	4
38) Usa métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39) Leva-me a fazer mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40) É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas	0	1	2	3	4
41) Trabalha comigo de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4
42) Aumenta o meu desejo de obter sucesso	0	1	2	3	4
43) É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais	0	1	2	3	4
44) Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco	0	1	2	3	4
45) Lidera um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

De seguida encontram-se **quatro questões sobre os resultados da Autoavaliação da Escola e o Campo de atuação do Coordenador de Ano.**

Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Coordenador de Ano correspondentes à sua Direção de Turma.

	Nunca	Ocasionalmente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente
1) Revela coerência entre os resultados da autoavaliação e a ação para a melhoria	0	1	2	3	4
2) Estimula o envolvimento e participação dos DT no desenvolvimento de planos de melhoria	0	1	2	3	4
3) Demonstra responsabilizar-se pelos objetivos e resultados alcançados, assumindo uma atitude reflexiva, de autorregulação, em nome da qualidade do serviço prestado.	0	1	2	3	4
4) Usa os resultados para sustentar os pontos fortes e superar os pontos fracos, implementando, sempre que considera necessário, mudanças no planeamento, na organização e práticas.	0	1	2	3	4

Muito Obrigada

Anexo III

Pedido de autorização ao Coordenador do 10.º Ano para a realização da entrevista

Exmo. (a). Senhor(a)

Coordenador(a) do 10.º Ano da Escola [REDACTED]

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para realizar uma entrevista, bem como a gravação da mesma, a fim de se conseguir recolher dados que sustentem os resultados do estudo. Com o desenvolvimento da investigação, pretende-se:

1. Identificar o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos DT.
2. Aferir se e de que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola, a partir da perceção dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.
3. Analisar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos próprios, dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.

Importa, ainda, referir que, por questões éticas e cientes dos direitos à privacidade, à segurança, à proteção dos dados, assegura-se que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos, bem como o nome da escola onde o estudo se desenvolve.

Agradecendo desde já a atenção dispensada;

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 09 de maio de 2022

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Anexo IV

Pedido de autorização ao Coordenador do 11.º Ano para a realização da entrevista

Exmo. (a). Senhor(a)

Coordenador(a) do 11.º Ano da Escola [REDACTED]

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para realizar uma entrevista, bem como a gravação da mesma, a fim de se conseguir recolher dados que sustentem os resultados do estudo. Com o desenvolvimento da investigação, pretende-se:

1. Identificar o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos DT.
2. Aferir se e de que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola, a partir da perceção dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.
3. Analisar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos próprios, dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.

Importa, ainda, referir que, por questões éticas e cientes dos direitos à privacidade, à segurança, à proteção dos dados, assegura-se que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos, bem como o nome da escola onde o estudo se desenvolve.

Agradecendo desde já a atenção dispensada;

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 09 de maio de 2022

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Anexo V

Pedido de autorização ao Coordenador do 12.º Ano para a realização da entrevista

Exmo. (a). Senhor(a)

Coordenador(a) do 12.º Ano da Escola [REDACTED]

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para realizar uma entrevista, bem como a gravação da mesma, a fim de se conseguir recolher dados que sustentem os resultados do estudo. Com o desenvolvimento da investigação, pretende-se:

1. Identificar o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos DT.
2. Aferir se e de que modo o estilo de liderança dos Coordenadores de Ano contribui para a qualidade da escola, a partir da perceção dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.
3. Analisar de que forma os resultados da autoavaliação da escola geram mudanças no campo de atuação dos Coordenadores de Ano, a partir da perceção dos próprios, dos DT e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola.

Gostaria, ainda, que V. Exa. permitisse a gravação da entrevista e que indicasse o dia, a hora e o local para a sua realização.

Importa, ainda, referir que, por questões éticas e cientes dos direitos à privacidade, à segurança, à proteção dos dados, assegura-se que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos, bem como o nome da escola onde o estudo se desenvolve.

Agradecendo desde já a atenção dispensada;

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 09 de maio de 2022

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Anexo VI

Pedido de autorização ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação para a realização da entrevista

Exmo. (a). Senhor(a)

Coordenador(a) da Equipa de Autoavaliação da Escola [REDACTED]

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação que tem como objetivo geral analisar a relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para realizar uma entrevista, bem como a gravação da mesma, a fim de se conseguir recolher dados que sustentem os resultados do estudo.

De referir que, por questões éticas e cientes dos direitos à privacidade, à segurança, à proteção dos dados, assegura-se que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos, bem como o nome da escola onde o estudo se desenvolve.

Agradecendo desde já a atenção dispensada;

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 10 de maio de 2022

Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade

Anexo VII

Autorização do (a) Presidente da Escola para a aplicação do inquérito e realização das entrevistas

Exma. Senhora
Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade
aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional
da Universidade Aberta

██████████, Presidente do Conselho Executivo da Escola ██████████, vem por este meio informar que dá deferimento ao pedido previamente solicitado, por escrito, por V. Exa. para aplicar, na já referida escola, um inquérito por questionário aos DT bem como para realizar entrevistas aos Coordenadores de Ano e ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação da Escola, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira

Com os melhores cumprimentos
Funchal, 11 de maio de 2022

Presidente do Conselho Executivo da Escola
██████████

Anexo VIII

Autorização do Coordenador do 10.º ano para a realização da entrevista

Exma. Senhora
Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade
aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional
da Universidade Aberta

██████████, Coordenador (a) do 10.º ano da Escola ██████████, vem por este meio informar que concede autorização ao pedido previamente solicitado, por escrito, por V. Exa. para realizar a entrevista, bem como a sua gravação, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”.

Autorização do (a) Presidente da Escola para a aplicação do inquérito e realização das entrevistas

Com os melhores cumprimentos
Funchal, 10 de maio de 2022

Coordenador (a) do 10.º ano

██████████

Anexo IX

Autorização do Coordenador do 11.º ano para a realização da entrevista

Exma. Senhora
Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade
aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional
da Universidade Aberta

██████████, Coordenador (a) do 11.º ano da Escola ██████████, vem por este meio informar que concede autorização ao pedido previamente solicitado, por escrito, por V. Exa. para realizar a entrevista, bem como a sua gravação, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 10 de maio de 2022

Coordenador (a) do 11.º ano

██████████

Anexo X

Autorização do Coordenador do 12.º ano para a realização da entrevista

Exma. Senhora
Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade
aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional
da Universidade Aberta

██████████, Coordenador (a) do 12.º ano da Escola ██████████, vem por este meio informar que concede autorização ao pedido previamente solicitado, por escrito, por V. Exa. para realizar a entrevista, bem como a sua gravação, no âmbito do trabalho de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira”.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 10 de maio de 2022

Coordenador (a) do 12.º ano

██████████

Anexo XI

Autorização do Coordenador da Equipa de Autoavaliação para realização da entrevista

Exma. Senhora
Elsa Maria do Rosário Alves da Costa Andrade
aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional
da Universidade Aberta

████████████████████, Coordenador (a) da Equipa de Autoavaliação da Escola
████████████████████, vem por este meio informar que concede autorização ao pedido previamente
solicitado, por escrito, por V. Exa. para realizar a entrevista, bem como a sua gravação, no âmbito do trabalho
de investigação intitulado “A relação entre a liderança dos Coordenadores de Ano e a Autoavaliação da Escola
à luz do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 10 de maio de 2022

Coordenador(a) da Equipa de Autoavaliação da Escola

████████████████████