



Departamento de Educação e Ensino à Distância

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

As Representações dos Professores acerca de Escola de Qualidade
e de Factores que a Promovem: um estudo de caso baseado nos
indicadores da avaliação externa

Ana Maria Fernandes Silva Tavares

Lisboa, 2011

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

As Representações dos Professores acerca de Escola de Qualidade
e de Factores que a Promovem: um estudo de caso baseado nos
indicadores da avaliação externa

Ana Maria Fernandes Silva Tavares

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Lisboa, 2011

Palavras-chave: organização escolar, avaliação; regulação organizacional; representações de escola de qualidade; liderança.

Resumo

O reconhecimento de que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados face a outros países levou o Ministério da Educação, em 2006, a despoletar um processo de avaliação das escolas portuguesas. O mesmo, cujo objectivo é aumentar a qualidade da acção das organizações escolares nas suas múltiplas dimensões, tem por orientação o documento “Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos”. Este referencial veio, bem como o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, introduzir novas concepções/representações no campo organizacional escolar nacional acerca do que se entende por “escola de qualidade”.

Assim, com o presente estudo pretendeu-se conhecer as representações sociais de “escola de qualidade” que estão presentes na cultura organizacional de escolas consideradas de pouca qualidade, após a implementação do processo de avaliação externa. O mesmo envolveu sessenta e um educadores/professores do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe, agrupamento cujo desempenho foi considerado de pouca qualidade na avaliação externa realizada em 2007. A fim de recolher os dados foi aplicado um questionário, cujas perguntas tiveram como referencial os documentos acima indicados, constituindo objectivo das mesmas detectar as representações que os educadores/professores diziam ter acerca de escola de qualidade e de factores que a promovem. Os resultados revelam que os educadores/professores, dum modo geral, se identificam nas suas representações com os aspectos tidos como relevantes no documento que orienta a avaliação externa das escolas. Esta constatação faz-nos pensar que, pelo facto das representações sociais serem factores produtores de realidade, se encontram reunidas condições potenciadoras de dinâmicas que ajudem à emergência duma escola de qualidade. Porém, as repostas dadas revelam, igualmente, a permanência de algumas concepções que não se encontram tão em sintonia com os parâmetros oficiais, reflectindo, inclusivamente, aspectos da cultura organizacional vigente à época da implementação do processo de avaliação externa. Tal situação leva-nos a questionar, por um lado, porque tal acontece e, por outro, como poderá o processo de avaliação externa potenciar, de forma efectiva, mudanças na cultura organizacional que contribuam para o desenvolvimento pessoal e organizacional.

Keywords: school organization; evaluation; organizing regulation; school quality representations; leadership.

Abstract

Since the Portuguese desired stage of professional and academic qualifications are situated much below other countries' levels, the Ministry of Education started an evaluation process of the Portuguese schools in 2006. Aiming at improving the quality of multiple dimensioned actions of the school organizations, it is based on the leading document "Schools and School Groups Evaluation Framework". The latter, as well as Law no. 75/2008, issued on the 22nd April, introduced new conceptions/representations into the national organizational school arena as far as what an "excellent school" should be.

This way, the current study aimed at getting to know what social representations of an excellent school are to be seen in the organizational culture of weakly evaluated schools, after their submission to an external evaluation process. This study involved sixty one teachers/educators belonging to the Sernancelhe Vertical Schools Group, whose performance has been poorly evaluated in 2007. The data were collected through a questionnaire, organized according to the above referred official documents, which aimed at getting to know what the teachers/educators stated as their representations of an excellent school and the factors that could promote it. The results show that the teachers'/educators' representations broadly coincide to the relevant aspects considered in the document orienting the schools external evaluation. This finding, as well as the fact that the social representations are reality producing factors, allows us to conclude that the empowering conditions for the emergence of an excellent school do exist. However, their answers also reveal there are some other conceptions present in the organizational culture at the moment of the external evaluation process that don't fit in the official standards. This fact arises other questions as for the underlying reasons and how effective the external evaluating process can be in terms of the desired changes in the school organizational culture, which might contribute to the personal and organizational development.

Agradecimentos

As primeiras palavras vão para os colegas do Agrupamento Vertical de Sernancelhe que, apesar do pouco tempo nas suas vidas de educadores/professores, generosamente acederam em colaborar, permitindo, assim, que este trabalho chegasse a bom porto.

À Dr.^a Antónia uma palavra de gratidão porque nunca deixou de me incentivar mesmo em momentos mais difíceis.

Ao Paulo Nunes também quero agradecer pelo tempo que sempre disponibilizou para esclarecer dúvidas no âmbito deste estudo.

Aos meus filhos e amigos que souberam aceitar os bons e maus momentos até o estudo ficar concluído.

Índice Geral

Resumo	I
Abstract.....	III
Agradecimentos	V
Índice de quadros.....	IX
Índice de figuras	XI
Introdução.....	1
PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo I - A Escola como Espaço Organizacional: modelos de interacção e regulação	5
Capítulo II - A Liderança nas Escolas: conceitos e implicações.....	19
Capítulo III - A Escola Pública Portuguesa: espaço de interacção e de regulação	33
Capítulo IV - A Avaliação das Escolas: conceitos e contextos	41
PARTE B – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	49
Capítulo V - Enquadramento Metodológico	51
1 – Enquadramento do estudo	51
2 - A Problematização no estudo.....	54
3 – Objectivos e questões de partida	56
4 - Design da Investigação	57
- Técnica de Recolha de Dados	60
- Administração do questionário.....	63
- Caracterização do contexto em estudo	63
Capítulo VI - Apresentação, análise e discussão dos resultados	67
1 – Apresentação dos Resultados	67
1.1 – Dados de caracterização pessoal e profissional dos educadores / professores.....	67
1.2 – Dados relativos às representações dos educadores/professores acerca de escola de qualidade.....	70
1.2.1 - Dados não agrupados	72
1.2.2 - Dados agrupados	73
1.3 – Dados relativos às representações dos educadores/professores acerca dos factores promotores numa escola de qualidade	74
2 – Análise e Interpretação dos Resultados	76
2.1 - Caracterização pessoal e profissional dos educadores/professores	76
2.2 - Representações dos educadores/professores acerca de escola de qualidade	79

2.2.1 – Análise e interpretação dos resultados não agrupados	79
2.2.2 – Análise e interpretação dos resultados agrupados	81
2.2.2.1 - Domínio Resultados	81
2.2.1.1 - Domínio Prestação do Serviço Educativo	83
2.2.1.2 - Domínio Organização e Gestão Escolar	84
2.2.1.3 - Domínio Liderança	86
2.2.1.4 - Domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola	87
2.3 - Representações dos educadores/professores acerca dos factores promotores duma escola de qualidade	88
2.3.1 - Domínio Resultados	89
2.3.2 - Domínio Prestação do Serviço Educativo	90
2.3.3 - Domínio Organização e Gestão Escolar	91
2.3.4 - Domínio Liderança.....	96
2.3.5 - Domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola	97
2.3.6 – Representações dos educadores/professores acerca de lideranças	98
Capítulo VII - Conclusões	103
Referências bibliográficas	111
Anexos	119

Índice de quadros

Quadro I - Características das configurações organizacionais propostas por Mintzberg (retirado de Estrutura e Dinâmica das Organização, Mintzberg, 1995, p.335, 345, 379, 409 e 457).	8
Quadro II - Estilos de liderança segundo Kurt Lewin (adaptado de Jorge e Silva, 2000, p.52).....	23
Quadro III - Estilos de liderança segundo a Teoria Situacional de Hersey e Blanchard (Jorge e Silva, 2000).....	25
Quadro IV – Dados referentes ao sexo dos respondentes.	68
Quadro V – Dados referentes à idade dos respondentes.	68
Quadro VI – Dados referentes ao tempo de serviço dos respondentes.	68
Quadro VII - Dados referentes às habilitações académicas dos respondentes.....	69
Quadro VIII – Dados referentes ao grupo de docência dos respondentes.....	69
Quadro IX – Dados referentes a cargos desempenhados pelos respondentes.	70
Quadro X - Identificação dos domínios e factores das questões da Parte II do questionário.	71

Índice de figuras

Fig.1 - As cinco componentes básicas da organização (retirado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg, 1995, p.38)	6
Fig.2 - Sistema de fluxos numa organização: a) autoridade formal, b) actividades reguladas, c) comunicação informal, d) constelações de trabalho e e) processos de decisão ad hoc; f) funcionamento da organização (retirado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg, 1995, p.56, 57, 67, 78, 84 e 86).	7
Fig.3 - Configuração da Burocracia Profissional (retirado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg, 1995, p.386)	9
Fig.4 - Continuum de liderança de Tannenbaum e Schmidt (adaptado de Jorge e Silva, 2000, p.56).....	25
Fig.5 - Criação de valor e lideranças gerencial, visionária e estratégica (adaptado de Rowe, 2002, p.15)	27
Fig.6 - Hierarquias paralelas na escola, segundo o modelo burocracia profissional (retirado e adaptado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg., 1995, p.392; p – professor, Depart.- departamento, CP – conselho pedagógico, CE – conselho de escola, SASE – serviços de acção social escolar).....	34
Fig.7 - Modos de regulação local na escola (retirado de Políticas Educativas e Organização Escolar, Barroso, 2005, p.73.	35
Fig.8 - Principais convergências nos modelos de regulação pós-burocráticos (retirado de O Estado, a Educação e Regulação das Políticas Públicas, Barroso, 2005, p.737	36
Fig.9 - Relação dos diferentes domínios da avaliação externa (retirado de Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, Oliveira <i>et al.</i> , 2006, p.3).....	47
Fig.10 - Desenho organizacional do processo da avaliação integrada a implementar na regulação do sistema educativo português (retirado de Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, Oliveira <i>et al.</i> , 2006, p.2).....	52
Fig.11 - Distribuição dos educadores/professores pelos grupos de docência.	77
Fig.12 - Percentagens de educadores/professores que desempenharam cargos na organização escolar.....	77
Fig.13 – Frequências de idade dos educadores/professores.	78

Fig.14 – Anos de serviço docente prestado pelos respondentes.....	78
Fig.15 – Habilitações académicas dos educadores/professores.....	79
Fig.16 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Resultados.....	82
Fig.17 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Prestação do Serviço Educativo.	84
Fig.18 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Organização e Gestão Escolar.	85
Fig.19 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Liderança.	87
Fig.20 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.....	88
Fig.21 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios, director e Ministério da Educação, no domínio “Resultados”.....	90
Fig.22 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios, director e Ministério da Educação, no domínio “Prestação do serviço educativo”.....	91
Fig. 23 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios, director e Ministério da Educação no factor “Concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades”, do domínio “Gestão e organização escolar”.....	92
Fig. 24 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores órgãos intermédios da escola, Ministério da Educação, director e órgãos intermédios do Ministério da Educação no factor “Gestão de recursos humanos”, do domínio “Gestão e organização escolar”.....	93
Fig. 25 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores Ministério da Educação, órgãos intermédios da escola, director e Conselho Geral no factor “Gestão de recursos materiais”, do domínio “Gestão e organização escolar”.....	93
Fig.26 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores pais, órgãos intermédios da escola, director e contingências no factor “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, do domínio “Organização e Gestão Escolar”.....	94

Fig.27- Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios da escola, director e normativos externos no factor “Equidade e justiça”, do domínio “Gestão e organização escolar”.....	95
Fig. 28 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios da escola, director e comunidade educativa/ exterior, no domínio “Liderança”.	96
Fig. 29 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios da escola, director e meio exterior, no domínio “Capacidade de Auto-Avaliação e Melhoria do Agrupamento”.	97
Fig. 30 - Percepções dos educadores/professores acerca da liderança dos órgãos intermédios da escola, do director e nos professores nos domínios considerados na avaliação externa das escolas.	99
Fig. 31 - Grau médio de valorização dos docentes quanto à influência do director, órgãos intermédios e professores, nos domínios considerados na avaliação externa... ..	100

Introdução

A Escola actualmente é tida como uma instituição fundamental uma vez que se considera que a mesma contribui para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas e das sociedades. Por isso os Estados entendem que deva ser obrigatória a sua frequência por parte de crianças e jovens. Para muitos ela constituiu uma oportunidade para melhorar situações de desigualdade social e económica. Na verdade, até há pouco tempo a Escola constituía o local onde a grande maioria dos jovens acediam a uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderiam aprender noutros contextos. Porém, mudanças de natureza científica, tecnológica, económica e política que têm ocorrido no mundo ocidental vieram questionar o papel que a Escola tem vindo a desempenhar nessas mesmas sociedades. Assim, desde o século passado a Escola, enquanto organização, passou a ser entendida como uma instância onde havia que intervir, para além das políticas educativas e dos processos da sala de aula, a fim de garantir melhores resultados por parte dos alunos. Apesar da diversidade de conceitos acerca do que é uma escola de qualidade, a busca da mesma levou à produção de conhecimento relevante sobre o funcionamento das organizações escolares e das características que podem condicionar o seu sucesso. A avaliação das escolas surge, assim, como uma estratégia que possibilita conhecer e compreender essas mesmas organizações, com vista a contribuir para o seu bom desempenho.

A avaliação, nomeadamente a externa, das escolas em Portugal, enquanto processo normalizado com vista à introdução duma cultura de avaliação, iniciou-se em 2006, por iniciativa do Ministério da Educação. A mesma sustenta-se no “Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos”, o qual resultou de vários contributos vindos do campo da investigação educacional, nacional e estrangeira. O referido documento, que se encontra organizado em cinco domínios constituídos por vários factores, tem servido de referencial para classificar as escolas/agrupamentos, até à presente dada. Esse processo permitiu perceber que as organizações avaliadas apresentam perfis diferenciados de qualidade, necessitando algumas delas encetar um processo de mudança, de modo a satisfazer os requisitos de qualidade imposto pelo Ministério da Educação.

Estudos mostram que as representações sociais contribuem para a construção da realidade, com repercussões na forma como se interpreta o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que se encontra para se fazer face ao que se julga ter acontecido. Assim, sendo as escolas locais onde se produzem representações de “escola de qualidade”, o estudo das mesmas constitui uma estratégia que permite melhor compreender os processos de mudança na cultura organizacional escolar, nomeadamente nas organizações escolares de pouca qualidade.

Assim, as representações de “escola de qualidade”, enquanto manifestação duma cultura organizacional escolar, constituem o objecto da investigação sobre o qual pretendemos lançar um olhar, face ao referencial imposto pelo Ministério da Educação.

A fim de encontrar resposta para a questão “Que representações sociais de “escola de qualidade” estão presentes na cultura organizacional de escolas consideradas de pouca qualidade, após a implementação do processo de avaliação externa?” organizamos o presente estudo. O mesmo teve como objecto o Agrupamento Vertical de Sernancelhe uma vez que o mesmo na sua avaliação externa apresentou-se como uma organização com pouca qualidade. Assim, começamos por apresentar nos capítulos I a IV a parte que respeita ao enquadramento teórico, no qual se abordam aspectos que nos permitiram, por um lado, compreender melhor a escola como organização e, por outro lado, analisar os dados recolhidos durante a investigação. Posteriormente explicitamos no capítulo V o enquadramento metodológico e no capítulo VI procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados. Finalizamos com o capítulo VII onde apontamos conclusões gerais, limitações do estudo e, ainda, investigações posteriores a desenvolver. Assim, o presente estudo permitiu-nos perceber que os docentes deste agrupamento, genericamente, identificam-se com a noção de qualidade que orienta a avaliação externa das escolas. No entanto, as respostas dadas ao inquérito aplicado revelam que permanecem representações que estão em conformidade com modelos de organização escolar que já não respondem à missão que a escola terá que desempenhar actualmente.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - A Escola como Espaço Organizacional: modelos de interacção e regulação

Ainda que a sociedade actual seja um conjunto organizacional, não é simples definir o que é uma organização dada a sua complexidade. Por isso, várias são as definições que podemos encontrar na literatura sobre esta temática. No entanto, todas elas apontam para a presença de seres humanos em interacção, de forma coordenada, com vista à consecução de fins comuns (Teixeira, 1995; Costa, 1996). Assim, Canário (1990) refere que escolas, empresas, hospitais, partidos, associações desportivas, entre outros exemplos, enquanto unidades sociais construídas para a prossecução de fins específicos, dotadas de centros de decisão que definem metas a atingir, são consideradas organizações.

Compreender porque duas organizações formalmente idênticas e com condições equivalentes têm resultados diferentes constitui uma preocupação já de longa data. No entanto, é com a industrialização, que teve lugar em princípios do séc. XX, que esta preocupação, nomeadamente a nível das empresas, ganha novos contornos, levando à procura de processos que promovam a sua eficácia. Por este facto, os estudos efectuados sobre organizações centraram-se muito mais sobre empresas (Canário, 1989; Teixeira, 1995).

Refere Mintzberg (1995), na sua obra-síntese “Estrutura e Dinâmica das Organizações”, a qual tem por base investigações efectuadas, por vários autores em empresas, que toda a actividade humana organizada implica duas exigências: a divisão do trabalho em tarefas, por um lado, e a coordenação das mesmas, por outro. Por isso, para este autor, a estrutura duma organização é definida como o total da soma dos meios utilizados (formais e semi-formais, isto é, parâmetros de concepção¹) para se proceder à divisão e coordenação do trabalho dentro da mesma, de forma a criarem-se padrões estáveis de comportamento. Segundo ele, para se compreender como se estruturam as

¹ São tidos como parâmetros de concepção os postos individuais de trabalho (em termos de especialização, de formalização do comportamento, formação e socialização), a super-estrutura (em termos do agrupamento em unidades e dimensão das mesmas), as ligações laterais (no diz respeito aos sistemas de controlo e de planeamento, bem como os mecanismos de ligação entre os componentes da organização) e o sistema de tomada de decisões (nomeadamente a problemática da descentralização vertical e horizontal) (Mintzberg, 1995).

organizações tem que se conhecer como se processam os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e decisão que permeiam as organizações. Estes fluxos circulam entre os componentes da organização (elementos estruturais) que Mintzberg considerou serem cinco: o vértice estratégico (gestores do topo da hierarquia), o centro operacional (que executa o trabalho básico de produção de produtos ou serviços), a tecnoestrutura² (responsável pela estandardização do trabalho dos outros e adaptação da organização ao meio ambiente), o pessoal de apoio (apoiam indirectamente o centro operacional) e a linha hierárquica (gestores intermédios que ligam o vértice estratégico ao centro operacional) (Fig.1).

A forma como estas unidades funcionam entre si depende do modo como acontecem os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e decisão, por um lado, e por outro, é dependente de mecanismos de coordenação que podem ser do tipo ajustamento mútuo, supervisão directa, estandardização dos processos de trabalho, estandardização dos resultados e estandardização de qualificações.

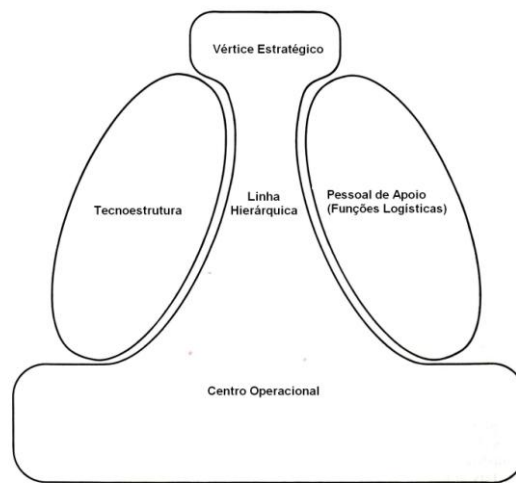


Fig.1 - As cinco componentes básicas da organização (retirado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg, 1995, p.38)

Nesta perspectiva, da organização como um sistema de fluxos, considera Mintzberg (1995) as seguintes tipologias: a autoridade formal, os fluxos regulados, a comunicação informal, as constelações de trabalho e os processos de decisão *ad hoc*. A fig.2 (a, b, c, d, e) mostra diferentes organigramas que ilustram estes conceitos de forma simplificada. A compreensão de como ocorre a teia dos diferentes fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e decisão dentro da organização revela quanto complexa é a realidade de funcionamento da mesma (fig.2, f).

A propósito da estruturação eficaz das organizações, os estudos feitos à época apontam para que o sucesso da organização provém da combinação dos vários elementos estruturais e não de cada elemento isoladamente (qualquer que seja a

² Igualmente considerados, tal como o pessoal de apoio, como gestores intermédios por Mintzberg (1995).

estrutura em causa) os quais têm que se adequar aos factores de contingência. Constituem factores ou condições de contingência³ a idade e dimensão da organização, o sistema técnico do centro operacional, aspectos ambientais como a estabilidade, a complexidade, a diversidade e a hostilidade e, ainda, algumas relações de poder.

Tendo por base a combinação dos elementos “mecanismos de coordenação”, “parâmetros de configuração” e “factores de contingência” Mintzberg (1995) propõe cinco configurações estruturais que permitem fazer uma leitura do que podem ser as organizações; assim, a saber, estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionada e adhocracia.

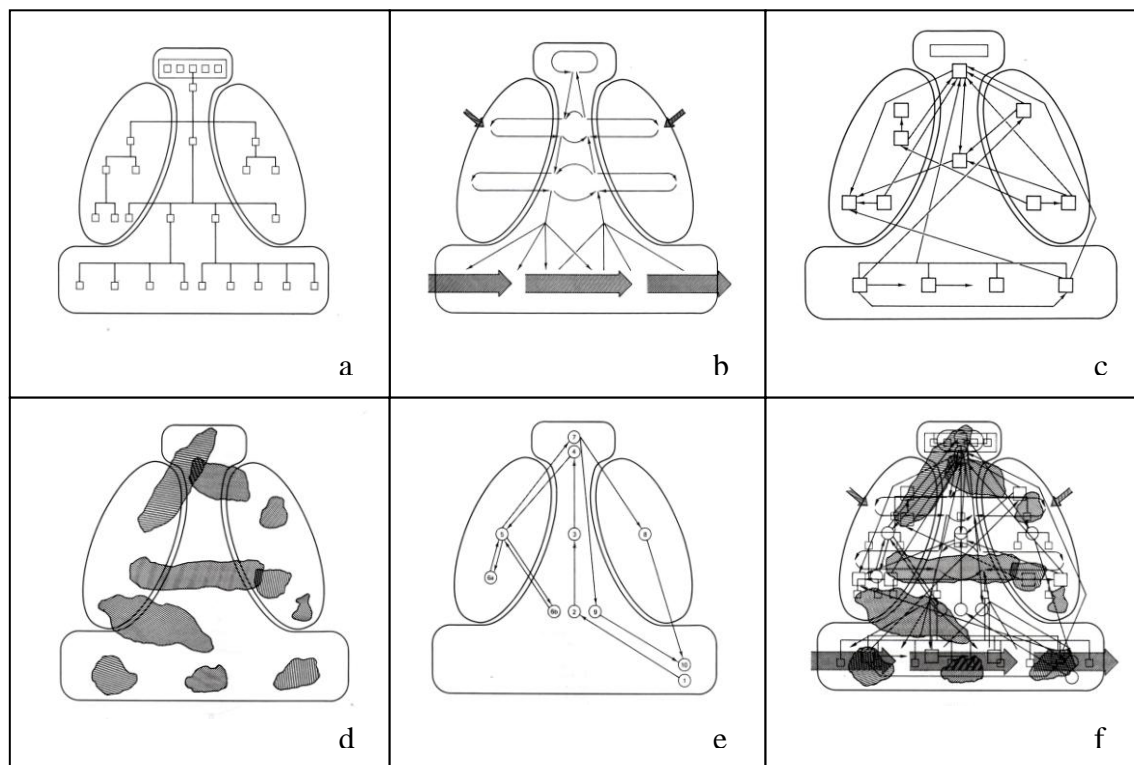


Fig.2 - Sistema de fluxos numa organização: a) autoridade formal, b) actividades reguladas, c) comunicação informal, d) constelações de trabalho e e) processos de decisão ad hoc; f) funcionamento da organização (retirado de *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Mintzberg, 1995, p.56, 57, 67, 78, 84 e 86).

No Quadro I encontram-se sistematizadas as características destas configurações as quais resultam, segundo o autor, da força exercida por cada um dos componentes da

³ Pelo menos os que se encontram associados a certas configurações estruturais, segundo as investigações efectuadas (Mintzberg, 1995).

organização, a qual ao se tornar dominante implica um mecanismo de coordenação que o tipifica e que se reflecte no tipo de centralização predominante. Alerta, no entanto, o

Configuração estrutural	Principal mecanismo de coordenação	Parte chave da organização	Principais parâmetros de concepção	Factores de contingência
Estrutura simples	Supervisão directa	Vértice estratégico	Centralização horizontal e vertical, estrutura orgânica	Sistema técnico jovem, pequeno não sofisticado; ambiente simples e dinâmico, possível hostilidade externa ou necessidades de poder considerável do principal dirigente; não há moda
Burocracia mecanicista	Estandarização dos processo de trabalho	Tecno-estrutura	Formalização dos comportamentos; especialização do trabalho horizontalmente e verticalmente; agrupamento funcional (em geral); unidades grandes; centralização vertical e descentralização horizontal limitada; planeamento das acções	Sistema técnico velho, grande e não automatizado; ambiente simples e estável; controlo externo; não há moda
Burocracia profissional	Estandarização das qualificações	Centro operacional	Formação, especialização horizontal do trabalho, descentralização horizontal e vertical	Ambiente complexo e estável, sistema técnico não sofisticado; configuração estrutural na moda
Estrutura divisionada	Estandarização dos resultados	Linha hierárquica	Agrupamento das unidades na base dos mercados, sistema de controlo das performances, descentralização vertical limitada	Mercados diversificados, organização mais velha, de grande tamanho, a necessidade que os quadros têm em adquirir poder; estrutura na moda
Adhocracia	Ajustamento mútuo	Funções logísticas	Mecanismos de ligação; estrutura orgânica; descentralização selectiva; especialização horizontal do trabalho; agrupamento das unidades na base das funções e dos mercados	Ambiente complexo, dinâmico; organização jovem; sistema técnico sofisticado e muitas vezes automatizado; estrutura na moda

Quadro I - Características das configurações organizacionais propostas por Mintzberg (retirado de *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Mintzberg, 1995, p.335, 345, 379, 409 e 457).

mesmo que estas configurações não correspondem a configurações reais, apenas a tipos ideais que reflectem a estrutura de muitas organizações, uma vez que estas são entidades

muito mais complexas. Estas configurações servem, igualmente, de base para descrever estruturas organizacionais híbridas as quais importam, de vários modelos, os elementos constitutivos. As organizações híbridas decorrem da falta de coerência na concepção da estrutura ou da necessidade de responder ao mesmo tempo a mais do que uma força legítima ou, ainda, da utilização de diferentes configurações em diferentes partes da organização.

Dado o contexto do nosso estudo torna-se pertinente salientarmos aqui a configuração “burocracia profissional”, uma vez que o autor afirma que este tipo de configuração se encontra muitas vezes nos sistemas de educação. A fig.3 ilustra este mesmo tipo de organização, a qual para funcionar e produzir serviços ou bens estandardizados recruta especialistas devidamente especializados, que são profissionais, para o centro operacional. Estes, que no caso concreto das escolas são os professores, têm uma grande autonomia no controlo do seu trabalho. A escola pode ser lida à luz desta configuração uma vez que a sua coordenação é assegurada por padrões do que deve ser feito (burocracia) assumindo o centro operacional uma posição relevante em relação aos outros componentes da organização (profissional).

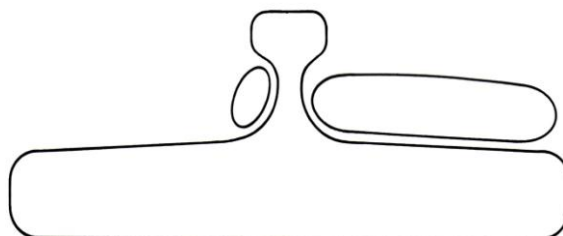


Fig.3 - Configuração da Burocracia Profissional (retirado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg., 1995, p.386)

Por isso, a burocracia profissional é uma estrutura muito descentralizada, quer verticalmente, quer horizontalmente. Refere Mintzberg (1995) que na burocracia profissional é frequente ocorrerem duas hierarquias paralelas: uma no sentido ascendente, de natureza democrática, que diz respeito aos profissionais, e outra descendente, para as funções de apoio logístico, que tem uma natureza de uma burocracia mecanicista. Acrescenta que os profissionais não só controlam o seu próprio trabalho como também procuram exercer um controlo colectivo sobre as decisões administrativas que os afectam. No que respeita ao papel daqueles que estão no vértice

estratégico, embora não possam controlar directamente os profissionais, pelo facto de estarem constantemente a resolver problemas da estrutura e por terem o papel de mediadores, entre a organização e instâncias superiores e externas, têm bastante poder dentro da organização. No que reporta à estratégia, uma vez que é difícil medir os resultados não é fácil concordar com os objectivos estabelecidos pelo centro estratégico, tanto mais que as estratégias que os profissionais adoptam nas suas práticas foram aprendidas e interiorizadas em instituições de formação externas à escola. Ou dito de outro modo, as estratégias da burocracia profissional são em grande parte as estratégias dos profissionais, tomadas individualmente. Assim, na burocracia profissional, a coordenação de actividades é feita pela estandardização das qualificações com vista à estandardização das competências. Porém este mecanismo de coordenação é pouco poderoso para regular os problemas na organização (coordenação entre os diferentes sectores organizacionais, competência/incompetência dos profissionais, inflexibilidade e dificuldade à inovação, as respostas disfuncionais decorrentes do processos de controlo sobre os profissionais).

Afirma Teixeira (1995) que, entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a Escola é uma das mais relevantes dado que, de alguma forma, moldará todas as outras. O atraso da investigação organizacional em meio escolar, face à do meio empresarial, levou à importação dos resultados obtidos na segunda para o campo da primeira (Canário, 1989; Teixeira, 1995; Costa, 2000). Verifica-se, actualmente, que, por força de medidas políticas que foram tendo lugar (descentralização, reforço da autonomia e da gestão centrada na escola), a Escola como organização, adquiriu um interesse teórico próprio, tornando-se uma unidade de análise emergente no domínio da educação (Barroso, 2005b). A Escola passou a ser vista como um espaço onde se tomam, também, decisões educativas, curriculares e pedagógicas, para além daquelas que têm lugar ao nível sócio-institucional ou ao nível da sala de aula. Assim, é entendido que os processos de mudança educacional passam pela compreensão da instituição escolar nas suas dimensões técnicas, científica e humana (Nóvoa, 1992)

Diversas são as abordagens explicativas do funcionamento da organização escolar, uma vez que o quadro de referência teórico de que partem os autores para a sua análise, é distinto. Porém todas partilham a mesma finalidade: encontrar formas da mesma produzir mais e melhor, isto é, ser mais eficaz e eficiente. Refere Teixeira (1995) que as

diferentes teorias que surgiram ao longo do tempo, não substituíram de vez as que as antecederam; verifica-se, antes, que coexistem e influenciam-se mutuamente.

Após serem encaradas como máquinas, organismos, cérebros, as organizações tendem, actualmente, a ser vistas como culturas, passando-se, assim, duma racionalidade técnica, permeada por uma racionalidade organizacional, para uma outra de natureza político-cultural, não escapando a Escola a esta tendência (Nóvoa, 1992).

Assim, segundo Costa (1996), a definição de organização, e de Escola, assume conotações distintas em função do enfoque organizacional de que se parte. Este autor, tendo por base modelos de análise organizacional propostos por diversos investigadores que se sustentam em critérios diversificados, sistematiza seis imagens organizacionais da escola, as quais correspondem a linhas de força que dão sustentação conceptual do que pode ser a Escola: a “escola empresa”, a “escola burocracia”, a “escola democracia”, a “escola arena política”, a “escola anarquia” e a “escola cultura”. Estas metáforas, que se pretende que funcionem como “lentes” que ajudem a uma melhor abordagem da realidade da organização escolar, dado o seu carácter multifacetado e complexo, visam dar conta das concepções mais clássicas às concepções emergentes no campo da administração educacional. Alerta Costa (2000) que, independentemente dos modelos de análise que se utilize para “olhar” a escola, deve ter-se sempre presente que as organizações escolares são singulares na sua missão que é, essencialmente, pedagógica e educativa.

Assim, em princípios do século XX, a Escola foi perspectivada como uma empresa, constituindo os modelos propostos por Taylor e Fayol os seus referenciais. Nesta a estrutura organizacional é hierárquica, centralizada e devidamente formalizada. Existe uma divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções, procedendo-se à uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos. A planificação e identificação pormenorizada dos objectivos a alcançar é feita num trabalho individual do professor, em que o centro do processo educativo é o aluno enquanto indivíduo nas suas dimensões cognitiva, afectiva e motora, centrando-se o discurso pedagógico essencialmente nas metodologias de ensino (Costa, 1996; Nóvoa, 1992). O aluno é, deste modo, perspectivado como a matéria-prima a ser moldada pelo professor, que são considerados trabalhadores, tornando-se necessário proceder à monitorização da linha de produção em termos de determinados padrões educacionais.

A uniformidade curricular, os agrupamentos rígidos de alunos, a uniformidade de horários, constituem, entre outros aspectos, marcas da Teoria da Administração Científica desenvolvida por Taylor (Costa, 1996).

A escola enquanto burocracia encontra a sua fundamentação no modelo organizacional proposto por Max Weber, o qual é, tal como o modelo anterior, caracterizado pela racionalidade e pela eficiência. A burocracia, ainda que passível de ser identificada em outros contextos históricos, surge no estado moderno como sustentação do mesmo, face a uma dinâmica social capitalista e democrática. Uma vez que neste contexto histórico-social a educação tornou-se uma das funções do Estado providência, a lógica burocrática plasmou-se, igualmente, no sistema educativo. Assim, a centralização das decisões nos órgãos de cúpula, a previsibilidade do funcionamento face à planificação minuciosa e a uma regulamentação pormenorizada de todas as actividades, a presença dum modelo piramidal em termos hierárquicos, a arquivomania, os comportamentos estandardizados associados a uma pedagogia uniforme, uma concepção burocrática da função docente (o cargo é desempenhado com base na universalidade, uniformidade e estabilidade de regras gerais, onde não há espaço para privilégios individuais e concessão de favores) constituem características da organização educativa. Costa (1996), citando Formosinho (1985) adjectiva a escola no nosso país, à época, com os seguintes termos: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia.

A Escola enquanto democracia encontra a sua fundamentação na Teoria das Relações Humanas proposta por Elton Mayo nos anos trinta, após a realização de estudos que ficaram conhecidos como a Experiência de Hawthorne, sendo a mesma desenvolvida, posteriormente, por outros investigadores como Maslow, Herzberg, Lickert, MacGregor, Simon. Segundo este enfoque a administração organizacional passou a ter em atenção os factores sociais e psicológicos do comportamento organizacional (Costa, 1996). Esta teoria vem introduzir as seguintes constatações: dentro da organização formal existem organizações informais, grupos, os quais determinam também o que é a organização; o comportamento dos trabalhadores não é independente do comportamento do grupo onde se encontra integrado; as pessoas são motivadas mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais (Teixeira, 1995). Ainda que beba na Teoria das Relações Humanas, a metáfora Escola Democrática é desenvolvida pelo pedagogo John Dewey. Assim,

segundo ele, a educação é um processo de preparação para vida em sociedade, que concebe como democrática, constituindo a Escola, assim, o local de preparação para esse viver. Deste modo, pese o carácter polissémico que esta imagem organizacional gerou pelo seu crescente uso, é típico da mesma o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões, as estratégias de decisão colegial, a procura de consensos partilhados, a valorização dos comportamentos informais, o estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança), a visão harmoniosa e consensual da organização e a pedagogia personalizada (Costa, 1996).

Costa (1996), citando Hoyle (1985), refere que as escolas pelo facto de terem um funcionamento debilmente articulado, associado a um carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões, decorrente da colisão entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares e percepções de funcionamento democráticas e profissionais tidas como as mais adequadas, constituem uma realidade passível de ser analisada como uma arena política. Assim, a escola é tida como uma realidade social complexa onde interesses individuais e grupais estão em jogo, pelo que a definição estratégias, o tráfico de influências geram situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em mira a consecução dos objectivos. Este modelo, que surgiu a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação nos anos setenta, propõe uma análise organizacional centrada na questão do poder, isto é, trata-se de uma abordagem micropolítica, onde interesses, conflito, poder e negociação constituem palavras-chave. Costa (1996) explicita que o conflito intra-organizacional, resultante dos interesses dos grupos intra-escola ou dos condicionalismos externos, não constitui um mal ou problema, como nas visões organizacionais anteriores, mas antes uma situação normal que cria condições para um desenvolvimento organizacional. O poder é considerado a dois níveis: o poder formal, ou autoridade, que decorre da estrutura hierárquica da organização, e o poder informal, ou influência, o qual é suportado por fontes como carisma, conhecimento, experiência ou controlo de recursos. A negociação tem sempre lugar, uma vez que mesmo os grupos mais débeis têm sempre formas de contestação, as quais podem dificultar o funcionamento organizacional.

Falar, tradicionalmente, em organização é pensar numa entidade onde se identificam parâmetros estruturais que lhe conferem regularidade (pessoas, materiais, regras, objectivos, interacções). Por isso, pensar em organização como uma anarquia surge como algo, aparentemente, contraditório. Na verdade, em algumas organizações,

nomeadamente a escola, é possível constatar que a mesma evidencia uma dimensão de incerteza e imprevisibilidade, de complexidade e instabilidade. Assim, segundo Costa (1996) as escolas não constituem um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados. A tomada de decisões, geralmente, é imprevisível e improvisada contrariamente a uma lógica de planeamento. Igualmente as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais. Por outro lado, os processos organizativos, mais do que se assumirem como tecnologia que responda com eficácia e eficiência, assumem um carácter predominantemente simbólico. Por estas características, continua o autor, citando Cohen, March e Olsen (1972), existe uma ambiguidade nas intenções (fins e metas), no poder (que é exercido de forma pouco clara), na experiência (que de pouco vale num mundo em acelerada mudança) e no êxito (pois não é fácil medir o sucesso na liderança organizacional). A Escola é assim entendida como uma anarquia organizada onde a decisão organizacional decorre num contexto situacional onde tem lugar uma desarticulação entre problemas e soluções, entre objectivos e estratégias, onde a fragilidade de articulação é compensada por uma lógica de confiança no trabalho dos outros.

Associar o conceito de cultura à Escola é algo que não é novo no campo educacional, uma vez que a organização escolar é vista como transmissora e/ou reprodutora de cultura e/ou promotora de novas situações culturais (Nóvoa, 1992). É, no entanto, apenas nos anos oitenta que ganha relevo a cultura como uma realidade a ter em conta nas organizações: aquela passa a ser vista como um espaço susceptível de intervenção organizacional ⁴ relevante para o êxito da mesma. Para esta valorização contribuíram, entre outros, os estudos efectuados por Ouchi (Theory Z), Pascal e Athos (The Art of Japanese Management), Terrence Deal e Allen Kennedy (Corporate Culture) e Thomas Peters e Robert Waterman (In Search of Excellence). Porém, não é consensual o que entender por cultura organizacional e elencar os seus elementos constitutivos (Costa, 1996), ainda que possa dizer-se que a cultura reporta-se às “práticas e acções sociais que seguem um padrão determinado no espaço”. As mesmas referem-se “a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma

⁴ Há autores que questionam a possibilidade dessa intervenção; essa situação poderá ser ultrapassada se se colocar a questão sobre quais as dimensões da cultura podem ser geríveis (Costa, 1996).

sociedade, explicando e dando “sentido à cosmologia social”⁵. Sendo um conceito amplo e complexo, o mesmo pode, no entanto, ser analisado segundo o grau de visibilidade/invisibilidade das suas manifestações. Tendo por base o trabalho desenvolvido por Schein (1991) e Ott (1989), Costa (1996) apresenta a cultura como algo que se manifesta a três níveis: o dos artefactos (visíveis, mas geralmente não decifrável – exemplo: tecnologia, arte, padrões de comportamento visíveis e audíveis); o dos valores (os mesmos encontram-se num nível de menor visibilidade ainda que de maior consciência; constituem elementos – crenças, atitudes, as ideologias, as intenções, etc. - que são testáveis no meio físico, mas somente por consenso social); o dos pressupostos de base (os mesmos são tomados como adquiridos, ainda que invisíveis e situados a um nível inconsciente ou pré-consciente; exemplo: as concepções relacionadas com as relações humanas, com a actividade humana, com a natureza humana, com a realidade, tempo e espaço e, ainda, com o relacionamento com o ambiente). Independentemente do nível que se considere, a noção de cultura implica um processo de partilha, o qual desempenha, por um lado, um papel de integração dos membros da organização (cultura interna), e, por outro, um papel de diferenciação dos mesmos face ao meio exterior (cultura externa) (Nóvoa, 1992). Segundo Costa (1996), tendo em atenção a falta de consenso acerca do nível em que se deve situar o estudo desta problemática, a cultura organizacional deve ser equacionada como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, pois molda cognições, significados e a realidade dos seus membros. A propósito do papel da cultura de escola defende Clímaco (2009) que a principal fonte de mudança e de melhoria da escola é de ordem cultural. Segundo a autora, a cultura de escola, para além de se herdar, expande-se não só através dos artefactos e dos símbolos, mas também através dos laços invisíveis que unem e congregam pessoas diferentes em torno dum projecto com ambição educativa, e da acção que lidera a mudança e avalia para saber onde é preciso fazer mais. No entanto, alerta Costa (1996) para o facto de haver investigadores que defendem, face ao facto das organizações serem constituídas por indivíduos “portadores” de culturas diversas, não existir uma cultura organizacional, mas sim culturas, sub-culturas e contraculturas no interior das organizações. Uma vez que nas organizações coexistem indivíduos portadores de culturas distintas, Costa (1996) refere, ainda, que a cultura organizacional pode ser tipificada, segundo vários autores, em

⁵ Retirado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura>, em 20/1/2010.

categorias em função de diferentes critérios, constituindo um exemplo a tipologia proposta por Handy (1985): cultura de poder, cultura do papel, cultura de tarefa e cultura de pessoa.

Os estudos sobre a cultura das organizações escolares constituíram uma referência importante para o chamado movimento das escolas eficazes, o qual surgiu como resposta aos estudos efectuados, nomeadamente, por Coleman *et al.* (1966), Boudelot e Establet (1971) e Jencks *et al.* (1972) (Melo, 1994); segundo os mesmos a passagem dos indivíduos pela escola não muda o destino das classes sociais, isto é, acreditava-se que os factores ligados à família (estatuto social e económico) têm mais influência no desenvolvimento das crianças do que o “factor escola”. Esses estudos, no entanto, foram alvo de forte crítica no que toca aos métodos utilizados uma vez que, segundo investigadores educacionais, os mesmos não possibilitavam captar os processos e características que estão presentes nas instituições, os quais medeiam o percurso dos alunos entre a sua entrada e os resultados finais (Costa, 1996; Melo, 1994, Lima, 2008). Há que salientar, no entanto, que estes estudos tiveram o mérito de estimular a procura de métodos que permitissem distinguir a influência dos antecedentes dos alunos do “efeito escola”. Importa aqui salientar que ao falar-se em “efeito escola” isso implica admitir que as escolas não são todas iguais, pese o uniformitarismo que as caracteriza em termos normativos. Este “efeito escola”, segundo o Conselho Nacional de Educação (2010), não deve ser sinónimo da medida dos resultados que se centram num espectro pouco alargado de dimensões e de indicadores; na verdade, segundo aquele órgão, os resultados dos alunos reflectem mais do que a intervenção da escola e não são passíveis de serem medidos apenas por testes ou exames.

Associado ao conceito “efeito escola” encontra-se o de “escola eficaz”, o qual é complexo e multifacetado: assim, por um lado, podem escolher-se múltiplos indicadores para aferir a eficácia, e, por outro, põe-se a questão se se trata dum valor absoluto ou dum valor relativo (Lima, 2008). Como definir, então, o que é uma escola eficaz? Refere Lima (2008) que os primeiros estudos sobre questão tinham como finalidade a equidade na educação e, como tal, a escola eficaz seria aquela em que os filhos dos mais desfavorecidos teriam tanto sucesso quanto os filhos das classes mais favorecidas, em determinado momento. A noção de eficácia com o tempo foi alterando-se, passando a ser considerada uma equidade para todos e que implicava um processo ao longo do tempo. Assim, nesta linha, Lima (2008) refere a definição de Sammons, Hillman e

Mortimore (1995) segundo a qual uma escola eficaz é aquela em que adiciona um valor extra aos resultados dos alunos quando comparadas com outras escolas cujas populações de alunos são semelhantes. O valor acrescentado corresponde ao que os alunos ganharam a mais naquela escola, para além do que traziam antes de a frequentar, face a um valor esperado. Assim, a determinação deste valor implica cálculos que terão que anular os efeitos dos diferentes factores que os alunos já trazem ao entrar na escola. Considera o Conselho Nacional de Educação (2010) que este “valor acrescentado educativo”, ou o efeito/factor escola, é que deve ser alvo da avaliação externa das escolas. Porém, esta tarefa é complexa e onerosa. Lima (2008) faz ainda referência à expressão escola “em melhoria” da autoria de Gray *et al.* (1999); assim, uma escola em melhoria é a aquela cujo valor acrescentado vai aumentando com grupos sucessivos de estudantes. Uma proposta de escola eficaz que importa enunciar é a de Stoll e Fink (1995), uma vez que os autores procuraram integrar na mesma diversas concepções; assim, uma escola eficaz será aquela que simultaneamente: (1) promove o progresso de todos os alunos para além do esperado, (2) assegura que cada aluno atinja os padrões mais elevados que lhe seja possível; (3) melhora todos os aspectos do sucesso e desenvolvimento dos alunos; (4) melhora ano após ano.

Diz Lima (2008) que três décadas de investigação em vários países apontam para que, por um lado, existe efectivamente um “efeito escola”, embora o contexto social e familiar continue a ser bastante importante, e, por outro, é globalmente reconhecido que não existe uma só combinação de factores que leve uma escola a ser eficaz. Mais alerta o autor, por um lado, que no estudo do “efeito escola” deve ter-se em conta uma diversidade de resultados educativos, pois a utilização de um ou dois indicadores pode distorcer a percepção acerca da eficácia global da instituição, tal como demonstrou os estudos levados a cabo por Mortimore *et al.*, em 1988; por outro lado, o “efeito de escola” em escolas diferentes decorre da implementação de estratégias diferentes para atingir o sucesso.

A pesquisa sobre a eficácia da escola tem tido efeitos a três níveis: na planificação de políticas educativas, na avaliação externa das escolas e na auto-avaliação e melhoria das mesmas. No que toca à avaliação externa ela tem sido importante pelo contributo que tem dado no que toca à definição de indicadores de desempenho adequados e válidos para as escolas, os quais constituem referenciais para o processo de inspecção das mesmas.

A valorização da cultura organizacional, na mira da melhoria da escola, tem levado ao destaque de conceitos como qualidade e excelência, constituindo a liderança uma das áreas temáticas mais divulgadas pelos defensores dos modelos culturais. Assim, os aspectos a seguir discriminados sintetizam a perspectiva cultural da organização escolar: não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias – a escola é uma mini-sociedade; as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros – identidade e valores partilhados; as tarefas principais dum gestor devem centrar-se na gestão do simbólico. É considerado essencial no desempenho do seu papel que o gestor/líder seja capaz, por um lado, de criar uma visão de escola assente em valores e normas partilhadas pela organização que lhe confira uma identidade e, por outro lado, seja capaz de personificar essa mesma visão e a organização que lidera (Costa, 1996).

Capítulo II - A Liderança nas Escolas: conceitos e implicações

A temática liderança constitui um objecto de estudo privilegiado dentro das ciências sociais, nomeadamente pela importância que assume nas questões de gestão das organizações (Costa, 2000; Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.; Lourenço, 2000; Bento, 2008). No entanto, no que toca ao nosso país, face a outros países, a mesma não tem ocupado um lugar central no debate educacional (Costa, 2000). O acto de organizar a acção nas organizações pressupõe trabalho conjunto que implica escolhas e preferências, definição de prioridades, formação de alianças e coligações e onde a comunicação é fundamental. Por isso, neste contexto, comunicar é agir e fazê-lo de forma eficaz implica ser capaz de conciliar diferentes interesses que possam estar em jogo. Ser capaz de o fazer é saber liderar. Por isso, pode afirmar-se que a liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias (Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.). Apesar de ser consensual tal percepção, a noção de líder e de liderança não é única, como atestam as múltiplas definições existentes⁶, as quais reflectem ambiguidade conceptual. Duma forma geral, a liderança pode ser vista como um processo multidimensional de influência interpessoal, que tem lugar nos grupos e através do qual os indivíduos que a exercem influenciam o grupo em determinada direcção com vista à prossecução de determinados objectivos. Deste modo, o líder pode ser percebido como aquele(a) que decide o que deve ser feito e faz com que as pessoas (liderados) executem essa decisão de forma voluntária (Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.; Lourenço, 2000; Bento, 2008; Thurler, 2001; Castanheira e Costa, 2007). Segundo Rocha, (2000) grande parte dos estudos acerca de liderança organizacional referem-se a esta como algo que deve conduzir à máxima produtividade e rentabilidade das organizações, à consecução dos

⁶ Algumas das definições possíveis de liderança: é o papel que se define pela frequência com que uma pessoa influencia ou dirige o comportamento de outros membros do grupo (McDavid e Herrera, s/d); é a capacidade para promover a acção coordenada, com vista ao alcance dos objectivos organizacionais (Gomes e colabs., 2000); é um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objectivos (Fachada, 1998); é um processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceites pelos membros dos grupos. Liderar é pilotar a equipa, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar (Parreira, 2000); é a capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente em tarefas para a concretização de objectivos comuns (Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.)

objectivos últimos das mesmas, ou seja, à sua máxima eficácia e eficiência, sendo considerada liderança eficaz aquela que efective a consecução de metas ou objectivos previamente delimitados de forma a otimizar e a rentabilizar as mesmas.

Refere Lourenço (2000) que junto da comunidade científica é consensual a perspectiva segundo a qual o conceito de liderança, globalmente, é o resultado de dois tipos de liderança: a liderança estatutária, ou formal, e a liderança emergente, também designada de informal. A liderança formal decorre dum posição na estrutura de poder formal e à qual correspondem comportamentos esperados dos indivíduos que ocupam um estatuto oficialmente reconhecido. Como afirma Thurler (2001), os “quadros” são, no papel, potenciais líderes, uma vez que a autoridade formal é uma variante instituída de liderança. Nos modelos formais de liderança a definição dos objectivos da organização são definidos pelo indivíduo que ocupa o vértice da hierarquia, confundindo-se o seu papel com a do gestor. Trata-se dum tipo de liderança feita de cima para baixo em que não se tem em conta a possibilidade da existência de líderes informais (Rocha, 2000). Já a liderança informal corresponde àquela que é exercida por alguém independentemente da posição oficial que ocupe na organização. Ao expressar uma ideia, ao colocar uma questão pertinente ou ao propor um plano, o líder informal, embora sem ocupar um lugar de poder formal, pode exercer uma influência decisiva no grupo. No entanto, nomeadamente, no domínio das Ciências Organizacionais os termos liderança, chefia, supervisão ou gestão⁷ são, com frequência, utilizados indistintamente, não parecendo existir grande preocupação em distinguir tais conceitos (Lourenço, 2000; Bento, 2008). No entanto, tais conceitos não são equivalentes. Na origem de tal assumption encontra-se a identificação restritiva da liderança com liderança formal na literatura que se ocupa do Comportamento Organizacional, a qual se centra quase exclusivamente sobre a liderança estatutária. Tal enfoque não valoriza os processos informais que existem nos grupos e organizações, reduzindo assim o alcance do conceito de liderança. Defende Thurler (2001) que as noções de líder e de liderança referem-se mais a uma influência real sobre o curso dos acontecimentos do que ao

⁷ Gestão é uma actividade racional através da qual são coordenados recursos materiais, humanos e financeiros com vista à prossecução de um conjunto de objectivos (Marques, Ferreira, e Marques, 2005-2006). A gestão tradicionalmente está ligada ao planeamento, o qual com o tempo foi evoluindo, passando de uma visão inicial que a restringia às preocupações orçamentais, com motivações claras de controlo financeiro a curto prazo, para a acentuação de perspectivas mais sofisticadas que lhe ampliaram os horizontes e realçaram a capacidade de previsão contemplando também a integração da análise dos factores ambientais na definição da estratégia organizacional (Estevão, s.d.)

estatuto dos que a exercem, quer pontual ou regularmente. Acrescenta esta autora que a liderança como influência regular define o líder. Falar de liderança trata-se, assim, falar de poder. Thurler (2001) aponta como fontes de poder o estatuto de autoridade, o estatuto electivo, a habilidade profissional, o carisma pessoal, o sentido da organização e a posição no sistema social, sendo as duas primeiras exemplos de liderança formal. A mesma autora acrescenta que estudos sobre organizações eficazes apontam para que a acumulação ou a coexistência destas fontes de liderança trazem vantagens.

Refere Costa (2000) que a liderança é um fenómeno complexo cuja explicação carece dum enfoque organizacional, pelo que não constitui um campo neutro e, por isso, deverá ser analisada à luz das várias teorias organizacionais que foram surgindo ao longo do tempo. Pese ser possível localizar temporalmente o surgimento das diferentes concepções de liderança, tal como nas concepções acerca das organizações, as referidas concepções não são estanques nem se excluem umas às outras. Segundo este autor as concepções de liderança podem ser agrupadas segundo três visões: a mecanicista, a cultural e a ambígua.

A visão mecanicista de liderança, cujo período de desenvolvimento se situa entre os anos 40-80, assenta nos conceitos “influência”, “grupo” e “objectivos”, constituindo uma visão unidireccional e sequencial da acção de liderar. Segundo este enfoque a realidade social é fruto duma causalidade linear, sendo a liderança vista como uma acção lógica, mecânica e automática de alguém que possui determinadas características que são determinantes para levar os outros a atingirem determinados objectivos. Esta visão atravessa diversas teorias organizacionais, desde as teorias mais clássicas de Taylor e Fayol, passando pelas teorias das relações humanas e teorias comportamentais até aos enfoques sistémicos e de contingência. Enquadra-se nesta visão a concepção do líder nato, a do líder treinado e do líder ajustável. Segundo a primeira concepção o líder é visto como alguém que já nasceu com as características pessoais para a liderança (Costa, 2000). A ruptura com esta concepção de liderança deve-se a Kurt Lewin que, depois de várias experiências com grupos naturais, chegou à conclusão que o comportamento de liderança é função não só da personalidade do líder mas também da situação (Jorge e Silva, 2000). Neste segundo enfoque é preocupação dominante definir o estilo de comportamento do líder mais eficaz. Esta abordagem assenta no princípio que os líderes eficazes apresentam determinados comportamentos tipo, estilos de liderança, os quais são passíveis de ser aprendidos pelos candidatos a líder. Pela

divulgação de que têm sido alvo no campo educacional, Costa (2000) salienta os estilos de liderança autocrático, democrático e liberal, propostos por Kurt Lewin e estudados, em 1939, por White e Lippitt. No Quadro II apresenta-se a descrição das principais características dos estilos acima referidos. Os trabalhos levados a cabo por White e Lippitt mostraram que a qualidade e quantidade de trabalho produzido pelos grupos foram distintas, tal como se encontra registada na tabela (Jorge e Silva, 2000). Refere Rocha (2000) que nos modelos de liderança democráticos o estilo de liderança é fortemente influenciado pela natureza do processo de decisão, uma vez que o líder é aquele que cria condições para a emergência do consenso, que é sensível às necessidades dos outros. Ainda dentro deste segundo enfoque é de referenciar um outro modelo de análise comportamental dos líderes, desenvolvido por Blake e Mouton, em 1964: a liderança centrada na tarefa ou centrada nas pessoas (Jorge e Silva, 2000). No primeiro caso o líder tem como preocupação o resultado dos esforços dos subordinados, isto é, os resultados da tarefa, enquanto na segunda situação a preocupação é com as pessoas, sejam subordinados, colegas ou chefes, havendo uma grande atenção para com as pessoas, atendendo às suas necessidades e às suas expectativas (Jorge e Silva, 2000). A partir duma grelha de dupla entrada, designada de grelha gerencial, é possível descrever um “continuum” de estilo de liderança mais ou menos centrado nas pessoas e/ou tarefas.

Os múltiplos estudos que se fizeram entre os anos 60 e 80 centraram-se nos contextos em que era exercida a liderança, uma vez que se constatou que determinado estilo de liderança nem sempre surtia o efeito desejado, pelo que a liderança passou a ser estudada segundo um enfoque situacional (Costa, 2000; Jorge e Silva, 2000). Tal perspectiva situa-se, em termos de análise organizacional, na teoria da contingência, segundo Costa (2000). Assim, à luz deste ponto de vista, não existe o melhor meio para organizar nem para liderar, pelo que há que ajustar a organização e o seu líder, quer ao meio interno quer externo – daí a proposta deste autor do conceito de líder ajustável. Enquanto nas perspectivas anteriores se pôs a tónica, respectivamente, nas características do líder e nos comportamentos deste, nesta abordagem o que importa é cada contexto particular que o líder deverá ter sob controle. Assim, cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferenciado pelo que nestas abordagens, o líder eficaz é o

Parâmetros	Estilo de liderança		
	Autocrático	Democrático	Liberal (laissez-faire)
Tomada de decisões	Apenas o líder fixa as directrizes, sem qualquer participação do grupo.	As directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder	Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com a participação mínima do líder.
Definição de tarefas e acções	O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. A divisão de tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
Distribuição de tarefas	O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão de tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho	Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
Avaliação do trabalho desenvolvido	O líder é dominador e "pessoal" nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito das tarefas. O líder é "objectivo" e limita-se aos "factos" nas suas críticas e elogios.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as actividades dos membros quando questionado.
Características do trabalho produzido	Maior quantidade de trabalho produzido	Produção inferior à conseguida com a liderança autocrática, no entanto a qualidade do trabalho foi inegavelmente superior.	Resultados ficaram aquém do esperado quer em termos de quantidade, quer em termos de qualidade do trabalho

Quadro II - Estilos de liderança segundo Kurt Lewin (adaptado de Jorge e Silva, 2000, p.52)

que tem a capacidade de se adaptar a grupos de pessoas com determinadas características sob condições extremamente variadas.

Constituem variáveis fundamentais a ser consideradas nas teorias contingenciais ou situacionais da liderança o líder, o grupo, e a situação (Jorge e Silva, 2000). São vários os modelos de liderança que informam dum enfoque contingencial. Bento (2008) refere como os mais conhecidos a teoria “caminho-objectivo”, de House; o “continuum de liderança”, de Tannenbaum e Schmidt; a teoria normativa de Vroom e Yetton, a teoria situacional de Hersey e Blanchard e a teoria da contingência da liderança de Fiedler, constituindo esta última, segundo o autor, uma das mais aceites. À luz deste último modelo, a relação líder-liderado, a estrutura da tarefa e a posição de poder formal constituem factores que determinam o grau de favorecimento/desfavorecimento da liderança. Segundo os estudos efectuados por este autor, os líderes podem apresentar uma liderança mais orientada para as relações ou uma liderança mais voltada para as tarefas, sendo mais eficaz o líder voltado para as tarefas, quer em situação muito favorável ou muito desfavorável, enquanto em situações intermédias a liderança para as relações é aquela que apresenta melhores resultados. Assim, cada estilo é mais eficaz em função do contexto. No entanto, segundo Fiedler, os líderes sentem-se mais confortáveis no seu papel se forem coerentes com o estilo de liderança que os caracteriza em termos de personalidade. Jorge e Silva (2000), de entre os modelos acima referenciados, destacam a teoria Continuum de Liderança de Tannenbaum e Schmidt e a Teoria situacional de Hersey e Blanchard. Segundo a primeira teoria a liderança é exercida num continuum que decorre do grau de autoridade utilizado pelo líder e do grau de liberdade disponível para os subordinados na tomada de decisões. No diagrama da fig.4 encontra-se explicitada esta mesma ideia. A Teoria Situacional de Hersey e Blanchard tem em atenção a variável maturidade dos liderados, sendo esta entendida como a capacidade e a vontade das pessoas assumirem a responsabilidade pela orientação do seu próprio comportamento e divide-se em duas dimensões: a maturidade no trabalho e a maturidade psicológica. Segundo os autores a eficácia da liderança depende da adequação do estilo de liderança ao grau de maturidade dos subordinados. Tendo em atenção os estádios de maturidade dos liderados é possível definir quatro estilos específicos de liderança de acordo com a Quadro III. Segundo este modelo, sempre que os liderados atingem elevados graus de maturidade, o líder diminui

o controlo sobre as actividades, diminuindo também o comportamento de relacionamento.

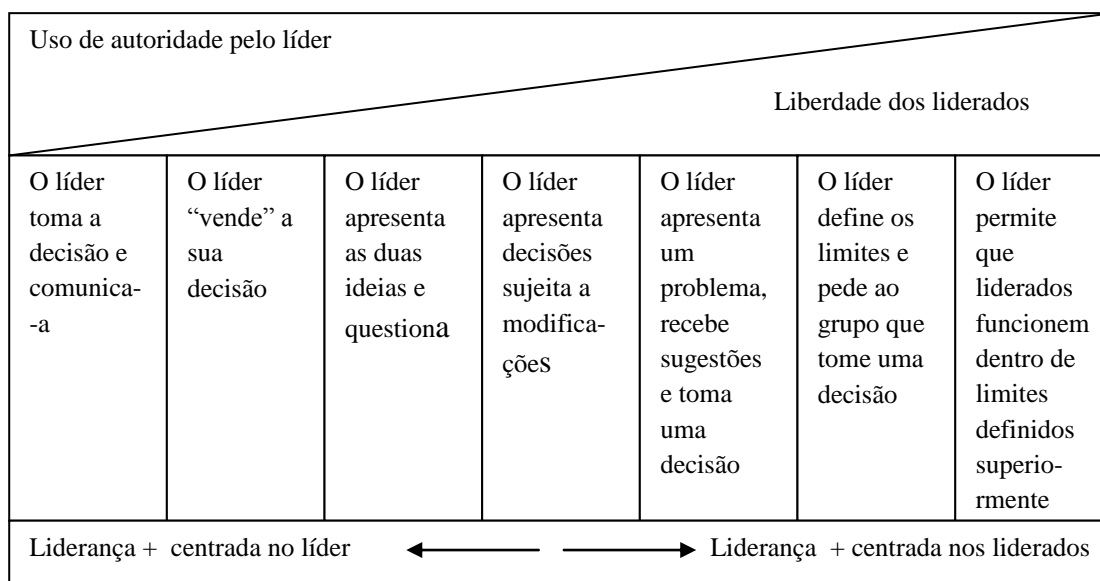


Fig.4 - Continuum de liderança de Tannenbaum e Schmidt (adaptado de Jorge e Silva, 2000, p.56)

Estilo de Liderança	Características
S1 - Dirigir - alta orientação para a tarefa e baixo relacionamento	O líder define os papéis e informa os liderados sobre as tarefas, quando e como executá-las, há, por isso, uma grande ênfase no comportamento directivo
S2 - Persuadir/vender - alta orientação para as tarefas e alto relacionamento com as pessoas	O líder fornece comportamento directivo e de apoio aos subordinados para que as tarefas possam ser executadas conforme ele as definiu e estruturou
S3 - Participar - baixa ênfase na estruturação das tarefas e alto nível de relacionamento com as pessoas	O processo de decisão é partilhado, sendo o papel principal do líder, o de facilitador e comunicador
S4 - Delegar - baixa ênfase na estruturação das tarefas e baixo nível de relacionamento com as pessoas	O líder dá escassa direcção e apoio aos colaboradores

Quadro III - Estilos de liderança segundo a Teoria Situacional de Hersey e Blanchard (Jorge e Silva, 2000)

A partir dos anos 80 emerge uma nova abordagem analítica da liderança a qual questiona o enfoque mecanicista, prescritivo e hierárquico da mesma, feito até à data. As constantes e rápidas mudanças que começaram a caracterizar a época criou a necessidade de que os líderes organizacionais, mais do que gestores, fossem visionários e com maior orientação para longo prazo. Esta abordagem, que foi designada por Bryman (1992) por Nova Liderança, teve como ponto de partida trabalhos de análise organizacional que procuravam explicar o sucesso de algumas empresas orientais e ocidentais (Estevinha e Menoría, 2007). Os mesmos estudos apontavam como razão para o sucesso encontrado a existência de culturas organizacionais fortes nas quais os líderes constituíam figuras centrais no que diz respeito à criação e gestão dessa mesma cultura, sendo a mesma perspectivada como cultura integradora. Esta abordagem de liderança enquadra-se na perspectiva de análise organizacional das organizações enquanto cultura (Costa, 2000; Jorge e Silva, 2000; Estevinha e Menoría, 2007). Neste enfoque os líderes funcionam como modelos, direccionando o agir diário dos liderados em coerência com os seus valores e crenças. Como referem Castanheira e Costa (2007), o líder é visto como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para o cumprimento dos objectivos organizacionais. Trata-se duma liderança subtil, simultaneamente formal e informal, sendo a sua função proceder à manutenção, criação ou desconstrução duma cultura (Thurler, 2001). Constituem, segundo Costa (2000), autores de referência desta visão de liderança cultural integradora Deal e Kennedy (1998), Peters e Waterman (1987) e Edgar Shein (1991). Segundo este último autor a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura. É neste contexto que emergem as concepções de liderança visionária, liderança estratégica, liderança carismática e liderança transformacional (em oposição a uma liderança transaccional) (Costa, 2000; Estevinha e Menoría, 2007; Lourenço, 2000). Refere Rowe (2002) que a maioria das empresas, bem como as instituições governamentais treinam os seus funcionários para um tipo de liderança que chama de gerencial, a qual desestimula as lideranças visionária e estratégica. Segundo o autor, os líderes gerenciais são conservadores, tem pensamento linear, envolvem-se em situações e contexto do dia-a-dia, adoptam atitudes passivas em relação às metas, surgindo estas da necessidade e do passado e não dos desejos e do sonho. Este tipo de liderança é semelhante com a liderança transaccional em alguns pontos. Esta modalidade de liderança é apresentada como o oposto do que chama de liderança visionária. Esta caracteriza-se por os líderes

serem proactivos, moldarem as ideias em vez de se oporem a elas, mudam o que as pessoas pensam ser desejável, possível e necessário. Preocupam-se com ideias, relacionam-se com as pessoas de forma intuitiva e compreensiva, são mais ligados à complexidade, à ambiguidade à sobrecarga de informação e valem-se do pensamento não linear. Defende Rowe (2002) que a ocorrência da liderança estratégica pressupõe que liderança visionária e gerencial coexistem e estão unidas na prática de liderança. Assim, o líder estratégico enfatiza o comportamento ético e as decisões baseadas nos valores, supervisiona responsabilidades rotineiras e estratégicas de longo prazo, possuem altas expectativas de desempenho em relação aos seus superiores, pares e subordinados, usam o pensamento linear e não linear. Refere Rowe (2002) que os líderes estratégicos sonham e tentam concretizar os seus sonhos. Estes orientam o processo de criação de conhecimento, incentivando a capacidade de conhecimentos tácitos e explícitos individuais, grupais e organizacionais para criar inovações organizacionais. Para isso são capazes de influenciar as outras pessoas a tomar, de forma voluntária e rotineira, decisões que aumentam a viabilidade da organização a longo prazo, sem a comprometer no presente. Rowe alerta para o efeito de diferentes tipos de liderança no que chama criação de valor para a organização. O diagrama da fig.5 evidencia as relações que se podem estabelecer entre o uso de práticas de liderança gerencial e liderança visionária e o seu efeito na criação de valor.

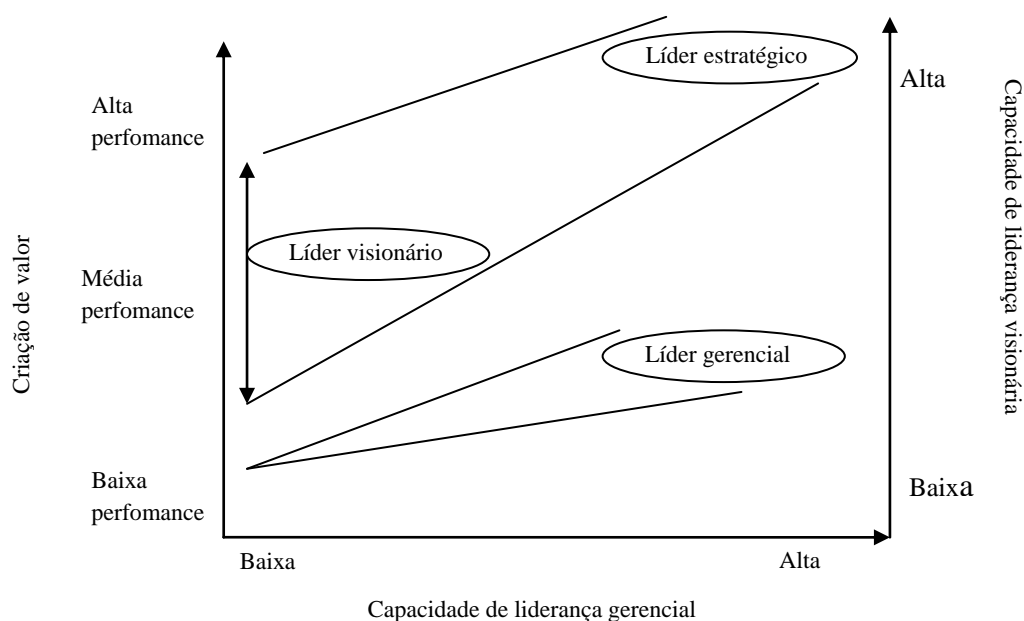


Fig.5 - Criação de valor e lideranças gerencial, visionária e estratégica (adaptado de Rowe, 2002, p.15)

A liderança carismática é um processo em que ocorre a atribuição de qualidades carismáticas a um líder, por parte dos seus seguidores, resultando das observações do comportamento do líder e dos resultados a ele associado (Lourenço, 2000). No entanto, a associação da noção de carisma à liderança não é algo novo, uma vez que já Max Weber concebe a liderança como expressão da autoridade carismática, sendo esta percebida pelos liderados como legítima (Rocha, 2000). House (1997) ao analisar o desempenho de líderes identificou três características que diferenciam os líderes que ele designou de carismáticos, dos líderes não carismáticos: elevada auto-confiança, forte convicção nas suas crenças e necessidade de poder; estas características promovem a afeição, aceitação e obediência incondicional junto dos liderados (Jorge e Silva, 2000). O carisma, que House definiu como a influência exercida ao nível das orientações normativas dos subordinados, do envolvimento emocional com o líder e do desempenho dos subordinados devidos ao verdadeiro comportamento do líder (Jorge e Silva, 2000), leva a que na liderança exercida os liderados não apenas respeitem o líder, mas igualmente, o tenham como alguém que é um herói ou uma figura espiritual.

Os conceitos de liderança transformacional e transaccional encontram-se associados a trabalhos desenvolvidos inicialmente por Burns (1978) e, posteriormente, por Bass (1985). Porém, enquanto para o primeiro autor as práticas de liderança transformacional e transaccional constituem os dois extremos dum “continuum “segundo uma lógica de liderança eficaz e não eficaz, para o segundo autor estas formas de liderança constroem-se uma na outra, sendo ambos os estilos eficazes em situações distintas, nomeadamente a transformacional em contextos de fundação e mudança organizacional e a transaccional em contextos de estabilidade (Castanheira e Costa, 2007; Bento, 2008). Segundo Burns e Bass, a liderança transaccional envolve o compromisso “seguir as regras”: os seguidores recebem recompensas pelo desempenho enquanto os líderes beneficiam da realização das tarefas por eles efectuadas. Tal liderança adequa-se à manutenção da estabilidade do que está instituído. Assim, o líder transaccional apenas indica os comportamentos a adoptar pelos liderados, bem como os objectivos a atingir, não influenciando aqueles para a prossecução das metas a atingir (Castanheira e Costa, 2007). Segundo Lourenço (2000) este tipo de liderança tem influência a nível da motivação dos liderados para atingirem os seus próprios objectivos, ou como diz Bento (2008), este tipo de liderança baseia-se no uso da motivação extrínseca. Em contexto escolar, refere Thurler (2001), este tipo de liderança traduz-se em os directores das

escolas não interferirem demais nas práticas das aulas dos professores em troca de certa lealdade destes em relação às decisões tomadas. No entanto, alerta a autora para o facto de que ainda que possa ser necessário o exercício deste tipo de liderança numa organização, o mesmo faz com que a energia investida apenas se centre nas tarefas administrativas, não sobrando, assim, espaço para considerar outros modos de fazer e pensar. Em contrapartida, a liderança transformacional é entendida como o processo que age a nível da cultura existente no grupo ou organização e, por isso, tem efeitos na melhoria das competências individuais e colectivas. Este processo de influência produz mudanças nas atitudes e assunções dos membros da organização gerando comprometimento no que respeita a metas, objectivos e estratégias (Lourenço, 2000; Thurler, 2001; Castanheira e Costa, 2007). A liderança transformacional induz nos liderados mudanças no sentido de estes passarem a perseguir os objectivos da organização, ficando os seus interesses para segundo plano (Bento, 2008). O líder transformacional tem uma prática onde é evidente uma dimensão carismática (desenvolvimento duma visão, indução dum orgulho, respeito e confiança), uma dimensão inspiracional (motivação, estabelecimento de metas e objectivos elevados, modelagem de comportamentos), uma dimensão de respeito pelos liderados e uma dimensão de estimulação intelectual (superação de limites e resolução de problemas com criatividade) (Castanheira e Costa, 2007; Bento, 2008). Segundo Thurler (2001), o líder transformacional, numa visão mais ambiciosa, leva os seus seguidores a apropriarem-se duma nova cultura que reorganiza as relações de poder tradicional instituídas, de forma a ter lugar o *empowerment*⁸ e a aprendizagem destes. Refere esta autora que um estudo feito com cerca de sessenta escolas americanas revela uma relação estreita entre o *empowerment* dos professores e nível de competência alcançado pelos alunos. Bento (2008), igualmente, aponta a ideia de que a liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a alta performance. Esclarece, no entanto, que esta liderança é condicionada pela cultura nacional e local, bem como pelas políticas educativas implementadas, o que por sua vez afecta os objectivos e a cultura escolar, os quais têm implicações directas com o compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento. Literatura sobre liderança e eficácia das escolas mostra que esta pode estar associada a diferentes estilos de liderança; porém, segundo Sammons, Hillman e Mortimor (1995), existem três características que

⁸ Delegação de poder (Thurler, 2001)

sistematicamente se encontram nas lideranças de sucesso: propósitos firmes e determinação, decisões partilhadas e autoridade profissional no domínio dos processos de ensino e aprendizagem (Lima, 2008). No âmbito desta temática é de referir um estudo levado a cabo por Castanheira e Costa (2007) sobre liderança em organizações escolares no nosso país. O mesmo revelou que as práticas de liderança do órgão directivo das escolas alvo de estudo eram uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional.

Como já tínhamos visto anteriormente, não é consensual o que entender por cultura organizacional (Costa, 1996), pelo que esta pode ser, igualmente, analisada noutras ópticas que não a da integração. Na verdade a existência de conflitos, a falta de consensos numa organização, bem como a existência de ambiguidades são realidades que, igualmente, estão presentes na cultura das organizações (Costa, 2000). Por isso Torres (2008), de acordo com as correntes mais críticas, refere que a partilha dos elementos culturais pelos diferentes actores de uma dada organização, só pode ser abordada numa perspectiva de grau de adesão que se expressa ao longo de um intermitente *continuum* revelador de distintos graus de coesão cultural entre os actores. Assim, pode afirmar-se que no seio das organizações existem manifestações do que é designado de cultura diferenciadora e de cultura fragmentadora, sendo esta última entendida como aquela em que se constata o grau mínimo de partilha cultural. Esta abordagem da cultura põe em causa as concepções das organizações como unidades homogéneas e estáveis, onde os processos organizacionais, nomeadamente, a liderança, acontecem de forma mecânica e previsível. Como refere Costa (2000), os estudos de análise organizacional feitos nas duas últimas décadas revelam que as organizações são influenciadas pela turbulência externa a elas, que apresentam um certo nível de desarticulação e desordem e que os diferentes actores organizacionais têm papeis estratégicos na dinâmica da mesma. Tal análise mostra que as organizações são instáveis e que têm necessidade de redefinir frequentemente as suas estratégias. Tal como apontam Rocha (2000) e Costa (2000), esta mudança do olhar sobre as organizações⁹ obriga a uma mudança no que toca à liderança. É neste contexto que

⁹ As organizações passam a ser analisadas segundo enfoques distintos que se afastam da visão determinista que conta com a previsibilidade e controlo. Anarquia organizada, contexto de acção micropolítica, sistema caótico (a mínima alteração nas condições iniciais pode induzir mudanças profundas nos sistemas organizacionais, que apresentam irregularidades e onde as relações causa-efeito são complexas e nem sempre demonstráveis (Wood, 1993; Wood, 2009)) constituem exemplos dessas abordagens.

surge a noção de liderança dispersa uma vez nos novos contextos organizacionais aponta-se para que este tipo de liderança: leve à auto-liderança que promova a liderança participativa; promova o trabalho em equipa; contemple as lideranças intermédias na organização; que tenha em conta as lideranças informais; não seja confundida com a acção de gestão. Dizem, assim, os referidos autores que nesta prática de liderança há ambiguidade de poder (as decisões emergem dum processo complexo de interacções) e de êxito (face à ambiguidade de poder e uma vez que há fluidez/flexibilidade no que toca a objectivos e estratégias, torna-se difícil avaliar os resultados alcançados pelos líderes).

Capítulo III - A Escola Pública Portuguesa: espaço de interacção e de regulação

Refere Nóvoa (1992) que uma escola é um colectivo humano coordenado, um agrupamento permanente de forças de trabalho, de recursos e materiais, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder. Acrescenta, ainda, que esta organização comporta dispositivos de redução da complexidade, nomeadamente, uma segmentação vertical e horizontal em conjuntos distintos e hierarquizados. Será oportuno questionar que modelo(s) de interacção e regulação molda(m) a dinâmica da escola pública portuguesa, enquanto espaço organizacional. Tendo como referencial a análise organizacional proposta por Mintzberg (1995)¹⁰ e atendendo a que, tradicionalmente, os professores (centro operacional) têm constituído a componente da organização cuja força tem sido a dominante, pode afirmar-se que é reconhecível na escola pública portuguesa o modelo da burocracia profissional, o qual pressupõe, como mecanismo de coordenação, a standardização de qualificações dos seus profissionais. Tradicionalmente, o trabalho dos professores tem sido minimamente influenciado pela gestão da escola ou qualquer outra instância, ainda que seja trabalho de produção de serviços standardizados. Como controla o seu próprio trabalho, cada professor actua de forma independente dos outros professores, mantendo a proximidade com os alunos a quem presta o serviço. No entanto, a standardização de comportamentos, as normas, típicas da burocracia, são, em parte, aprendidas em estruturas externas à escola, pelo que o poder dos professores advém da competência conferida pelas instituições onde fazem a sua formação. Assim, no que toca ao poder, na escola existem duas linhas hierárquicas paralelas, uma no sentido ascendente, de natureza democrática, para os professores, e outra, no sentido descendente, para o pessoal de apoio (funcionários administrativo, auxiliares de acção educativa, etc.) com características da burocracia mecânica (fig.6). A burocracia, enquanto forma de organização humana, baseia-se na adequação dos meios aos objectivos, a fim de ser eficiente, pelo que este tipo de organização é regulado por normas e regulamentos previamente estabelecidos por escrito, os quais definem, antecipadamente, como a organização deverá funcionar (Chiavenato, 1995). Esta regulação normativa tem como

¹⁰ A qual observa como ocorrem os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e decisão entre os elementos estruturais da organização (Mintzberg1995).

função essencial a manutenção do equilíbrio, da coerência e reprodução do sistema organizacional, numa lógica de regulação conservadora, em oposição a uma lógica transformadora. Refere Barroso (2005b) que em sistemas burocráticos é vulgar acontecer uma hipertrofia desta pré-regulação, que é centralizada, em detrimento da pós-regulação centralizada e da multi-regulação, que tem um carácter descentralizador.

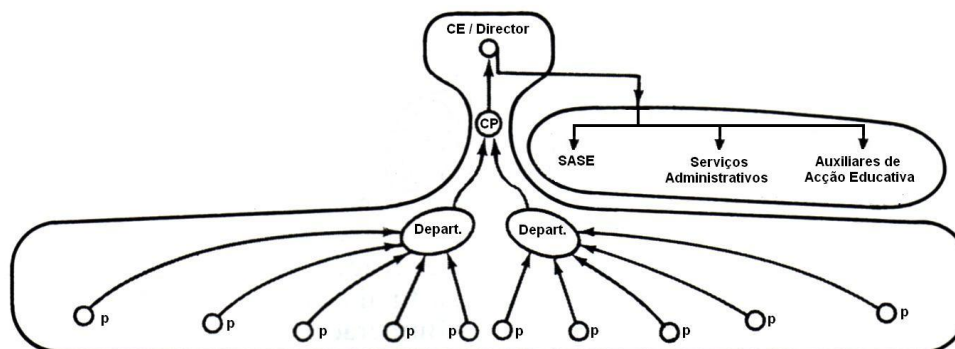


Fig.6 - Hierarquias paralelas na escola, segundo o modelo burocracia profissional (retirado e adaptado de Estrutura e Dinâmica das Organizações, Mintzberg., 1995, p.392; p – professor, Depart.- departamento, CP – conselho pedagógico, CE – conselho de escola, SASE – serviços de acção social escolar)

Segundo este mesmo autor a regulação normativa pode ser analisada em três níveis distintos:

- transnacional (conjunto de normas, discurso e instrumentos que resultam de consensos no domínio da educação em centros de decisão internacional e que posteriormente são propostos ou adoptados pelos políticos em cada país);
- nacional (conjunto de normas, injunções e constrangimentos que resultam duma hibridação de discursos, práticas e políticas que o Estado utiliza no sistema para orientar a acção dos diferentes actores e os seus resultados);
- micro-regulação local (reajuste do conjunto de normas, injunções e constrangimentos ao contexto local, decorrente do jogo de estratégias, negociações e acções do actores locais).

Segundo Barroso (2005b) a regulação local da escola pode ser vista através da alteração de papéis e relações entre o Estado, os professores e os pais dos alunos, tal como se

explicita na fig.7. Segundo o autor, ainda que sob uma tensão permanente entre a regulação estatal e regulação corporativa de tipo profissional e pedagógica, durante a maior parte do séc. XX assistiu-se ao predomínio da regulação burocrática profissional (Estado + Professores - Pais) em detrimento da regulação pelo mercado ou comunitária.

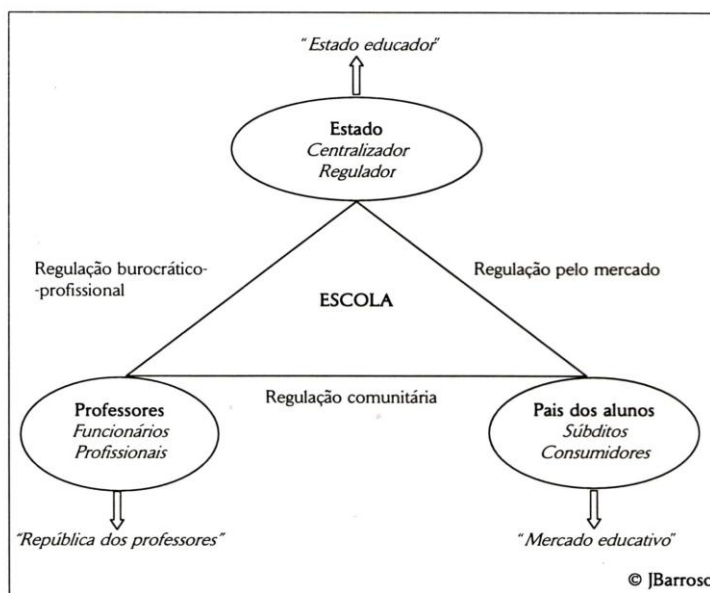


Fig.7 - Modos de regulação local na escola (retirado de Políticas Educativas e Organização Escolar, Barroso, 2005b, p.73.

No entanto, nos últimos anos tem vindo a emergir a regulação pelo mercado, a qual é representada pela aliança bi-polar “Estado + Pais – Professores”. Esta alteração insere-se no que Barroso (2003) chama de novo ciclo evolutivo da organização e regulação do sistema educativo caracterizado por um profundo descontentamento face aos resultados educacionais observados decorrentes das alterações que se foram introduzindo após o 25 de Abril de 1974. Segundo Barroso (2005a) as políticas actuais no nosso país, tal como em sistemas de outros países¹¹, caracterizam-se por uma oposição ao modelo burocrático profissional que tem tipificado o nosso sistema educativo. Essas políticas implementadas nos diferentes países, ainda que não totalmente coincidentes ou mesmo divergentes, tendem a impulsionar modelos pós-burocráticos - que têm como referenciais o “Estado avaliador” e o “Quase

¹¹ O projecto europeu de investigação *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison*, decorreu entre Outubro de 2001 e Outubro de 2004 e abrangeu cinco países europeus: Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (só a Inglaterra e País de Gales) permitiu elencar convergências e divergências nos sistemas estudados.

mercado”- os quais partilham aspectos como os que são discriminados na fig.8. Segundo Barroso (2005a) e Lima (2008) no nosso país a evolução das políticas educativas tem-se feito no sentido de aumentar o poder de decisão ao nível local, sendo menor a influencia do conceito “quase mercado”.

Actualmente em Portugal a configuração da estrutura formal da escola pública, em termos administrativos e sociais, é regida pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril.

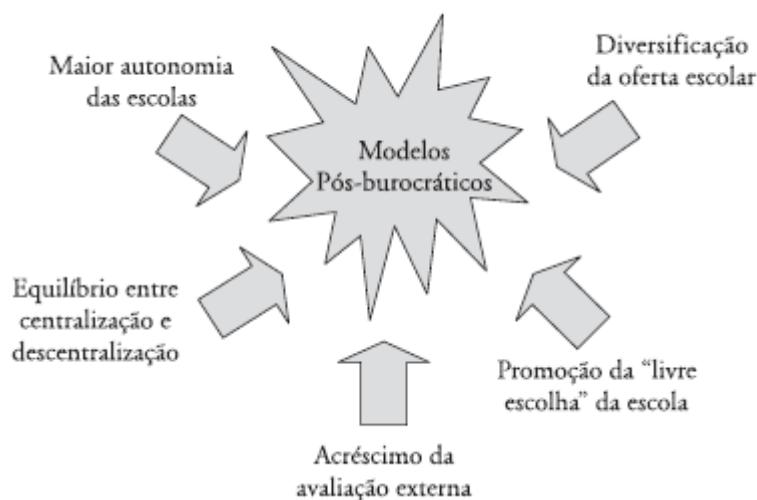


Fig.8 - Principais convergências nos modelos de regulação pós-burocráticos (retirado de O Estado, a Educação e Regulação das Políticas Públicas, Barroso, 2005a, p.737

O referido normativo regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No preâmbulo deste normativo são explicitadas as razões que levaram o Ministério da Educação a introduzir alterações ao anterior regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º115ª/98, de 4 de Maio) a saber:

- necessidade de reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, de forma a favorecer-se a abertura das escolas ao exterior, promovendo-se assim o direito de todos os interessados de intervirem e de lhes serem prestadas contas;
- necessidade de criar condições que promovessem a consolidação de lideranças fortes, a qual é tida como a necessidade mais premente na reorganização do regime normativo, criando-se para isso o cargo unipessoal de director ;

- necessidade de reforçar a autonomia das escolas, entendida como um valor instrumental, e, por isso, o reforço daquela implica uma melhoria do serviço educativo público o qual pressupõe uma prestação de contas que se consubstancia na maior participação de todos os interessados, na escolha do director e na implementação efectiva dum sistema de avaliação (auto-avaliação e avaliação externa).

Por isso as escolas/agrupamentos devem organizar-se para possam ser alcançados, entre outros, os seguintes objectivos:

- Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular (art. 4º, alínea a));

- Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos (art. 4º, alínea b)).

Com estas alterações pretende o Ministério da Educação que o seu serviço seja mais eficaz e mais eficiente.

A leitura deste normativo revela que o mesmo enforma da perspectiva de abertura à lógica de mercado referenciada por Barroso (2005a;2005b). Assim, pais e elementos da comunidade são chamados a intervir na vida escolar, a quem se tem que prestar contas do serviço público executado, uma vez que os mesmos integram o órgão de direcção e gestão com mais poder na organização escolar, o Conselho de Escola; este, por sua vez, tem como atribuição, entre outras, escolher o director da organização. Esta partilha de responsabilidades com pais e comunidade, no que toca a assuntos da educação, é, igualmente, revelador do referido equilíbrio entre centralização e descentralização referenciado por Barroso (fig.8). A propósito da política prestação de contas pelas escolas, que foi introduzida no nosso país pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, torna-se oportuno referir que, segundo Lima (2008), nenhum estudo feito até à data clarifica a existência duma associação entre essa política, que foi instituída em diversos países, e a eficácia das instituições.

O Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, é, no entanto, um documento que introduz novas concepções no campo organizacional escolar nacional, ao referir como muito urgente a emergência de “ boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para

desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (p.2342). Como já anteriormente tínhamos visto nos capítulos I e II, a noção de liderança, assim como as de eficácia, eficiência e qualidade constituem elementos chaves no enfoque organizacional “escola cultura”. Assim, espera-se que boas e eficazes lideranças sejam capazes de criar uma cultura organizacional forte, a qual é tida como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional (moldando cognições, significados e a realidade dos seus membros) e por isso capaz de criar uma escola de sucesso. Face às mudanças cada vez mais rápidas da sociedade actual torna-se difícil à escola acompanhar estas mesmas mudanças e manter a qualidade que se pretende, seja ela qual for. Por isso, ainda que vários sejam os factores, ou condições, que possam contribuir para a melhoria dessa mesma qualidade, a capacidade de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas, de forma a estas responderem à sua missão, constitui-se como uma necessidade nos sistemas educativos, ideia esta reforçada por estudos recentes que têm vindo a estabelecer relações causais entre modelos de liderança e rendimento escolar dos alunos (Silva, 2009; Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004). Para além do contributo vindo do campo investigacional, Silva (2009), citando Alvarez (1998), aponta ainda outras razões para justificar a importância que a liderança tem vindo a assumir no contexto educacional: sociológicas (em qualquer grupo para funcionar de forma eficaz existe sempre algum tipo de liderança), psicológicas (necessidade de garantir a sobrevivência da organização, conjugando interesses organizacionais com interesses individuais) e profissionais (descentralizar os interesses dos professores para responder às necessidades dos alunos).

No entanto, a liderança estatutária ou formal prevista no Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril enferma da visão mecanicista de liderança uma vez que assenta nos conceitos “influência”, “grupo” e “objectivos”, numa lógica de visão unidireccional e sequencial da acção de liderar. O presente normativo reforça ainda mais este enfoque quando se afirma: “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares (...)”. Conforme dizem Torres e Palhares (2009), a “agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na actualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares (p.124) (...) ao arripio de uma cultura colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas (p.123)”. Segundo

estes mesmos autores a assunção duma ideologia do tipo gestor é herdeira do movimento escolas eficazes, o qual coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional. Segundo Thurler (2001) a liderança refere-se mais a uma influência real sobre o curso dos acontecimentos do que ao estatuto dos que a exercem, pelo que, tal como afirma Barroso (2005b), ainda que o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, a Escola é uma instância que é alvo duma “multi-regulação” decorrente dum feixe de dispositivos reguladores (indivíduos, estruturas formais ou informais, que funcionam como nós de rede de fluxos de regulação) que relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados.

Capítulo IV - A Avaliação das Escolas: conceitos e contextos

Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e educação é uma preocupação actual das políticas educativas contemporâneas, nomeadamente em Portugal (Ministério das Finanças e da Administração Pública e Ministério da Educação, 2006; Azevedo, 2007; Conselho Nacional de Educação, 2008). Ainda que a qualidade da educação seja uma aspiração antiga, a preocupação acerca desta advém da constatação que as diferentes reformas implementadas nas estruturas e organização educativas, para fazer frente aos problemas resultantes da democratização do ensino, não resolveram os problemas de base, nomeadamente, o insucesso e o abandono escolar (Góis e Gonçalves, 2005). No entanto, não é pacífico o que entender por qualidade das organizações escolares e dos sistemas educativos. Tal decorre da relatividade do conceito, isto é, a qualidade depende dos grupos que a determinam, os quais têm interesses e expectativas diferentes (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008; Díaz, 2003). Diz Barroso (2007) que “em educação, a definição do que é qualidade e quais as suas normas constitui sempre um processo de construção social e um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes, que obrigam à negociação e compromisso”. Assim, para alguns, escola de qualidade será aquela onde as classificações dos alunos são elevadas, para outros será a organização onde existe uma colaboração entre os seus elementos ou que proporciona boas experiências de aprendizagem, para outros ainda, poderão ser todas estas dimensões ou outras que se queiram considerar (Góis e Gonçalves, 2005). Referem Demeuse, Baye, Straeten e Nicaise (2008) que a análise dos futuros objectivos dos sistemas educativos europeus revela interesse para que a questão da qualidade seja centrada na equidade efectiva, isto é, que haja equidade não só no acesso à educação e formação, mas, igualmente, ao nível dos resultados e de processo internos. Ainda dentro desta problemática da qualidade da escola, refere Coimbra (2002) que uma escola de excelente qualidade terá de ser eficaz (cumprir os objectivos a que se propôs no seu projecto educativo) e eficiente (utilizando os recursos mais adequados aos fins pretendidos).

Independentemente do conceito de qualidade de que se parta, é consensual que a avaliação tem que estar presente para se proceder à aferição da qualidade das

organizações, sendo esta, assim, um processo necessário para “a auscultação e melhoria do sistema de ensino e educação” (Coelho *et al.*, 2008, p.58). Diz Afonso (2002) que a avaliação educacional, no seu sentido mais amplo, continua a ser uma centralidade política e ganhou uma visibilidade social constatável, a qual é indiferente às concepções e realidades políticas que lhe subjazem. A problemática da avaliação das escolas, nas suas múltiplas valências, passou, deste modo, a constituir, igualmente, um conceito presente nos nossos dias. Referem Alves e Machado (2008) que a “cultura de avaliação” em todos os sectores de acção estatal tornou-se um lugar-comum, sendo a mesma considerada como um traço fundamental da condição pós-moderna. No caso concreto das organizações escolares, a visibilidade e a especificidade das mesmas, a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino, associada à pressão pública e às lógicas de mercado, à contracção dos recursos financeiros, ao controlo e a regulação dos sistemas educativos, às estratégias de marketing e de promoção da escola e à melhoria e ao desenvolvimento organizacional, entre outras razões, justificam, segundo Costa e Ventura (2002), a importância que a avaliação das escolas tem vindo a assumir nos dias de hoje. No estudo sobre “A Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos”, o Conselho Nacional de Educação (2005) do nosso país considera que a avaliação surge, assim, entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como fonte de informação e controlo social da educação.

A avaliação, no sentido de melhorar a qualidade, é um conceito oriundo do domínio da economia e da finança empresarial com o intuito de medir, em termos económicos, a rentabilidade do investimento aplicado, constituindo objectivos da mesma a produtividade, a competitividade ou a satisfação do cliente. Durante muito tempo, a avaliação da qualidade apenas disse respeito, genericamente, à produção de produtos ou serviços materiais e concretos, não se verificando essa necessidade na produção de serviços de natureza colectiva, na qual a educação se encontra integrada, e que eram providos, basicamente, pelo Estado. No entanto, a produção pública começou a ser posta em causa em nome da qualidade, encetando-se, assim, processos de avaliação (Cabrito, 2009). Que entender, assim, por avaliação, nomeadamente, da escola? Tradicionalmente, esta é vista como um processo através do qual os resultados são, criticamente, analisados face aos objectivos previamente definidos (Coelho, Sarrico, e Rosa, 2008). Ainda que seja difícil definir o objecto alvo de avaliação (Figari, 2008), a escola não se reduz às aprendizagens dos alunos. Por isso, a avaliação tem vindo a

diversificar-se, alargando a sua acção aos vários domínios que a consubstanciam, uma vez que a qualidade, segundo Saraiva *et al.* (2003), citado por Coelho, Sarrico, e Rosa (2008), tem a ver com a forma como o processo ensino/aprendizagem e tudo que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente. Como tal, segundo aqueles autores, a avaliação a implementar deve ser sistémica e adequada à complexidade da rede de interacções que integram o sistema escolar. Tal perspectiva é, igualmente, partilhada pelo Conselho Nacional de Educação (2008) quando afirma que as escolas não são organizações isoladas, não podendo por isso serem desligadas duma avaliação mais global do sistema educativo, bem de outros sub-sistemas que interagem com as mesmas. Este enfoque permite detectar as causas dos problemas que surgem e propor soluções que reforcem a fiabilidade, a credibilidade e o funcionamento ideal do sistema educativo. Por outro lado, uma vez que em educação, a definição do que é qualidade e das suas normas é um processo de construção social onde não há consensos, a avaliação da qualidade em educação, segundo Cabrito (2009), deve servir, apenas, para comparar os desempenhos duma instituição escolar ao longo do tempo, promovendo e implicando, assim, a competição da instituição consigo própria. Refere Lima (2008) que a investigação feita sobre o desempenho das escolas, nomeadamente em Inglaterra, mostra que comparar as instituições educativas não têm qualquer validade científica, ainda que haja quem defenda que a publicação de listas ordenadas de escolas despoleta mecanismos que potenciam uma cultura de avaliação nas instituições, a qual visa a melhoria das mesmas.

Independentemente da metodologia adoptada, o processo de avaliação implica a definição de padrões de referência (factos e situações virtuais), os quais são esboçados a partir duma selecção e hierarquização de valores relevantes. A partir daqueles operacionalizam-se os indicadores (de natureza qualitativa ou quantitativa) que são utilizados na análise do contexto que se quer avaliar. Assim, os juízos de valor que se produzem dependem quer dos padrões de referência que se adoptam quer dos indicadores que se operacionalizam (Afonso, 2002). A avaliação da qualidade das escolas pode assumir duas vertentes: externa e interna. A primeira é realizada por pessoas que não fazem parte da comunidade educativa¹² e dependem duma agência ou

¹² Conjunto de pessoas que estão directamente implicados no funcionamento da escola (professores, alunos, funcionários e membros dos órgãos da escola), bem como aqueles indirectamente implicados (encarregados de educação, representantes das autoridades locais, etc.) (Conselho Nacional de Educação, 2005)

instituição externa à escola; a segunda é efectuada pelos elementos da própria comunidade educativa (Conselho Nacional de Educação, 2005; Díaz, 2003). No que diz respeito à relação que existe entre os dois tipos de avaliação, a mesma depende dos contextos criados em cada país: umas vezes são processos independentes, ora paralelos ou complementares, outras vezes são interdependentes (quando a avaliação externa assenta em parte em juízos da avaliação interna ou quando a avaliação externa é uma supervisão da avaliação interna. No que toca aos critérios de avaliação da avaliação externa, geralmente, são utilizadas listas de critérios definidos a nível central ou então os avaliadores seleccionam critérios tendo por base os principais documentos normativos. Em qualquer dos casos, a maioria dos modos de avaliação incide tanto nos processos como nos produtos. Quanto à avaliação interna normalmente quase sempre existem prescrições e recomendações quanto aos critérios a utilizar (Conselho Nacional de Educação, 2005). A avaliação é um processo, ainda que complexo, que permite obter informação que é alvo de análise por parte dos avaliadores. Os efeitos da avaliação, nomeadamente a externa, podem ser de dois tipos: sem qualquer consequência para a instituição ou, então, ter consequências; nesta última situação pode apenas ser feita uma recomendação por parte dos avaliadores sem carácter obrigatório, pode ser feita uma recomendação dum plano de melhoria com carácter obrigatório, ou ainda, a aplicação duma sanção directamente administrada pelos avaliadores ou pelas autoridades educativas (Conselho Nacional de Educação, 2005). Assim, quanto ao papel que a avaliação tem assumido no contexto educacional, considera Afonso (2002) que esta nos sectores mais conservadores tende a ser um instrumento de controlo administrativo-pedagógico enquanto em ambiente mais liberal é um instrumento de selecção meritocrático de natureza individualista ou ainda um instrumento de gestão no âmbito da produtividade educacional; quanto aos sectores mais progressistas a avaliação educacional é vista como um meio de proporcionar e favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo. As três primeiras modalidades são tidas como tendo lógicas de forte regulação enquanto a quarta, dado a sua fraca lógica de regulação é considerada como lógica de emancipação. A propósito da avaliação externa das escolas no nosso país, refere o Conselho Nacional de Educação (2010) que até à data não existe um estudo ou reflexão sistemática sobre os efeitos do processo, bem como a sua utilidade, pese a importância que genericamente todos lhe atribuem; mais acrescenta aquele órgão que até ao momento não foi possível identificar claramente as consequências e os efeitos

desse processo, quer ao nível das escolas/agrupamentos, quer junto dos responsáveis pelas políticas educativas.

Em relação ao processo de avaliação das escolas dos países europeus, em que existe uma diversidade no que toca a objectivos, âmbito, processo e consequências da avaliação, os mesmos não têm permitido estabelecer correlações entre as variantes dos modelos de avaliação e a qualidade da educação nos diversos países (Conselho Nacional de Educação, 2008). Ainda que haja trabalhos/documentos diversos sobre a avaliação das escolas, alerta Figari (2008) que esta nem sempre é uma realidade integrada na pilotagem e funcionamento das instituições escolares, sendo de questionar as razões para que esta situação aconteça. Segundo o autor, tal decorre dos modelos de avaliação implementados – avaliação externa, avaliação interna, auditoria da escola – não representarem de forma capaz o objecto alvo de avaliação, de forma que os seus actores o possam compreender. Por isso, defende o autor, que a avaliação deve ser negociada, dialéctica. Nesta tem-se em conta a configuração de variáveis que caracterizam a situação da organização e cujas categorias vão poder estruturar uma avaliação compreensível e utilizável pelos actores da mesma. Dito de outro modo, a avaliação das escolas deve ser referenciada; a referenciação é, assim, o procedimento através do qual se orientam e elaboram referentes que presidem à descrição dos factos educativos e permitem relativizar o sentido das escolhas programáticas ou pedagógicas, que as envolvem e dos resultados que eles produzem. Segundo o Conselho Nacional de Educação “avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm” (2005). Este mesmo órgão reconhece na sua “Recomendação sobre a Avaliação das Escolas” (2010) que existem vários aspectos do funcionamentos das escolas que não dependem exclusivamente destas, pelo que o enfoque da avaliação externa incide não só sobre a instituição, mas também sobre a intervenção da administração educativa e sobre as medidas de política. Esta perspectiva que a escola não é uma unidade isolada e que para a compreender é preciso recolher diferentes tipos de dados, combinar diferentes procedimentos e cruzar diferentes fontes, encontra-se igualmente plasmada no documento “Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho” da responsabilidade da IGE (Ministério da Educação, 2009). Ainda neste contexto, explica Figari (2008) que a avaliação da escola procede predominantemente da coexistência duma avaliação externa (que permite posicionar a escola num contexto, numa norma), interna (que é resultado da auto-análise

e traduz-se na verificação do cumprimento dos objectivos) e negociada (que possibilita a interpretação das contradições, uma síntese de diagnósticos e uma construção colectiva do sentido).

Em Portugal não tem havido tradição nem prática de avaliação das escolas, bem como prestação de contas por parte dos estabelecimentos de ensino, por isso estudos sobre a qualidade das escolas são escassos (Ventura, Castanheira e Costa, 2006; Coelho *et al.*, 2008; Lima, 2008). Tal deve-se ao facto de no nosso país a avaliação das escolas não ser encarada, por sucessivos governos, como uma prioridade na promoção da melhoria contínua da qualidade de desempenho das mesmas (Ventura, Castanheira e Costa, 2006; Coelho *et al.*, 2008), pese a obrigatoriedade da avaliação interna e externa desde 2002 (Ministério da Educação, 2002). Refere Cabrito (2009) que o desinteresse pela acção avaliativa da qualidade do serviço educativo deveu-se, essencialmente, a duas condições: por um lado, à educação formal ser um trabalho intensivo, oneroso e dificilmente mutável no sentido da produtividade e competitividade, dada a sua especificidade e, por outro lado, o Estado ter chamado a si, em grande parte, a produção destes serviços, o que garantiu o consumo dos serviços prestados. Defende ainda Cabrito (2009) que falar em qualidade implica enveredar por um processo comparativo onde é utilizado um conjunto de instrumentos que permitam medir essa qualidade face a um referente. Tendo em conta este princípio, poder-se-á afirmar que a situação em Portugal está a mudar uma vez que, desde 2006, o Ministério da Educação iniciou uma política educativa, nomeadamente um programa nacional de avaliação das escolas/agrupamentos (no qual se compara a escola em avaliação com um referente), que visa enraizar a cultura e a prática da avaliação do sistema de educação e formação, na mira de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem (Ministério da Finanças e da Administração Pública e Ministério da Educação, 2006).

A fim de iniciar-se o processo da avaliação externa das escolas foi constituído, por iniciativa do Ministério da Educação, um grupo de trabalho, o qual procedeu ao estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa. A conceptualização e construção do instrumento a utilizar na avaliação externa teve em conta experiências nesta área, quer nacionais quer estrangeiras. Assim, internamente, é de nomear o programa “Avaliação Integrada”, desenvolvida pela Inspecção Geral da Educação (IGE), entre 1999 a 2002, enquanto externamente foi tida em atenção a metodologia proposta pela European Foundation for Quality Management e a metodologia

desenvolvida no projecto da Inspeção Escocesa *How Good Is Our School* (Ministério da Educação, 2009). Posteriormente o grupo de trabalho procedeu à execução e avaliação piloto de avaliação externa. Os termos de referência constituíram um Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos (anexo I) o qual se encontra organizado em cinco domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola. Os mesmos relacionam-se segundo o diagrama que se apresenta na fig.9 (Oliveira *et al.*, 2006). A análise do referido diagrama permite compreender, numa primeira abordagem, que o modelo de qualidade educativa que norteia o processo de

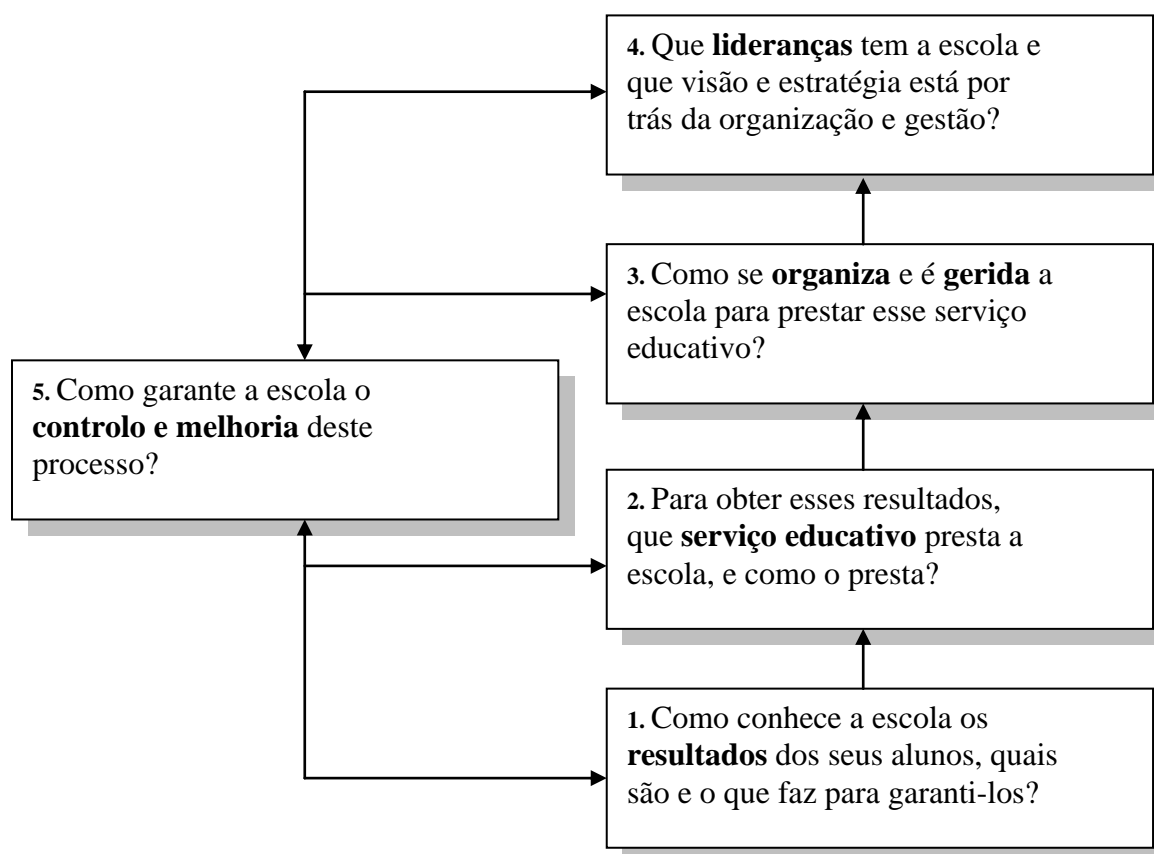


Fig.9 - Relação dos diferentes domínios da avaliação externa (retirado de Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, Oliveira *et al.*, 2006, p.3).

avaliação das escolas no nosso país é um modelo centrado nos resultados académicos dos alunos¹³ de acordo com a classificação de Díaz (2003), sendo vários os indicadores de medida utilizados (Cabrito, 2009), ou factores, que se entende contribuir para a qualidade (Díaz, 2003; Oliveira *et al.*, 2006).

Na sequência do trabalho desenvolvido, a partir do ano escolar 2006 - 2007, a Inspeção Geral da Educação deu continuidade ao processo de Avaliação Externa das Escolas, segundo este mesmo modelo, tendo sido avaliadas até ao ano lectivo 2008-2009¹⁴ 684 escolas/agrupamentos de escolas (sobre os quais foram elaborados relatórios organizados seguindo o quadro de referência acima citado). A partir da página Web da IGE¹⁵ é possível consultar os referidos documentos e verificar a referência a pontos fortes e pontos fracos no perfil das escolas, sendo apresentadas recomendações com vista a desencadear um processo de melhoria da qualidade das instituições escolares. Assim, é também preocupação neste modelo de avaliação identificar e intervir sobre os elementos internos da organização escolar que geram um mau funcionamento da mesma ou que não contribuem para melhorar o seu desempenho. Deste modo, e de acordo ainda com Díaz (2003), o programa de avaliação implementado no nosso país é, igualmente, um modelo centrado na melhoria escolar.

Assim, segundo o Conselho Nacional de Educação (2010), a avaliação das escolas, nomeadamente a externa, deverá servir essencialmente três objectivos: (1) o da capacitação (interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos); (2) o da regulação (fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema); (3) o da participação (fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permita fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.

¹³ Segundo Díaz (2003), apesar da diversidade de investigações feitas sobre avaliação das instituições educativas, as mesmas podem ser agrupadas em três categorias: as que enfatizam os resultados, as que privilegiam os processos e as que salientam os aspectos organizacionais.

¹⁴ Dados disponíveis em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=

¹⁵ http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03

PARTE B – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo V - Enquadramento Metodológico

1 – Enquadramento do estudo

Socialmente é reconhecido que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados face a outros países (Ministério da Educação, 2008), constituindo essa situação um obstáculo ao desenvolvimento do país. Assim, atendendo a que continuam a persistir problemas de abandono e insucesso escolar, aliados a fracos resultados escolares dos estudantes portugueses, torna-se necessário que haja um aumento da qualidade da acção das escolas, nas suas múltiplas dimensões. Esta necessidade constituiu, aliás, uma preocupação europeia, de acordo com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a Cooperação Europeia em matéria de Avaliação da Qualidade do Ensino Básico e Secundário (2001/66/CE) (Ministério da Educação, 2008). Por isso, melhorar a qualidade do sistema de ensino e educação é uma preocupação actual das políticas educativas contemporâneas em Portugal (Ministério das Finanças e da Administração Pública e Ministério da Educação, 2006; Ministério da Educação, 2008). Daí a acção do Estado, enquanto detentor do poder de decisão no que toca a políticas educativas, procurar fazer a regulação do sistema, uma vez que esta tem como função essencial a manutenção do equilíbrio do mesmo. Através dos seus órgãos vocacionados para o efeito, a regulação permite ao sistema “identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (Barroso, 2005b, p. 64). Assim, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º370/2006, do Ministério das Finanças e do Ministério da Educação procedeu-se à constituição de um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor uma estratégia de regulação para o sistema educativo português. A fig.10 explicita o processo definido pelo Ministério da Educação com vista à melhoria da qualidade da Educação no nosso país. O diagrama revela que esse mesmo processo regulador passa por modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Essa avaliação tem implicações no contrato de autonomia da escola/agrupamento a estabelecer com o Ministério da Educação (Oliveira, *et al.*, 2006), bem como nas

percentagens máximas das classificações *Excelente* e *Muito Bom* a atribuir na classificação do desempenho dos professores (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2009).

Tendo em atenção a informação contida no “Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas”, sobre os processos de avaliação interna e externa, ainda que, teoricamente, estes sejam processos independentes e complementares, certo é que a avaliação externa é uma supervisão da avaliação interna.

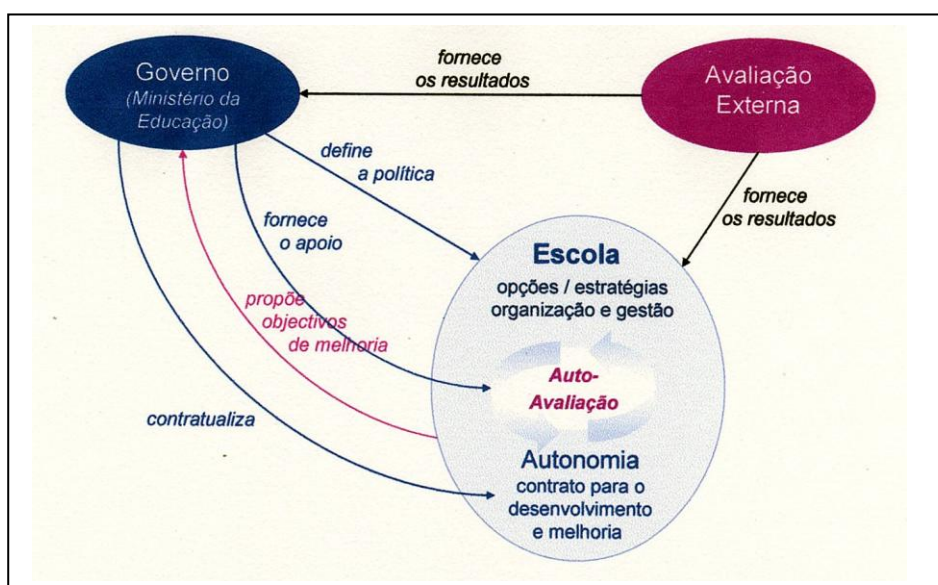


Fig.10- Desenho organizacional do processo da avaliação integrada a implementar na regulação do sistema educativo português (retirado de Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, Oliveira *et al.*, 2006, p.2).

Tal pode ser afirmado na medida em que o grupo de trabalho, ao verificar a diversidade de experiências e estádios do processo de auto-avaliação, optou por solicitar a produção de um documento¹⁶ de interface entre a auto-avaliação e a avaliação externa, comum a todas as escolas o qual estabelece uma base de informação interna sobre as escolas, introduzindo, assim, uma homogeneidade de informação que permite fazer uma comparação inter-institucional. Este documento de apresentação é complementado por um outro intitulado “Perfil de Escola” onde se reúne a informação quantitativa sobre o estabelecimento escolar. O Grupo de Trabalho elaborou, ainda, um outro documento, de

¹⁶ Para o qual o grupo de trabalho desenvolveu um documento intitulado “Tópicos para a apresentação da Escola – Campos de análise de desempenho”

natureza metodológica, designado de “Auto-avaliação das escolas e Avaliação Externa — os pontos de intersecção”, no qual se tecem considerações sobre o que e como avaliar, bem como sobre o processo de organização da auto-avaliação, constituindo este documento um conjunto de metas comuns, necessárias na preparação para a avaliação externa.

Assim, subjacente ao processo de avaliação do grupo de trabalho/Ministério da Educação foram estabelecidos padrões de referência - o conjunto de factores que suportam os cinco domínios que integram o Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos - os quais clarificam o que a tutela entende ser uma escola de qualidade. Dito de outro modo, inferimos que para o Ministério da Educação uma escola de excelente qualidade será aquela que nos cinco domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola) apresenta um perfil de nível “Muito Bom”¹⁷. Porém, como já antes referenciamos, há que ter presente, que a avaliação - juízos de valor - que se produz depende dos padrões de referência e dos indicadores que se operacionalizam (Afonso, 2002), pelo que a concepção de qualidade depende dos grupos que a determinam (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008; Díaz, 2003). Quanto a esta problemática o Conselho Nacional de Educação (2010), ainda que reconheça que definir o que é uma boa escola, ou escola de qualidade, não é tarefa consensual, não deixa de apontar algumas características para a mesma. Assim, segundo aquele órgão, uma escola de qualidade:

- garante a equidade de acesso;
- assegura aprendizagens de qualidade e fundamentais nas diversas dimensões de desenvolvimento dos alunos;
- promove a eficiência e qualidade de percursos educativos;
- apresenta uma organização e um clima integradores de todos;
- relaciona-se de forma aberta com o mundo que a rodeia;

¹⁷ “Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos” (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2009).

- tem recursos materiais, humanos e financeiros para cumprir a sua missão.

Sendo a qualidade, bem como as suas normas, um processo de construção social, a sua definição constitui um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes (Barroso, 2007); essas divergências serão tanto maiores quanto mais baixos forem os níveis de classificação atribuídos nos domínios tidos em conta na avaliação externa da escola/agrupamento. Poder-se-á, assim, afirmar que um relatório de avaliação externa que revela uma imagem de escola cuja qualidade se distancia do referencial proposto pelo Ministério da Educação, espelha uma concepção/representação diferente de qualidade, a qual, segundo Costa (1996), é fruto duma cultura organizacional vigente que, ao se constituir como uma força social, vai controlar os padrões de comportamento organizacional, moldando, assim, cognições, significados e a realidade dos seus membros.

2 - A Problematização no estudo

Tendo em atenção o desenho inicial da organização e dos instrumentos de avaliação que se encontram subjacentes ao programa nacional de avaliação das escolas no nosso país (fig.10), e uma vez que algum tempo decorreu depois da implementação deste processo avaliativo, torna-se pertinente conhecer o que pensam os educadores/professores das escolas, nomeadamente, no que diz respeito às representações que têm acerca de “escola de qualidade”. Tal se justifica uma vez que, por um lado, a organização escolar é um cenário de interacção social onde são construídas representações sociais de “escola de qualidade”, as quais são entendidas como uma modalidade de conhecimento elaborado e partilhado – o mesmo contribui para a construção duma realidade comum a esse conjunto social, dando-lhe, assim, um sentido (Sá, 1998; Vala, 2006). Por outro lado, estudos feitos sobre as implicações comportamentais das representações sociais evidenciam que estas são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como se interpreta o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que se encontra para se fazer face ao que se julga ter acontecido (Vala, 2006). Refere Sá (1998) que as condições de produção e circulação das representações sociais decorrem da cultura, da linguagem e sociedade, sendo o seu suporte o discurso ou o comportamento dos

sujeitos, documentos, práticas, etc. A análise destes suportes permite inferir o seu conteúdo, a sua estrutura, o seu processo de formação, a sua lógica e a sua eventual transformação. As representações de “escola de qualidade”, enquanto manifestação duma cultura organizacional escolar, constituem, assim, o objecto da investigação sobre o qual pretendemos lançar um olhar, face ao referencial imposto pelo Ministério da Educação. Ainda que o nosso estudo apenas se circunscreva ao objecto explicitado, não pretendendo, assim, averiguar efeitos directos da avaliação externa, certo é que o mesmo poderá dar um contributo para a reflexão sobre a utilidade da mesma, na medida em que permitirá perceber representações que são alvo do processo avaliativo; tal contributo torna-se relevante na medida em que não existem estudos sistemáticos em torno do efeito da avaliação externa das escolas/agrupamentos (Conselho Nacional da Educação, 2010).

Deste modo, sabendo, por um lado, que a avaliação externa tem como objectivos, entre outros, “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação”, bem como “concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo”, e, por outro lado, que o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril veio introduzir novas concepções/representações no campo organizacional escolar nacional, pretende-se com o presente estudo, conhecer a resposta à seguinte questão:

- Que representações sociais de “escola de qualidade” estão presentes na cultura organizacional de escolas consideradas de pouca qualidade, após a implementação do processo de avaliação externa?

Importa neste momento esclarecer o que entender por “pouca qualidade”. Os normativos sobre avaliação das escolas bem como os documentos da responsabilidade da IGE e do Conselho Nacional da Educação, não clarificam o que entender por escolas com pouca qualidade, pelo que, tendo em atenção que são quatro os níveis de desempenho para classificar os cinco domínios considerados na avaliação externa (Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente), assumimos como princípio que são organizações escolares com pouca qualidade aquelas que, após ocorrer a avaliação externa, obtiveram uma classificação inferior a “Bom” em pelo menos três do cinco domínios.

3 – Objectivos e questões de partida

Segundo Figari (2008) este olhar que pretendemos efectuar sobre as representações de “escola de qualidade” constitui um processo avaliativo, o qual é diferente segundo o lugar de onde se olha e segundo o instrumento que se utiliza. Assim, na impossibilidade de proceder a uma observação directa e presencial das manifestações dessas representações em contexto escolar, optamos por averiguá-las através do que dizem pensar os professores acerca de “escola de qualidade” e dos factores que a promovem, uma vez que os mesmos constituem agentes directamente envolvidos na melhoria da qualidade das mesmas. Dado que o intuito é trabalhar esta problemática sobre um referencial que assente sobre a prática torna-se necessário encontrar um contexto que possibilite observá-la (Sá, 1998). A escolha recaiu sobre o Agrupamento de Escolas de Sernancelhe¹⁸ uma vez que o mesmo permite observar, por um lado, a organização dum sistema social escolar estruturado, em termos normativos, em torno da concepção de “escola de qualidade”, e por outro, o presente agrupamento já foi alvo da avaliação externa pela IGE, em Abril de 2007, tendo obtido uma classificação nos cinco domínios em avaliação que nos permite classificá-la de escola com pouca qualidade.

Constituem, assim, questões específicas, decorrentes da questão geral:

- Que representações dizem ter os educadores/professores, do Agrupamento de Escolas de Sernancelhe, acerca de escola de qualidade, três anos decorridos após a avaliação externa?
- Que representações dizem ter os educadores/professores, do Agrupamento de Escolas de Sernancelhe, acerca de factores promotores duma escola de qualidade?

Face às questões definidas anteriormente, constituem objectivos do presente trabalho:

- Conhecer as representações que os educadores/professores dizem ter acerca de escola de qualidade;

¹⁸ Que se caracteriza no ponto “Design da Investigação”.

- Detectar as representações que os educadores/professores dizem ter acerca de factores promotores duma escola de qualidade.

A pertinência da nossa diligência decorre da aceitação do pressuposto que o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento dos professores (Day, 2001). O desenvolvimento dos professores enquanto processo complexo (que possibilita àqueles serem profissionais nos variados contextos em que trabalham e que tem como finalidade manter e alargar o seu saber profissional), tem associado a si a ocorrência de mudanças, as quais só têm efectivamente lugar quando ocorrem transformações a um nível, profundo e contínuo, de valores, atitudes, emoções e percepções/representações (Day, 2001). Referem Bogdan e Biklan (1994) que apesar de a mudança ter como objectivo melhorar a vida das pessoas, ela é complicada porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento destas podem estar em conflito com as alterações ambicionadas. Acrescentam os autores que habitualmente quem procura introduzir mudanças raramente sabe o que pensam as pessoas envolvidas no processo, por isso são incapazes de prever qual será a reacção dos interessados. Assim, concluem que para a mudança ocorrer tem que se compreender como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, dado que são eles que terão que viver com essa mesma mudança. Estudos sobre reformas implementadas em organizações, nomeadamente escolares, revelam que as mesmas foram dificultadas porque não se teve em atenção que a maioria dos indivíduos e das organizações são, genericamente, conservadores, a menos que reconheçam a mudança como relevante (Day, 2001). Ainda dentro desta problemática, refere Lima (2008) que a reanálise dos dados dos estudos efectuados por Coleman *et al.* (1960) sugerem que as percepções de escola produzidas pelos professores podem contribuir significativamente para as variações do sucesso escolar verificadas nas instituições estudadas. Assim, sendo a Escola um espaço de decisões educativas, curriculares e pedagógicas, os processos de mudança educacional passam pela compreensão da instituição escolar na sua dimensão humana, para além da compreensão das suas dimensões técnica e científica (Nóvoa, 1992).

4 - Design da Investigação

Atendendo às características da investigação que se pretende efectuar, em que as

questões a investigar não foram formuladas mediante a operacionalização de variáveis, mas antes com o intuito de investigar um evento na sua complexidade, a mesma insere-se numa perspectiva de investigação qualitativa em que se procede ao estudo dum caso (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, dado que se pretende conhecer em contexto, por um lado, como se configura uma dimensão humana da organização escolar, após um processo avaliativo e, por outro, há a intenção de compreender os processos através das interpretações feitas pelas pessoas que neles participam, o estudo a efectuar insere-se numa linha de investigação do tipo estudo de caso particular (Carmo e Ferreira, 1998; Tuckman, 2000). Segundo Bogdan e Biklan (1994) a nossa investigação trata-se dum caso de estudo único uma vez que nos centramos apenas numa organização escolar. Na perspectiva de Stake (2007) o estudo pode ser, igualmente, designado por estudo de caso instrumental uma vez que se acredita que o mesmo pode facilitar a compreensão de algo mais amplo, como é o caso da dinâmica das organizações escolares, nomeadamente, as representações de “escola de qualidade” nelas presentes.

Segundo Yin (1984), citado por Alves-Mazzotit (2006), o estudo de caso é uma estratégia adequada quando as questões em estudo dizem respeito ao *como* e ao *porque*, quando há pouco controle nos acontecimentos, quando se trata dum fenómeno contemporâneo em contexto natural cujas fronteiras não são claramente evidentes. O estudo de caso pode, ainda, ser usado como etapa exploratória de fenómenos pouco investigados (Coutinho e Chaves, 2002), como é o caso da presente investigação.

Assim, a investigação de natureza naturalista descritiva que agora se inicia pretende ser um estudo de situações de escolas, que já foram alvo de avaliação externa por parte da IGE, onde não há intenção de intervir de forma a manipular qualquer variável. Pretende-se, através da recolha de informação, conhecer e compreender que representações, acerca de “escola de qualidade” têm os elementos da comunidade escolar, nomeadamente, os seus professores. Com o conhecimento adquirido, através de dados obtidos junto destes, deseja-se dar um contributo que ajude a fundamentar juízos de valor e tomada de decisões no âmbito da educação. A presente investigação centra-se, deste modo, no paradigma de investigação interpretativo, uma vez que há uma preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva, assumindo a interpretação um papel fundamental nos processos que se utiliza para a construção do conhecimento. Nesta abordagem é preocupação analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual dos actores sociais, os quais têm uma estrutura de referência, não sendo relevante para a mesma a estrutura de referência

do investigador (Afonso, 2005; Courela, 2009). Segundo Denzin (2002), citado por Courela (2007), o processo interpretativo passa por seis etapas sucessivas: 1. delimitação (*framing*) da questão de investigação; 2. desconstrução e análise crítica das concepções prévias do fenómeno; 3. captura do fenómeno; 4. fragmentação do fenómeno, ou sua redução aos elementos essenciais e corte da sua ligação ao mundo natural, de forma que as suas estruturas essenciais e características possam ser desocultadas; 5. construção do fenómeno ou sua recolocação em termos das partes essenciais, peças e estruturas; 6. contextualização do fenómeno ou sua recolocação de volta no mundo social natural. (pp. 349 – 350). Segundo este mesmo autor, as questões de investigação, sobre o fenómeno em estudo, devem ser formuladas a partir de um *como*; assim, o fenómeno ao ser estudado através dos relatos dos diferentes participantes pode ser compreendido.

Tal como afirma Afonso (2005), a conceptualização do design do estudo reveste-se de grande importância para o modo como será recolhida a informação que se considera relevante para o estudo que se pretende levar a cabo. Como já foi anteriormente apontado (p.48), foram alvo da avaliação externa 684 escolas/agrupamentos. Tendo em atenção o referencial por nós escolhido sobre o que entender por organizações com pouca qualidade, as escolas/agrupamentos que apresentam esse perfil constituem a totalidade de casos do nosso universo em estudo. Porém, dado a limitação de tempo e recursos disponíveis para a investigação, a mesma fica circunscrita a um agrupamento que se encontra geograficamente perto da área de residência da investigadora. Este constitui, assim, o caso e, simultaneamente, a amostra alvo do universo considerado (Hill e Hil, 2008). Porém, dada a intencionalidade presente na constituição da amostra, nesta investigação temos uma amostragem não-casual, por conveniência (Coutinho e Chaves, 2002; Hill e Hil, 2008) uma vez que um estudo de caso não se baseia numa amostragem com critérios probabilísticos (Stake, 2007). Assim, face às questões específicas definidas e às limitações decorrentes das escolas que na zona já foram avaliadas, constitui a amostra em estudo o Agrupamento Vertical de Sernancelhe, uma vez que à mesma foi atribuído o nível “Suficiente”¹⁹ nos domínios *Resultados, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola* e “Bom” no domínio *Prestação do Serviço Educativo*. Há ainda a referir que o referido agrupamento, entre os que obtiveram níveis de avaliação baixos,

¹⁹ Ver anexo II (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/AE%20AgV%20Sernancelhe%20R.pdf>, em 2/6/2009))

encontrando-se geograficamente perto da zona de residência da investigadora, facilitando a recolha de dados para a investigação.

- Técnica de Recolha de Dados

A fim de aceder à informação desejada e uma vez que se pretendeu ter acesso a um número elevado de actores da organização escolar, optou-se por utilizar, como técnica de recolha de dados, um inquérito por questionário, por administração directa (Hill e Hil, 2008; Afonso, 2005; Quivy e Campenhoudt, 1998; Bell, 1997; Tuckman, 1994; Gil, 1995; Albarello *et al.*, 1995), o qual permitisse conhecer as representações sociais que os educadores/professores têm acerca de escola de qualidade, bem como as representações que os educadores/professores têm acerca dos factores que a promovem.

Nesta escolha foram, ainda, tidos em conta os seguintes aspectos:

- as habilitações académicas do inquiridos, uma vez que estas não constituiriam limitação na capacidade de responder por escrito às questões colocadas;
- a garantia de anonimato das respostas dadas, que facilitaria a explicitação de respostas mais próximas com o que os inquiridos realmente pensam;
- a não exposição dos inquiridos à influência da opinião da investigadora dada a não proximidade desta com os mesmos, decorrente do facto de todos serem professores do ensino não superior.

Atendendo às questões específicas elencadas, e após a consulta dos documentos publicados pela IGE relativos à avaliação das escolas e dos normativos que regulamentam o processo, bem como ao seu efeito nas mesmas, entendemos ser pertinente proceder à construção dum questionário (anexo III) que tivesse como referencial o Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos, bem como o Decreto-Lei n.º75/2008. A utilização desses instrumentos como referenciais - o primeiro, ao clarificar o que a tutela entende ser uma escola de qualidade e o segundo, ao valorizar determinados factores condicionantes do sucesso da organização escolar – permitem-nos averiguar até que ponto os educadores/professores se identificam com as concepções/representações oficialmente definidas.

O Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos, enquanto instrumento utilizado na avaliação externa, contempla um conjunto de perguntas que ilustram o que considerar em cada factor, dentro de cada domínio²⁰. Assim, estas questões constituem itens que representam variáveis passíveis de ser observadas e que medem algo em comum. Tal organização torna-se útil na medida em que cada factor considerado é uma variável, que apesar de contribuir para a qualidade da escola, não pode ser observada e medida directamente, constituindo deste modo uma variável latente (Hill & Hill, 2008). A título de exemplo, o factor “Sucesso académico” é passível de ser medido através da comparação dos resultados escolares entre diferentes anos, entre ciclos e diferentes escolas, bem como pela diminuição do abandono escolar. Deste modo, as questões ilustrativas do quadro de referência constituíram o ponto de partida para as perguntas a colocar no questionário, no que toca à temática representações de escola de qualidade. A fim de garantir a validade de conteúdo do questionário nesta temática, optou-se por colocar três perguntas por cada factor, dentro de cada domínio, constituindo as perguntas uma amostra representativa dos itens disponíveis para medir os aspectos dos factores (Hill e Hill, 2008). Este conjunto de questões integra a Parte II do questionário que foi aplicado no estudo.

O Decreto-Lei n.º75/2008 no seu preâmbulo, como anteriormente referenciamos no Capítulo III, considera que a emergência duma escola de qualidade depende dum reforço da participação das famílias e da comunidade, mas fundamentalmente da liderança, isto é, das “boas lideranças e lideranças eficazes” dum director. No entanto, tal como afirma Thurler (2001), as noções de líder e de liderança referem-se mais a uma influência real sobre o curso dos acontecimentos do que ao estatuto dos que a exercem, quer pontual ou regularmente, ainda que os “quadros” sejam, no papel, potenciais líderes. Deste modo partimos, novamente, do referencial usado na avaliação externa das escolas/agrupamentos, seleccionando todos os factores de cada domínio em avaliação e para cada um questionamos a influência de quatro itens na organização escolar, entre eles a acção do director. A título de exemplo, questionamos como é que os professores valorizavam a acção das famílias, o trabalho dos professores, a acção do director e a acção dos órgãos de gestão intermédios no sucesso académico dos alunos. Este conjunto de questões constituiu a Parte III do questionário aplicado à amostra em estudo.

²⁰ A lista de domínios e factores, segundo o conselho Nacional de Educação (2010), constitui uma grelha de análise para auxiliar os avaliadores, não devendo a mesma ser entendida como um guião rígido.

Uma vez que se partiu do Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos para elaborar as questões das Partes II e III do questionário, as mesmas constituíram um conjunto extenso de itens. A fim de evitar a ausência de resposta por parte dos educadores/professores, optou-se por colocar perguntas directas, fechadas, com um conjunto de respostas alternativas para cada uma, sob a forma de escala de medida do tipo avaliação. Partimos da escala de medida de Likert para aferir a valorização feita pelos professores aos itens questionados na Parte II e para registar o grau de concordância dos mesmos em relação aos itens na Parte III. Porém, a fim de evitar a tendência dos inquiridos para escolher o termo intermédio da escala de resposta apresentamos uma escala modificada, isto é, apenas com quatro respostas alternativas, evitando, deste modo, obter respostas não representativas das verdadeiras opiniões dos inquiridos (Hill e Hil, 2008; Afonso, 2005; Quivy e Campenhoudt, 1998; Bell, 1997; Tuckman, 1994).

Constitui a Parte I do questionário o conjunto de perguntas que visam obter dados de tipo factos sobre os respondentes, de resposta de modalidade directa, sendo algumas no formato resposta curta e outras do tipo categórico (Hill e Hil, 2008).

Na formulação das perguntas, apesar do conjunto dos inquiridos ser constituído por elementos com um nível de formação académico superior, teve-se em consideração que a formulação das mesmas fosse clara, que não sugerisse uma resposta, que possibilitasse uma única interpretação e que se referissem a uma ideia de cada vez (Hill e Hil, 2008; Pardal e Correia, 1995; Lakatos e Marconi, 1991; Gil, 1995).

A fim de minorar o efeito da extensão do questionário houve o cuidado de explicitar no início de cada grupo de questões a forma de lhes responder. Teve-se, ainda, o cuidado de explicar-se o significado de expressões usadas nas questões, bem como de dar às perguntas um formato que permitisse uma leitura fácil e rápida.

Para proceder à validação do questionário solicitou-se a um painel de sete professores, que não trabalham no Agrupamento Vertical de Sernancelhe, que respondessem ao mesmo. Igualmente submeteu-se o questionário, em vários momentos, à apreciação da professora orientadora de presente investigação. As sugestões e recomendações feitas por todos possibilitou que se procedesse a ajustamentos quer a nível do conteúdo das questões, quer a nível estético, quer ainda a nível organizacional (Hill e Hil, 2008).

- Administração do questionário

Afim de se proceder à administração do questionário foi feito um contacto telefónico com o director do Agrupamento Vertical De Sernancelhe, ao qual foi explicado o teor do nosso estudo, tendo o mesmo demonstrado abertura à aplicação do instrumento. Deste modo, em momento posterior, a investigadora deslocou-se ao agrupamento em causa munida de questionários em número suficiente para que todos os educadores/professores da organização participassem no estudo. Assim, foram distribuídos oitenta e cinco questionários que abrangeram desde educadores do ensino pré-escolar até professores do terceiro ciclo. Os mesmos foram recolhidos após uma data recomendada pelo director do agrupamento, tendo sido devolvidos sessenta e um questionários.

- Modelo de análise utilizado

Dada a tipologia das questões que integram o questionário, foi utilizada como técnica de análise a análise estatística. Para efectuarmos o tratamento e a análise dos dados fornecidos pelos questionários procedemos, inicialmente, à codificação destes últimos, bem como das respostas dadas pelos respondentes. Posteriormente os dados, já codificados, foram tratados em computador, tendo-se usado especificamente o programa SPSS. No entanto, para apresentação dos resultados finais, em quadros e gráficos, recorreu-se ao programa Excel dado que o mesmo permite obter um aspecto gráfico que facilita a sua leitura.

- Caracterização do contexto em estudo

O Agrupamento Vertical de Sernancelhe, situado no concelho de mesmo nome, que se estende por dezassete freguesias com características eminentemente rurais, incluiu todas as escolas básicas públicas: doze jardins-de-infância, três centros escolares, uma escola básica do primeiro ciclo e uma escola básica de segundo e terceiro ciclo. Cerca

de quinhentas e trinta crianças frequentam este agrupamento, distribuídos entre o pré-escolar e o terceiro ciclo.

No que respeita ao pessoal docente, dez são educadores de infância, dezoito professores leccionam no primeiro ciclo, e cinquenta e sete acompanham alunos do segundo e terceiro ciclo (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2007; Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe, 2010). Este grupo é constituído por indivíduos de ambos os sexos, cuja idade varia entre os 25 e 61 anos. Por este facto o tempo de experiência profissional destes educadores/professores é diversificado, compreendendo um intervalo entre menos de um ano e mais de quarenta anos de serviço. Em termos académicos a grande maioria é detentora duma licenciatura, que lhes permite leccionar as diferentes disciplinas que integram a oferta curricular do agrupamento.

Estes educadores/professores, que têm a mesma posição organizacional, pelo facto de permitirem operacionalizar a matéria sobre a qual pretendemos debruçar-nos (representações de escola de qualidade numa organização), passarão a ser identificados como a “amostra em estudo”; como referem Bogdan e Biklan (1994) a opção da escolha dum determinado foco é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado, mas por uma questão de controlo da investigação há necessidade de delimitar a matéria em estudo.

No que diz respeito à avaliação externa deste agrupamento de escolas, o mesmo mereceu por parte da IGE uma avaliação que o coloca num perfil de escola que podemos afirmar ter pouca qualidade (ver anexo II). Assim, foi apenas atribuído o nível “Bom” no domínio “Prestação do Serviço Educativo”, sendo os quatro restantes apenas posicionados no nível “Suficiente”. Destacamos de seguida alguns dos aspectos apontados em cada domínio no Relatório de Avaliação Externa do agrupamento. Assim, no domínio “Resultados” é referido que existe um desfasamento acentuado entre as classificações internas e externas (estas inferiores) ao nível das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no nono ano de escolaridade. Face a esta situação é feita uma recomendação no que toca à necessidade de se proceder na comunidade escolar a uma reflexão que despolete acções que contrariem a situação diagnosticada. Por outro lado é apontado que a nível dos alunos do primeiro ciclo são baixas as expectativas de alunos e pais, não havendo por parte dos professores qualquer preocupação para as elevar a níveis superiores. Quanto ao domínio “Prestação do serviço educativo” o agrupamento evidenciou por parte das lideranças intermédias, professores e funcionários uma

preocupação em prestar um serviço educativo inclusivo e de acordo com as necessidades dos discentes, havendo estratégias diversificadas. Porém, no que toca ao acompanhamento e supervisão da prática lectiva, o agrupamento não apresenta mecanismos concertados e sistémicos. No domínio “Organização e gestão escolar” o projecto educativo não constitui um quadro de referência para o que se pretende fazer no agrupamento, não havendo preocupação constante quanto à formação dos recursos humanos de forma a melhorar o seu desempenho. No que respeita ao domínio “Liderança” verifica-se que apesar do corpo docente, globalmente, mostrar-se empenhado e motivado na sua actividade, o órgão directivo do agrupamento não tem qualquer visão para o mesmo. Ainda neste domínio, a Assembleia do Agrupamento não assumiu o seu papel estratégico, verificando-se ausência por parte do Agrupamento em inovar, em ser criativo na resolução dos problemas, actuando habitualmente de forma tardia. O agrupamento não tem tradição em envolver-se em projectos e protocolos de qualquer natureza. Finalmente, no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento”, não é sentida por este agrupamento, nomeadamente, pela sua direcção, necessidade de práticas de auto-avaliação.

Capítulo VI - Apresentação, análise e discussão dos resultados

No presente capítulo proceder-se-á à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos após o tratamento dos dados fornecidos pelo inquérito ministrado aos educadores/professores que constituíram a amostra em estudo. Estas são feitas de modo sequencial, de acordo com a ordem das questões apresentadas no questionário. Os quadros de frequências e percentagens de respostas dadas em cada uma das Partes II e III, bem como dados estatísticos da Parte III, dada a sua extensão, são apresentados no Anexo IV. Neles foram realçados, com uma cor diferente, alguns dos dados de forma a ser mais fácil a sua leitura. Em lugar oportuno é apresentada a explicação para as situações seleccionadas. Verificou-se que em todas as partes (I, II, III) de alguns questionários devolvidos surgiram “não respostas”. As mesmas foram contabilizadas com a designação de “não respondeu” (NR). A análise e discussão dos resultados são acompanhadas de gráficos construídos a partir dos dados apresentados nos quadros acima referidos.

1 - Apresentação dos Resultados

1.1. - Dados de caracterização pessoal e profissional dos educadores / professores

Do conjunto de educadores e professores sobre os quais foi aplicado o questionário, sessenta e um devolveram o mesmo. A partir da Parte I do questionário retiramos a informação que se apresenta de seguida. Assim, são maioritariamente do sexo feminino (72,1% - Quadro IV) os educadores/professores que preencheram e devolveram o questionário (71,8,1%). No que toca à idade o grupo de educadores/professores em estudo é um grupo bastante heterogéneo, sendo largo o intervalo de idade, 25 a 61 anos, tal como revela o Quadro V. Por este facto, o tempo de serviço destes educadores/professores distribuiu-se ao longo um intervalo grande (0 – 41 anos) (Quadro VI).

No que toca às habilitações académicas, a maioria dos educadores/professores (91,8%) são detentores duma licenciatura (Quadro VII), sendo apenas de 13,1% e 9,8% aqueles que são detentores, respectivamente, duma especialização e dum mestrado.

Sexo	Masculino	Feminino	Total
Frequência	17	44	61
%	27,9	72,1	100,0

Quadro IV – Dados referentes ao sexo dos respondentes.

Idade	N R	25	26	27	28	30	31	32	34	35	36	37	38	39	41	Total
Frequência	2	1	2	2	1	3	1	2	3	1	2	1	1	4	1	27
%	3,3	1,6	3,3	3,3	1,6	4,9	1,6	3,3	4,9	1,6	3,3	1,6	1,6	6,6	1,6	44,3
Idade	42	43	44	45	46	48	49	50	52	55	57	58	59	60	61	Total
Frequência	4	5	4	2	4	1	2	3	1	1	3	1	1	1	1	34
%	6,6	8,2	6,6	3,3	6,6	1,6	3,3	4,9	1,6	1,6	4,9	1,6	1,6	1,6	1,6	55,7

Quadro V – Dados referentes à idade dos respondentes.

Anos de serviço	0	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	12	13	15	16	17	Total
Frequência	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	3	2	3	3	2	30,0
%	3,3	1,6	1,6	3,3	1,6	3,3	3,3	3,3	1,6	1,6	3,3	4,9	3,3	4,9	4,9	3,3	49,2
Anos de serviço	19	20	21	22	23	24	26	28	30	31	32	33	35	38	41	N R	Total
Frequência	3	4	3	2	3	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	31,0
%	4,9	6,6	4,9	3,3	4,9	4,9	1,6	1,6	1,6	1,6	3,3	1,6	1,6	1,6	1,6	4,9	50,8

Quadro VI – Dados referentes ao tempo de serviço dos respondentes.

No que diz respeito aos grupos de docência dos respondentes, constatamos que são os primeiros anos de escolaridade (pré-escolar e 1º ciclo) que reúnem o maior número de indivíduos: 9,8% dos respondentes integram o grupo docência 100 e 16,4% integram o grupo de docência 110 (Quadro VIII). Igualmente, constatamos que houve educadores/professores que não indicaram o seu grupo de docência (14,8%). Pensamos

que tal situação se deve a uma falta de familiarização dos respondentes com esta codificação, a qual que foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. No que toca a cargos desempenhados, verificamos que o cargo de direcção de turma (67,2%) e a representação em Conselho Pedagógico (39,3%), bem como a Coordenação de Departamento/Grupo Disciplinar (39,3%), correspondem às funções exercidas por mais indivíduos (Quadro XIX).

Habilitação académica		Sim	Não	Total
Bacharelato	Frequência	5	56	61
	%	8,2	91,8	100,0
Licenciatura	Frequência	56	5	61
	%	91,8	8,2	100,0
Mestrado	Frequência	6	55	61
	%	9,8	90,2	100,0
Doutoramento	Frequência	0	61	61
	%	0,0	100,0	100,0
Especialização	Frequência	8	53	61
	%	13,1	86,9	100,0

Quadro VII - Dados referentes às habilitações académicas dos respondentes.

Grupos de docência	100	110	200	210	220	230	240	250	260	290	300	330	400	420	500	510	520	550	620	NR	Total
Frequência	6	10	2	3	2	2	5	1	1	1	2	2	1	1	4	4	1	2	2	9	61
%	9,8	16,4	3,3	4,9	3,3	3,3	8,2	1,6	1,6	1,6	3,3	3,3	1,6	1,6	6,6	6,6	1,6	3,3	3,3	14,8	100,0

Quadro VIII – Dados referentes ao grupo de docência dos respondentes.

Cargos		Sim	Não	Total
Gestão	Frequência	7	54	61
	%	11,5	88,5	100,0
Conselho Pedagógico	Frequência	24	37	61
	%	39,3	60,7	100,0
Assembleia de Escola/Conselho de Escola	Frequência	17	44	61
	%	27,9	72,1	100,0
Coord. de Departamento/Delegado de Grupo Disciplinar	Frequência	24	37	61
	%	39,3	60,7	100,0
Coordenador de Projectos	Frequência	13	48	61
	%	21,3	78,7	100,0
Coordenador de Ciclo	Frequência	8	53	61
	%	13,1	86,9	100,0
Director de Turma	Frequência	41	20	61
	%	67,2	32,8	100,0
Outro	Frequência	17	44	61
	%	27,9	72,1	100,0

Quadro IX – Dados referentes a cargos desempenhados pelos respondentes.

1.2. – Dados relativos às representações dos educadores/professores acerca de escola de qualidade

Os dados que se apresentam neste ponto dizem respeito às representações acerca de escola de qualidade. A fim de simplificar a apresentação dos dados, tendo em atenção a extensão das afirmações sobre as quais os educadores/professores tiveram que definir uma valorização, nos quadros que constam do anexo IV, cada questão foi identificada por um código que indica qual a parte do questionário a que diz respeito, bem como o domínio e o factor que estão a ser avaliados. Assim, PI, PII e PIII correspondem,

Domínio	Factor	Questões
1.Resultados	1.1.Sucesso académico	1.1.1; 1.1.2; 1.1.3
	1.2.Participação e desenvolvimento cívico	1.2.1; 1.2.3; 1.2.3
	1.3.Comportamento e disciplina	1.3.1; 1.3.2; 1.3.3
	1.4.Valorização e impacto das aprendizagens	1.4.1; 1.4.2; 1.4.3
2.Prestação do serviço educativo	2.1.Articulação e sequencialidade	2.1.1; 2.1.2; 2.1.3
	2.2.Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	2.2.1; 2.2.2; 2.2.3
	2.3.Diferenciação e apoios	2.3.1; 2.3.2; 2.3.3
	2.4.Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	2.4.1; 2.4.2; 2.4.3
3.Organização e gestão escolar	3.1.Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade	3.1.1; 3.1.2; 3.1.3
	3.2.Gestão dos recursos humanos	3.2.1; 3.2.2; 3.2.3
	3.3.Gestão dos recursos humanos e financeiros	3.3.1; 3.3.2; 3.3.3
	3.4.Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	3.4.1; 3.4.2; 3.4.3
	3.5.Equidade e justiça	3.5.1; 3.5.2; 3.5.3
4.Liderança	4.1.Visão e estratégia	4.1.1; 4.1.2;4.1.3
	4.2.Motivação e empenho	4.2.1; 4.2.2; 4.2.3
	4.3.Abertura à inovação	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3
	4.4.Parcerias, protocolos e projectos	4.4.1; 4.4.2; 4.4.3
5.Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	5.1.Auto-avaliação	5.1.1; 5.1.2; 5.1.3
	5.2.Sustentabilidade do progresso	5.2.1; 5.2.2; 5.2.3

Quadro X - Identificação dos domínios e factores das questões da Parte II do questionário.

respectivamente, às três partes do questionário; os índices 1, 2, 3, 4, 5, respectivamente, a cada um dos cinco domínios da avaliação externa; os números que se seguem a cada um dos índices identificam cada um dos factores tidos em conta. A título de exemplo, a questão, PII_1.1.1 é uma questão da Parte II, em que se avaliam concepções de “escola de qualidade”, correspondendo, respectivamente, os números 1.1.1 ao domínio “Resultados”, factor “Sucesso académico” e a um aspecto da dinâmica da organização escolar que se questiona, o qual contribui para caracterizar o factor em avaliação. Os dados encontram-se organizados tendo em conta o referencial oficial do Ministério da Educação, o qual contempla, como já referido, cinco domínios para os quais contribuem vários factores ou itens. No Quadro X explicita-se a identificação de cada questão da Parte II (domínios e factores correspondentes).

Os dados da Parte II, como constituem variáveis latentes, tal como referimos anteriormente (ver Capítulo V), são avaliados por três questões cuja valorização foi posteriormente agrupada (ex: as respostas às questões PII_1.1.1, PII_1.1.2 e PII_1.1.3 do Quadro I do anexo IV são agrupadas constituindo o item “Sucesso académico” apresentado no Quadro VI do anexo IV). A fim de se possibilitar uma leitura mais rápida dos quadros apresentados, e uma vez que a escala usada para resposta apresenta quatro termos que permitem percepcionar o grau de proximidade com o referencial oficial, nos mesmos foram assinaladas as células cujos valores perfaziam valores iguais ou superiores a 90% (para “3 - Importante” mais “4 - Muito importante”), valor este que entendemos traduzir uma forte identificação com o referencial oficialmente aplicado na avaliação externa do agrupamento.

1.2.1. - Dados não agrupados

Nos quadros relativos aos dados não agrupados (ver anexo IV) é notório o posicionamento dos educadores/professores no lado mais à direita da escala usada para responder. Esta situação revela, assim, uma identificação clara com o referencial oficial proposto pelo Ministério da Educação.

No que diz respeito ao domínio “Resultados”, os respondentes apresentam uma maior identificação com o referencial da avaliação externa nas questões PII_1.1.3, PII_1.2.2 e PII_1.3.2, visto que as mesmas tiveram, respectivamente, para o grau “4 -

Muito importante”, 57,4%, 70,5% e 63,9% das respostas. Destaca-se de todas as outras questões, pela valorização que teve no grau “2 - Pouco importante”, a pergunta PII_1.1.2 (24,6%), a qual se reporta à importância que possa ter comparar resultados escolares entre ciclos e diferentes escolas.

No domínio “Prestação do Serviço Educativo” destacaram-se as questões PII_2.3.1 e PII_2.3.2 com os valores, respectivamente, de 55,7% e 63,9% para a valorização “4 - Muito importante”; as mesmas reportam-se à importância de diagnosticar os perfis dos alunos e ajustar estratégias de ensino adequadas aos mesmos. No entanto, pela discrepância de posicionamento em relação a todas as outras questões assinalamos também, para além das células cujos valores perfazem valores iguais ou superiores a 90%, a questão PII_2.2.2 a cor diferente (“1 - Nada importante” – 3,3%; “2 - Pouco importante” - 39,3 %); a mesma diz respeito à realização da supervisão e acompanhamento da prática lectiva.

No domínio “Organização e Gestão Escolar”, para a valorização “4 - Muito importante”, as questões PII_3.3.1 e PII_3.4.3 tiveram, igualmente, 50,8% das preferências dos respondentes; a primeira questão reporta-se à existência de recursos materiais adequados às necessidades da organização escolar e a segunda diz respeito a estratégias que levem as famílias a melhorar o acompanhamento dos alunos.

No domínio “Liderança” nenhuma das questões atingiu, para o grau “4 -Muito importante”, a percentagem de 50%; a questão que teve um valor mais próximo foi a PII_4.3.1 (49,2%); com a mesma foi avaliada a importância da abertura da escola a iniciativas inovadoras que potenciassessem melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Igual situação aconteceu no domínio “Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola”, merecendo a questão PII_5.2.1 um valor ainda mais baixo (47,5%). Esta questão diz respeito à importância da consolidação dos pontos fortes da organização para promover o agrupamento de escolas.

1.2.2. - Dados agrupados

Uma vez que se procedeu ao agrupamento de questões para cada um dos itens ou factores em cada um dos cinco domínios, esta acção traduziu-se na definição de mais do

que quatro categorias de resposta, uma vez que cada educador/professor teve a possibilidade de escolher para cada pergunta quatro opções (1- Nada importante, 2 – Pouco importante, 3 – Importante e 4 – Muito importante). Nos quadros dos dados agrupados (ver anexo IV), a fim de não complexificar os mesmos, cada item encontra-se identificado por uma expressão simplificada que alude de forma inequívoca ao aspecto em avaliação. A observação dos dados dos Quadros VI a X do anexo IV permite verificar que, após agrupamento das variáveis que contribuem para cada factor ou item, o domínio dos “Resultados” é aquele onde é maior a identificação dos educadores/professores com o referencial da avaliação externa. Nos restantes domínios a classe de resposta “3,0” apresenta as frequências de resposta mais elevadas, com excepção para o item “Diferenciação pedagógica” do domínio “Prestação do serviço educativo” para o qual a classe de resposta “4” teve a percentagem de 32,8%, aproximadamente um terço dos respondentes.

1.3. – Dados relativos às representações dos educadores/professores acerca dos factores promotores duma escola de qualidade

Os dados referentes a este ponto dizem respeito às representações dos educadores/professores acerca de factores que podem influenciar cada um dos itens dos cinco domínios considerados na avaliação externa do agrupamento de escolas. Os itens encontram-se organizados segundo esse mesmo referencial. A fim de se possibilitar uma leitura mais rápida dos quadros apresentados no anexo IV, e uma vez que a escala usada para resposta apresenta quatro termos que permitem perceber o grau de proximidade com o referencial por nós apresentado, nos mesmos foram assinaladas as células cujos valores perfazem valores iguais ou superiores a 90% (para as valorizações “3 - Concordo em termos gerais” mais “4 - Concordo em absoluto”); entendemos que este valor traduz uma forte identificação com o factor em avaliação. Os quatro factores em avaliação para cada item dos cinco domínios foram seleccionados em função dos factores explicitados no Decreto-Lei 75/2008 (acção da família e do director) bem como das leituras efectuadas acerca dinâmica das organizações escolares, para além do nosso conhecimento profissional docente.

Assim, no que diz respeito ao domínio “Resultados” (Quadro XI, anexo IV), constatamos que os respondentes deram ênfase ao papel das famílias na obtenção de resultados por parte dos alunos, quer no que respeita aos saberes académicos, quer nos da área dos valores, uma vez que estes mereceram mais vezes a escolha da opção “4 – Concordo plenamente”. Os professores constituíram, numa forma geral, uma segunda escolha, por parte dos educadores/professores, no que toca a factores que condicionam este domínio, sendo relegados para últimos lugares a acção do director e/ou dos órgãos intermédios de gestão. Excepção a esta situação é a questão PIII_1.4.4 (reporta-se à valorização do impacto das aprendizagens devido a acção do director) para a qual a média é igual à alcançada pelos professores (3,6%).

No domínio “Prestação do Serviço Educativo” os educadores/professores enfatizaram o seu próprio papel no que toca a este aspecto, uma vez que as questões referentes à acção dos mesmos apresentam os valores da média mais elevados (entre 3,8 e 3,6). Os professores/educadores consideraram que órgãos de gestão intermédia, depois de eles próprios, constituem o factor mais determinante na prestação do serviço educativo. Os educadores/professores consideram a acção do director e do Ministério da Educação menos relevante na prestação do serviço educativo, com excepção no que respeita à diferenciação/apoios pedagógicos contemplados na questão PIII_2.3.4) (Quadros XIII e XIV, do anexo IV).

No que diz respeito ao domínio “Organização e Gestão Escolar” os educadores/professores, face às vinte questões colocadas, situaram a sua escolha maioritariamente na valorização “3 – Concordo em termos gerais” (18/20). Apenas as questões PIII_3.1.1 e PIII_3.4.1 apresentam para o grau “4 – Concordo em absoluto” valores acima de 50% (respectivamente, 62,3% e 63,9%)²¹. Neste domínio a acção dos professores não foi avaliada nas questões que apresentam os índices 3.2, 3.3 e 3.4, porém nas restantes, onde tal aconteceu, os respondentes voltam a valorizar mais a sua própria acção na organização escolar, tendo as questões PIII_3.1.1, PIII_3.4.1 e PIII_3.5.1²² como média, respectivamente, os valores 3,5, 3,5 e 3,3.

²¹ PIII_3.1.1 – Na organização escolar a concepção, planeamento e desenvolvimento das actividades dependem do empenho individual dos professores; PIII_3.4.1- Na organização escolar a participação dos pais e de outros elementos da comunidade educativa depende da vontade própria destes.

²² PIII_3.5.1- Na organização escolar a equidade e justiça praticadas dependem das decisões dos professores.

No domínio “Liderança”, a valorização “3 – Concordo em termos gerais” constituiu, genericamente, a escolha de pelo menos 50% dos respondentes para as dezasseis questões, à excepção da questão PIII_4.3.1 que constituiu aquela que reuniu mais escolhas para a valorização “4 – Concordo plenamente” (47,5%)²³. Deste modo, esta mesma questão é aquela onde a média é mais elevada – 3,4. Esta questão enfatiza as características individuais de cada elemento da organização escolar como relevantes para que haja abertura à inovação. É de realçar que a questão PIII_4.1.4, com a qual se pretendia averiguar que importância atribuíam os educadores/professores à comunidade educativa para a definição de metas e estratégias da organização escolar, foi aquela em que a média de resposta foi mais baixa – 2,8.

Finalmente, no que toca ao domínio “Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola”, os educadores/professores voltaram a valorizar mais a sua própria acção, nomeadamente, na questão PIII_5.2.1, a qual se reporta à acção destes no que toca à sustentabilidade da melhoria na prestação do serviço educativo. A média das respostas a esta questão foi 3,4, tendo a opção “4 – Concordo em absoluto” obtido a percentagem de 54,1%. Foi neste domínio onde foi mais evidente o desacordo dos educadores/professores, face à escala para responder; assim, as questões PIII_5.1.1 e PIII_5.1.4²⁴ para a soma das valorizações “1 – Discordo em absoluto” e “2 – Discordo em termos gerais” atingiram, respectivamente, as percentagens 19,7% e 21,3%.

2 - Análise e Interpretação dos Resultados

2.1. - Caracterização pessoal e profissional dos educadores/professores

A análise dos resultados obtidos, no que toca às características dos educadores/professores respondentes, permite-nos dizer que a amostra em estudo é representativa do agrupamento em estudo, no que diz respeito aos seus docentes, uma vez que cerca de 72% dos mesmos devolveram o questionário preenchido e, por outro lado, os respondentes cobrem o largo espectro de grupos de docência presentes nesta

²³ PIII_4.3.1- Na organização escolar a abertura à inovação depende das características de cada elemento que nela presta serviço.

²⁴ PIII_5.1.1- Na organização escolar a auto-avaliação depende da vontade individual dos professores; PIII_5.1.4 – Na organização escolar a auto-avaliação depende da vontade externa a esta.

organização escolar. Destes, apenas os grupos 320 (Francês), 530 (Educação Tecnológica) e 600 (Artes Visuais) não foram identificados nos questionários, ainda que possam ter respondido, uma vez que 14% dos respondentes não indicaram o seu grupo de recrutamento.

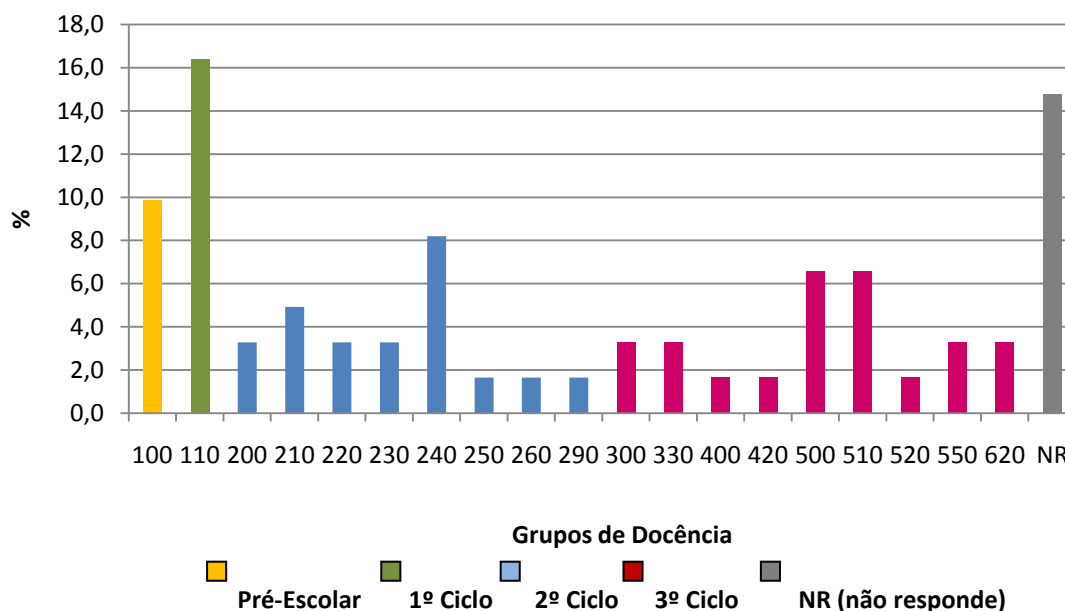


Fig.11 - Distribuição dos educadores/professores pelos grupos de docência.

A fig.11, que ilustra este aspecto, igualmente revela a representatividade dos diferentes ciclos de ensino do agrupamento. Por outro lado, a fig.12 mostra que da amostra fazem parte docentes que já experienciaram os cargos habitualmente desempenhados numa organização escolar, pelo que têm representações acerca do papel

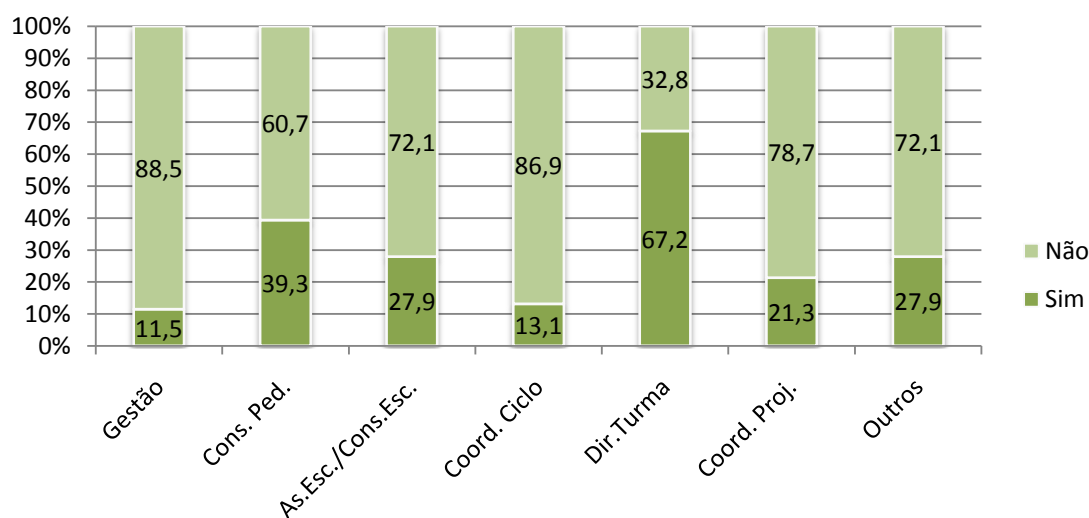


Fig.12 - Percentagens de educadores/professores que desempenharam cargos na organização escolar.

e da influência que cada cargo tem a si associados na dinâmica da escola.

No que toca à idade, o gráfico da fig.13 mostra que, por um lado, o grupo de respondentes abrange uma larga faixa etária e, por outro lado, mais de metade dos respondentes (trinta e cinco) tem mais de quarenta anos, pelo que o grupo de docentes constitui um corpo com bastante experiência profissional, tal como evidencia o gráfico da fig.14.

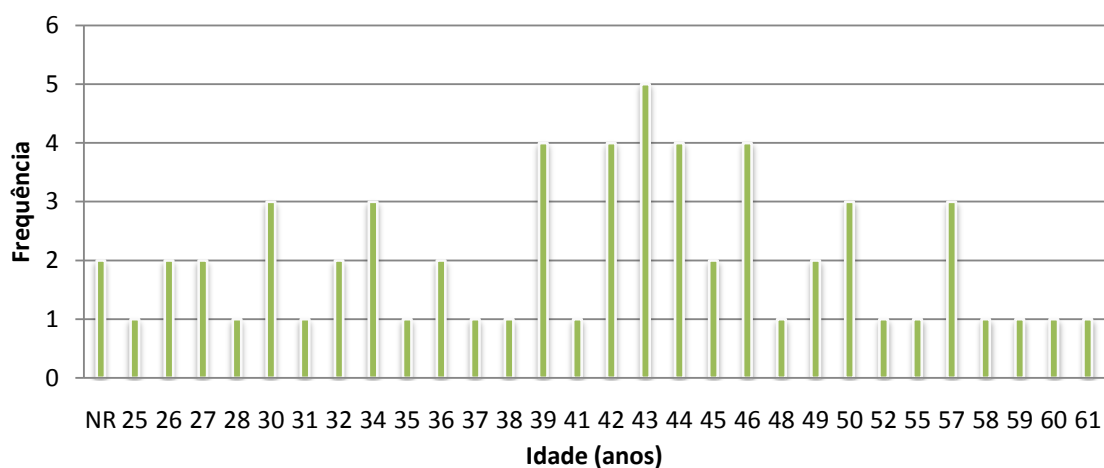


Fig.13 – Frequências de idade dos educadores/professores.

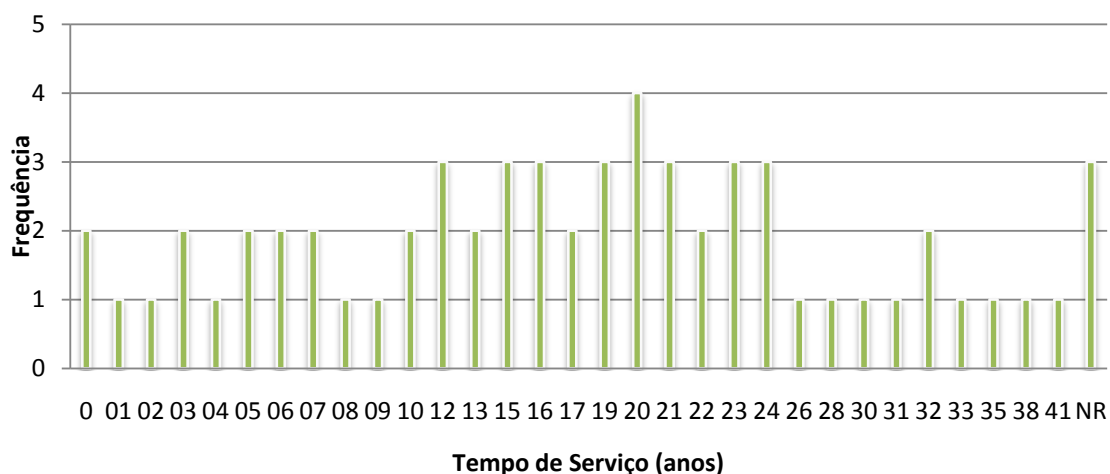


Fig.14 – Anos de serviço docente prestado pelos respondentes.

Em termos de formação académica, a maioria possui uma licenciatura (92%), enquanto apenas cerca de 13% e 10% dizem, respectivamente, possuir uma especialização e um mestrado (fig.15).

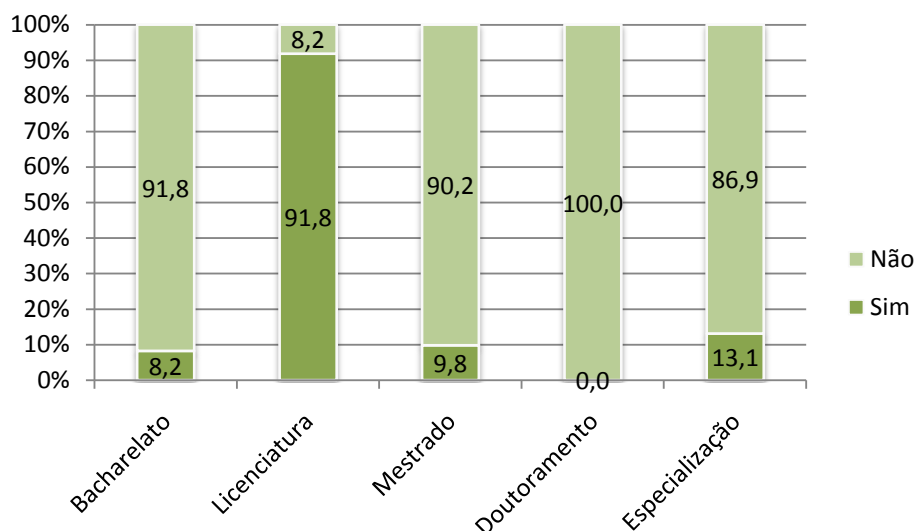


Fig.15 – Habilitações académicas dos educadores/professores.

Face ao perfil da amostra em estudo, e partindo do princípio que as respostas dadas pelos respondentes correspondem efectivamente às representações que os mesmos têm sobre os itens questionados, podemos inferir que os resultados, referentes às representações de escola de qualidade, bem como as que dizem respeito aos factores que para ela contribuem, são representativas do que pensam os docentes do agrupamento em estudo.

2.2- Representações dos educadores/professores acerca de escola de qualidade

No presente ponto procederemos a uma análise e interpretação dos resultados à luz do enquadramento teórico tendo em atenção, em primeiro lugar, a informação contida nos quadros dos dados não agrupados e, posteriormente, debruçar-nos-emos sobre os dados já agrupados, os quais se encontram explicitados no anexo IV.

2.2.1 - Análise e interpretação dos resultados não agrupados

Podemos constatar que no conjunto de questões que dizem respeito à averiguação das concepções de “escola de qualidade”, genericamente, os educadores/professores

identificam-se com os aspectos avaliados pelas equipas da avaliação externa, uma vez que dos cinquenta e sete itens que constituem a Parte II do questionário apenas em três questões (PII_1.1.3, PII_1.2.1, PII_1.2.3) a soma das percentagens das opções de resposta “3 – Importante” e “4 – Muito importante” não perfaz 90% das respostas obtidas. Estes resultados são concordantes com a análise feita pelo Conselho Nacional de Educação na “Recomendação sobre a Avaliação das Escolas” (2010). No referido documento afirma-se que, após este primeiro ciclo de avaliação, “Ressalta uma (...) concordância das escolas avaliadas e dos avaliadores quanto à pertinência dos referenciais, metodologia e instrumentos associados ao modelo de AEE em vigor”. No entanto, é apenas em sete dos cinquenta e sete itens (PII_1.1.3 – existência de mecanismos que evitem o abandono escolar, PII_1.2.2 – educação para os valores responsabilidade, solidariedade e democracia, PII_1.3.3 – fomentar a assiduidade, PII_2.3.1 – detecção de aptidões dos alunos, PII_2.3.2 – estratégias de ensino ajustadas ao perfil dos alunos, PII_3.3.1- recursos materiais adequados às necessidades, PII_3.4.3 – estratégias que ajudem os pais a acompanharem os filhos) que a moda²⁵ é “4 – Muito importante”. Esta valorização, nomeadamente para as cinco primeiras questões, encontra-se em consonância com as situações diagnosticadas, positivamente, pela equipa da avaliação externa, em 2007; assim, faz parte da cultura do agrupamento valores como “inclusão de todos os alunos e (...) prestação de um serviço educativo que vá ao encontro das suas necessidades” (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2007). Daí a importância atribuída pelos educadores/professores a estes itens. As duas últimas questões reflectem, igualmente, situações apontadas no relatório de avaliação externa, mas como menos positivas. Assim, por um lado, os espaços do 1º ciclo e dos jardins-de-infância são apontados como precários e com falta de material adequado. Por outro lado, é referido no relatório, nomeadamente ao nível do 1º ciclo, que os pais dos alunos têm baixas expectativas em relação aos seus filhos, tendo os professores, em relação a esta situação, uma atitude pouco pró-activa de forma a mesma a ser minorada; tal contraria a importância que os educadores/professores atribuíram à necessidade de implementar estratégias que ajudem os pais a acompanharem os filhos. Este paradoxo poderá ser interpretado segundo duas perspectivas: (1) os educadores/professores vêem os factores sociais e familiares como um obstáculo determinante da aprendizagem e, como tal, não se considerarem responsáveis pelo

²⁵ Valor que detém o maior número de observações.

sucesso dos alunos - dito de outro modo, as expectativas dos professores em relação aos alunos são baixas; (2) os educadores/professores mudaram de opinião e, eventualmente, de práticas relativamente a este assunto, após a avaliação externa. A propósito da primeira justificação por nós apontada, torna-se oportuno referir que estudos de caso levados a cabo, em 1979, por uma equipa de investigadores liderada por Brookover, apontam para que baixas expectativas por parte dos professores acerca dos alunos, nomeadamente os de estratos sociais baixos, se encontram associadas a um menor sucesso daqueles (Lima, 2008). Uma vez que o relatório de avaliação externa do agrupamento permite inferir que os resultados académicos dos discentes são baixos, eventualmente, para esta situação contribuíram também as expectativas dos docentes em relação aos seus alunos.

É de registar ainda que o item PII_1.1.2, o qual refere ser importante comparar os resultados escolares entre ciclos e entre escolas, foi aquele onde a média de resposta apresenta um valor mais baixo (2,8). Esta valorização encontra-se em concordância com a perspectiva de Cabrito (2009). Segundo o autor a avaliação da qualidade em educação deve servir, apenas, para comparar os desempenhos numa instituição escolar ao longo do tempo, uma vez que a definição do que é qualidade, e das suas normas, é um processo de construção social onde não há consensos.

Para se chegar a conclusões justas e válidas, defendem Stoll e Fink só se pode comparar o que é comparável (Lima, 2008). Assim, em Portugal, a publicação dos rankings das escolas ainda que possam constituir um estímulo para auto-avaliação das organizações escolares, não esclarecem acerca das características das mesmas. À luz do conceito cultura organizacional, que permeia os normativos que regem o nosso sistema educativo, cada escola é diferente de qualquer outra escola, pelo que comparar-se resultados que na sua maioria não são comparáveis, leva a conclusões erróneas acerca da qualidade das instituições.

2.2.2 - Análise e interpretação dos resultados agrupados

2.2.2.1 - Domínio Resultados

O gráfico da fig.16, face à distribuição das classes de resposta, confirma a

identificação com o referencial da avaliação externa, por parte dos educadores/professores, no que respeita ao domínio “Resultados”. No entanto, neste domínio, o factor que foi mais valorizado por parte dos docentes foi o factor “comportamento e disciplina”, o qual varia apenas entre os valores 3 e 4 e apresenta a percentagem mais alta para a classe de resposta 4 (32,8%); a mesma e quando somado com a percentagem da classe de resposta 3,7 (21,3%), perfaz mais de metade das respostas dadas.

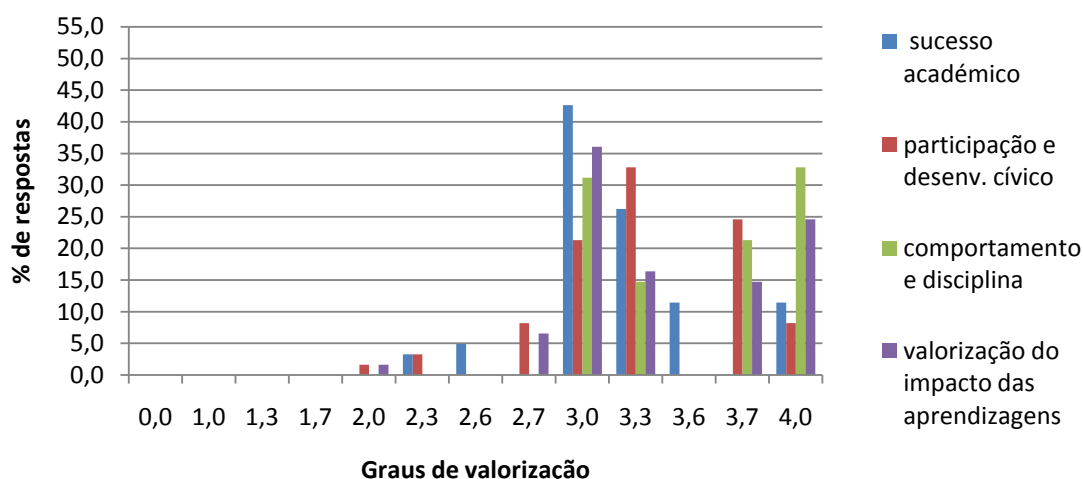


Fig.16 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Resultados

Por outro lado, um dos factores em que a valorização dos professores foi menos consensual foi “Participação e desenvolvimento cívico”, uma vez que os graus de valorização têm uma distribuição mais ampla. Esta distribuição indicia, por um lado, tal como é referido no relatório da avaliação externa, que os alunos habitualmente não participam na elaboração de documentos estruturantes da escola; por outro lado, mostra que alguns dos educadores/professores têm uma imagem organizacional da escola em que os alunos são perspectivados como matéria-prima a ser moldada por eles e onde não cabe os conceitos de escola democrática e processos participados. Porém, há que referir que estudos feitos (Rutter *et al.*, 1979) apontam para que quanto maior for a percentagem de alunos com responsabilidades e participação na vida escolar melhores são os resultados em termos académicos e comportamentais (Lima, 2008). Assim sendo o envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes do agrupamento poderia constituir uma estratégia de melhorar os resultados por parte dos alunos.

2.2.1.1 - Domínio Prestação do Serviço Educativo

Neste domínio destaca-se a posição das representações que dizem respeito ao factor “Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula” face aos outros factores. Ainda que nas questões P_2.2.1 e P_2.2.2, que igualmente contribuem para este factor, os educadores/professores tenham valorizado bastantes os aspectos nelas contemplados, a opção de cerca de 40% dos respondentes pela resposta “2 – Pouco importante”, para a questão P_2.2.2, determinou uma distribuição mais para a esquerda do gráfico, o que significa maior afastamento em relação ao referencial de “escola de qualidade” oficial. Entendemos esta situação como uma manifestação típica da estrutura organizacional da burocracia profissional: como é referido por Mintzberg (1995), os professores habitualmente controlam o seu trabalho, sendo as suas estratégias tomadas individualmente, pelo que não vêem como necessária a observação de aulas, sendo a mesma lida como uma acção de controlo por parte da hierarquia organizacional. Poder-se-á firmar que esta situação não é exclusiva deste agrupamento de escolas uma vez que, segundo o Concelho Nacional de Educação (2010), existe “um *deficit* da cultura das escolas e dos profissionais no que toca ao acompanhamento e supervisão interna da prática lectivas dos professores”. Este órgão sugere, uma vez que não estão garantidas as condições necessárias para que a observação de aulas não redunde num simulacro cheio de ambiguidades, que se mantenha a opção pela não observação directa do trabalho de sala de aula. No entanto, considerando a importância que tem a prática pedagógica, no domínio “Prestação do Serviço Educativo”, recomenda este órgão que se encontrem estratégias alternativas de se obter essa informação.

Lima (2008) refere que esta situação de não ingerência por parte da hierarquia na prática pedagógica, bem como a resistência à alteração dessa mesma prática, tem/teve igualmente lugar em outras escolas, nomeadamente em Inglaterra, tal como relata o estudo liderado por John Gray, “Improving Schools Research Project”, o qual foi efectuado em 1999.

A prática de implementação de apoios e estratégias de diferenciação foi amplamente valorizada pelos respondentes, reunindo os graus de valorização 3,7 (21,3%) e 4 (32,8%) o valor de 54,1%. Reportamos a situação como decorrente da cultura de escola diagnosticada durante a avaliação externa. Lembramos que a prestação do serviço educativo no agrupamento foi o domínio classificado mais positivamente (Bom).

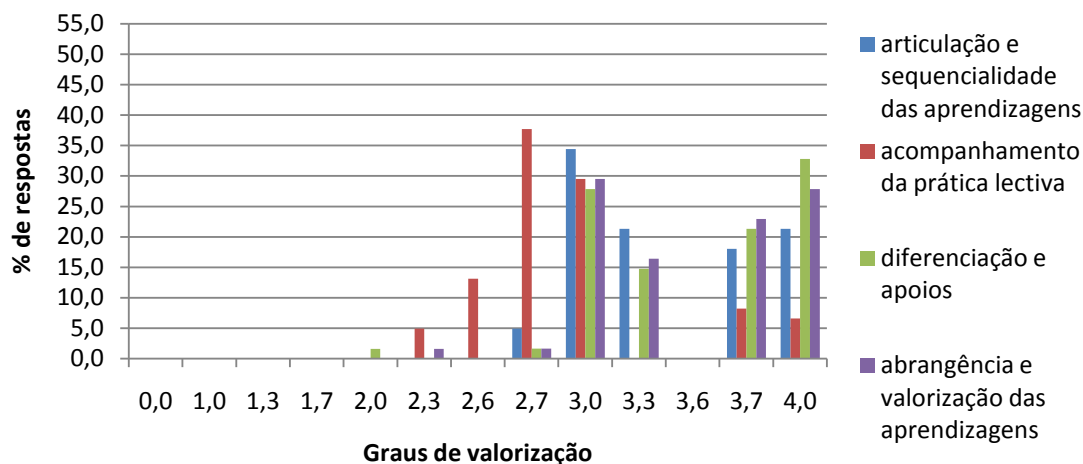


Fig.17 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Prestação do Serviço Educativo.

Porém, o posicionamento dos docentes no factor “Articulação e sequencialidade das aprendizagens” revela, igualmente, mais um aspecto da cultura do agrupamento. Assim, este factor relaciona-se, entre outros aspectos, com trabalho que os educadores/professores têm que fazer em equipa, por um lado, e, por outro implica perspectivar o trabalho docente numa lógica holística da organização escolar. Estas características contrapõem-se ao trabalho individual que de longa data tipifica a maneira de estar docente. Daí, pese a importância que tem a planificação do trabalho e de documentos estruturantes para a eficácia da organização, tal como demonstra a investigação educacional (Lima, 2008), os educadores/professores consideraram, maioritariamente, apenas como “importante” este factor.

2.2.1.2 - Domínio Organização e Gestão Escolar

A observação do gráfico da fig.18, quando comparado com os gráficos dos outros domínios, permite perceber que o factor “Concepção, planeamento e desenvolvimento

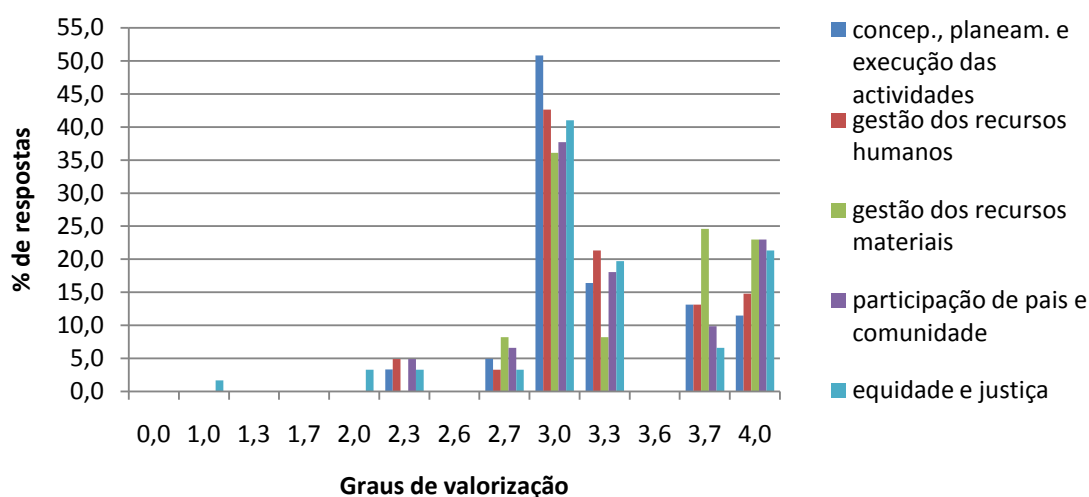


Fig.18 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Organização e Gestão Escolar.

das actividades” foi aquele, entre todos os factores considerados na avaliação externa, cuja valorização atingiu maior percentagem (50,8%) para a classe de resposta “3,0”. Ainda que esta opção de resposta seja positiva quanto aos educadores/professores se identificarem, de alguma forma, com o referencial oficial, certo é que essa identificação não é sem reservas, tanto mais que existem respondentes para categorias de resposta mais baixas. A leitura das páginas 8 e 9 do relatório de avaliação externa deste agrupamento revela que a elaboração do Projecto Educativo do agrupamento, bem como outros documentos estruturantes, é da exclusiva responsabilidade da direcção da escola, não se revendo nele os educadores/professores. Por outro lado, na gestão dos recursos humanos e materiais é apontado que não existem mecanismos formais de apoio ao pessoal docente e não docente, bem como não existem estratégias de captação de receitas monetárias extras, nomeadamente junto da autarquia, como é de lei para o 1º ciclo. É registado ainda que os pais são envolvidos pontualmente em actividades, havendo algumas queixas quanto ao acesso a algum material e a algumas actividades, sendo a atitude destes, no entanto, pouco pró-activa. A preocupação do agrupamento quanto à equidade e justiça, passa essencialmente pela diferenciação dos apoios educativo e monetário, segundo o que é normativamente previsto. Este quadro encontra-se em sintonia com a dispersão dos valores relativos aos outros factores que são tidos em conta neste domínio, tal como se observa na fig. 18. De algum modo, esta

situação revela que os educadores/professores não estão, nomeadamente, tão sensibilizados para a questão da qualidade da escola passar por uma equidade efectiva, a qual se traduz não só no acesso à educação e formação, mas também nos processos e resultados que têm lugar na organização escolar, apesar de esta ser uma orientação dos sistemas educativos europeus (Demeuse, Baye, Straenten e Nicaise, 2008). Tendo em conta as políticas a nível da organização escolar que é o agrupamento, poder-se-á dizer que estas são, genericamente, contrárias àquelas que, segundo a investigação educacional, orientam as escolas mais eficazes (concepção, planificação e desenvolvimento da acção com envolvimento dos professores e pais) (Lima, 2008).

2.2.1.3 - Domínio Liderança

No domínio Liderança, no que diz respeito ao factor “Visão e estratégia”, as respostas dadas pelos educadores/professores forneceram resultados que se encontram concordantes com os resultados relativos ao domínio anteriormente analisado. Assim, entendemos que se os educadores/professores não se revêem no Projecto Educativo do agrupamento, conseqüentemente, não lhe atribuem a importância que lhe é devida, provavelmente desconhecendo que nele deve ver-se espelhada a visão para o futuro do agrupamento, bem como os caminhos para o atingir. Daí a dispersão de valores nas classes de reposta. Entretanto, é constatável que o factor mais valorizado, nomeadamente para o valor “4,0”, é a “Abertura à inovação” (27,9%). Pensamos que esta assunção é coerente com o resultado do factor “Diferenciação e apoios” do domínio “Resultados”, ainda que no relatório da avaliação externa o agrupamento seja caracterizado como não demonstrando iniciativas de abertura à inovação. Esta consideração decorre da análise aos valores obtidos a nível dos dados não agrupados – as questões P_4.3.1 e P_4.3.3 remetem para iniciativas que melhorem os resultados dos alunos e que resolvam problemas persistentes (um deles é os resultados académicos dos alunos).

No que toca ao factor “Adesão a parcerias, protocolos e projectos” constata-se que é o apresenta a maior percentagem de graus de valorização abaixo do valor “3,0” (15,2%). Esta situação poderá estar associada com a cultura deste agrupamento, à data da avaliação externa, em que se constatou existir uma passividade à abertura ao meio

exterior (um défice quase total de parcerias e protocolos, bem como uma pouca envolvimento em projectos).

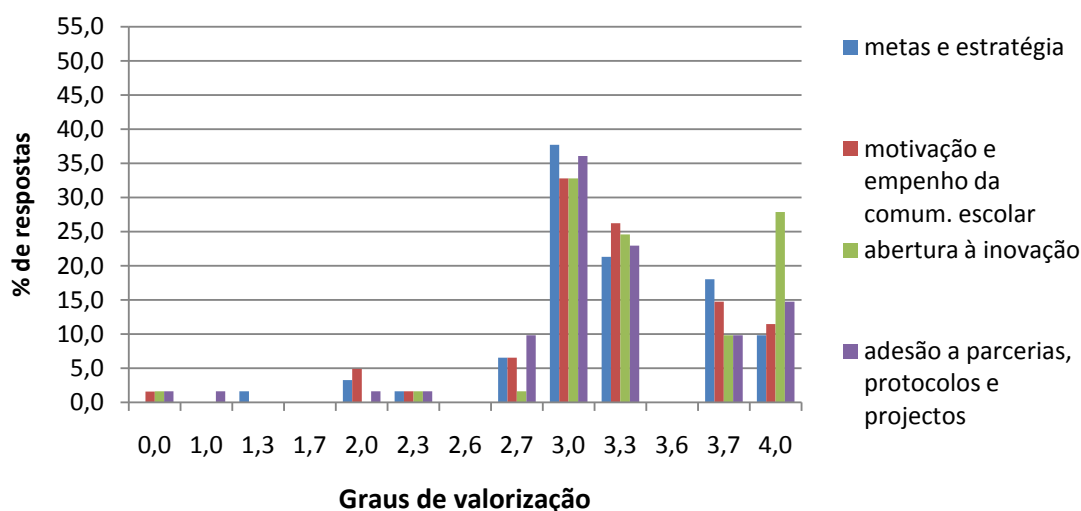


Fig.19 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Liderança.

Este aspecto, que foi identificado no agrupamento, não está em sintonia com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, nem com a concepção de escola de qualidade apontada pelo Conselho Nacional da Educação, os quais alertam para a necessidade de a escola se abrir ao meio que a envolve de forma a alargar os contextos de aprendizagem dos alunos.

2.2.1.4 - Domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola

A análise do gráfico da fig.20 revela uma situação similar à constatada no domínio “Organização e gestão e escolar”, isto é, a categoria de resposta mais valorizada foi o “3”, apresentando o factor “Auto-avaliação” uma percentagem muito próxima de 50%. No entanto, é maior a dispersão das categorias de resposta, o que é indiciador duma heterogeneidade de representações neste domínio, por um lado, e, por outro, duma maior distância ao referencial oficial da avaliação externa. Chama, também, a nossa atenção a valorização do factor “Auto-avaliação”, quando comparado com a valorização do factor “Sustentabilidade da melhoria na prestação do serviço educativo”, na medida em este último apresentam percentagens de resposta, para os valores “3,7” e “4,0”, superiores aos do primeiro; isto significa que os docentes concebem ser possível

implementar acções, como consolidar, superar, minimizar, etc., que estão ligados à sustentabilidade, sem previamente se proceder a uma avaliação da organização escolar.

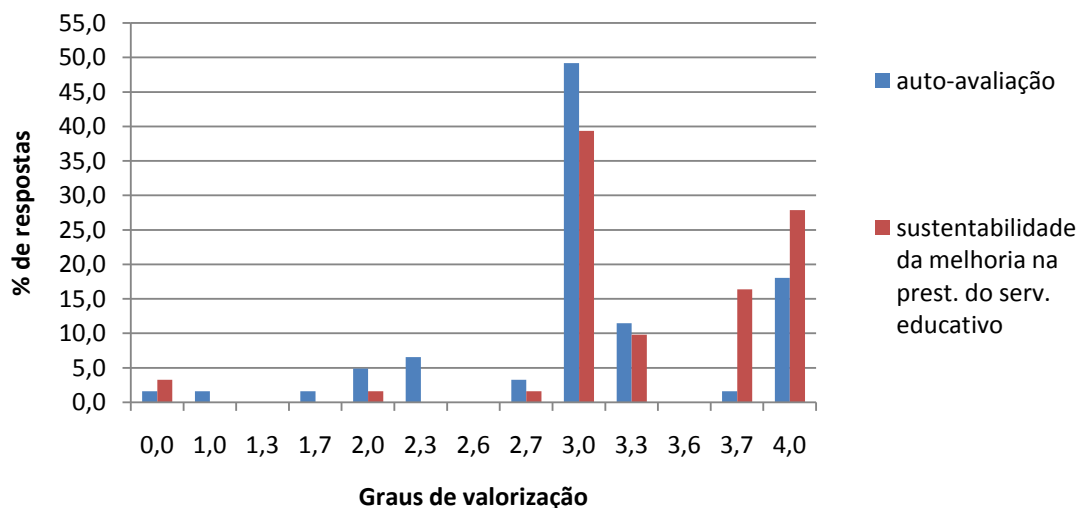


Fig.20 - Importância atribuída aos diferentes factores contemplados no domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.

Sendo o processo de avaliação das escolas um processo pouco enraizado nas escolas portuguesas, como foi referenciado no Capítulo IV, compreende-se que façam parte da cultura organizacional deste agrupamento representações difusas acerca do processo e da sua pertinência numa escola que queira prestar um bom serviço educativo. É referido no relatório de avaliação externa que em 2006 foi constituída uma comissão de avaliação cuja actividade foi nula, dado que esta unidade não foi seleccionada para integrar o grupo de escolas a avaliar, pelo que auto-avaliação não foi sentida como um instrumento promotor da melhoria do desempenho do agrupamento.

2.3 - Representações dos educadores/professores acerca dos factores promotores numa escola de qualidade

Como referenciamos no capítulo III, o normativo que regulamenta a organização e gestão das escolas e agrupamentos de escolas enfatiza o papel que tem a figura do director na implementação de acções que potenciem uma cultura de escola que se

identifique com o referencial de “escola de qualidade” que constitui a escolha do Ministério da Educação. O normativo igualmente, realça o papel que deve ter a família e a comunidade externa à escola nas escolhas que a escola assume para si, numa lógica de mercado, uma vez que a escola é vista como prestadora de serviços, sendo aqueles os seus clientes. Nesta parte da análise e interpretação de resultados pretende-se ver em que medida são valorizadas esses três enfoques oficiais com outros aspectos que podem igualmente influenciar, e por isso marcar/liderar, as dinâmicas da organização escolar. Como no domínio “Gestão e organização escolar” os aspectos condicionantes a ter em conta para cada factor em questionamento não foram sempre os mesmos, os gráficos apresentados, relativos ao mesmo, não foram colocados no mesmo sistema de eixos, procedimento que adoptamos para os outros domínios em avaliação, a fim de facilitar a respectiva leitura. Aferiu-se o grau de concordância dos educadores/professores para com cada factor pelo valor médio de resposta escolhida por estes.

2.3.1 - Domínio Resultados

No que toca a este domínio, a análise da informação da fig.21 permite-nos dizer que os educadores/professores inquiridos atribuem maior poder de influenciar os resultados alcançados na escola pelos alunos à própria família seguida da sua própria acção . No entanto, face às respostas dadas às questões PIII_3.4.2 e PIII_3.4.3 (domínio “Organização e Gestão Escolar”), com as quais se procura averiguar o grau de concordância dos professores quanto à influência que têm os órgãos intermédios e o director na participação dos pais na escola (ver anexo IV), inferimos que os educadores/professores valorizam a acção da família um pouco dissociada da acção da escola, uma vez que para essas mesmas questões a moda das respostas é a opção “3 - Concordo em termos gerais”. Pensamos que este posicionamento dos educadores/professores pode decorrer duma visão de escola mais instrumental do que educacional, numa lógica de burocracia, nomeadamente profissional, a qual se afasta da imagem de escola como uma preparação para a vida (onde se experiencia processos participativos, onde o aspecto comportamental é valorizado), típica duma visão democrática da escola.

É de registar que o papel do director, em qualquer dos factores que caracterizam este domínio, apenas aparece em terceiro lugar das escolhas dos educadores/professores.

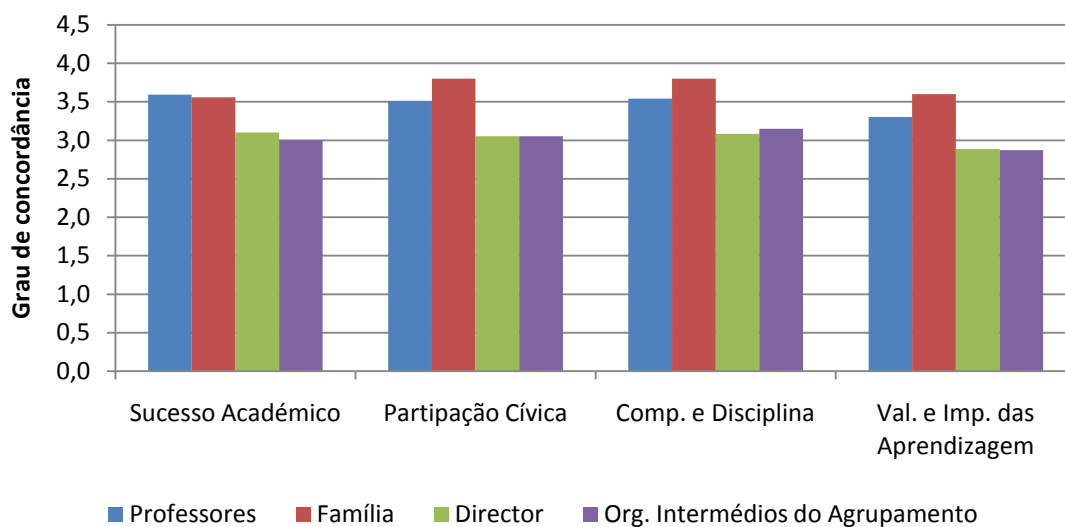


Fig.21 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios, director e Ministério da Educação, no domínio “Resultados”.

2.3.2 - Domínio Prestação do Serviço Educativo

No domínio que agora se encontra em análise, os educadores/professores atribuem a si mesmos um papel de liderança em qualquer dos factores tidos em conta, verificando-se uma diferença considerável para os outros elementos condicionantes, nomeadamente para a valorização atribuída ao director, a qual para o factor “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens” diverge em 0,6 pontos. Esta divergência de valores reflecte a imagem de escola enquanto burocracia profissional, em que os professores constituem o ponto-chave a organização, segundo Mintzberg (1995). Por outro lado, segundo o relatório da avaliação externa do agrupamento, no que toca ao factor onde a divergência de valores foi maior, o mesmo refere que o agrupamento não tem qualquer relação com escolas que oferecem ensino secundário, bem como não transparece um grande empenhamento na valorização dos saberes e das aprendizagens.

A propósito da análise feita nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo” importa referir que vários estudos feitos em torno da eficácia das escolas

apontam para que o sucesso das mesmas decorra também duma acção de liderança profissional dos directores²⁶, não se limitando estes a serem simples gestores. Assim,

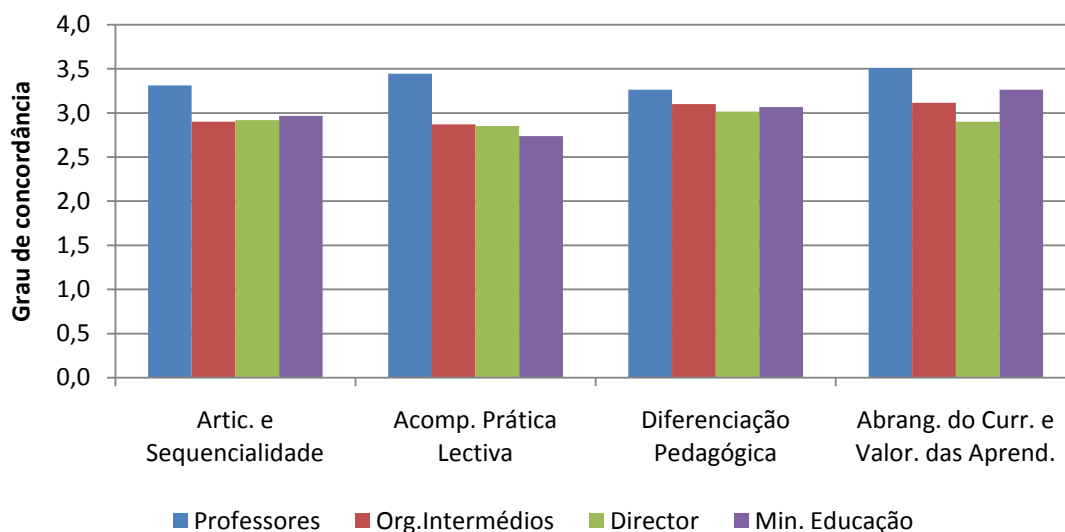


Fig.22 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios, director e Ministério da Educação, no domínio "Prestação do serviço educativo".

passa por os mesmos estarem envolvidos directamente nas decisões relativas à acção na sala de aula, bem como oferecer aos professores diversos tipos de apoio, quer simbólicos quer concretos (Lima, 2008).

2.3.3 - Domínio Organização e Gestão Escolar

Uma vez que a acção dos professores não foi considerada em todos os factores que contribuem para este domínio, procederemos a uma análise centrada, predominantemente, na valorização da acção do director. Assim, em todos os factores deste domínio, em média, na opinião dos educadores/professores, o director tem influência igual ou menor do que outros agentes como pais, órgãos de gestão intermédios, professores ou Ministério da Educação, no decorrer de processos que respeitam à organização e gestão escolar. Por tal facto, podemos inferir que os educadores/professores não se revêem no tipo de liderança unipessoal defendido no

²⁶ Associados a outros factores (Lima, 2008).

Decreto-Lei n.º 75/2008, mas antes a conceptualizam como um processo multidimensional, em que a liderança formal, pelo facto de existir, não constitui uma força decisiva para as dinâmicas organizacionais. Recordamos que em Portugal a direcção das escolas tradicionalmente tem sido garantida por um órgão colegial, ao qual eram inerentes as funções de organização e gestão escolar.

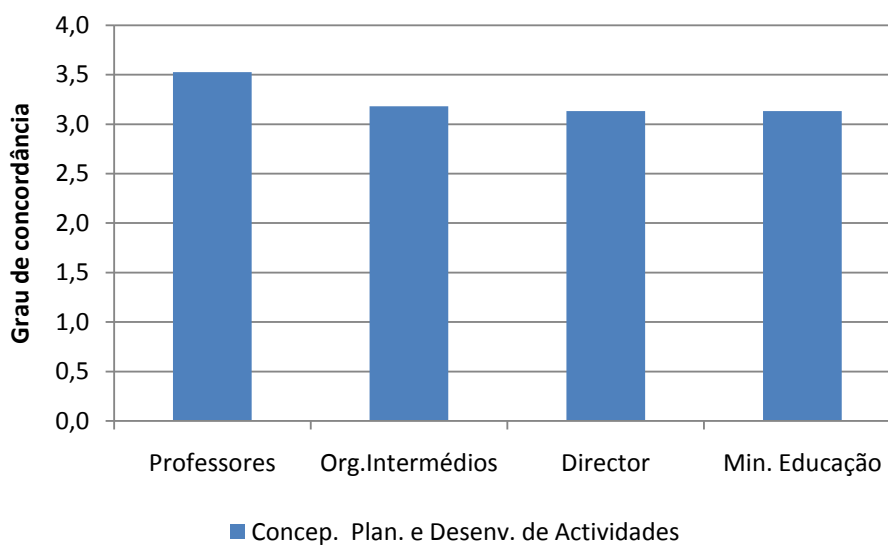


Fig. 23 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios, director e Ministério da Educação no factor “Concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades”, do domínio “Gestão e organização escolar”.

Relativamente ao factor “Conceptualização, planeamento e desenvolvimento de actividades” (fig.23), chama-nos a atenção o valor médio atribuído à acção dos professores (3,5). Tendo em atenção que dos respondentes apenas 11,5% têm experiência de gestão e sabendo que numa escola a conceptualização, planeamento e desenvolvimento de actividades têm lugar a dois níveis (o das actividades relacionadas com a prática lectiva e o das actividades da escola enquanto organização), pensamos que a falta de conhecimento por parte dos educadores/professores pode estar na origem desta sobrevalorização da sua acção, uma vez que podem ter-se reportado apenas ao nível da docência na escolha de resposta a este factor.

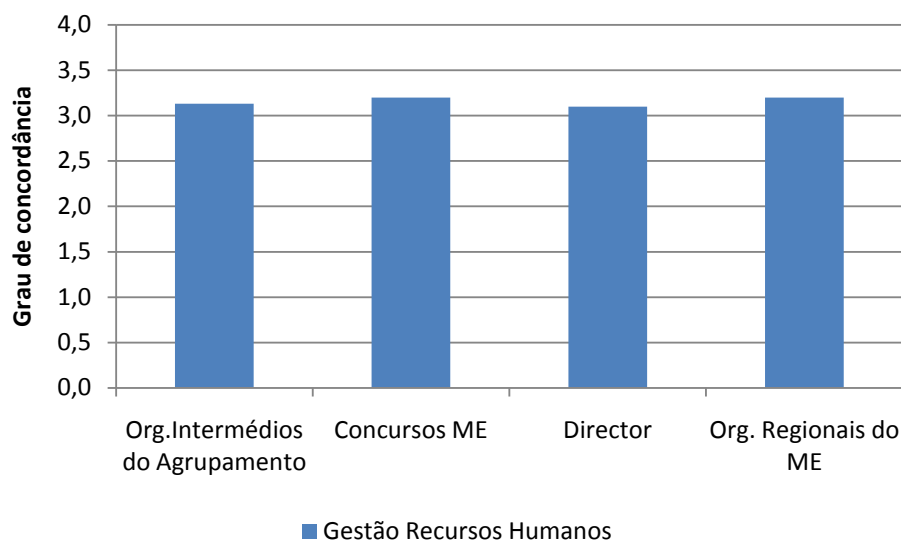


Fig. 24 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores órgãos intermédios da escola, Ministério da Educação, director e órgãos intermédios do Ministério da Educação no factor “Gestão de recursos humanos”, do domínio “Gestão e organização escolar”

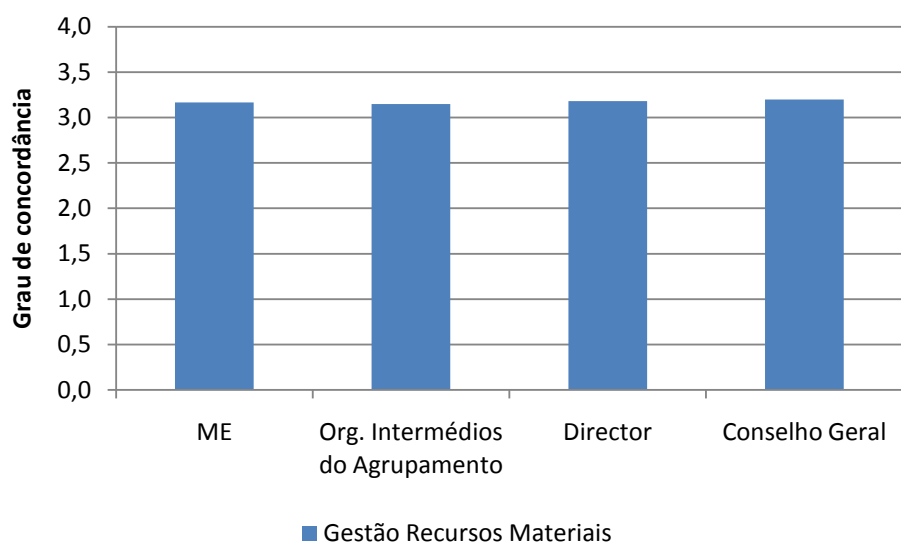


Fig. 25 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores Ministério da Educação, órgãos intermédios da escola, director e Conselho Geral no factor “Gestão de recursos materiais”, do domínio “Gestão e organização escolar”.

Pensamos, igualmente, que o facto, apontado no relatório de avaliação externa do agrupamento, de o projecto educativo do agrupamento, produto das ideias e trabalho da direcção do agrupamento, não constituir uma referência para a acção da comunidade, também poderá condicionar a importância atribuída pelos educadores/professores, pelo

menos àqueles que já aí trabalhavam à data da avaliação externa no agrupamento²⁷. No que toca a gestão dos recursos da escola, quer humanos quer materiais, os educadores/professores consideram que é praticamente igual a influência dos diferentes factores considerados. Tal como afirma o Conselho Nacional de Educação (2010), a organização escolar é um objecto cuja dinâmica decorre da confluência de factores internos e externos. No caso do director, há a percepção que o mesmo tem menos influência no que toca à gestão de pessoas, uma vez que no que respeita a estas é o Ministério de Educação quem controla os processos de concursos, dado que as escolas não têm autonomia para o decidir.

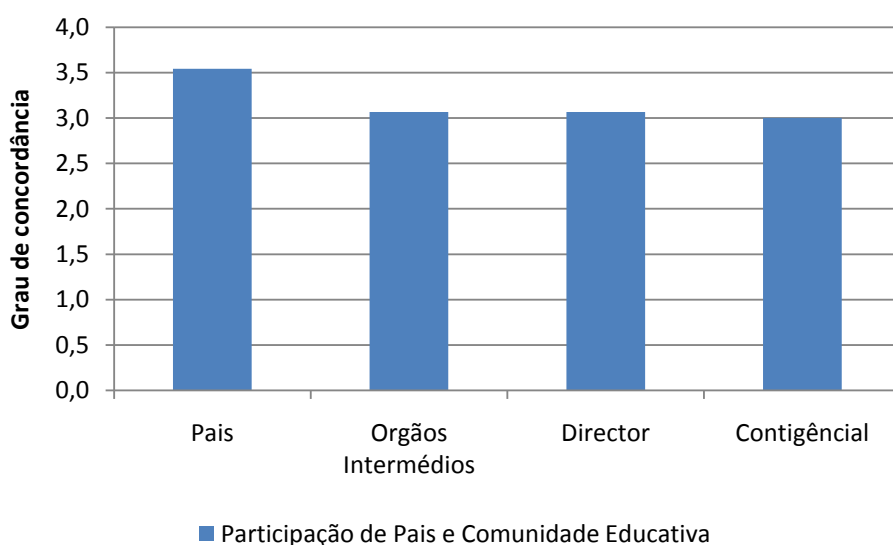


Fig.26 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores pais, órgãos intermédios da escola, director e contingências no factor “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, do domínio “Organização e Gestão Escolar”.

Os docentes do agrupamento consideram que a ligação da escola com os elementos exteriores à escola decorre mais da sua própria acção do que pela acção dos órgãos intermédios e do director. Esta imagem está de acordo com a prática habitual das escolas em que os professores, no seu papel de directores de turma ou na implementação de actividades, estabelecem contextos que leva a esta participação dos elementos externos à organização, o que não se passa genericamente com iniciativas do director ou órgãos intermédios.

²⁷ O agrupamento à data da aplicação do questionário tinha um director, em funções há apenas um ano, o qual sucedeu a uma direcção que se manteve vários anos em exercício.

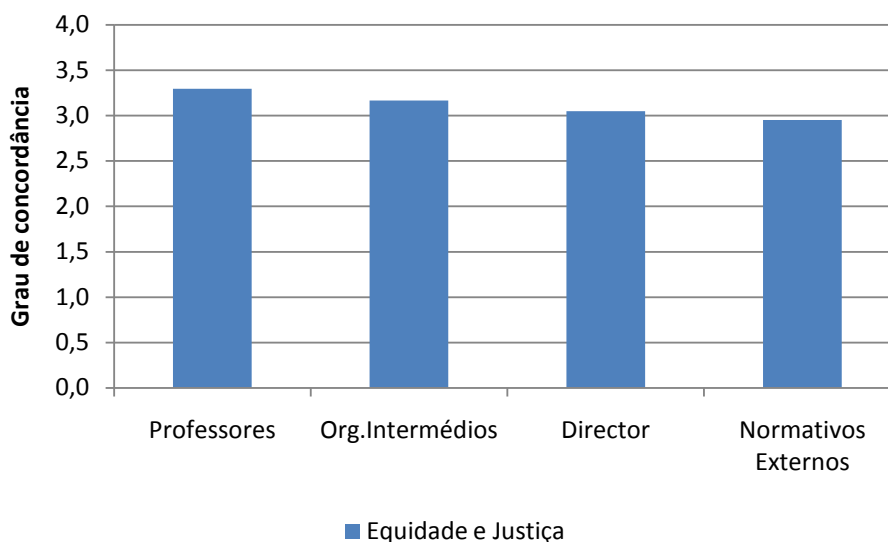


Fig.27- Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios da escola, director e normativos externos no factor “Equidade e justiça”, do domínio “Gestão e organização escolar”.

No que toca ao factor “Equidade e justiça” as respostas dos docentes revelam que os mesmos centraram as acções de equidade e justiça essencialmente nas suas práticas, relegando para segundo plano aquelas que decorrem dos normativos que regulamentam os direitos/deveres dos elementos da comunidade escolar, bem como aquelas que decorrem de normativos que o próprio agrupamento elaborou. Ainda que seja importante a imagem do trabalho docente na organização escolar, a leitura do relatório de avaliação externa do agrupamento aponta para situações que podem explicar esta valorização dos educadores/professores. Assim, o referido documento refere o facto de o projecto educativo, de elaboração exclusiva da direcção, não apontar qualquer perspectiva para o futuro, situação que se repetiu na falta de visão das pessoas que integravam a referida direcção (ainda que tenha havido propostas dos coordenadores de departamento para abertura a Cursos de Educação e Formação (CEF), face a alunos que evidenciavam dificuldades no percurso escolar regular). Sendo a perspectiva actual de equidade aquela que não só garante acesso à educação, mas também acesso a processos e resultados de forma a esta ser inclusiva, esta falta de visão da direcção põe em causa a equidade e justiça praticadas no agrupamento.

2.3.4 - Domínio Liderança

No presente domínio, a observação dos gráficos da fig. 28 permite-nos perceber, mais uma vez, que para os factores que o integram, os educadores/professores consideram que o director não tem mais relevância que outras fontes de influência, com excepção para o item “Parcerias, protocolos e projectos”, item este em que os educadores/professores menos se revêem. A maior valorização relativamente à acção dos educadores/professores no que respeita à “Abertura à inovação” (média igual a 3,4), justifica-se pelas características dos educadores/professores deste agrupamento que o relatório da avaliação externa diz serem preocupados com as necessidades dos alunos, de modo a ter lugar a inclusão de todos.

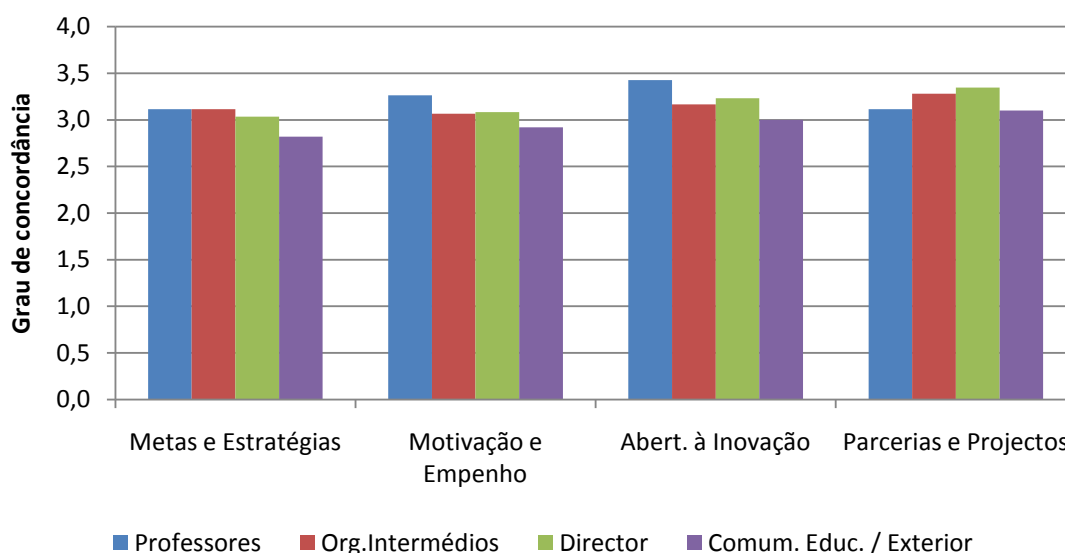


Fig. 28 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios da escola, director e comunidade educativa/ exterior, no domínio “Liderança”.

No que toca ao factor “Metas e estratégias”, verificamos que a valorização dos docentes é concordante com que o facto, já anteriormente apontado, de o projecto educativo do agrupamento, no qual as mesmas devem estar explícitas, não ser um documento onde os mesmos se revejam; à data da avaliação externa o referido documento não constituía uma referência para a acção da comunidade, pautando-se o mesmo pela ausência de visão para o futuro, ainda que tivesse sido da responsabilidade da direcção do agrupamento.

2.3.5 - Domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola

O gráfico da fig.29 explicita que o processo de auto-avaliação, segundo o que dizem os educadores/professores, depende mais da acção do director do que qualquer outro agente. Deste modo, inferimos que aqueles não sentem este processo como muito necessário, ainda que se vejam como os que têm mais influência para garantir a sustentabilidade da organização escolar. Dito de outro modo, os educadores/professores vêem a auto-avaliação mais como um processo de controlo administrativo do que uma via de favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo.

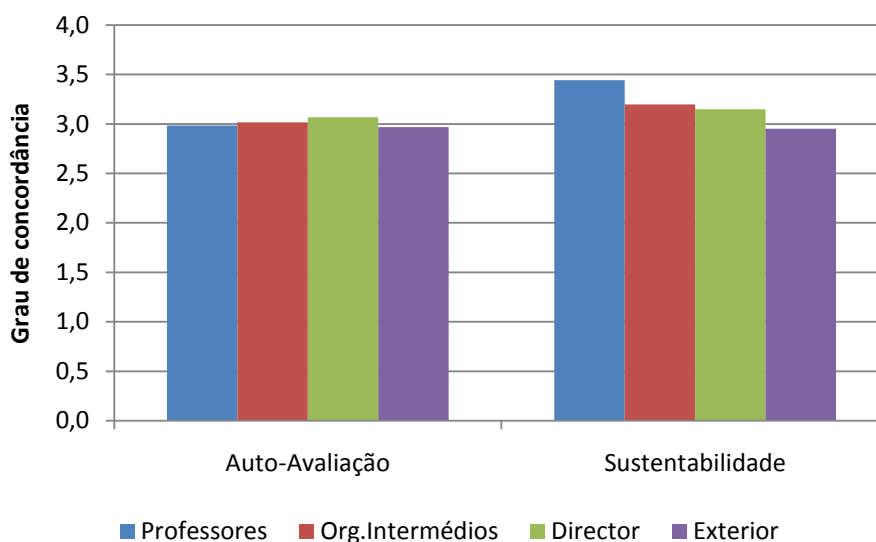


Fig. 29 - Grau de concordância dos docentes quanto à influência dos factores professores, órgãos intermédios da escola, director e meio exterior, no domínio “Capacidade de Auto-Avaliação e Melhoria do Agrupamento”.

Por outro lado, a valorização que os docentes fizeram, no que toca ao seu papel para a sustentabilidade da melhoria do serviço educativo, revela uma imagem de escola em que o serviço educativo é predominantemente entendido como serviço lectivo. Dito de outro modo, a escola não é pensada como um todo em que o sucesso educativo depende da coordenação de várias sub-unidades que têm funções/papeis igualmente importantes. A investigação educacional aponta precisamente para esta ideia. Assim, ainda que seja fundamental a qualidade do ensino nas escolas ditas eficazes, nestas é igualmente relevante as lideranças nos diferentes níveis da organização, bem como as parcerias

entre escola e família, para além de outras condições, nomeadamente, a existência de monitorização que possibilita a recolha de informação que fundamente a tomada de medidas (Lima, 2008).

2.3.6 - Representações dos educadores/professores acerca de lideranças

Uma vez que nas questões da Parte III, para cada domínio em avaliação, foram seleccionados praticamente os mesmos aspectos que se considerou poderem influenciar cada um dos factores, tornou-se viável construir gráficos que nos possibilitassem ter uma visão global acerca das representações dos educadores/professores sobre a liderança dos professores, dos órgãos intermédios e do director na organização escolar. Assim, os gráficos da fig.30 mostram que os educadores/professores valorizam, dum modo geral, mais a sua acção na organização educativa do que a acção dos órgãos intermédios ou a acção do director, uma vez que as barras relativas a si apresentam valores mais elevados. A capacidade dos professores em condicionar o rumo dos acontecimentos, segundo eles, é mais relevante nos domínios dos resultados e na prestação do serviço educativo. Por outro lado, atribuem ao director maior capacidade de influenciar a dinâmica da organização escolar nos domínios tradicionalmente ligados à gestão, isto é, a organização, a liderança e a melhoria da escola.

Estes resultados, igualmente, explicitam a percepção que os vários aspectos do funcionamento da organização escolar dependem de outras estruturas, nomeadamente, do Ministério da Educação e das autarquias, tal como é explicitado na “Recomendação sobre a Avaliação das Escolas”, da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (2010). Neste mesmo documento aquele órgão reconhece que não é fácil isolar a acção do sub-sistema “escola”, no que diz respeito à actuação e responsabilidades, quando se procede à avaliação da mesma. A introdução de linhas de tendência linear nos gráficos da fig.30 permite-nos perceber as tendências de resposta nos dados em análise, para o momento em que o questionário foi aplicado. Deste modo, as representações dos educadores/professores revelam uma tendência para considerar a acção de liderança do director e dos órgãos intermédios algo semelhantes, isto é, mais relevantes nos contextos considerados, genericamente, menos ligados à prática lectiva. Por sua vez, essas mesmas representações inclinam-se para considerar a liderança dos professores

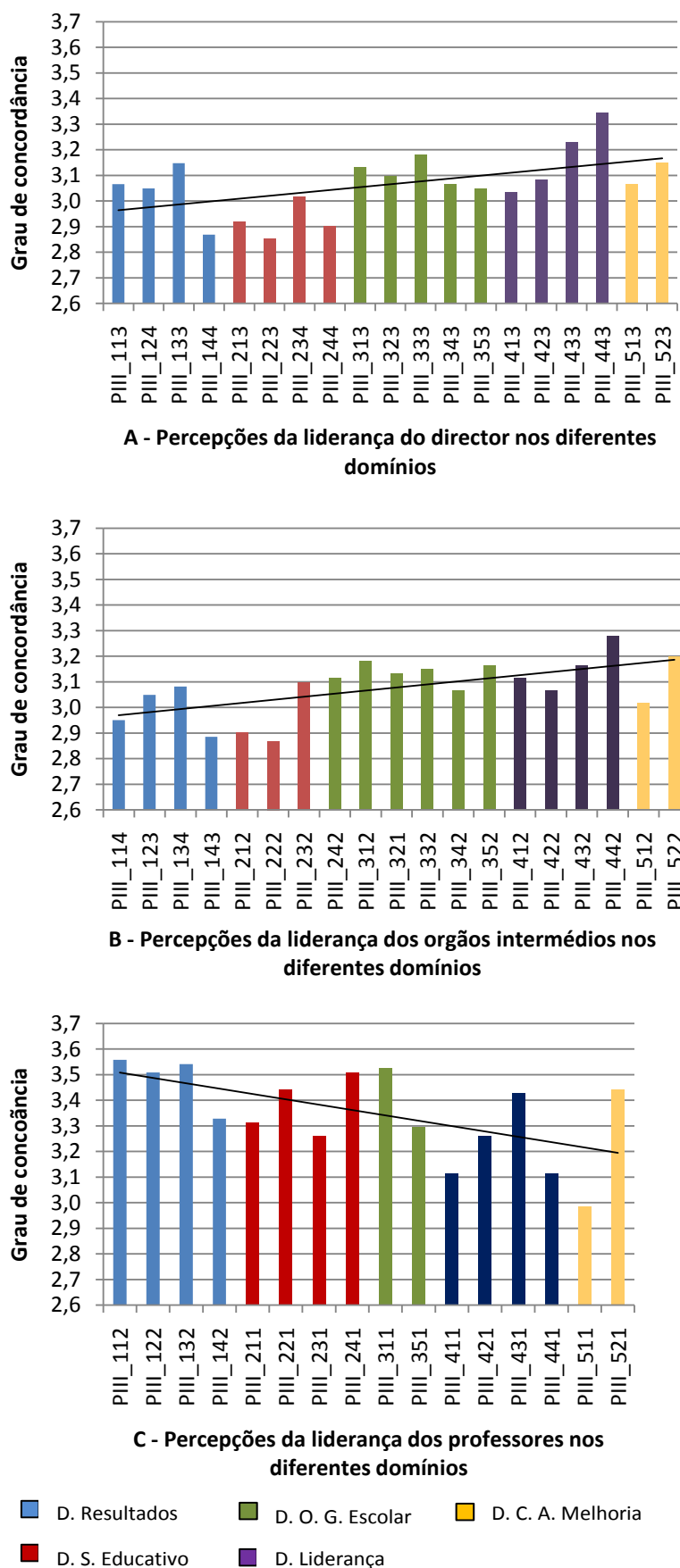


Fig. 30 - Percepções dos educadores/professores acerca da liderança dos órgãos intermédios da escola, do director e nos professores nos domínios considerados na avaliação externa das escolas.

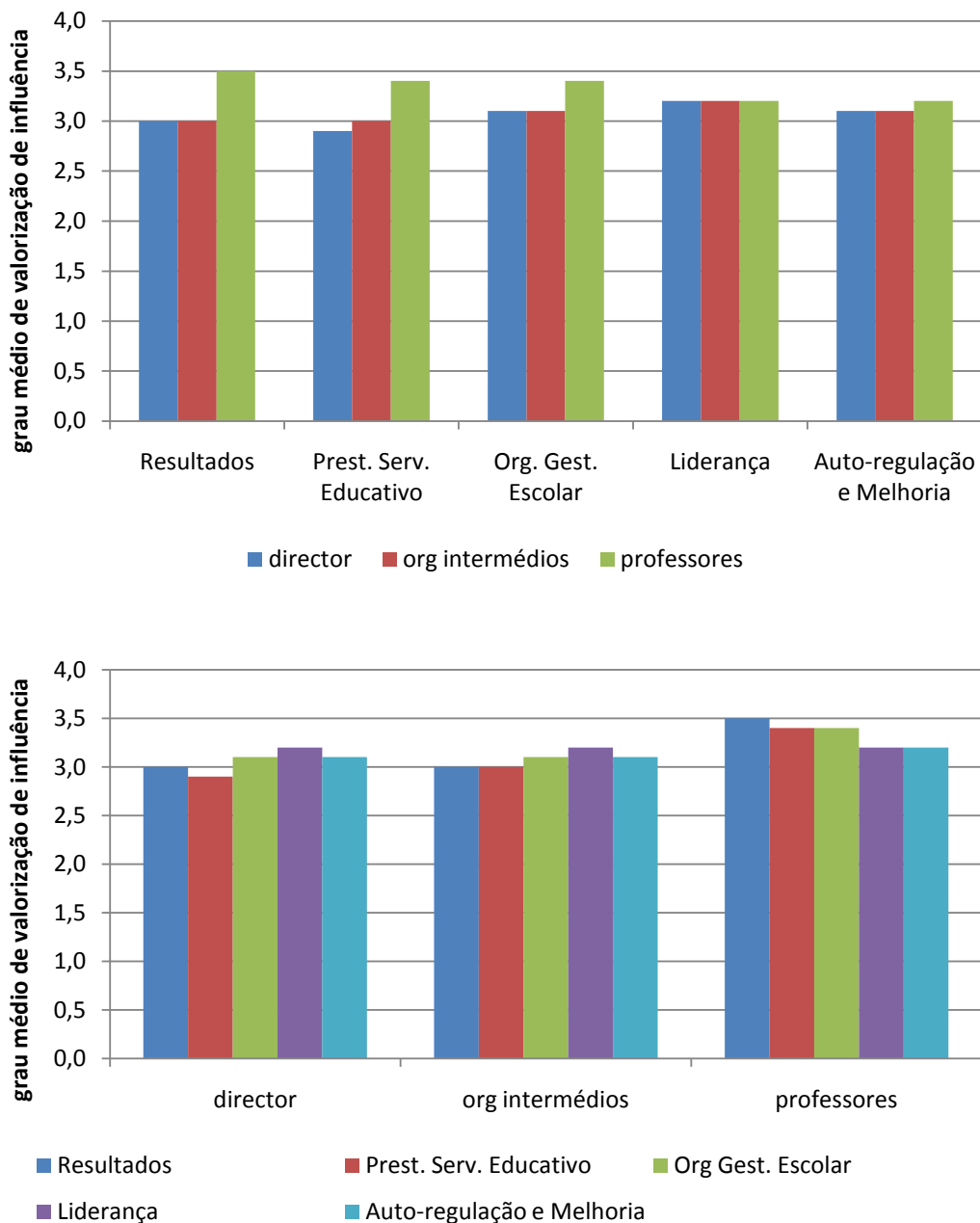


Fig. 31 - Grau médio de valorização dos docentes quanto à influência do director, órgãos intermédios e professores, nos domínios considerados na avaliação externa.

mais relevante do que a do director e a dos órgãos intermédios, sendo esta mais valorizada nos domínios relacionados com a prática pedagógica (resultados e serviço educativo).

Esta mesma informação encontra-se explicitada nos gráficos da fig.31, os quais referem-se ao grau médio de valorização feita pelos educadores/professores, por domínio, no que toca liderança do director, dos órgãos intermédios e deles próprios.

Face a estes resultados, poder-se-á afirmar que o director não é visto como líder, na perspectiva da escola cultural, isto é, como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para o cumprimento dos objectivos organizacionais.

Capítulo VII - Conclusões

A Escola tem-se pautado, tradicionalmente, por um desempenho que reflecte uma estrutura burocrática profissional. A nível dos seus profissionais docentes tem sido regulada por uma hierarquia de natureza democrática, não constituindo, até a um passado bastante recente, a avaliação organizacional uma estratégia instituída com vista à melhoria nas diferentes dimensões que a caracterizam. O processo avaliativo, iniciado em 2006 pelo Ministério da Educação, o qual incide quer sobre processos quer sobre resultados, bem como a reformulação do normativo que rege o regime de autonomia das escolas e agrupamentos, vieram introduzir no campo organizacional escolar português novas concepções/representações acerca do que se entende por “escola de qualidade”. A necessidade de introduzir mudanças decorreu da constatação que a Escola, enquanto organização, não tem sido eficaz na sua missão. Assim atestam estudos feitos que colocam o nosso país abaixo dos níveis de outros países, no que toca às qualificações profissionais e académicas dos portugueses.

A Escola constitui um cenário onde são construídas representações de “escola de qualidade”, constituindo-se estas representações como factores de construção e produção da realidade comum a este conjunto social (Vala, 2006). Uma vez que essas representações se encontram presentes quando se tomam na organização decisões educativas, curriculares e pedagógicas, então a compreensão dos processos de mudança educacional passa por compreender a organização nesta sua dimensão humana. Entre os constituintes desta dimensão encontram-se os docentes os quais são elementos fundamentais nas mudanças que se querem para o sistema educativo português.

Face ao exposto, torna-se pertinente e oportuno conhecer as representações que têm os educadores/professores acerca de “escola de qualidade”, enquanto manifestação duma cultura organizacional, nomeadamente daqueles que trabalham em organizações que foram consideradas de pouca qualidade na avaliação externa das escolas. Entre as escolas/agrupamentos que se encontram nesta situação escolheu-se o Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe, face ao condicionamento de tempo e custos. A aplicação dum questionário a responder pelos docentes permitiu recolher informação relevante para responder às questões que orientaram o nosso estudo. Assim,

começaremos por nos debruçar, em primeiro lugar, sobre as representações de “escola de qualidade”, e dos factores que a promovem, que transparecem nas respostas dadas pelos educadores/professores. Posteriormente referiremos limitações ao nosso estudo; finalizamos apontando novas investigações a realizar para aprofundar o mesmo.

O estudo por nós efectuado, no Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe, revela que os educadores/professores inquiridos, genericamente, identificam-se com a representação de escola de qualidade proposta pelo Ministério da Educação, uma vez que houve um posicionamento nitidamente positivo na escala apresentada para resposta no questionário aplicado. No entanto, esta identificação não é sem reservas na medida que, maioritariamente, as respostas dadas centram-se em torno da opção “3 – Importante” e não na opção “4 – Muito importante”, que é aquela que posiciona inequivocamente os respondentes totalmente concordantes com a concepção oficial de “escola de qualidade”. Constatamos que alguns dos aspectos com os quais os educadores/professores mais se identificaram foram aqueles que, no processo de avaliação externa realizada em 2007, foram apontados como positivos no agrupamento. Um exemplo foi a valorização para o item respeitante à implementação de apoios e estratégias de diferenciação pedagógica (cerca de 54% dos respondentes situaram-se nas categorias de resposta “3,7” e “4” – fig.17). Em contrapartida, alguns dos aspectos menos valorizados pelos respondentes constituíram pontos que a avaliação externa considerou como fragilidades. Exemplos dessa situação é o caso da falta de supervisão da prática lectiva e a falta duma visão para o agrupamento de escolas (cerca de 15% dos respondentes situaram-se nas categorias de resposta “3,7” e “4”, para a supervisão; para metas e estratégias, nestas mesmas categorias, apenas 28% dos respondentes – fig.17 e 19).

A comparação dos valores percentuais, que constam para o domínio “Resultados”, indiciam que os respondentes enfatizam mais as aprendizagens no que toca a atitudes e valores do que propriamente a saberes académicos, ainda que sejam preocupados com os apoios a dar aos alunos, como explicitam os resultados para o domínio “Prestação do Serviço Educativo”. Esta preocupação também se revela na importância que atribuem às estratégias para minorar o absentismo e abandono escolar por parte dos alunos. Estes resultados, associados aos que dizem respeito à implicação da família no percurso escolar dos alunos e na dinâmica escolar, fazem-nos pensar que os docentes não se

sentem tão responsáveis pelos resultados dos alunos²⁸, como se aspira nos normativos que regem o sistema educativo português. Esta percepção remete-nos para a problemática da equidade, isto é, todos os alunos têm acesso à educação e formação, mas ao nível dos resultados e de processos internos não se encontram todos no mesmo “patamar”. Assim, fica a percepção que no agrupamento a noção de equidade efectiva não constitui um referente na cultura da organização.

Relativamente ao domínio “Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola”, a análise das respostas dadas permitiu verificar que os docentes concebem ser possível implementar acções, como consolidar, superar, minimizar, etc., que estão ligados à sustentabilidade da organização, sem previamente se proceder a uma avaliação da mesma (as categorias de resposta “3,7” e “4” para o factor “auto-avaliação” e “sustentabilidade” apresentam, respectivamente, como soma das percentagens 19,6% e 44,3%). Associada, de forma concordante, com esta imagem é aquela que transparece na valorização dos docentes ao factor “Concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades”, do domínio Organização e Gestão Escolar”; este factor foi o menos valorizado de todos os que integram o domínio, havendo uma diferença de cerca de vinte e três pontos, para a soma de percentagens obtidas nas categorias “3,7” e “4”, entre este factor e o factor “Gestão de Recursos Materiais” (48% - 25%).

Considera o Conselho Nacional de Educação (2010) que, face ao balanço feito ao processo avaliativo desenvolvido entre 2006 e 2010, o referencial da avaliação externa das escolas é globalmente pertinente. Com o mesmo procura-se abarcar, de forma integrada, as realidades complexas que são as organizações escolares. Assim, as discrepâncias que constatamos na valorização dos domínios ao nível dos factores que os caracterizam, feita pelos docentes deste agrupamento, traduzem uma visão fragmentada de escola por parte destes, isto é, a escola, e os processos que nela têm lugar, não são vistos de forma integrada e sistémica. Face ao exposto, pensamos que o grau de proximidade ou afastamento das representações dos professores acerca do que pode ser entendido por escola de qualidade, face ao referencial oficial, é condicionado por aspectos da cultura organizacional escolar dominante, a qual é marcada por referenciais que, por um lado, têm a ver com especificidades locais (interioridade, baixas expectativas dos alunos, etc.), por outro, decorrem da imagem de escola tipificada como

²⁸ Nomeadamente os resultados académicos, que se inferem ser baixos face à informação que consta no Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento.

uma burocracia profissional tradicional (práticas profissionais pouco coordenadas, pouca supervisão, conhecimento restrito acerca da gestão e administração, etc.).

Como tínhamos anteriormente referenciado, a escola ao ser uma organização pode ser definida pelo total da soma dos meios utilizados para se proceder à divisão e coordenação do trabalho; assim, para a perceber tem que se compreender como se processam os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e decisão que permeiam (Mintzberg, 1995). As respostas dadas pelos docentes no questionário, permitem-nos inferir como eles vêm alguns desses fluxos.

No que toca às percepções acerca de quem exerce mais influência sobre os vários factores de contribuem para a emergência duma escola de qualidade, os educadores/professores, genericamente, têm representações que não sobrevalorizam a liderança formal do director, como é defendido no Decreto-Lei 75/2008. Este normativo, em que a liderança é centrada na tarefa e tem como preocupação o resultado dos esforços dos subordinados, informa duma visão mecanicista que assenta nos conceitos “influência”, “grupo” e “objectivos”; na mesma o processo de liderança é visto como um processo unidireccional e sequencial da acção de liderar, em que a realidade da organização escolar resulta da acção dum director que deve possuir determinadas características que são determinantes para levar os outros a atingirem determinados objectivos. As respostas dadas pelos educadores/professores, às diferentes questões da Parte III, permitem perceber que os mesmos percebem os fluxos de autoridade e de decisão (ou de liderança) como um processo multidimensional, contrariando assim o enfoque oficial. No entanto, ainda que transpareça esta representação, os educadores/ professores sobrevalorizam mais a sua própria acção, especialmente em domínios que se relacionam com a sua prática pedagógica. Tal situação é reveladora da permanência de representações da escola mais tradicionais, o que nos leva a pensar que os educadores/professores não se identificam fortemente com o modelo organizacional actualmente implementado.

Deste modo, podemos afirmar que no Agrupamento Vertical de Sernancelhe as representações acerca do director não informam da concepção de Bryman (nova liderança), mas antes apontam para uma liderança mais do tipo gerencial, imagem esta que a própria avaliação externa encontrou em 2007. Como tínhamos já referido, vários estudos apontam para que a eficácia das escolas pode estar associada a vários estilos de liderança; no entanto, nessas lideranças estão sempre presentes características como

propósitos firmes e determinação, decisões partilhadas e autoridade profissional no domínio dos processos de ensino e aprendizagem (Lima, 2008). Tendo em atenção as respostas que os docentes deram nas Partes II e III do questionário (e que em grande parte foram confirmadas pelos dados do Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento), pode afirmar-se que não existe uma cultura organizacional forte neste agrupamento nem o director constitui uma figura central no que diz respeito à criação e gestão dessa mesma cultura. Por outro lado, inferimos que nessa cultura a qualidade, não é entendida como um processo multidimensional que tem a ver como o processo ensino/aprendizagem e tudo que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente. E assim sendo, a escola não pode circunscrever-se ao espaço físico que a configura mas precisa, igualmente, de envolver outros elementos que interagem com a comunidade escolar.

Como já afirmamos anteriormente, o presente estudo visa apenas aferir as representações que têm os docentes acerca de escola de qualidade e de factores que a promovem, depois de ter decorrido a avaliação externa do agrupamento. No entanto, o nosso estudo, quando confrontado com o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento no que toca aos diferentes domínios, permite perceber que na organização há aspectos que se mantêm, após esse mesmo processo. Tendo em atenção estudos que mostram que em todos os casos em que se verificaram mudanças significativas de eficácia, ocorreram transformações nas variáveis contextuais ou nos processos internos da escola (Lima, 2008), poder-se-á inferir que o agrupamento, pelo menos em alguns aspectos, continua a apresentar o mesmo perfil de organização no que toca à sua qualidade.

Assim, parece-nos que a avaliação externa, no que diz respeito a este agrupamento, não cumpriu os objectivos a que se propõe, isto é, capacitar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos, por um lado; por outro lado, constatamos que o objectivo da participação fica aquém do desejado²⁹.

²⁹ Mesmo o objectivo que diz respeito à regulação não foi observado uma vez que o próprio Conselho Nacional da Educação (2010) afirma que até à data não se tem conhecimento de quais os verdadeiros efeitos do processo avaliativo que começou em 2006 de forma a fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema.

Assim, questionamos até que ponto o processo de avaliação externa tem contribuído para a regulação do sistema educativo, nomeadamente, a nível das representações dos professores, por um lado, e por outro, a nível das práticas de liderança de topo e intermédias, especialmente em escolas/agrupamentos com níveis de desempenho baixos.

Uma das limitações do nosso estudo decorre do facto de o questionário apenas aferir o que os docentes dizem ser as suas representações à data do preenchimento do mesmo, não permitindo saber o sentido da evolução das mesmas desde 2007 e o presente momento, ainda que o Relatório da Avaliação Externa possa dar algumas indicações; por isso deveria ter sido aplicado o questionário à época da avaliação externa. Por outro lado, como já se disse, o questionário apenas permite saber o que dizem os docentes sobre as representações e não as próprias representações. Consideramos que, pese o cuidado na elaboração do questionário, o mesmo pela sua extensão poderá ter levado a que alguns dos docentes não tenham respondido ao mesmo e por isso não o devolveram, tornando assim mais reduzido o grupo em estudo. Há ainda a referir que o facto de termos trabalhado apenas com uma organização escolar, não se poderá generalizar as conclusões a que chegamos.

Face ao exposto tornar-se-ia pertinente, a fim de alargar o conhecimento nesta área proceder:

- à aplicação do questionário em outras organizações escolares com o mesmo perfil de qualidade;
 - ao estudo das organizações escolares, no que toca a outras fontes, para confrontar o que dizem os professores com outras manifestações que permitissem detectar as suas representações;
 - a um estudo que permitisse aferir se as baixas expectativas dos docentes acerca dos alunos se encontram relacionados com os resultados dos mesmos.
-

As respostas dadas nos questionários, bem como algumas das observações pessoais feitas pelos docentes a quando a recolha dos questionários³⁰ permitiram perceber que o processo avaliativo do agrupamento constituiu um processo não totalmente entendido, bem como os normativos que lhes estão subjacentes. Assim, constituiria uma mais valia, para aprofundar o nosso conhecimento, proceder:

- ao questionamento (por entrevistas e/ou questionário escrito) sobre o impacto da avaliação externa (para a dinâmica de diferentes órgãos/tarefas; as mais valias que ela trouxe);
- fazer uma análise documental (actas de reuniões de diferentes órgãos do agrupamento, projecto educativo de escola, planos anuais de escola, etc.) de forma a perceber dinâmicas desencadeadas após a divulgação do relatório da avaliação externa do agrupamento, uma vez que a IGE (Ministério da Educação, 2009) considera que esse instrumento deverá ser um instrumento de reflexão e debate.

Terminamos lembrando algumas considerações do Conselho Nacional de Educação (2010). Assim, diz aquele órgão que embora pese a estigmatização que possa trazer a divulgação dos resultados da avaliação externa, os mesmos devem estar acessíveis, nomeadamente no site de cada escola/agrupamento, uma vez que a mesma pode constituir um estímulo para que as organizações escolares melhorem. Alerta, ainda, este mesmo órgão que participar num processo de avaliação externa ou ter dispositivos de auto-avaliação não é garantia para melhorar a qualidade das escolas/agrupamentos (tal como vimos na nossa investigação). Para compreender a avaliação e traduzi-la em práticas é preciso ter competências, as quais têm por trás concepções/representações que importa conhecer pois as mesmas constituem factores condicionantes desse saber em acção. Por isso é importante que se colmatem as lacunas no acompanhamento das escolas, após o processo avaliativo, bem como se proceda à elaboração dum plano de melhoria, a integrar nos documentos que norteiam a dinâmica das organizações escolares.

³⁰ A quando a recolha dos questionários junto dos professores alguns perguntaram porque razão eram tantas as perguntas no questionário, evidenciando assim que não reconheceram no mesmo aspectos que foram avaliados no agrupamento.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. (. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 31-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (s.d.). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional da Escola. (<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/40/19>, Ed.) *Vol. 1, No 2 (2009): Revista Meta: Avaliação* .
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. (. Ventura, *Avaliação da Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa.
- Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe. (2010). *Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe*. Sernancelhe: Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s)*. Santo Tirso: De Facto.
- Alves-Mazzotit, A. J. (Set/Dez de 2006). Uso e Abuso de Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa, vol. 36, n.º129* , pp. 637-651, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>, em 20/10/2010.
- Assembleia da República. (2002). Lei N.º 31/2002. *Diário da República* . Lisboa: INCM.
- Assembleia da República. (2005). Lei N.º 49/2005, de 30 de Agosto: segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República* . I Série, N.º 166. Lisboa: INMC.
- Assembleia da República. (1986). Lei n.º46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República* . I Série-A, Lisboa: INCM.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Conferência A Escola Face aos Novos Desafios*. Lisboa.
- Barroso, J. (2007). Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção: tendências e perspectivas. *Inspeção-Geral da Educação: Conferência Nacional 2007* . Lisboa: Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/CNIGE07_1_JoaoBarroso.pdf, em 5-01-2010.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade, vol. 26, n.º 92* , pp. 725-751. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300002&script=sci_arttext, em 13-8-2010.

Barroso, J. (Abril de 2003). Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos duma evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24 , pp. 63-92.

Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bento, A. V. (2008). Desafios à Liderança em Tempo de Mudança. In A. V. Bento, & A. Mendonça, *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 31-54). Funchal: CIE-UMa.

Bento, A. V. (2008). Liderança Contingencial: Os Estilos de Liderança de um grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário. In A. V. Bento, & A. Mendonça, *Desafios à Liderança em Tempo de Mudança* (pp. 129-137). Funchal: CIE-UMa.

Bento, A. V. (2008). Os Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira. *V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Lideranca2008.pdf>, em 3/2/2010.

Bogdan, R., & Biklan, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A. (22 de Outubro de 2009). *Liderança C3 - Artigos*. Obtido em 3 de Fevereiro de 2010, de Liderança C3: <http://www.e-liderar.org/documents/RS/word/ConferenciaBolivar.doc>.

Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos CEDES, Volume.29, Numero 78. Campinas* , pp. 178-200.

Canário, M. B. (1989). A sociologia das organizações e a escola. *Revista Aprender, Número 9* .

Canário, M. B. (Abril de 1990). Será a escola uma organização burocrática? *Revista Aprender, Número 10* .

Cardoso, C. S. (2009). *Clima de Equipa, Inovação e Liderança (Tese)*. (e. 3.-3.-2. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/dspace/bitstream/10316/12159/1/final.pdf>, Ed.) Coimbra: Universidade de Coimbra.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da <investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In C. N. Fino, & J. M. Sousa, *A Escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: Asa.

Chiavenato, I. (1995). Teoria da Burocracia. In I. Chiavenato, *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Markon ed.. Disponível <http://www.ebah.com.br/teoria-da-burocraciacompleto-doc-a63486.html>, em 9-8-2010.

Clímaco, M. d. (2009). *Seminário «Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa (2006-2009)» - Contributo da Avaliação Externa para a melhoria das escolas*. Obtido em Agosto de 2010, de IGE - Inspeção Geral da Educação: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009/AEE_09_Seminarios_Maria_Carmo_Climaco.pdf

Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). *Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro?* Obtido em 25 de Junho de 2009, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso

Coimbra, M. C. (2002). Avaliação de organizações educativas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. (. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 147-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Conselho Nacional de Educação. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Obtido em 11 de março de 2009, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf,

Conselho Nacional de Educação. (2008). *Parecer sobre "Avaliação Externa das Escolas"*. Obtido em 20 de Janeiro de 2010, de http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Areal Editores.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. (. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-32). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A., & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. (. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Courela, M. C. (2007). Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental. Tese de Doutoramento em Educação. (pp. Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa. Lisboa). Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa.

Courela, M. C. (2009). Textos de Apoio do MAGE. Universidade Aberta.

- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415111.pdf>, em 20/10/2010.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Demeuse, M., Baye, A., Straenten, M.-H., & Nicaise, J. (2008). A equidade dos sistemas educativos europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade. In M. P. Alves, & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s): contributos e Questionamentos* (pp. 9-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa.
- Educação, C. N. (2010). *Recomendação sobre a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, Conselho Nacional de. (2010). *Recomendação sobre a Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.
- Educação, I. G. (2007). *Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/AE%20AgV%20Sernancelhe%20R.pdf>, em 9/2/2009: Ministério da Educação.
- Estevão, C. (s.d.). *Gestão Estratégica nas escolas* (Vols. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge09/index.htm> em 9/2/2009). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estevinha, P. A., & Menoría, M. L. (2007). Influência da Liderança na Cultura Organizacional do Ensino Superior: Estudo do Caso de uma Instituição de Ensino Superior Português. In J. C. (coord.), *Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro* (pp. 3538-3554). Rioja: Universidad de La Rioja.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves, & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s)* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (4ª ed. ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas - Práticas Eficazes*. Porto: Asa Editores.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Inspecção Geral da Educação. (s.d.). *Inspecção Geral da Educação*. Obtido em 11 de Março de 2009, de <http://www.ige.min-edu.pt/>
- Jorge, f., & Silva, P. (2000). Capítulo III - Comunicação, liderança e cultura organizacional. In F. Jorge, P. Silva, & e. 2. Disponível http://www.ensino.uevora.pt/fasht/modulo6_cgf/texto1.PDF (Ed.), *Instrumento para o*

Desenvolvimento Organizacional da PME's - Programa Leonardo da Vinci (pp. 39-70). Évora: Universidade de Évora.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Fundamentos de metodologia científica* (3ª ed. ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Rewiew of research How Leadership Influences Student Learning*. Education, Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: fundação Manuel Leão.

Lourenço, P. R. (2000). *Liderança*. Obtido em 2 de Março de 2010, de <https://woc.uc.pt/fluc/getFile.do?tipo=2&id=612>

Lourenço, P. R. (2000). Liderança e Eficácia: uma relação revisitada. (e. 1.-2.-2. Disponível em <http://www.fpce.uc.pt/nefog/conf/publicacoes/files/lideficrel>, Ed.) *Psycologica*, 23 , pp. 119-130.

Marques, A., Ferreira, V., & Marques, T. (2005-2006). Introdução à Gestão. Disponível em http://www.estg.ipleiria.pt/files/320137_IG_200_434fb4f12ebed.pdf, em 10-2-2010.

McBride, N. (s.d.). *Teoria do Caos e Sistemas de Informação* (trad. Julio Tôrres). Obtido em 28 de Fevereiro de 2010, de <http://www.juliotorres.ws/textos/teoriadocaos/TeoriaDoCaos-e-SistemasDeInformacao.pdf>

Melo, G. N. (1994). *Escolas Eficazes: um tema revisitado*. Brasília - Brasil: Ministério da Educação e Desporto - UNESCO.

Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação. (Setembro de 2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE.

Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação. (2007). *Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2008). Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º5/2008. *Diário da República* . 2ª série, N° 113. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República* . INCM.

Ministério da Educação. (2002). Lei n.º31/2002, de 20 de Dezembro. *Diário da República* . INCM.

Ministério das Finanças e da Administração Pública e da Educação. (2006). Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio. *Diário da República* . II Série, N.º 85. Lisboa: INCM.

-
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica da Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. N. (Coord.), *AS organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira, P. G., Clímaco, M. C., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, M. J., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da Actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pardal, L. C. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pedro, O. G., Clímaco, M. C., Carravilha, M. a., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. M. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Obtido em 11 de Março de 2009, de <http://www.min-edu.pt/np3/49.html>
- Rocha, C. (2000). Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. (. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rowe, W. (Jan/Mar de 2002). Liderança Estratégica e Criação de Valor. (e. 3.-3.-2. Disponível em <http://www16.fgv.br/rae/artigos/1325.pdf>, Ed.) *Revista Administração de Empresas*, vol.42, n.1 , pp. 7-19.
- Sá, C. P. (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Silva, J. M. (2009). A Avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias. In J. Ruivo, & A. (. Trigueiro, *Avaliação de Desempenho dos Professores* (pp. 45-60). RVJ Editores/Associação Nacional de Professores.
- Silva, R. d. (s.d.). Estrutura e Dinâmica das Organizações (Escolares). *Revista Iberoamericana de Educación* , pp. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1024Lima.PDF>, em 4-8-2010.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Casos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. (1995). As teorias da Organização e a EScola. In M. Teixeira, *O Professor e a Escola*. Amadora: MacGraw - Hill.
- Thurler, M. G. (2001). Liderança e Modos de Exercer o Poder. In M. G. Thurler, *Inovar no Interior da Escola* (pp. 141-165). Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, (pp. 123-143). Lisboa.

-
- Torres, L. L. (2008). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista da Educação*, vol.XVI, n.º1, pp. 77-96.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unidade de Orientação e Integração - FEUP. (s.d.). *Liderança e Gestão de Equipas*. Porto: FEUP.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Á. M. Santos, A. Caetano, E. Sousa, J. C. Jesuino, J. Vala, L. Garcia-Marques, et al., *Psicologia Social* (7ª ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Castanheira, P. (2005). *Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools*. Obtido em 24 de Junho de 2009, de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Venturaetal.pdf
- Ventura, A.; Costa, J. A.; Castanheira, P. (2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. Obtido em 24 de Junho de 2009, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>
- Vieira, M. A. (s.d.). *Debate Nacional Sobre Educação - Depoimentos Pessoais*. Obtido em 24 de Junho de 2009, de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/Dp2.pdf>
- Wood, T. (Jul./Ago. de 1993). Caos: a criação de uma nova ciência? *Revista de Adminidtração de Empresas*, 33 (4), pp. 94-105.
- Wood, T. (2009). Teoria do Caos e Gestão de Empresas. In T. Wood, *Mudança Organizacional*. São Paulo: Editora Atlas.

Anexos

Anexo I

Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos

INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Quadro de referência para a avaliação
de escolas e agrupamentos

2009-2010

		Domínio 1 - Resultados Como conhece a escola/agrupamento os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?	
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico	Como têm evoluído os resultados escolares nos últimos anos?	Evolução dos resultados escolares (pelo menos) no último triénio	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Educação pré-escolar: Ⓢ existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens das crianças. Ⓢ Ensinos básico e secundário: Ⓢ existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens dos alunos; Ⓢ taxas de transição/conclusão ou retenção/desistência segundo o ano lectivo, por ano de escolaridade e por ciclo de estudos; Ⓢ taxas de transição dos alunos com Planos de Recuperação e de Acompanhamento – segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade; Ⓢ taxas de transição dos alunos com necessidades educativas especiais; Ⓢ distribuição dos níveis de classificação das Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos: Língua Portuguesa e Matemática; Ⓢ distribuição das classificações dos Exames Nacionais do 9.º ano: Língua Portuguesa e Matemática; Ⓢ distribuição das classificações dos Exames do Ensino Secundário.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico	Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados?	Identificação das áreas de sucesso e insucesso	⑩ Áreas/disciplinas com sucesso e insucesso identificadas pela escola.
	Que elementos se revelaram os principais determinantes dos casos de sucesso? E de insucesso?	Elementos determinantes do sucesso e do insucesso (factores explicativos apresentados pela escola para o sucesso/insucesso)	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Pluralidade de factores internos e externos à escola; ⑩ Monitorização e avaliação dos resultados escolares; ⑩ práticas de melhoria; ⑩ constrangimentos.
	Como se comparam os resultados da escola com os de outras escolas? Como se comparam os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa?	Realização de análise comparativa dos resultados escolares alcançados	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos; ⑩ Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais de 9.º Ano (Língua Portuguesa e Matemática); ⑩ Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais do Ensino Secundário; ⑩ Comparação de resultados escolares externos com outras escolas, numa dimensão local e/ou regional.
	O abandono escolar tem diminuído? Como se compara com o de outras escolas? As ameaças de abandono são precocemente detectadas? Como é que a escola contraria essas ameaças?	<p>Processos de monitorização das situações de abandono e desistência</p> <p>Estratégias de intervenção visando a superação do abandono</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Evolução do desempenho da escola em matéria de diminuição do abandono e da desistência dos alunos; ⑩ Constrangimentos da escola neste domínio; ⑩ Práticas implementadas visando a superação das situações de abandono e de desistência.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.2 Participação e desenvolvimento cívico	Em que medida os alunos são envolvidos, em função do seu nível etário, na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular da Escola/Agrupamento?	Envolvimento dos alunos na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular de Escola e do Regulamento Interno.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Representação dos alunos nas equipas responsáveis pela elaboração do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e do Regulamento Interno; 10 Frequência dos alunos nas reuniões das equipas; 10 Outras formas de auscultação/recolha de sugestões dos alunos; 10 Conhecimento dos Projectos Educativo e Curricular e do Regulamento Interno, pelos alunos.
	Os alunos participam na programação das actividades da escola?	Participação dos alunos na programação das actividades da escola/agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> 10 Reuniões e/ou outras formas de envolvimento dos alunos na programação de actividades (Plano Anual/Plurianual de Actividades, Projecto Curricular de Turma); 10 Acolhimento das propostas apresentadas pelos alunos.
	Como é que os alunos são consultados e, na medida do possível, co-responsabilizados nas decisões que lhes dizem respeito?	Procedimentos de auscultação e responsabilização dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> 10 Diversidade de estratégias de auscultação (Assembleia de Delegados; caixa de sugestões; inquéritos; reuniões; entrevistas; etc.); 10 Apoio/delegação de tarefas à Associação de Estudantes e/ou a outros grupos de alunos.
	Que tipo de responsabilidades concretas na vida da escola são atribuídas aos alunos?	Concretização das responsabilidades atribuídas	<ul style="list-style-type: none"> 10 Diversidade das actividades/tarefas a cargo dos alunos; 10 Dinâmicas de actuação da Associação de Estudantes.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	Os alunos têm uma forte identificação com a escola? Que iniciativas toma a escola no sentido de fomentar essa identificação e como a observa?	Identificação com a escola e iniciativas geradoras de sentido de pertença	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Satisfação dos alunos face à escola; ⑩ Iniciativas/melhorias/actividades promovidas pela escola em resultado das sugestões/reclamações apresentadas pelos alunos.
	Como se cultiva nos alunos e em todos os que trabalham na escola o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade, a responsabilidade pelo bem-estar dos outros e a convivência democrática?	Ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Intervenções dos diferentes elementos da comunidade escolar na promoção dos princípios da solidariedade e da cidadania; ⑩ Iniciativas no âmbito da área não disciplinar de Formação Cívica; ⑩ Critérios de avaliação que contemplam as dimensões da participação e desenvolvimento cívico; ⑩ Existência de clubes/projectos relacionados com estas dimensões; ⑩ Envolvimento de alunos em iniciativas e instituições ligadas ao exercício da cidadania (paz, ambiente, solidariedade...).
	Como se estimula e se valoriza os pequenos e grandes sucessos individuais?	Valorização dos sucessos dos alunos no domínio do desenvolvimento cívico	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Iniciativas destinadas a realçar/premiar os progressos realizados ao nível das atitudes e valores.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.3 Comportamento e disciplina	Os alunos têm, em geral, um comportamento disciplinado?	Disciplina na escola	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Percepção dos diversos actores sobre a (in)disciplina vivida na escola; ⑩ Evolução da (in)disciplina nos últimos 3 anos (número de processos disciplinares por ciclo; natureza das medidas aplicadas; tipologia das participações feitas pelos professores, pais e alunos, etc.).
	Conhecem e cumprem as regras de funcionamento da escola?	Conhecimento e cumprimento das regras de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Entrega/distribuição do Regulamento Interno; ⑩ Publicitação do Regulamento Interno nos meios de difusão de informação utilizados pela escola (jornais, revistas, sites...); ⑩ Conhecimento e apropriação de regras e orientações de funcionamento.
	Os casos mais problemáticos são tratados de forma a não afectar, em geral, os outros alunos e a aprendizagem?	Resolução de casos mais problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Estratégias de resolução dos casos problemáticos; ⑩ Frequência das reincidências.
	Há um bom relacionamento entre alunos, docentes e funcionários, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos? Há um efectivo reconhecimento e aceitação da autoridade?	Ambiente Educativo	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Satisfação dos alunos, docentes e funcionários em relação ao ambiente educativo; ⑩ Existência, difusão e cumprimento de normas/código de conduta.
	Como se fomenta a disciplina, a assiduidade e a pontualidade como componentes de educação?	Fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade.	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Práticas generalizadas de disciplina, assiduidade e pontualidade; ⑩ Critérios de avaliação que contemplem as dimensões da (in)disciplina, da assiduidade e pontualidade.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.4 Valorização e impacto das aprendizagens	Que importância se atribui ao impacto das aprendizagens escolares: ⑩ Nos alunos e nas suas expectativas? ⑩ Nas famílias e nas suas expectativas e necessidades? ⑩ Nos professores e na sua satisfação? ⑩ Na comunidade local?	Impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias, nos professores e noutros membros da comunidade local	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Iniciativas destinadas a diagnosticar as expectativas dos alunos face à escola; ⑩ Iniciativas promovidas pela escola tendentes a aumentar as expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade local (ex: oferta educativa/formativa); ⑩ Iniciativas desenvolvidas pela escola tendentes a satisfazer as necessidades locais e regionais; ⑩ Satisfação dos alunos, das famílias, dos professores e de outros membros da comunidade local relativamente ao impacto das aprendizagens. ⑩ Atribuição de prémios de mérito e existência do Quadro de Excelência; ⑩ Adesão a concursos/projectos que permitam estimular e valorizar o sucesso dos alunos; ⑩ Exposição e divulgação de trabalhos na escola e no exterior.

		Domínio 2 -Prestação do serviço educativo Para obter os resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta?	
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	Há articulação intra e interdepartamental, com coordenação e consolidação científica?	Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares. Articulação intra e interdepartamental na concretização das actividades	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Planificações de médio/longo prazo (anuais/trimestrais) tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> ⑩ o contexto da escola/ projecto curricular de escola; ⑩ a articulação dos conteúdos e das competências. ⑩ Articulação interdisciplinar evidente nas actividades, nomeadamente no âmbito do Plano Anual/Plurianual de Actividades e dos projectos curriculares de grupo/turma.
	Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Quais os departamentos com melhor desempenho, nos sentidos expressos?	Definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Estabelecimento e concretização de metas mensuráveis; ⑩ Identificação de situações de sucesso, quer ao nível dos processos quer dos resultados, na sequência do trabalho desenvolvido.
	Como é feita a coordenação pedagógica entre as unidades que integram o agrupamento? E, ao nível de cada disciplina, como é estimulada a interacção entre os vários professores que a ministram?	Articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Formas de articulação entre: <ul style="list-style-type: none"> ⑩ os docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento; ⑩ os coordenadores dos departamentos, os docentes dos grupos de crianças e os responsáveis pelas actividades de animação e apoio à família; ⑩ os coordenadores dos departamentos, os docentes das turmas e os responsáveis pelas actividades de enriquecimento curricular. ⑩ Coordenação pedagógica e trabalho cooperativo para: <ul style="list-style-type: none"> ⑩ produção e/ou selecção de materiais e recursos didáctico-pedagógicos; ⑩ calibragem de instrumentos de avaliação; ⑩ definição de estratégias de diferenciação pedagógica; ⑩ partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	<p>Como se garante a sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem e, de forma especial, entre as unidades que constituem o agrupamento? Que responsabilidades assumem as coordenações de grupo e departamento?</p>	<p>Gestão vertical do currículo e da informação sobre o percurso escolar das crianças/alunos Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares</p>	<p>⑩ Acções promovidas pela escola/agrupamento que asseguram a sequencialidade das aprendizagens na transição entre anos e ciclos. ⑩ Articulação entre docentes de uma mesma disciplina/área disciplinar de níveis/ciclos diferentes; ⑩ Articulação entre professores titulares de grupo/turma/directores de turma da mesma escola e/ou de outras escolas de proveniência/destino dos alunos; ⑩ Modo de organização e de operacionalização da articulação entre docentes (com estabelecimento da periodicidade das reuniões, das agendas, formas de registo...).</p>
	<p>Na transição entre ciclos, há um especial apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável?</p>	<p>Orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso</p>	<p>⑩ Integração orientada dos alunos noutros ciclos/níveis de ensino. ⑩ Articulação regular e sistemática entre os directores de turma e o Serviço de Psicologia e Orientação; ⑩ Actividades de orientação dos alunos e das famílias nas opções a tomar (divulgação de opções e orientação vocacional; actividades de formação e de esclarecimento).</p>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	Existe um planeamento individual integrado no plano de gestão curricular do departamento e do conselho de turma?	Planificações de curto prazo	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Coerência do planeamento da actividade lectiva com as orientações do departamento (planos de aula, materiais didácticos, instrumentos de avaliação adaptados às diferentes modalidades de avaliação).
	Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática lectiva dos professores?	Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Monitorização e avaliação do planeamento individual; ⑩ Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas; ⑩ Acções de acompanhamento para superação de eventuais dificuldades.
	Como se realiza a articulação dos docentes de cada grupo/turma em função das características das crianças/alunos?	Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos Projectos Curriculares de grupo/turma	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns na relação pedagógica com crianças/alunos, visando a resolução de problemas persistentes; ▪ Avaliação intermédia dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma.
	Como se garante a confiança na avaliação interna e nos resultados? Como é que os professores procuram calibrar testes e classificações? Que coerência entre práticas de ensino e avaliação? Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?	<p>Critérios de avaliação</p> <p>Reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação contínua dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Definição de critérios de avaliação por ano/ciclo; ⑩ Elaboração de matrizes comuns para os instrumentos de avaliação; ⑩ Utilização de instrumentos de avaliação comuns à mesma disciplina/ano de escolaridade; ⑩ Monitorização da aplicação dos critérios de avaliação. ⑩ Análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; ⑩ Redefinição de estratégias em função dos resultados obtidos.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	Como é que a escola identifica e analisa as necessidades educativas de cada criança/ aluno?	Processo de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno	⑩ Dispositivos de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno.
	Como é maximizada a resposta às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem?	Abrangência e adequação dos apoios Educativos prestados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas de apoio educativo implementadas para: ⑩ os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente; ⑩ os alunos com dificuldades de aprendizagem; ⑩ os alunos com capacidades excepcionais ou eventuais situações problemáticas.
	Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino, atendendo às diferentes capacidades e aptidões dos alunos?	Estratégias de diferenciação pedagógica	⑩ Respostas educativas adequadas à especificidade de cada grupo/turma – criança/aluno; ⑩ Articulação entre os docentes titulares de grupo/turma/director de turma, pais e encarregados de educação e os técnicos de educação especial ou outros com quem a escola tenha protocolos (em contexto de sala de aula ou não).
	Como é avaliada a sua eficácia?	Avaliação da eficácia das medidas implementadas	⑩ Dispositivos de acompanhamento e avaliação: ⑩ dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento; ⑩ dos apoios especializados (relatórios intermédios e final).

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	Como é que a oferta educativa tem em conta as componentes activas ou experimentais, bem como as dimensões culturais e sociais? Como se concretiza a atenção à dimensão artística?	Oferta educativa: componentes activas, culturais, sociais e artísticas	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Diversidade temática das actividades educativas, de enriquecimento do currículo e de ocupação plena dos tempos escolares; ⑩ Integração das componentes activas, culturais, sociais e artísticas nas Áreas de Projecto e de Formação Cívica; ⑩ Envolvimento dos alunos; ⑩ Impacto da oferta educativa na formação integral dos alunos.
	Como é que as aulas laboratoriais, projectos específicos ou outras actividades são utilizados para fomentar uma atitude positiva face ao método científico? Como se incentiva uma prática activa na aprendizagem das ciências?	Incentivo a práticas activas e experimentais, na aprendizagem das ciências, e a uma atitude positiva face ao método científico	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Programação e realização de actividades experimentais; ⑩ Identificação de estratégias em que os alunos tenham um papel activo na sua aprendizagem.
	Como se desperta para os saberes práticos e as actividades profissionais?	Valorização dos saberes práticos e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Projectos e actividades que contemplem os saberes práticos e profissionais; ⑩ Iniciativas de ligação às actividades profissionais.
	Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento e se incute a importância da aprendizagem contínua?	Estimulação dos alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Planeamento e implementação de actividades que estimulem os alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua.
	Como se procura a adopção, pelos alunos, de critérios de profissionalismo, de exigência, de obrigação de prestar contas, a todos os níveis?	Promoção de profissionalismo, exigência e prestação de contas por parte dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Organização/implementação de actividades com vista ao desenvolvimento de uma cultura de profissionalismo, de exigência e prestação de contas.

		Domínio 3 -Organização e gestão escolar Como se organiza e é gerida a escola/agrupamento para prestar o serviço educativo?	
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade	O planeamento da actividade tem como principal objectivo as grandes linhas orientadoras dos Projectos Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento?	Coerência entre os diversos documentos de orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Definição de linhas orientadoras no Projecto Educativo; ⑩ Coerência/articulação entre Projecto Educativo, Plano Anual/Plurianual de Actividades, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Grupo/Turma; ⑩ Adequação dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma às especificidades de cada grupo/turma; ⑩ Coerência entre as linhas orientadoras do Projecto Educativo e o planeamento da oferta educativa/formativa.
	Qual a intervenção e os contributos das estruturas internas e das entidades externas na definição e revisão dos planos da escola?	Contributos das estruturas internas e externas e dos diferentes actores na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de acção	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Órgãos e estruturas que participaram na elaboração dos planos da escola; ⑩ Contribuição das entidades internas e externas; ⑩ Participação dos diferentes actores na definição de prioridades e planos de acção.
	Como é planeado o ano e feita a distribuição de actividades e tarefas, quer de natureza estritamente pedagógica quer de outra?	Planificação do ano lectivo	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Existência de planeamento, ao nível das diferentes estruturas da escola, sustentado por um diagnóstico que atenda aos recursos humanos e materiais, funcionamento e resultados; ⑩ Divulgação atempada do planeamento junto dos diferentes sectores da comunidade educativa; ⑩ Existência de critérios e sua aplicação na distribuição de actividades e tarefas.
	Que critérios orientam a gestão do tempo escolar?	Gestão do tempo escolar	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Organização/funcionamento das actividades lectivas em articulação com as actividades de enriquecimento curricular e outras ofertas educativas; ⑩ Articulação das actividades com os horários dos transportes escolares; ⑩ Existência de tempos comuns para potenciar a articulação.
	Como são planeadas e atribuídas as tarefas transversais, como a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado?	Programação das áreas transversais	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Critérios de atribuição aos docentes das áreas transversais; ⑩ Coerência do planeamento das áreas transversais com as metas e prioridades definidas no Projecto Educativo e nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.2 Gestão dos recursos humanos	A direcção da escola conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente e tem-nas em conta na sua gestão?	Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Conhecimento das competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente; ⑩ Critérios de distribuição de serviço do pessoal docente e não docente; ⑩ Monitorização da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente; ⑩ Plano de formação coerente com as necessidades identificadas; ⑩ Valorização das competências profissionais decorrentes da formação contínua na distribuição de serviço docente e não docente.
	Como é feita a afectação dos professores às turmas e às direcções de turma? A relação desenvolvida entre os alunos e entre estes e os professores é considerada na constituição das turmas e na atribuição do serviço docente?	Afectação do pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Constituição/continuidade das equipas pedagógicas; ⑩ Critérios para o desempenho do cargo de director de turma; ⑩ Continuidade ao longo do ciclo do exercício do cargo de director de turma na mesma turma.
	Decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelem um desempenho insuficiente? São identificadas acções de formação que possam ajudar a colmatar algumas das dificuldades detectadas?	Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Medidas específicas de acompanhamento do desempenho profissional; ⑩ Adequação das acções de formação, planeadas e realizadas, às dificuldades identificadas.
	Há algum plano e acções específicas para a integração dos professores e outros funcionários colocados pela primeira vez, ou de novo, na escola?	Integração do pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Existência de plano de integração dos profissionais; ⑩ Tipo e diversidade de actividades destinadas a promover e/ou a facilitar a integração; ⑩ Satisfação dos professores e de outros funcionários quanto ao processo de integração.
	Como é valorizada a dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais?	Dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Envolvimento em projectos de dimensão educativa; ⑩ Existência de orientações claras e precisas para o acompanhamento específico de alunos.
	Qual a capacidade de resposta dos serviços de administração escolar às necessidades da escola?	Qualidade dos serviços de administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Organização dos serviços de administração escolar – atendimento, personalização, tempo de resposta, rigor, segregação de funções; ⑩ Satisfação dos utentes (alunos, encarregados de educação, professores e outros funcionários) em relação aos serviços prestados.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros	As instalações, espaços e equipamentos da escola são adequados? Existem espaços específicos para as actividades de formação artística e educação física?	Adequação das instalações, espaços e equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Adequação das instalações, espaços e equipamentos às necessidades da escola/agrupamento; ⑩ Adequação das infra-estruturas e equipamentos às pessoas com mobilidade condicionada; ⑩ Estabelecimentos de educação pré-escolar com lista de espera; ⑩ Rácio computador/alunos; ⑩ Pavilhão gimnodesportivo e espaços descobertos para a prática de educação física; ⑩ Espaços para o desenvolvimento da educação artística.
	Há, a todos os níveis, preocupação com a manutenção, a segurança e a salubridade? As condições laboratoriais são adequadas?	Manutenção, segurança e salubridade	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Vistorias às instalações e equipamentos; plano de emergência; ⑩ Realização de simulacros, regras de segurança afixadas nos laboratórios; ⑩ Existência de manual de segurança para os espaços de risco/perigo (laboratórios e oficinas); ⑩ Monitorização dos acidentes escolares.
	Os recursos, espaços e equipamentos (nomeadamente refeitório, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação) estão acessíveis e bem organizados?	Acessibilidade e organização dos recursos, espaços e equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Acessibilidade e frequência de utilização dos recursos, espaços e equipamentos; ⑩ Rentabilização dos espaços, recursos e equipamentos.
	No caso dos agrupamentos, como se garante o acesso das diferentes unidades que integram o agrupamento a professores, especialistas ou técnicos de apoio, a instalações, tecnologias de informação e comunicação, projectos nacionais e internacionais, entre outros?	Acesso das diferentes unidades educativas a recursos, espaços, equipamentos e Projectos	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Difusão da informação e das tecnologias de informação e comunicação a todas as unidades do agrupamento; ⑩ Acesso de todas as crianças/alunos aos recursos disponíveis; ⑩ Participação das unidades do agrupamento nos diferentes Projectos; ⑩ Partilha de recursos entre as unidades do agrupamento.
	O uso dos recursos financeiros disponíveis está alinhado com os objectivos do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e do Plano Anual/Plurianual de Actividades? A escola consegue captar verbas significativas para além das provenientes do Orçamento de Estado?	Coerência da gestão financeira com os objectivos do Projecto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Coerência da gestão financeira com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral e o planeamento das actividades; ⑩ Iniciativas de angariação de receitas próprias.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	Existe uma contínua preocupação em atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e as iniciativas da escola?	Incentivo à participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Reuniões com os encarregados de educação destinadas a prestar informação sobre: ⑩ Regulamento Interno e outros documentos estruturantes; ⑩ planeamento curricular; ⑩ estratégias educativas (actividades de enriquecimento curricular, componente de apoio à família, plano de ocupação dos tempos escolares, planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento). ⑩ Iniciativas promotoras da participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola; ⑩ Envolvimento dos pais/encarregados de educação em actividades constantes do Plano Anual/Plurianual de Actividades; ⑩ Compatibilização horária das actividades desenvolvidas na escola com a disponibilidade dos pais/encarregados de educação; ⑩ Existência de gabinete para o atendimento dos pais/encarregados de educação e para a Associação de Pais; ⑩ Monitorização da participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões/actividades da escola.
	Os pais/encarregados de educação conhecem como se trabalha na escola e são apoiados para saber motivar e trabalhar com os alunos em casa?	Conhecimento da realidade educativa por parte dos pais/encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Conhecimento que os pais/encarregados de educação possuem sobre a organização da escola/agrupamento e o processo de aprendizagem dos seus educandos; ⑩ Participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões e actividades da escola/agrupamento; ⑩ Iniciativas destinadas a apoiar e orientar os pais/encarregados de educação a trabalharem com os alunos em casa.
	Como é promovida a participação das famílias, dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola?	Fomento da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos da escola	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Representação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa nos órgãos onde têm assento; ⑩ Estratégias indutoras da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa.
	Em que medida os pais e encarregados de educação e outros actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola?	Mobilização dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Diversidade de iniciativas e de apoios facultados pelos pais/encarregados de educação, autarquias e outras organizações, na concretização de actividades e resolução de problemas.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas pautam-se por princípios de equidade e justiça? Procuram, para cada caso, as soluções específicas mais adequadas? Evitam recorrer a soluções fáceis, simplesmente como forma de evitar conflitos?	Actuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Os documentos estruturantes da escola expressam princípios de equidade e justiça e remetem para a sua concretização; ⑩ Percepção dos diversos actores relativamente à actuação dos responsáveis da escola.
	As oportunidades são efectivamente iguais para todos os alunos, na escolha de horários, inserção em turmas, no acesso a experiências escolares estimulantes, etc.?	Promoção da igualdade de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Utilização de critérios equitativos na constituição das turmas, elaboração dos horários e no acesso a experiências escolares estimulantes; ⑩ Promoção da participação dos alunos carenciados nas diversas actividades da escola; ⑩ Satisfação dos pais/encarregados de educação relativamente à concretização da igualdade de oportunidades.
	Como se manifesta uma política activa de inclusão socioescolar das minorias culturais e sociais?	Promoção da inclusão socioescolar	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Implementação de medidas de discriminação positiva; ⑩ Existência de parcerias com entidades externas promotoras de inclusão.

		Domínio 4 – Liderança Que lideranças tem a escola/agrupamento, que visão e que estratégica estão subjacentes à sua organização e gestão?	
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
4.1 Visão e estratégica	A gestão hierarquiza e calendariza os seus objectivos, bem como a solução dos problemas da escola por forma a ter metas claras e avaliáveis?	Objectivos, metas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Definição, hierarquização e calendarização de objectivos; ⑩ Definição de metas claras, quantificáveis e avaliáveis; ⑩ Estabelecimento de prioridades e de planos de acção para a resolução dos problemas da escola.
	<p>Que critérios determinam a definição da oferta educativa?</p> <p>A escola tem uma política de diferenciação que lhe permita ser conhecida e reconhecida?</p> <p>Existem áreas de excelência reconhecidas interna e externamente?</p>	Oferta educativa/formativa e áreas de excelência	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Existência de critérios determinantes na definição da oferta educativa; ⑩ Diversificação e adequação da oferta educativa; ⑩ Desenvolvimento de actividades promotoras da qualificação de adultos; ⑩ Identificação de áreas de excelência reconhecidas interna e externamente.
	A escola pretende ser conhecida e procurada por discentes, docentes e outros funcionários por ser uma referência pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo?	Capacidade de atracção da escola	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Implementação de medidas intencionais para que a escola seja reconhecida e procurada pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo.
	Os documentos orientadores expressam com clareza uma visão da escola? Face ao Projecto Educativo e ao trabalho em curso, como se concebe o desenvolvimento da escola nos próximos dez anos?	Visão estratégica e desenvolvimento futuro	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Identificação nos documentos orientadores de uma visão da escola; ⑩ Prospectiva do desenvolvimento da escola.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicador de análise dos factores
4.2 Motivação e empenho	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas conhecem bem a sua área de acção, têm uma estratégia e estão motivados?	Áreas de acção, estratégia e motivação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Conhecimento das áreas de acção por parte das lideranças de topo e intermédias; ⑩ Definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados; ⑩ Motivação e empenho das lideranças no desenvolvimento das tarefas.
	A gestão promove uma articulação entre órgãos por forma a que se reconheça, por um lado, o princípio da subsidiariedade e, por outro, se procure valorizar a complementaridade decorrente da natureza das funções e responsabilidades?	Articulação entre os órgãos	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Formas de articulação entre os órgãos, respeitando o princípio da subsidiariedade; ⑩ Valorização da complementaridade de funções e responsabilidades; ⑩ Formas de mobilização dos órgãos para o cumprimento das metas traçadas.
	Os diferentes actores são incentivados a tomar decisões e a responsabilizarem-se por elas?	Mobilização dos actores	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Capacidade de informação, comunicação, envolvimento e responsabilização dos actores da comunidade escolar.
	Eventuais casos de absentismo ou de outros <i>incidentes críticos</i> são monitorizados e existe uma política activa para a sua diminuição? Com que resultados?	Monitorização da assiduidade e de <i>incidentes críticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Monitorização da assiduidade do pessoal docente e não docente; ⑩ Estratégias e procedimentos para evitar o absentismo e atenuar os seus efeitos; ⑩ Resultados alcançados.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicador de análise dos factores
4.3 Abertura à inovação	Existe abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para a tornar consistente?	Abertura à inovação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos; ⑩ Mobilização dos apoios necessários à sua concretização.
	Perante problemas persistentes, procuram-se novos caminhos e novas soluções?	Soluções inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Identificação de problemas persistentes; ⑩ Soluções inovadoras encontradas.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
4.4 Parcerias, protocolos e projectos	Existem parcerias activas e outras formas de associação em áreas que favorecem ou mobilizam os alunos?	Parcerias, protocolos e outras formas de associação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Parcerias, protocolos e outras formas de associação com entidades públicas e/ou privadas visando a melhoria da prestação do serviço Educativo (autarquias locais, empresas, Instituições Particulares de Solidariedade Social...); ⑩ Envolvimento e participação dos alunos, docentes e não docentes, pais e outros elementos da comunidade educativa; ⑩ Divulgação das acções e dos resultados conseguidos; ⑩ Benefícios concretos, resultantes das associações estabelecidas e dos projectos dinamizados.
	Procuram-se ligações e articulações com outras escolas?	Articulação e cooperação com outras escolas	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Formas de articulação e cooperação com outras escolas e/ou instituições do ensino superior e seus resultados.
	A escola ou as diferentes unidades do agrupamento envolve(m)-se em diferentes projectos locais, nacionais e internacionais como forma de responder a problemas reais da educação local e divulga as acções e os seus resultados?	Projectos de âmbito local, nacional e internacional	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Envolvimento em Projectos de iniciativa local, nacional e internacional (Ciência Viva, Escolas Promotoras de Saúde, Rede de Bibliotecas Escolares, Computadores, Redes e Internet na Escola, Plano Nacional de Leitura, Tecnologias de Informação e Comunicação, Comenius...), com reflexo positivo na melhoria do serviço Educativo; ⑩ Divulgação das acções e dos resultados obtidos.

		Domínio 5 -Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento Como garante a escola/agrupamento o controlo e a melhoria deste processo?	
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
5.1 Auto-avaliação	A auto-avaliação é participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria?	Participação da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Formas de participação da comunidade educativa nas diferentes fases do processo de auto-avaliação; ⑩ Criação e constituição da equipa de auto-avaliação.
	A informação recolhida é sistemática, tratada e divulgada?	Recolha, tratamento e divulgação da informação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Recolha, tratamento e divulgação de informação (inquéritos, dados estatísticos, análises, relatórios...); ⑩ Aproveitamento de resultados e intervenções de diversas entidades externas para processos de auto-avaliação; ⑩ Divulgação dos resultados da auto-avaliação de forma abrangente.
	Os mecanismos de auto-avaliação são um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a auto-avaliação tem impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais?	Impacto da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Identificação de pontos fortes e fracos, definição de prioridades, elaboração e implementação de planos de melhoria; ⑩ Efeitos da auto-avaliação no planeamento, na gestão das actividades, na organização e nas práticas profissionais.
	A auto-avaliação é uma prática contínua e progressiva?	Consolidação e alargamento da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Continuidade da prática de auto-avaliação; ⑩ Valorização da auto-avaliação em áreas específicas da escola (biblioteca/centro de recursos educativos, tecnologias de informação e comunicação, diversificação da oferta educativa, Projectos...); ⑩ Aperfeiçoamento contínuo da auto-avaliação.

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	A escola conhece os seus pontos fortes, procura consolidá-los e apoia-se neles para o seu desenvolvimento?	Consolidação dos Pontos Fortes	<ul style="list-style-type: none"> 10 Conhecimento sustentado dos pontos fortes; 10 Estratégias de consolidação e melhoria; 10 Adesão da comunidade escolar às estratégias de consolidação e melhoria.
	A escola conhece os seus pontos fracos e tem uma estratégia de melhoria para ultrapassar as dificuldades?	Superação dos Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> 10 Conhecimento sustentado dos pontos fracos; 10 Efeitos da implementação das acções de melhoria para superação e/ou diminuição das dificuldades.
	A escola identifica oportunidades que poderão ajudar a alcançar ou a redefinir os seus objectivos?	Aproveitamento das Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> 10 Identificação das oportunidades; 10 Estratégias para aproveitamento das potencialidades; 10 Avaliação dos efeitos potenciais associados ao aproveitamento das oportunidades.
	A escola identifica constrangimentos que poderão prejudicar o cumprimento dos seus objectivos?	Minimização dos Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> 10 Identificação dos constrangimentos; 10 Estratégias de prevenção, superação e/ou minimização do seu impacto.

Anexo II

Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe



AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Relatório

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE SERNANCELHE

SERNANCELHE

Datas da visita: 24, 26 e 27 de Abril de 2007

I - Introdução

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Por sua vez, o programa do XVII Governo Constitucional estabelece o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho”.

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE está a desenvolver esta actividade.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe, realizada pela equipa de avaliação que visitou o Agrupamento em 24, 26 e 27 de Abril de 2007.

Os diversos capítulos do relatório – caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação, avaliação por domínio-chave e considerações finais – decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, da apresentação de si mesmo e da realização de múltiplas entrevistas em painel.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada agrupamento, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

O texto integral deste relatório, bem como um eventual contraditório apresentado pelo Agrupamento, será oportunamente disponibilizado no sítio *internet* da IGE (www.ige.min-edu.pt).

Escala de avaliação utilizada – níveis de classificação dos cinco domínios

Muito Bom – A escola revela predominantemente pontos fortes, isto é, o seu desempenho é mobilizador e evidencia uma acção intencional sistemática, com base em procedimentos bem definidos que lhe dão um carácter sustentado e sustentável no tempo. Alguns aspectos menos conseguidos não afectam a mobilização para o aperfeiçoamento contínuo.

Bom – A escola revela bastantes pontos fortes, isto é, o seu desempenho denota uma acção intencional frequente, relativamente à qual foram recolhidos elementos de controlo e regulação. Alguns dos pontos fracos têm impacto nas vivências dos intervenientes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem frequentemente do empenho e iniciativa individuais.

Suficiente – A escola revela situações em que os pontos fortes e os pontos fracos se contrabalançam, mostrando frequentemente uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco determinada e sistemática. As vivências dos alunos e demais intervenientes são empobrecidas pela existência dos pontos fracos e as actuações positivas são erráticas e dependentes do eventual empenho de algumas pessoas. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo.

Insuficiente – A escola revela situações em que os pontos fracos ultrapassam os pontos fortes e as vivências dos vários intervenientes são generalizadamente pobres. A atenção prestada a normas e regras tem um carácter essencialmente formal, sem conseguir desenvolver uma atitude e acções positivas e comuns. A capacidade interna de melhoria é muito limitada, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco consistentes ou relevantes para o desempenho global.

II – Caracterização da Unidade de Gestão

A Escola Básica (EB) 2,3 Padre João Rodrigues, antiga EB 2,3 de Sernancelhe, nasceu da fusão da Escola Preparatória com a Escola Secundária, em 1987/88, passando a ser uma escola C+S com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade; tornou-se sede do Agrupamento Vertical de Sernancelhe no ano lectivo 2003/2004.

O Agrupamento Vertical de Sernancelhe (AVS) agrega todas as escolas básicas públicas do concelho de Sernancelhe: doze jardins-de-infância (Carregal, Chosendo, Ferreirim, Fonte Arcada, Forca, Granjal, Quintela da Lapa, Ponte do Abade, Sarzeda, Seixo, Sernancelhe e Vila da Ponte), três centros escolares (Sernancelhe, Ferreirim e Carregal), a EB1 de Vila da Ponte e, ainda, a EB2,3 Padre João Rodrigues.

O concelho de Sernancelhe estende-se ao longo de 17 freguesias. A população dedica-se principalmente à agricultura, tendo a criação de gado um lugar de destaque. A indústria e o comércio são escassos.

Em 2006/2007, frequentam o Agrupamento 664 alunos, 118 na Educação Pré-escolar, 210 no 1.º Ciclo, 139 no 2.º Ciclo e 197 no 3.º Ciclo. Dos 546 alunos do Ensino Básico, 241 são subsidiados pela Acção Social Escolar, sendo 90,5 % do escalão A e 9,5 % do escalão B. Das 118 crianças que frequentam a Educação Pré-escolar, 10,2% têm computador em casa e 5,9% acesso à Internet. No Ensino Básico (EB), somente 17% dos 546 alunos possuem computador em casa e 8,9% acedem à Internet. Esta situação coloca estes alunos, quando comparados com os alunos das restantes escolas que estão a ser alvo de avaliação externa, nas cinco escolas que apresentam valores mais baixos relativamente ao acesso, em casa, às novas tecnologias de informação.

O pessoal docente em exercício no AVS é constituído por 15 docentes da Educação Pré-escolar, 25 do 1.º Ciclo e 43 do 2.º e 3.º Ciclos, num total de 83. Destes docentes, 71% pertencem ao quadro e 29% são contratados. O pessoal não docente é constituído por 50 funcionários, dos quais 58% integram o quadro e 42% são contratados.

A escolaridade dominante dos pais/encarregados de educação é o 1º Ciclo, com cerca de 36%, e o 2º Ciclo com 35%, sendo que da totalidade dos pais/encarregados de educação 90% não possuem mais do que o 9º ano completo (3º CEB). Tal realidade está correlacionada com o tipo de categoria socioprofissional dos pais/mães, já que somente 18% se encontram a trabalhar no sector terciário, ocupando-se os restantes 72% da agricultura, de profissões indiferenciadas ou são domésticos.

A escola-sede é de construção recente e compreende dois módulos: um bloco pedagógico, com 18 salas de aula, biblioteca, sala de leitura, sala de professores, sala de informática, reprografia, serviços de administração escolar, gabinete médico e duas salas para o Conselho Executivo; e um logístico, composto por refeitório, papelaria, bufete, cozinha e sala de alunos. É servida por um parque desportivo constituído por dois campos de jogos ao ar livre, campo de ténis, pista para atletismo e balneários. Os Jardins-de-infância (JI) de Forca e Carregal funcionam num pré-fabricado, o JI de Ponte de Abade encontra-se instalado numa casa particular e os outros JI funcionam em edifício construído de raiz para o efeito ou em salas de edifícios "Plano Centenário". À excepção do centro escolar de Sernancelhe, que é de tipologia P.3, os restantes centros escolares e a Escola Básica do 1º Ciclo (EB1) de Vila da Ponte são de tipologia "Plano Centenário".

III – Conclusões da avaliação

1. Resultados

Suficiente

Em 2004/2005, os resultados escolares no 2º e 3º Ciclos foram superiores à média nacional em cerca de 8% no 2º CEB (com maior enfoque no 6º ano, onde foram superiores em 11%), e entre 10 e 12% no 3º CEB, onde se destaca o 9º ano com uma taxa de conclusão superior à média nacional em 13,5%. Ao invés, no 1º Ciclo os valores das taxas de transição/conclusão verificados nos anos que o compõem são, em média, inferiores em 10% relativamente aos das taxas nacionais.

Entretanto e reportando-nos aos resultados obtidos nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, pelos alunos do 9º ano do AVS, em 2005/2006, constata-se que os mesmos foram inferiores à média nacional em, respectivamente, 15% e 20%. Acresce, ainda, que dos 43 alunos que se submeteram a exame nacional a Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano somente 13 (a L. Portuguesa) e 6 (a Matemática) atingiram nível positivo, o que perfaz uma percentagem de insucesso elevadíssima de, respectivamente 70% e 86%. Também se verifica um desfasamento acentuado entre as classificações internas obtidas a estas disciplinas e as respectivas classificações externas, sendo as classificações internas superiores em cerca de 30%. Esta realidade remete para a necessidade de ser desenvolvida uma reflexão profunda pelos responsáveis do Agrupamento, e de toda a comunidade escolar, de forma a alterá-la. Procura-se envolver os alunos, ainda que muito pontual e sazonalmente, nos projectos e actividades implementados no Agrupamento que tendem, sobretudo, a desenvolver nestes o respeito pelos outros e o espírito de solidariedade. De salientar, o bom relacionamento que existe entre os alunos e o pessoal não docente. Em geral, no Agrupamento, vive-se um clima de bem-estar e segurança, aspecto que é muito valorizado pelos pais/encarregados de educação. Decorrente da auscultação dos painéis com os membros do órgão de gestão e com os responsáveis do Agrupamento pela Educação Pré-escolar, releva-se a frequência de todas as crianças do concelho, com idade para o efeito, na Educação Pré-escolar, demonstrando a valorização que é dada a este nível de educação pelos pais. Nos 2º e 3º Ciclos, os pais/encarregados de educação, docentes e os próprios alunos valorizam as aprendizagens, fundamentalmente como meio de obterem um futuro melhor, em alternativa ao mundo rural em que se inserem. Contudo, a partir dos contactos havidos com os alunos do 1º Ciclo, foi possível constatar as suas baixas expectativas face às aprendizagens, sem que se descortinasse, da parte dos seus professores, uma real preocupação em elevá-las para patamares superiores.

2. Prestação do serviço educativo

Bom

A auscultação dos vários painéis de entrevistados permitiu identificar uma preocupação permanente por parte das lideranças intermédias, dos professores e dos funcionários em geral, com a inclusão de todos os alunos e com prestação de um serviço educativo que vá ao encontro das suas diferentes necessidades. Esta preocupação centra-se quer nos alunos com necessidades educativas de carácter prolongado, quer nos alunos com dificuldades de aprendizagem de carácter pontual. Para cada uma destas categorias de problemas, os Conselhos de Docentes, Conselhos de Turma e os diferentes Departamentos Curriculares identificaram estratégias diferenciadas, que passam por currículos alternativos ou adaptados, aulas de apoio pedagógico em pequenos grupos, orientação do estudo acompanhado para a superação de lacunas em Língua Portuguesa, Matemática e, ainda, sala de estudo. Existem sistemas de avaliação dos resultados que permitem obter evidências do seu grau de eficiência e de eficácia em termos dos resultados alcançados. Os responsáveis pelas estruturas intermédias, sejam Coordenadores de Directores de Turma, Directores de Turma, Coordenadores de Departamento ou Núcleo de Apoio Educativo, referem pequenas conquistas ou avanços, resultantes de avaliações sistemáticas. Também se identifica uma boa articulação entre os diferentes níveis e disciplinas, através de um trabalho continuado no seio do Conselho de Docentes e dos Departamentos sendo, ainda, visível uma articulação efectiva entre ciclos relevando-se, para o efeito, a presença da Coordenadora do 1º Ciclo nas reuniões mensais dos Departamentos das Ciências Exactas e Naturais, de Tecnologias da Informação e Comunicação e de Línguas. Contudo, no que respeita à coordenação das actividades do 1º CEB, esta é dificultada pelas distâncias que separam as EB1. Não existem mecanismos concertados e sistémicos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva em sala de aula sendo o acompanhamento/supervisão da prática lectiva realizado, por via indirecta e de forma não consistente no seio do Conselho de Docentes, do Conselho de Turma e nos Departamentos.

3. Organização e gestão escolar

Suficiente

O Projecto Educativo (PE) do AVS não se constitui como quadro de referência para a acção da comunidade educativa. Porém, outros documentos, de que se destaca o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA), dão mais suporte às actividades escolares.

A gestão dos recursos humanos assenta numa visão facilitadora da participação activa de todos os interessados, sem que, entretanto, se vislumbre uma constante preocupação com a sua formação continuada, de modo a garantir a melhoria dos níveis de desempenho.

Existem diferenças, quer na qualidade e na adequabilidade de instalações das diversas escolas que compõem o parque escolar do Agrupamento, quer na quantidade e adequação dos seus equipamentos e recursos educativos. Esta diferença, pela negativa, acentua-se quando comparadas as EB1/JI com a escola-sede. Os recursos financeiros foram apresentados como um constrangimento paralisador da concretização de algumas actividades entre os diferentes estabelecimentos do Agrupamento e fora deste. Toda a comunidade educativa reporta a falta de apoio da autarquia à Educação Pré-escolar e ao 1º CEB. A participação dos pais/encarregados da educação face às iniciativas da escola, nomeadamente nos eventos sazonais, é considerada positiva.

4. Liderança

Suficiente

O Conselho Executivo (CE) do Agrupamento não apresenta qualquer perspectiva para a vida futura do Agrupamento. Esta ausência de visão para o Agrupamento encontra-se, igualmente, presente no actual PE do Agrupamento quando, supostamente, este se deveria assumir como o principal documento orientador e norteador da vida do Agrupamento. O corpo docente mostra-se globalmente empenhado e motivado no desempenho da sua função, assinalando como principal razão para tal motivação o gosto e brio na docência e a consciência do ser professor num meio em que muitos alunos, ainda que bem comportados, possuem baixas expectativas, o que, segundo os professores, torna o desafio particularmente aliciante. A Assembleia do Agrupamento não assumiu um papel minimamente estratégico, já que nunca foi consultada sobre as decisões da política educativa do Agrupamento, designadamente sobre a oferta educativa, a carta escolar e outros assuntos. Na sua acção limitou-se a dar parecer sobre o orçamento do Agrupamento, conforme legalmente lhe é exigido, tendo ainda, durante o seu mandato que ora termina, proposto algumas medidas, tais como, dotar a Biblioteca de orçamento próprio para equipamento e a contratação de uma Psicóloga a tempo parcial. Pelo contrário, a acção desenvolvida pelo Conselho Pedagógico, designadamente na promoção e desenvolvimento de uma política de articulação intra e inter ciclos de estudo, merece algum destaque pelo que de positivo representa. O Agrupamento não demonstra uma atitude de inovação, mobilização e criatividade na resolução dos seus problemas, funcionando muito reactivamente e, quase sempre, de forma tardia, sendo a criação dos CEF, só no próximo ano lectivo, um exemplo paradigmático desta postura quando, em face de um contexto socioeconómico tão débil que perspectiva baixas expectativas nos alunos e suas famílias, há muito se deveria ter equacionado tal oferta alternativa ao ensino regular. O défice quase total de parcerias e protocolos entre o Agrupamento e as entidades/instituições locais, para além da pouca envolvimento em projectos nacionais e internacionais, revela uma certa passividade dos responsáveis da unidade de gestão na abertura ao meio exterior e na promoção de uma educação mais abrangente para as suas crianças e alunos.

5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento

Suficiente

A constituição de uma equipa de auto-avaliação do Agrupamento, em 2006, surgiu como resposta a uma conjuntura específica (por ser este um dos pressupostos exigidos para o Agrupamento se candidatar, como o fez, à "Avaliação Externa das Escolas", na sua fase piloto) e não como uma necessidade sentida pelos responsáveis do Agrupamento em avançar com a auto-avaliação como instrumento estratégico para a efectiva melhoria da qualidade do desempenho global da unidade de gestão. A dinâmica instituída nesta realidade organizacional, ainda que positiva, advém mais da gestão intermédia (Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes do 1º Ciclo e da Educação Pré-escolar e Conselhos de Turma) do que da gestão de topo. Na projecção de uma política estrategicamente educativa, que possibilite alcançar vias consistentes de sustentabilidade no desenvolvimento e progresso do Agrupamento, será determinante o modo como futuramente o órgão de gestão da AVS saiba lidar com o problema institucional existente com a Câmara Municipal. A formação do Agrupamento, em 2003/2004, trouxe valor acrescentado para a articulação pedagógica da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo com os restantes níveis de ensino.

IV – Avaliação por domínio-chave

1. Resultados

1.1. Sucesso académico

Da análise comparativa das taxas de transição/conclusão dos anos que compõem o 1º, 2º e 3º Ciclos do EB do Agrupamento com idênticas taxas obtidas a nível nacional, no ano 2004/2005, que constam no documento “Perfil do Agrupamento”, é possível conferir que no 1º Ciclo os resultados escolares do AVS foram, na sua generalidade, ligeiramente inferiores aos obtidos a nível nacional, enquanto que no 2º e 3º Ciclos os resultados académicos foram superiores à média nacional em cerca de 8% no 2º CEB (com maior enfoque no 6º ano, onde foram superiores em 11%), e entre 10 e 12% no 3º CEB, onde se destaca o 9º ano com uma taxa de conclusão superior à média nacional em 13,5%. Contudo, nas disciplinas sujeitas a exame nacional – Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano, em 2005/2006 – os resultados obtidos pelo agrupamento foram inferiores, respectivamente, em cerca de 15 e 20% à média nacional. Centrando-nos agora nos resultados obtidos pelos 43 alunos do 9º ano, no ano lectivo 2005/2006, nos exames de Língua Portuguesa e Matemática, e comparando-os com os valores das classificações internas às mesmas disciplinas, verifica-se que as classificações internas médias em Língua Portuguesa e em Matemática foram superiores em cerca de 30% às classificações externas, o que deve merecer uma reflexão dos responsáveis do Agrupamento, e de toda a comunidade escolar, face às discrepâncias verificadas. Uma última referência à informação veiculada na apresentação do Agrupamento e no painel com o órgão de gestão, dando conta de em 2005/2006 ter ocorrido uma diminuição das taxas de transição do 6º e 9º anos de, respectivamente, -10% e -30% relativamente ao ano anterior. Quando discutidos estes resultados, os responsáveis do Agrupamento apenas adiantaram como explicação a existência de um número significativo de alunos que não conseguia acompanhar o nível das aprendizagens dos restantes alunos.

1.2 Participação e desenvolvimento cívico

Os alunos e outros membros da comunidade educativa não participaram no debate aquando da elaboração do PE e de outros documentos estruturantes da vida do Agrupamento. As iniciativas propostas pelo Agrupamento, no âmbito do planeamento das actividades, pontuais e sazonais, tendem a desenvolver nos alunos o respeito pelos outros e o espírito de solidariedade. Para além destas, no 2º e 3º Ciclos os alunos organizam e responsabilizam-se pela feira de S. Martinho, no intuito de angariarem fundos para a viagem de final de curso. Este trabalho é integrado na disciplina de Área de Projecto. No que concerne ao desenvolvimento cívico, este encontra-se praticamente confinado ao papel dos Directores de Turma (DT) nas aulas de Formação Cívica. O funcionamento do Agrupamento a tempo inteiro (das 9 às 17 horas) poderia constituir-se como uma mais-valia para um maior envolvimento dos alunos em actividades conducentes ao seu desenvolvimento cívico, o que não acontece efectivamente.

1.3 Comportamento e disciplina

Os alunos têm um comportamento disciplinado e reconhecem a autoridade, quer dos professores, quer dos funcionários. Nas aulas de Formação Cívica, os DT trabalham com os seus alunos o Regulamento Interno (RI) no âmbito dos seus direitos e deveres. De salientar, o bom relacionamento que existe entre os alunos e o pessoal não docente. Em geral, no Agrupamento vive-se um clima de bem-estar e segurança, aspecto que é muito valorizado pelos pais/encarregados de educação. Na escola sede, depois de entrarem no recinto escolar e durante o período de aulas, os alunos só podem sair com autorização escrita dos pais/encarregados de educação. Os Coordenadores dos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) referiram a simpatia dos funcionários da escola-sede, nomeadamente nos serviços de administração escolar. Não são conhecidos casos problemáticos, salvo as raras excepções de alunos que, pontualmente, apresentam um comportamento menos correcto na sala de aula. Estas situações esporádicas são imediatamente combatidas, pela aplicação de uma pena exemplar que assume um carácter pedagógico, na medida em que a razão da pena aplicada é explicada aos outros alunos.

1.4. Valorização e impacto das aprendizagens

Decorrente dos diferentes painéis com os membros do órgão de gestão e dos responsáveis do Agrupamento pela Educação Pré-escolar, foi possível constatar que, no concelho de Sernancelhe, todas as crianças em idade pré-escolar frequentam, efectivamente, este nível de educação, amplamente valorizado pelos pais/encarregados de educação. No entanto, nas visitas aos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, verificouse que as expectativas de bastantes crianças, que espelham as expectativas dos próprios pais, eram baixas e que a maior parte dos docentes do 1º CEB destas escolas se mostrava conformada e resignada, não assumindo, em muitas situações, uma atitude pró-activa na promoção das aprendizagens. Contudo, no 2º e 3º Ciclos, verifica-se que os alunos estudam com o objectivo de terem um futuro melhor, pois a vida rural apresenta-se-lhes com um horizonte muito limitado. Neste nível de ensino, os pais/encarregados de educação apostam nas aprendizagens escolares com vista à promoção social e ao futuro dos seus educandos. De um modo geral, os docentes procuram aumentar o impacto das aprendizagens escolares nos alunos e nas suas expectativas, tentando garantir a relação do saber com a sua aplicação prática e a preparação dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para a sua futura inserção no mercado de trabalho. Alguns alunos têm sido encaminhados para escolas profissionais (Sernancelhe e Moimenta da Beira) sendo de prever a abertura, no próximo ano lectivo, de um Curso de Educação e Formação (CEF) no AVS.

2. Prestação do serviço educativo

2.1. Articulação e sequencialidade

A articulação curricular entre diferentes anos de escolaridade (3º, 4º e 5º anos) e a sequencialidade (1º e 2º Ciclos), nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa faz-se não só de um modo informal mas encontra-se, também, formalizada em documentos elaborados em conjunto com o Conselho de Docentes e os Departamentos das Ciências Exactas e Naturais e das Tecnologias da Informação e Comunicação e o Departamento de Línguas. Refira-se que a Coordenadora do 1º Ciclo participa nas reuniões mensais dos Departamentos atrás mencionados. Existe, ainda, formalizada através de documentos produzidos no Conselho de Docentes, a sequencialidade entre a Educação Pré-escolar e o 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo, nomeadamente na Língua Portuguesa: comunicação oral e escrita; na Matemática: números, cálculo e geometria. A articulação entre níveis e entre disciplinas é feita em reuniões mensais no respectivo Departamento, sendo o respectivo Coordenador visto como um elemento facilitador. Uma vez que o número de professores da escola sede é reduzido, consegue-se uma articulação entre ciclos mais efectiva. A Coordenadora do 1º CEB referiu a dificuldade na coordenação das actividades dos docentes deste ciclo, em virtude da distância entre as EB1. Este ano esta situação parece estar facilitada, como consequência da criação dos centros escolares. No entanto, este tipo de organização leva a que os JI, que não se encontram agregados, fiquem isolados, dificultando a sua articulação nas actividades escolares. As actividades conjuntas de outros estabelecimentos de educação e ensino com a escola sede dependem da sua proximidade geográfica: os estabelecimentos de educação e ensino que se encontrem mais distantes, quer da escola sede, quer de outros estabelecimentos, não têm participado em actividades conjuntas por falta de transporte. Com o novo sistema de colocação plurianual de professores, o Agrupamento implementou a continuidade pedagógica intra-ciclos, o que era anteriormente impossível dado existirem mais de 50% de professores do Quadro de Zona Pedagógica ou contratados, causa de uma grande mobilidade e, conseqüentemente, de instabilidade.

2.2. Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula

Não existem no AVS mecanismos concertados e sistémicos de acompanhamento da prática lectiva em sala de aula. O acompanhamento da prática lectiva em sala de aula na educação Pré-escolar, bem como nos três ciclos que compõem o Ensino Básico é inexistente. A supervisão da prática lectiva na educação Pré-escolar e no 1º Ciclo assenta, fundamentalmente, em conversas informais e na partilha de experiências, quer nos Centros Escolares, quer em sede de Conselho de Docentes. Também, nos 2º e 3º Ciclos este acompanhamento é realizado unicamente, e de forma indirecta, nos Conselhos de Turma e sobretudo nos Departamentos, quer através de uma intervenção de controlo mais formal da parte do respectivo Coordenador, como acontece no Departamento Artístico, quer da verificação da correcção das fichas formativas, como ocorre no Departamento de Línguas.

Todos os Departamentos possuem *dossiers* das disciplinas, que os Coordenadores têm por hábito consultar. Em sede de Departamento realiza-se, essencialmente, a coordenação das actividades de planificação e de avaliação, em detrimento dos conteúdos. Pese embora não existirem espaços próprios para os Departamentos, grupos disciplinares ou professores de cada disciplina reunirem, os professores que leccionam a mesma disciplina partilham materiais e dialogam.

2.3 Diferenciação e apoios

No início do ano lectivo, para todos os anos de escolaridade e para todas as disciplinas, são realizados testes de avaliação diagnóstica. Estes testes são usados não só para a elaboração do Projecto Curricular de Turma, mas também na orientação dos alunos para apoios individuais. Mediante proposta do Conselho de Turma, e parecer da Psicóloga, os alunos com necessidades educativas especiais são integrados no currículo adequado (adaptações curriculares ou outro). Verificaram-se casos de sucesso que, depois de uma avaliação positiva dos progressos dos alunos e tendo em conta o ambiente social e familiar, passaram ao ensino regular. Saliente-se, pelo que de positivo ilustra, a articulação estreita entre o professor dos alunos com adaptações curriculares e os restantes professores, bem como a ênfase dada à Língua Portuguesa, à Matemática e aos métodos de estudo. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são identificados pelos professores titulares das turmas e apresentados em Conselho de Docentes, no caso do 1º Ciclo, e em Conselho de Turma, pelos DT, no 2º e 3º Ciclos, mediante uma listagem concreta das dificuldades. Observou-se a preocupação em encaminhar os alunos referenciados para os apoios específicos, com reforço nos tempos destinados à Matemática e à Língua Estrangeira (Inglês) e nos últimos tempos lectivos do dia. Nas aulas de apoio, o trabalho realiza-se em grupos de 4 alunos, incidindo muito na proficiência da Língua Portuguesa. O trabalho desenvolvido no âmbito dos apoios, quer os das necessidades educativas de carácter permanente, quer os das necessidades de apoio de carácter temporário, está muito bem organizado com monitorização de resultados e sucessos claros na actividade. Os professores e técnicos ligados aos apoios estão altamente motivados e empenhados. No âmbito da intervenção precoce, verificou-se uma boa organização na despistagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como no apoio directo à família. As salas de estudo são usadas para os alunos fazerem os trabalhos de casa e estes tempos são marcados nos horários dos alunos, para que não existam horas livres enquanto estão na escola. Nestas salas de estudo, a turma é por vezes dividida a meio, sendo que nas situações em que a turma não é dividida, segundo os alunos, estas aulas não funcionam tão bem e parecem-lhes pouco úteis, uma vez que têm mais dificuldade em esclarecer dúvidas. Por outro lado, estas aulas tornam-se, muitas vezes, repetitivas para os alunos que já dominam a matéria abordada. Existe um trabalho conjunto da Psicóloga com todos os professores do 9º ano, nomeadamente na orientação escolar e vocacional através da execução dos testes vocacionais e na disponibilização de informação, quer para um auto-conhecimento do aluno, quer para traçar os perfis necessários a um trabalho mais aprofundado com o aluno.

2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens

No que concerne à oferta educativa, na escola sede verifica-se que, neste ano lectivo, funciona uma turma, com 2 alunos em risco de abandono, de Plano Individual de Educação e Formação (PIEF) e duas turmas nocturnas, com 15 e 22 alunos, respectivamente, do Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA). Para os alunos que pretendem continuar os seus estudos no ensino secundário a opção é clara, já que não existe no concelho qualquer oferta deste nível de ensino. Dependendo dos recursos económicos das famílias, ou vão para Viseu (os mais abastados) ou para Moimenta da Beira, sem que o AVS mantenha qualquer relação com os estabelecimentos que oferecem ensino secundário nestas localidades. A escola sede tem em funcionamento os seguintes clubes: clube de artes, clube rádio/oficina, oficina de matemática, teatro, clube de informática -TIC, clube de oficina de jornalismo. O Desporto Escolar é particularmente acarinhado pelo CE e funciona muito bem. Ainda que se procure, através das oficinas e clubes existentes, proporcionar vivências com dimensões variadas do saber, não transparece um grande empenhamento na valorização dos saberes e da aprendizagem.

3. Organização e gestão escolar

3.1. Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade

Todos os documentos estruturantes do AVS são produto da iniciativa, do trabalho e das ideias do CE. Para a sua elaboração não foram consultados os outros órgãos de gestão e administração nem as estruturas de orientação educativa, que consideram os documentos como sendo pertença do CE e não se revêem neles, assumindo, frequentemente, um papel passivo perante esses documentos. O próprio CE considera que o PE é pouco consistente e transmite com dificuldade a imagem, a visão e a estratégia do Agrupamento. Porém, outros documentos, entre os quais se destaca o PC de Agrupamento, dão mais suporte às actividades escolares. Algumas das actividades propostas pelos Departamentos e pelos Conselhos de Docentes não se realizam por falta de verbas, nomeadamente para os transportes, de que é exemplo a programação e a realização da actividade "laboratório aberto", na escola sede, que se destinava a todas as crianças do 1º Ciclo do AVS e onde, somente, estiveram presentes as que frequentavam o centro escolar de Sernancelhe, uma vez que as outras, por dificuldades de transporte, não puderam comparecer.

3.2. Gestão dos recursos humanos

O absentismo dos docentes, em todos os níveis de educação e ensino, praticamente não existe. O pessoal não docente é gerido de forma a que todos os estabelecimentos de ensino possam abrir às 8h30, a fim de acolher as crianças/alunos que chegam mais cedo ao recinto escolar. Refira-se que os funcionários dos serviços de administração escolar se mostram cordiais para com os alunos e os docentes de todo o Agrupamento, prestando serviços que são percebidos como de boa qualidade. É de realçar a existência de um bom relacionamento entre funcionários não docentes e docentes. As Direcções de Turma são atribuídas, tanto quanto possível, atendendo ao perfil do professor. Este princípio nem sempre tem sido possível concretizar, devido à mobilidade dos docentes. No entanto, sempre que possível, procura-se a continuidade do professor nas Direcções de Turma. O plano de integração dos professores colocados pela primeira vez no Agrupamento é incipiente, o que é particularmente importante numa unidade de gestão com uma tão grande rotatividade de pessoal docente. Embora se verifique preocupação com a formação do pessoal não docente, com vista ao acompanhamento e atendimento dos alunos em termos pedagógicos, não existem mecanismos formais para apoio ao pessoal docente e não docente que manifeste desempenho insuficiente. O Centro de Formação "Douro Távora" disponibiliza formação para os professores e pessoal não docente, de acordo com as prioridades definidas. Pontualmente, a escola sede realiza algumas acções de formação interna, rentabilizando os recursos humanos de que dispõe.

3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros

Os estabelecimentos de ensino visitados apresentam algumas deficiências de segurança e equipamentos. As instalações dos JI e das EB1 são, genericamente, precárias, em claro contraste com as da escola-sede. Alguns JI funcionam em salas adaptadas, sem obediência mínima ao referencial previsto para o seu funcionamento. As EB1 usufruem de pouco material didáctico e embora todas possuam um computador com ligação à Internet, em muitas situações o computador não funciona e, geralmente, não se consegue aceder à Internet. Já na EB2,3, a qualidade das instalações é boa e a escola encontra-se bem conservada. Relativamente aos equipamentos informáticos e multimédia, a escola sede está muito bem apetrechada. Contudo, existe alguma carência de espaços específicos, de que se salienta a falta de espaços próprios para o desenvolvimento do trabalho dos Departamentos Curriculares. Para além das receitas provenientes do orçamento geral de Estado, a direcção do AVS auferem como receitas próprias os lucros do bufete e da papelaria, não contando com qualquer apoio financeiro vindo da autarquia, nem mesmo para o 1.º CEB, como está legalmente consignado. A escola sede não possui um pavilhão polivalente próprio para a prática desportiva, utilizando para tal efeito um pavilhão da autarquia, tendo que pagar uma taxa horária pela sua utilização.

3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa

No início do ano lectivo, o CE realiza uma reunião geral, ao início da tarde de domingo, com todos os pais/encarregados de educação, com uma afluência considerável.

Na escola sede, as actividades lectivas no início do 5º ano de escolaridade contam com a presença dos respectivos pais/encarregados de educação. Estes acompanham os seus educandos na primeira visita às instalações escolares e almoçam na cantina. Os pais/encarregados de educação são envolvidos nas festas que se realizam no decurso do ano: Magusto, Natal, Carnaval, feiras e outros eventos. Sempre que solicitados, aqueles vêm à escola. No final de cada período, quase todos os pais/encarregados de educação se encontram com o DT para tomarem conhecimento da avaliação obtida pelos seus educandos. Face às iniciativas da escola, os pais têm uma atitude positiva mas não são pró-activos na sua relação com a escola. Na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo, a participação é maior, sendo evidência disso o facto de a única Associação de Pais que neste momento funciona no seio do AVS, ser, exactamente, a do 1º CEB. Os horários de atendimento dos professores não são muito adequados a quem trabalha, mas a flexibilidade, apanágio dos meios pequenos, faz com que estes obstáculos sejam, na maioria das vezes, ultrapassados. Os DTs vêem-se como elemento de ligação entre a escola e a família e entre os alunos e a escola. É notória a inquietação dos pais/encarregados de educação, em especial no que diz respeito à Educação Pré-escolar e ao 1º CEB, pois apercebem-se da crispação existente entre a gestão do AVS e a Presidência da Câmara Municipal de Sernancelhe, que se traduz na falta de apoio da autarquia a estes níveis de educação e ensino.

3.5. Equidade e justiça

A preocupação de equidade e justiça passa, sobretudo, pela diferenciação dos apoios, quer sejam de carácter socio-económico, quer respeitem às dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais (através do despiste precoce e da organização dos apoios/reforços em tempo útil). Assim, o Agrupamento preocupa-se em adequar o tipo de apoio às necessidades específicas de cada criança/aluno. Todavia, há pais que referiram dificuldades relativas não só aos horários de atendimento dos DT, que consideram pouco ajustados aos seus próprios horários de trabalho, mas também às carências básicas em material de uso corrente, que têm de colmatar por insuficiência das dotações das escolas. Referem, ainda, que a desorganização no arranque das actividades de enriquecimento curricular (AEC) e a mobilidade dos seus professores impediram, no ano transacto, o acesso de muitas crianças/alunos a essas actividades, das quais destacam o Inglês, o que pode vir a criar desigualdades aquando da entrada no 5º ano.

4. Liderança

4.1 Visão e estratégia

Decorrente da entrevista com o CE foi possível constatar que este órgão não tem nenhuma perspectiva para a vida futura do Agrupamento. Questionado directamente sobre a sua visão para o Agrupamento, num horizonte temporal de 5 anos, o painel não deu qualquer resposta neste sentido. Esta ausência de visão para o Agrupamento encontra-se, igualmente, presente no actual PE do Agrupamento quando, supostamente, este se deveria assumir como o principal documento orientador e norteador da vida do Agrupamento. Aliás, conforme já referido em 3.1, tendo o PE sido concebido e elaborado unicamente pelo Conselho Executivo, é significativo que o próprio órgão reconheça a pouca consistência do documento ao não perspectivar linhas de actuação estratégicas comuns no planeamento e desenvolvimento da actividade educativa da unidade de gestão. O Conselho Pedagógico (CP) tem procurado, através de uma análise reflexiva regularmente efectuada sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, apontar algumas estratégias tendentes à melhoria do sucesso escolar dos alunos, de que se destaca a preocupação em implementar uma efectiva articulação intra e inter Ciclos de estudo, de cujo desenvolvimento dessas estratégias se dá conta em 2.1. Tendo em conta as baixas expectativas de alguns alunos em relação ao seu projecto de vida (16 alunos retidos no 9º ano), seria esperado que a direcção do Agrupamento tivesse já atendido à proposta sistemática dos Coordenadores dos diferentes Departamentos em CP para a abertura dos CEF, já que se constata que a oferta educativa do Agrupamento, neste momento, não contempla os alunos que por um lado têm mais dificuldades de aprendizagem mas que, por outro, têm boas competências práticas. A explicação para este facto, veiculada pela Presidente do CE, é de que o AVS não tinha, durante sucessivos anos, alunos suficientes para formar uma turma. Em resumo, poder-se-á afirmar que, em termos de estratégia, os responsáveis do Agrupamento actuam mais em função da remediação dos problemas e dos aspectos negativos que vão ocorrendo, do que a partir de um

efectivo planeamento onde se estabeleçam prioridades claras, consentâneas com as dificuldades sentidas pelo Agrupamento.

4.2 Motivação e empenho

O corpo docente mostra-se globalmente empenhado e motivado no desempenho da sua função, assinalando como principal razão para tal motivação o gosto e brio na docência e a consciência de ser professor num meio em que muitos alunos, ainda que bem comportados, possuem baixas expectativas, o que, nas suas palavras, torna o desafio particularmente aliciante. Não foi perceptível que a motivação e o empenho advenham do papel desempenhado pelo órgão executivo, tendo sido possível aferir que o funcionamento do Agrupamento está muito mais dependente das gestões intermédias, não sendo colocado qualquer obstáculo ao funcionamento destas lideranças intermédias, por parte do CE. A Assembleia do Agrupamento, que terminou agora o seu mandato, funcionou sempre reactivamente em relação aos assuntos a ser tratados, sendo as agendas das reuniões deste órgão definidas pelo CE. Afirmou-se apenas como uma espécie de órgão de provedoria de pais, alunos e funcionários, levando o órgão executivo a agir. Deu parecer sobre o orçamento do Agrupamento, conforme prevê a legislação em vigor, tendo, ainda, proposto algumas medidas tais como, dotar a Biblioteca de orçamento próprio para equipamento e a contratação de uma Psicóloga a tempo parcial. No entanto, a Assembleia não foi consultada sobre as decisões da política educativa do Agrupamento, designadamente sobre a oferta educativa, a carta escolar, etc. Esta limitou-se a responder às solicitações do órgão executivo, não tendo assumido um papel minimamente estratégico.

4.3 Abertura à inovação

O Agrupamento não demonstra uma atitude de inovação, mobilização e criatividade na resolução dos seus problemas, funcionando muito reactivamente e, quase sempre, de forma tardia. É disso exemplo a criação dos CEF só para o próximo ano lectivo quando, em face de um contexto socioeconómico tão débil que perspectiva baixas expectativas nos alunos e suas famílias, há muito se deveria ter equacionado tal oferta alternativa ao ensino regular, ainda que a Presidente do CE tenha invocado que, em anos sucessivos, o AVS não tem tido o número de alunos exigidos para formar uma turma de CEF. Igualmente, não existe uma anuência significativa a projectos nacionais e internacionais destacando-se a adesão ao Desporto Escolar, ao projecto CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola), ao Plano Nacional da Leitura e ao Plano de Acção para a Matemática. Ainda assim, é de relevar positivamente alguma capacidade de consolidação do Agrupamento, enquanto unidade integradora, apesar de ainda não ter completado quatro anos de existência.

4.4 Parcerias, protocolos e projectos

A ausência de parcerias, condicionada, é certo, pela inexistente relação institucional com a Câmara Municipal. o que, num meio pequeno, adquire uma importância acrescida, tem promovido o isolamento do Agrupamento sendo as suas crianças e alunos os mais prejudicados. Igualmente, a fraca envolvência do Agrupamento em projectos nacionais e/ou internacionais demonstra a pouca preocupação dos seus responsáveis pela abertura ao exterior na promoção de uma educação abrangente. Ainda assim, existem alguns casos pontuais de colaboração com entidades locais, de que são exemplo a Misericórdia local, quer na integração e animação da 3ª idade com as crianças da Educação Pré-escolar, quer no fornecimento de refeições às crianças da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo na EB1 de Vila da Ponte, o Centro Social e Paroquial de Ferreirim, no fornecimento de refeições ao centro escolar de Ferreirim, a parceria activa com a Junta de Freguesia de Sernancelhe, na realização da feira histórica que ocorre anualmente no centro histórico, a GNR local, que quando alertada para a presença de alunos em bares em horas mais impróprias tem uma acção pedagógica junto dos mesmos.

5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento

5.1 Auto-avaliação

A equipa de auto-avaliação foi constituída em 2006 com o objectivo de o Agrupamento se candidatar à "Avaliação Externa das Escolas", no âmbito do projecto-piloto desta actividade. Não tendo sido então seleccionada para fazer parte do grupo das escolas a serem avaliadas, a equipa manteve-se, até hoje, formalmente indigitada, sem ter, contudo, desenvolvido qualquer acção tendente a implementar qualquer mecanismo de auto-avaliação do Agrupamento. Torna-se, assim, evidente que a sua formação se deveu, somente, ao cumprimento de um dos pressupostos exigidos às unidades de gestão interessadas em candidatar-se ao projecto-piloto, não decorrendo de uma necessidade sentida pelos responsáveis do Agrupamento em avançar com a auto-avaliação como instrumento de fundamental importância na melhoria da qualidade do desempenho global da unidade de gestão.

5.2 Sustentabilidade do progresso

Transpareceu das entrevistas realizadas que a formação do Agrupamento trouxe valor acrescentado para a articulação pedagógica da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo com os restantes níveis de ensino, bem assim como na utilização de mais e melhores recursos disponibilizados pela escola sede. No entanto, a dinâmica instituída nesta realidade organizacional, ainda que positiva, advém mais da gestão intermédia (Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes do 1º Ciclo e da Educação Pré-escolar, e Conselhos de Turma) do que da gestão de topo, pelo que se impõe uma mudança de paradigma na Organização tendente a projectar uma política estrategicamente educativa, que possibilite alcançar vias consistentes de sustentabilidade no desenvolvimento da actividade educativa do Agrupamento. Para o efeito, será decisivo o modo como futuramente o órgão de gestão saiba lidar com o problema institucional existente com a Câmara Municipal, por forma a que, e em face de uma dificuldade/problema conjuntural, saiba transformá-la em "oportunidade", usando-a e capitalizando-a como estratégia de melhoria.

V – Considerações finais

Este Agrupamento apresenta um conjunto de pontos fortes de que se salienta:

- A atitude educada e respeitadora dos alunos.
- A imagem positiva que os pais/encarregados de educação e os restantes parceiros educativos, em geral, têm do Agrupamento, no que se refere ao ambiente de segurança e bem-estar.
- O empenhamento e a qualidade de desempenho da equipa dos Serviços de Apoio Educativos e os níveis de articulação verificados, quer entre os elementos que a integram, quer entre estes e a Psicóloga e a Assistente Social, que tem proporcionado uma eficácia apreciável nos resultados obtidos.
- Os actuais Coordenadores de Departamento e de Conselho de Docentes, pela sua visão de escola e pela prática de coordenação, embora que limitada pelas circunstâncias concretas do Agrupamento.
- A actividade desenvolvida pelas estruturas de gestão intermédia, promovendo a sustentabilidade da vida do Agrupamento.

A estes pontos fortes contrapõem-se pontos fracos, que podem comprometer seriamente o desempenho desta unidade de gestão, de que se destaca:

- O conflito público e notório entre a Presidência da Câmara Municipal e a Gestão do Agrupamento, que tem trazido prejuízos claros às vivências e aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo e da Educação Pré-escolar, em primeiro lugar, mas também aos alunos da escola-sede do Agrupamento.
- A ausência de oferta educativa alternativa, nomeadamente CEF, particularmente grave pelo meio socioeconómico onde o Agrupamento se insere e que poderia constituir-se numa solução alternativa para as repetências do 3º Ciclo.
- A falta de espaços próprios para o desenvolvimento do trabalho dos Departamentos Curriculares.

- O papel muito pouco dinâmico, em particular ao nível estratégico, da Assembleia de Escola.
- A ausência de uma estratégia clara para o futuro do Agrupamento, por parte dos órgãos de gestão, e de que é exemplo o actual Projecto Educativo, cuja concepção e elaboração foi da responsabilidade exclusiva do Conselho Executivo.
- A inexistência de dispositivos (práticas) de auto-avaliação.
- A ausência de parcerias activas com entidades/instituições do meio.

O Agrupamento apresenta algumas oportunidades de desenvolvimento futuro, salientando-se:

- A resolução dos conflitos entre as entidades que partilham as responsabilidades da gestão do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (Câmara Municipal e Agrupamento Vertical), levando a uma convergência de esforços e a uma cooperação real em prol do bem das crianças. Quando considerado o potencial positivo que estas entidades encerram constitui a grande oportunidade de melhoria do Agrupamento, que o pode catapultar para níveis de qualidade que a Educação em Sernancelhe, segundo testemunhos ouvidos das forças vivas da terra, já teve.
- A implementação do concurso plurianual de professores, a nível nacional, permitindo uma maior estabilidade do corpo docente, funcionando como agente indutor da concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade educativa do Agrupamento, de modo a melhorar a qualidade dos desempenhos dos actores educativos e, conseqüentemente, dos resultados académicos.
- A disposição para uma efectiva política de parceria e complementaridade entre o Agrupamento e a Escola Profissional de Sernancelhe, na procura de melhores soluções para o futuro dos jovens da região.

Porém, poderá encontrar conjunturas adversas, face às quais terá dificuldade em reagir, uma vez que:

- Se assiste a uma perda progressiva de alunos, por efeitos de um processo de desertificação do interior.

Anexo III

Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num trabalho no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta. Com o mesmo pretende-se obter dados acerca do que é uma escola de qualidade e dos factores que a promovem. O questionário é de natureza **confidencial**, sendo o seu tratamento efectuado de uma forma global, não sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** do respondente é respeitado. Obrigado pela sua colaboração.

Parte I

Assinale com um **X** a resposta que for adequada ao seu caso e proceda ao preenchimento dos espaços em branco.

1. Idade _____ anos 2. Género - Masculino Feminino

3. Habilitações académicas:

1- Bacharelato ou equivalente 2 - Licenciatura em _____ 3 - Mestrado em _____
4 - Doutoramento em _____ 5 - Especialização em _____

4. Tempo de serviço: _____ anos. 5. Grupo disciplinar a que se encontra afecto: _____

6. Experiência nos cargos:

Cargos	Sim	Não
6.1. Gestão/Administração (Conselho Directivo / C. Executivo / Director / Comissão Administrativa Provisória...)		
6.2. Conselho Pedagógico		
6.3. Assembleia de Escola / Conselho de Escola		
6.4. Coordenador de Departamento / Delegado de Grupo Disciplinar		
6.5. Coordenador de Ciclo		
6.6. Director de Turma		
6.7. Coordenador de Projectos		
6.8. Outro (s)		

6.9 - Caso possua experiência noutros cargos, não mencionados acima, refira aqui quais:

NOTA – Nas partes II e III do questionário são utilizadas expressões às quais são dados os seguintes significados:

PEE – Projecto Educativo da Escola; **Comunidade escolar** - Conjunto de pessoas que está directamente implicado no funcionamento da escola; **Comunidade educativa** - Conjunto de pessoas que está directamente e indirectamente implicado no funcionamento da escola; **Órgãos de gestão intermédios** – Conselho de Directores de Turma, Departamentos, Coordenação de Ano, ...; **Órgão de gestão** - Conselho Directivo / C. Executivo / Director / Comissão Administrativa Provisória...

Parte II

É apresentada de seguida uma lista de práticas e aspectos que **permitem caracterizar a organização escolar e avaliar a sua qualidade**. Indique a **importância que atribui** a cada um dos itens listados, marcando com um **X** os números da escala atendendo a que:

1 – Nada importante 2 – Pouco importante 3 – Importante 4 – Muito importante

- Na organização escolar é necessário:

1.1.1	Comparar os resultados escolares de diferentes anos e verificar a sua evolução	1	2	3	4
1.1.2	Comparar os resultados escolares entre ciclos e diferentes escolas	1	2	3	4
1.1.3	Implementar mecanismos que evitem o abandono escolar por parte dos alunos	1	2	3	4

- Na organização escolar é necessário:

1.2.1	Envolver os alunos na discussão do projecto educativo e outros documentos do agrupamento	1	2	3	4
1.2.2	Integrar na educação escolar valores como responsabilidade, solidariedade e convivência democrática	1	2	3	4
1.2.3	Consultar os alunos acerca das decisões que lhes dizem respeito	1	2	3	4
1.3.1	Disponibilizar mecanismos que levem à resolução de conflitos	1	2	3	4
1.3.2	Disponibilizar mecanismos que fomentem o respeito pelos direitos e deveres de todos	1	2	3	4
1.3.3	Disponibilizar mecanismos que fomentem a assiduidade	1	2	3	4
1.4.1	Disponibilizar mecanismos de avaliação do impacto que as aprendizagens escolares têm nos alunos e nos seus projectos futuros	1	2	3	4
1.4.2	Disponibilizar mecanismos de avaliação do impacto das aprendizagens escolares nas famílias dos alunos e nas suas expectativas	1	2	3	4
1.4.3	Disponibilizar mecanismos de avaliação do impacto das aprendizagens escolares no grau de satisfação profissional dos professores	1	2	3	4
2.1.1	Definir metas e objectivos de excelência no PEE, quer ao nível dos resultados quer ao nível de processos	1	2	3	4
2.1.2	Articular e coordenar, científica e pedagogicamente, os diferentes ciclos de ensino e departamentos curriculares	1	2	3	4
2.1.3	Articular e coordenar pedagogicamente os professores de cada conselho de turma	1	2	3	4
2.2.1	Coordenar o planeamento das actividades educativas entre professor, departamento e conselho de turma	1	2	3	4
2.2.2	Haver práticas de observação de aulas entre professores	1	2	3	4
2.2.3	Adequar as práticas dos professores em função das características da turma	1	2	3	4
2.3.1	Disponibilizar mecanismos de detecção das aptidões/dificuldades dos alunos	1	2	3	4
2.3.2	Disponibilizar estratégias de ensino adequadas às aptidões/dificuldades de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4
2.3.3	Disponibilizar mecanismos de avaliação da eficácia das estratégias de ensino aplicadas em função das aptidões/dificuldades dos alunos	1	2	3	4
2.4.1	Haver diversidade na oferta de cursos	1	2	3	4
2.4.2	Haver incentivos à aprendizagem de saberes práticos e profissionais por parte dos alunos	1	2	3	4
2.4.3	Haver incentivos à valorização do conhecimento e da sua aprendizagem contínua por parte dos alunos	1	2	3	4
3.1.1	Haver coordenação entre o PEE e as opções quanto às actividades a desenvolver durante o ano	1	2	3	4
3.1.2	Haver contributos dos diferentes órgãos da escola e outros elementos da comunidade educativa na elaboração dos planos escolares	1	2	3	4
3.1.3	Haver uma articulação dos tempos de forma a conciliar-se as actividades lectivas com outras actividades	1	2	3	4
3.2.1	Distribuir actividades de natureza pedagógica e não pedagógica em função da formação e competências do pessoal docente e não docente	1	2	3	4
3.2.2	Haver estratégias de acompanhamento e apoio para o pessoal docente e não docente com desempenho insuficiente	1	2	3	4
3.2.3	Adequar os serviços administrativos às necessidades do agrupamento	1	2	3	4
3.3.1	Haver instalações e equipamentos ajustados e organizados às necessidades do agrupamento	1	2	3	4
3.3.2	Haver recursos e espaços acessíveis a qualquer utilizador da comunidade escolar e não escolar	1	2	3	4
3.3.3	Haver mecanismos que geram recursos financeiros para a organização escolar	1	2	3	4
3.4.1	Implementar estratégias que envolvem os pais na vida escolar	1	2	3	4
3.4.2	Implementar estratégias em que pais e elementos externos à escola constituam recursos fundamentais para problemas que surjam	1	2	3	4
3.4.3	Implementar estratégias que levem os pais a saber como motivar e trabalhar com os filhos em casa	1	2	3	4
3.5.1	Haver imparcialidade na distribuição dos alunos pelas turmas e actividades	1	2	3	4
3.5.2	Haver estratégias de inclusão para alunos de etnias e crenças diferentes	1	2	3	4
3.5.3	Haver práticas de procura de soluções específicas adequadas aos problemas que surgem	1	2	3	4
4.1.1	Explicitar claramente os objectivos e metas a atingir, bem como estratégias a implementar, em anos futuros, no PEE	1	2	3	4

- Na organização escolar é necessário:

4.1.2	Haver actividades promotoras da qualificação dos adultos	1	2	3	4
4.1.3	Implementar medidas para que o agrupamento seja reconhecido e procurado pela sua qualidade	1	2	3	4
4.2.1	Haver conhecimento por parte do órgão de gestão e de outras estruturas do seu papel na organização escolar	1	2	3	4
4.2.2	Haver estratégias que levem os diferentes elementos da escola a tomar decisões e a responsabilizar-se por elas	1	2	3	4
4.2.3	Haver mecanismos de monitorização de incidentes críticos e absentismo no que respeita a professores e funcionários	1	2	3	4
4.3.1	Haver abertura a iniciativas inovadoras que possam ter efeito positivo nas aprendizagens dos alunos	1	2	3	4
4.3.2	Haver iniciativa para procurar apoios que possibilitem a concretização dos projectos inovadores	1	2	3	4
4.3.3	Haver capacidade de procurar soluções inovadoras para problemas persistentes	1	2	3	4
4.4.1	Haver parcerias activas com várias entidades / instituições que visem a melhoria da prestação do serviço educativo	1	2	3	4
4.4.2	Haver divulgação das acções de parcerias estabelecidas e dos resultados com elas obtidos	1	2	3	4
4.4.3	Haver envolvimento em projectos de várias iniciativas (ex: Ciência Viva, Rede de Bibliotecas Escolares, Comenius, Eco-escolas, etc.)	1	2	3	4
5.1.1	Implementar uma auto-avaliação que implique a participação de todos os elementos da comunidade educativa em todas as fases do processo	1	2	3	4
5.1.2	Recolher, tratar e divulgar a informação do processo de auto-avaliação	1	2	3	4
5.1.3	Implementar planos de melhoria decorrentes da auto-avaliação	1	2	3	4
5.2.1	Consolidar os pontos fortes para promover o desenvolvimento do agrupamento	1	2	3	4
5.2.2	Reconhecer oportunidades que ajudam o agrupamento a melhorar	1	2	3	4
5.2.3	Reconhecer constrangimentos e implementar estratégias de prevenção / superação / minimização dos mesmos	1	2	3	4

Parte III

É apresentada de seguida uma listagem de afirmações que visam **caracterizar áreas na organização escolar**. Indique o seu **grau de concordância** com as mesmas, assinalando cada um dos itens listados, marcando com um **X** os números da escala atendendo a que:

1 – Discordo em absoluto 2 – Discordo em termos gerais 3 – Concordo em termos gerais 4 – Concordo em absoluto

- Na organização escolar:

1.1	O sucesso académico dos alunos depende:				
1.1.1	- da acção das famílias	1	2	3	4
1.1.2	- do trabalho dos professores de cada disciplina	1	2	3	4
1.1.3	- das práticas/estratégias do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
1.1.4	- das decisões tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
1.2	A participação e desenvolvimento cívico dos alunos em ambiente escolar dependem:				
1.2.1	- da educação que é recebida em casa	1	2	3	4
1.2.2	- dos valores transmitidos pelos professores	1	2	3	4
1.2.3	- das práticas/estratégias dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
1.2.4	- das práticas/estratégias do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
1.3	O comportamento e disciplina dos alunos dependem:				
1.3.1	- dos valores transmitidos na família	1	2	3	4
1.3.2	- das práticas/estratégias dos professores	1	2	3	4
1.3.3	- das práticas/estratégias do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
1.3.4	- das práticas/estratégias dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4

- Na organização escolar:

1.4	A valorização do impacto das aprendizagens dos alunos depende:				
1.4.1	- do seu núcleo familiar	1	2	3	4
1.4.2	- do trabalho individual dos professores	1	2	3	4
1.4.3	- das práticas/estratégias dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
1.4.4	- das medidas/práticas do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.1	A articulação e sequencialidade das aprendizagens dependem:				
2.1.1	- das decisões tomadas pelos professores	1	2	3	4
2.1.2	- das decisões tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.1.3	- do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.1.4	- das instruções emanadas pelo Ministério da Educação	1	2	3	4
2.2	O acompanhamento da prática lectiva em sala de aula depende:				
2.2.1	- da vontade individual dos professores	1	2	3	4
2.2.2	- da decisão tomada por órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.2.3	- da decisão tomada pelo director da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.2.4	- da imposição do Ministério da Educação	1	2	3	4
2.3	A diferenciação pedagógica e apoios prestados a alunos dependem:				
2.3.1	- de propostas individuais dos professores	1	2	3	4
2.3.2	- de decisões tomadas em órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.3.3	- de normas emanadas pelo Ministério da Educação	1	2	3	4
2.3.4	- de decisões do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.4	A abrangência e a valorização dos saberes e das aprendizagens dos alunos dependem:				
2.4.1	- do trabalho individual dos professores	1	2	3	4
2.4.2	- da articulação feita ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
2.4.3	- dos programas das disciplinas/áreas disciplinares	1	2	3	4
2.4.4	- de medidas tomadas pelo director da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.1	A concepção, planeamento e desenvolvimento das actividades dependem:				
3.1.1	- do empenho individual dos professores	1	2	3	4
3.1.2	- das decisões tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.1.3	- das decisões tomadas pelo director da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.1.4	- de normativos legais do Ministério da Educação	1	2	3	4
3.2	A gestão de recursos humanos docentes e não docentes depende:				
3.2.1	- dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.2.2	- dos condicionalismos impostos pelos concursos	1	2	3	4
3.2.3	- das opções do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.2.4	- de autorizações de órgãos regionais do Ministério da Educação	1	2	3	4
3.3	A gestão de recursos materiais e financeiros depende:				
3.3.1	- das regras impostas pelo Ministério da Educação	1	2	3	4
3.3.2	- das decisões tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.3.3	- das opções do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.3.4	- das decisões tomadas ao nível do Conselho Geral	1	2	3	4
3.4	A participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa depende:				
3.4.1	- da vontade própria destes	1	2	3	4
3.4.2	- das práticas/estratégias dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.4.3	- das práticas/estratégias do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.4.4	- das contingências do momento	1	2	3	4
3.5	A equidade e justiça praticadas dependem:				
3.5.1	- das decisões dos professores	1	2	3	4
3.5.2	- das decisões tomadas pelos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.5.3	- das decisões tomadas pelo director da escola/agrupamento	1	2	3	4
3.5.4	- dos normativos legais exteriores à escola	1	2	3	4
4.1.1	As metas e a estratégia para as atingir dependem:				
4.1.1	- das decisões tomadas individualmente pelos professores	1	2	3	4
4.1.2	- das decisões tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.1.3	- das decisões do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.1.4	- da influência da comunidade educativa	1	2	3	4

- Na organização escolar:

4.2	A motivação e empenho da comunidade escolar dependem:				
4.2.1	- das características de cada elemento que presta serviço na escola/agrupamento	1	2	3	4
4.2.2	- das medidas tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.2.3	- da actuação do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.2.4	- dos condicionalismos impostos por agentes exteriores à escola/agrupamento	1	2	3	4
4.3	A abertura à inovação depende:				
4.3.1	- das características de cada elemento que nela presta serviço	1	2	3	4
4.3.2.	- das medidas tomadas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.3.3.	- da actuação do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.3.4	- dos condicionalismos impostos por agentes exteriores a esta	1	2	3	4
4.4	A adesão a parcerias, protocolos e projectos depende:				
4.4.1	- de propostas individuais dos elementos da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.4.2	- da iniciativa dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.4.3	- do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
4.4.4	- da iniciativa de organizações exteriores a esta	1	2	3	4
5.1	A auto-avaliação depende:				
5.1.1	- da vontade individual dos professores	1	2	3	4
5.1.2	- das decisões dos órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
5.1.3	- do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
5.1.4	- de imposição externa a esta	1	2	3	4
5.2	A sustentabilidade da melhoria na prestação do serviço educativo depende:				
5.2.1	- das qualidades individuais e profissionais dos professores	1	2	3	4
5.2.2.	- das medidas decididas ao nível de órgãos de gestão intermédios da escola/agrupamento	1	2	3	4
5.2.3	- do director da escola/agrupamento	1	2	3	4
5.2.4	- de condicionalismos exteriores a esta	1	2	3	4

Bem-haja pelo tempo que dedicou ao preenchimento deste questionário. Entregue-o com a brevidade possível a quem lhe pediu para o preencher. Um bom final de ano!

Anexo IV

Quadros de frequências e percentagens
de respostas e dados estatísticos

Dados não agrupados

Quadro I – Dados não agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Resultados.

Questão		Não responde	1-Nada importante	2-Pouco importante	3-Importante	4-Muito importante	Total
PII_111	Frequência	0	0	3	40	18	61
	%	0,0	0,0	4,9	65,6	29,5	100,0
PII_112	Frequência	1	1	15	34	10	61
	%	1,6	1,6	24,6	55,7	16,4	100,0
PII_113	Frequência	0	0	1	25	35	61
	%	0,0	0,0	1,6	41,0	57,4	100,0
PII_121	Frequência		3	9	38	11	61
	%	0,0	4,9	14,8	62,3	18,0	100,0
PII_122	Frequência	1	0	1	16	43	61
	%	0,0	1,6	1,6	26,2	70,5	100,0
PII_123	Frequência	0	0	7	34	20	61
	%	0,0	0,0	11,5	55,7	32,8	100,0
PII_131	Frequência	0	0	0	32	29	61
	%	0,0	0,0	0,0	52,5	47,5	100,0
PII_132	Frequência	0	0	0	22	39	61
	%	0,0	0,0	0,0	36,1	63,9	100,0
PII_133	Frequência	0	0	0	34	27	61
	%	0,0	0,0	0,0	55,7	44,3	100,0
PII_141	Frequência	0	0	1	33	27	61
	%	0,0	0,0	1,6	54,1	44,3	100,0
PII_142	Frequência	0	0	6	34	21	61
	%	0,0	0,0	9,8	55,7	34,4	100,0
PII_143	Frequência	1	0	2	33	25	61
	%	0,0	1,6	3,3	54,1	41,0	100,0

Quadro I - Dados não agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Prestação do Serviço Educativo.

Questão		Não responde	1-Nada importante	2-Pouco importante	3-Importante	4-Muito importante	Total
PII_211	Frequência	0	0	3	40	18	61
	%	0,0	0,0	4,9	65,6	29,5	100,0
PII_212	Frequência	0	0	1	31	29	61
	%	0,0	0,0	1,6	50,8	47,5	100,0
PII_213	Frequência	0	0	0	33	28	61
	%	0,0	0,0	0,0	54,1	45,9	100,0
PII_221	Frequência	0	0	0	37	24	61
	%	0,0	0,0	0,0	60,7	39,3	100,0
PII_222	Frequência	1	2	24	28	6	61
	%	1,6	3,3	39,3	45,9	9,8	100,0
PII_223	Frequência	0	0	2	30	29	61
	%	0,0	0,0	3,3	49,2	47,5	100,0
PII_231	Frequência	2	0	0	25	34	61
	%	3,3	0,0	0,0	41,0	55,7	100,0
PII_232	Frequência	0	0	0	22	39	61
	%	0,0	0,0	0,0	36,1	63,9	100,0
PII_233	Frequência	0	0	1	35	25	61
	%	0,0	0,0	1,6	57,4	41,0	100,0
PII_241	Frequência	1	1	1	30	28	61
	%	1,6	1,6	1,6	49,2	45,9	100,0
PII_242	Frequência	2	0	1	31	27	61
	%	3,3	0,0	1,6	50,8	44,3	100,0
PII_243	Frequência	0	0	0	32	29	61
	%	0,0	0,0	0,0	52,5	47,5	100,0

Quadro II - Dados não agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Organização e Gestão Escolar.

Questão		Não responde	1-Nada importante	2-Pouco importante	3-Importante	4-Muito importante	Total
PII_311	Frequência	1	0	1	39	20	61
	%	1,6	0,0	1,6	63,9	32,8	100,0
PII_312	Frequência	0	0	8	42	11	61
	%	0,0	0,0	13,1	68,9	18,0	100,0
PII_313	Frequência	0	0	2	41	18	61
	%	0,0	0,0	3,3	67,2	29,5	100,0
PII_321	Frequência	0	0	4	38	19	61
	%	0,0	0,0	6,6	62,3	31,1	100,0
PII_322	Frequência	1	0	3	40	17	61
	%	1,6	0,0	4,9	65,6	27,9	100,0
PII_323	Frequência	0	0	3	38	20	61
	%	0,0	0,0	4,9	62,3	32,8	100,0
PII_331	Frequência	0	0	1	29	31	61
	%	0,0	0,0	1,6	47,5	50,8	100,0
PII_332	Frequência	0	0	3	29	29	61
	%	0,0	0,0	4,9	47,5	47,5	100,0
PII_333	Frequência	1	0	2	37	21	61
	%	1,6	0,0	3,3	60,7	34,4	100,0
PII_341	Frequência	0	0	3	37	21	61
	%	0,0	0,0	4,9	60,7	34,4	100,0
PII_342	Frequência	1	0	6	37	17	61
	%	1,6	0,0	9,8	60,7	27,9	100,0
PII_343	Frequência	0	0	3	27	31	61
	%	0,0	0,0	4,9	44,3	50,8	100,0
PII_351	Frequência	2	0	5	30	24	61
	%	3,3	0,0	8,2	49,2	39,3	100,0
PII_352	Frequência	0	0	4	38	19	61
	%	0,0	0,0	6,6	62,3	31,1	100,0
PII_353	Frequência	1	0	2	40	18	61
	%	1,6	0,0	3,3	65,6	29,5	100,0

Quadro III - Dados não agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Liderança

Questão		Não responde	1-Nada importante	2-Pouco importante	3-Importante	4-Muito importante	Total
PII_411	Frequência	1	0	5	36	19	61
	%	1,6	0,0	8,2	59,0	31,1	100,0
PII_412	Frequência	1	0	2	45	13	61
	%	1,6	0,0	3,3	73,8	21,3	100,0
PII_413	Frequência	1	1	2	33	24	61
	%	1,6	1,6	3,3	54,1	39,3	100,0
PII_421	Frequência	1	0	1	34	25	61
	%	1,6	0,0	1,6	55,7	41,0	100,0
PII_422	Frequência	1	0	3	40	17	61
	%	1,6	0,0	4,9	65,6	27,9	100,0
PII_423	Frequência	3	1	5	37	15	61
	%	4,9	1,6	8,2	60,7	24,6	100,0
PII_431	Frequência	1	0	0	30	30	61
	%	1,6	0,0	0,0	49,2	49,2	100,0
PII_432	Frequência	2	0	1	34	24	61
	%	3,3	0,0	1,6	55,7	39,3	100,0
PII_433	Frequência	1	0	1	33	26	61
	%	1,6	0,0	1,6	54,1	42,6	100,0
PII_441	Frequência	1	0	3	33	24	61
	%	1,6	0,0	4,9	54,1	39,3	100,0
PII_442	Frequência	2	0	5	42	12	61
	%	3,3	0,0	8,2	68,9	19,7	100,0
PII_443	Frequência	2	0	3	39	17	61
	%	3,3	0,0	4,9	63,9	27,9	100,0

Quadro IV - Dados não agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.

Questão		Não responde	1-Nada importante	2-Pouco importante	3-Importante	4-Muito importante	Total
PII_511	Frequência	2	2	5	37	15	61
	%	3,3	3,3	8,2	60,7	24,6	100,0
PII_512	Frequência	2	1	5	37	16	61
	%	3,3	1,6	8,2	60,7	26,2	100,0
PII_513	Frequência	2	0	4	36	19	61
	%	3,3	0,0	6,6	59,0	31,1	100,0
PII_521	Frequência	2	0	2	28	29	61
	%	3,3	0,0	3,3	45,9	47,5	100,0
PII_522	Frequência	2	0	0	32	27	61
	%	3,3	0,0	0,0	52,5	44,3	100,0
PII_543	Frequência	2	0	1	37	21	61
	%	3,3	0,0	1,6	60,7	34,4	100,0

Dados agrupados

Quadro VI - Dados agrupados referentes às questões da Parte II do questionário,
domínio Resultados.

ITENS		0,0	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,6	2,7	3,0	3,3	3,6	3,7	4,0	Total
Sucesso acadêmico	Freq.	0	0	0	0	0	2	0	3	26	16	0	7	7	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	4,9	42,6	26,2	0,0	11,5	11,5	100,0
Participação cívica	Freq.	0	0	0	0	1	2	0	5	13	20	0	15	5	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	3,3	0,0	8,2	21,3	32,8	0,0	24,6	8,2	100,0
Comportamento	Freq.	0	0	0	0	0	0	0	0	19	9	0	13	20	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	31,1	14,8	0,0	21,3	32,8	100,0
Valorização do impacto das aprendizagens	Freq.	0	0	0	0	1	0	0	4	22	10	0	9	15	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	6,6	36,1	16,4	0,0	14,8	24,6	100,0

Quadro VI - Dados agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Prestação do Serviço Educativo

ITENS		0,0	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,6	2,7	3,0	3,3	3,6	3,7	4,0	Total
Articulação das aprendizagens	Freq.	0	0	0	0	0	0	0	3	21	13	0	11	13	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	34,4	21,3	0,0	18,0	21,3	100,0
Acompanhamento da prática lectiva	Freq.	0	0	0	0	0	3	0	8	23	18	0	5	4	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	0,0	13,1	37,7	29,5	0,0	8,2	6,6	100,0
Diferenciação pedagógica	Freq.	0	0	0	0	1	0	0	1	17	9	0	13	20	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	1,6	27,9	14,8	0,0	21,3	32,8	100,0
Abrangência dos saberes	Freq.	0	0	0	0	0	1	0	1	18	10	0	14	17	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	1,6	29,5	16,4	0,0	23,0	27,9	100,0

Quadro VII - Dados agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Organização e Gestão Escolar.

ITENS		0,0	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,6	2,7	3,0	3,3	3,6	3,7	4,0	Total
Planeamento das actividades	Freq.	0	0	0	0	0	2	0	3	31	10	0	8	7	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	4,9	50,8	16,4	0,0	13,1	11,5	100,0
Gestão recursos humanos	Freq.	0	0	0	0	0	3	0	2	26	13	0	8	9	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	0,0	3,3	42,6	21,3	0,0	13,1	14,8	100,0
Gestão recursos materiais	Freq.	0	0	0	0	0	0	0	5	22	5	0	15	14	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,2	36,1	8,2	0,0	24,6	23,0	100,0

Participação dos pais	Freq.	0	0	0	0	0	3	0	4	23	11	0	6	14	61
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	0,0	6,6	37,7	18,0	0,0	9,8	23,0	100,0
Equidade e justiça	Freq.	0	1	0	0	2	2	0	2	25	12	0	4	13	61
	%	0,0	1,6	0,0	0,0	3,3	3,3	0,0	3,3	41,0	19,7	0,0	6,6	21,3	100,0

Quadro IX- Dados agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Liderança.

ITENS		0,0	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,6	2,7	3,0	3,3	3,6	3,7	4,0	Total
Metas e Estratégias	Freq.	0	0	1	0	2	1	0	4	23	13	0	11	6	61
	%	0,0	0,0	1,6	0,0	3,3	1,6	0,0	6,6	37,7	21,3	0,0	18,0	9,8	100,0
Motivação e empenho	Freq.	1	0	0	0	3	1	0	4	20	16	0	9	7	61
	%	1,6	0,0	0,0	0,0	4,9	1,6	0,0	6,6	32,8	26,2	0,0	14,8	11,5	100,0
Abertura e inovação	Freq.	1	0	0	0	0	1	0	1	20	15	0	6	17	61
	%	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	1,6	32,8	24,6	0,0	9,8	27,9	100,0
Adesão e participação em projectos	Freq.	1	1	0	0	1	1	0	6	22	14	0	6	9	61
	%	1,6	1,6	0,0	0,0	1,6	1,6	0,0	9,8	36,1	23,0	0,0	9,8	14,8	100,0

Quadro VIII - Dados agrupados referentes às questões da Parte II do questionário, domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.

ITENS		0,0	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,6	2,7	3,0	3,3	3,6	3,7	4,0	Total
Auto-avaliação	Freq.	1	1	0	1	1	4	0	2	30	7	0	1	11	61
	%	1,6	1,6	0,0	1,6	1,6	6,6	0,0	3,3	49,2	11,5	0,0	1,6	18,0	100,0
Sustentabilidade	Freq.	2	0	0	0	1	0	0	1	24	6	0	10	17	61
	%	3,3	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	1,6	39,3	9,8	0,0	16,4	27,9	100,0

Quadro XI - Dados referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Resultados.

Questão		Não responde	1-Discordo absoluto	2-Discordo em termos gerais	3-Concordo em termos gerais	4-Concordo em absoluto	Total
PIII_111	Frequência	0	0	1	23	37	61
	%	0,0	0,0	1,6	37,7	60,7	100,0
PIII_112	Frequência	0	0	0	27	34	61
	%	0,0	0,0	0,0	44,3	55,7	100,0
PIII_113	Frequência	1	0	9	35	16	61
	%	1,6	0,0	14,8	57,4	26,2	100,0
PIII_114	Frequência	2	0	10	36	13	61
	%	3,3	0,0	16,4	59,0	21,3	100,0
PIII_121	Frequência	0	0	0	11	50	61
	%	0,0	0,0	0,0	18,0	82,0	100,0
PIII_122	Frequência	0	0	1	28	32	61
	%	0,0	0,0	1,6	45,9	52,5	100,0
PIII_123	Frequência	0	0	9	40	12	61
	%	0,0	0,0	14,8	65,6	19,7	100,0
PIII_124	Frequência	0	0	10	38	13	61
	%	0,0	0,0	16,4	62,3	21,3	100,0
PIII_131	Frequência	0	0	0	10	51	61
	%	0,0	0,0	0,0	16,4	83,6	100,0
PIII_132	Frequência	0	0	2	24	35	61
	%	0,0	0,0	3,3	39,3	57,4	100,0
PIII_133	Frequência	0	0	8	36	17	61
	%	0,0	0,0	13,1	59,0	27,9	100,0
PIII_134	Frequência	1	0	9	34	17	61
	%	1,6	0,0	14,8	55,7	27,9	100,0
PIII_141	Frequência	1	0	0	21	39	61
	%	1,6	0,0	0,0	34,4	63,9	100,0
PIII_142	Frequência	1	1	2	30	27	61
	%	1,6	1,6	3,3	49,2	44,3	100,0
PIII_143	Frequência	1	1	9	43	7	61
	%	1,6	1,6	14,8	70,5	11,5	100,0
PIII_144	Frequência	1	2	8	43	7	61
	%	1,6	3,3	13,1	70,5	11,5	100,0

Quadro IXI – Dados estatísticos referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Resultados.

	PIII_111	PIII_112	PIII_113	PIII_114	PIII_121	PIII_122	PIII_123	PIII_124	PIII_131	PIII_132	PIII_133	PIII_134	PIII_141	PIII_142	PIII_143	PIII_144
Média	3,6	3,6	3,1	3,0	3,8	3,5	3,0	3,0	3,8	3,5	3,1	3,1	3,6	3,3	2,9	3,6
Mediana	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4
Moda	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4

Quadro X - Dados referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Prestação do Serviço Educativo

Questão		Não responde	1-Discordo absoluto	2-Discordo em termos gerais	3-Concordo em termos gerais	4-Concordo em absoluto	Total
PIII_211	Frequência	2	0	2	30	27	61
	%	3,3	0,0	3,3	49,2	44,3	100,0
PIII_212	Frequência	3	0	5	45	8	61
	%	4,9	0,0	8,2	73,8	13,1	100,0
PIII_213	Frequência	2	0	6	46	7	61
	%	3,3	0,0	9,8	75,4	11,5	100,0
PIII_214	Frequência	2	1	7	38	13	61
	%	3,3	1,6	11,5	62,3	21,3	100,0
PIII_221	Frequência	0	1	1	29	30	61
	%	0,0	1,6	1,6	47,5	49,2	100,0
PIII_222	Frequência	1	2	10	39	9	61
	%	1,6	3,3	16,4	63,9	14,8	100,0
PIII_223	Frequência	0	3	11	39	8	61
	%	0,0	4,9	18,0	63,9	13,1	100,0
PIII_224	Frequência	0	5	13	36	7	61
	%	0,0	8,2	21,3	59,0	11,5	100,0
PIII_231	Frequência	1	1	3	32	24	61
	%	1,6	1,6	4,9	52,5	39,3	100,0
PIII_232	Frequência	2	0	3	41	15	61
	%	3,3	0,0	4,9	67,2	24,6	100,0
PIII_233	Frequência	1	0	7	39	14	61
	%	1,6	0,0	11,5	63,9	23,0	100,0
PIII_234	Frequência	1	0	8	40	12	61
	%	1,6	0,0	13,1	65,6	19,7	100,0
PIII_241	Frequência	1	0	0	26	34	61

	%	1,6	0,0	0,0	42,6	55,7	100,0
PIII_242	Frequência	1	1	2	43	14	61
	%	1,6	1,6	3,3	70,5	23,0	100,0
PIII_243	Frequência	1	0	0	41	19	61
	%	1,6	0,0	0,0	67,2	31,1	100,0
PIII_244	Frequência		2	6	45	7	61
	%	1,6	3,3	9,8	73,8	11,5	100,0

Quadro XIV – Dados estatísticos referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Prestação do Serviço Educativo.

	PIII_211	PIII_212	PIII_213	PIII_214	PIII_221	PIII_222	PIII_223	PIII_224	PIII_231	PIII_232	PIII_233	PIII_234	PIII_241	PIII_242	PIII_243	PIII_244
Média	3,8	3,5	3	3	3,8	3,5	3,1	3,1	3,6	3,3	2,9	3,6	3,6	2,9	2,9	2,9
Mediana	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3
Moda	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3

Quadro XV - Dados referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Organização e Gestão Escolar.

Questão		Não responde	1-Discordo absoluto	2-Discordo em termos gerais	3-Concordo em termos gerais	4-Concordo em absoluto	Total
PIII_311	Frequência	1	0	3	19	38	61
	%	1,6	0,0	4,9	31,1	62,3	100,0
PIII_312	Frequência	1	0	2	42	16	61
	%	1,6	0,0	3,3	68,9	26,2	100,0
PIII_313	Frequência	1	1	1	44	14	61
	%	1,6	1,6	1,6	72,1	23,0	100,0
PIII_314	Frequência	1	0	4	41	15	61
	%	1,6	0,0	6,6	67,2	24,6	100,0
PIII_321	Frequência	2	2	1	37	19	61
	%	3,3	3,3	1,6	60,7	31,1	100,0
PIII_322	Frequência	2	1	2	34	22	61
	%	3,3	1,6	3,3	55,7	36,1	100,0
PIII_323	Frequência	3	1	2	36	19	61
	%	4,9	1,6	3,3	59,0	31,1	100,0
PIII_324	Frequência	2	0	3	35	21	61
	%	3,3	0,0	4,9	57,4	34,4	100,0

PIII_331	Frequência	2	1	5	30	23	61
	%	3,3	1,6	8,2	49,2	37,7	100,0
PIII_332	Frequência	1	1	6	33	20	61
	%	1,6	1,6	9,8	54,1	32,8	100,0
PIII_333	Frequência	1	0	7	32	21	61
	%	1,6	0,0	11,5	52,5	34,4	100,0
PIII_334	Frequência	1	0	5	35	20	61
	%	1,6	0,0	8,2	57,4	32,8	100,0
PIII_341	Frequência	2	0	2	18	39	61
	%	3,3	0,0	3,3	29,5	63,9	100,0
PIII_342	Frequência	2	0	5	41	13	61
	%	3,3	0,0	8,2	67,2	21,3	100,0
PIII_343	Frequência	3		5	38	15	61
	%	4,9	0,0	8,2	62,3	24,6	100,0
PIII_344	Frequência	3	0	7	38	13	61
	%	4,9	0,0	11,5	62,3	21,3	100,0
PIII_351	Frequência	1	2	2	29	27	61
	%	1,6	3,3	3,3	47,5	44,3	100,0
PIII_352	Frequência	1	1	4	36	19	61
	%	1,6	1,6	6,6	59,0	31,1	100,0
PIII_353	Frequência	1	1	7	37	15	61
	%	1,6	1,6	11,5	60,7	24,6	100,0
PIII_354	Frequência	2	6	2	34	17	61
	%	3,3	9,8	3,3	55,7	27,9	100,0

Quadro XII – Dados estatísticos referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Organização e Gestão Escolar.

	PIII_311	PIII_312	PIII_313	PIII_314	PIII_321	PIII_322	PIII_323	PIII_324	PIII_331	PIII_332	PIII_333	PIII_334	PIII_341	PIII_342	PIII_343	PIII_344	PIII_351	PIII_352	PIII_353	PIII_354
Média	3,5	3,2	3,1	3,1	3,1	3,2	3,1	3,2	3,2	3,1	3,2	3,2	3,5	3,1	3,1	3,0	3,3	3,2	3,0	3,0
Mediana	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Moda	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3

Quadro XII - Dados referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Liderança

Questão		Não responde	1-Discordo absoluto	2-Discordo em termos gerais	3-Concordo em termos gerais	4-Concordo em absoluto	Total
PIII_411	Frequência	1	2	5	34	19	61
	%	1,6	3,3	8,2	55,7	31,1	100,0
PIII_412	Frequência	1	2	2	40	16	61
	%	1,6	3,3	3,3	65,6	26,2	100,0
PIII_413	Frequência	1	3	2	42	13	61
	%	1,6	4,9	3,3	68,9	21,3	100,0
PIII_414	Frequência	1	4	7	42	7	61
	%	1,6	6,6	11,5	68,9	11,5	100,0
PIII_421	Frequência	1	1	4	30	25	61
	%	1,6	1,6	6,6	49,2	41,0	100,0
PIII_422	Frequência	2	0	5	39	15	61
	%	3,3	0,0	8,2	63,9	24,6	100,0
PIII_423	Frequência	3	0	6	32	20	61
	%	4,9	0,0	9,8	52,5	32,8	100,0
PIII_424	Frequência	3	3	3	39	13	61
	%	4,9	4,9	4,9	63,9	21,3	100,0
PIII_431	Frequência	1	0	1	30	29	61
	%	1,6	0,0	1,6	49,2	47,5	100,0
PIII_432	Frequência	1	0	5	38	17	61
	%	1,6	0,0	8,2	62,3	27,9	100,0
PIII_433	Frequência	1	1	4	32	23	61
	%	1,6	1,6	6,6	52,5	37,7	100,0
PIII_434	Frequência	0	3	6	40	12	61
	%	0,0	4,9	9,8	65,6	19,7	100,0
PIII_441	Frequência	0	4	5	32	20	61
	%	0,0	6,6	8,2	52,5	32,8	100,0
PIII_442	Frequência	0	0	4	36	21	61
	%	0,0	0,0	6,6	59,0	34,4	100,0
PIII_443	Frequência	0	0	0	40	21	61
	%	0,0	0,0	0,0	65,6	34,4	100,0
PIII_444	Frequência	0	3	3	40	15	61
	%	0,0	4,9	4,9	65,6	24,6	100,0

Quadro XIII – Dados estatísticos referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Liderança.

	PIII_411	PIII_412	PIII_413	PIII_414	PIII_421	PIII_422	PIII_423	PIII_424	PIII_431	PIII_432	PIII_433	PIII_434	PIII_441	PIII_442	PIII_443	PIII_444
Média	3,1	3,1	3	2,8	3,3	3,1	3,1	2,9	3,4	3,2	3,2	3	3,1	3,3	3,3	3,1
Mediana	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Moda	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Quadro XIX - Dados referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.

Questão		Não responde	1-Discordo absoluto	2-Discordo em termos gerais	3-Concordo em termos gerais	4-Concordo em absoluto	Total
PIII_511	Frequência	1	3	9	31	17	61
	%	1,6	4,9	14,8	50,8	27,9	100,0
PIII_512	Frequência	1	1	7	39	13	61
	%	1,6	1,6	11,5	63,9	21,3	100,0
PIII_513	Frequência	1	2	4	39	15	61
	%	1,6	3,3	6,6	63,9	24,6	100,0
PIII_514	Frequência	0	6	7	31	17	61
	%	0,0	9,8	11,5	50,8	27,9	100,0
PIII_521	Frequência	1	0	3	24	33	61
	%	1,6	0,0	4,9	39,3	54,1	100,0
PIII_522	Frequência	1	0	3	39	18	61
	%	1,6	0,0	4,9	63,9	29,5	100,0
PIII_523	Frequência	1	0	6	36	18	61
	%	1,6	0,0	9,8	59,0	29,5	100,0
PIII_524	Frequência	1	5	5	35	15	61
	%	1,6	8,2	8,2	57,4	24,6	100,0

Quadro XIV – Dados estatísticos referentes às questões da Parte III do questionário, domínio Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola.

	PIII_511	PIII_512	PIII_513	PIII_514	PIII_521	PIII_522	PIII_523	PIII_524
Média	3	3	3,1	3	3,4	3,2	3,1	3
Mediana	3	3	3	3	4	3	3	3
Moda	3	3	3	3	4	3	3	3

Quadro XVI – Dados estatísticos referentes às percepções dos docentes acerca da liderança do director (A), dos órgãos intermédios (B) e dos professores (C), nos diferentes domínios.

	A	B	C
PIII_113	3,1	PIII_114	3,0
PIII_124	3,0	PIII_123	3,0
PIII_133	3,1	PIII_134	3,1
PIII_144	2,9	PIII_143	2,9
PIII_213	2,9	PIII_212	2,9
PIII_223	2,9	PIII_222	2,9
PIII_234	3,0	PIII_232	3,1
PIII_244	2,9	PIII_242	3,1
PIII_313	3,1	PIII_312	3,2
PIII_323	3,1	PIII_321	3,1
PIII_333	3,2	PIII_332	3,1
PIII_343	3,1	PIII_342	3,1
PIII_353	3,0	PIII_352	3,2
PIII_413	3,0	PIII_412	3,1
PIII_423	3,1	PIII_422	3,1
PIII_433	3,2	PIII_432	3,2
PIII_443	3,3	PIII_442	3,3
PIII_513	3,1	PIII_512	3,0
PIII_523	3,1	PIII_522	3,2

Quadro XVIII – Média dos dados estatísticos referentes às percepções dos docentes acerca da liderança do director (A), dos órgãos intermédios (B) e dos professores (C), nos diferentes domínios

	Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Organização e Gestão Escolar	Liderança	Auto-Regulação e Melhoria
Director	3,0	2,9	3,1	3,2	3,1
Órgãos Intermédios	3,0	3,0	3,1	3,2	3,1
Professores	3,5	3,4	3,4	3,2	3,2